

DISEÑO Y CONSTRUCCIÓN DE INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN DE APRENDIZAJES Y COMPETENCIAS



DR. RODRIGO RUAY GARCÉS & MG. JOSÉ LUIS GARCÉS

editorial
redipe

editorial
redipe © 2015

Título original:

ISBN 978-958-

Primera Edición, Agosto de 2015

Sello Editorial:

Editorial REDIPE (95857440)

Red de Pedagogía S.A.S. NIT: 900460139-2

Editor: Julio César Arboleda Aparicio

Dirección de Arte: Santiago Arboleda Prado

Consejo Académico:

Carlos Arboleda, Southern Connecticut State University

Carlos Yáñez Canal, Universidad Nacional - Colombia

Karina Rodríguez, Universidad de la Salle – México

Pilar Uribe Sepúlveda, Universidad Temuco de Chile

Ricardo Navas Ruiz, University of Massachusetts Boston

Queda prohibida, salvo excepción prevista en la ley, la reproducción (electrónica, química, mecánica, óptica, de grabación o de fotocopia), distribución, comunicación pública y transformación de cualquier parte de ésta publicación -incluido el diseño de la cubierta- sin la previa autorización escrita de los titulares de la propiedad intelectual y de la Editorial. La infracción de los derechos mencionados puede ser constitutiva de delito contra la propiedad intelectual.

Los Editores no se pronuncian, ni expresan ni implícitamente, respecto a la exactitud de la información contenida en este libro, razón por la cual no puede asumir ningún tipo de responsabilidad en caso de error u omisión.

Impreso en Colombia

Printed in Colombia



ÍNDICE

pág.

7	LOS AUTORES
11	PRÓLOGO
15	INTRODUCCIÓN
23	CAPÍTULO 1: OBJETIVOS Y PROPÓSITO DE LA EVALUACIÓN
27	CAPÍTULO 2: NUEVOS DESAFÍOS EN LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE
31	2.1. De la evaluación formativa a la evaluación formadora
2	2.2. De la evaluación uniforme a una evaluación multicultural
2	2.3. De una evaluación centrada en el control a una evaluación centrada en el aprendizaje
2	2.4. De una evaluación técnica centrada en directrices estándar a una evaluación participativa y consensuada
2	2.5. La Evaluación integral por procesos
2	2.6. Dimensiones de la Evaluación
2	CAPÍTULO 3: ORIENTACIONES PARA TRANSITAR HACIA UNA EVALUACIÓN DE RESULTADOS DE APRENDIZAJES Y COMPETENCIAS
2	3.1. ¿Qué recursos se deben tener a la mano al momento de elaborar un instrumento evaluativo?
2	CAPÍTULO 4: DISPOSITIVOS DE EVALUACION
2	4.1. Pruebas
2	4.2. Pruebas de desempeño
2	4.3. Trabajo de investigación bibliográfica
2	4.4. Instrumentos de observación
2	4.5. Instrumentos de análisis, de realizaciones o producciones
2	4.6. Instrumentos para la recogida de información directa
2	4.7. Otros instrumentos evaluativos en la Educación Superior orientados a recoger evidencias de competencias y resultados de aprendizaje
2	CONCLUSIÓN
2	BIBLIOGRAFÍA



LOS AUTORES

RODRIGO ORLANDO RUAY GARCÉS

Doctor en Ciencia de la Educación. Magister en Educación. Postítulo en Orientación Educativa y vocacional. Especialista en administración educacional, Diplomado en Dirección y Liderazgo Educativo y en Competencias educativas para el siglo XXI. Profesor de Religión y Moral.

Durante su trayectoria profesional ha ejercido cátedras en distintas universidades chilenas y extranjeras en disciplinas tales como: currículum, evaluación, filosofía de la educación, ética, Diseño y evaluación de proyectos. Se ha desempeñado como consultor de instituciones universitarias nacionales e internacionales en innovación curricular, diseño curricular por competencias, evaluación curricular y planes de desarrollo estratégico.

Algunas de las publicaciones realizadas: se destaca, a nivel de Libros: Desde una evaluación de los contenidos a una evaluación de competencias (Editorial Redipe, 2013). A nivel de artículos: seguimiento curricular: evaluación por portafolio; el rol del docente en el contexto actual; la evaluación ante los nuevos paradigmas educativos; implementación de un sistema competencial en el rediseño curricular de las carreras de ingeniería, en una universidad regional pública en Chile; Importancia de las expectativas familiares en la decisión vocacional de sus hijos adolescentes con necesidades educativas especiales de carácter transitorio; ¿Cómo evaluar resultados de aprendizajes y desempeños en estudiantes?; perspectiva socio explicativa de la inclusión laboral de jóvenes con discapacidad intelectual; tensiones entre una evaluación centrada en los resultados y una evaluación auténtica de los aprendizajes; trabajo y discapacidad: una mirada crítica a la Inclusión en el empleo, entre otros.

JOSÉ LUIS GARCÉS BUSTAMANTE

Magíster en Ciencias de la Educación, otorgado por la Universidad Católica de la Santísima Concepción. Diplomado en Integración Curricular de TIC y especialista en Innovación Didáctica con la Incorporación de TIC. Ha trabajado como académico en el Departamento de Currículum y Evaluación; ha desarrollado docencia de pregrado en el Departamento de Metodología de la Investigación e Informática Educativa en la Universidad de Concepción. A nivel de postgrado como profesor guía e informante de la Universidad Andrés Bello y colaborado en diversos proyectos de Educación Superior. Ha participado como expositor en diversos congresos nacionales e internacionales, y desarrollado publicaciones científicas en revistas de corte principal; ha realizado asesorías para instituciones

universitarias y capacitaciones y para diversos establecimientos educacionales del sistema escolar. En la actualidad se desempeña como coordinador de innovación curricular en la Unidad de Mejoramiento Docente, dependiente de la Dirección de Docencia de la Universidad de La Serena – Chile.



PROLOGO

La evaluación no necesariamente es consecuencia de una intervención formativa intencionada. Sin que nadie nos haya enseñado cómo se hace diariamente atribuimos valor a determinados hechos u objetos. Así, la estimación del valor estará mediada por una multiplicidad de factores, por una suma de criterios, algunos explícitos y otros tácitos, así como en ciertas ocasiones por consideraciones personales, y en otras oportunidades por criterios compartidos.

En 1977 Michel Sriven intentó poner orden a las reflexiones y conceptos que se habían elaborado en la evaluación educativa. Entre los méritos de su obra *Education Thesaurus* estuvo definir el concepto de evaluación, el cual corresponde al “proceso de determinación del mérito o del valor de algo, o bien, el producto de dicho proceso” (1991, p. 53).

Esto es, la evaluación como un proceso y producto, pese a que no siempre es objeto de enseñanza que se realiza permanentemente. Sin ser necesariamente conscientes interiorizamos jerarquías, indicadores y criterios para distinguir diferentes cantidades y cualidades de valor, que podrán ser puestas en discusión, pero que sobrevivirán, al menos como un modelo del cual distanciarse. Conscientes de que existe una pluralidad de modos de evaluar, identificar un modelo que sea compartido se transforma en una tarea prioritaria para el desarrollo de una competencia evaluadora, habilidad que requiere de una variedad de situaciones y experiencias que tornan imposible que la realidad escolar cubra a cabalidad aquello.

La clave para enfrentar esa disyuntiva está en la experiencia académica misma, es decir, en la posibilidad de que se configure un contexto que sea, al menos parcialmente, representativo de la complejidad de la vida externa, a fin de crear una analogía que haga que aquello que se experimenta en la escuela se pueda reutilizar fuera del contexto escolar. Así los procesos del pensamiento reflexivo que que posibilitan la construcción del conocimiento no pueden eludir la verificación y la evaluación de las ideas que producen. Evaluar es, por tanto, no un acto accesorio, sino estructural dentro del desarrollo del saber.

En esta línea cabe destacar que sea cual fuere la reforma que se quiera implementar, ninguna ha propuesto nunca la eliminación de la evaluación de la vida escolar. El acto de evaluar ha sido ratificado como parte del proceso instructivo – formativo que no se puede eliminar. Es más, la evaluación ha ampliado sus funciones dentro del sistema escolar asumiendo nuevos objetivos y nuevos actores. La centralidad de la evaluación radica en que sin su presencia se perdería información que es necesaria para la regulación del proceso de enseñanza – aprendizaje. Sin contar que la comunicación con las familias sería más

pobre y se privaría a los estudiantes de una retroalimentación necesaria para su autoconocimiento y desarrollo de los procesos de autoanálisis y autoevaluación.

La desaparición de la evaluación y del control del aprendizaje podría tener como consecuencia la disminución del esfuerzo en el estudio y la motivación por aprender. En otras palabras, la evaluación es necesaria porque pone de manifiesto el proceso de formación y sus resultados. Sin esa información, más allá de su forma o grado de conciencia, no se construye el proceso educativo.

Es un hecho que hay evaluación incluso cuando “no hay evaluación” propiamente dicha, porque ésta existe incluso cuando no se la nombra. La evaluación es un acto omnipresente, no necesariamente intencional o explícito que se da siempre más allá de la conciencia del evaluador. Es importante tener presente que en las últimas décadas la evaluación académica ha asumido cada vez más una forma heterogénea y ha implicado la interacción de numerosos actores. Y pese a que la escuela es reconocida como el lugar en el que se produce la evaluación, no es menos cierto que ella no siempre es visible y a veces incluso está ausente. La evaluación domina de tal forma la dinámica escolar, mucho más allá de los límites impuestos institucionalmente, al punto de poder afirmar que no sólo es necesaria, sino que no se puede eliminar porque implica conocer y juzgar en base a la red de relaciones y de acciones en la que estamos inmersos.

Son numerosos los argumentos pedagógicos y psicológicos que se podrían esgrimir para fundamentar la necesidad de evaluar a los estudiantes. Entre estos se pueden citar:

- 1) La comprobación y la evaluación son operaciones de la mente que participan en el aprendizaje y construyen los procesos cognitivos;
- 2) La evaluación es necesaria para la decisión, y por tanto, es indispensable para el desarrollo de la capacidad de escoger;
- 3) La maduración personal pasa a través de la relación con uno mismo y con los demás.

Pese a esas razones u otras que se puedan sumar, se constata que la evaluación sigue ocasionando tensiones, pues ésta no ha sido asumida como un objeto de conocimiento. Asimismo, no se puede obviar la crítica que sostiene que en la escuela como en los centros de formación de profesores no está presente una didáctica de la evaluación. No obstante ser ella un potente instrumento de formación, en razón de que expresa un juicio sobre el estudiante y sus resultados, a la vez que es percibida como un modelo de calidad.

La evaluación académica incide, además, positiva o negativamente, sobre la percepción de las propias potencialidades y sobre la previsión de éxito, influenciando la motivación por aprender y la disposición para la acción. Así el poder formativo de la evaluación puede usarse intencionalmente para direccionar los éxitos y los fracasos de los estudiantes, reconociendo su poder para modificar la realidad y orientarla al éxito identificando sus límites.

Pocos profesores son conscientes de que cuando evalúan no sólo evalúan, sino que a través de la propuesta del propio modo de evaluar están dando forma a procesos de atribución de valor. Además, los estudiantes aprenden, principalmente, a evaluar por imitación, haciendo suyos los modelos, jerarquías, criterios e instrumentos de evaluación utilizados por los profesores. Es decir, el uso exclusivo o predominante de pautas objetivas predispone para una evaluación centrada en el reconocimiento o la memorización de la información, en tanto que un acercamiento más orientado al uso creativo de la información en contextos diferentes crea la costumbre de evaluar la aplicación de los conocimientos, la originalidad de las soluciones y la transferencia de información.

En este sentido la obra de R. Ruay y J. L. Garcés tiene el mérito no sólo de hacer evidente los vicios de una evaluación centrada en la repetición y memorización carente de reflexión, sino que proporciona subsidios para una comprobación profunda de los conocimientos enseñados o al desarrollo de competencias.

Un aspecto no menos relevante de su obra es subrayar la importancia que tiene para los estudiantes de pedagogías que están en formación la adquisición de las habilidades y competencias para identificar el modelo más adecuado para las distintas experiencias de enseñanza – aprendizaje. Esto, por cierto, supone tanto el compromiso de las instituciones educativas de proporcionarle a esos futuros profesores las herramientas necesarias para el cumplimiento de esa tarea, como también el desarrollo en esos futuros profesionales de las competencias que les permitan crear instrumentos que efectivamente evalúen creativamente los aprendizajes, de modo que el producto de esos instrumentos proporcionen información válida al profesor para retroalimentar a sus alumnos y saber dónde se sitúan en el proceso de aprendizaje, en razón de tomar las acciones remediales oportunas.

Otro mérito de la obra de los profesores antes citados es que privilegian la práctica pedagógica como insumo para la evaluación. Esta opción asegura que el aprendizaje se adquiera en contexto, con el consecuente aseguramiento de la calidad, pero además que los procesos evaluativos resulten coherentes con las estructuras pedagógicas en ejercicio. Es decir, su apuesta es que la evaluación no puede ser asumida como un mero trámite,

desconectada de los procesos de enseñanza – aprendizaje, sino que ella en sí misma es un importante insumo que orienta ese proceso. En otras palabras, la obra del profesor Ruay pone en el centro de todo proceso de enseñanza – aprendizaje a la evaluación, en tanto instrumento de verificación de la adquisición de conocimientos, habilidades y competencias, y en tanto insumo que enriquece y direcciona ese proceso.

En consideración a esos antecedentes la lectura de esta obra resulta un valioso aporte tanto para los profesores en ejercicio, cuanto para los estudiantes de pedagogías en formación; pues, proporciona pistas concretas para el desarrollo de una evaluación efectiva y de calidad, pero también como una obra que insta a la reflexión.

Dr. Juan Cornejo Espejo
Universidad Católica del Maule (Chile)



INTRODUCCIÓN

Evaluar es una de las acciones más comunes y cotidianas que realizan los profesores, una de las pocas actividades educativas que están debidamente reglamentadas en los ambientes estudiantiles, a nivel de instituciones e igualmente de empresas. Este hecho pone de presente la importancia que reviste este proceso, pues representa un mecanismo por el cual se aprueban, constatan y certifican los aprendizajes logrados por los educandos. La evaluación de los aprendizajes constituye una herramienta para averiguar qué, cómo y cuánto están aprendiendo los estudiantes; provee información para mejorar el propio proceso de enseñanza aprendizaje, tanto en el docente como el estudiante.

Sin embargo, constatamos que hay prácticas evaluativas en los centros de formación que no son coherentes con los principios curriculares declarados y los perfiles de egreso definidos en las carreras. Muchas de las prácticas evaluativas sólo se preocupan por asegurar que los estudiantes repitan lo dicho por el maestro o lo expresado en el libro de texto, sin que se les desafíe a una comprensión cabal y profunda de los conocimientos enseñados o al desarrollo de competencias.

En esta dirección, los procedimientos e instrumentos de evaluación juegan un rol de vital importancia en la práctica evaluativa de los docentes, en tanto que estos no sólo deben estar bien elaborados, sino adecuados para evaluar los dominios o elementos de competencia de un módulo o asignatura, dado que en muchos casos no queda claro qué es lo evaluado. Un instrumento mal elaborado es perjudicial en todo sentido, porque sus resultados no son válidos y en consecuencia son inútiles, lo que representa para la institución o la empresa un desperdicio de tiempo y de recursos; además de ser perjudicial para el estudiante.

Esta situación ofrece argumentos a quienes no quieren ser evaluados, avalando el desprestigio y poca credibilidad que tiene la evaluación entre algunos sectores sociales.

Existen ciertas premisas básicas en evaluación, que toda institución formadora de personas comparte. En primer lugar, se puede afirmar que **toda evaluación es un proceso que genera información**, lo que implica un esfuerzo sistemático de aproximación sucesiva al objeto de evaluación. La evaluación recoge evidencias para la toma de decisiones y para estar en función de la mejora permanente. Por lo tanto, el denominador común de la evaluación educativa es incrementar la calidad y, por extensión, el rendimiento del proceso de enseñanza - aprendizaje.

En los últimos años, la historia de la Evaluación se ha visto sometida a múltiples tensiones que han sido originadas por los contextos socio-culturales que la han rodeado. Esta situa-

ción, tan normal dentro del campo del saber humano, no deja de sorprendernos, pues, a partir de ella, surge una variedad de lineamientos y matices que orientan no sólo las grandes políticas educativas, sino que tienen incidencia en el quehacer docente cotidiano.

No obstante, ha ido creciendo la necesidad de una mirada más cercana a la práctica que, teniendo como fundamento corrientes psicoeducativas determinadas, ha buscado alternativas sobre cómo evaluar potenciando el aprendizaje de los alumnos. En efecto, el profesor de aula, muchas veces inconsciente de los cambios que se producen a su alrededor, sobre todo en lo concerniente a las macrodecisiones, se ve inserto en una práctica que le exige tomar decisiones rápidas y oportunas, que redunden en un mejor aprendizaje de sus alumnos. Frente a esta cuestión es fundamental el manejo de las teorías (educativas, sociológicas, psicológicas, etc.) aplicadas, pues se constituye en uno de los cimientos de la acción pedagógica de calidad; calidad que sólo puede ser comprendida en la medida que se desarrollen procesos evaluativos coherentes con las estructuras pedagógicas en ejercicio.

En efecto, si realizamos un análisis de la conceptualización actual, vemos que su lenguaje está claramente influenciado por las corrientes cognitivas, donde el sujeto ya no es considerado como un ente pasivo (en oposición a las teorías conductistas), sino que se convierte en el actor central del aprendizaje. En esta línea, uno de los primeros aspectos a considerar es que en la situación actual se reconocen diferentes tipos de evaluación, asumiendo que ésta puede y debe cumplir funciones distintas dependiendo del escenario de su aplicación. De aquí se desprende la necesidad de conocer y utilizar variados procedimientos evaluativos, dependiendo de la situación.

En esta perspectiva, podemos afirmar que evaluar los aprendizajes de los alumnos consiste, en términos generales, en estimar hasta qué punto estos han desarrollado determinadas capacidades como producto de la enseñanza recibida. Pero se trata también de preguntarnos como docentes en qué medida los procedimientos evaluativos utilizados nos permiten estimar dichos progresos y, entre muchas otras cosas, hasta qué punto tales procedimientos han sido coherentes y enriquecedores de la enseñanza que estamos impartiendo.

En definitiva, evaluar consiste en reflexionar sobre nuestras propias prácticas pedagógicas, con el fin de potenciar unos procesos de enseñanza y aprendizaje más ricos y significativos. En otras palabras, se trata de pasar de un concepto de evaluación centrada en la calificación, donde se evalúa para calificar, para poner notas, cobrando importancia el ser objetivo, exacto, justo, escenario en el cual el profesor desempeña el papel de juez; hacia un concepto de evaluación como un proceso global, que considera la participación de quie-

nes aprenden. En este caso, se acentúa el valor formativo de la evaluación, con un claro propósito de mejoramiento del aprendizaje, de los programas, métodos y de las técnicas aplicadas. La evaluación deja de estar centrada en el control de aprendizaje de materias y abarca además otros aspectos importantes, tales como actitudes, intereses, hábitos de trabajo, ajuste individual y social entre otros.



CAPÍTULO 1

OBJETIVOS Y PROPÓSITO DE LA EVALUACIÓN

En la evaluación se presenta una serie objetivos relevantes tales como:

- Conocer los logros y avances que presenta cada alumno en relación a los objetivos planteados.
- Identificar los procedimientos que utilizan los alumnos y alumnas para aprender, el tipo de errores que cometen y cómo los aprovechan para una mejor comprensión de los tópicos de aprendizaje.
- Definir el grado de adecuación de las estrategias pedagógicas empleadas.
- Reconocer las necesidades educativas de los alumnos a fin de tomar oportunamente medidas pedagógicas para intentar que todos aprendan.
- Permitir que los alumnos conozcan sus propios rendimientos, comprendan la complejidad de las tareas emprendidas e identifiquen en sus propias capacidades medios para reforzar, mejorar o consolidar aprendizajes.
- Certificar las competencias adquiridas en el proceso de enseñanza aprendizaje.

En cambio, algunos de los propósitos evaluativos son:

- Identificar la información evaluativa que permita a la persona tomar una buena decisión.
- Dependiendo del tipo de decisión a tomar, se debe contar con una información que haga la diferencia para la toma de decisiones.
- Los elementos clave para la información evaluativa relacionada con la toma de decisiones son:
 - Los tipos de atributos personales sobre los cuales hay que tomar la decisión.
 - El tipo de acción comprometida a la decisión en términos de clasificar a las personas respecto a sus pares o su grupo de referencia; así como clasificar a los estudiantes respecto a su grado de maestría o nivel de actuación.
 - La ubicación de la decisión respecto al proceso formativo.

Por otro lado, las características técnicas de la evaluación como medición de los aprendizajes son:

Pertinencia: alude al concepto de atinencia o correspondencia que existe entre ciertos significados de la estructura de los datos observados o inferidos y la información que requieren quienes deben tomar las decisiones.

Confiabilidad: consiste en que si una técnica particular se aplica repetidamente al mismo objeto bajo las condiciones exactamente iguales a lo largo del tiempo, obteniéndose siempre el mismo resultado. En otras palabras, se relaciona con la estabilidad de los datos

en el tiempo y con la consistencia interna de las distribuciones proporcionadas por las observaciones.

En este marco, la confiabilidad de un instrumento es afectada por varios factores, los que deberían tenerse en cuenta durante su proceso de construcción. Ente estos se destacan:

- Mientras menores sean los rangos de dificultad del instrumento, mayor es su confiabilidad.
- El número de preguntas o ítems.
- La interdependencia entre los ítems tiende a reducir la confiabilidad.
- Mientras más objetiva sea la asignación de puntaje, mayor es su confiabilidad.
- La asignación de puntajes inexactos afectan la confiabilidad del instrumento.
- Mientras más comunes sean las experiencias del test para el grupo de sujetos, más confiable es este.
- El lenguaje contenido en la forma de medición, tal como en las instrucciones, estructuras gramaticales complejas, expresiones; pueden ser emocionalmente mal interpretadas.
- Preguntas cerradas o de recuerdo generan mayor confiabilidad en la medición que preguntas de inferencias o procesos nuevos.
- Las instrucciones para contestar el instrumento. Falta de explicitación de las instrucciones conduce a interpretaciones subjetivas que reducen la confiabilidad.
- Incentivo al esfuerzo para responder bien el instrumento.
- La exactitud del tiempo de aplicación del instrumento es un factor que tiende a estabilizar la confiabilidad de la medición.
- Distractores de las condiciones de administración del test, tales como incidentes ocasionales o accidentes; también otros factores emocionales que afecten el clima de tranquilidad para contestar.

Validez: se refiere, de acuerdo a su significado convencional, hasta donde una medida empírica refleja adecuadamente el significado real del concepto que se estudia. Es decir, se refiere a la interpretación o al significado de las observaciones, de modo que sus significados correspondan a lo se pretende medir.

Por consiguiente, la validez de la medición se centra en la coherencia de la red de significados basados en la estructuración de un ordenamiento de datos. En síntesis, se puede afirmar que una evaluación es eficaz cuando permite:

- Conocer y comprender de antemano los criterios por los que será evaluado.
- Analizar su aprendizaje y comprender lo que necesita mejorar.

- Demostrar plenamente su capacidad de comprensión conceptual y sus habilidades.
- Sintetizar y aplicar lo que ha aprendido, no simplemente recordar datos.
- Basar su aprendizaje en experiencias de la vida real que pueden conducirle a formularse otras preguntas o que lo enfrentarán a nuevos problemas para resolver.
- Centrar sus esfuerzos en lograr un rendimiento de calidad.
- Consolidar sus puntos fuertes y demostrar maestría y pericia.
- Expresar puntos de vista e interpretaciones diferentes.
- Reflexionar, autoevaluarse y participar en la evaluación de sus compañeros.
- Cuando una evaluación es eficaz permite al maestro:
- Planificar tareas de evaluación que se integren a la enseñanza y no son meros añadidos al final de la misma.
- Identificar y evaluar lo que es importante conocer
- Fomentar la colaboración entre el niño y el maestro o entre los niños.
- Tener en cuenta los diferentes contextos culturales y formas de aprender.
- Utilizar un sistema de calificación que sea a la vez analítico y holístico.
- Proporcionar información que pueda transmitirse y ser comprendida por los niños, los padres, los maestros, el personal directivo del colegio y los miembros del consejo escolar, y que venga apoyada por las pruebas necesarias.
- Utilizar sus resultados en cada etapa del proceso de enseñanza – aprendizaje
- Planificar más actividades que aborden áreas de interés para el maestro y los niños.



CAPÍTULO 2

NUEVOS DESAFÍOS EN LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE

Los avances científicos y técnicos que han conllevado diferentes formas de proyección profesional y personal y los avances en el campo del aprendizaje permiten que la acción formativa se plantee nuevos eslabones en la evaluación de los aprendizajes. A continuación se expresan los más relevantes.

2.1. DE LA EVALUACIÓN FORMATIVA A LA EVALUACIÓN FORMADORA

La literatura sobre evaluación ha arrojado claridad en la diferencia entre evaluación sumativa y formativa, donde la primera se orienta a la toma de decisiones respecto a la certificación o calificación; la otra, en cambio, da luz sobre ese indeterminado proceso de desarrollo. Sin embargo, es preciso avanzar hacia una evaluación formadora, es decir, que arranque del mismo aprendiz y que se fundamente en el autoaprendizaje.

Si se considera que la evaluación formativa es una respuesta a la iniciativa docente, se centra en la intervención del profesor, tanto en la información facilitada como en la recogida de información, la **evaluación formadora** arranca del propio alumno, por lo que fundamenta en el autoaprendizaje. La actuación docente de enseñar no garantiza el aprendizaje. Este es un facilitador de este último proceso, mientras que el autoaprendizaje lleva implícito en su naturaleza la consecución del mismo. El aprendizaje está garantizado porque surge del propio sujeto, la reflexión o valoración que hace de sí mismo el sujeto tiene garantía de ser positiva, cosa que no siempre ocurre cuando viene desde fuera, en donde la evaluación formadora proviene desde dentro.

Cuadro N° 1. Evaluación formativa y formadora

EVALUACIÓN FORMATIVA	EVALUACIÓN FORMADORA
<ul style="list-style-type: none"> • Intervención docente • Iniciativa del docente • Surge del proceso de enseñanza • Proviene de fuera • Repercute en el cambio positivo desde “afuera”. 	<ul style="list-style-type: none"> • Parte del propio discente y/o orientada por el docente • Iniciativa del discente • Surge de la reflexión del discente • Proviene de adentro • Repercute en el cambio positivo desde “adentro”.

Fuente Ruay, R. Jara, P. López M. (2013)

Para Przemyski (1991) la evaluación formadora toma en consideración la reflexión sobre los propios errores; de este modo, el error es como un punto de partida de un proceso de autoaprendizaje. Es el propio sujeto quien valora sus aciertos y desaciertos en el proceso de aprendizaje, mejora en sus resultados y habilidades cognitivas.

2.2. DE LA EVALUACIÓN UNIFORME A UNA EVALUACIÓN MULTICULTURAL

La evaluación debe ser comprensiva e inclusiva de lo multicultural, considerando como multicultural -en la concepción de Banks (1997) - no sólo las diferencias étnico culturales, sino las de género, clase social, medio, etc. aunándolo con las diferencias en las capacidades individuales y de grupos y con las de motivación.

Con ello se incluye la interactividad de los aprendizajes que se realizan y la relación con el contexto. Ello significa que el proceso evaluativo no está al margen de ideologías, valores socioculturales, creencias y sentimientos de los sujetos y su individualidad. En esta línea de significados, se sitúa el concepto de evaluación como un modo de atender a las diferencias antes expuestas. Si hoy resulta inapropiado reducir la inteligencia a lo medido por pruebas cargadas de significados académicos, no es menos evaluar un rendimiento sin tomar en consideración esquemas que arraigan en modos de cultura diferentes. De todos, es bien conocido que los procesos de pensamiento son más analíticos en la cultura occidental que en las orientales, predominando el discurso analógico y holístico.

Atendiendo al modo de evaluar y a los recursos o instrumentos que se utilizan, la evaluación ha de romper los moldes de la homogeneidad y la uniformidad, propias del modelo productivo, para ofrecer modelos adaptivos y polivalentes, más coherentes con una visión diferenciada e inclusiva.

Un modo de llevar a cabo la evaluación multicultural es proporcionar diversas alternativas, de modo que sea el propio alumno el que opte por unas u otras, tomando en cuenta que mientras unas pueden incidir en la comprobación de conocimientos, otras han de proyectarse en habilidades y destrezas, competencias cognitivas y actitudes. La evaluación polivalente consiste en ofertar alternativas diferenciadas, donde es interesante resaltar aquí el trabajo de Sabirón y otros (1999) sobre la desconstrucción y reconstrucción de la teoría y práctica evaluativa. Los autores apuestan por la naturaleza de **acto de comunicación** que representa la evaluación. Desde esta perspectiva defienden el uso de instrumentos y procedimientos de evaluación que tengan un carácter dialógico (debates críticos, entrevistas, asambleas, entre otros.) de manera que contribuyan a que los alumnos forjen para sí patrones de pertenencia a grupos humanos y estimulen procesos de socialización favorecedores de la comunicación del respeto y de la cooperación.

2.3. DE UNA EVALUACIÓN CENTRADA EN EL CONTROL A UNA EVALUACIÓN CENTRADA EN EL APRENDIZAJE

La evaluación ha de ser entendida como un proceso que promueve el aprendizaje y no como un control externo realizado por el profesorado sobre lo que hace el alumno y cómo lo hace. Incluida en el mismo acto de aprendizaje, comporta una mayor comprensión, tanto del profesor como del estudiante, de los procesos que se están realizando, así como el conocimiento de las razones de los errores y aciertos que se producen. El acto evaluativo, desde esta perspectiva, más que un proceso para certificar o aprobar, se coloca como participante, optimizador de los aprendizajes, contribuyendo a proporcionar información relevante para introducir cambios y modificaciones para hacer mejor lo que se está haciendo. La evaluación, además, pasa a ser un elemento vivo con una causalidad y una aportación para el alumno. En este sentido, evaluar no es **demostrar** sino **perfeccionar** y **reflexionar**, la cual debería convertirse en un proceso reflexivo donde el que aprende toma conciencia de sí mismo y de sus metas, en cambio, el que enseña se convierte en guía que orienta hacia el logro de unos objetivos culturales y formativos.

2.4. DE UNA EVALUACIÓN TÉCNICA CENTRADA EN DIRECTRICES ESTÁNDAR A UNA EVALUACIÓN PARTICIPATIVA Y CONSENSUADA

La evaluación es un proceso en el que deben consensuarse diferentes intereses, valores y puntos de vistas, cuyo énfasis no es velar o buscar aquel juicio imparcial que debe garantizarse mediante la competencia del evaluador, el **poder** del profesor y el uso de unos rigurosos procedimientos técnicos, sino que hay que verla como una herramienta que estimula el **debate democrático** en el aula, el consenso debidamente razonado. No hay duda que la evaluación genera muchas veces conflictos de **intereses** entre el profesorado y el alumnado -en ocasiones son inevitables-, pero el problema no radica en cómo evitarlo, sino en cómo manejarlo para que la evaluación cumpla un servicio en el aprendizaje.

Así, este proceso ha de ser fruto de acuerdos intersubjetivos (estudiantes y profesorado) de manera que el conocimiento válido que determina sea fruto de acuerdos dialógicos (Sabirón y otros, 1999). Si se trata de simplificar las ideas expuestas, se puede decir que el **énfasis en las nuevas tendencias de evaluación es la participación** de las personas, siendo una de las mejores garantías de utilidad para el aprendizaje y el aprendizaje de la evaluación. A continuación se dan a conocer las diferentes de la evaluación tradicional y la participativa, así como los respectivos criterios:

Cuadro N°2. La evaluación tradicional contrastada con la evaluación participativa.

EVALUACIÓN TRADICIONAL	EVALUACIÓN PARTICIPATIVA
Responsabilidad profesional: “se hace para...”	Responsabilidad compartida: “se hace con...”
El poder en el profesor	El poder emana del consenso
El profesor como evaluador legitima su función de enseñanza	El alumno como evaluador aprende a conocer y a dirigir su proceso de aprendizaje
Relaciones limitadas al sistema de evaluación	Énfasis en la cooperación/ colaboración en el transcurso del proceso de aprendizaje
Evaluación centrada en los resultados	Evaluación centrada en los procesos
El alumno es pasivo	El alumno es activo y cooperativo en su evaluación

Fuente: Bordas, M y Cabrera, F (2001).

Cuadro N°3. Criterios elementales para una acción evaluativa en la educación superior

CRITERIOS	EXPLICACIÓN/FUNDAMENTOS
1. Pertinencia o Relevancia	Se entiende como la relación entre: los propósitos institucionales formalmente declarados y los requerimientos sociales; ya sea que atiendan la solución de problemas prácticos, como de índole científico – técnica. Destacan aquí los vínculos entre los fines o metas institucionales de formación, y los problemas sociales y/o académicos. Una institución de educación superior cuyos Planes y Programas estén fuertemente vinculados al mejoramiento social o al desarrollo de la ciencia y tecnología, será de mejor calidad que aquella que proponga Planes y Programas obsoletos o desvinculados del contexto (espacial – temporal).
2. Eficacia	Es el logro de los propósitos y objetivos propuestos por los estudiantes y egresados, y responde a la pregunta de si una Institución logra que sus estudiantes aprendan lo que deben aprender. Permite establecer relaciones entre los propósitos y objetivos propuestos con los alcanzados. Una institución de educación superior será de calidad si sus estudiantes y egresados demuestran los niveles de aprendizajes, destrezas, actitudes y valores establecidos.
3. Efectividad o validez educativa	Esta dimensión se refiere al grado en que los procesos educativos en el aula contribuyen a sus resultados y productos finales. Tal dimensión establece vínculos entre: procesos, resultados y productos. Aquí se incluyen además los procesos de apoyo a los estudiantes como elementos que contribuyen al logro de resultados: tutorías, asesorías, programas de mejoramiento en la organización del estudio, entre otros.
4. Eficiencia	Se explica en función de los recursos y procesos, en la medida y grado en que estos son empleados o utilizados apropiadamente, o si éstos cumplen la función para la cual fueron diseñados. Esta dimensión asume un doble propósito: por una parte, le interesa vincular los recursos aplicados al desarrollo de los procesos. Por otra, su interés radica en relacionar los procesos y los resultados alcanzados.

5. Coherencia	Para algunos autores llamada también congruencia; se refiere a la existencia de la adecuada correspondencia entre: los insumos humanos y físicos, con los procesos y resultados de formación propuestos de antemano por una institución de educación superior. Deberá entonces, existir coherencia entre los estudiantes que ingresan a las distintas Carreras, los recursos físicos con que se cuenta, las políticas institucionales de formación, las acciones abiertas o encubiertas de los participantes del proceso formativo y los propósitos y objetivos señalados en los Planes y Programas, entre otros.
---------------	---

Fuente: Garduño, León (1999)

2.5. LA EVALUACIÓN INTEGRAL POR PROCESOS

2.5.1. ¿QUÉ SE ENTIENDE POR PROCESOS AL EVALUAR?

La palabra **proceso** implica una unidad integrada implícita en el hecho específico de evaluar en educación, el cual es permanente y prolongado en el tiempo. Hablar de procesos en evaluación es hablar de unidades básicas y estables que hay en el todo de la acción educativa. Se supera, por un lado, una visión o práctica fragmentadas o reducidas a suma de partes y permite, por otro, una valoración holística del conjunto que representa la práctica (reflexión acción) pedagógica.

Evaluar procesos implica abandonar la óptica de medir o buscar resultados al finalizar un período académico y se centra en los conjuntos o unidades que son lo fundamental durante todo el tiempo de comienzo a fin. Ejemplo, un profesor de matemáticas evalúa procesos cuando valora el conjunto de operaciones hechas por el alumno al resolver un problema y no únicamente el resultado. Así, todo proceso implica una serie de estados progresivos que conlleva el desarrollo de situaciones individuales, grupales y ambientales como efecto de la interrelación de los elementos.

2.5.2. ¿QUÉ PROCESOS SE PUEDEN EVALUAR EN EDUCACIÓN?

Enumerarlos no significa que estén separados entre sí, ya que todos ellos están encaminados al mejoramiento y al crecimiento de los sujetos que integral e integradamente están aprendiendo. En este sentido, se hallan tres procesos dinamizados en tres dimensiones: El proceso de **desempeño**, el proceso de **desarrollo de aptitudes** y el proceso de **rendimiento**; en otros términos, la dimensión práctica o ejecutiva, la dimensión valorativa y la dimensión teórica.

2.5.3. EL PROCESO DE DESEMPEÑO

Hace referencia a los cambios o logros experimentados por el estudiante en su interacción con otras personas o con situaciones dadas dentro y fuera del ámbito escolar. De este modo, se podrían tomar en cuenta factores como la responsabilidad, la organización, la auto-

mía, la iniciativa, la participación. La interacción de cada educando con sus compañeros, sus maestros, sus padres, sus amigos, su mundo y entorno, sus problemas, sus actos, sus experiencias; juegan un papel primordial. ¿Cómo se desempeña *en* dicha interacción? El estudiante no está solo en su acción de aprendizaje; por el contrario, confronta y vive un proceso continuo y permanente de interacción a través del cual enseña y aprende. De ahí que es fundamental que valore y analice los logros que va obteniendo en este proceso de desempeño, en el cual está en juego toda su potencialidad de encuentro, diálogo y desarrollo social.

2.5.4. EL PROCESO DE DESARROLLO DE APTITUDES

El proceso de desarrollo de aptitudes tiene en cuenta los cambios o logros experimentados por los estudiantes en sus características y capacidades internas. Así se consideran factores como la imagen o autoconcepto que el alumno tiene de sí mismo, sus intereses, sus gustos, sus necesidades, sus potencialidades, su atención.

Es muy importante el desarrollo de la interioridad, pues se recomponen todas las habilidades y talentos innatos o desarrollados por contacto con el exterior, los cuales confieren identidad al yo personal, único y peculiar. Ese yo estudiantil original se va auto desarrollando y experimenta avances o cambios en la medida que progresa la práctica educativa. Por eso, se hace indispensable que el estudiante tome conciencia y aprecie los cambios ocurridos en sí mismo, evaluándolos permanentemente.

De esta forma, al estudiante se le toma como un ser humano *capaz* desde un comienzo y no como un ser carente, vacío. Así va desarrollando todas sus potencialidades intelectuales, cognoscitivas, efectivas, con las experiencias de aprendizaje.

2.5.5. EL PROCESO DE RENDIMIENTO

El tercer proceso examinado es el rendimiento, en donde se analizan los cambios o logros experimentados por los estudiantes en las diversas áreas del conocimiento. De este modo, se toman en cuenta los factores comunes a las diferentes materias y/o los propios de la lectoescritura, las matemáticas, las ciencias sociales, las ciencias naturales, etc.

Las diversas asignaturas ofrecen a los educandos todo un mundo cultural y científico a través del cual experimentan la construcción del conocimiento y aprenden a dominarlo y transformarlo. No basta con recibir información o instrucción para memorizar lo que el hombre ha logrado construir a lo largo de la historia de las ciencias, sino que es básico aprender a utilizar esas ciencias para la percepción de la realidad que se vive aquí y ahora y, a partir de ello, solucionar los problemas a que se enfrenta, transformando, dicha realidad.

Las asignaturas, aunque tengan validez en sí mismas, en la práctica educacional son un recurso o medio para la formación integral del estudiantado, donde el fin de las áreas académicas es responder a dicha formación. Así, el educando no sólo consume conocimientos, ciencia y tecnología sino que es capaz de producirlos, crearlos y construirlos.

De esta forma, el estudiante progresa continuamente en su proceso de rendimiento, superando lo meramente memorístico y repetitivo para insertarse en el proceso de construcción y producción de nuevos conocimientos. De observadores pasivos del mundo y su realidad, los estudiantes se convierten en investigadores dinámicos y creativos respondiendo a las diversas áreas humanas planteadas en cada una de las asignaturas.

2.6. DIMENSIONES DE LA EVALUACIÓN

2.6.1. LA DIMENSIÓN PRÁCTICA

Los tres procesos enumerados anteriormente se dinamizan en las dimensiones o sinergias que presentamos a continuación. La primera de ellas es la dimensión práctica, que da importancia a la acción, ejecución o realización del sujeto. ¿Cómo actúa en el aula o fuera de ella en el desarrollo integral de los procesos de desempeño, aptitudes y rendimiento? ¿Cómo va mejorando su nivel de acción en la búsqueda de su formación? Es importante, así, lo que el estudiante hace y efectúa.

La dimensión práctica cubre la acción pedagógica en sus tres momentos o etapas: inicio, realización y término. Al comenzar se evalúa para establecer el diagnóstico de intereses, necesidades y expectativas de los sujetos. Durante la acción para determinar y valorar lo que está haciendo y los logros o cambios obtenidos. Así el **aprender haciendo** durante el proceso adelantado de comienzo a fin es más importante que la sola comprobación de contenidos adquiridos a través de repasos. Sin el mejoramiento de la práctica cotidiana dentro y fuera del aula, la **educación** está muy distante de incidir significativamente en el crecimiento personal y formativo de los sujetos. ¿De qué le sirven los conocimientos adquiridos en la educación, si ellos no contribuyen efectivamente a mejorar su proceso de vida, interacción y convivencia con su mundo y entorno?

2.6.2. LA DIMENSIÓN VALORATIVA

Esta segunda sinergia se relaciona con los niveles de aceptación o rechazo, de aprecio o menosprecio de lo que se hace, se estudia o se aprende. Entran en juego aquí la psicoafectividad y lo comunitario, la motivación, el interés, el querer, el gusto y el deseo.

Si el estudiante quiere la asignatura, el trabajo realizado en el aula y las tareas implementadas, se sentirá más a gusto, se creará un ambiente de interés mutuo, se elevarán los niveles de motivación y aprendizaje. Si, por el contrario, rechaza el estudio o las materias, la forma de enseñanza o los trabajos señalados, llegará al aula desmotivado y actuará a regañadientes, impulsado por la imposición del maestro o porque simplemente toca. Se hace necesario convertir el trabajo del aula en algo divertido, agradable, digno de aprecio, de tal forma que los educandos sientan gusto, interés real por lo que pasa y se construye allí.

No se trata de hablarles de valores humanos sino de crearles una disposición de permanente **valoración** de ellos mismos y de lo que están aprendiendo y desarrollando conjuntamente. Por esto, es indispensable fomentar unas relaciones de aceptación, amistad, aprecio y convivencia, alejadas de cualquier forma de autoritarismo, dominio o poder. Así, la capacidad afectiva de cada estudiante no es algo extraño a la clase, sino por lo contrario, lo que hace y convierte la práctica pedagógica en algo verdaderamente valioso, apreciable e interesante.

2.6.3. LA DIMENSIÓN TEÓRICA

Referida a la construcción del conocimiento, la conceptualización, la verbalización, al dominio teórico de un aprendizaje. Aquí tiene importancia la capacidad que desarrolla el estudiante para dar explicación de los conocimientos y problemas presentados, interpretar con sus ideas y palabras los aprendizajes y expresar o dar a conocer sus preguntas y respuestas.

En la actualidad es fundamental que el educando vaya mucho más allá y aprenda a construir teoría, conocimiento a través de su experiencia y experimentación. De este modo, no sólo conoce y explica lo que conoce, sino que aprende a conocer construyendo conocimiento y generando conceptos explicativos de lo que pasa en su propia realidad y entorno. Aprende a solucionar los problemas que vive sometiendo a investigación y el análisis crítico.

En esta dimensión se pone en movimiento la capacidad crítica de los educandos. No es posible que se queden con explicaciones ingenuas o míticas sin llegar a las críticas. Es fundamental el análisis crítico que posibilite la descripción de fenómenos y problemas, determinación de causas y consecuencias, construcción de alternativas de respuesta o solución. De esta forma, el estudiante participa activamente en la construcción del conocimiento. Esta construcción crítica es posible en un ambiente democrático que permita la discusión, el análisis, la interacción entre pares, etc.

2.6.4. CERTIFICACIÓN DE COMPETENCIAS

La competencia es siempre actuar en situación. En primer lugar, se ha de considerar como una acción que emerge y no puede ser comprendida sin hacer referencia al sujeto que la emite (actor), ni al contexto en el que se sitúa (el actor y la acción son dos elementos indisolubles). Se ejerce siempre en un contexto particular, es contingente y no puede ser separada de sus condiciones de práctica. Por esto es que describir la competencia no puede limitarse a establecer un listado de conocimientos o de saber hacer, ni siquiera a constatar su aplicación.

La competencia se realiza en la acción, siendo una conducta que se basa en un proyecto que posee una intencionalidad (totalidad dinámica). Saber actuar exige y supone el dominio cognitivo y la comprensión de la sucesión de los actos operativos que le da sentido a una acción preconcebida. Como saber actuar puede significar, en ciertas ocasiones, no actuar o no intervenir, es preferible hablar de saber reaccionar.

2.6.5. LA RESPONSABILIDAD CARACTERIZA A LA COMPETENCIA

Se refiere a la dimensión social y política de la competencia, en tanto que su atribución define un territorio de responsabilidad y de poder de intervención. Ser competente es por un lado tener la autoridad para... y contar con los medios para poder ejercerla. Implica por ello también, tener que rendir cuenta sobre su ejercicio y supone que el actor que es competente es también autónomo, capaz de tomar iniciativas y plantear proposiciones. Desde este punto de vista la competencia compromete (igual que el lenguaje), entrando en este compromiso toda la personalidad del actor. Esta integración biográfica de la competencia la distingue del saber propiamente tal.

2.6.6. LA COMPETENCIA ES UN SABER ACTUAR VALIDADO

La competencia para existir como constructo social (además de operatorio), supone el juicio de validación de otros. La acción es entonces al mismo tiempo una puesta a prueba, siendo la validación de los otros la que transforma en competente una forma de actuar. Es así como el **éxito público** es una condición esencial de la competencia y supone un juicio de validez. Este éxito sólo está presente si se unen dos condiciones: el **logro del objetivo buscado** y el **reconocimiento de este logro por otros**.

En este punto, Le Boterf plantea que es posible construir **sistemas de clasificación** sobre sistemas de competencias, ya que el reconocimiento de las competencias puede desembocar sobre la clasificación. La calificación, que supone el reconocimiento de las competencias con referencia a un sistema de valores, se transforma así en una **habilitación** para la acción (la competencia atribuida habilita para actuar con competencia.).

2.6.7. LA COMPETENCIA ES EL SABER MOVILIZAR LOS CONOCIMIENTOS Y CUALIDADES PARA ENFRENTAR UN PROBLEMA DADO

Esto se relaciona con la capacidad de análisis y de resolución de problemas en un entorno particular, con el saber actuar en un contexto de trabajo, midiéndolo y adaptándose. Es por ello que la flexibilidad está en el centro de la competencia, que designa los conocimientos y las cualidades puestas en situación. Si la situación o contexto en el que interviene la competencia evoluciona en el tiempo, ésta puede también variar.

Al poner a prueba la competencia en la dinámica de la realidad, la movilización pertinente de los saberes y del saber hacer se aprende en forma progresiva. De lo anterior se deduce que dentro de un período de tiempo determinado, el actor podrá ser reconocido como competente en su contexto de trabajo.

2.6.8. LA COMPETENCIA SUPONE UNA INTEGRACIÓN DE SABERES MÚLTIPLES

Es la capacidad de integrar saberes diversos y heterogéneos, para dirigirlos a la realización de actividades (unidad integrativa, referida a una unidad situacional). En esta acción no hay sólo empleo (de saberes diversos...), sino reemplazo de lo que se dispone y conoce (construcción). Esta integración existe en mayor o menor grado en todas las actividades, incluso en aquellas que aparentemente son consideradas como triviales.

2.6.9. SER COMPETENTE ES SABER TRANSFERIR

Supone la capacidad de aprender a adaptarse a las situaciones, enfrentando dificultades imprevistas. Es poder administrar los propios recursos para poder improvisar en vez de repetir, a partir de una preparación que no deja de ser rigurosa y que parte del aprendizaje y del esfuerzo repetido. Esto se relaciona también con la transversalidad de la competencia, que se logra a través de una formación general que permita que las competencias evolucionen y se adapten a los cambios de las situaciones de trabajo. Lo que se busca es desarrollar competencias genéricas o transversales que puedan aplicarse a situaciones variadas, a **empleo** mejor que a los puestos.

2.6.10. LOS RECURSOS QUE POSIBILITAN LA COMPETENCIA

Para que haya competencia es necesario que se ponga en juego un repertorio de recursos (conocimientos, capacidades cognitivas, capacidades relacionales). Este conjunto de recursos construye la competencia a través de la práctica y la transformación.



CAPÍTULO 3

ORIENTACIONES PARA TRANSITAR HACIA UNA EVALUACIÓN DE RESULTADOS DE APRENDIZAJES Y COMPETENCIAS

Es importante considerar que la evaluación por competencias cuenta con un sustento filosófico, sociológico y psicológico que responde a la globalización de los mercados y del conocimiento, por lo que éste es un proceso de medición, acompañamiento y ajuste permanente de la enseñanza y del aprendizaje, no sólo en el aula, sino también en lo laboral y en la cotidianidad. Por lo tanto, la evaluación por competencias se ubica como la medición de capacidades, habilidades, destrezas, actitudes y valores del estudiante en un momento específico y en diversos ámbitos sociales (Ruay, 2013).

El rol del docente ante este nuevo desafío implica superar los modelos tradicionales de evaluación y migrar hacia la construcción y acompañamiento de un proceso permanente y sistemático que guiará a los actores educativos, a la par, como herramienta que ayudará a la formación de ciudadanos libres, críticos y gestores de su propia educación. En este sentido, la evaluación por competencias valora el ser y el hacer de las acciones del estudiante en un contexto sociocultural y disciplinar específico.

Para lograrlo es necesario elaborar una metodología que incluya planeación, ejecución y seguimiento en actividades teóricas y prácticas, encaminadas a mejorar el proceso educativo. Dichas actividades deben responder a objetivos (individuales y grupales), ser sistemáticas, creativas y partir de la base de un diagnóstico que permita promover estrategias de enseñanza- aprendizaje y de evaluación, coadyuvando en la adquisición y desarrollo del mayor número de competencias genéricas en los estudiantes.

La evaluación basada en competencias es distinta¹, aunque recupera estrategias que emplean los docentes en su práctica evaluativa. Partimos del supuesto que evaluar según este nuevo enfoque implica transformar la práctica evaluativa, partiendo por el objeto de la evaluación que debe trascender la mera internalización de los contenidos conceptuales de la esfera cognitiva. La competencia se va desarrollando al entrar en contacto con la propia tarea, proyecto o creación y su evaluación deberá entenderse como un acompañamiento a este proceso de aprendizaje, que lleva al aprendiz a atravesar diversos contextos y situaciones, donde debe demostrar niveles de desempeño para franquear exitosamente las barreras que se le presenten.

Una concepción del **aprendizaje** dentro del enfoque de competencias se define como activa, individualizada y basada en el desarrollo cognitivo que debe incorporar un sistema de evaluación a partir de la actuación del alumno, permitiendo que este utilice sus conocimientos de manera creativa para resolver problemas reales. Este enfoque de evaluación

¹ Cazares Leslie y Cuevas José, planeación y evaluación basada en competencias, Edit. Trillas, México 2009, pág. 110.

requiere que el alumnado actúe eficazmente con el conocimiento adquirido, en un amplio rango de tareas significativas para el desarrollo de competencias, que permitan ensayar la realidad compleja de la vida social y profesional. La competencia no puede ser observada directamente en toda su complejidad, pero puede ser inferida del desempeño. Esto requiere pensar acerca de los tipos de actuaciones que permitirán reunir evidencias, en cantidad y calidad suficiente, para hacer juicios razonables acerca de la competencia de un individuo.

La evaluación de competencias es el proceso por medio del cual un evaluador obtiene y analiza las evidencias de una persona con base en una Norma de Competencia, para emitir el juicio de competente o aún no competente. Según Brown y Clasner (2010) las evidencias las podemos clasificar según su naturaleza en:

- Evidencias de actuación, por la cual, los individuos se evalúan a través de la observación, en una situación real (lugar de trabajo), simulación o test de habilidades, o incluso de exámenes. Normalmente tales formas de evidencia deberían estar apoyadas por un cuestionario (oral o escrito) para determinar la transferibilidad del aprendizaje y conocimiento sostenido.
- Evidencia del producto, por la cual cada alumno envía un producto como un video, un proyecto que haya realizado, por el cual el evaluador puede juzgar por inferencia la habilidad individual para alcanzar el objetivo de aprendizaje especificado.
- Aprendizaje previo, el acto más importante de evaluar las habilidades básicas es el aprendizaje previo.
- Evidencias del aprendizaje actual fuera de la institución educativa, por ejemplo, de un trabajo de tiempo parcial, de un trabajo voluntario, de un viaje, etc.

Cuadro N°4. Instrumentos que facilitan la evaluación del aprendizaje

PROCEDIMIENTOS EVALUATIVOS	TÉCNICAS - INSTRUMENTOS PARA LA RECOGIDA DE INFORMACIÓN
PRUEBAS	<ul style="list-style-type: none"> • Escritas • Orales • De ejecución o aplicación
OBSERVACIÓN DIRECTA	<ul style="list-style-type: none"> • Diarios de clases • Registros anecdóticos • Listas de control • Escalas de estimación • Fichas de seguimiento • Grabaciones y/o videos
ANÁLISIS DE REALIZACIONES O PRODUCCIONES	<ul style="list-style-type: none"> • Análisis de tareas • Análisis de casos • Portafolios

TÉCNICAS DE INFORMACIÓN DIRECTA	<ul style="list-style-type: none"> • Cuestionarios • Diarios • Inventarios • Entrevistas
OTROS	<ul style="list-style-type: none"> • Proyectos • Rúbricas

Fuente: Elaboración propia.

Cuadro N° 5: Instrumentos y habilidades que evalúan para el logro de los resultados de aprendizaje

INSTRUMENTO	CONOCIMIENTOS	PROCEDIMIENTOS	ACTITUDES
1. Test y Pruebas			
a) Ítem de respuesta extensa	X	X	
b) Ítem de respuesta breve:	X		
• de selección Múltiple			
• de correspondencia o asociación de columnas			
• de verdadero-falso / correcto-incorrecto			
• de completación			
• de respuesta corta			
• de ordenamiento			
2. Mapa Conceptual	X		
3. Prueba Operatoria	X	X	
4. Proyectos	X	X	X
5. Análisis y solución de casos	X	X	
6. Observación.		X	X
a. Registro Anecdótico o registro de ocurrencia			
b. Check-list (Pautas o listas de Cotejo)		X	X
7. Pruebas de realización de tareas prácticas	X	X	X
8. Entrevistas		X	X
9. Portafolio	X	X	X
10. Cuestionario de opinión		X	X
11. Inventario			X
12. Escala de Likert		X	X
13. Diario de clases			X
14. Escala de Clasificación (Escala de valoración o apreciación)		X	X

Fuente: Ruay (2013)

Para el diseño y elaboración de los procedimientos e instrumentos evaluativos es necesario determinar un plan de evaluación, que se compone de las siguientes fases:

PLANIFICACIÓN > CONSTRUCCIÓN > ADMINISTRACIÓN > ANÁLISIS > CERTIFICACIÓN

PLANIFICACIÓN:

- Determinar el propósito de la evaluación (diagnóstico, formativo, sumativo).
- Determinar las competencias por evaluar.
- Determinar tipo de procedimiento evaluativo.
- Especificar tipo de preguntas o situaciones de evaluación.
- Especificar el número de situaciones evaluativas por niveles de dominio de una competencia.
- Clarificar los criterios de aceptación de logro de competencias.

CONSTRUCCIÓN:

- Seleccionar material para la obtención de las situaciones de evaluación.
- Elaborar situaciones de evaluación.
- Elaborar instrucciones para responder
- Elaborar formato de respuesta.
- Organizar las preguntas de acuerdo a algún criterio-tipo.
- Elaborar pauta de corrección.

ADMINISTRACIÓN:

- Mantener las condiciones ambientales
- Mantener las condiciones de trabajo.
- Cumplir con las instrucciones para responder.
- Cumplir los tiempos asignados.
- Aclarar posibles dudas.

ANÁLISIS:

- Corregir de acuerdo a una pauta de revisión.
- Tabular resultados por pregunta y por criterio.
- Determinar índices o indicadores de aceptación de logro.
- Interpretar los resultados en términos de logro.

CERTIFICACIÓN:

- Asignar puntuaciones por criterio logrado.
- Expresar resultados finales por logro de criterios.
- Convertir los resultados de logro a calificaciones.

Cuadro N° 6: Instrumentos evaluativos y sus propósitos

INSTRUMENTO EVALUATIVO	PROPÓSITOS
Prueba escrita: objetiva o respuesta abierta	Para evaluar conocimientos disciplinarios, habilidades aplicables a contenidos variados, comprensiones integradoras y su aplicación a ejemplos de la vida diaria.
Prueba Oral	Para verificar comprensión de asuntos complejos y la capacidad de explicarlos.
Ensayo	Para comprobar la calidad de la expresión escrita, uso de referencias, la habilidad para desarrollar un argumento coherente, la comprensión y transferencia del conocimiento y la evaluación crítica de ideas.
Observación espontánea o estructurada	Para recabar información sobre el ámbito afectivo - valórico, para juzgar desempeños tales como expresión oral, creación plástica, manipulación en laboratorio, y en general, para evaluar la forma en que el alumno actúa mientras desarrolla su aprendizaje.
Entrevista: espontánea o estructurada	Para examinar con el alumno el trabajo realizado, para aclarar asuntos que surgen de documentos o revisar la profundidad y amplitud del aprendizaje, para evaluar la aplicación de estrategias a una tarea de aprendizaje.
Desempeño	Para evaluar aplicaciones de la teoría en un contexto estructurado (puede ser en un ambiente simulado, en el taller, el laboratorio). Para verificar capacidades o habilidades (ej. Ejercicios de resolución de problemas), comprensión de distintos puntos de vista, aplicación de conocimientos y habilidades.
Presentación	Para verificar la capacidad de presentar información atendiendo a la audiencia y al tema. Para comprobar su comprensión del tema.
Informes, críticas, artículos	Para juzgar nivel de conocimientos y para evaluar habilidades de análisis y de expresión escrita sobre asuntos varios, p. ej. de actualidad.
Trabajo realizado o proyecto de trabajo.	Para comprobar la calidad del trabajo, su relevancia en función del propósito y la autenticidad de la producción. (A menudo se combina con la entrevista o con la prueba oral)
Proyecto especial	Puede usarse para una variedad de propósitos: para hacer más vigentes ciertos conocimientos o habilidades, para profundizar aprendizajes, para extender la amplitud de aprendizajes previos, para dar cabida a intereses particulares.
Revisión bibliográfica	Para asegurarse que la vigencia y el análisis de la bibliografía estén en el nivel adecuado.
Bibliografía comentada	Para comprobar la amplitud de las lecturas y asegurarse de que la cobertura es apropiada para satisfacer los requerimientos del sector.
Carpeta o portafolio	Para validar el aprendizaje del alumno a través de un conjunto de materiales que reflejen sus aprendizajes. Incluye su trabajo, sus reflexiones sobre su propia práctica y evidencias indirectas de otras personas calificadas para hacer comentarios.

Fuente: Ruay (2013)

1. ¿QUÉ RECURSOS SE DEBEN TENER A LA MANO AL MOMENTO DE ELABORAR UN INSTRUMENTO EVALUATIVO?

A. LA TABLA DE ESPECIFICACIONES

Las tablas de especificación son la estructura de los instrumentos de evaluación. La elaboración de tablas de especificación es una fase previa a la elaboración del instrumento que se aplicará a los estudiantes y permite asegurar la evaluación del desarrollo de distintas habilidades en los estudiantes y también que la selección de tareas y contenidos sea coherente con las planificaciones y el currículo.

Esta herramienta es una matriz de doble entrada que sirve para obtener una guía del contenido que se deberá cubrir en el examen. Indica cómo deben quedar representadas las distintas áreas proporcionalmente en relación al número total de reactivos.

Ejemplo de tabla de especificaciones:

Objetivo de aprendizaje/ resultado de aprendizaje:

ACTIVIDAD O SITUACION EVALUATIVA - TIPO DE ÍTEM - INDICADOR - EJE TEMÁTICO	Habilidades Básicas	Habilidades complejas	Habilidades superiores	Total
	Número de dificultades, ítem o preguntas	Número de dificultades, ítem o preguntas	Número de dificultades, ítem o preguntas	

B. PLANIFICACIÓN DE UN INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN

Asignatura o actividad curricular: _____

Unidad de Aprendizaje: _____

Resultado de aprendizaje u objetivo de Aprendizaje: _____

Habilidades a evaluar	Básicas: Complejas: Superiores:
Propósito de la evaluación	
Dimensiones o dominios	<u>Conceptual:</u> <u>Procedimental:</u> <u>Actitudinal:</u>
Instrumento	
Indicadores	

C. TAXONOMÍA

Estilos de aprendizaje y nivel de procesamiento de información ajustado a habilidades, siguiendo el enfoque de Ronald Schmeck:

Cuadro N° 7: Niveles de procesamiento y habilidades

NIVEL DE PROCESAMIENTO INFORMACIÓN/ HABILIDADES	APRENDIZAJES ESPERADOS	ACCIONES
SUPERFICIAL HABILIDADES BÁSICAS	Conocimiento Observación y recuerdo de información; conocimiento de fechas, eventos, lugares; conocimiento de las ideas principales; dominio de la materia	Define, lista, rotula, nombra, identifica, describe, tabula
ELABORATIVO HABILIDADES COMPLEJAS	Comprensión Aplicación Entender la información; captar el significado; trasladar el conocimiento a nuevos contextos; interpretar hechos; comparar, contrastar; ordenar, agrupar; inferir las causas y predecir las consecuencias - Hacer uso de la información; utilizar métodos, conceptos, teorías, en situaciones nuevas; solucionar problemas usando habilidades o conocimientos. - Hacer la información personalmente relevante.	Predice, asocia, estima, resume, interpreta, contrasta, distingue, explica, compara, aplica, demuestra, cambia, clasifica, resuelve, construye, calcula
PROFUNDO HABILIDADES SUPERIORES	Análisis Síntesis Evaluación - Encontrar patrones; organizar las partes; reconocer significados ocultos; identificar componentes - Utilizar ideas viejas para crear otras nuevas; generalizar a partir de datos suministrados; relacionar conocimiento de áreas diversas; predecir conclusiones derivadas. - Comparar y discriminar entre ideas; dar valor a la presentación de teorías; escoger basándose en argumentos razonados; verificar el valor de la evidencia; reconocer la subjetividad	Infiere, analiza, categoriza, combina, integra, reordena, crea, diseña, inventa, prepara, generaliza, modifica, plantea hipótesis, desarrolla, formula, prueba, recomienda, juzga, explica, critica, justifica, apoya, crea, concluye, selecciona, establece rangos, argumenta.

Fuente: Matamala (2005)



CAPÍTULO 4

DISPOSITIVOS DE EVALUACION

4.1. PRUEBAS

Toda actividad del proceso de enseñanza-aprendizaje puede ofrecer información para la evaluación; no obstante, en ocasiones es necesaria la aplicación de pruebas para poder evaluar aspectos específicos, contenidos muy concretos, aunque siempre estarán adaptados a las necesidades y capacidades de los estudiantes. Para ello es necesario plantear las pruebas y los exámenes como un contenido más, ayudando a los alumnos a conocer las estrategias y los procedimientos adecuados para realizarlos con éxito, así como las actitudes convenientes para afrontarlos mejor.

Las pruebas pueden ser:

- **Orales:** Incluyen exposiciones libres, entrevistas, debates, disertaciones, donde los alumnos proporcionan sus respuestas en forma oral. Se subdividen en pruebas de base no estructurada y estructurada.
- **Escritas:** Están las pruebas de desarrollo o ensayo y pruebas de respuesta fija o estructurada. En las primeras los estudiantes deben proporcionar su respuesta, generalmente por escrito, en forma más o menos extensa. En las segundas el estudiante debe seleccionar por escrito la respuesta correcta, de entre varias que se le suministran. Sus ítems más usados son alternativa múltiple, verdadero - falso, términos pareados, completación, entre otros.

Con relación a las pruebas escritas, las nuevas miradas se refieren a la manera en que se formulan y plantean las preguntas u otros estímulos. Una prueba es un conjunto de estímulos en forma de preguntas, gráficos, dibujos, diagramas, párrafos de lectura, que se organizan en función de algún propósito y se refieren a la medición de algún nivel de desempeño. Con base en los nuevos enfoques de evaluación se señalan algunas consideraciones sobre las pruebas escritas como instrumentos de evaluación:

PRUEBAS DE ENSAYO O DE RESPUESTAS ABIERTAS Y PRUEBAS DE OPCIÓN MÚLTIPLE O DE BASE ESTRUCTURADA

TIPO ENSAYO

Exigen que los alumnos sean capaces de producir una respuesta y no sólo de reconocer aquella que es correcta, con el riesgo de la adivinación o del azar. Estas pruebas han recuperado interés y credibilidad, especialmente cuando se trata de evaluar conocimientos y competencias complejas que prácticamente ningún otro instrumento de su tipo permite abordar.

La versión renovada de la prueba de ensayo, llamada también **semiestructurada** o de **respuesta guiada**, incluye una mayor precisión del contenido de la respuesta esperada, la delimitación de la extensión de la respuesta, el uso de procedimientos de descuento por la inclusión de información irrelevante, etc.

Debe considerarse que las antiguas pruebas de ensayo llegaban al extremo de simplemente nombrar un concepto o tema, donde gracias a los cambios incorporados con la pedagogía actual, permiten, por un lado, contar con criterios más claros y objetivos al momento de la corrección, y por otro lado, evaluar un área mayor de conocimiento, pues es posible aumentar el número de preguntas y temas incluidos.

Criterios para la construcción de ítems de las pruebas de ensayo:

- o **De respuesta extensiva:** no se impone prácticamente ninguna limitación al estudiante en relación al (los) puntos de vista que expondrá y al tipo de organización que le dará a su respuesta. Por ejemplo:

Describe lo que a su opinión debiera incluir toda planificación de los aprendizajes. Ilustre con ejemplos para cada subsector de aprendizaje. Fundamente su modelo de planificación que propone.

- o **De respuesta restringida:** El estudiante se ve más limitado en la forma y en la proyección de su respuesta, debido a que se le indica específicamente el contexto en el que deberá enmarcar su respuesta. Por ejemplo:

¿Cuál es el principal factor, en la actualidad, que condiciona la migración desde el campo a la ciudad, en Chile? Fundamenta tu respuesta. Su respuesta deberá ocupar sólo espacio de líneas punteadas:

.....

Estos ítems pueden ser utilizados para medir competencias y habilidades de nivel superior, tales como:

- o **Comparar entre dos cosas:** “compare la medición basada en normas con la medición basada en criterios”
- o **Decisión** (a favor o en contra) “¿Debería abolirse la pena de muerte”? justifique y defienda su punto de vista.
- o **Causas o efectos:** ¿por qué en verano la contaminación atmosférica disminuye en Santiago?
- o **Explicación del significado de una frase en un texto dado:** *en el artículo El Aprendizaje Significativo y el Desarrollo de los niños, Cecilia Cardemil dice: “Los*

niños construyen sus aprendizajes participando activamente en situaciones con sentido para ellos”. Explique el significado de la expresión “situaciones con sentido”

- o **Análisis:** *¿Basta con que se incorpore un factor extraño al ecosistema para que se produzca un proceso de contaminación?*
- o **Formulación de relaciones:** *¿Por qué se puede evaluar sin medir y viceversa?*
- o **Exposición:** *Haga una exposición sobre la Declaración Universal de Los Derechos humanos, bajo los siguientes aspectos:*
 - o *Razones de su creación*
 - o *Contenido de la declaración*
 - o *Relación con alguna institución nacional que trabaje en la divulgación, educación y promoción de ellos.*

CRITERIOS TÉCNICOS DE CONSTRUCCIÓN

- o Invertir tiempo y reflexión suficiente en su formulación
- o Redactar las preguntas de tal manera que susciten interés
- o Explicitar el marco de referencia, dentro del cual el alumno (a) elaborará su respuesta, especificando:
 - a) dimensión o área
 - b) incluir palabras orientadoras (describir, comparar, argumentar, resumir,,)
 - c) puntaje y tiempo de respuesta aproximado
 - Decidir con anticipación la corrección de la pregunta
 - No incluir preguntas optativas
 - Utilizar mayor número de preguntas con respuesta restringida que extensa.

Otros ejemplos de ítems para pruebas escritas:

**Empresa líder rubro alimentación necesita
VENDEDORES**

SE OFRECE RENTA BASE MÁS COMISIONES, POSIBILIDADES DE ASCENSO. INTERESADOS ENVIAR CURRICULUM VITAE, PRETENCIONES DE SUELDO Y ANTECEDENTES A:
ALIMENTOS 4456
CASILLA 14 -COYHAIQUE

Observe el anuncio de empleo y conteste las siguientes preguntas:

- o ¿Cuáles son los documentos que se piden a los postulantes?
- o ¿Qué ofrece la empresa?

LA ASPIRINA, EL REMEDIO DEL SIGLO.

Por sus efectos benéficos, la aspirina ha sido llamada el remedio del siglo.

Indicaciones: dolores de cabeza, dolores musculares, dolores reumáticos, de muelas, de oídos,. Alivia los síntomas del resfrío común. Dosificación: una o dos tabletas cada 6 horas. De preferencia acompañadas de alimentos, por no más de 7 días. Precauciones: no usar en caso de gastritis o úlceras gástricas. No usar en caso de enfermedades graves de hígado. Si se usa por periodos prolongados puede causar daño a los riñones. Antes de usar este medicamento para peste cristal o influenza en niños, consulte al médico. Durante la lactancia y embarazo, consulte al médico. En caso de sobredosis accidental consulte al médico.

No deje alcance de los niños.

Ingredientes: cada tableta contiene 500mg de ácido acetilsalicílico.

Lea atentamente la información y conteste las siguientes preguntas:

- ¿Qué órgano puede ser dañado por sobredosis de aspirina?
- Señale tres situaciones en las cuales usted debería consultar al médico relativo a la aspirina.
- ¿Cuál es cantidad máxima de tabletas que puede ser tomada en 24 horas?
- Considerando que $1000 \text{ mg} = 1 \text{ gramo}$ ¿cuánta es la cantidad máxima (en gramos) que se puede tomar en 24 horas?

4.2. PRUEBAS DE DESEMPEÑO

Las evaluaciones de desempeño son tareas que requieren que los estudiantes demuestren sus conocimientos, competencias, habilidades y destrezas para resolver una situación problemática. La investigación ha demostrado que tales tareas constituyen efectivos instrumentos de aprendizaje y al mismo tiempo son evidencias de los aprendizajes ya construidos por los alumnos y de forma personal de procesar la información.

Según Guthrie et al (1999) contribuye al aprendizaje dado que puede constituir una pequeña unidad temática en la que los estudiantes aprenden y recuerdan nuevos conceptos, al interactuar con textos, dibujar, escribir y utilizar su nuevo conocimiento para solucionar problemas.

Hay varias formas de desempeño que pueden evaluarse, y puede consistir en realizar todos los pasos de un experimento en el área de las ciencias, el montaje de una feria cultural, la presentación de una investigación o una entrevista a un determinado personaje, etc.

Cuadro N° 8: Ventajas y desventajas de Pruebas de desempeño

Ventajas	Desventajas
<p>Requieren que el estudiante integre destrezas, conceptos y conocimientos y los aplique a una situación de la vida real. Los estudiantes que tienen la oportunidad de realizar estas tareas están en mejores condiciones para aprender a un nivel más profundo y de recordar y aplicar lo aprendido a situaciones nuevas.</p> <p>Son de más interés y motivantes para el alumno.</p>	<p>Demoran más tiempo en prepararse y realizarse, tienen costos y son complejas en su manejo y calificación.</p> <p>Los profesores necesitan algo de capacitación para saber cómo conducirlos.</p>

Fuente: Ruay, R. (2011)

Para realizar evaluaciones de desempeño es necesario considerar varios criterios:

- Explicitar los objetivos de aprendizaje, identificando también las estrategias, destrezas y conocimientos que se desea que los alumnos aprendan.
- Asegurarse que las tareas de desempeño elegidas, realmente requieren del uso de tales estrategias, destrezas y conocimientos previamente seleccionados.
- Elaborar una pauta para evaluar la tarea.

Un ejemplo de prueba de desempeño, en comprensión lectora.

- Los estudiantes leen una narración corta
- Individualmente los estudiantes contestan algunas preguntas relacionadas con lo que leyeron y expresan sus sentimientos respecto a la historia.
- Se discute la historia en grupos
- Los alumnos reflexionan sobre lo que leyeron y escribieron, basándose para eso en la discusión de grupo.

LA CORZA BLANCA (GUSTAVO ADOLFO BÉCQUER).

Don Dionís era un noble caballero que vivía en el siglo XIV junto con su hija Constanza en las alturas de un hermoso lugar llamado Moncayo. Ambos, Constanza y su padre, eran muy aficionados a la caza. También vivía en el lugar un mantero llamado Garcés que le encargaba de buscar la caza. Garcés, por quien don Dionís sentía particular afecto, estaba secretamente enamorado de Constanza, que le llamaba la atención por su apariencia desconcertante – era blanca, de cabellos dorados, pero con ojos y cejas profundamente negros.

Lee a continuación la historia, que no se presenta completa.

Un día, mientras descansaban en un claro del bosque don Dionís, su hija, pajes y gente del servicio, se les acercó Esteban. Era éste un pastor conocido por su poca inteligencia y torpeza. Para pasar el rato, varios monteros lo instaron a que les contara un hecho ex-

trañísimo que le había sucedido. Relató Estaban que al pasar con su rebaño por un cierto lugar, cercano al río había oído voces, risas, pasos. Curioso había averiguado que esa algarabía provenía de una manada de corzas, guiada por una de albo pelaje. Lo más extraño fue que él había oído que una de ellas les decía a las demás cervatillos: ¡por aquí, por aquí, compañeras, que está ahí el bruto de Esteban!

Al llegar allí, todos empezaron a gozar de la inocencia que les había contado el pastor; pero quien reía hasta las lágrimas era Constanza. Sólo Garcés guardó silencio. El había escuchado de otros pastores esa historia de las siervas que hablaban y, como notara el interés de Constanza, decidió que haría lo imposible por seguirle el rastro a la manada para darle caza a la corza blanca y dársela de regalo a su amada.

Averiguó Garcés con el zagal y otros lugareños sobre el sitio aproximado donde aparecían las corzas, y partió solo al bosque, guiado por su instinto de montero y las señas recibidas. Cansado, se dio tiempo para dormir bajo un árbol. Hacia la noche, despertó con el sonido inconfundible de muchas y alegres voces. Con cautela se desplazó entre los arbustos y, cuál no sería su asombro, cuando comprobó que quienes hablaban y reían eran las ciervas; una deliciosa música llegó hasta Garcés. Justo al concluir la música, saltando ágilmente, se había sumado al grupo una hermosísima corza tan blanca como la nieve. Al verla, Garcés se dijo que era la oportunidad para cazar al cervatillo, que con las demás habíase ido hacia el río.

Las siguió el montero pero fue sorprendido por lo que creyó una alucinación diabólica: ante sus ojos la manada en un grupo de bellísimas mujeres envueltas en gasas flotantes. Junto a un árbol, varias jóvenes atendían a otra, cual si se rindiera vasallaje. Y la mujer de dorados cabellos, de piel alba, de profundos ojos negros, no era otra que Constanza, la altiva doncella cuya belleza no tenía igual: Garcés no pudo soportar más. Queriendo acercarse a su amada, sus pasos lo delataron. En un instante, las mujeres se convirtieron en corzas y huyeron. La última en saltar hacia la espesura fue la corza blanca, que quedó enredada entre las madre selvas.

Al terminar de leer la historia, contesta las siguientes preguntas:

1. Después de haber leído parte de la historia de la corza blanca ¿qué preguntas te surgen?
2. ¿Qué sentimientos te produjo la lectura?
3. Escribe un frase de la historia que te haya gustado más
4. ¿Por qué elegiste esa frase?
5. Lee de nuevo estas líneas:

Él había escuchado de otros pastores esa historia de las siervas que hablaban y, como notara el interés de Constanza, decidió que haría lo imposible por seguirle el rastro a la manada para darle caza a la corza blanca y dársela de regalo a su amada

Si pudieras penetrar en la mente de Garcés ¿qué verías en ella? Escribe algo sobre sus pensamientos.

Reflexiona sobre lo que has leído y escrito:

- 1 ¿qué te ayudó a comprender la lectura?
- 2 ¿te sirvió el trabajo de grupo para comprender la lectura?
- 3 ¿te sirvió el trabajo de grupo para sacar ideas sobre cómo mejorar la redacción?
- 4 ¿cómo crees que te fue en esta prueba?

PRUEBAS DE DESEMPEÑO CON PREGUNTAS ABIERTAS

Otra forma de medir las habilidades reflexivas de solución de problemas la constituyen los trabajos en que se les pide a los estudiantes escribir sobre una situación problemática planteada o responder a una serie de preguntas para las cuales no hay necesariamente una sola respuesta correcta. En este tipo de evaluaciones, los estudiantes deben:

1. Reestructurar información y no simplemente recordar y reproducirla
2. Comprender y usar la información en contextos nuevos o poco familiares
3. Explicar **por qué** y **cómo** en vez de indicar el resultado de una operación aritmética o algebraica
4. Integrar y conectar comprensión conceptual, al observar, razonar, experimentar, interpretar, tomar decisiones y sacar conclusiones de situaciones presentadas dentro y fuera de la escuela.
5. Resolver un problema de manera novedosa.

En síntesis, tendríamos que decir que los alumnos se benefician de este tipo de evaluación porque pueden utilizar las tareas realizadas como una base para sus propias autoevaluaciones. Ellos pueden reflexionar sobre el uso de sus experiencias previas, de su búsqueda de información, de la aplicación que hacen de los resultados de sus indagaciones al enfrentar la escritura y resolver problemas. A su vez, los profesores pueden beneficiarse de la evaluación de desempeño, porque esta refleja el Currículum y satisface sus aspiraciones de efectuar una evaluación auténtica de los aprendizajes de sus estudiantes.

4.3. TRABAJO DE INVESTIGACIÓN BIBLIOGRÁFICA

Los trabajos de investigación bibliográfica son una variante de las técnicas de interrogación escrita y tienen ciertas ventajas sobre las pruebas y controles escritos. Exigen un nivel de elaboración mucho más profundo de los temas trabajados y, al mismo tiempo, sitúan al estudiante en una posición más activa, debiendo éste demostrar su habilidad no sólo de analizar, sintetizar y presentar una cantidad significativa de información, sino también para implementar estrategias de obtención y selección de ésta, una competencia crucial para la pedagogía actual.

Son una forma de evaluación muy frecuente en las disciplinas humanistas; sin embargo, en su elaboración y corrección muchas veces se omiten ciertas medidas que los harían no sólo más útiles y efectivos pedagógicamente sino también más equívocos en cuanto a su calificación.

La adecuada corrección de un trabajo de Investigación Bibliográfica para el cual sólo se han dado indicaciones vagas y generales, resulta en extremo complicada. Desde esta premisa conviene precisar, al momento de establecer su realización, ciertos criterios o requisitos básicos en cuanto a su estructura.

Criterios básicos para la elaboración de Trabajos de Investigación Bibliográfica:

Definición básica del tipo de trabajo

Recopilación, análisis discusión, evaluación, entre otras, esto supone referirse al tipo de habilidades que debe poner en juego el autor al llevar a cabo la tarea, como: sintetizar, comparar, juzgar, etc.

Contenido esperado del trabajo

Implica una pauta general, o bien algunas preguntas, que den una clara idea de hacia dónde debe dirigirse los autores. También pueden especificarse las fuentes de consulta esperada: libros, revistas, Internet, expertos, y su actualización.

Desarrollo del trabajo

Establecer, por ejemplo, entre cuántas personas pueden hacerse el trabajo, su fecha y forma de entrega.

Características formales del trabajo a entregar

Es recomendable ser explícito en esto punto, sobre todo cuanto más inexpertos son los alumnos. Ello incluye definir cuestiones como: extensión máxima y/o mí-

nimo en número de páginas, tamaño de hoja, espaciado, márgenes, inclusión de índice, numeración de páginas, etc.

Conviene añadir, a la transmisión verbal de la información anterior, la entrega de una Pauta Escrita que describa una estructura básica o sugerida para el trabajo, como:

Introducción: presentación del tema o problema, incluyendo la formulación de los objetivos del trabajo, y una descripción sintética de su contenido.

Desarrollo del Tema: corresponde al cuerpo del trabajo y en él debe exponerse la información recopilada, ojalá estructurada en dimensiones y subdimensiones, que permitan un fácil seguimiento del desarrollo del tema.

Conclusiones o discusión: los alumnos deben saber que se espera que el trabajo incorpore, además de la recopilación de información, un nivel de elaboración personal o grupal: extraer conclusiones, evaluar críticamente, reformular, sugerir, proponer, etc.

Es aconsejable que, al momento de calificar los trabajos, el propio docente emplee una pauta paralela a aquella entregada a los alumnos, basada en el aprendizaje perseguido, y hacer partícipe a los alumnos del contenido de aquel, ya que los ayudará a encaminar mejor su trabajo.

Ejemplo: Pauta de Corrección para un Trabajo de Investigación Bibliográfica

Aspecto Evaluado	Ponderación	Nota	Resultado
Formulación de un Problema: el tema es adecuadamente introducido con una exposición general de sus antecedentes y una formulación explícita o implícita de los objetivos y contenidos a abordar,			
Desarrollo del Tema: se describe la información más relevante dentro del tema y ésta es tratada con un nivel de profundidad acorde a lo esperado para el nivel.			
Elaboración del Análisis del Tema: el trabajo revela una elaboración reflexiva de los autores, incluyendo conclusiones de carácter personal/grupal a partir del análisis realizado, comparan, infieren evalúan hipótesis, juzgan implicancias, etc.			
Abundancia y actualidad de las fuentes empleadas: el trabajo da cuenta de una revisión suficientemente amplia como para entregar una descripción fundamentada del tema y la bibliografía revisada incluye publicaciones recientes que permiten dar cuenta del estado del conocimiento actual.			
Organización lógica del Texto: la organización de la información permite comprender y seguir fácilmente el desarrollo del tema.			
Rigurosidad en el análisis del tema: la información es analizada y elaborada de manera rigurosa, respetando y desarrolladas las fuentes seleccionadas.			

Aspectos Formales: el trabajo está bien presentado tanto desde el punto de vista físico como de su formato.			
Calificación Final			

4.4. INSTRUMENTOS DE OBSERVACIÓN

Hay diversos instrumentos de observación, entre los más conocidos podemos destacar:

Diario de clase: En él se describen lo más significativo y representativo de cada día, siendo importante respetar el orden temporal de los acontecimientos. Ofrece una visión retrospectiva de hechos a los que, si bien en su momento no se les dio significado, cobran sentido en una revisión posterior cuando aparecen encadenados en el tiempo o relacionados con ciertos acontecimientos.

Anecdotario o registros anecdóticos: Registra incidentes críticos o fichas anecdóticas. Su principal ventaja es la espontaneidad, ya que se pueden registrar hechos significativos, pero se corre el riesgo de ser subjetivo.

Lista de control/de cotejo/ de chequeo: Consiste en una lista de características, aspectos, cualidades, secuencia de acciones, etc., sobre las que interesa determinar su presencia y ausencia. Su registro es de carácter dicotómico (Sí-No, lo hizo-no lo hizo; presente-ausente).

La lista proporciona información en la que se señala si una característica dada está presente o no. Su mayor valor es ser fácil de construir y aplicar, y objetiva para utilizar en aspectos que se puedan dividir en pasos específicos.

Su uso es adecuado para la autoevaluación, coevaluación y evaluación unidireccional.

Pasos para su elaboración:

- Seleccionar el objetivo del planeamiento didáctico.
- Seleccionar los indicadores que se van a incluir u observar.
- Explicar la forma de utilizarla.
- Colocar los pasos específicos en orden consecutivo.
- Indicar el tipo de distinción que se desea (si - no, bueno - malo, ausente - presente).

Ejemplo de una lista de cotejo

Instrucciones: A continuación se presenta una lista de indicadores que tienen como propósito evaluar interacción de los alumnos en el aula y responsabilidades académicas.

ASPECTOS A EVALUAR	Si	No
1.- Llega puntualmente a la clase		
2.- Asume responsablemente los compromisos y tareas de la clase.		
3.- Se integra con facilidad a los grupos de trabajo.		
4.- Socializa información con los compañeros para solucionar problemas que se le plantea.		
5.- Expresa sus ideas con claridad.		
6.- Demuestra tolerancia ante las opiniones de los demás		
7.- Cuida de los materiales que utiliza en el aula (libros, diccionarios,)		

- o **Escala de observación, valoración, estimación o calificación:** Consiste en una serie de características, cualidades, aspectos, etc., sobre la que interesa determinar el grado de presencia, que se expresa mediante categorías, las cuales al menos deben ser tres. Ejemplo de categorías cuantitativas son, de cantidad: Mucho, Bastante, Poco, Casi nada, Nada; de frecuencia: Siempre, Casi siempre, A veces, Casi nunca, Nunca. Las cualitativas son Excelentes, Muy Buenas, Buenas, regulares, Suficientes, Insuficientes, deficientes. Existen tres tipos de escalas: las Numéricas, cuyas categorías se expresan en forma numérica; las Gráficas, que expresan en un continuo gráfico, y las Descriptivas, cuyas categorías se definen verbalmente.
- o **Escalas de valoración:** Lista o conjunto de características, aspectos o cualidades que deben ser juzgadas de acuerdo a una escala que permite identificar el grado hasta el cual se ha presentado cada cualidad o característica. La escala se organiza por medio de categorías que pueden ser cuantitativas o cualitativas. El número de categorías es variable, pero al menos deben ser tres. Además deben ser mutuamente excluyentes. Se diferencia de la lista de cotejo pues no solamente marca la presencia/ausencia de una conducta, sino que el grado con que se presenta dicho acto.

Se pueden usar para evaluar procedimientos, productos finales y desarrollo personal. Las escalas tienen varias ventajas sobre las listas de cotejo porque permiten observar conductas o comportamientos de forma gradual acerca del desarrollo alcanzado por el alumno en un aspecto determinado.

El docente usa la escala para indicar la cualidad, cantidad o nivel de lo observado, donde una escala de calificación sirve para varias funciones importantes:

- o dirige la observación hacia aspectos específicos y claramente definidos.
- o suministra un cuadro común de referencia para comparar a todos los alumnos según el mismo conjunto de características.
- o ofrece una forma conveniente para registrar información.

Pasos para su elaboración:

1. Determinar el propósito del instrumento
 2. Seleccionar los indicadores que se van a observar.
 3. Escribir las instrucciones.
 4. Enumerar las características importantes de cada aspecto.
 5. Definir el tipo de escala.
 - Ordenar los valores de la escala.
 - Enunciar cada indicador en orden consecutivo.
- o **Escala Numérica:** Consiste en una lista de números con claves: ambos permanecen constantes de un aspecto a otro. Es uno de los tipos de escala más sencillos. El docente marca en las casillas correspondiente el número que indica el grado hasta donde se presenta la característica o rasgo que se ofrece en forma de indicador; se asignan valores generalmente de 1 a 5, se utiliza una clave común de 5 excelente a 1 deficiente.

A manera de ejemplo:

INDICADORES	CRITERIOS				
	5	4	3	2	1
6 . Utiliza correctamente las formulas en la resolución del problema					
7 . Trabaja en orden los procedimientos					
8 . Interpreta adecuadamente los resultados					
9 . Utiliza símbolos en forma adecuada para explicitar una idea					
TOTAL					

Cuando se utiliza una escala de calificación numérica se deben indicar los **criterios de evaluación**, por ejemplo:

5. Excelente 4. Muy Bueno 3. Bueno 2. Regular 1. Deficiente
- o **Escala Gráfica:** Implica una breve descripción del aspecto por observar. Se marca la opción que a criterio del observador, describe mejor el aspecto. Aunque la línea de la escala grafica hace que sea posible calificar en puntos intermedios, el uso de palabras solas para identificar la categorías no tienen gran ventaja sobre el uso de números. NO concuerdan mucho quienes califican cuando se trata de precisar al significado de los vocablos tales como: rara vez, ocasionalmente y frecuentemente. Por lo anterior, se hace necesario que el observador tenga claro y delimitado el significado de los vocablos seleccionados.

Ejemplo:

INDICADORES	CRITERIOS	SIEMPRE	MUY FRECUENTE	A MENUDO	RARA VEZ	NUNCA
<input type="checkbox"/>	Utiliza correctamente las formulas notables					
<input type="checkbox"/>	Trabaja en orden los procedimientos					
<input type="checkbox"/>	Interpreta adecuadamente los resultados					
TOTAL						

- o **Escala de apreciación:** Es un tipo de escala de calificación en la que se miden los distintos grados de un aspecto determinado.

Para elaborar una escala de apreciaciones se siguen los siguientes pasos:

- o Determinar los indicadores.
- o Escribir las instrucciones para su aplicación.
- o Ordenar los valores.
- o Enunciar los indicadores.
- o Indicar la forma de obtener la puntuación total.

Ejemplo: Indicadores para evaluar oralidad

INDICADORES	CRITERIOS	5	4	3	2	1
		TOTALMENTE DE ACUERDO	DE ACUERDO	INCIERTO	EN ESACUERDO	TOTALMENTE DESACUERDO
a)	Utiliza vocabulario pertinente a la temática					
b)	Usa lenguaje formal para comunicar sus ideas					
c)	Capta la atención de la audiencia con el volumen adecuado de su voz					
d)	Se expresa con fluidez verbal					
TOTAL						

4.5. INSTRUMENTOS DE ANÁLISIS, DE REALIZACIONES O PRODUCCIONES

Algunos de los más utilizados en la educación son:

4.5.1. ANÁLISIS DE TAREAS:

Son pruebas que permiten evaluar el comportamiento, desempeño, destrezas del alumno utilizando como fuente de información la observación directa.

Estudio de todas las obligaciones o actividades que un estudiante realiza con el propósito de determinar las habilidades, conocimiento, actitudes, recursos y riesgos comprometidos en cada tarea. Es un proceso para descomponer una actividad en sus distintos elementos constitutivos (qué se hace, cómo, para qué, con qué, dónde, cuándo...) (Fertonani, y Acti, 1978)

4.5.2. ANÁLISIS Y SOLUCIÓN DE CASOS:

Según Depresbiteris (2002) los casos son desencadenadores de un proceso de pensar, estimuladores de la duda, del levantamiento de hipótesis, de la comprobación de las mismas, de la inferencia y del pensamiento divergente. Para él, el uso de tareas auténticas derivadas de casos reales es esencialmente significativo por ser verdaderas, lo que hace que para las personas tengan una mayor credibilidad y significado. Plantea que para utilizar la evaluación empleando casos es necesario que se cree un ambiente constructivista de aprendizaje. En este ambiente, son consideradas las múltiples perspectivas, las diversas interpretaciones de la realidad y la construcción del conocimiento con base en experiencias significativas. Este método contribuye al desarrollo intelectual del alumno en la medida en que aprender no es copiar o reproducir punto por punto la realidad. Según la concepción constructivista, aprendemos cuando somos capaces de elaborar una representación de un objeto de la realidad o contenido que intentamos aprender. Esa aproximación no es vacía, no parte de la nada, pues se basa en la experiencia, en el interés y en los conocimientos previos que puedan dar cuenta de la novedad. Por otro lado, construir no es inventar. Se debe, por ejemplo, motivar el alumno a usar la ortografía de manera creativa y poco convencional, pero esa creación debe estar culturalmente ligada a lo establecido, de forma que comunicación y comprensión ocurran.

Una estrategia para concretar esto es la presentación de casos para el análisis y solución, que resulta interesante construir un banco de datos con estos ejemplos de análisis y solución de casos, que puedan presentarse por escrito o por video.

El procedimiento a seguir es la siguiente:

- a) Analizar un caso escrito o dramatizado en un programa de video;
- b) Describir, a partir del caso, los problemas presentados;
- c) El alumno debe dar solución al caso planteado y explicar cómo llegó a ella lo que entregará importantes informaciones sobre las habilidades del alumno.

El estudio de caso representa particularidades y singularidades donde se privilegian los límites del tiempo y el espacio del inter/sujeto/objeto de estudio. Se identifican en su diacronía por sus antecedentes y en su sincronía por los elementos que lo constituyen para saber sus relaciones. Dentro del modelo de gestión del conocimiento éste deberá contener:

- o Una planeación.
- o Un desarrollo metodológico.
- o Un sistema de comunicación de resultados.
- o Un sistema de evaluación.

4.5.3. PORTAFOLIOS:

Es una forma de recopilar la información que demuestra las habilidades y logros de los estudiantes; cómo piensan, la forma en que cuestionan, analizan, sintetizan, producen o crean; la forma en que interactúan y se relacionan con los demás, es decir, permite identificar la calidad de sus aprendizajes de una manera global (López , 2000).

La utilización de este recurso de evaluación se basa en la idea, de que la naturaleza evolutiva del proceso brinda una valiosa oportunidad para reflexionar sobre el crecimiento de los estudiantes y de introducir cambios a lo largo del programa.

La elaboración del portafolio y su empleo provee a los alumnos de oportunidades para construir su propia visión educativa a través de un compromiso activo con los contenidos. Es un instrumento que permite la compilación de todos los trabajos realizados por los estudiantes durante un curso o disciplina. En él pueden ser agrupados datos de visitas técnicas, resúmenes de textos, proyectos, informes, anotaciones diversas. El portafolio incluye también, las pruebas y las autoevaluaciones de los alumnos.

Su finalidad es auxiliar al estudiante a desarrollar la capacidad de evaluar su propio trabajo, reflexionando sobre él, mejorando su producto. El portafolio le ofrece al profesor la oportunidad de obtener referencias de la clase como un todo, a partir de los análisis individuales, con foco en la evolución de los alumnos a lo largo del proceso de la enseñanza y del aprendizaje.

Los portafolios no involucran sólo la compilación de trabajos, sino más allá, como instrumento de motivación del razonamiento reflexivo, propicia oportunidades para documentar, registrar y estructurar los procedimientos y el propio aprendizaje. Es por esa reflexión que el estudiante puede, con ayuda del profesor, verificar lo que necesita mejorar en sus desempeños. Por otro lado, permite al profesor conocer mejor a su alumno, sus ideas, sus expectativas, su concepción de mundo.

Tiene una función estructurante, organizadora del aprendizaje y una función develadora y estimulante de los procesos de desarrollo personal. Es un instrumento de diálogo entre el profesor y el alumno elaborado y reelaborado en la acción, de manera que posibilitan nuevas formas de ver e interpretar un problema y de solucionarlo. De ese modo, los portafolios no pueden ser escritos en un fin de semana, o fin de tarde de un día cualquiera, sino que son largas cartas siempre enriquecidas por nuevas informaciones, nuevas perspectivas, nuevas formas de pensar soluciones.

Además, es una colección selectiva deliberada y variada de los trabajos del estudiante donde se reflejan sus refuerzos, progresos y logros en un periodo de tiempo y en alguna área específica. (Villarini, 1996). En tanto, el alumno al desarrollar esta estrategia proyecta la diversidad de aprendizajes que ha interiorizado. En este modelo se detectan los aprendizajes positivos, las situaciones problema, las estrategias utilizadas en la ejecución de tarea.

La estrategia portafolio es considerada por tanto una técnica de enseñanza-aprendizaje de la autoevaluación, como una forma de evaluación alternativa. Se compone normalmente de materiales obligatorios y opcionales seleccionados por el profesor y el alumno que hacen referencia a diversos objetivos y estrategias cognitivas. Está dirigido a la práctica diaria académica y puede contemplar, además, aprendizajes indirectos de formación. La determinación de los materiales se efectúa con unos criterios de selección, de evaluación y de validez y ha de estar organizado (tipología de estrategia, unidades de contenidos, entre otros) considerando una amplia diversidad de tareas.

Existen diferentes tipos de portafolios. Una clasificación, quizás la más utilizada, es la que se presenta en función de su uso. En esta perspectiva podemos enumerar tres tipos:

- o El *Portafolios de trabajo* con el cual el alumno y el profesor evalúan y comprueban el progreso de aprendizaje (revisión diaria). Para realizar el trabajo, el alumnado individualmente, selecciona una muestra de los materiales más representativos; el profesor/a no necesariamente debe dominar el proceso de selección de los materiales. En este portafolio, el profesorado puede añadir muestras, registros, anotaciones, etc. Los tutores, los padres, los supervisores pueden adjuntar comentarios.
- o El *portafolio de presentación* responde a la selección de los mejores trabajos por parte del estudiante. Los trabajos de progreso no están incluidos en este portafolio; tampoco los trabajos diarios. Cada alumno tiene su portafolio de presentación.

- o El *portafolio de recuerdo* está formado por todos aquellos materiales no incluidos en el portafolio de presentación y a través de los cuales se han realizado aprendizajes de base o esenciales. Frecuentemente es utilizado conjuntamente con el portafolio de presentación para realizar la evaluación ya que contiene trabajos que informan sobre la realización de distintas tareas.

Para su desarrollo, independientemente de la tipología, es necesario considerar lo siguiente:

- o *Establecer los propósitos y objetivos*

¿Por qué el portafolios como método de evaluación y autoevaluación? ¿A quién va dirigido? ¿Qué logros de aprendizaje y desarrollo muestran? ¿Qué criterios y estándares se utilizaran para reflexionar y evaluar los logros?

- o *Seleccionar el contenido*

¿Portafolios de procesos, de producto o mixto? ¿Selección de trabajos diagnóstico, formativos y/o sumativos? ¿Diversidad y cantidad de trabajos a incluir? Personas que seleccionan los trabajos a incluir (alumnado, profesorado, padres supervisores...) Listado de contenidos y secuencia.

- o *Recursos*

¿Forma física (caja, bloc anillas, AV.CD-Rom)? ¿Lugar de almacenamiento? ¿Personas que tendrán acceso a los portafolios?

- o *Reflexión*

Por qué incluir este trabajo? ¿Por qué consideras este un buen trabajo? ¿Qué proceso y dificultades has experimentado? ¿Cómo lo efectuarías de una manera distinta? ¿Cuál ha sido lo más importante aprendido o logrado?

- o *Evaluación*

Trabajos, Métodos de aprendizaje, Hojas de cotejo y Autoevaluación.

- o *Compartir*

Profesorado, supervisores, asesores, compañeros- alumnos/as. Audiencia de exposiciones.

Durante el proceso de realización de portafolios siempre ha de estar presente el balance entre el proceso y el producto de aprendizaje, la evidencia del progreso y del desarrollo del alumno y de la alumna, y una amplia variedad de tareas y materiales referidas a diversas competencias, estrategias y habilidades del alumnado (en función de la programación curricular del período al que corresponde). A su vez el análisis y orientación inicial (tareas optativas) y el análisis reflexivo de los resultados parciales y globales (aprendizaje al mismo tiempo de la autoevaluación válida, en un contexto).

Son muchos los aportes del portafolio para el profesor, orientador de aprendizajes y para el alumno, sujeto que ha de aprender unos contenidos y a autoevaluarse. En experiencias realizadas en niveles universitarios pero que creemos extensible a otros niveles educativos, destacamos los siguientes:

- e) Da a conocer el progreso de aprendizaje, lo que se está aprendiendo realmente y lo que debería aprenderse, considerando la individualidad del alumno.
- f) Aporta el significado real de un trabajo colaborativo “profesor/alumno” facilitando la reflexión conjunta.
- g) Implica la orientación del proceso enseñanza-aprendizaje.
- h) Enfatiza lo que conoce el alumno, la alumna.
- i) Aporta al alumno el aprendizaje de la evaluación y de la autoevaluación con diversidad de técnicas.
- j) Puede dar a conocer resultados a otros alumnos, a otros profesores y supervisores (prácticum).

4.6. INSTRUMENTOS PARA LA RECOGIDA DE INFORMACIÓN DIRECTA

Tienen por objeto lograr que la persona que es sometida a una medición, proporcione ella misma la información que se necesita obtener: opiniones, interese, auto percepciones, valoraciones, compromiso, dedicación, etc. Los instrumentos que más se utilizan para la recogida de información son:

4.6.1. CUESTIONARIOS:

Son instrumentos de recolección de información que permiten al investigador conseguir datos respecto de opiniones, creencias, habilidades u otras características de las personas que no son directamente observables, a través de preguntas relacionadas con una o más variables incluidas en el estudio. De este modo, los cuestionarios permiten acceder a lo que las personas piensan respecto a ciertos temas de interés para la investigación que se está realizando.

Sin embargo, se debe tener en cuenta que, dado que las personas contestan directamente, pueden manipular la información entregada aumentando el error posible en la investigación. Para disminuir la posibilidad de que el cuestionario lleve a errores en la información, se debe tomar en cuenta el modo en que se elaboran las preguntas a incluir, de modo que impliquen ellas mismas una respuesta o que haya alternativas más deseables que otras desde la perspectiva de lo que se espera socialmente de un individuo.

Los cuestionarios pueden estar orientados a distintos tipos de información, y es posible distinguirlos en cuanto al tipo de respuesta esperada para las preguntas, en que se distinguen las preguntas abiertas y cerradas.

CUESTIONARIOS DE PREGUNTAS ABIERTAS

Estas preguntas son realizadas para permitir cualquier respuesta por parte de quien contesta, por lo que son particularmente útiles cuando no tenemos información sobre las posibles respuestas de las personas o cuando esta información es insuficiente. También sirven en situaciones donde se “desea profundizar una opinión o los motivos de un comportamiento. Su mayor desventaja es que son más difíciles de codificar, clasificar y preparar su análisis.” (Hernández, Fernández y Baptista, 1998, p. 281).

CUESTIONARIOS DE PREGUNTAS CERRADAS

También llamados Inventarios, y se caracterizan porque existen respuestas determinadas previamente para las preguntas incluidas en el mismo. En este caso, la respuesta consiste en una marca o alguna indicación de elección en que es posible calcular un puntaje. Utilizar preguntas cerradas permite realizar una codificación más simple, pero puede limitar la información proporcionada por quien responde, y que debe seleccionar la respuesta que mejor lo representa, en vez de expresar libremente su punto de vista.

Existen diversos tipos de cuestionarios, que varían según el tipo de información que se está buscando o según las características de las respuestas que se entregan como alternativa.

4.6.2. INVENTARIOS:

Presentan un formato uniforme, preguntas o ítems en un esquema tipificado y reiterado. Se utiliza para medir y exige que los sujetos indiquen sus preferencias, su comportamiento típico.

4.6.3. ENTREVISTAS:

Es una técnica de observación que por medio de una conversación formal o informal el docente interactúa con el estudiante, permite profundizar en aspectos relevantes, como opiniones preferencias, actitudes, intereses y otros. Su empleo es poco común en los docentes, pero su uso revela informaciones directas para comprobar el alcance de los objetivos propuestos.

La entrevista puede ser estructurada o no. Se recomienda una guía flexible que oriente la conversación. Las informales, es decir conversaciones durante el recreo o actividades extra clase, son fundamentales, ya que brindan información importante, sin perder de vista el respeto hacia el informante y el carácter confidencial de la información.

La flexibilidad de la técnica, permite obtener datos imposibles de lograr por medio de otras técnicas, ya que, independiente de lo que el alumno niegue o afirme, se puede observar como lo afirma o como lo niega (acento, gestos, inhibiciones, temores). La entrevista puede proporcionar información muy variada en función del objetivo concreto que se persiga durante su realización. Por ejemplo, conocer las opiniones de los participantes en cuanto al grado de utilidad profesional de los contenidos del curso, analizar los problemas o dificultades que han tenido durante la acción formativa, etc.

También se ha utilizado esta técnica en evaluación del aprendizaje para la resolución de problemas. El evaluador describe un problema del trabajo a modo de caso y el formando tiene que explicar cómo lo resolvería y por qué lo haría de esa forma. Posibilidades de evaluación: Variable en función del objetivo. Para su utilización en la resolución de problemas las competencias que permite evaluar además de conocimientos técnicos son: análisis y solución de problemas, flexibilidad, toma de decisiones, comunicación, organización y planificación.

4.6.4. Proyectos: Son aplicaciones de un tema o asignatura con los cuales se puede evaluar el grado de apropiación de los conocimientos, habilidades y destrezas intelectuales. Los proyectos permiten el ejercicio de la autonomía y la creatividad de los estudiantes. Los aprendizajes son lentos y exigen gran inversión de tiempo y trabajo, pero los aprendizajes son duraderos. Exigen mucha planeación de parte del docente para que el estudiante reciba todas las orientaciones necesarias antes de emprender el trabajo.

El proyecto es un instrumento útil para evaluar el aprendizaje de los alumnos, toda vez que permite verificar las capacidades de:

- a. Representar objetivos que deben ser alcanzados;
- b. Caracterizar propiedades de lo que será trabajado;
- c. Anticipar resultados intermedios y finales;
- d. Escoger estrategias más adecuadas para la solución de un problema;
- e. Ejecutar las acciones para alcanzar procesos y resultados específicos;
- f. Evaluar condiciones para la solución del problema;
- g. Seguir criterios preestablecidos.

El proyecto puede ser propuesto individualmente y/o en equipo. En los proyectos en equipo, además de las capacidades ya descritas, se puede verificar, por ejemplo, la presencia de algunas actitudes tales como: respeto, capacidad de oír, tomar decisiones en conjunto y solidaridad.

A través del proyecto se pretende realizar un producto durante un período largo de tiempo. A parte de demostrar sus conocimientos sobre asignaturas específicas, se puede evaluar la habilidad para asumir responsabilidades, tomar decisiones y satisfacer intereses individuales.

El profesor le puede proporcionar al estudiante o al equipo de estudiantes, algunas recomendaciones para asegurar la realización adecuada del proyecto, tales como: definirle el propósito del proyecto y relacionárselo con los objetivos instruccionales, darles una descripción por escrito de los materiales que pueden utilizar, los recursos necesarios, las instrucciones y los criterios de evaluación. También podemos promover la creatividad, dejándoles un poco más la toma de decisión a ellos y ofrecerles un poco menos de dirección.

En los proyectos de investigación, por lo general el docente ofrece el tópico por investigar. La habilidad principal que se pretende evaluar con esta técnica es la de obtener información y organizarla de cierto modo para que tenga sentido de acuerdo al objetivo planteado al inicio del proyecto.

Ejemplo: Los alumnos pueden diseñar y construir un aparato mecánico de acuerdo a un diseño breve que describe las especificaciones técnicas. Deben demostrar que trabajan y explicar ante un panel de jueces cómo trabaja y por qué tomó ciertas decisiones de diseño.

Se puede evaluar en dos niveles:

- o La calidad de su presentación oral: puede ser evaluada en términos de profundidad de comprensión de los principios y mecanismos.
- o La calidad del producto: puede ser evaluado en cuanto a: economía del diseño, forma en que está elaborado, estética, creatividad, sistema de control o estabilidad del aparato.

La presentación del resultado del proyecto puede ser grabada en video y de acuerdo a criterios establecidos, fomentar la auto-evaluación y la co-evaluación.

4.6.5. RÚBRICAS O PAUTAS DE VALORACIÓN:

Tabla de doble entrada que permite aunar frente a cada dimensión o sub-dimensión los criterios de evaluación, niveles de logro y la descripción de cada uno. Sus categorías son definidas verbalmente, lo que las hace más objetivas, aunque resulten muy difíciles de construir, porque es casi imposible definir previamente todas las situaciones posibles de presentarse. Constituye una guía de trabajo tanto para los alumnos como para los profesores. Por esta razón, normalmente se entrega a los alumnos antes de iniciar un deter-

minado trabajo para ayudarlos a ajustar su desempeño considerando los criterios en los cuales será juzgado.

La rúbrica es una pauta de valoración que indaga respecto al desempeño del estudiante en distintos niveles. En su base conceptual, responde a lo que se denomina evaluación auténtica, pues se enfoca, de manera objetiva, en aquello que pretende ser evaluado, entregando una descripción cualitativa de cada dimensión. Al ser “socializada” con el estudiante, permite que éste tome conciencia de qué dimensiones componen la evaluación y pueda argumentar, desde su lógica, respecto de ciertos criterios que no le parezcan pertinentes o adecuados al aprendizaje.

Cada rúbrica posee un listado de criterios específicos y fundamentales que permiten valorar el aprendizaje y competencias de los alumnos. Cuando se construye es necesario considerar el programa de la asignatura, el módulo o contenido que se enseña y la estrategia de enseñanza que se ha utilizado. De esta forma, una rúbrica es coherente con estrategias de enseñanza cooperativas o facilitadoras: análisis de caso, disertaciones, ABP, aprendizaje de servicio o por proyectos.

Existen dos tipos básicos de rúbricas: las denominadas holísticas y las analíticas. Una rúbrica holística evalúa la totalidad del desempeño del estudiante y no las partes componentes. Una rúbrica analítica en cambio, evalúa por separado las diferentes partes del producto o desempeño y luego se suma el puntaje para obtener una calificación total; se evalúan individualmente diferentes habilidades o características, lo que requiere examinar varias veces el producto.

Características:

- a. Evaluación referida a criterio
- b. Criterios en aspectos a evaluar (dados por el profesor o por acuerdo profesor-alumno).
- c. Rangos (escala)
- d. Valoración final: media de las valoraciones
- e. Proporciona información para las distintas etapas del proceso enseñanza-aprendizaje
- f. Favorece la autoevaluación por parte del alumno (aprecia su propio desempeño)

¿Cómo hacer una rúbrica?

- o Revise y elija el contenido o unidad que se va a evaluar.

- o Establezca con claridad dentro del contenido o unidad un (unos) objetivo (s), desempeño (s), comportamiento (s), competencias (s) o actividad (es) en los que se va a enfocar.
- o Describa lo más claramente posible, los criterios de desempeño específicos que va a utilizar para llevar a cabo la evaluación de ese contenido o unidad. Estos deben permitir establecer qué tanto ha aprendido el estudiante del tema que está trabajando.
- o Diseñe una escala de calidad para los criterios seleccionados, esto es, establezca los niveles de desempeño que puede alcanzar el estudiante.

Construir una rúbrica para evaluación de aprendizajes, no es tan difícil como podría parecer. Los pasos a seguir son sencillos:

- Crea un potencial número de dimensiones a utilizar.
- Selecciona un número razonable de las dimensiones que consideres más importantes.
- Identifica descriptores de tarea para cada nivel de esas dimensiones

4.7. Otros instrumentos evaluativos en la Educación Superior orientados a recoger evidencias de competencias y resultados de aprendizaje

Toda institución de Educación Superior que en una sociedad globalizada enfrente el desafío de formar profesionales, debe tener una actitud flexible ante los vertiginosos cambios que se están suscitando cada día a nivel social, cultural y educacional, exigiendo repensar el currículum para así impulsar innovaciones direccionadas en dicha formación y a su vez, sea contextual a la realidad del país.

Desde este panorama se hace imprescindible una renovación curricular que considere el equilibrio entre teoría y práctica, los enfoques de aprendizaje, los perfiles de egreso e ingreso de los estudiantes, la empleabilidad, la movilidad (interna y externa), la formación continua y los principios del proyecto educativo institucional.

Así, la búsqueda de enfoques educativos que permitan satisfacer los problemas estructurales han hecho que las universidades chilenas orienten su quehacer hacia procesos educativos de impacto mundial, tal como son los Proyectos Tuning Europa y Tuning Latino-América, y hayan decidido por un modelo curricular basado en el desarrollo de competencias.

Para poder dialogar los procesos implicados en la innovación curricular basados en competencias, considera a diferentes actores vinculados a la Educación Superior, siendo necesario dar un viraje en trescientos sesenta grados en los modelos curriculares institucionales, y particularmente en un sistema de evaluación de competencias, que dé respuesta a las demandas que requieren ir más allá de una simple medición de saberes.

Conlleva cambios en aspectos tales como: qué evaluar, quiénes evalúan, cómo evaluar el proceso formativo, con qué finalidad, el contexto que se evalúa, los instrumentos utilizados, etc. Esta inquietud lleva a revisar la evaluación en competencias, con el fin de evidenciar el nivel de desempeño de los actores involucrados, donde entonces es pertinente plantear qué se entiende por evaluación por competencias. Al respecto Tobón (2008, p. 14) destaca que “la evaluación de competencias y por competencias es un proceso de retroalimentación, determinación de idoneidad y certificación de los aprendizajes de los estudiantes de acuerdo con las competencias de referencia, mediante el análisis del desempeño de las personas en tareas y problemas pertinentes”.

Por lo tanto, la evaluación se entiende como el proceso sistemático destinado a generar información sobre un objeto de abordaje que ha de ser contrastado con criterios de calidad, en razón de emitir un juicio que oriente la toma de decisiones, según el propósito, lo cual se traduce en una mejora, calificación y/o certificación. Es por ello que la evaluación es quizás el más importante proceso involucrado en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Bajo un contexto de competencias, se refiere al proceso de recolección de evidencias sobre el desempeño profesional, con el objetivo de formarse un concepto sobre su rendimiento a partir de normas e identificar áreas de desempeño que requieren ser fortalecidas para alcanzar la competencia.

Para comprender con mayor precisión la evaluación como un proceso sistemático que fortalezca las competencias, es necesario tener presente las características que posibilitan sentar los criterios y dar sentido, es decir los aspectos holístico, permanente, participativa, contextual, flexible y técnico. A partir de lo precedente, es menester señalar que los instrumentos que se utilicen deben asegurar una recolección de información de calidad a través de cautelar la objetividad, confiabilidad, validez y flexibilidad.

Lo anterior implica definir los tipos de desempeño que proporcionen las evidencias correspondientes en términos de cantidad y calidad, las cuales deben ser pruebas claras y manifiesten saberes, habilidades y actitudes que una persona presente y su actuar frente a

una situación determinada. Así, Tejada (2011) señala que existen diferentes tipos de evidencias:

- o Evidencias de conocimiento, las cuales se refieren al equipamiento de recursos y saberes que presenta un sujeto.
- o Evidencias del proceso: se refiere a los elementos que implican la calidad de la puesta en práctica de una tarea, siendo factibles de observación y análisis interior del proceso de un trabajo.
- o Evidencias del producto son los resultados o productos tangibles, siendo referentes para demostrar que una actividad fue llevada a cabo.

A continuación se presenta una tabla de instrumentos para la evaluación de competencias proporcionado por Rodríguez (2006):

Cuadro N° 9: Instrumentos para Evaluar Competencias

	Instrumentos para Evaluar Competencias
Análisis Ocupacional	Técnica DACUM (Developing a Curriculum). Técnica AMOD (A Model). Técnica SCID (Desarrollo Sistemático e Instruccional de un Curriculum).
Test	De capacidades, de aptitudes, de inteligencia y de rendimiento.
Entrevistas	Entrevistas motivadoras, comportamentales, de feed-back, de orientación, evaluativa, de competencias genéricas.
Balance de Competencias	Como instrumento evaluador además de herramienta orientadora
Inventarios	Inventario de personalidad y autoconcepto.
Cuestionarios	De autoevaluación de competencias.
Portafolios	Carpetas de aprendizaje, dosieres.
Pruebas de Grupos	Competencias de trabajo en equipo, negociación y liderazgo

Fuente: Adaptado de Rodríguez (2006)

Dichos instrumentos se especifican en las siguientes líneas.

En este contexto, Jaén (2013) presenta la distinción del análisis ocupacional de DACUM, AMOD y SCID en el siguiente cuadro comparativo:

Cuadro N° 10: Instrumentos de análisis ocupacional

Criterios	DACUM	AMOD	SCID
Ideas claves	<p>(Developing a Curriculum) Son métodos para análisis del puesto de trabajo y la tarea para definir el currículum de formación.</p> <p>Es una metodología de análisis cualitativo para recolectar información sobre los requerimientos para el desempeño de trabajos específicos que sigue la lógica del análisis ocupacional de tareas.</p> <p>Como herramienta es ampliamente utilizada en la preparación de los currículos para los programas de nivel técnico y en la elaboración de análisis del trabajo.</p> <p>Su aplicación se realiza con algunas variaciones dependiendo de las instituciones y actores comprometidos con el método.</p>	<p>Es una variante del DACUM, caracterizado por establecer una fuerte relación entre las competencias y subcompetencias definidas en el método DACUM, el proceso con el que se aprende y la evaluación del aprendizaje.</p> <p>El AMOD, se puede utilizar, una vez efectuado el mapa DACUM, se procede con el comité de expertos, a identificar grandes áreas de competencias. Se recomienda organizarlas en forma secuencial.</p>	<p>Systematic Curriculum and Instructional Development) El Desarrollo sistemático e instruccional de un currículum es una metodología enfocada al desarrollo de un currículum relevante, presentado como de alta calidad, en un tiempo corto y a bajo costo. Conlleva un análisis bastante detallado de las tareas que son identificadas a partir del DACUM.</p> <p>DACUM y SCID guardan una estrecha relación, porque el DACUM hace parte de la metodología de desarrollo curricular del SCID. Esencialmente para aplicar el SCID se debe iniciar elaborando la matriz DACUM y de ahí en adelante se sigue con el SCID.</p>
Ventajas	<ul style="list-style-type: none"> - Utiliza un lenguaje sencillo. - Puede ser implementado por los empleados, empleadores y educadores sin necesidad de un especialista académico. - El facilitador solamente fortalece el papel jugado por los miembros del panel; en el grupo se genera una fuerte interacción. - Es un método flexible en cuanto a la profundidad con que puede ser desarrollado. 	<p>Al igual que el DACUM. El método AMOD es conocido como un método ágil y rápido de Establecer competencias y programas formativos.</p>	<p>Son procesos de alta calidad, que se pueden lograr en un tiempo corto y a bajo costo.</p>

Desventajas	<p>- Los materiales didácticos elaborados pueden estar orientados de modo excesivo a tareas y descuidar el contexto en el que se da el desempeño y su complejidad.</p> <p>- Se suele aplicar a nivel de ocupación y aun de puesto de trabajo, el análisis funcional puede efectuarse desde el nivel de sector y empresa con una visión más sistémica del trabajo y su contexto.</p>	Debe contemplar todas las competencias identificadas. Debe llevarse a cabo un proceso de revisión y validación que garantice su representatividad.	Requiere de mucha especificación lo cual exige mucho trabajo de equipo.
-------------	---	--	---

Fuente: Jaén (2013, p. 1-9)

En relación a los instrumentos estandarizados o test, Rodríguez (1998) destaca los tests de inteligencia, los tests de aptitudes, las pruebas de resolución de problemas y muchas otras instaladas en las corrientes del diagnóstico psicopedagógico aplicado a la orientación profesional.

Mientras tanto Tejada (2011), en relación con la entrevista distingue las estructuradas, semiestructuradas o sin preparación específica, donde su tipología a la hora de evaluar competencias es variada, dentro de las cuales se puede aludir:

- o Entrevista motivadora o de incitación a utilizar las competencias indagando acerca de intereses y expectativas.
- o Entrevista de orientación que no pretende tanto evaluar la competencia cuanto de potenciarla en la gestión de los procesos de tomas de decisiones de elección de situaciones.
- o Entrevista evaluativa, que pudiéndose apoyar en rejillas con preguntas específicas, puede acotar el nivel de competencia adquirido, además de constatar diferencias significativas sobre las mismas.
- o Entrevista de explicación de la acción como recurso para la explicación de las maneras de proceder y de los procedimientos usados en el lugar de trabajo o escenario profesional.
- o Entrevista biográfica: que va a motivar a la persona a analizarse, a reflexionar sobre sus vivencias pasadas, a reconstruir su historia y a revisar sus experiencias personales y profesionales. Es muy utilizada en el balance de competencias. La síntesis de este tipo de trabajos puede ser un currículum vitae o una historia de vida.

Otro dispositivo es el balance de competencias que, según Alberici y Serreri (2003), es:

Método de análisis y autoanálisis asistido de las competencias, de las aptitudes y del potencial de una persona en función de la puesta a punto por parte del individuo mismo de un proyecto propio de desarrollo profesional, de inserción laboral de formación ocupacional. Y por otro lado, un método de tipo auto activo y proactivo, con un fuerte valor orientador conferido a la potenciación y al desarrollo de la capacidad de seleccionar y elegir las oportunidades laborales o de carrera más coherentes con el propio bagaje de competencias.

(Citado en Bodas, 2012, p. 11)

Sus fases son las siguientes:

- 1ª) Acogida e información sobre lo que supondrá el proceso.
- 2ª) Profundización e investigación con ayuda del orientador.
- 3ª) Síntesis, devolución y conclusión del balance.

Con respecto a los inventarios de personalidad y de autoconcepto, los cuales intentan medir las tendencias comportamentales en diversas situaciones de la vida cotidiana, donde el individuo centra su atención en la forma de cómo se ve y acepta a sí mismo y a los demás (Aiken, 2003).

Otro aporte de Rodríguez-Moreno (2006) en relación a los cuestionarios de autoevaluación de competencia es:

Herramientas de auto-diagnóstico de competencias diseñadas para evaluar las competencias transversales de la persona en relación con un ámbito laboral determinado. Esta herramienta facilita información y conocimientos a los formadores para que incorporen necesidades de formación en competencias transversales en los programas formativos. Su finalidad es que el trabajador tome conciencia de sus capacidades y potencialidades y, así, inicie la construcción de una imagen propia realista y positiva.

(p. 39)

Se agrega, Tejada (2011) sobre el portafolio y sus variantes, el cual corresponde a una “colección selectiva, deliberada y validada de los trabajos realizados, donde se refleja la evolución y progreso durante un período de tiempo. Promueve la evaluación formativa, favoreciendo el desarrollo de competencias de independencia o autonomía, reflexión y auto orientación o autorregulación” (p. 743).

Por último, de acuerdo con Rodríguez-Moreno (2006b), las pruebas de grupo, que involucran tres competencias demandadas en el team work, traducido en el trabajo en equipo, la

negociación y el liderazgo. Implica observar las relaciones de los sujetos con los demás y a su vez registrar si las personas son competitivas, colaboradoras y participar, o bien, evitan la situación; aceptan las contribuciones de los otros, si respetan las normas, entre otros.

Por otra parte, existe un instrumento para evaluar competencias en términos de evidencias de conocimiento, el cual corresponde al formulario KPSI (Knowledge and Prior Study Inventory), que consiste en un cuestionario de autoevaluación, cuyo propósito es averiguar de manera expedita la evaluación inicial del alumno. Por lo tanto, se obtiene información de acuerdo de la percepción que el alumnado presenta sobre su nivel de conocimientos que se vinculan con los contenidos que el docente va a desarrollar en su programación didáctica, siendo útiles para ser incorporados como requisitos de aprendizaje de una asignatura determinada (Educarchile, 2014). Los pasos a seguir son los siguientes:

- o Determinar las categorías: a) se lo podría explicar a mis compañeros b) creo que lo sé c) no lo entiendo d) no lo sé.
- o Definir un tema a estudiar.
- o Indicar una serie de afirmaciones relativas al contenido.
- o En base a las categorías definidas, marcar con una X en el recuadro que corresponda a su nivel de conocimiento de acuerdo a lo afirmado.

Un ejemplo de dicha técnica es:

Afirmaciones	1	2	3	4
El agua es un compuesto químico				
La temperatura de ebullición del agua siempre es 100 °C				
El agua potable posee cloruros y carbonatos				

En el campo de la medicina se destaca la prueba ECOE (Evaluación Clínica Objetiva Estructurada), que consiste en un formato de examen que evalúa la competencia profesional, que considera diversos instrumentos evaluativos y se desarrolla a lo largo de sucesivas estaciones que simulan situaciones clínicas reales, que permite acercar la evaluación a la práctica real a la que se enfrenta el profesional/médico/enfermero residente a diario (Gamboa, Martínez, Peña, Pacheco, García & Sánchez, 2011)

Utiliza como instrumentos evaluativos aquellos que analizan conocimientos, las preguntas abiertas de respuesta breve, las preguntas de alternativa múltiple; los que analizan competencias como son los exámenes orales estructurados, con utilización de imágenes clínicas y pruebas diagnósticas, y los que analizan la actuación profesional como son las simulaciones por computador o con maniqués y los pacientes simulados estandarizados.

El ECOE a la hora de evaluar las competencias de los examinados se vale de los siguientes instrumentos:

- Instrumentos que analizan conocimientos: Preguntas abiertas de respuesta breve y de alternativa múltiple: Preguntas relacionadas con una situación clínica específica. Permiten evaluar conocimientos y habilidades de manejo, y convenientemente estructuradas, permiten evaluar también otros aspectos de aplicación clínica como la capacidad de jerarquización de problemas, planificación de exploraciones, tratamiento a seguir, etc.
- Instrumentos que analizan competencias: Son los exámenes orales estructurados. En ellos el candidato va respondiendo diferentes preguntas que el observador le plantea sobre un caso práctico. El observador tiene unas instrucciones estandarizadas que le permiten ir concatenando las preguntas, lo que permite evaluar la capacidad de manejo de las diferentes situaciones clínicas que se le plantean al candidato.
Para ello se utilizan imágenes clínicas y pruebas diagnósticas. Las imágenes clínicas muestran en fotografía, transparencia o vídeo, imágenes dermatológicas, radiológicas, de ECG, etc. para su diagnóstico. Se seleccionan para la prueba imágenes o exploraciones complementarias típicas y a menudo no hace falta dar el diagnóstico etiológico, basta con el sindrómico.
- Métodos que analizan la actuación profesional:
Para ello se valen de varios métodos: Simulaciones por ordenador o con maniqués, que sirven casi exclusivamente para valorar habilidades técnicas concretas, como reanimación cardiopulmonar, intubación, punciones, etc.

Enfermos simulados estandarizados: Son actores que representan el rol de un paciente que acude a la consulta. Se les enseña a explicar sus síntomas de modo totalmente creíble, estandarizada, evitando las palabras técnicas, con un lenguaje coloquial y respondiendo específicamente a las preguntas que les realiza el médico evaluado. También se les puede entrenar para que simulen hallazgos en la exploración física, como dolor cuando el médico explore una zona determinada, ruidos respiratorios o déficits neurológicos, por ejemplo.

Consultas telefónicas: destinadas a evaluar la capacidad de anamnesis y comunicación de planes de manejo. Pueden hacerlas pacientes estandarizados u observadores entrenados para ello.

Un instrumento de utilidad es mencionado por Ruay, Jara y López (2013) consistente en la autoevaluación de saberes, el cual pretende que la persona se autoevalúe con respecto a los aprendizajes logrados en un tema, unidad o asignatura.

Un ejemplo de dicho instrumento se da a conocer a continuación:

AUTOEVALUACIÓN DE SABERES

CURSO:

PROFESOR:

NOMBRE DEL PARTICIPANTE: _____

Instrucción General: el presente instrumento consta de 48 puntos y la forma de responder es personal, dispone de 60 minutos para su trabajo.

Me autoevalúo con respecto a los aprendizajes logrados en este curso, completo la información que se me solicita en la siguiente matriz (15 puntos).

Escribo 03 tópicos o temas que aprendí en esta asignatura o módulo.	Señalo 03 evidencias de lo aprendido en cada tema, ya sea de carácter declarativo, procedimental o actitudinal.	Señalo 03 aplicaciones de lo aprendido que me serán de utilidad en mi desempeño profesional.	Qué dudas me quedan o qué temas me gustaría profundizar (opcional)
0	1. _____ 2. _____ 3. _____	1. _____	

2.- Escribo tres razones por las que un estudiante debe desarrollar competencias en esta disciplina (3 puntos)

- a) _____
- b) _____
- c) _____

3.- Autoevalúo mi desempeño en clases, según la siguiente escala de apreciación, (30 puntos)

1: NUNCA

2: A VECES

3: SIEMPRE

ASPECTOS A EVALUAR		1	2	3
0	Participo colaborativamente en clases preguntando cuando tengo dudas			
0	Aporto nuevas ideas a la discusión y a las temáticas de la clase.			
0	Respeto y tolero la opinión de mis compañeros			
0	Cumplo con los tiempos y plazos de las actividades programadas			

0	Asisto puntualmente a clases			
0	Realizo lectura de los documentos y textos sugeridos en el curso			
0	Desarrollo estrategias de aprendizaje autónomo y búsqueda de información complementaria.			
0	Favorezco el clima de trabajo en la sala de clases.			
0	Mantengo relaciones humanas armónicas y de colaboración con los integrantes de curso.			
0	Preparo mis acciones evaluativas con dedicación en tiempo efectivo.			

4.- Otras observaciones que consideres necesarias resaltar del curso:

CONTRATO DE APRENDIZAJE O DIDACTICO

DEFINICION	<p>En todo proceso de enseñanza-aprendizaje siempre existe un discurso o “contrato” entre profesor y alumno resultado del conjunto de códigos y pactos implícitos y explícitos que regulan los comportamientos, interacciones y relaciones de los docentes y el alumnado (normas, programas de asignatura, etc.).</p> <p>Con el contrato se pretende cambiar los parámetros relacionales, del discurso, entre el que enseña y el que aprende, de forma que las normas implícitas sean sustituidas por normas explícitas y el control del docente por la autonomía del alumno, permitiendo de esta forma que emerja con fuerza un “aula diversificada” (tiempos, espacios, contenidos, metas,... pueden ser diferentes). En esta aula, regulada por sistemas de ayuda al aprendizaje, se pasa de un sistema educativo basado en la transmisión de la información [Profesor-Contenido - vs Alumno] a otro sistema que pretende provocar la emancipación [Profesor + Alumno vs Contrato]</p> <p>Existe un contrato didáctico o de aprendizaje cuando alumno/a, y profesor/a de forma explícita intercambian sus opiniones, comentan sus necesidades, sus sentimientos, comparten proyectos y deciden en colaboración la forma de llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje y lo reflejan oralmente o por escrito.</p> <p>Principios: 1) Consentimiento mutuo. Ante una oferta se produce una respuesta con una aceptación o demanda y si consienten se inicia el proceso; 2) Aceptación positiva del alumno, en tanto que es quien mejor se conoce y quien en definitiva realiza la actividad mental de aprender; 3) Negociación de los diferentes elementos; y 4) Compromiso recíproco entre el profesor y el alumno de cumplir el contrato.</p> <p>En general se trata de una metodología de enseñanza-aprendizaje “personalizada” que permite dirigir el trabajo independiente o no presencial del alumno promoviendo su autonomía y su capacidad de aprender a aprender.</p>
------------	---

UTILIDAD	<p>PARA QUÉ SIRVEN? ¿QUÉ FUNCIONES CUMPLE?</p> <p>Anderson y cols. (1996) señalan los siguientes beneficios o razones para emplear contratos de aprendizaje:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Relevancia. Cuando los estudiantes han identificados sus propias necesidades, las actividades se vuelven con toda probabilidad más significativas, relevantes e interesantes para ellos. Los contratos reconcilian las necesidades/intereses de los alumnos con las demandas • Autonomía. Los contratos de aprendizaje permiten una considerable libertad para elegir qué aprender y cómo aprenderlo. • Estructura. Proporciona un esquema formal conocido y compartido por profesores y alumnos para estructurar las actividades de aprendizaje. Al mismo tiempo proporcionan un alto grado de flexibilidad. • Equidad. Se entiende como diversidad de contenidos y procesos, no como oferta educativa “igual” para todos. Los contratos capacitan a los profesores a responder a las necesidades diversas de un amplio rango de estudiantes. Facilitan el acceso a los contextos y la equidad dentro de los cursos. <p>Además son muy útiles con asignaturas basadas en competencias, en las estancias de prácticas, cuando los alumnos trabajan, como medio de combinar (sustituir) la presencialidad, etc.</p> <p>Los contratos pueden ser utilizados para las siguientes finalidades educativas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Promover la autonomía y responsabilidad del alumno. • Incrementar la motivación e implicación del alumno en su propio aprendizaje (toma de decisiones). • Estimular la actividad del alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje. • Atender a las características personales de cada alumno/a: responder a las necesidades, intereses, etc. Del alumno como individuo. • Dirigir académicamente el trabajo independiente del alumno. • “Democratizar” la educación, promoviendo procesos de negociación y participación del alumno en el proceso de la docencia: desde el establecimiento de los objetivos y contenidos a la evaluación. • Promover la capacidad de autoevaluación y pensamiento crítico del Alumno/a. Especialmente se estimula la capacidad de autorreflexión sobre el propio aprendizaje. <p>¿POR QUÉ PUEDE FRACASAR? DIFICULTADES Y LIMITACIONES</p> <ul style="list-style-type: none"> • La confusión inicial, el ponerse en marcha, tanto por parte del alumno como del profesor • El que no sea aprobado por la “cultura dominante” del departamento y/o la titulación. • La falta de interiorización, o por el contrario, su excesiva rutinización. • Dificultades que surgen del mismo proceso: no haber logrado que el contrato sea manejable, el acceso al profesor, el tiempo que necesita la negociación y los mecanismos de seguimiento
----------	---

<p>PROCESO DE ELABORACION</p>	<p>Los contratos de aprendizaje no son sólo una técnica para ayudar al alumno a aprender y sobretodo, una forma de entender la educación.</p> <p>El uso del contrato implica dotarse de un currículo al servicio de la autonomía y por tanto hay que reconsiderar las mismas decisiones que se toman al planificar la propuesta docente:</p> <ul style="list-style-type: none"> • OBJETIVOS: Precisar la finalidad que se persigue con el uso del contrato (p.e. implicar al alumno en su aprendizaje, promover el trabajo cooperativo, recuperación de lagunas en el aprendizaje, etc.). • METODOLOGIA: Decidir qué aspectos de la docencia van a ser negociables por el alumno y como se va a usar el contrato: ¿Qué aprender? ¿Cómo aprender? ¿Cómo demostrar que se ha aprendido? ¿Cómo evaluar la calidad del aprendizaje? (objetivos, metodología, calendario, evaluación, etc.). • EVALUACIÓN: Decidir que “evidencias” o producciones del alumno demostraran que se han alcanzado los objetivos de aprendizaje a negociar (informes, resúmenes, comentarios, guiones, artículos, demostraciones, etc.) • RECURSOS: Seleccionar los recursos didácticos y/o de apoyo que se van a ofrecer a los alumnos para facilitar su aprendizaje autónomo (bibliografías, expertos, visitas, talleres, internet, grupos de estudio, etc.). <p>Otros elementos a tener en cuenta al elaborar y/o prepararse para usar esta metodología son:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Organización de la docencia y sesiones de aula: estimar la conveniencia de sustituir clases “expositivas” presenciales por sesiones de tutorización y seguimiento del trabajo autónomo. • El temario de contenidos: puede derivarse la necesidad y/o conveniencia de eliminar “contenidos” del temario o de las clases presenciales, ya que van a ser trabajados autónomamente. • La evaluación del rendimiento del alumno: el contrato implica un seguimiento que posibilita una buena evaluación continua o de proceso del aprendizaje, por lo que puede plantearse eliminar evaluaciones finales o reducir notoriamente su peso en la calificación a favor del trabajo demostrado por el alumno. • Elaborar un modelo-ficha de contrato general: los contratos se elaboran expresamente para cada situación particular y lo mejor es partir de algún modelo concreto.
-------------------------------	--

PROCEDIMIENTO DE USO	<p>Fase 1: Informar al alumno. A principio del curso el profesor/a presenta los aprendizajes del módulo o asignatura y la planificación docente, con descripción detallada de esta metodología.</p> <p>Fase 2: Diagnóstico inicial de la situación de partida del alumno. Facilitar que el alumno analice e identifique su situación de partida en cuanto a aprendizaje, necesidades, intereses, motivaciones, competencias, etc.</p> <p>Fase 3: Negociación del contrato y orientación del aprendizaje. Entrevista cara a cara profesor/a y alumno/a para acordar los diferentes elementos del contrato. El contrato debe ser individualizado pero a la vez garantizar que cumple con los requisitos/aprendizajes de la asignatura y que sea realista (realizable, claro, etc.). La negociación está presente durante todas las fases. Se pueden elaborar diferentes revisiones del mismo.</p> <p>Fase 4: Formulación o protocolización del contrato. Se pueden utilizar diferentes protocolos, en los que se puede explicitar en mayor o menor medida la siguiente información: objetivos específicos que se quiere alcanzar (qué es lo que se quiere/necesita aprender); actividades de aprendizaje que se van a ejecutar para alcanzar los objetivos (evidencias o productos que mostraran lo que el alumno ha aprendido); recursos y estrategias (qué tengo a mi disposición, qué ayudas necesitará el alumno, cómo accederá a dichos recursos); criterios para valorar las evidencias/productos (reúnen los trabajos el nivel de calidad negociado); calendario de las actividades/tareas y momentos de revisión con el profesor; nivel de aspiración/motivación del alumno (p.e. nota que desea obtener en la asignatura).</p> <p>Fase 5: Ejecución del contrato. El alumno lleva a la práctica el proyecto de aprendizaje acordado. La ejecución puede ser paralela al proceso de negociación y convivir con formas de pre-contratos.</p> <p>Fase 6: Evaluación del trabajo realizado. Obviamente pueden evaluarse los logros parciales y a la evaluación puede contribuir el propio alumno (autoevaluación). El contrato puede renovarse y cambiarse a lo largo de la “vigencia” del mismo con el acuerdo mutuo de las partes.</p>
----------------------	---

VARIANTES	<p>A) Por los participantes “firmantes” del contrato:</p> <ul style="list-style-type: none"> • INDIVIDUAL (acordado con cada uno de los alumnos independientemente) • GRUPAL (acordado con grupos o equipos de trabajo) • DE CLASE/AULA (Negociado con toda la clase en conjunto y luego cada alumno redacta individualmente su contrato) <p>B) Por la finalidad:</p> <ul style="list-style-type: none"> • DE RECUPERACIÓN (con el objetivo de que el alumno desarrolle las actividades necesarias para adquirir un aprendizaje previamente defectuoso) • DE RENDIMIENTO (para evaluar el aprendizaje en una asignatura/módulo) • DE PROYECTO (para determinar los momentos para los logros/objetivos/acciones parciales de un proyecto concreto y su seguimiento) • DE RESOLUCIÓN DE CONFLICTO (para resolver algún tipo de problema actitudinal como absentismo, entrega de trabajos fuera de plazo, etc.) <p>C) Por el momento de uso:</p> <p>Al empezar una secuencia nueva de aprendizaje o unidad temática, al empezar un trabajo/proyecto, al empezar una nueva asignatura, al producirse un problema concreto, etc.</p> <p>D) Por la forma de usarlo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • BORRADOR DE PRE-CONTRATO (cuando los estudiantes ya han tenido experiencias con contratos y conocen el área a trabajar). • CON RESTRICCIONES (cuando se proponen algunos objetivos y/o criterios de evaluación en el contrato que no son negociables para el alumno). • GRADUADO (cuando se establecen diferentes niveles de profundización o niveles de competencia a lograr con fines de evaluación). • INDEPENDIENTE (cuando se establece un contrato parcial para parte de una asignatura o curso, mientras que el resto de docencia se desarrolla de forma tradicional, no negociada). • PROGRESIVO O EN SERIE (cuando se usa una secuencia de contratos para ir consiguiendo objetivos de aprendizaje parciales, de forma que todos en conjunto dan respuesta a las metas u objetivos generales del curso). • DE GRUPO (cuando un objetivo del curso es el aprendizaje cooperativo y/o evitar que el alumno utilice siempre estrategias de aprendizaje individualistas). • DE CURSO (cuando se permite que los estudiantes diseñen completamente el curso).
RECURSOS	<p>Recursos “personales”. El profesor debe contar con unas habilidades sociales mínimas para poder entrevistarse con los alumnos, identificar necesidades, reorientar objetivos de aprendizaje, tutorizar, etc.</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Formulario de contrato-modelo. ○ Listado de evidencias/muestras de trabajo que demuestren que se han alcanzado los objetivos de aprendizaje y/o matriz de evaluación con criterios de calidad de dichas evidencias/muestras. ○ Material didáctico y estrategias para el aprendizaje autónomo (bibliografías, expertos, visitas, talleres, internet, grupos de estudio, etc.). ○ Espacio físico para la negociación individual-grupal y la tutorización (despacho/pequeño seminario).

Ejemplo de un contrato de aprendizaje (Modelo de las 4 columnas)

Profesor:	
Asignatura o módulo	
Fecha de inicio:	
Fecha de entrega:	

Aprendizajes	Estrategias y recursos	Producción - evidencias	Criterios de evaluación.

Se conviene en el peso o ponderación que tendrá el contrato didáctico en términos de calificación.

Firma del estudiante _____

Firma del profesor _____

Contacto: teléfono _____

Contacto: teléfono _____

E-mail: _____

E-mail: _____

En resumen:

Un contrato debería contemplar para el estudiante los siguientes aspectos:

1. ¿Qué es lo que voy a aprender? (aprendizajes)
2. ¿Cómo lo aprenderé? (Recursos y estrategias)
3. ¿Cómo voy a saber que lo he aprendido? (Evidencias)
4. ¿Cómo voy a demostrar lo que he aprendido? (Evaluación por los docentes y los pares)



CONCLUSIÓN

Al inicio de este libro señalábamos que la evaluación de los aprendizajes se constituye en una herramienta para averiguar qué, cómo y cuánto están aprendiendo los estudiantes. Además, representa un dispositivo que provee información para mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje tanto para el docente como para el estudiante, lo que comúnmente se llama el propósito u objeto de la evaluación de aprendizajes puesto que se ocupa de verificar cómo el estudiante está aprendiendo, cómo el profesor está enseñando y cómo el curriculum se está transfiriendo.

Otro de los aspectos que se desarrolla en el texto es la evaluación de competencias, entendida como el proceso por medio del cual un evaluador obtiene y analiza las evidencias de una persona con base en una Norma de Competencia o un estándar, para emitir el juicio de competente o aún no competente.

La evaluación de las competencias, por sus propias características e implicaciones, es una de las tareas, sino la más importante, a la hora de acometer en los procesos de formación. Baste para ello sencillamente en reparar sobre la propia utilidad y sus consecuencias socioprofesionales (certificación, reconocimiento, convalidación de experiencia, etc.). Esto implica primero que todo definir los procedimientos de recogida de información, planificar y construir los instrumentos. Como tal exige también de la articulación de dispositivos válidos y fiables donde se pueda evidenciar que la misma se posee, aunque no debemos olvidar que la competencia no puede ser observada directamente, sino inferida por el desempeño o acciones específicas. Esto implica determinar qué tipos de desempeño permitirán reunir evidencia, lo cual nos remite a la cantidad y calidad suficiente de las evidencias que debemos recoger. Asumimos como evidencias las pruebas claras y manifiestas de los conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes que una persona posee y que determinan su competencia. De esta manera se deben determinar los instrumentos más pertinentes y adecuados al ámbito de desempeño que debemos evaluar: declarativo, procedimental o actitudinal.

Es relevante señalar que no hay método o instrumento de evaluación por sí solo que pueda proporcionar toda la información para juzgar la competencia de un profesional. Por este motivo acudimos a una serie de dispositivos o instrumentos que nos ayuden a caracterizar, valorar y evidenciar de la mejor forma sus saberes. Sea como fuere, partimos del principio de la multivariabilidad y triangulación instrumental (Tejada, 2006), que nos lleva a integrar y, por tanto, conjugar coherentemente diferentes modos de recoger evidencias de la competencia profesional (De Ketele, 2006; Gerard y Bief, 2008; Cano, 2008).

Finalmente, a manera de reflexión se puede señalar que la selección y uso de instrumentos de evaluación está relacionado con qué y cuánta evidencia es suficiente para evaluar los resultados de aprendizajes y la competencia. Esto responde a la concepción evaluativa del modelo formativo y del currículum definido por la institución educativa a la cual se adscribe el docente.



BIBLIOGRAFÍA

- Alberici y Serreri (2003) disponible en http://eoeepsabi.educa.aragon.es/descargas/G_Recursos_orientacion/g_7_competencias_basicas/g_7_1.docum.basicos/1.45_Compel_laboral.pdf.
- Banks, James A. (1997). Multicultural education: characteristics and goals, en James A. Banks y Cherry A. McGee Banks (eds.). Multicultural education: issues and perspectives. 3ª ed. (1ª ed. 1989). Boston: Allyn and Bacon. Pp. 20-26.
- Bordas, M. (2001) Estrategias de evaluación de los Aprendizajes centrados en el proceso, Revista Española de Pedagogía. Año LIX, enero-abril, n.218, pp.25 a 48.
- Brown, S. (2003). Aplicaciones prácticas de una evaluación práctica, En S, Brown. y A, Clasner, Evaluar en la Universidad: Problemas y nuevos enfoques (pp. 117-127). Madrid: Narcea.
- Depresbiteris, L. (2002): “Avaliação da aprendizagem - uma nova prática implica nova visão do ensino” IN RAPHAEL, H.S. & CARRARA, Kavaliação sob exame. Campinas. Brasil.
- Educarhile (2013). Sistema de evaluación. La evaluación de los aprendizajes científicos. Disponible en http://ww2.educarchile.cl/portal.herramientas/sitios_educativos/planificador/sist_evaluacion.htm
- Fertonani, M. y Acti Grosso, C. (1978). Análisis y valoración de tareas. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Gardaño, L (1999) Hacia un modelo de evaluación de la calidad de instituciones de educación superior, en OEI - Ediciones - Revista Iberoamericana de Educación - Número 21.
- Guthrie (1999). Effects of Integrated Instruction on Motivation and Strategy Use in Reading, Journal of Educational Psychology Copyright 2000 by the American Psychological Association, Vol. 92, No. 2, 331-341
- Hernández, F. (1998). La evaluación de los alumnos en el contexto de la evaluación de las Universidades. Revista de Investigación educativa, 14 (2).
- López e Hinojosa, (2000). <https://mariaga36.files.wordpress.com/.../el-portafolio-como-tecnica-alter...>
- Matamala R. (2005) Las estrategias metodológicas utilizadas por el Profesor de matemática en la enseñanza media y su Relación con el desarrollo de habilidades intelectuales De orden superior en sus alumnos y alumnas, Tesis para optar al grado de magister en educación, U.de Chile.
- Przesmycki, H (1991) Pedagogie différenciée, hachette collé education, París.
- Przesmycki, H (2000): La pedagogía del contrato. El contrato didáctico en educación. Barcelona: Graó.

- Rodríguez, Ma. (2006) Evaluación, balance y formación de competencias Laborales transversales. Ediciones Leartes S. A. Barcelona. España.
- Rodríguez-Moreno, M. L. (2006b). De la Evaluación a la Formación de Competencias Genéricas: Aproximación a un Modelo. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 7 (2), pp. 33 – 48.
- Ruay, R; Jara, P y López, M.(2013) De una evaluación de contenidos a una evaluación de competencias. Editorial Redipe. Red Iberoamericana de Pedagogía: Cali, Colombia.
- Tejada, J. (2011). La evaluación de las competencias en contextos no formales: dispositivos e instrumentos de evaluación. *Revista de Educación*, 354, pp. 731-745.
- Tobón, S. (2008). Aspectos básicos de la formación basada en competencias. Proyecto MESESUP, Talca, Chile.
- Villarini, A. (1996), El currículo orientado al desarrollo humano integral, Biblioteca del pensamiento crítico. Puerto Rico.



ANEXOS

ANEXO 1:

AUTOEVALUACIÓN DE SABERES

Me autoevalúo para verificar mis aprendizajes, marco con una x la letra de la respuesta que considero más correcta, cada respuesta correcta vale 1 punto.

1. Evaluar equivale a:
 - a.- Medir
 - b.- Criticar
 - c.- Juzgar
 - d.- Calificar

2. La evaluación del rendimiento escolar nos proporciona:
 - a.- Cuáles deben ser las líneas preferibles en la política educativa
 - b.- Hasta qué punto está cumpliendo el profesor sus funciones.
 - c.- Cómo enfrentar los subsiguientes cursos.
 - d.- En qué medida se está cumpliendo con los fines de la enseñanza.

3. La evaluación del aprendizaje es:
 - a.- Un esquema teórico.
 - b.- Un mecanismo táctico.
 - c.- Un conjunto de operaciones.
 - d.- Un sistema independiente.

4. Con la evaluación del aprendizaje se valoran:
 - a.- Los principios en que se funda la educación.
 - b.- Los logros alcanzados por los alumnos.
 - c.- Los temas incluidos en el programa.
 - d.- Los nexos entre las fases del sistema educativo.

5. La evaluación del aprendizaje se funda en la apreciación de:
 - a.- El logro de los objetivos pragmáticos.
 - b.- El volumen del aprendizaje individual y colectivo.
 - c.- La calidad alcanzada en la enseñanza.
 - d.- El dominio de la temática del curso.

6. La evaluación del rendimiento académico:
 - a.- Tiene como objetivo específico la adjudicación de calificaciones.

- b.- Tiene como meta medir el aprendizaje.
 - c.- Tiene como finalidad enjuiciar la actuación del alumno.
 - d.- Tiene como propósito aumentar la calidad y el rendimiento del proceso.
7. Mediante la evaluación del rendimiento académico es posible detectar las fallas de:
- a.- El proceso de enseñanza – aprendizaje.
 - b.- La actuación del alumno.
 - c.- La administración escolar.
 - d.- El sistema educativo.
8. Las funciones de la evaluación del aprendizaje se relacionan con:
- a.- Los valores que la educación adopta.
 - b.- El empleo que puede hacerse de la información enseñada.
 - c.- La selección de los temas que integran el programa.
 - d.- Todas las fases del proceso de enseñanza – aprendizaje.
- 9.- El primer paso de la evaluación del aprendizaje consiste en:
- a.- Proponer soluciones al problema educativo.
 - b.- Revisar los resultados del proceso de enseñanza – aprendizaje.
 - c.- Aportar alternativas de actuación para el profesor.
 - d.- Plantear hipótesis explicativas de la situación.
10. Por funciones de la evaluación del rendimiento, entendemos:
- a.- Las maneras prácticas de enjuiciar el aprendizaje.
 - b.- Las operaciones educativas en que se funda.
 - c.- Las formas en que nos es útil para mejorar el proceso educativo.
 - d.- Los aspectos sobre los que nos informa.
11. En cuanto al tiempo, la evaluación debe hacerse:
- a.- Con la periodicidad fija que el profesor determine
 - b.- Cada vez que convenga al desarrollo del curso.
 - c.- Cuando la administración escolar lo indique.
 - d.- Tantas veces como los alumnos la acepten.

12. Para medir el aprendizaje, es preferible emplear:
 - a.- Diferentes tipos de instrumento o recurso.
 - b.- Siempre un mismo tipo de instrumento de medición.
 - c.- Uno u otro recurso, según la naturaleza del contenido.
 - d.- Un instrumento siempre diferente a los ya empleados.

13. Los instrumentos de medición del aprendizaje serán válidos en tanto:
 - a.- Den amplia información sobre la situación de los alumnos.
 - b.- Aporten altos resultados sobre el aprovechamiento.
 - c.- Informen sobre el logro de objetivos del curso.
 - d.- Señalen las limitaciones de los alumnos.

14. La evaluación del aprovechamiento termina con:
 - a.- El planteamiento de medidas prácticas para mejorar el proceso.
 - b.- El enjuiciamiento de los logros obtenidos.
 - c.- La cuantificación del aprendizaje de cada alumno.
 - d.- La exploración de los resultados de la enseñanza.

ANEXO 2:

PLANIFICACIÓN Y DISEÑO DE INSTRUMENTOS

Ejemplo de preguntas siguiendo el modelo didáctico de R. Schmeck:

El tema **La rebelión de la naturaleza**, nos aporta la siguiente información para planear una evaluación

1. Un sismo de gran magnitud se produce cada vez que se rompen y agrietan las rocas que forman la capa sólida exterior de la tierra.
2. Las erupciones volcánicas son muy violentas. Las cenizas y el polvo forman nubes por encima del volcán y torrentes de cenizas caliente fluyen por las pendientes.
3. Los vertidos incontrolados de plásticos deterioran el medio ambiente.
4. La lluvia ácida es nociva para personas plantas y animales, contaminado, además, ríos y lagos.
5. Los derrumbes se producen cuando se modifica técnicamente mal una pendiente natural.

A continuación se presentan **ejemplos de preguntas** siguiendo los tres niveles de procesamiento de la información:

Ejemplo n°1

HAB. BASICAS

HAB. COMPLEJAS

HAB. SUPERIORES

P. Superficial	P. Elaborativo	P. Profundo
<ul style="list-style-type: none"> • Nombra los principales riesgos a que está expuesta la localidad donde vives: 	<ul style="list-style-type: none"> • Explica a qué situaciones naturales o acciones humanas obedecen y están asociados los riesgos señalados en el tema: La Rebelión de la Naturaleza. 	I . Señala y fundamenta al menos tres formas de actuar en una de las situaciones de emergencia y de riesgo del tema presentado.

Ejemplo n° 2

P. superficial	P. elaborativo	P. profundo
Una recta que intercepta a una circunferencia en un solo punto se llama: <ul style="list-style-type: none"> • tangente • segmento • cuerda • diámetro. 	Imagina que tienes \$10.000 y quieres ponerlos en un banco para ganar intereses durante un año. El banco A te ofrece un interés de 1,0 % mensual y el banco B te dice que recibe tu dinero en UF, que mensualmente mantendrá el valor de tu dinero en UF y te dará además un 0,5% mensual. (Recuerda que la UF es una variable que depende de la inflación). Si la inflación esperada para el año es de un 12% ¿qué banco es el que conviene más? Realiza la demostración de tu opción elegida.	Mil cubitos del mismo tamaño se ordenan formando un cubo grande, el cual es pintado y luego desarmado. ¿Cómo harías para determinar el número de cubitos que quedaron sin pintura? Sólo describe la forma en que lo harías.

ANEXO 3:

TABLA ESTILOS DE APRENDIZAJE SEGÚN LOS NIVELES DE PROCESAMIENTO DE LA INFORMACIÓN DEL ESTUDIANTE

Niveles de procesamiento de información	Aprendizajes esperados	Indicadores – acciones en el aula
Superficial – habilidades básicas	<p>Conocimiento</p> <p>Observación y recuerdo de información; conocimiento de fechas, eventos, lugares; conocimiento de las ideas principales; dominio de la materia</p>	<ul style="list-style-type: none"> • define • lista • rotula • nombra • identifica • describe • tabula
Elaborativo – habilidades complejas	<p>Comprensión</p> <p>Aplicación</p> <p>Entender la información; captar el significado; trasladar el conocimiento a nuevos contextos; interpretar hechos; comparar, contrastar; ordenar, agrupar; inferir las causas predecir las consecuencias</p> <p>- Hacer uso de la información; utilizar métodos, conceptos, teorías, en situaciones nuevas; solucionar problemas usando habilidades o conocimientos.</p> <p>- Hacer la información personalmente relevante.</p>	<p>a . predice</p> <p>b . asocia</p> <p>c . estima</p> <p>d . resume</p> <p>e . interpreta</p> <p>f . contrasta</p> <p>g . distingue</p> <p>h . explica</p> <p>i . compara</p> <p>j . aplica</p> <p>k . demuestra</p> <p>l . cambia</p> <p>m . clasifica</p> <p>n . resuelve</p> <p>o . calcula</p>

<p>Profundo-habilidades superiores</p>	<p>Análisis Síntesis Evaluación</p> <p>- Encontrar patrones; organizar las partes; reconocer significados ocultos; identificar componentes. - Utilizar ideas viejas para crear otras nuevas; generalizar a partir de datos suministrados; relacionar conocimiento de áreas diversas; predecir conclusiones derivadas. - Comparar y discriminar entre ideas; dar valor a la presentación de teorías; escoger basándose en argumentos razonados; verificar el valor de la evidencia; reconocer la subjetividad.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • infiere • analiza • categoriza • combina • integra • crea • diseña • inventa • prepara • generaliza • modifica • plantea hipótesis • desarrolla • formula • prueba • juzga • explica • critica • justifica • concluye • establece rangos • - argumenta
--	---	---

ANEXO 4:

CONSTRUIR UNA RÚBRICA PARA EVALUACIÓN DE APRENDIZAJES

Los pasos a seguir son sencillos.

- Crea un potencial número de dimensiones a utilizar.
- Selecciona un número razonable de las dimensiones que consideres más importantes.
- Identifica descriptores de tarea para cada nivel de esas dimensiones

PASO 1: CREA UN POTENCIAL NÚMERO DE DIMENSIONES A UTILIZAR

El primer paso es el más importante. Es lo que distingue una rúbrica de una calificación tradicional. Comúnmente, les entregamos a nuestros estudiantes un número o “nota” por su trabajo, el cual es equivalente al: “Hmmm. No es malo.” De un aprendiz de cata de vino. Al escoger claramente las posibles dimensiones a evaluar, dejamos en claro nuestras expectativas y, de ese modo, nuestra retroalimentación es mucho más útil.

Para comenzar el proceso, analiza el propósito de aprendizaje del producto que buscas evaluar. Los ejemplos que te mostramos más abajo algunas ideas para posibles dimensiones que podrían hacerte sentido como parte de tu rúbrica.

Si el producto tiene alguno de estos elementos...	entonces considera algunas de estas posibles dimensiones:
Presentación oral	Proyección de la voz Lenguaje corporal Gramática y pronunciación Organización
Presentación PowerPoint	Calidad técnica Estética Gramática y ortografía
Productos escritos	Gramática y ortografía Organización Coherencia Pertinencia Formato
Productos que requieren creatividad	Novedad Calidad Técnica Adhiere a las convenciones del género
Colaboración	Coopera Asume responsabilidades Resuelve conflictos

Diseño	Efectividad de las soluciones Creatividad de las soluciones Fundamentos de las soluciones
Persuasión	Calidad del Argumento Adecuación a la audiencia Organización y secuencialidad
Análisis	Recolección de datos Realización de inferencias
Juicio	Adecuación de elementos a considerar Articulación de una jerarquía de criterios
Compilación	Criterios de selección Organización

PASO 2: SELECCIONA UN NÚMERO RAZONABLE DE LAS DIMENSIONES QUE CONSIDERES MÁS IMPORTANTES

En el paso 1, probablemente listaste más dimensiones de las que realmente necesitas, de modo que este es el momento de recortar. ¿Cuántas dimensiones son suficientes? Hay quienes recomiendan que tu rúbrica deba caber en una página. Otros plantean que entre 4 y 8 dimensiones es suficiente.

En todo caso, no hay una receta, pero te puede ayudar el considerar cual es el propósito de tu evaluación. Si es diagnóstica y formativa tal vez te ayude el considerar un abanico más amplio de dimensiones. Si lo que deseas es ser capaz de otorgar una evaluación sumativa al desempeño de tus estudiantes para un producto en particular, mientras menos dimensiones es mejor.

Pregúntate cuales dimensiones de lo que vas a evaluar son los más importantes. Jerarquízalos de mayor a menor nivel de importancia. Elimina aquellas menos relevantes hasta llegar a cuatro u ocho dimensiones.

Escribe dichas dimensiones en la columna izquierda de tu rúbrica.

PASO 3: IDENTIFICA DESCRIPTORES DE TAREA PARA CADA NIVEL DE ESAS DIMENSIONES

Ahora bien, piensa en cada dimensión. ¿Cómo se podría evidenciar un desempeño destacado? Descríbelo brevemente y con claridad. Luego piensa en cómo se evidenciaría los otros niveles de desempeño. ¿Cómo se evidencia un mínimo aceptable?, ¿Cómo se expresa un logro inadecuado? Etc.

ANEXO 5:**PAUTA DE EVALUACIÓN PARA PRUEBAS DE DESARROLLO¹**

DIMENSION	INDICADOR	CATEGORIA	
		SI	NO
Formal	- Tiene una diagramación adecuada		
	- Está impresa		
	- Es legible		
	- Tiene una extensión adecuada		
	- La ortografía es correcta		
	- Posee espacio suficiente para la respuesta		
	- Indica asignatura, curso, fecha, etc.		
Instrucciones	- Están escritas		
	- Son suficientes		
	- Son todas adecuadas		
	- Su redacción es clara		
	- Se indica valor de cada pregunta		
Preguntas	- Se contextualiza cada pregunta		
	- Su redacción es clara		
	- Su formulación es precisa		
	- Tienen un nivel taxonómico adecuado		
	- Tiene pauta de respuesta esperada		
	- Se indica el valor de cada pregunta		
	- El puntaje varía según grado de complejidad		
	- Apuntan a evaluar aspectos relevantes		
Asignatura	- Se utiliza vocabulario propio de la asignatura		
	- La prueba es coherente con los objetivos planteados en la planificación		
	- El instrumento es adecuado para evaluar los objetivos propuestos		

PAUTA DE EVALUACIÓN PARA PRUEBAS DE RESPUESTA FIJA²

DIMENSION	INDICADOR	CATEGORIA	
		SI	NO
Formal	- Tiene una diagramación adecuada		
	- Está impresa		
	- Es legible		
	- Tiene una extensión adecuada		
	- La ortografía es correcta		
	- Indica asignatura, curso, fecha, etc.		
	- La separación entre ítemes es adecuada		
	- Los ítemes tienen buena diagramación		

¹ Pauta Adaptada del texto "Hacia una Evaluación Educativa" Volumen 1 de los autores Himmel Erika, Olivares M. Angélica y Zabalza Javier, 1999.

² Pauta Adaptada del texto "Hacia una Evaluación Educativa" Volumen 1 de los autores Himmel Erika, Olivares M. Angélica y Zabalza Javier, 1999.

Instrucciones	- Los ítemes están numerados		
	- Están escritas		
	- Son suficientes		
	- Son todas adecuadas		
	- Su redacción es clara		
	- Se indica valor de cada ítem		
Preguntas	- Se contextualiza cada pregunta		
	- Su redacción es clara		
	- Su formulación es precisa		
	- Tienen un nivel taxonómico adecuado		
	- Los ítemes presentan base completa		
	- Las bases tienen la debida extensión		
	- La base concuerda con las alternativas		
	- Hay palabras sin repetición en todas las alternativas		
- Las alternativas u opciones están colocadas en columnas			
DIMENSION	INDICADOR	CATEGORIA	
		SI	NO
Preguntas	- Las alternativas tienen relación con la respuesta esperada		
	- Las alternativas se encuadran dentro de una lógica posible		
	- Las preguntas son relevantes para la asignatura		
Asignatura	- Se utiliza vocabulario propio de la asignatura		
	- La prueba es coherente con los objetivos planteados en la planificación		
	- El instrumento es adecuado para evaluar los objetivos propuestos		

ANEXO 6:PAUTA DE EVALUACIÓN PARA LISTA DE COTEJO³

DIMENSION	INDICADOR	CATEGORIA	
		SI	NO
Formal	- Tiene una diagramación adecuada		
	- Impresión nítida		
	- Es legible		
	- Ortografía correcta		
	- Indica asignatura, curso, fecha, etc.		
	- Separación adecuada entre indicadores		
	- Indicadores debidamente numerados		
	- Posee una estructura (dimensiones e indicadores)		
Instrucciones	- Están escritas		
	- Son suficientes		
	- Son todas adecuadas		
	- Su redacción es clara		
Indicadores	- Contextualizados en base a una dimensión		
	- Claros en su redacción		
	- Formulación es precisa		
	- Ordenados		
	- Incluyen un sólo aspecto por indicador		
	- Miden una variable discreta		
	- Consideran lo más relevante de la dimensión		
Dimensión	- Abarca el aspecto u objetivo que se desea observar		

³ Pauta Adaptada del texto "Hacia una Evaluación Educativa" Volumen 1 de los autores Himmel Erika, Olivares M. Angélica y Zabalza Javier, 1999.

ANEXO 7:PAUTA DE EVALUACIÓN PARA ESCALA DE APRECIACIÓN⁴

DIMENSION	INDICADOR	CATEGORIA	
		SI	NO
Formal	- Tiene una diagramación adecuada		
	- Impresión nítida		
	- Es legible		
	- Ortografía correcta		
	- Indica asignatura, curso, fecha, etc.		
	- Separación adecuada entre indicadores		
	- Indicadores debidamente numerados		
	- Posee una estructura (dimensiones e indicadores)		
	- Tiene categorías explícitas		
	- Posee categorías adecuadas a los indicadores que se aprecian		
Instrucciones	- Están escritas		
	- Son suficientes		
	- Son todas adecuadas		
	- Su redacción es clara		
Indicadores	- Contextualizados en base a una dimensión		
	- Claros en su redacción		
	- Formulación es precisa		
	- Ordenados		
	- Incluyen un sólo aspecto por indicador		
	- Miden una variable continua		
	- Consideran lo más relevante de la dimensión		
Dimensión	- Abarca el aspecto u objetivo que se desea observar		

⁴ Pauta Adaptada del texto "Hacia una Evaluación Educativa" Volumen 1 de los autores Himmel Erika, Olivares M. Angélica y Zabalza Javier, 1999.

