

**UNIVERSIDAD PRIVADA DE TACNA  
ESCUELA DE POSTGRADO**

**DOCTORADO EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN GESTIÓN EDUCATIVA**



**“CARACTERÍSTICAS PRESENTADAS EN LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS Y  
EVALUATIVAS DE APRENDIZAJES BASADO EN COMPETENCIAS POR  
LOS DOCENTES DE LA ESPECIALIDAD AGROPECUARIA DEL LICEO  
TÈCNICO PROFESIONAL EL TAMBO”**

**TESIS**

**Presentada por:**

**Mag. Víctor Hugo Camilla Reyes**

**Asesor:**

**Dr. Lucio Walter Valderrama Pérez**

**Para Obtener el Grado Académico de:  
DOCTOREN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN GESTIÓN EDUCATIVA**

**TACNA – PERÚ  
2018**



**UNIVERSIDAD PRIVADA DE TACNA  
ESCUELA DE POSTGRADO**

**DOCTORADO EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN GESTIÓN EDUCATIVA**



**“CARACTERÍSTICAS PRESENTADAS EN LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS Y  
EVALUATIVAS DE APRENDIZAJES BASADO EN COMPETENCIAS POR  
LOS DOCENTES DE LA ESPECIALIDAD AGROPECUARIA DEL LICEO  
TÉCNICO PROFESIONAL EL TAMBO”**

**TESIS**

**Presentada por:**

**Mag. Víctor Hugo Camilla Reyes**

**Asesor:**

**Dr. Lucio Walter Valderrama Pérez**

**Para Obtener el Grado Académico de:  
DOCTOR EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN GESTIÓN EDUCATIVA**

**TACNA – PERÚ  
2018**

## **AGRADECIMIENTOS**

Como un testimonio de gratitud ilimitada a mis hijos e hija, por su presencia que ha sido y será siempre el motivo más grande que me ha impulsado para lograr esta meta.

## **DEDICATORIA**

**A mi familia.**

**A mi papá, mamá y Doctores de Perú y Chile que me guiaron con sus sabios consejos y enseñanza.**

**“No es más grande aquel que nunca falla, sino el que nunca se da por vencido”.**

## ÍNDICE DE CONTENIDOS

CARÁTULA (TÍTULO)	I
PÁGINA DE RESPETO	II
CARÁTULA INTERIOR	III
AGRADECIMIENTOS	IV
DEDICATORIA	V
ÍNDICE DE CONTENIDOS	VI
ÍNDICE DE TABLAS	X
ÍNDICE DE FIGURAS	XI
RESUMEN	XII
ABSTRACT	XIII
INTRODUCCIÓN	1
<b>CAPÍTULO I</b>	<b>5</b>
1. EL PROBLEMA	5
1.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	6
1.2 FORMULACIÓN DEL PROBLEMA	8

1.2.1 INTERROGANTE PRINCIPAL	8
1.2.2 INTERROGANTES SECUNDARIAS	8
1.3 JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN	9
1.4 OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	10
1.4.1 Objetivo general	10
1.4.2 Objetivos específicos	11
1.5 CONCEPTOS BÁSICOS (Conceptos básicos)	11
1.6 ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN	11
<b>CAPÍTULO II</b>	15
2. FUNDAMENTO TEÓRICO CIENTÍFICO	15
2.1 (acápite de la variable dependiente)	92
2.2 (acápite de la variable independiente)	93
<b>CAPÍTULO III</b>	94
3. MARCO METODOLÓGICO	94
3.1 HIPÓTESIS	94
3.1.1 Hipótesis general	94
3.1.2 Hipótesis específicas	94
3.2 VARIABLES	95
3.2.1 Variable Dependiente	95
3.2.1.1 Denominación de la variable	95

3.2.1.2 Indicadores	96
3.2.1.3 Escala de medición	96
3.2.2 Variable Independiente	96
3.2.2.1 Denominación de la variable	96
3.2.2.2 Indicadores	96
3.2.2.3 Escala de medición	97
3.3 TIPO DE INVESTIGACIÓN	97
3.4 DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN	97
3.5 AMBITO DE ESTUDIO	98
3.6 POBLACIÓN Y MUESTRA	99
3.6.1 Unidad de estudio	101
3.6.2 Población	103
3.7 TECNICAS E INSTRUMENTOS	104
3.7.1 Técnicas	104
3.7.2 Instrumentos	108
<b>CAPÍTULO IV</b>	110
4. LOS RESULTADOS	110
4.1 DESCRIPCIÓN DEL TRABAJO DE CAMPO	111
4.2 DISEÑO DE LA PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS	111
4.3 PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS	111

4.4 PRUEBA ESTADÍSTICA	115
4.5 COMPROBACIÓN DE HIPÓTESIS	131
<b>CAPÍTULO V</b>	133
5. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	133
5.1 CONCLUSIONES	135
5.2 SUGERENCIAS O PROPUESTA	144
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	146
ANEXOS	152
ANEXO 1: REGLAMENTO INTERNO DE EVALUACIÓN.	152
ANEXO 2 APLICACIÓN REGLAMENTO INTERNO EVALUACIÓN.	159
ANEXO 3 REGLAMENTO DE EVALUACIÓN	160

## ÍNDICE DE TABLAS

N° 1 Enseñanza tradicional v/s enseñanza por competencias	49
N° 2 Caracterización de diferentes modelos pedagógicos.	52
N° 3 La evaluación en el aula según las teorías actuales del aprendizaje	62
N° 4 Diferencias de los componentes de la evaluación basada en la enseñanza y los componentes de la evaluación basada en competencias	67
N° 5 Evaluación tradicional y evaluación alternativa.	69
N° 6 Diferencias entre el enfoque predominante y el enfoque auténtico	70
N° 7 Paralelo entre un enfoque evaluativo tradicional y el enfoque auténtico	74
N° 8 Tipos de evaluación	77
N° 9 Para la evaluación de la asignatura “aprendizaje en la empresa”  se utiliza la siguiente escala	156
N° 11 Al término de cada semestre, dichas evaluaciones conceptuales se transforman a una escala numérica, aplicándose la siguiente modalidad de equivalencia	158
N° 12 Cuestionario aplicado a los docentes de Liceo Técnico Profesional El Tambo	172
N° 13 Pauta de observación profesores del liceo técnico profesional el tambo	173

**Índice de gráfico**

N° 1 Totalidad del cuerpo docente del establecimiento del liceo Técnico Profesional El Tambo.	115
N° 2 Modelo evaluativo por áreas	116
N° 3 Evidencias de conceptos evaluativos que manejan los profesores	117
N° 4 Conceptos evaluativos del área agropecuaria	118
N° 5 Concepto evaluativo del área académica	119
N° 6 Concepto evaluativo del área de enfermería	120
N° 7 Descripción de los instrumentos de evaluación	121
N° 8 Tipo de instrumentos utilizados en la evaluación en el área académica	122
N° 9 Tipo de instrumentos utilizados en la evaluación del área agropecuaria	123
N° 10 Tipo de instrumentos utilizados en la evaluación del área de enfermería	124
N° 11 Demostración cualitativa del reglamento interno de evaluación	125
N° 12 Instrumentos cualitativa del reglamento interno de las diferentes áreas y docentes	125
N° 13 Inclinación de los docentes por un tipo instrumento evaluativo	126
N° 14 Pauta de observación profesores	127
N° 15 Cuestionario aplicado a los Docente	128

## **Resumen**

La presente investigación busca determinar cómo el conocimiento y manejo de un sistema de evaluación de los aprendizajes basado en competencias, incide en la mejora de las prácticas evaluativas de los docentes de la especialidad de agropecuaria del Liceo Técnico Profesional El Tambo, particularmente de la mención agricultura. De igual manera, intenta conocer si el cambio en la dinámica, estrategias, técnicas, procedimientos e instrumentos de evaluación, influye en la percepción de los estudiantes con respecto a esta innovación pedagógica.

Entre los principales hallazgos y sus conclusiones se encuentran las opiniones y percepciones de los profesores que fueron en gran medida favorables al modelo aplicado pese a la complejidad de las tareas que éste conlleva. Estos aciertos son ampliamente discutidos en el Capítulo de Resultados, Conclusiones y Recomendaciones de la investigación. Es importante recalcar que, los comentarios de los docentes, proporcionaron una línea de mejora tanto al documento, como de la aplicación del modelo en futuras experiencias.

Paralelamente, se recogen las opiniones y percepciones de los estudiantes que son además muy satisfactorias respecto al modelo propuesto. Si bien es cierto que, los alumnos reconocen que con este modelo de evaluación se exige un mayor nivel de trabajo, compromiso, dedicación y autonomía propia, se asegura un aprendizaje más significativo y percedero a lo largo de todo el proceso de su formación educativa, así como, una evaluación más justa y objetiva, conveniente a cada disciplina de estudio. Finalmente, se ofrece un conjunto de recomendaciones para darle mayor pertinencia y/o continuidad al modelo prescrito.

**Abstract**

The present investigation seeks to determine how the knowledge and management of a system of evaluation of learning based on competencies, affects the improvement of the evaluative practices of teachers of the agricultural specialty of the professional technical school El Tambo, particularly the agriculture. In the same way, it tries to know if the change in the dynamics, strategies, techniques, procedures and evaluation instruments influences the perception of the students regarding this pedagogical innovation.

Among the main findings and their conclusions are the opinions and perceptions of the teachers that were largely favorable to the applied model despite the complexity of the tasks involved. These successes are widely discussed in the Results, Conclusions and Recommendations Chapter of the investigation. It is important to emphasize that, the comments of the teachers, provided a line of improvement both to the document and to the application of the model in future experiences.

In parallel, the opinions and perceptions of the students are collected, which are also very satisfactory with respect to the proposed model. While it is true that students recognize that this model of evaluation requires a higher level of work, commitment, dedication and autonomy, it ensures a more meaningful and perishable learning throughout the process of their educational training, as well as, a more just and objective evaluation, convenient to each discipline of study.

Finally, a set of recommendations is offered to give greater relevance and / or continuity to the prescribed model.

## **Introducción**

En las últimas décadas, el sector educativo ha sido objeto de profundas transformaciones, particularmente en el nivel de educación técnica en un intento por responder y adaptarse a las demandas actuales. Es así como, el enfoque curricular basado en competencias, surge como una propuesta a esas necesidades sociales, científicas y tecnológicas, de una sociedad, que hoy en día, es llamada la sociedad del conocimiento o de la información. Asociado a esto se encuentra, el cambio de paradigma: De una educación centrada en la *enseñanza* a una educación centrada en el *aprendizaje*. Al respecto, Salinas (2006), citado por Umaña (2008, p.1) declara que “las instituciones de formación técnica de nivel medio se encuentran en transición.

Los cambios en el mundo productivo, la evolución tecnológica, la sociedad de la información, la tendencia a la comercialización del conocimiento, la demanda de sistemas de enseñanza-aprendizaje más flexibles y accesibles a los que pueda incorporarse cualquier ciudadano a lo largo de la vida”.

Consecuentemente, se reafirma que los movimientos de innovación pedagógica, se dirigen a la formación de personas íntegras, competentes y capaces de desarrollar una plataforma integral de competencias básicas tanto para su bienestar personal como profesional: aprender a aprender, aprender a cooperar, aprender a comunicar, aprender a gestionar las emociones, desarrollar el sentido crítico, y desarrollar la motivación intrínseca.

Esta misión propone una serie de condicionantes en la planificación y desarrollo del proceso formativo: el estudiante debe ser activo y autónomo en la construcción de su propio conocimiento; la enseñanza debe fomentar aprendizajes no solo conceptuales, pero también aprendizajes procedimentales y actitudinales; se deben desarrollar las

competencias necesarias que le permitan a los estudiantes desenvolverse creativa y adecuadamente en su entorno promoviendo situaciones significativas en condiciones "similares" al contexto real, es decir, colaboración, experimentación, resolución de conflictos y toma de decisiones, entre otras.

Desde esta perspectiva, la evaluación de los aprendizajes cobra particular relevancia y asociadas a los cambios en la enseñanza, se esperan innovaciones sustantivas en las prácticas evaluativas de los docentes. Chadwick (1989) señala que la evaluación debe reunir ciertas características especiales a los efectos de su aplicación, y Rotger (1990) explica que la evaluación tiene un carácter eminentemente procesual, tal modalidad es orientadora, y no descriptiva, dinámica y marcha paralelamente con los objetivos y propósitos que pautan la instrucción. Díaz y Hernández (2007, p. 350-351) lo resumen así: "En la actualidad, casi todos los que participan en promover cambios en la enseñanza reconocen la necesidad de impulsar simultáneamente cambios profundos en la evaluación educativa. Se reconoce que si las prácticas de evaluación no se modifican, los supuestos cambios pedagógicos en la enseñanza no tendrán ninguna repercusión ni en el sistema educativo ni en el alumnado".

Como puede percibirse a partir de lo planteado anteriormente, se prescribe la evaluación como un instrumento indispensable cuya finalidad es desarrollar un proceso colegiado la cual ofrece información relevante no sólo para el estudiante, y para el profesor en la toma de decisiones, sino también, para todos los actores involucrados en el proceso educativo.

Es decir, consiste en observar el aprovechamiento de los educandos y ofrecer diversas y variadas oportunidades para el más alto desempeño de una competencia. Por otra parte, conduce al docente, a un estado de reflexión de su propia práctica pedagógica, y que conforme a ello, reajuste las programaciones y estrategias subsiguientes para el logro de los resultados de aprendizaje propuestos.

Para dar respuesta a esa necesidad subyacente, el Ministerio de Educación de Chile desarrolla e programa de estudios en la Formación Diferenciada Técnico-Profesional, una de las iniciativas de mayor impacto hoy en día conducidas por las autoridades educativas del gobierno de Chile para promover cambios curriculares en sus programas de estudio particularmente en lo que respecta a la metodología y sus procesos evaluativos: El enfoque curricular basado en competencias. Esta innovación surge para homologar en términos de estructura, programas, y de la enseñanza propiamente dicha, los procesos de reforma en educación superior y el esclarecimiento del nivel de formación que en términos de competencias y resultados de aprendizaje deben alcanzar los estudiantes de la formación técnica. Por consiguiente, la creación de un área de educación, obedece a la necesidad de calidad formativa y mejora del empleo de la ciudadanía, y más aún, una visión de la educación desde la perspectiva del que aprende; el alumno.

La búsqueda de consensos, el respeto a las diversidades, la transparencia, la confianza mutua, la necesidad de compatibilidad, comparabilidad y competitividad de la educación, ha sido creada para atender las necesidades de los estudiantes, cuya creciente movilidad requiere información fiable y objetiva sobre la oferta de programas educativos. Asociado a esto, se espera que en un futuro cercano, los empleadores tanto a nivel nacional como regional, encuentren en sus empleados, competencias genéricas y específicas confiables en los distintos campos del conocimiento (Bravo, 2007). Por tanto, ese cambio de paradigma, de una educación *centrada en la enseñanza* a una educación *centrada en el aprendizaje*, requiere de la transformación del papel del educador en sus actividades educativas y principalmente una nueva visión de la organización de los aprendizajes.

La evaluación posee una mirada en que el alumno es el principal protagonista de su aprendizaje, por ello todas las prácticas y metodologías que se apliquen, así como todo lo que corresponda a las distintas dimensiones del currículo, deben desarrollar en el

alumno las capacidades para recrear el conocimiento, lograr tener dominio de este y aplicarlo de tal forma que autónomamente sea capaz de avanzar resolviendo problemas, establecer una relación cercana del profesor con el alumno, potenciando un rol activo de este último.

Por ello la presente investigación procura dar a conocer a la comunidad educativa las distintas características que ostentan las prácticas evaluativas, para realizar esta acción, se pretende una indagación basada en la observación y cuestionario, en base a estos dos pilares se va a sustentar la investigación y el propósito de este trabajo que intenta verificar in situ, como los docentes del área agropecuaria del Liceo Técnico Profesional El Tambo de San Vicente de Tagua Tagua, realizan sus prácticas evaluativas, en una primera instancia indagar desde que perspectiva asemejan el concepto de evaluación, este objetivo que se pretende investigar para comprobar que si los profesores tienen la facultad de realizar este proceso complejo ya que es importante conocer que es la evaluación en su plenitud para poder aplicarla con relativa prudencia, en el segundo parámetro se pretende identificar el modelo evaluativo que predomina en las prácticas evaluativas de los docentes en dicho establecimiento, con el propósito de que los docentes estén al tanto de los diferentes modelos que se pueden llevar a la práctica cuando llega el momento de la evaluación. Una tercera instancia se persigue reconocer los instrumentos evaluativos que aplican los docentes en sus clases, esto con el propósito de determinar si los docentes usan diferentes tipos de evaluación acorde con los requerimientos actuales y no meramente en concentrarse en realizar la preponderante evaluación sumativa. Además se pretende, caracterizar el Modelo Interno de Evaluación del Liceo, verificando si las prácticas evaluativas que aplican los docentes tienen directa relación con el Modelo Evaluativo del establecimiento.

## **CAPÍTULO I**

### **1. EL PROBLEMA**

En todos los complejos procesos de cambio existe la necesidad de cambios en términos de comportamiento humano. Las nuevas situaciones exigen de nuevos conocimientos, de diferentes habilidades o un cambio de actitud de las personas comprometidas. El factor humano es siempre el centro del proceso de cambio y es siempre el único factor que presenta el fenómeno de resistencia activa al cambio.

El agua puede transformar un desierto en campo verde, los fertilizantes pueden multiplicar los rendimientos, si es posible la introducción de nuevas tecnologías. Pero para cambiar el comportamiento humano, cambiar la cultura de ciertos sistemas de producción generalmente no es posible hacerlo tan rápido, a menudo se requiere más de una generación para alcanzar cambios importantes en el comportamiento humano.

Existen dos tipos de intervenciones posibles que persiguen el desarrollo activo y positivo orientado al cambio del comportamiento humano, esos son la extensión y la educación.

La extensión y el entrenamiento en servicio de los actuales productores, apoyan para la implementación de nuevas tecnologías y métodos, en el corto plazo. La educación prepara a los futuros productores y técnicos para desempeñar su trabajo, de cual todavía no se conoce todos sus detalles.

Parece juicioso pensar en estrategias de cambio que integren ambas intervenciones, en el desarrollo de los recursos humanos; no solo porque tanto el desarrollo de los recursos humanos; no solo porque tanto el desarrollo de corto plazo

como el de largo plazo son importantes, sino también debido a la necesidad de una conexión más estrecha entre las actividades de extensión y la realidad de los productores, lo cual puede ser de gran ayuda para insertar el sistema de educación hacia un objetivo realista.

### 1.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Uno de los problemas más característicos de la actualidad en la educación son las **Prácticas Pedagógicas** que realizan los profesores en el diario convivir con los alumnos, en el Establecimiento Educacional, que se ve reflejada en la manera en que los profesores realizan sus clases y por consiguiente el procedimiento que utilizan para evaluar el aprendizaje de los alumnos. De ahí recae la importancia de la **evaluación por competencia en la educación** que unida en forma conjunta con las prácticas docentes se transforman en un bloque indisoluble que en forma continua se está tratando en el aula.

El enfoque que se le da a la evaluación resulta inconstante en la institución educativa y no se logra por completo el procedimiento evaluativo, que en muchas ocasiones se traduce a responder pruebas tradicionales previamente diseñados por el profesor con un fin netamente sumativa. Por lo tanto, aún no se consolida la función actualizada del Proceso de Evaluación por competencias, esto se refiere a introducir en las aulas el diagnóstico, la evaluación formativa, y además la incorporación de otros agentes evaluadores a través de la autoevaluación y coevaluación.

Las prácticas evaluativas por competencias son un pilar fundamental de la educación de hoy, de ahí la importancia que tienen estas mismas en el proceso de formación de cada alumno, por eso se hace imprescindible que cada profesor conozca el concepto actual de evaluación, y como éste Modelo de Evaluación se puede ir introduciendo en sus prácticas de tal forma que, realice un diagnóstico para corroborar los conocimientos previos de sus alumnos y replantee su planificación; introduzca la evaluación formativa con el fin de regular los aprendizajes de sus alumnos y, que

distinga la evaluación sumativa no tan sólo con un fin social de calificar a sus alumnos, sino que con una función pedagógica que le permite revisar por una parte los objetivos logrados por los alumnos, así como reflexionar en torno a su propio proceso de enseñanza.

Por esto se hace de gran relevancia el enfoque de la evaluación que se adopta en este trabajo indagativo, ya que se pretende **“Conocer y Caracterizar las Prácticas Evaluativas que Realizan los Profesores de la Especialidad Agropecuaria del Liceo Técnico Profesional El Tambo, de San Vicente de Tagua Tagua”**.

La comunidad educativa del Liceo Técnico Profesional El Tambo de San Vicente de Tagua Tagua que imparte Educación Agropecuaria, están preocupados por la seria debilidad que manifiesta el establecimiento en el proceso formativo del alumno, es decir, en el contexto a presentar, se evidencia una clara falencia de los docentes en relación a sus prácticas evaluativas, manifestándose una seria impaciencia por parte de las autoridades del liceo, por el análisis, descripción y resultados de este estudio, que se expresa en un tipo de evaluación punitiva de carácter cuantitativa.

En su etapa final de esta investigación se pretende crear estrategias que permitan un avance sistemáticamente en las prácticas evaluativas de los docentes, logrando una mejora en las materias que más demanda el liceo como, los resultados de las pruebas estandarizadas, la planificación y compromiso del docente, es decir, la diversidad de ámbitos que acaparan la evaluación es relevante y digno de ser un objeto de estudio.

## 1.2 FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

¿Qué características presentan las prácticas evaluativas por competencias en la Formación Diferenciada Técnico Profesional Especialidad Agropecuaria, Sector Agropecuario, Mención Agricultura en 3° y 4° año de Educación Media Técnico Profesional en el Liceo Técnico Profesional El Tambo de San Vicente de Tagua Tagua?

### 1.2.1 Interrogante principal

¿Qué prácticas evaluativas realizan los profesores a los estudiantes de agropecuaria en el Liceo Técnico Profesional El Tambo?

Esta indagación intenta dar a conocer a la comunidad educativa que prácticas evaluativas realizan los profesores a los estudiantes de agropecuaria en el Liceo Técnico Profesional El Tambo, es por tal motivo que la bibliografía citada es oportuna, ya que se tiene como lineamientos primordiales de la investigación, analizar las prácticas educativas por competencias de los docentes de dicho establecimiento.

El propósito fundamental de la investigación, es evidenciar que modelos de evaluación manejan los profesores, si están orientados a un tipo de “evaluación tradicional” en que todos los alumnos aprenden de la misma manera o más bien a un “modelo de evaluación actual en base a competencias”, enfocada en el proceso de formación y regulación del educando, con un sello más interpretativo y socio crítico. Para apoyar esta investigación se buscó una bibliografía oportuna que complementa positivamente la información, dando un fundamento más crítico en lo que respecta a la teoría de esta investigación.

### 1.2.2 Interrogantes secundarias

¿Cuál es el enfoque que se le da a las evaluaciones de los estudiantes de agropecuaria en el Liceo Técnico Profesional El Tambo?

El enfoque que se le da a la evaluación resulta muy efímero en la institución educativa, en muchas ocasiones se traduce a responder por el alumno o alumna pruebas tradicionales con un fin netamente sumativa. Por lo tanto, aún no se consolida la función actualizada del proceso de evaluación por competencias, esto se refiere a introducir en las aulas el diagnóstico, la evaluación formativa, y además la incorporación de otros agentes evaluadores a través de la autoevaluación y coevaluación.

Las prácticas evaluativas en base a competencias son un pilar fundamental de la educación, de tal forma que da la oportunidad al docente para que introduzca la evaluación formativa con el fin de regular los aprendizajes de sus alumnos distinguiendo en su planificación la evaluación sumativa, no tan sólo con un fin social de calificar a sus alumnos, sino que con una función pedagógica que le permite revisar por una parte los objetivos logrados por los alumnos, así como reflexionar en torno a su propia proceso de enseñanza.

### 1.3 JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

- **Justificación Teórica**

Esta indagación intenta dar a conocer a la comunidad educativa que prácticas evaluativas realizan los profesores a los estudiantes de agropecuaria en el Liceo Técnico Profesional El Tambo, es por tal motivo que la bibliografía citada es oportuna, ya que se tiene como lineamientos primordiales de la investigación, analizar las prácticas educativas de los docentes de dicho establecimiento.

El propósito fundamental de la investigación, es evidenciar que modelos de evaluación manejan los profesores, si están orientados a un tipo de “evaluación tradicional” en que todos los alumnos aprenden de la misma manera o más bien a un “modelo de evaluación actual en base a competencias”, enfocada en el proceso de formación y regulación del educando, con un sello más interpretativo y socio crítico. Para apoyar esta investigación se buscó una bibliografía oportuna que complementa

positivamente la información, dando un fundamento más crítico en lo que respecta a la teoría de esta investigación.

### **Justificación Práctica**

El enfoque que se le da a la evaluación resulta muy efímero en la institución educativa, en muchas ocasiones se traduce a responder pruebas tradicionales con un fin netamente sumativa. Por lo tanto, aún no se consolida la función actualizada del proceso de evaluación, esto se refiere a introducir en las aulas el diagnóstico, la evaluación formativa, y además la incorporación de otros agentes evaluadores a través de la autoevaluación y coevaluación.

Las prácticas evaluativas son un pilar fundamental de la educación, de tal forma que da la oportunidad al docente para que introduzca la evaluación formativa con el fin de regular los aprendizajes de sus alumnos distinguiendo en su planificación la evaluación sumativa, no tan sólo con un fin social de calificar a sus alumnos, sino que con una función pedagógica que le permite revisar por una parte los objetivos logrados por los alumnos, así como reflexionar en torno a su propia proceso de enseñanza.

## **1.4 OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN**

### **1.4.1 Objetivo general**

Diseñar y validar un modelo de evaluación por competencias en los docentes de la especialidad de agropecuariadel Liceo Técnico Profesional El Tambo, comuna de San Vicente de Tagua Tagua

#### 1.4.2 Objetivos específicos

- 1- Caracterizar la formación y evaluación por competencias en el contexto de la formación agropecuaria.
- 2- Analizar la integración de la evaluación por competencias en la formación agropecuaria.
- 3- Identificar elementos representativos que permitan integrar el modelo de la evaluación por competencias en agropecuaria.
- 4- Validar el modelo para favorecer la integración de la evaluación por competencias en la formación diferenciada técnico profesional.

#### 1.5 CONCEPTOS BÁSICOS

El hombre desde tiempos remotos ha tenido que investigar a través de un proceso sistemático, organizado y objetivo que responda a una pregunta o hipótesis que solucione o revele algo que no conocemos o existe una falencia que es necesario ahondar para responder en forma científica a solucionar el problema.

#### 1.6 ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN

El estudio sobre el desarrollo de competencia y su evaluación en el espacio de la enseñanza de carreras es en Chile relativamente reciente. Si bien está más desarrollado en Europa y Norteamérica que en Latinoamérica, está ha entrado con fuerza, a pesar lo difícil de su instauración. Algunas de las investigaciones nos permiten conocer el estado del arte sobre este tema.

En España existe un estudio que dispone que se deban repensar los conceptos de los estándares e indicadores de evaluación que permitan orientar los procesos más allá de los elementos cuantitativos. Esto es lo que plantea Jesús Jornet, José González, Jesús Suarez y María Jesús Perales, en una investigación llamada “Diseño de procesos de evaluación de competencias: consideraciones acerca de los estándares en el dominio de las competencias en la Universitat de Valencia”.

Una investigación llevada a cabo por Elena Cano 2010 en España que apunta a la evaluación llamada “Buenas prácticas en la evaluación de competencias” explican que estos requieren de nuevas formas de planificación, que partan del perfil de titulado y superen la fragmentación disciplinar; del desarrollo de metodologías más activas que combinen la presencialidad y la virtualidad y de nuevas propuestas evaluativas. Es en esta última línea en la que focalizamos nuestra mirada.

En España también se investigó sobre “El problema de las competencias en la educación” por parte de Arturo Sánchez de la Hoz de la Universidad Complutense de Madrid. Se explica que la educación basada en competencias podría considerarse el resultado de la mera transferencia de la Psicología del Entrenamiento a lo que convencionalmente consideramos educación *sensu stricto*, se plantea y formaliza el problema de la pertinencia del enfoque EBC en el contexto de la educación general. Tras analizar la problemática y dificultades del enfoque EBC para cumplir la función propia de la educación general, es decir, la preparación genérica para la vida, se hipotetiza como solución la posibilidad y pertinencia de una competencia general, concebida al más alto nivel de abstracción y aplicable a un conjunto de funciones y papeles vitales generales importantes que tienen aspectos en común.

Otra investigación es la llevada a cabo por Lourdes Villardón llamada “Evaluación del aprendizaje para promover el desarrollo de competencias” por la Universidad de Deusto. En este artículo se presenta una reflexión sobre la importancia de la evaluación y sus repercusiones, ofreciendo principios que favorecen el uso de la evaluación para promover el aprendizaje. Las implicaciones de la formación competencial en la

evaluación pasan por considerar métodos de evaluación variados, que constituyan evidencias válidas de los niveles de logro de los estudiantes.

Hay estudios en América como el realizado por Mario Segura en el año 2009 en Costa Rica llamado “La evaluación de los aprendizajes basada en el desempeño por competencias”. Que básicamente explica que en los últimos veinte años el currículo costarricense ha propuesto para el sistema de educación formal hasta la educación diversificada costarricense enfoques epistemológicos que se orientan hacia el humanismo y el constructivismo, junto con el racionalismo académico. Sin embargo, para que cambie el currículo debe también cambiar la práctica evaluadora y viceversa. Para repensar el currículo desde un punto de vista interdisciplinar es necesario tomar en cuenta la presencia de lo esencial, lo imprescindible, lo irrenunciable y descargarlo del exceso de contenidos que caracteriza actualmente a la mayoría de los sistemas educativos, para dar un giro a la evaluación desde lo inflexible y normativo al enfoque por competencias.

En Canadá Jaques Tardif escribió sobre el “Desarrollo de un programa de competencia: De la intención a la puesta en marcha en el año 2003. Donde se explica que, aunque sea en grados y velocidades variables, todos los niveles de la enseñanza han entrado en una lógica de programas de formación basados en el desarrollo de competencias. Es cierto que el medio universitario constituye el lugar donde los pasos dados en este sentido son los más lentos y los más dubitativos, en momentos en que la enseñanza tecnológica ha sido la primera en inscribir sus programas en forma definitiva en dicha orientación.

En Argentina el año 2000 se realiza una investigación a cargo de Sladogna. Esta lleva como título "Una mirada a la construcción de las competencias desde el sistema educativo. La experiencia argentina". En la que se pone a prueba la nueva forma de llevar a cabo el currículo por competencia en la formación de competencias laborales en la formación profesional.

En Chile se desarrolló una investigación llamada “Metodología para el diseño de un currículo orientado a las competencias” por los profesores Rodolfo Schmal y Andfres Ruiz – Tagle y en él se aborda el desafío del diseño de un currículo orientado al logro de competencias. Para ello, se analizó el estado del arte mediante una revisión del concepto de competencia y de los modelos curriculares en este ámbito. De esta revisión no se ha encontrado un método formal que permita construir un currículo orientado a las competencias. Para cubrir esta brecha el presente trabajo propone una metodología cuyo punto de partida es asociar a cada competencia un módulo o una asignatura, asociación que puede ser modificada por restricciones de tiempo y recursos a través de un proceso de refinamientos sucesivos.

## **CAPÍTULO II**

### **2. FUNDAMENTO TEÓRICO CIENTÍFICO**

El presente capítulo constituye el cuerpo de conceptos, constructos y teorías más relevantes que fundamentan y guían este trabajo de investigación. Después de una exhaustiva selección, revisión y análisis bibliográfico, se ha procurado organizar el planteamiento teórico de tal manera que no sólo de sustento al objeto de estudio, sino también, que provea los elementos de juicio para esclarecer el problema en cuestión. Es así como, las bases conceptuales se han organizado en tres grandes temáticas: Primero, se describirán las principales tendencias curriculares en educación en un contexto histórico e internacional, regional y nacional; con la finalidad de comprender y analizar las demandas educativas actuales. Posteriormente, se delimitarán los postulados teóricos sobre la evaluación de los aprendizajes basada en competencias, como un espacio que permita ahondar en el enfoque curricular prescrito.

Después, se describirá El Plan de Estudios de la especialidad de agropecuaria y la práctica evaluativa de los docentes, los mismos que servirán como marco contextual y referencial de este trabajo. De este modo, se espera obtener la información necesaria para la redefinición de la construcción escrita. Por último, a partir de esta teoría se organizará, aplicará y evaluará un sistema de evaluación de los aprendizajes coherente al currículo vigente y propio de la especialidad.

La evaluación en un enfoque tradicional ha estado ligada al desarrollo de trabajos de campo, de rubricas, de test, de pruebas, esto nos dice que su razón de ser se ha definido en función de instrumentos o técnicas. Posteriormente, los diversos movimientos o tendencias educacionales la aproximaron a conceptos claves, a saber, medición, juicio, relación con objetivos, etc.

Concebida, en un primer momento, como una situación que interrumpía el proceso de enseñanza en el tiempo, empezó poco a poco a ser considerada como un proceso que tenía un inicio, un desarrollo y un final. (Ahumada, 1983)

Es importante destacar, que la persistencia de los educadores en el intento de delimitar el concepto de Evaluación, permitió que perduraran durante largos periodos acepciones restringidas. Desde una concepción eminentemente subjetiva de enjuiciamiento, pasando por una cuantificación precisa de los hechos u observaciones (medición), la evaluación derivó hacia una concepción conductual más cualitativa y preocupada del aprendizaje.

Los tres pasos, juicio, medición y congruencia entre desempeño y objetivos, fueron de tal fuerza y magnitud que permitieron concebir la evaluación en forma diferente durante tres periodos históricos claramente identificables en el tiempo. Es importante destacar las principales ventajas y desventajas de cada tipo de evaluación:

#### **a) Evaluación como juicio**

Entre sus ventajas se encuentra la inmediatez de sus resultados, ya que los juicios calificativos pueden hacerse sin demora; y la ausencia de instrumentos, ya que se necesita de una simple interrogación oral para obtener la información suficiente que permita elaborar el juicio.

Las críticas más fuertes concebidas por esta concepción, y que permitieron de alguna forma su gradual desaparición, se referían a la subjetividad de los juicios, ya que los profesores solían discrepar la mayoría de las veces al evaluar a determinados

alumnos sobre un mismo tema. Según Pedro Ahumada (1983) en este tipo de evaluación influyen subjetivamente aspectos ajenos a lo que se desea evaluar, desde características personales del alumno hasta factores de fatiga o cansancio del maestro encargado del juicio.

La diferente complejidad de las preguntas y la diversidad de criterios empleados por los encargados de juzgar, hizo perder confianza en los juicios sobre rendimientos emitidos por los profesores expertos.

Con la aparición de los exámenes escritos se dio un golpe de gracia para esta forma de evaluación, dando paso a la evaluación como medición.

#### **b) Evaluación como medición**

El éxito de esta acepción residía en el carácter científico atribuido a la realización de cada medición, más aún si los resultados podían manipularse estadísticamente y reducirse a indicadores globales del comportamiento del grupo. A la vez, se estimaba grandemente la objetividad de los resultados de la medición, que impedía la emisión de juicios personales por parte del profesor.

Las críticas de esta concepción son, ciertos aspectos o características del proceso educativo no son susceptibles a ser medidos y a la vez que los instrumentos utilizados dejaban mucho que desear. Estas críticas más la exagerada tendencia de los psicometristas a medir cualquier tipo de manifestación conductual, llevó a una cautela cada vez mayor en la aplicación a la instrucción de las técnicas psicométricas, con todo su entorno de demostración estadística.

#### **c) Evaluación como congruencia**

La importancia de esta concepción, es que a través de ella se podía relacionar la evaluación con otros aspectos de un currículo escolar, a saber, el profesor, los planes de estudio, los programas, los medios, etc.

La posibilidad de evaluar el progreso o el avance, permitió por primera vez, darse cuenta de la importancia de los procesos educativos y no tan solo de los productos o resultados (Ahumada, 1983), aspectos generalmente englobados en el término rendimiento.

Las críticas de esta concepción es que a una deficiente determinación de objetivos correspondía una evaluación deficitaria. También se constituía en un peligro el hecho de que el profesor descuidara las posibilidades de la retroalimentación durante el proceso, limitándose solo a valorar el logro final.

El que estas tres acepciones se hayan dado químicamente puras, fue quizás lo que más influyó para hacer prevalecer los defectos más que las cualidades.

En la década de 1930 se establecía que la evaluación consiste en determinar si han sido alcanzados ciertos objetivos (coincidencia entre resultados y objetivos).

Antes de que llegara la revolución promovida por Ralph W. Tyler, en Francia se inicia en los años veinte una corriente independiente conocida como docimología, que supone un primer acercamiento a la verdadera evaluación educativa. Se criticaba, sobre todo, el divorcio entre lo enseñado y las metas de la instrucción. La evaluación se dejaba, en último término, en manos de una interpretación totalmente personal del profesor. Como solución se proponía, una elaboración de taxonomías para formular objetivos, diversificación de fuentes de información, exámenes, expedientes académicos, técnicas de repesca y tests, unificación de criterios de corrección a partir del acuerdo entre los correctores de las pruebas y revisión de los juicios de valoración mediante procedimientos tales como la doble corrección. (Escudero, 2003)

Como puede verse, se trata de criterios en buena medida vigentes actualmente y, en algún caso, incluso avanzados.

Pero quien es tradicionalmente considerado como el padre de la evaluación educativa es Tyler, por ser el primero en dar una visión metódica de la misma,

superando desde el conductismo, muy en boga en el momento, la mera evaluación psicológica.

Según Ralph Tyler (1950), el proceso de evaluación es esencialmente determinar hasta qué punto los objetivos educativos han sido alcanzados mediante los programas de enseñanza. Desde el momento en que los objetivos educativos son esencialmente cambios producidos en los seres humanos, esto es los objetivos alcanzados producen, ciertos cambios deseables en los modelos de comportamiento del estudiante, entonces, la evaluación es el proceso que determina el nivel alcanzado, realmente por esos cambios de comportamiento.

En evaluación en un enfoque actualizado, lo que interesa es la integración de las tres acepciones en una (Juicio, Medición y congruencia), que obtenga los beneficios de cada una de ellas y evite la aparición de sus puntos deficitarios.

Es por tal motivo que algunos autores integran en una sola definición los conceptos de juicio, medición y congruencia, estableciendo que la evaluación es: el proceso de obtener evidencias que permitan juzgar el grado de logros de los objetivos de aprendizaje.

Por otra parte, han comenzado a aparecer nuevas concepciones menos probadas que las anteriores, tal es el caso de aquella que define la evaluación como una fuente de información para la toma de decisiones. Es decir, una evaluación dirigida a producir mejoramiento, renovación y cambio en las prácticas habituales de un sistema.

Según esta concepción, se considera a la evaluación como una actividad permanente, flexible, que utiliza diversidad de métodos y operaciones con el fin de obtener la información necesaria que permita juzgar alternativas en términos de decisión.

Esta definición ha dado a la evaluación proyecciones insospechadas, ya que podría aplicársela a cualquier sistema o subsistema educativo, utilizando una

metodología propia basada en el delineamiento, obtención y procesamiento de la información solicitada, y su posterior entrega en forma de alternativas de decisión.

En términos claros, en una concepción integrada de la evaluación como juicio, medición y congruencia, y en la aplicación de nuevas acepciones, está el futuro de una nueva concepción evaluativo, cada vez más científico y digna de crédito.

Es de importancia caracterizar el rol de la evaluación en el proceso enseñanza-aprendizaje, en su concepción tradicional, esta estaba centrado en la fase final del proceso enseñanza-aprendizaje, pues lo que interesaba era determinar la cantidad de conocimientos o contenidos que el alumno era capaz de asimilar durante un periodo determinado de enseñanza.

Este carácter cuantitativo de la educación tradicional se reflejaba en el énfasis de evaluar solo lo acumulativo, y en la necesidad de certificar la situación final de aprovechamiento mediante una calificación.

Se derivaron del rol acumulativo de la evaluación tradicional, las funciones de control y promoción, basadas esencialmente en una calificación parcial o final. De aquí que se enfatizaran, durante la vigencia de este rol, los sistemas de calificación. La mayor preocupación del profesor residía en el conocimiento del mejor método para convertir los resultados a términos de calificaciones.

Diversos autores demostraron la existencia de esta real preocupación de los docentes, ideando sistemas de conversión de puntajes a notas o tablas de calificaciones de fácil interpretación y aplicación.

Para concluir que la solemnidad y seriedad con que solían rodearse los exámenes finales, certámenes o pruebas globales, era una tácita demostración de la importancia del rol acumulativo de la evaluación.

En un enfoque la evaluación asume las siguientes características:

- 1- la evaluación es un proceso *cíclico*, ya que inicia con la formulación de objetivos y finaliza con la confirmación de dichos objetivos, pasando por situaciones intermedias de selección de experiencias de aprendizaje, aplicación de procedimientos evaluativos y análisis de resultados.
- 2- La evaluación es un proceso *integrador*, porque se preocupa no solo de la apreciación del rendimiento del alumno, sino de todos aquellos factores que de una u otra forma influyen en el condicionamiento de los resultados del aprendizaje.
- 3- La evaluación es un proceso *continuo*, ya que está presente desde el preciso momento en que se inicia el aprendizaje hasta el instante final, en que el alumno lo hace suyo.
- 4- La evaluación es un proceso *inherente al aprendizaje*, ya que esta consustancialmente ligado a este y no corresponde a un proceso por añadidura o paralelo.
- 5- La evaluación es un proceso *sistemático* que se planifica, conduce y evalúa al igual que el proceso mismo del aprendizaje.
- 6- La evaluación es un proceso eminentemente diagnóstico, es decir, le interesa detectar deficiencias de aprendizaje, a fin de prescribir las situaciones remediales que correspondan.
- 7- La evaluación es un proceso dinámico, que se adecua a las circunstancias utilizando instrumentos y técnicas perfectibles y modificables.
- 8- La evaluación es un proceso *analítico*, porque mediante un estudio de resultados tiende a descubrir eficiencia en los procesos y metodologías empleados, detectando responsabilidades docentes y estudiantiles.
- 9- La evaluación es un proceso retroinformador, porque utilizando los progresos, éxitos o fracasos, brinda la información suficiente a profesores y alumnos comprometidos en el aprendizaje.
- 10- La evaluación es un proceso eminentemente *cualitativo*, ya que le interesa analizar los aportes o resultados del aprendizaje, en términos de eficiencia y calidad.
- 11- La evaluación es un proceso motivador, porque a través de la información de los resultados debiera lograrse en el alumno el estímulo necesario para un nuevo aprendizaje.

Para llevar a efecto en la sala de clases este enfoque actualizado del proceso evaluativo, son necesarios cambios actitudinales del profesorado, que se reflejan en sus acciones relacionadas con la evaluación. (Ahumada, 1983)

Por ejemplo, sería deseable que el profesor

- Someta a análisis los resultados de las pruebas, una vez que estas han sido calificadas;
- Elija el instrumento o técnica evaluativo de acuerdo a la conducta que desea evaluar;
- Programe las evaluaciones a lo largo del proceso de aprendizaje, preocupándose de las fases iniciales e intermedias, como también de las terminales;
- Presente la evaluación como un proceso natural, vinculado al aprendizaje, procurando lograr que los alumnos acepten su necesidad y conveniencia;
- Planifique la evaluación, señalando a los alumnos los criterios y estándares exigidos, como asimismo los tipos de instrumento o técnicas que se emplearán;
- Reconozca posibles errores en los procedimientos evaluativos aplicados, aceptando sugerencias o posibles rectificaciones;
- Prepare material correctivo que permita sugerir a los alumnos enmiendas en sus sistemas de estudio, cuando han fracasado en determinadas preguntas o situaciones evaluativas;
- Revise y analice las preguntas de las pruebas, a fin de mejorar, suprimir o confirmar situaciones de evaluación en ellas incluidas;
- Entregue información permanente a los estudiantes o a sus responsables acerca de los avances o progresos logrados, o de las deficiencias detectadas;
- Corrija las pruebas de acuerdo a pautas, a fin de hacer evidentes los errores cometidos, sobre todo en términos cualitativos; etc.

En un enfoque actualizado del rol de la evaluación, esta desempeña tres roles distintivos y cada uno identificable en un momento determinado del proceso de aprendizaje. El rol diagnóstico al inicio, el rol formativo durante el proceso de aprendizaje, y el sumativo, al final de este proceso.

Retomando la perspectiva histórica, en las prácticas evaluativas de la década de los sesenta se observan dos niveles de actuación. Un nivel podemos calificarlo como la evaluación orientada hacia los individuos, fundamentalmente alumnos y profesores. El otro nivel, es el de la evaluación orientada a la toma de decisiones sobre el instrumento o tratamiento o programa educativo. Este último nivel, impulsado también por la evaluación de programas en el ámbito social, será la base para la consolidación en el terreno educativo de la evaluación de programas y de la investigación evaluativa.

Sin embargo, el modelo primordial que impero en los 70 fue sin duda el de Scriven, el piensa que el evaluador debe obtener información pertinente y exacta, ero operando desde un punto de vista ético y de bien común, para proporcionar un servicio útil al usuario. (Alarcón, 1995)

La evaluación, en el contexto de esta discusión constituye:

- Un método para reunir y trabajar la información adecuada que permita potenciar el aprendizaje de los alumnos.
- Un proceso que incluye una gran variedad de información más allá del tradicional examen final.
- Un control de calidad que permita sistemáticamente ir detectando los progresos y los errores que conlleva, de tal modo, de aplicar a tiempo los correctivos pertinentes.
- Un instrumento educacional que permite afirmar si los procedimientos alternos son, también, eficaces y eficientes permitiendo alcanzar los objetivos propuestos.

En general se debe aceptar que cualquier persona (Educador), realiza una evaluación cuando juzga la calidad o el valor de algo. Y ya se ha planteado que ese algo puede ser la actuación del alumno, Un programa de estudios, la planificación del

profesor, los procedimientos que diseñaron o seleccionaron, los objetivos que se planearon, el material que se usa, el tiempo de que se dispone, el funcionamiento de la escuela, etc.

También es frecuente la asimilación de conceptos asociados como expresiones simplificadas, que no siempre dan cuenta de la complejidad e implicancias de estos. El primer ejemplo lo constituyen las expresiones de evaluación y juicio de valor. La confusión surge cuando se toman como equivalentes el poseer un punto de observación privilegiado con respecto a otros sujetos, y su actividad, un punto de vista si se quiere, con la capacidad de formular juicios de valor.

Un juicio de valor debemos entenderlo como un proceso en el que se aprecia y discierne el valor de acciones o actuaciones.

Otra confusión habitual se plantea entre evaluación y medición, y debemos decir que la primera implica a la segunda, pero no al contrario. No podemos desconocer que de hecho, muchos aspectos de realidad pueden ser medidos sin necesidad de emitir juicios de valor al respecto. Ello nos está indicando que la medición se orienta por el imperativo de la posición, Mientras que la evaluación, por el de la determinación de un valor.

Nos encontramos también que la evaluación, calificación y clasificación son sinónimos en los manuales o textos destinados a orientar el proceso evaluativo, lo cual encuentra su explicación en los enfoques que están perneando cada concepto.

- Machado y Soto (1989) sostiene que la evaluación es un proceso de naturaleza investigativa que implica observaciones y análisis sistemáticos de las incidencias que se producen en el continuo enseñanza aprendizaje. Por su carácter de proceso condiciona todos los elementos del diseño curricular y es principal factor de comprobación de la eficacia del mismo.

- Angulo y otros (1991), sostiene que la evaluación por naturaleza interroga e intenta explicitar el valor educativo que una realidad posee o ha ido desarrollando.
- Darter y Mestres (1994), entienden la evaluación, como un proceso sistemático de carácter valorativo, decisorio y prospectivo, en tanto permite introducir racionalidad a los procesos pedagógicos intencionados en el marco de las actuaciones docentes e institucionales.
- Medina (1994), la evaluación, como juicio de valor, constituye una actividad consustancial con los procesos de enseñanza y de aprendizaje, por tanto clave en la búsqueda de calidad de los procesos y la innovación de la tarea educativa.
- Se puede llamar evaluación a la operación que desee, puede evaluar aquello que le interese en las formas y momentos que determine, con los instrumentos que considere oportuno y desde luego para utilizarla en los fines que su particular interpretación aconseje. (Santos Guerra, 1996)
- Es el proceso de obtención de evidencias que permiten juzgar el logro de objetivos previamente determinados. (Ahumada, 1983)
- Tenbrink, T. (1974) señala que evaluar es el proceso de obtención de información y uso de ésta para formar juicios, los cuales serán usados para emitir decisiones.

Para terminar este recorrido analítico-histórico desde los primeros intentos de medición educativa hasta la actual investigación evaluativa en educación, se recogen las recomendaciones que más recientemente nos viene ofreciendo una de las figuras señeras de este campo en la segunda mitad del siglo XX. Nos estamos refiriendo a Daniel L. Stufflebeam, quien invoca a la responsabilidad del evaluador, que debe actuar de acuerdo a principios aceptados por la sociedad y a criterios de profesionalidad, emitir juicios sobre la calidad y el valor educativo del objeto evaluado y debe asistir a los implicados en la interpretación y utilización de su información y sus juicios. Sin embargo, es también su deber, y su derecho, estar al margen de la lucha y la

responsabilidad política por la toma de decisiones y por las decisiones tomadas. (Escudero, 2003)

Para evaluar la educación en una sociedad moderna, Stufflebeam nos dice que se deben tomar algunos criterios básicos de referencia como los siguientes:

- **Las necesidades educativas:** Es necesario preguntarse si la educación que se proporciona cubre las necesidades de los estudiantes y de sus familias en todos los terrenos a la vista de los derechos básicos, en este caso, dentro de una sociedad democrática.
- **La equidad:** Hay que preguntarse si el sistema es justo y equitativo a la hora de proporcionar servicios educativos, el acceso a los mismos, la consecución de metas, el desarrollo de aspiraciones y la cobertura para todos los sectores de la comunidad.
- **La factibilidad:** Hay que cuestionar la eficiencia en la utilización y distribución de recursos, la adecuación y viabilidad de las normas legales, el compromiso y participación de los implicados y todo lo que hace que el esfuerzo educativo produzca el máximo de frutos posibles.
- **La excelencia como objetivo permanente de búsqueda:** La mejora de la calidad, a partir del análisis de las prácticas pasadas y presentes es uno de los fundamentos de la investigación evaluativa.

Tomando el referente de estos criterios y sus derivaciones, Stufflebeam menciona una serie de recomendaciones para llevar a cabo buenas investigaciones evaluativas y mejorar el sistema educativo. Estas son:

- **La evaluación de profesores, instituciones educativas, programas, etc.** Debe relacionarse siempre con el conjunto de sus deberes, responsabilidades y obligaciones profesionales o institucionales, etc. Quizás uno de los retos que deben abordar los sistemas educativos es la definición más clara y precisa de estos deberes y responsabilidades. Sin ello, la evaluación es problemática, incluso en el terreno formativo.

- Se debe promover la **autoevaluación profesional**, proporcionando a los educadores las destrezas para ello y favoreciendo actitudes positivas hacia ella.
- **La evaluación del contexto** (necesidades, oportunidades, problemas en un área,...) debe emplearse de manera prospectiva, para localizar bien las metas y objetivos y definir prioridades. Asimismo, la evaluación del contexto debe utilizarse retrospectivamente, para juzgar bien el valor de los servicios y resultados educativos, en relación con las necesidades de los estudiantes.
- **La evaluación de las entradas** debe emplearse de manera prospectiva, para asegurar el uso de un rango adecuado de enfoques según las necesidades y los planes.
- **La evaluación del proceso** debe usarse de manera prospectiva para mejorar el plan de trabajo, pero también de manera retrospectiva para juzgar hasta qué punto la calidad del proceso determina el por qué los resultados son de un nivel u otro.
- **La evaluación del producto** es el medio para identificar los resultados buscados y no buscados en los participantes o afectados por el objeto evaluado. Se necesita una valoración prospectiva de los resultados para orientar el proceso y detectar zonas de necesidades. Se necesita una evaluación retrospectiva del producto para poder juzgar en conjunto el mérito y el valor del objeto evaluado.

Stufflebeam defiende una mayor colaboración en la mejora de las evaluaciones, estableciendo los estándares de manera participativa, pues cree que es posible la aproximación de planteamientos, con contribuciones importantes desde todos los puntos de vista. A diferencia de Tyler, Stufflebeam ofrece una perspectiva más amplia de los contenidos a evaluar.

Estos son las cuatro dimensiones que identifican su modelo, contexto, donde tiene lugar el programa o está la institución, inputs, elementos y recursos de partida, proceso, que hay que seguir hacia la meta y producto, que se obtiene. Además, se deja

constancia de que el objetivo primordial de la investigación evaluativa es la mejora, la toma de decisiones para la mejora de todas y cada una de las cuatro dimensiones antes citadas. Stufflebeam asocia la evaluación a una valoración de méritos y/o valor de un objeto” el mérito tiene que ver con la excelencia de una cosa y el valor atañe a la relación coste- beneficio. (Sánchez, 2002)

### **2.1 Modelos y Enfoques evaluativos.**

La evaluación de los aprendizajes es abordada de formas diversas relacionadas con las concepciones que manejan los profesores sobre el enseñar y aprender, estas opciones y las prácticas que de ellas se derivan en el ámbito de la evaluación aparecen a menudo mediatizadas por la influencia del contexto en el que el docente desarrolla su labor. (Sánchez, 2002)

Esto explica porque determinadas prácticas son legitimadas en un contexto escolar, mientras que sería difícilmente justificable con otros. Por este motivo, para incorporar nuevas concepciones, es muy importante la influencia que puede ejercer el equipo educativo que evalúa, así como la cultura que se haya creado en el establecimiento educativo, de hecho, esto constituye un planteamiento clave del llamado paradigma interpretativo-cultural.

Al respecto se puede señalar que uno de los puntos críticos indicados como mayor obstaculizador para un mejoramiento y transformación de las prácticas pedagógicas, lo constituyen los marcos de referencias, teorías e imágenes en los cuales los profesores se sustentan. Ellas suelen ser el resultado de la construcción de representaciones de las nociones de lo que es enseñar y aprender y sobre el rol del alumno y del profesor. Estas representaciones o marcos de referencia, que son muy estables, influyen en la percepción que se va teniendo de la realidad y práctica educativa. Habitualmente, estas representaciones, que subyacen a la acción, están

basadas en el paradigma de transmisión de conocimientos. O lo que es lo mismo llamado paradigma positivista o conductista.

### **2.1.1 El Modelo Psicométrico – Positivista:**

Caracterizado por las prácticas evaluativas inscritas en una preocupación por medir preferentemente resultados de aprendizaje. Este modelo tiene sus orígenes a principios del siglo XX y sus logros más relevantes a partir de la década de 1930, con el influjo en las prácticas evaluativas de las corrientes positivistas y conductistas sobre el aprendizaje.

En su sustentación teórica, Ralph W. Tyler (1942) desarrolla el primer modelo sistemático de evaluación educacional, al vincular estrechamente los objetivos de la evaluación, conocida es su idea respecto a la congruencia de la evaluación. En esa lógica considera fundamental precisar con claridad las finalidades educativas que se persiguen y, mediante la evaluación, valorar el grado de consecución logrado.

Las teorías conductistas sobre el aprendizaje refuerzan y dan consistencia al modelo: los objetivos describen “reacciones o conductas observables en el sujeto” que se muestran externamente y se pueden medir con la evaluación, mientras que diversas taxonomías intentan clasificar y ordenar capacidades (formuladas a través de los objetivos) que la escuela ha de desarrollar en sus alumnos y alumnas, Aun cuando Tyler sostiene que la evaluación contempla funciones de regular y de retroalimentar el proceso, en la práctica se tiende a convertirla en un hecho terminal, que se realiza cuando ya se ha completado en ciclo de enseñanza- aprendizaje en el centro de las preocupaciones. Por lo tanto, la evaluación se torna como un proceso externo, terminal, periferialista y con fuerte carácter punitivo.

Su vigencia se entiende dado que tradicionalmente, la evaluación ha consistido en medir resultados finales del aprendizaje. Así la función social de la evaluación, es decir, la certificación de los aprendizajes realizados y la selección de los alumnos, ha sido mucho más relevante que la función pedagógica de análisis de los procesos y

dedetección de los problemas del aprendizaje. Además, muchas prácticas de evaluación de antes y de ahora están impregnadas por este modelo.

La idea de que se puede medir cualquier tipo de aprendizaje y que evaluar es algo técnico, preciso, objetivo e incluso científico, sustenta determinadas concepciones de algunos docentes sobre la evaluación.

El paradigma positivista utilizado en demasía en nuestras aulas, concibe el conocimiento como información, sustentado en verdades absolutas, históricas y construidas desde una lógica formal y abstracta; por lo tanto, desligado de las experiencias del diario vivir del estudiante. (Sánchez, 2002) Esto quiere decir que los contenidos se comunican fragmentadamente, es decir, sin relación con sus conocimientos previos dentro de la misma disciplina o disciplina a fines, lo cual produce una cosificación del conocimiento. Como estrategias de transmisión se utilizan frecuentemente el dictado y la completación memorística de cuestionarios. Cada una de las estrategias produce una reducción del conocimiento y sitúa al estudiante en una posición de exterioridad respecto a él.

Esto puede producir un vaciamiento de significado y el contenido aparece frecuentemente como “sin sentido” para el que aprende, aumentando el grado de dificultad en el proceso de aprendizaje, el que es concebido como una simple memorización de la información, a nivel de hechos y conceptos.

Las críticas a este enfoque han sido abundantes, tanto desde una perspectiva ideológica como técnica, con el paso del tiempo los presupuestos conductistas (Base de este modelo) han perdido vigencia; además es necesario señalar las dificultades a la hora de intentar “medir” los resultados de los aprendizajes, así como la tendencia a las preguntas puramente memorísticas en los test; finalmente, el carácter dinámico de los objetivos en el marco escolar es otro más de los muchos aspectos que cuestionan su fundamentación. (Ballester, 2000)

### **2.1.2 El Modelo Sistémico.**

Hacia la década del 70, Las concepciones sobre el aprendizaje y sobre la ciencia evolucionan. Las corrientes psicológicas de corte cognitivo, adquieren un espacio propio e importante entre las teorías sobre el aprendizaje, mientras que, desde el neoconductismo, se visualizan nuevas orientaciones desde ambas perspectivas, la evaluación, se asume como formativa e incorporada al proceso de aprendizaje, actuando como el instrumento adecuado para asegurar la adaptación de la programación a las condiciones del alumno. Se asume la evaluación como un proceso de mejoramiento de las prácticas docentes.

Desde el constructivismo, aprender constituye una construcción que realiza cada sujeto a partir de las ideas previas sobre aquello que se ha de aprender, la representación sobre el sentido de la tarea encomendada y las estrategias que se desarrollan para resolverla.

También desde enfoques neoconductistas la evaluación adquiere un papel relevante. Se pone atención a las siguientes tareas:

- Análisis de las actuaciones que han de efectuar los alumnos.
- Estimación de su complejidad y el grado de dificultad.
- Explicitación de los prerrequisitos o conocimientos ya adquiridos necesarios para asimilar los nuevos aprendizajes.

La evaluación, se diversifica desarrollando nuevas modalidades y se articula en un bucle pedagógico del que el profesorado es el agente principal. De las múltiples funciones y tareas que tiene a cargo, destacamos algunas relacionadas con la evaluación: realizar una diagnosis inicial y readaptar la programación en función de los resultados, garantizar un seguimiento adecuado del proceso (evaluación formativa), detectando errores y dificultades, establecer diversos mecanismos de regulación (retroactiva, preactiva e interactiva), reforzar los éxitos, verificar finalmente, los resultados mediante una evaluación sumativa.

Sin embargo, a pesar de la potencialidad que sin duda tiene el modelo de evaluación formativa para conducir y regular el aprendizaje, la puesta en práctica del modelo sistémico tiene unos costos para el profesorado que reduce notablemente su aplicación real en la práctica. (Ballester, 2000) Se puede deducir que la complejidad se asocia a la diversidad de tarea que implica, dado que, pese a su carácter formativo, la evaluación sigue siendo exclusividad del docente, como agente evaluador.

### **2.1.3 El Modelo Comunicativo o Psicosocial.**

En la década de 1980, un nuevo enfoque sobre la evaluación surge con el nombre de comunicativo (Cardinet, 1982) o Psicosocial, a raíz del papel que asume el contexto social en el que se produce el aprendizaje.

El aprendizaje se concibe como una construcción personal del sujeto que aprende, influida tanto por las características personales del alumno (sus esquemas de conocimiento, las ideas previas, los hábitos ya adquiridos, la motivación, las experiencias anteriores, etc.) como por el contexto social que se crea en el aula. (Ballester, 2000)

Entonces se puede comprobar que el aprendizaje aparece definido como una construcción personal del sujeto que aprende, condicionada por las estructuras de acogida del alumno y por el contexto social que se genera en el ámbito del aula.

Para efectos de la dinámica evaluativa, relevancia adquieren las mediaciones (dado el carácter relacional de los procesos pedagógicos) que se producen entre los agentes implicados, los demás alumnos y el profesorado en general, que también interviene en la reelaboración de los conocimientos.

Diversas investigaciones realizadas desde la Psicología social de la educación muestran los efectos positivos en términos de aprendizajes de las interacciones sociales entre los estudiantes. También ponen en evidencia que el alumnado, por diversas razones (por su contexto social o por las características de sus esquemas de

conocimientos) no perciben de la misma forma las demandas del profesorado; por este motivo, es conveniente realizar procesos de negociación sobre los criterios de evaluación, a fin de asegurar reciprocidad en los desafíos o demandas pedagógicas.

La evaluación se perfila como instrumento orientado a mejorar los procesos pedagógicos facilitando el aprendizaje, de ahí la instancia en la declaración y transmisión explícita a los alumnos de los instrumentos y criterios de evaluación del educador, para desde ahí avanzar en su apropiación, como condición de una práctica evaluativa que se defina de la interacción de los sujetos involucrados. (Sánchez, 2002)

Ello constituye el argumento de práctica como la autoevaluación y la coevaluación, que no solo se reconocen, sino que se buscan intencionar.

La evaluación en la dimensión Psicosocial pretende transferir al alumnado el control y la responsabilidad de su aprendizaje mediante el uso de estrategias e instrumentos de autoevaluación. Ahora se propone la autorregulación por medio de actividades de evaluación mutua, coevaluación y autoevaluación, a través de las cuales los alumnos van construyendo un sistema personal para aprender, que se enriquece progresivamente.

La potencialidad de este enfoque radica en los siguientes aspectos:

- Promueve la interacción, en el ámbito de los procesos de enseñar – aprender y evaluar.
- Propicia la gestión social del aula, y
- Favorece el traspaso de la responsabilidad del aprendizaje al propio alumnado, con crecientes prácticas de autoevaluación.
- Sin embargo, no podemos considerar algunos problemas no resueltos que planean sobre el trabajo docente en general y la evaluación de los aprendizajes en concreto: Los contenidos de las materias escolares son demasiados intensos y desarrollarlos mínimamente ocupa buena parte de los esfuerzos del profesorado, además de un tiempo que podría dedicarse a regular y asegurar los aprendizajes,

también a veces el número de alumnos y alumnas dificulta el seguimiento, mientras que la vigencia de la certificación y de la promoción influye excesivamente en las prácticas evaluadoras del profesorado. Todo esto, sin contar que faltan instrumentos de evaluación suficientemente diversificados que sirvan de referentes y de modelos, así como materiales que faciliten una pedagogía diferenciada. (Ballester, 2002)

La revisión de los modelos anteriores nos permite reconocer los grandes enfoques que han y pretenden sustentar las prácticas evaluativas. Entonces es importante constatar la presencia con matices diversos de tales enfoques en la dinámica de los procesos pedagógicos. Ya que, en la línea del denominado pensamiento complejo, es preciso consensuar respecto a los mínimos comunes desde los cuales proyectar una práctica de evaluación consistente con la complejidad de las demandas formativas que el sistema procura hacer realidad.

**2.2 Enfoques Didácticos de Evaluación:** Es importante conocer las formas que adopta la evaluación en las distintas perspectivas curriculares que se pueden identificar estos son:

**2.2.1 El Enfoque Academicista:** está centrado en los contenidos como forma de saber, el enfoque persigue una relevancia al desarrollo del intelecto a través de las disciplinas que transmiten el conocimiento sistemáticamente estructurado, en este interesa la forma de la herencia común de toda la humanidad, elaborado por la inteligencia del hombre desde la antigüedad, lo nuclear o básico de este modelo es el aprendizaje de contenidos (conceptos, hipótesis, teorías leyes, sistemas conceptuales, principios...), por medio de métodos y actividades. Si quisiéramos sintetizar las características de este modelo podríamos señalar que se caracteriza por estar centrado en la enseñanza más que en el aprendizaje, es decir, es más importante que el alumno sea capaz de repetir lo dicho por el docente que su capacidad de comprender y apropiarse del conocimiento.

El estudiante solamente escucha el monólogo del profesor y se convierte en un ‘recipiente’ de lo que él o ella transmite. La evaluación entonces se limita a recoger información que poseen los alumnos, de tal manera que se adecuen lo más posible a lo que el profesor a entregado, conocer si manejan conceptos ideas etc., de tal forma que respondan perfectamente a lo que quiere el docente. (Álvarez, 2000)

**2.2.2 El Enfoque Tecnológico – Positivista o Conductista:** Parte de una visión de la enseñanza como una actividad regulada, que consiste en programar, realizar y evaluar, y como tal consiste en una actividad técnica bajo los parámetros de control y realización científica.

En este enfoque interesa mucho la retención y la transferencia del aprendizaje, en los cuales tiene influencia el medio utilizado en la instrucción. Con todo ello se puede inferir que en este modelo, el interés se centra en la memorización de contenidos de tal forma que esa transferencia se ajuste lo más posible a la fuente original, que en este caso son los docentes; no se hace mayor referencia al contenido de la educación, porque estos están pre-establecidos.

Con los contenidos establecidos curricularmente de forma externa y prescrita, la evaluación en este modelo buscará evaluar en forma de medición los contenidos generales prescritos en los programas por lo tanto la evaluación está centrada en los contenidos y utiliza métodos eficientistas y cuantitativos. Evaluar es medir lo medible y lo no medible se descarta. Lo importante en este modelo es la verificación o medición de conductas observables, lo que no da cabida a procesos más complejos. El criterio de evaluación radica en los objetivos operativos, definidos como conductas observables, medibles y cuantificables, y por lo tanto la evaluación se centrará en los contenidos. Las técnicas de evaluación son cuantitativas. La enseñanza programada es su máxima expresión sobre todo porque facilita la evaluación entendida como medida.

**2.2.3 El Enfoque Interpretativo – Cultural:** Da mucha importancia a la formación de valores sociales en el individuo y enfatiza las necesidades individuales del

alumno. Según este enfoque, debe ser enseñado aquello que sirva para el desarrollo social del alumno y para transformarlo en agente de cambio social. En cuanto a la evaluación considera un currículo abierto, flexible y contextualizado debe estar centrado en el desarrollo de procesos más que en los contenidos, lo que supone una forma de mejora de capacidades – destrezas y valores – actitudes.

La evaluación que es aplicada dentro de este modelo debe seguir esta lógica y evaluar las formas, los métodos que llevan al aprendizaje, en desmedro, (pero sin descuido), de los contenidos, formas y métodos que generan destrezas, capacidades y valores que le sirven al alumnos o ser humano para desenvolverse dentro de la sociedad, siendo un agente activo con capacidad de intervenir socialmente, de ahí de la importancia de los procedimientos a los cuales se llegue al conocimientos, independiente de cuales sean los contenidos. Postulando entonces una evaluación cualitativa y formativa. (Román, 1999)

**2.2.4 El Enfoque Socio - Crítico:** establece una educación como “una valoración consensuada” y negocia buscando evidencias que contribuyan a la mejora del contexto. Apunta a contenidos socialmente significativos, un profesor crítico, reflexivo, comprometido “con la situación escolar y sociopolítica”, es un agente de cambio social, con el fin que los actores educativos “tomen conciencia” de la Realidad para establecer líneas de acción y transformarla.

El Modelo está abierto a recibir influencias y valores establecidos en la sociedad, a la vez mantiene una actitud crítica que lo lleva a actuar como agente activo dentro del contexto social, con el fin de ser capaz de producir cambios y no meramente una adaptación a lo establecido. Mantiene una formación centrada en el desarrollo de procesos intelectuales y no en el producto de estos: el proceso es más importante que el producto, la comunicación más que el contenido, el procedimiento más que la solución del problema, todo ello referido sobre la misma concepción de generar las herramientas, métodos y valores, que puedan dar al sujeto un sólido desenvolvimiento en la realidad

social, de ahí que es más importante valorar los procesos y los procedimientos que los productos.

Este modelo establece una evaluación de técnicas dialécticas y el estudio de casos partiendo de técnicas etnográficas y la triangulación, esto debido a como hemos observado que la enseñanza es considerada como actividad crítica, encaminada al análisis de la realidad del aula, del centro y de la sociedad. Por ello es una actividad moral y política. Como tal debe partir de incidentes críticos analizados por los participantes para desde los mismos construir una teoría que los ilumine y cambie si es preciso. Como tal la enseñanza no es solo describir el mundo si no transformarlo. Se necesita necesariamente la aplicación de técnicas evaluativas más complejas que permitan conocer una evolución y visión amplio de los avances y logros de los estudiantes, es necesario por lo tanto “abusar” de la comunicación y observación constante con los alumnos y la interacción entre todos los agentes, consiguiendo información que nos permita ir evaluando formativamente.

### **2.3 La Evaluación dentro del contexto de la Reforma:**

Gerardo Sánchez (2002), señala entre otras cosas que desde el punto de vista de la reforma la evaluación posee una mirada en que el alumno es el principal protagonista de su aprendizaje, por ello todas las prácticas y metodologías que se apliquen, así como todo lo que corresponda a las distintas dimensiones del currículo, se deben desarrollar en el alumno las capacidades para recrear el conocimiento lograr tener dominio de este y aplicarlo de tal forma que autónomamente sea capaz de avanzar resolviendo problemas, establece una relación cercana del profesor con el alumno, potenciando un rol activo de este último.

De acuerdo a este aprendizaje significativo se necesita por ende desarrollar una enseñanza que conduzca a este fin, por lo tanto se deben aplicar criterios que van desde una enseñanza coherente, un tratamiento profundo de la información con el fin de no dejar grandes vacíos que muchas veces perjudican la visión completa de ciertas

materias, se debe llegar a un clima de trabajo que cree la oportunidad para aprender activamente, desarrollar tareas que estén conectadas con el mundo real, esto es conseguir que los conocimientos y actitudes que el alumno logra en los procesos de enseñanza aprendizaje pueda aplicarlos de buena forma dentro de la sociedad, de manera autónoma pudiendo salir de situaciones adversas por sí mismo, y no recurrir inmediatamente a pedir ayuda, esto hace de los aprendizajes sean significativos para el alumno, los alumnos además deben ser autocríticos en sus avances, tener la capacidad de reflexionar sobre lo que saben y lo que no, tener presente lo que quieren conseguir identificando sus estilos de estudios, o formas con las cuales enfrentar los desafíos.

Los cambios más importantes en evaluación se podrían resumir como sigue:(Isla, 2008)

- Se incrementa el rango de las capacidades, habilidades y actitudes que se evalúan.
- Se amplía el repertorio de los instrumentos y procedimientos de evaluación
- Se enfatiza la importancia de la retroinformación que la evaluación puede dar al proceso formativo
- Se acepta la participación de otros agentes -además del profesor- en la evaluación, principalmente la del propio alumno y de sus compañeros (autoevaluación, evaluación de pares).
- El profesor pasa a tomar un rol más activo, en el sentido que planifica sus evaluaciones con más orientación pedagógica que reglamentaria; conviene con los alumnos sobre procedimientos evaluativos y formas de aplicarlos, dentro de disposiciones reglamentarias menos rígidas; atiende a necesidades e intereses individuales; aplica criterios formativos en forma flexible.
- La evaluación se da naturalmente como parte del quehacer diario y no se considera una interrupción molesta del proceso de aprender.

Es importante señalar que sin una buena enseñanza no existe una buena evaluación. Uno de los factores que orienta la nueva mirada evaluativa es que el alumno es el principal protagonista de su aprendizaje y para ello, todas las dimensiones del currículo deben ser consistentes con este paradigma. (Sánchez, 2002) Se necesita lograr conseguir en los alumnos que desarrollen las capacidades para recrear el conocimiento y usarlo, aplicándolo a la realidad en que van a estar enfrentados, ya que enseñar a los alumnos datos o destrezas que no utilizaran es una pérdida de tiempo, las cosas y aprendizajes superficiales es una pérdida de tiempo. Por ello es imprescindible atender a preguntas como ¿Qué evaluar?, ¿para qué evaluar?, ¿Cuándo evaluar?, ¿Cómo evaluar?

La primera de ellas es el ¿Qué evaluar? Busca definir el uso de operaciones y funciones mentales empleadas por los alumnos en la construcción de conocimientos y dominio de competencias individuales y sociales por lo tanto hay que atender a lo cognitivo, en donde está por ejemplo el conocer, comprender, aplicar, analizar, sintetizar, evaluar, manejo de información, memoria comprensiva, etc., se necesita evaluar la parte procedimental las cuales requieren competencias cognitivas como; el uso de métodos hipotéticos deductivo, método inductivo, aplicación de estructuras y reglas, métodos y técnicas de estudio, competencias sicomotoras, etc. Por su parte se busca evaluar además la parte actitudinales; desarrollando los valores personales y sociales, como la responsabilidad, respeto, tolerancia, entre otras, el desarrollo de trabajo en equipo, la realización de trabajos bien hechos, autonomía, fundamentación de ideas, capacidad de transmitir ideas, escuchar y tolerar pensamientos distintos.

La segunda pregunta que se señaló es el ¿para qué evaluar? diferencia a tanto el alumno como el docente, es así como señala que para el alumno es importante evaluar:

- Para identificar aprendizajes preexistentes.
- Para identificar habilidades en el uso de estrategias para la resolución de problemas cognitivos y de convivencia diaria.

- Para identificar y maximizar sus estilos de aprendizajes más eficientes y eficaces.
- Para afianzar la capacidad de aplicar aprendizajes preexistentes en la transferencia de saberes.
- Para permitir a los alumnos corregir errores, a través de la autocrítica e información oportuna.
- Para detectar aprendizajes fantasmas
- Para asegurarse de la información adquirida
- Para que expresen sus talentos a través de la creatividad
- Para afianzar en los alumnos sus capacidades que le permiten equilibrar su autoestima al sentirse seguros de sus conocimientos.
- Para el docente es importante entre otras razones:
- Para identificar intereses y necesidades de los alumnos en las áreas de desarrollo (cognitiva, afectiva, social, psicológica).
- Para medir los niveles de logros estándares de competencia y calidad de aprendizajes
- Determinar la validez de los instrumentos de evaluación y su uso según tipo de objetivos y contenidos.
- Confirmar y replantear la selección de contenidos y/o objetivos
- Medir la efectividad, disponibilidad y cantidad de recursos didácticos.
- Determinar la calidad de la administración y gestión del aula.
- Determinar la efectividad de una innovación metodológica en el aula
- Determinar los factores que condicionan el dónde y cuándo.

La tercera de las preguntas o sea el ¿Cuándo evaluar?, en ella se desprende tres tipos, **1)** diagnóstica, que es la evaluación que se aplica al inicio del Proceso de Enseñanza, se identifica las competencias de los alumnos, e información sobre los aprendizajes pre-existentes, interés y expectativas, dominio de contenidos, modelos explicativos usados por los alumnos etc. **2)** La formativa o de proceso, que permite en

referencia a lo planificado monitorear el proceso, reorientarlo y/o afianzando metodologías y uso de recursos, proporcionando información como; oportunidad para modificar y/o afianzar modelos explicativos de los alumnos, identificar avances y/o deficiencias de los aprendizajes de los alumnos, aplicar aprendizajes pre-existentes, incorporar objetivos emergentes, afianzar recursos didácticos, etc. Y **3)** sumativa; que permite medir en términos de productos y/o procesos, el aprendizaje de los alumnos. Y proporciona información que permita definir indicadores de rendimiento en base a norma, medir en términos de calificaciones cantidad y calidad de aprendizajes, medir en términos de calificaciones la capacidad de los alumnos para transferir e integrar conocimientos, entre otros.

Y la **4)** y última pregunta se refiere al ¿Cómo evaluar? Y necesariamente deberá tener un diseño de evaluación de carácter cualitativo y cuantitativo, la parte cuantitativa referida principalmente a los productos, medición de estándares, retención de contenidos, aplicación de contenidos, aplicación de métodos y estrategias, y lo cualitativo referido a los procesos, donde están las competencias sociales, actitudes para el aprendizaje, producciones de saberes, uso de métodos y estrategias para resolver problemas.

La evaluación entonces debe estar siempre destinada a valorar los aprendizajes significativos de los estudiantes, junto con entregar y servir de instrumento para el docente para recopilar información en un campo amplio de toda la práctica educativa, según la parte formativa de la evaluación esta adquiere un juicio de valor que se formula sobre la base de un criterio que deriva de un sistema de valores; luego al llevar a cabo la evaluación supone atender a los aspectos técnicos como a los éticos que ella involucra, por lo demás, la evaluación ha de ser funcional a las diferentes necesidades en el proceso de enseñanza – aprendizaje del estudiante, y sobre todo debe estar orientada hacia la toma de decisiones por parte de diferentes actores, particularmente el docente y estudiante, son además actores que intervienen activamente en el proceso de evaluación.

## **2.4 La importancia de la evaluación en el área de las Ciencias agropecuarias.**

Uno de los problemas que enfrentan en la actualidad los profesores que atienden el sector de agropecuaria, dice relación con la evaluación y la necesidad de proveer los procedimientos adecuados que permitan dar cuenta de las demandas formativas actuales.

En el área específica de las Ciencias agronómicas, los problemas de la evaluación encuentran su expresión en los siguientes focos:

- **La Calificación**, en el entendido que esta suele desbordar el proceso evaluativo, restando toda posibilidad de hacer de la evaluación un proceso más formativo y transversal.
- **Los Criterios de Evaluación**, que en raras ocasiones se manejan de manera explícita; con lo cual se sacrifica la posibilidad de avanzar hacia una evaluación que favorezca el proceso de crecimiento personal del alumno.
- **La Unilateralidad**, según la cual la tarea evaluativa es de carácter heterónimo y externa, negando la posibilidad de que el alumno sujeto de aprendizaje – participe de dicho proceso.
- **El Conocimiento**, según el cual el proceso educativo se define en función de un cuerpo de conocimientos que el alumno debe dominar para reproducir en una instancia evaluativa que se traduce, preferentemente en pruebas de lápiz y papel.

Todas estas inadecuaciones que enfrenta la evaluación radican en formas y criterios evaluativos inapropiados. Ello en razón a un énfasis en un conjunto de contenidos considerados como materias que deben ser pasadas, para ser demostradas o reproducidas en una prueba. La asignatura termina por estructurarse en torno a

evaluaciones sumativas que acaparan la actividad de docentes y alumnos(as) con miras a una calificación.

Es de importancia realizar evaluaciones planteada en términos de:

- Adoptar formas variadas y estímulos flexibles, incentivando expresiones creativas y estrategias personales para el descubrimiento y la invención.
- Contribuye a identificar zonas de desarrollo próximo a partir de las cuales desarrollar nuevos conocimientos. Se favorece mediante la autoevaluación y la evaluación de pares.
- Permite detectar errores constructivos, o sea, que dan pistas sobre la dirección en la que conviene avanzar. Con ello se atiende la dimensión formativa del proceso de enseñanza – aprendizaje.
- Facilita al alumno el acceso a formas más complejas de pensamiento, por cuanto le abre nuevos desafíos. Ello es posible en la medida que operamos con explícitos criterios de evaluación.
- No sólo se refiere a contenidos de un campo del saber, sino a los procesos que han llevado a ellos. Lo anterior facilita la llamada metacognición.

La traducción de tales ideas fuerza permite reconocer en el ámbito específico del Subsector, algunas recomendaciones a la hora de plantearse la práctica evaluativa, a saber:

- Se privilegia la Evaluación de Proceso, por tanto, es reivindicada la observación como instancia central de la evaluación.
- Las actividades de evaluación se confunden con las actividades de aprendizaje, sean estas genéricas o no.
- Los instrumentos de evaluación dan la posibilidad de ser incorporados a la práctica de alumnos y alumnas.
- Adquieren importancia las señales respecto a cómo mejorar los resultados, los

registros y pautas de observación.

- Se la entiende no como mecanismo de control sino vía para mejorar la Calidad del aprendizaje.
- Se basa en estándares comparativos en relación a los aprendizajes esperados.
- Los contenidos son evaluados en cuantos medios capaces de abrir nuevas posibilidades o preguntas, pero no se agotan en sí mismos.
- Requieren una consistencia del profesor, ya que no puede enseñar la tolerancia un profesor cuyas prácticas pedagógicas no toleran a determinados alumnos, determinadas preguntas, etc.
- Los criterios de evaluación deben ser previamente conocidos por los alumnos.
- Se promueven la autoevaluación y evaluación de pares.
- Los diagnósticos no sólo se refieren a aspectos cognitivos, sino también emocionales, pueden indagar no sólo en conocimientos previos, sino intereses, emociones, experiencias, contextos de cada uno, etc.
- La Evaluación provee a alumnos y docentes retroalimentación necesaria y oportuna para diagnosticar, corregir y orientar actividades futuras.

Es importante destacar que, en los últimos años, en nuestro contexto educativo, empiezan a observarse algunos signos de cambio en las prácticas de evaluación de las materias de los Programas de Estudio de la Formación Diferenciada Técnico-Profesional. Estos cambios están motivados por la difusión de los nuevos enfoques teóricos y por la necesidad del profesorado de adaptarse a la transformación del sistema educativo.

La evaluación la hemos definido como un proceso orientado a la obtención de información sobre el aprendizaje, formular juicios y tomar decisiones. Desde la lógica comunicativa, dicho proceso se convierte en un medio para conseguir aprendizajes, para transferir y reelaborar conocimientos y actitudes. No existe una separación estricta entre las actividades de evaluación y las actividades de aprendizaje. Las actividades de

evaluación no se realizan en un momento específico de la acción pedagógica, sino que se convierte en elementos permanentes. (Sánchez, 2002)

La evaluación estrechamente vinculada al aprendizaje, queda inserta en la secuencia didáctica de tal manera que, a nivel de diagnóstico, formativo y sumativo, contemplan actividades de evaluación. Desde esta perspectiva la complejidad que presenta la evaluación en agropecuaria, determinar hasta qué punto los alumnos disponen de lo radica en la dificultad para conocer las ideas previas, las representaciones que los estudiantes tienen en su mente ya que pueden ser un obstáculo para el prerrequisito necesario para abordar con éxito los nuevos aprendizajes.

A ello se agrega, el hecho de que los alumnos suelen desconocer los criterios con los que se evalúan sus tareas y ejercicios; de conocerlos, estos favorecerían el aprendizaje porque pueden convertirse en instrumentos que faciliten la asimilación de los contenidos.

Para llevar a efecto en la sala de clases este enfoque actualizado del proceso evaluativo, son necesarios cambios actitudinales del profesorado, que se reflejan en sus acciones relacionadas con la evaluación.

Por ejemplo, sería deseable que el profesor:

- Someta a análisis los resultados de las pruebas, una vez que estas han sido calificadas;
- Elija el instrumento o técnica evaluativo de acuerdo a la conducta que desea evaluar;
- Programe las evaluaciones a lo largo del proceso de aprendizaje, preocupándose de las fases iniciales e intermedias, como también de las terminales;
- Presente la evaluación como un proceso natural, vinculado al aprendizaje, procurando lograr que los alumnos acepten su necesidad y conveniencia;
- Planifique la evaluación, señalando a los alumnos los criterios y estándares exigidos, como asimismo los tipos de instrumento o técnicas que se emplearán;

- Reconozca posibles errores en los procedimientos evaluativos aplicados, aceptando sugerencias o posibles rectificaciones;
- Preparar material correctivo que permita sugerir a los alumnos enmiendas en sus sistemas de estudio, cuando han fracasado en determinadas preguntas o situaciones evaluativas;
- Revise y analice las preguntas de las pruebas, a fin de mejorar, suprimir o confirmar situaciones de evaluación en ellas incluidas;
- Entregue información permanente a los estudiantes o a sus responsables acerca de los avances o progresos logrados, o de las deficiencias detectadas;
- Corrija las pruebas de acuerdo a pautas, a fin de hacer evidentes los errores cometidos, sobre todo en términos cualitativos; etc.

En un enfoque actualizado del rol de la evaluación, esta desempeña tres roles distintivos y cada uno identificable en un momento determinado del proceso de aprendizaje. El rol Diagnóstico al inicio, el rol formativo durante el proceso de aprendizaje, y el sumativo, al final de este proceso.

Retomando la perspectiva histórica, en las prácticas evaluativas de la década de los sesenta se observan dos niveles de actuación. Un nivel podemos calificarlo como la evaluación orientada hacia los individuos, fundamentalmente alumnos y profesores. El otro nivel, es el de la evaluación orientada a la toma de decisiones sobre el instrumento o tratamiento o programa educativo. Este último nivel, impulsado también por la evaluación de programas en el ámbito social, será la base para la consolidación en el terreno educativo de la evaluación de programas y de la investigación evaluativa.

## **2.5 Enseñanza Tradicional versus Enseñanza de Evaluación de Aprendizajes Basado en un Enfoque por Competencias en la Formación Diferenciada Técnico Profesional.**

Según las Bases Curriculares y el Programa de Estudios de la Formación Diferenciada Técnico-Profesional de la Especialidad Agropecuaria con Mención Agricultura del Ministerio de Educación (octubre 2015): La educación media, de acuerdo con la ley General de Educación, es el nivel que tiene por finalidad procurar que cada estudiante expanda y profundice su formación general y desarrolle los conocimientos, habilidades y actitudes que le permiten ejercer una ciudadanía activa para integrarse a la sociedad. En los dos últimos años de este nivel educativo, se consideran espacios de diversificación curricular que, en el caso de la Formación Diferenciada Técnico-Profesional, ofrecen a los y las estudiantes oportunidades para desarrollar aprendizajes en una determinada especialidad y que les permiten obtener el título de técnico de nivel medio. En este contexto, además de poder continuar estudios superiores, tienen la posibilidad de acceder a una primera experiencia laboral remunerada, considerando sus intereses, aptitudes y disposiciones vocacionales, que los y las estudiantes se les preparan en forma efectiva para el trabajo.

Es necesario tener presente que esta preparación laboral inicial se construye articulando el dominio de los aprendizajes propios de la especialidad con aquellos comprendidos en los Objetivos de Aprendizaje Genéricos y en los objetivos y contenidos de la formación general de la educación media. Esta articulación implica el desafío de concebir el proceso de enseñanza como un trabajo interdisciplinario para el desarrollo de las competencias de cada estudiante. Por tanto, es la totalidad de la experiencia en la enseñanza media –es decir, la formación general junto con la formación diferenciada– la que permite alcanzar las competencias necesarias para desempeñarse y prosperar en el medio laboral. A la vez, es el conjunto de esta experiencia el que proporciona las habilidades para el aprendizaje permanente mediante la capacitación, la experiencia laboral o la educación superior.

En el caso de la formación educacional de la última reforma educacional de la Formación Diferenciada en la Enseñanza Técnico-Profesional de Chile y en todas las sociedades occidentales han venido sufriendo en las últimas décadas una transformación

muy rápida como resultado del cambio producido por la incorporación de las tecnologías a todos los ámbitos de la vida personal y social.

Ante estos cambios pierden sentido tanto unos currículos escolares estáticos y cerrados como un enfoque disciplinar de los mismos en saberes compartimentados, ya que los problemas que la realidad plantea son globales y transversales. Queda también obsoleta una educación basada en la mera acumulación de conocimientos, pues ha llegado el momento de *aprender haciendo y experimentando*.

La enseñanza por competencias requiere partir de un aprendizaje situado en el que la persona ha de realizar unas tareas concretas en un contexto determinado con el fin de adquirir, a través de ellas, unas competencias básicas para su desarrollo personal a lo largo de la vida.

Uno de los problemas de la enseñanza tradicional radica en que, dada la relevancia que se ha concedido al contenido, se ha fomentado demasiado a menudo un aprendizaje memorístico de conocimientos, el cual no implica necesariamente que el aprendiz sea capaz de aplicarlos a la vida real. Frente a esto, el aprendizaje por competencias se centra en dos pilares fundamentales: la significatividad y la funcionalidad de los aprendizajes.

Este nuevo enfoque de la enseñanza no olvida, en ningún caso, la importancia de los conocimientos, pero los aborda de manera interrelacionada, poniendo en juego al mismo tiempo conocimientos, destrezas, habilidades y valores.

	<b>Enseñanza tradicional</b>	<b>Enseñanza por competencias</b>
<b>¿Qué produce el aprendizaje?</b>	El contenido de las disciplinas académicas	Los procesos cognitivos y afectivos que se desencadenan en

		la resolución de una tarea.
<b>¿Cómo se adquiere?</b>	Aprendizaje abstracto. Fuera de contexto.	Aprendizaje situado en un contexto determinado y ante unas tareas concretas.
<b>¿Qué tipo de aprendizaje predomina?</b>	Memorístico de conocimientos. Individual.	Aprendizaje significativo y funcional. Cooperativo.
<b>¿Cuál es la finalidad del aprendizaje</b>	Preparar para cursar estudios superiores	Preparar para la vida.
<b>¿Cuál es el papel del docente?</b>	Transmisor de conocimientos	Guía y mediador de los procesos de aprendizaje.
<b>¿Cómo es el centro escolar?</b>	Fragmentado. Aislado.	Conectado en redes. Relacionado con su entorno.

### **Nº 1 Enseñanza tradicional v/s enseñanza por competencias**

Como se ha venido mencionando a lo largo del presente estudio, la educación agropecuaria se ha visto obligada a replantearse sus métodos y medios de enseñanza de tal forma que respondan a las demandas y retos que impone la sociedad hoy en día. De esta manera, el enfoque basado en competencias surge dentro de las tendencias curriculares actuales, como una herramienta esencial de transformación de la educación superior. Tünnermann (2007, p. 231) expresa que una de las grandes debilidades de la educación ha sido la poca atención que en el pasado se le otorgó al diseño curricular.

Hoy en día sabemos que el currículo es donde las tendencias innovadoras deben encontrar su mejor expresión.

De igual manera se enfatiza que a partir de las políticas mundiales, se espera un cambio en la educación que garantice su excelencia, y la pertinencia de los conocimientos desarrollados. Por tanto, en la Conferencia Mundial sobre Educación se expone la necesidad de propiciar el aprendizaje permanente y la construcción de las competencias adecuadas para contribuir al desarrollo cultural, social y económico de las naciones. Se destacan así, las principales tareas de la educación:

- Generación con nuevos conocimientos (las funciones de la investigación).
- El entrenamiento de personas altamente calificadas (la función de la educación).
- Proporcionar servicios a la sociedad (la función social).
- La crítica social (que implica la función ética) (Argudín, 2005, p. 12).

Según Holdaway (1987), citado por (Argudín, 2005, p. 14) la educación basada en competencias se centra en necesidades, estilos de aprendizaje y potencialidades individuales para que el alumno llegue a manejar con maestría las destrezas señaladas en la empresa.

Formula actividades cognoscitivas dentro de ciertos marcos que respondan a determinados indicadores establecidos y asienta que deben quedar abiertas al futuro y a lo inesperado. Por otra parte, los autores afirman que la educación basada en competencias es una orientación educativa que pretende dar respuestas a la sociedad del conocimiento o de la información. Se origina en las necesidades laborales y por tanto, demanda que la escuela se acerque más al mundo del trabajo; esto es, señala la importancia del vínculo entre las instituciones educativas y el sector laboral.(Argudín, 2005, p. 17).

El término competencia ha sido ampliamente definido y discutido en las últimas décadas. La UNESCO (1999) por ejemplo, define competencia como: el conjunto de comportamientos socio afectivos y habilidades cognoscitivas, psicológicas, sensoriales y

motoras que permiten llevar adecuadamente un desempeño, una función, una actividad o una tarea. (Argudín, 2005, p. 12) Asimismo, Perrenoud (2000), citado por (Zabala, 2005, p. 86) la refiere como la “capacidad de movilizar diversos recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones”. Para el autor, es la capacidad para enfrentarse con garantías de éxito a una tarea en un contexto determinado. (Zabala, 2005, p. 86) Esto es, que el estudiante sea capaz de responder adecuadamente y de manera autónoma en situaciones diferentes. Corvalán y Hawes (2005, pp. 2-3) agregan que la organización del trabajo exige capacidad por parte de sus empleados para adaptarse a los cambios estratégicos, particularmente al ejercicio profesional que se genera en las empresas: Los técnicos actuales deben desarrollar competencias de planificación y aplicación de recursos (humanos, tecnológicos, financieros y materiales) a la solución de nuevos problemas en cada una de las profesiones y en función de las demandas del medio social, natural y cultural, trabajando en forma multidisciplinaria. Su definición específica en cada profesión requiere explicitar cuidadosamente las competencias profesionales asociadas con cada práctica y desarrollo profesional. Su aprendizaje requiere de una estrategia pedagógica destinada a alcanzar logros de rendimiento en la aplicación de tareas y ejercicio de capacidades profesionales en variados dominios, ámbitos o áreas de cada profesión.

### **2.5.1 La Evaluación Basada en la Enseñanza y la Evaluación Basada en Competencias**

Para efectos del estudio en cuestión, interesa definir una serie de conceptos básicos que, por un lado, describan el enfoque de la evaluación en su acepción tradicional o convencional, concebida, ésta generalmente, como un elemento externo a la actividad de aprender y vista desde un plano secundario del quehacer educativo, y por el otro, se plantee la nueva propuesta de la práctica evaluativa; entendida como un plano fundamental de la enseñanza y no como una parte periférica del proceso. Desde esta perspectiva, se desarrolla cómo la evaluación educativa se dispone para ser congruente

con las tendencias curriculares actuales, y, la enseñanza se centra en el desarrollo del propio estudiante, sus expectativas, su nivel inicial, sus estilos de aprendizaje, sus ritmos e intereses, sus necesidades y la proyección futura de un aprendizaje permanente a lo largo de toda la vida.

En esta línea de argumentación, se plantea que la evaluación educativa está estrechamente ligada a los modelos pedagógicos o educativos que el docente emplea en el momento de la enseñanza. Flórez (2000, p. 32) explica que un modelo pedagógico es la representación de las relaciones que predominan en el acto de enseñar, es también un paradigma que puede coexistir con otros y que sirve para organizar la búsqueda de nuevos conocimientos en el campo de la pedagogía. En este contexto, se identifican diferentes concepciones y criterios sobre la evaluación educativa las cuales no pueden ser vistas de manera aislada o independiente a la tendencia curricular vigente o al modelo pedagógico empleado por el docente.

El autor arriba citado, esboza los modelos que representan las perspectivas teóricas de mayor difusión e importancia contemporánea y las formas y técnicas de evaluación educativa que de ellos se derivan tal como se presentan en la Tabla siguiente:

<b>Modelo</b>	<b>Tradicional</b>	<b>Transmisionista</b>	<b>Romántico</b>	<b>Cognitivo</b>	<b>Social</b>
Parámetro		<b>ista</b> <b>conductista</b>	<b>o</b>		
METAS	Humanista Metafísica Religiosa	Moldeamiento de Conducta técnico Productiva Relativismo ético	Máxima autenticidad y libertad individual	Acceso a niveles intelectuales superiores	Desarrollo individual y colectivo

<b>CONCEPTOS DESARROLLO</b>	Desarrollo de las facultades humanas y del carácter a través de la disciplina y de la imitación del buen ejemplo	Acumulación y asociación de aprendizajes	Desarrollo natural, espontáneo, libre	Progreso y secuencial Estructuras jerárquicas diferenciadas Cambios conceptuales	Progresivo y secuencial El desarrollo impulsa el aprendizaje en las ciencias
<b>CONTENIDO CURRICULAR</b>	Disciplina y autores clásicos	Conocimiento técnico-inductivo Destrezas y competencias observables	Lo que el alumno solicite Experiencias libres	Experiencias de acceso a estructuras superiores Aprendizajes significativos de la ciencia	Científico-técnico Polifacético o Politécnico
<b>RELACION MAESTRO- ALUMNO</b>	Autoritaria Maestro Alumno	Intermediario Ejecutor de la programación Programación	Maestro auxiliar Alumno Maestro	Facilitador, estimulador del desarrollo	Horizontal Maestro-alumno M A

		Maestro		Maestro	
		Alumno		Alumno	
METODOLOGIA	Verbalista Transmisión ista Memorista Repetitiva	Fijación a través del refuerzo Control del aprendizaje a través de objetivos conductuales	Sin interferencia Libre expresión	Creación de ambientes y experiencias de desarrollo	Variado según el nivel de desarrollo y contenido Énfasis en el trabajo productivo Confrontación social
PROCESO EVALUATIVO	Memorístico Repetitivo Evaluación producto Evaluación = calificación	Conductas esperadas Evaluación según criterio Evaluación sumativa	Sin evaluación Sin comparación Sin calificación	Evaluación cualitativa De referente personal Evaluar ≠ calificar Evaluación con criterio	Evaluación grupal o basada en parámetros Teoría y praxis Confrontación grupal

## No. 2 Caracterización de diferentes modelos pedagógicos.

Fuente: Florez, R (2000, p. 25)

### ***2.2.1. Evaluación basada en la enseñanza: conceptualización y caracterización***

Es así que, en el Cuadro anterior se detallan los diferentes modelos pedagógicos conjuntamente con las diferentes concepciones, formas y criterios sobre la evaluación educativa y su dinámica de acción. Para el caso, en el modelo tradicional, prevalece la enseñanza academicista, verbalista, generalmente con un libro de texto que organiza la temática básica obligatoria para ser presentada en exposiciones magistrales por el profesor.

Estos contenidos se centran principalmente en los ya producidos por la ciencia, presentados de manera lineal, secuenciada y agrupados de acuerdo a la disciplina de estudio. Se espera la asimilación por parte del estudiante, y su papel es de receptor de ese conocimiento (Flórez, 2000).

En concordancia con lo anteriormente planteado, Álvarez (1997, p.131) define la evaluación tradicional como: Un mecanismo de control de los conocimientos terminales del alumno, que son comprobados por el profesor como actividad incoherente, desvinculada del proceso enseñanza–aprendizaje y de la realidad del alumno; que resulta antieconómica, poco productiva; que se manipula externamente como factor de presión personal y social, pudiendo tener un impacto negativo en el plano afectivo del individuo.

En tal sentido, se reafirma que la evaluación es reproductora de conocimientos, clasificaciones, explicaciones y argumentaciones previamente estudiadas por el alumno en notas de clase o textos pre-fijados. (Flórez, 2000, p. 36) Ésta se realiza de manera cuantitativa al final del período o curso, asignándole una calificación al aprendizaje del estudiante en relación con el resto de la clase por medio de pruebas escritas. Es decir, se determina cuanta información ha asimilado el alumno y su capacidad de memorización y reproducción de la información. Asimismo, Díaz (2000, p. 308) plantea que en este tipo de enseñanza: La propuesta de evaluación del aprendizaje, la práctica es reducida a la confección, aplicación e interpretación de datos por medio de evaluaciones. Estas

evaluaciones serán resueltas por el alumno al finalizar la enseñanza. Así, han cobrado difusión las llamadas pruebas “objetivas”, que pueden ser elaboradas e interpretadas por sistemas mecanizados, con lo cual minimiza tanto el proceso mismo de la evaluación del aprendizaje como la noción de aprendizaje y docencia.

Como puede desprenderse de lo anteriormente expuesto, el alumno aprende para ser evaluado centrandose principalmente su atención, en una calificación en un momento determinado, y no necesariamente para formarse y desarrollar conocimiento. Este enfoque de evaluación, tiene un carácter prescriptivo tomando como base los resultados del conocimiento memorístico de manera descontextualizada e instrumental. El producto del aprendizaje enfatiza lo observable, no así, los procesos de razonamiento, estrategias, habilidades y capacidades. En el presente, a menudo los estudiantes se sienten excluidos de la cultura de la evaluación de modo que tienen que probar y equivocarse para hacer sucesivas aproximaciones hacia las situaciones que se requieren en el trabajo evaluativo. Los estudiantes que desarrollen de mejor forma su técnica tendrán éxito en la evaluación, aunque no siempre son los que en el futuro aportarán más al desarrollo de los campos que están estudiando. (Brown y Glasner, 2007, pp. 78-79)

Esta característica de reducir la evaluación a la mera asignación de una calificación al estudiante y de compararla con la del resto del grupo, es conocida como evaluación con base a norma. Se asigna la más alta calificación al más alto rendimiento, calificaciones promedio a la concentración mayoritaria en el centro de la escala donde se ubican las normales, y, calificaciones inferiores a las que se ubican en la cola o extremo inferior de la misma. (Miralda, 2002, p. 84) El autor expone que es un error pensar que debe haber una distribución natural de calificaciones, es decir, buenos, promedio y malos estudiantes sin que exista el espacio para reflexionar sobre esta situación; sobre la calidad de la institución y la calidad de la educación.

Otro aspecto que presenta el autor, es la tendencia a asignar calificaciones con base a criterios. En tal sentido, el docente debería expresar con precisión lo que espera que el estudiante aprenda en términos de comportamiento observable. Este sistema mecanicista del aprendizaje, requiere de una estricta planificación de la clase por parte del docente, quien se limita a desarrollar los contenidos de la materia sobre la base del dominio más básico del conocimiento; la memorización. En tanto la tarea de rutinizar la escuela siga insistiendo en el concepto de clase común de un grupo de alumnos, más un profesor al frente, donde aquellos demandan acreditación y éste, métodos y técnicas para fabricar calificaciones; difícilmente haremos de la escuela, una institución formadora de espíritus libres, de mentes abiertas con actitudes de compromiso en la construcción de un destino común, para la colectividad a la cual se debe. (Miralda, 2002, p. 89).

Álvarez (1997) en una cita anterior, declara que este tipo de práctica evaluativa ha perdurado hasta hoy. En el modelo tradicional, no existe la evaluación como tal, sus finalidades el mundo de los saberes del alumno sin incluir su integralidad, y su desarrollo humano y personal. Igualmente, su metodología resulta discontinua, parcial, desasociada y desarticulada de la enseñanza. Los instrumentos de evaluación son eminentemente cuantitativos de control, pese a ello, carecen de objetividad en vista que las pruebas u otro instrumento de evaluación carecen de validez y confiabilidad.

Aunado a esto, la escuela suministra una enorme cuota de autoridad al docente. De manera exclusiva, éste evalúa, y es visto como un especialista que domina la ciencia que enseña. Por este poder que la escuela le confiere, podría dar juicios de valor a priori y otorga una categoría que podría marcar para el futuro a un estudiante. La evaluación tradicional es anti-educativa, está despojada de todo rasgo formativo y muy por el contrario, deja huellas negativas, y a veces traumáticas, ¡que injusta es la sociedad –y con ella las instituciones escolares y los docentes– que han legalizado y conviven con esa discriminación hacia los alumnos. (Álvarez, 1997 p. 130).

De allí que: Concebir el aprendizaje como producto es una manera de negar la necesidad que tiene cualquier persona de ir elaborando la información para aprender, dado que el proceso de aprendizaje está mediado por el esquema referencial del estudiante, esto es, el conjunto de sentimientos y afectos con los que piensa y actúa, esquema que ha sido organizado a través de la vida del propio sujeto y que al entrar en contacto con una nueva información es susceptible de ser movilizado. (Díaz, 2000, p.312).

### ***2.2.2. Evaluación basada en competencias: conceptualización y caracterización***

Por otra parte, en las tendencias curriculares o modelos pedagógicos contemporáneos se propone un sistema distinto de evaluación educativa. Este concepto ha evolucionado significativamente, de una práctica evaluativa centrada en la enseñanza y situada como acto final, a un elemento intrínseco, esencial y acto procesual del hecho de aprender. Este nuevo paradigma de la evaluación propone que la evaluación de los aprendizajes es un proceso constante de producción de información para la toma de decisiones, sobre la mejora de la calidad de la educación en un contexto humano social, mediante sus funciones diagnóstica, formativa y sumativa. (Segura, 2009, p.1).

De este modo, a la luz del modelo se prescribe la evaluación como un instrumento indispensable para desarrollar un proceso colegiado. Este sistema, ofrece información relevante no solo para el estudiante y para el profesor en la toma de decisiones, sino también, para todos los actores involucrados en tal fin. Es decir, consiste en observar el aprovechamiento de los educandos y ofrecer diversas y variadas oportunidades para el más alto desempeño de una competencia. Por otra parte, conduce al docente a un estado de reflexión de su propia práctica pedagógica, que producto de ello, reajuste las programaciones y estrategias subsiguientes para el logro de los resultados de aprendizaje propuestos.

Para comprender de manera holística el enfoque de la evaluación de los aprendizajes basados en competencias, se presentan los conceptos recogidos del Glosario de González y Wagenarr(2003, p. 282):

**Calificación**

Evaluación final basada en la superación de conjunto en el programa de estudios.

**Carga de Trabajo del Estudiante**

Todas las actividades de aprendizaje requeridas para la consecución de los RESULTADOS DEL APRENDIZAJE (por ejemplo, clases presenciales, trabajo práctico, búsqueda de información, estudio personal, etc.).

**Criterios de Evaluación**

Descripción de lo que el estudiante debe realizar para demostrar que se ha conseguido el RESULTADO DEL APRENDIZAJE. Formación, estudio personal, etc.).

**Evaluación**

Conjunto de pruebas escritas, orales y prácticas, así como proyectos y trabajos, utilizados en la evaluación del progreso del estudiante en la UNIDAD o MÓDULO del CURSO. Pueden ser empleadas por los propios estudiantes para evaluar su progreso (evaluación formativa) o por el liceo para juzgar si la unidad o el módulo del curso se han concluido satisfactoriamente en relación a los RESULTADOS DEL APRENDIZAJE de la unidad o módulo (evaluación acumulativa o continua).

**Evaluación Continua**

Pruebas realizadas durante el período de enseñanza regular como parte de la EVALUACIÓN final o anual.

**Habilidades y Competencias (Académicas/Profesionales)**

Las habilidades y COMPETENCIAS desarrolladas como resultado del proceso de aprendizaje pueden ser específicas de un área temática o genérica.

**Resultados del Aprendizaje**

Formulaciones que el estudiante debe conocer, entender y / o ser capaz de demostrar tras la finalización del proceso de aprendizaje. Los resultados del aprendizaje:

no deben confundirse con los objetivos del aprendizaje, sino que se ocupan de los logros del estudiante más que de las intenciones de conjunto del profesor. Los resultados del aprendizaje deben estar acompañados de CRITERIOS DE EVALUACIÓN apropiados, que pueden ser empleados para juzgar si los resultados del aprendizaje previstos han sido logrados. Los resultados del aprendizaje, junto con los criterios de evaluación, especifican los requerimientos mínimos para la concesión de la EVALUACIÓN, mientras que las notas (calificaciones) se basan en el nivel, por encima o por debajo, de los requisitos mínimos para la concesión del módulo. La acumulación y la transferencia de evaluaciones se facilita si los resultados del aprendizaje son facilitados con claridad indicando con precisión las realizaciones por las que se otorga la evaluación. Como puede percibirse a partir de los conceptos anteriores, la evaluación comprende un todo integral de los resultados del aprendizaje, cobrando un papel protagónico la evaluación formativa, cualitativa y procesual o continua, cuya finalidad es la consecución de la calidad de los aprendizajes mismos. Es oportuno recalcar, que la simple evaluación cuantitativa o medición de los aprendizajes; asignación de una calificación a los saberes del estudiante, y empleada en otros enfoques, es totalmente insuficiente para los efectos de promover resultados auténticos de aprendizaje. Es por tanto necesario en el desarrollo de esta propuesta, la utilización de una diversidad de técnicas e instrumentos de evaluaciones plurales y multidireccionales, con capacidad para obtener información más objetiva sobre los variados tipos de atributos que componen las competencias.

Para ampliar lo expuesto, Argudín (2006, p. 67) detalla la evaluación como medio de aprendizaje:

- En la educación en competencias, la evaluación debe ser una experiencia integradora de desarrollo, que permita al estudiante ampliar sus propias fortalezas.
- Es necesario que los procesos de evaluación sean parte integral del currículum que asegure a los alumnos una guía apropiada que permita mejorar la experiencia y su desarrollo.

- La evaluación se incorpora al currículum de dos maneras: la evaluación como medio del aprendizaje del estudiante y evaluación de los programas y de la institución. Se trata de un proceso de múltiples dimensiones, es una parte integral del aprendizaje, que implica observar y juzgar el desempeño de cada uno de los elementos basándose en criterios objetivos, en la autoevaluación y la retroalimentación del estudiante y del profesor.
- Se utiliza para confirmar los logros del alumno y para proporcionar la retroalimentación de manera que puedan mejorar tanto el alumno como el profesor.
- Cada evaluación involucra un proceso que proporciona retroalimentación significativa.
- Permite comparar el desempeño con los criterios que lo califican y emitir juicios usados en la comprobación del modo en que los alumnos se benefician del currículum.
- En esta línea de argumentación, conviene presentar algunos conceptos sobre aprendizaje vistos desde la perspectiva de investigadores, psicólogos y educadores: El proceso de adquisición de habilidades, destrezas motoras y cognoscitivas que explica en parte el enriquecimiento y transformación de las estructuras internas de las potencialidades del individuo para comprender y actuar sobre su entorno con base a los niveles de desarrollo y maduración.

El aprendizaje implica un proceso de construcción que es producto de la experiencia y a través del cual se adquieren conceptos, principios, procedimientos, valores y actitudes.

Proceso mediante el cual una persona adquiere habilidades prácticas (motoras e intelectuales), incorpora contenidos informativos o bien adopta nuevas estrategias de conocimiento y acción. (Maldonado, 2001, p. 4)

En concordancia con ello, la psicología ha realizado importantes aportes al campo de la pedagogía para comprender mejor el qué y cómo se aprende a través de las

teorías del aprendizaje. Un concepto que ha cobrado interés a la luz de estas teorías es el término de aprendizaje significativo. Al respecto, Kingler y Vadillo (2000, p.190) describen: corresponde a las experiencias e intereses de los alumnos. El aprendizaje nuevo se relaciona con la información ya existente en sus estructuras cognitivas. Este aprendizaje consiste en asimilar uno mismo lo aprendido, hacerlo propio. Cuando el aprendizaje tiene significado para la persona, se integra a ella, por lo tanto, no se olvida y puede aplicarse prácticamente a la vida diaria. Este tipo de aprendizaje siempre implica un contenido afectivo, el ser humano es una unidad indivisible que debe funcionar en forma integral. (González, 1991, p.67)

Es por tanto necesario, que el estudiante aprenda a valorar y tomar conciencia desde una perspectiva objetiva y válida, la conformación de su propio aprendizaje. Esto significa que, el reto de la enseñanza es plantear la evaluación de los aprendizajes de manera congruente con las teorías que acuñan este concepto. La siguiente Tabla muestra sintéticamente la relación de la práctica educativa a la luz de las teorías del aprendizaje presentado por Bordas y Cabrera (2001) con base a la propuesta de Herman, Auschbacher y Winters (1992).

ELEMENTOS DEL APRENDIZAJE	IMPLICACIONES PARA LA EVALUACIÓN
El conocimiento es algo que se construye. El aprendizaje es un proceso de creación de significados a partir de la nueva información y de los conocimientos previos: es un proceso de transformación de las estructuras cognitivas del estudiante como consecuencia de la incorporación de nuevos	<p>Promueve acciones de evaluación que pongan en juego la funcionalidad y significado de los nuevos aprendizajes a través de su uso en la resolución de problemas, aplicación a distintos contextos y en la construcción de nuevos conocimientos.</p> <p>Evita los modelos memorísticos en los que solo se pone de manifiesto la capacidad para reconocer o evocar.</p> <p>Promueve actividades y tareas de evaluación que</p>

<p>conocimientos.</p>	<p>tengan sentido para los estudiantes.</p> <p>Utiliza una gama variada de actividades de evaluación que ponga en funcionamiento los contenidos en contextos particulares diversos. Lo importante es contextualizar, es, variar tanto cuanto sea posible los marcos en los que se evalúa.</p> <p>Evalúa el mismo contenido con distintas técnicas: una actividad de evaluaciones parcial en cuanto a la naturaleza y amplitud de relaciones del significado que explora, es previsible que los estudiantes dispongan de otras relaciones significativas que el instrumento o procedimiento de evaluación que se utiliza no logra alcanzar.</p>
<p>Hay variedad en los estilos de aprendizaje, la capacidad de atención, la memoria, el ritmo de desarrollo y las formas de inteligencia.</p>	<p>Promueve distintas formas de evaluación y tareas alternativas donde el estudiante pueda elegir.</p> <p>Da oportunidades para revisar y repensar.</p> <p>Proporciona diferentes “tiempos” de evaluación, si fuera necesario, negociándolo con el estudiante.</p> <p>Utiliza procedimientos que permitan al estudiante aprender a construir su forma personal de realizar el aprendizaje, a manejar autónomamente procedimientos de evaluación y corregir los errores que pueda detectar.</p>
<p>Las personas tienen una ejecución mejor cuando conocen la</p>	<p>Promueve que el estudiante haga suyo los objetivos del aprendizaje y los criterios que se van</p>

<p>meta, observan modelos y saben los criterios y estándares que se tendrán en cuenta.</p>	<p>a utilizar para evaluarlos.</p> <p>Proporciona una amplia gama de modelos de ejemplo sobre trabajos de los estudiantes y discute sus características.</p> <p>Habla sobre los criterios que se utilizan para juzgar la ejecución y los estándares del logro.</p>
<p>Se reconoce que el conocimiento y la regulación de los propios procesos cognitivos son la clave para favorecer la capacidad de aprender a aprender. Es importante saber manejar sus propios procesos de aprendizaje.</p>	<p>Promueve la autoevaluación, que el estudiante piensa acerca de cuanto aprende bien/mal, como establece metas y por qué le gusta o no hacer ciertos trabajos.</p> <p>Estimula procesos de coevaluación entre docentes y estudiantes y entre estos entre sí.</p>
<p>La motivación, el esfuerzo y la autoestima afectan el aprendizaje y el desarrollo de la persona.</p>	<p>Atribuye los fracasos o las razones temporales y externas y los éxitos a razones internas y perdurables.</p> <p>Establece relaciones entre el esfuerzo y los resultados.</p> <p>Valora el error como un paso necesario para el aprendizaje.</p> <p>Presenta en las evaluaciones situaciones lo más parecidas posible a la realidad y que tengan sentido. Para el discente y puedan tener futuras proyecciones.</p> <p>Incorpora de manera natural tareas de evaluación durante el proceso de enseñanza-aprendizaje que puedan servir al estudiante para tomar conciencia</p>

	de lo que han aprendido y de las dificultades o vacíos que todavía tiene.
El aprendizaje tiene aspectos sociales. El trabajo en equipo es valioso.	<p>Favorece trabajos de evaluación en equipo.</p> <p>Organiza grupos heterogéneos para que el intercambio entre estudiantes sea más rico.</p> <p>Da importancia tanto al producto como a los procesos de los equipos solicitando al estudiante su valoración.</p> <p>Facilita que el estudiante asuma distintos papeles en las evaluaciones de equipo.</p> <p>Plantea la evaluación en equipo cuando la situación que se trata se asemeja a situaciones de la vida real.</p>

### **No. 3 La evaluación en el aula según las teorías actuales del aprendizaje**

Fuente: Ligeramente modificada de: Bordas, M. y Cabrera, F., LIX (2001, enero-abril, pp. 26-27).

En síntesis, Angulo, Contreras y Santos (1991), citado por (Santos, 1998, pp. 10-107) declaran las siguientes características de la evaluación de los aprendizajes en un contexto educativo contemporáneo:

- Tiene en cuenta el contexto: Parte de las particularidades diacrónicas y sincrónicas del centro educativo.
- Toma en cuenta los procesos y no sólo los resultados: Ambos principios no son excluyentes, tampoco contradictorios.
- Da voz a los participantes en condiciones de libertad: Se toma en cuenta la opinión de todos los actores involucrados en el quehacer educativo porque son ellos los que disponen de las claves interpretativas de lo que sucede en el centro.

- Emplea métodos diversos y suficientemente sensibles: Cada uno ofrece posibilidades fieles de captación de la realidad.
- Atiende valores: Tanto en el contenido como en el proceso evaluador.
- No convierte la complejidad en simplificaciones abusivas, a través de números y estadísticas: No se debe utilizar como el único referente que exprese una realidad tan compleja y dinámica.
- Es educativa: Se ocupa del valor educativo y en sí misma es educativa al impulsar el diálogo, la participación y la reflexión compartida sobre la mejora.
- Está comprometida con la sociedad: Toma en cuenta los intereses de quienes describen poco o no reciben los bienes que la educación provee.

### ***2.2.3. Similitudes y diferencias***

Es preciso señalar, que todos los elementos que componen un enfoque de evaluación de los aprendizajes son comunes al propósito que fueron acuñados. Pese a ello, la forma de comprender y aplicar estos componentes lleva implícito el modelo pedagógico y curricular que el docente tenga consigo para el desarrollo de la enseñanza. Esto significa, que los dos enfoques del estudio en cuestión, comparten finalidades, métodos, medios, procedimientos y criterios entre otros, no obstante, el uno se concibe en un plano convencional y externo a la actividad de aprender, en cambio el nuevo postulado, integra todos los elementos para ofrecer situaciones de aprendizaje de manera directa o indirecta, y, que a través de la propia vivencia de los estudiantes, estos elementos sean consecuentes en su experiencia educativa.

Visto desde esta perspectiva, la siguiente Tabla detalla las diferencias entre los elementos que componen el enfoque de la evaluación basada en la enseñanza y la evaluación basada en competencias.

<b>EVALUACIÓN BASADA EN LA ENSEÑANZA</b>	<b>EVALUACIÓN BASADA EN COMPETENCIAS</b>
--	--

Se centra en los resultados del aprendizaje.	Se centra en la mejora continua de los procesos del aprendizaje y sus resultados.
Se basa principalmente en la evaluación de conocimientos teóricos.	Se basa en la construcción y aplicación de conocimientos.
Se basa en la evaluación sumativa.	Se basa en la evaluación diagnóstica, formativa y sumativa.
Se centra básicamente en la aplicación de pruebas escritas.	Se centra en una variedad de pruebas de acuerdo al tipo y características de los aprendizajes y disciplinas de estudio.
Se centra en la selección de una respuesta.	Se centra en el desempeño de una tarea.
Se enfoca en situaciones ficticias.	Se enfoca a situaciones de la vida real.
Se basa en evidencia indirecta.	Se basa en evidencia directa.
Escasos criterios e indicadores de evaluación.	Existencia de variedad de rúbricas, o matrices de valoración de acuerdo a los temas específicos de evaluación.
Se estructura con base en la enseñanza.	Se estructura con base al aprendizaje.
Se enfoca primordialmente en el dominio cognitivo del aprendizaje.	Se enfoca en el desempeño de competencias cognitivas

	procedimentales y actitudinales de los aprendizajes.
--	--

#### **No. 4 Diferencias de los componentes de la evaluación basada en la enseñanza y los componentes de la evaluación basada en competencias**

Fuente: Originada por el investigador de acuerdo a las lecturas realizadas sobre el tema

Este enfoque de evaluación emergente, también se conoce como evaluación procesual, evaluación de desempeño, evaluación auténtica o evaluación alternativa. En este sentido, todas las variaciones del término apuntan al desarrollo de capacidades de los estudiantes que tengan verdadero significado en el mundo real. A continuación, se presenta una Tabla comparativa de las diferencias entre la evaluación convencional y la evaluación alternativa.

<b>EVALUACIÓN TRADICIONAL</b>	<b>EVALUACIÓN ALTERNATIVA</b>
El juicio evaluativo está basado en la recogida de información objetiva e interpretación de las puntuaciones.	El juicio evaluativo está basado en la observación, en la subjetividad y en el juicio profesional.
La evaluación tiende a ser generalizable.	La evaluación tiende a ser idiosincrásica.
Permite al evaluador presentar el conocimiento del alumno mediante una puntuación.	Permite al evaluador crear una historia evaluativa respecto del individuo o del grupo.
Está focalizada fundamentalmente sobre la puntuación del alumno en comparación con la puntuación de los	Está focalizada de manera individualizada sobre el alumno a la luz de sus propios aprendizajes.

otros alumnos.	
Muestras para la recolección de datos: Pruebas Objetivas.	Muestras para la recolección de datos: experimentos de los alumnos, Debates, Portafolios, Productos de los estudiantes, Simulaciones, Demostraciones Prácticas, Investigaciones de Campo, Visitas Guidas, Investigaciones bibliográficas, etc.
Coloca la evaluación bajo la decisión del profesor u otra fuerza externa.	Permite a los estudiantes participar en su propia evaluación.
Provee la información evaluativa de tal forma que inhibe la acción curricular o instruccional.	Provee información evaluativa de manera que facilita la acción curricular.

### **No. 5 Evaluación tradicional y Evaluación alternativa.**

Fuente: Wolf y Reardon (1996), citado en Mateo, J. (2000, pp. 6-7).

Respecto a lo presentado en la Tabla anterior, Ahumada (2001, p. 21) plantea que:

Hoy en día, los investigadores del aprendizaje suelen dar una mayor relevancia a la evaluación de los procesos de aprendizaje sobre los resultados, ya que considera importante el desarrollo de ciertas capacidades y habilidades de pensamiento, la comprensión de contenidos curriculares y su relación con la vida real. Esta concepción educativa exige el desarrollo de una evaluación individualizada y multidimensional, que

se contrapone con la concepción didáctica vigente, centrada en una enseñanza grupal y estandarizada.

En la siguiente Tabla se señalan las diferencias existentes entre lo que se pretende a través de la concepción innovadora de la evaluación, y lo que actualmente se mantiene en la concepción tradicional de este proceso.

<b>ENFOQUE ACTUAL PREDOMINANTE</b>	<b>UNA NUEVA PROPUESTA EVALUATIVA</b>
Enseñanza y evaluación grupal y uniforme. Predominio de la función administrativa. Evaluación en términos de logros y resultados. Propósitos de carácter reproductivo. Predominio de pruebas de lápiz y papel.	Evaluación personalizada y variada. Evaluación congruente con los aprendizajes. Énfasis en lo procesual y situacional. Búsqueda de evidencia auténtica de aprendizaje. Evaluación participativa y colaborativa. Aceptación de técnicas e instrumentos evaluativos no ortodoxos.

#### **N°6 Diferencias entre el enfoque predominante y el enfoque auténtico**

Fuente: Ahumada, P. (2001, p. 21).

Por último, el autor explica cómo las nuevas formas de evaluación auténtica y alternativa se enfrentan con las formas tradicionales de evaluación dificultando la implementación de cambios y transformaciones en el ámbito educativo. Esto se debe a que las normas administrativas, las condiciones laborales, los medios tradicionales de evaluar, entre otros, se han conservado en el tiempo formando un modelo de gran fuerza y una cultura de trabajo a nivel de aula de una alta estabilidad y permanencia.

#### ***2.2.4. La evaluación continúa***

Como se ha planteado anteriormente, la evaluación en el nuevo paradigma se centra principalmente en los procesos del aprendizaje sobre los resultados. Es decir, actúa verificando el funcionamiento, retroalimentando el proceso y haciendo ajustes permanentes de mejora.

Los resultados de esta evaluación se traducen inmediatamente en criterios valorativos del proceso, distinguiendo la marcha individual de cada alumno. Su finalidad no concluye con el ajuste previsto, sino que tiene su próxima fase de observación e interpretación contextualizada (Álvarez, 1997, p. 156).

Según Gimeno y Pérez (1998, p. 392) este concepto se desarrolla con un carácter formativo imbricado en la actividad misma de la enseñanza, y, con el propósito de reivindicar el papel del docente de tal manera que adquiera conciencia de la marcha del aprendizaje de los estudiantes y del proceso de enseñanza–aprendizaje. Se espera, en un trato cotidiano y en el ambiente educativo, la búsqueda y concentración de la información, que se hagan observaciones sobre los rasgos de los alumnos y se lleven a un plano más significativo de valoración. El profesor aprecia lo que es un alumno, su progreso, su reacción ante los estímulos educativos valiéndose de procedimientos que no son técnicas rigurosas, pero sí eficaces medios de conocimiento.

De igual modo, Guerin (1983), citado en (Gimeno y Pérez, 1998 p.392) supone que la evaluación continua es: todas aquellas estrategias que pueden utilizarse para organizare interpretar la información que se obtiene a través de la observación diaria y en la interacción con los estudiantes. Este tipo de información juega un papel decisivo en las decisiones que los profesores adoptan en clase, relacionadas con el curso de la instrucción. Asimismo, apunta que la diversidad de estrategias empleadas por el profesor, proporciona la base para la toma de decisiones en el aseguramiento de la

calidad en la educación. En tal sentido, adquiere particular importancia, ya que, como concepto dinámico de la búsqueda del perfeccionamiento, establece y presupone las condiciones de la mediación pedagógica, y genera una cultura de mejora y de aprendizaje permanente. Por ello, el concepto de evaluación continua es inherente a los planteamientos que quieren lograr una evaluación integrada normalmente en el proceso de enseñanza, con intención formativa desarrollada más bien por procedimientos informales, por tanto, este concepto de evaluación continua tiene que ir acompañado de otra forma de entender lo que es evaluar. (Gimeno y Pérez, 1998, p. 392). Esto significa, que la continuidad no implica el fraccionamiento de la prueba objetiva por la extensa cantidad de contenidos tras largos periodos de estudio, más bien es, la oferta permanente de situaciones o experiencias ligadas al trabajo significativo y al propio progreso del estudiante.

#### ***2.2.5. La evaluación auténtica***

Kingler y Vadillo (2000, p. 97) definen la evaluación auténtica como aquella que utiliza instrumentos que están dentro del repertorio habitual del estudiante, y está más focalizada en el proceso que en el resultado; además permite supervisar más de cerca la evolución del aprendizaje que se focaliza en la observación atenta del proceso de aprendizaje, más que los fríos resultados que pueden llevar a errores al interpretarse, y a una intervención retardada y ausente. Igualmente, Díaz y Hernández (2007, p. 430) la definen como aquella evaluación del desempeño que demanda que los aprendices demuestren sus habilidades, destrezas o conductas aprendidas en situaciones genuinas de la vida real.

Según Ahumada (2005) la evaluación auténtica tiene sus orígenes en las escuelas de Norte América a finales de la década del 80. Este enfoque de evaluación alternativo, se ha expandido rápidamente a lo largo de todos los continentes del mundo, y se podría afirmar que no existe un país, en donde teóricos e investigadores de ámbito educativo,

no discutan sobre el modelo. Así, Collins (1995), citado por Ahumada (2005, pp. 12-13) expresa que esta forma de evaluación se concibe como un proceso colaborativo y multidireccional en el cual los alumnos se autoevalúan, son evaluados por sus pares y por el maestro este a su vez aprende de y con sus alumnos.

En este enfoque de evaluación alternativa, se intenta indagar qué conoce el estudiante o qué es capaz de lograr utilizando procedimientos o estrategias distintas a las que plantea la evaluación convencional. Bajo esta perspectiva, el ámbito de desempeño es mucho más amplio y variado, lo que le permite al estudiante desarrollar sus capacidades y habilidades en un estilo propio de aprendizaje en un rango completo e integral de experiencias significativas.

Las bases teóricas que sustentan la evaluación auténtica tienen sus raíces en la concepción de Aprendizaje Significativo de Ausbel (1976), en la perspectiva cognoscitiva de Novak (1983) y en la práctica reflexiva de Schôn (1998) (Condemarín y Medina, 2000, citado por Ahumada, 2005, p.12).

En este sentido, los aspectos más importantes de esta concepción son: el carácter participativo de sus estudiantes, la intervención directa en sus propios aprendizajes, y el papel mediador por parte del docente (Ahumada, 2005, p. 12).

Para comprender mejor el concepto, el autor destaca las diferencias del enfoque alternativo evaluativo frente al modelo tradicional que predomina en la mayoría de instituciones del sistema educativo latinoamericano.

ENFOQUES	ENFOQUE TRADICIONAL	ENFOQUE AUTENTICO
FUNCIONES		
1. Función principal	Certificar o calificar los aprendizajes.	Mejorar y orientar a los estudiantes en el proceso

		Enseñanza–aprendizaje.
2. Relacionar el aprendizaje	Paralela al proceso de aprendizaje	Inherente o consustancial al aprender.
3. Información requerida	Evidencias concretas de logro de un aprendizaje.	Evidencias y vivencias personales.
4. Tipo de procedimientos	Pruebas orales o escritas. Pautas de observación rígidas.	Múltiples procedimientos y técnicas.
5. Momento en que se realiza	Al finalizar un tema o unidad.	Asociada a las actividades diarias de enseñanza y aprendizaje (formativa).
6. Responsable principal	Procedimiento direccional externo al alumno (Heteroevaluación).	Procedimiento colaborativo y multidireccional (Auto y Coevaluación)
7. Análisis de errores	Sanción al error.	Reconocen en error y estimulan su recuperación.
8. Posibilidad de logro	Permite evaluar la adquisición de determinados conocimientos.	Permite evaluar competencias y desempeño.
9. Aprendizaje situado	Por lo general no le	Considera los contextos en

	preocupa o desconoce el contexto en que ocurre el aprendizaje.	donde ocurren los aprendizajes.
10. Equidad en el trato	Distribuye a los alumnos en estratos creando jerarquías de excelencia.	Procura que todos los estudiantes aprendan a partir de su diversidad.
11. Reconocimiento al docente	Fuente principal desconocimiento.	Mediador entre los conocimientos previos y los nuevos.

#### **N°7 Paralelo entre un enfoque evaluativo tradicional y el enfoque auténtico**

Fuente: Ahumada, P. (2005, pp. 11-24).

De nuevo, Ahumada (2005) hace una reflexión sobre la realidad de las instituciones de educación superior de Latinoamérica y los cambios curriculares adoptados sobre la base del modelo basado en competencias. Pese a esas innovaciones, apunta que ha observado que los docentes continúan con las prácticas evaluativas convencionales ya sea porque no han sido capacitados, o por la resistencia natural que provoca todo cambio e innovación. Ante esta situación problemática, señala que el docente debería considerar ciertos principios que rigen la práctica evaluativa:

***De la continuidad y permanencia de la evaluación:*** La evaluación es más un proceso que un suceso e interesa obtener evidencias en el proceso de aprender. La evaluación es una parte integral del proceso de enseñanza-aprendizaje y su función es esencialmente formativa. Es decir, debería pasar inadvertida para el estudiante y desarrollarse de manera inherente con las distintas actividades o situaciones de aprendizaje.

***Del carácter retroalimentador del proceso:*** Debe determinar niveles de avance o progreso en el acercamiento a un determinado saber tomando en cuenta y su incorporación a la vida real.

Las deficiencias detectadas por el proceso evaluador deberían conducir a la mejora permanente y no necesariamente a la sanción.

***De los roles de la evaluación en el proceso de aprendizaje:*** Hace énfasis en la evaluación diagnóstica y formativa sin olvidar la evaluación sumativa. Igualmente, es importante conocer el nivel del grupo a través del trabajo cooperativo y su capacidad de sus miembros de hacer las valoraciones correspondientes orientadas a la mejora del proceso. La certificación de los logros debe tener sentido para los estudiantes.

***De la propiedad consustancial del proceso evaluativo al aprendizaje:*** Se potencia la autoevaluación y la coevaluación haciendo que el propio estudiante sea fuente de evidencias del nivel y progreso de sus propios aprendizajes.

***De la utilización de nuevos procedimientos de evaluación:*** Existen una variedad de instrumentos o técnicas que aportan información sobre el aprendizaje de los estudiantes. Las tareas grupales aportan una gran cantidad de evidencias para su valoración.

#### ***2.2.6. Tipos de evaluación***

Dada la efervescencia del tema, existen múltiples conceptos, criterios y propuestas que vuelven compleja la tarea de establecer una única clasificación de los tipos de evaluación. Al respecto, Lázaro (1990), citado por (Castillo y Cabrerizo, 2003, p. 23) habla de «marañaterminológica» cuando se refiere tanto a la falta de precisión terminológica utilizada, como al campo semántico definido por la evaluación. Algunos teóricos conciben la clasificación de los distintos tipos de evaluación como una forma secuencial o armónica, relacionando cada frase de la evaluación con las sucesivas fases

del proceso didáctico (Rosales, 1984). Por su parte, Rodríguez (1986) considera que la clasificación de los distintos tipos de evaluación debe hacerse: en función del normotipo o estándar que se tiene para realizarla, ambos citados por (Castillo y Cabrerizo, 2003, p.23).

Para efectos de este estudio, se presentará la clasificación desarrollada por Casanova(1995), citado por (Castillo y Cabrerizo, 2003, pp. 24-31) tal como se presenta en la siguiente Tabla; posteriormente se explicará brevemente cada uno de los componentes:

<b>Según el momento</b>
Inicial Procesual Final
<b>Según la finalidad</b>
Diagnostica Formativa Sumativa
<b>Según su extensión</b>
Global Parcial
<b>Según el origen de los agentes evaluadores</b>
Interna/Externa
<b>Según sus agentes</b>
Autoevaluación. Heteroevaluación. Coevaluación
<b>Según su normotipo</b>

Normativa Criterial
---------------------

### **N°8 Tipos de Evaluación**

Fuente: Castillo, S. y Cabrerizo, J. (2003, p. 25).

#### ***2.2.6.1. Según el momento de aplicación***

**Evaluación inicial:** Se realiza al comienzo de un curso, de una unidad temática, de una etapa educativa, de la implementación de un programa, de un cambio educativo, entre otros. Se trata de la recogida de datos tanto de tipo personal como académico previo al proceso educativo para que el docente tenga un conocimiento real de cada uno de sus estudiantes. Se espera que, a partir de ello, el profesor diseñe sus estrategias didácticas y dirija la enseñanza conforme a los intereses y particularidades individuales y grupales de los alumnos.

**Evaluación procesual:** Desde una perspectiva formativa, consiste en la valoración mediante la recogida continua y sistemática de datos durante y al finalizar cada tarea de aprendizaje.

Esta estrategia se utiliza como un mecanismo de mejora para ajustar y regular sobre la marcha los procesos educativos. A la evaluación procesual también se le identifica como evaluación formativa o evaluación continua. Este tipo de evaluación es de suma importancia dado que aporta retroalimentación permanente del proceso, lo que a su vez permite actuar de manera oportuna y consistente sobre el estudiante sin pensar en una calificación o puntaje por los resultados de la tarea.

**Evaluación final:** Se emplea al final de un período de tiempo determinado como una constatación de los logros alcanzados en ese momento de aprendizaje. Como evaluación sumativa, su finalidad consiste en calificar en función de un desempeño e informar a todos los interesados al respecto, la valía de los resultados de aprendizaje

para la toma de decisiones finales. Según los autores, aunque no sea necesariamente sumativa, la evaluación final suele identificarse con ella en la medida en que enjuicia o valora procesos finalizados haciendo acopio de los datos seleccionados en los anteriores momentos de evaluación. (Castillo y Cabrerizo, 2003, p. 26).

#### ***2.2.6.2. Según la finalidad***

**Evaluación Diagnóstica:** Su propósito es que el docente inicie el proceso educativo con información veraz de las características y cualidades de los estudiantes tanto en lo personal como lo académico. Este tipo de evaluación debe tener lugar al principio del curso dado que es el momento cuando el docente urge conocer la realidad educativa de sus estudiantes. Las informaciones sobre la evaluación del curso anterior, si se especifican de un modo descriptivo y no simplemente numérico, contienen elementos que pueden ser de gran utilidad para realizar la evaluación diagnóstica del curso siguiente. Es la llamada Evaluación Cero. (Castillo y Cabrerizo, 2003, p. 27).

**Evaluación formativa:** Sirve como estrategia para ajustar y regular durante el proceso educativo las necesidades de mejora. Se asocia con la evaluación continua y es la más conveniente para la evaluación de procesos. La evaluación formativa permite obtener información de todos los elementos que configuran el desarrollo del proceso educativo de todos y cada uno de los elementos a lo largo del curso, y permite reorientar, modificar, regular, reforzar, comprobar, etc., los aprendizajes, dependiendo de cada caso en particular. (Castillo y Cabrerizo, 2003, p. 27).

**Evaluación sumativa:** Se aplica al final de un período de tiempo establecido para corroborar los logros alcanzados. Posee una función sancionadora en la medida que determina el aprobado o no de una materia, la promoción o no de un curso, un programa, entre otros. En la evaluación sumativa cobra presencia y significado la intencionalidad de las evaluaciones anteriores: inicial-diagnóstica y procesual-formativa.

Los resultados de la evaluación sumativa pueden ser el punto de arranque de la evaluación diagnóstica del siguiente período escolar. (Castillo y Cabrerizo, 2003, p. 27).

#### ***2.2.6.3. Según su extensión***

**Evaluación global:** Trata de abarcar todas las dimensiones del estudiante, instituciones educativas, o programa de estudio. Se podría decir, que posee un carácter sistémico ya que todos los elementos interactúan entre sí y cualquier modificación en alguno de sus elementos podría tener consecuencias en el resto. Aplicada a la evaluación de los aprendizajes de los alumnos, podría relacionarse con la evaluación integradora en la medida en que tiene en cuenta el grado de consecución de los objetivos propuestos desde todas y cada una de las áreas. (Castillo y Cabrerizo, (2003, p. 28).

**Evaluación parcial:** Pretende el estudio o valoración de determinados componentes o dimensiones de un centro, de un programa, de una materia, etc., por separado o en algún aspecto concreto, dependiendo del nivel de aplicación al que se establezca. Referida a la evaluación de los aprendizajes de los alumnos, podría aplicarse a la evaluación de algún tema en concreto de alguna materia o a la evaluación de algún bloque homogéneo de contenidos. (Castillo y Cabrerizo, 2003, p. 28).

#### ***2.2.6.4. Según el origen de los agentes evaluadores***

**Evaluación interna:** Es la evaluación promovida y llevada a cabo al interior de un centro, de un Programa, de un equipo, de personal directivo o educativo por sus propios participantes. Es conocer a partir de las estructuras internas la marcha de los procesos para el aseguramiento de las mejoras. Para Escudero (1979), citado por (Castillo y Cabrerizo, 2003, p. 29) se habla de evaluación interna en aquellos casos en

que es el propio sujeto del proceso evaluado, el alumno quien valora sus niveles de realización, adquisición o ejecución de ciertas tareas u objetivos.

**Evaluación externa:** Es cuando un agente evaluador no pertenece a la instancia que se evalúa. Nuevamente, Escudero (1979), citado por (Castillo y Cabrerizo, 2003, p. 29) explica que: hablaríamos de evaluación externa en aquellos casos en que el docente o en su caso el experto en evaluación, utilizando un conjunto determinado de técnicas, trata de evaluar la consecución de ciertos objetivos programados. El sujeto evaluador está fuera del proceso evaluado y trata de objetivar de alguna manera para emitir un juicio sobre aquél.

#### ***2.2.6.5. Según sus agentes***

**Autoevaluación:** Es cuando los evaluadores y evaluados realizan una valoración de su propio trabajo. Es llevada a cabo generalmente por los profesores, los cuales pretenden conocer, tanto la marcha del proceso educativo que han desarrollado como los resultados finales del mismo. Se realiza mediante un proceso de autorreflexión y ayudándose de la completación de algún tipo de cuestionario, etc. (Castillo y Cabrerizo, 2003, p. 29). Para Argudín (2006, p.68) la autoevaluación es el elemento clave de la evaluación y la caracteriza de este modo:

- Autoevaluarse es la capacidad del sujeto para juzgar sus logros respecto de una tarea determinada: significa describir cómo lo logró, cuándo, cómo sitúa el propio trabajo respecto al de los demás, y qué puede hacer para mejorar.
- La autoevaluación no es sólo una parte del proceso de evaluación sino el elemento que permite producir aprendizajes.
- Debe ser enseñada y practicada para que los estudiantes puedan llegar a ser sus propios evaluadores.
- Un principio importante que guía la autoevaluación es que los enfoques y las estrategias deben ser coherentes con los valores, los supuestos y los principios

educativos que orientan el currículum y abarcan las consideraciones psicométricas inherentes a la teoría de evaluación del desempeño.

**Heteroevaluación:** En esta modalidad de evaluación los evaluadores y los evaluados no son las mismas personas. Se lleva a cabo dentro del propio centro, por personal del mismo y sin la concurrencia de evaluadores externos (el profesor que evalúa a sus alumnos, el equipo directivo que evalúa algún aspecto del centro, etc.) (Castillo y Cabrerizo, 2003, p. 29).

**Coevaluación:** En esta modalidad de evaluación determinadas personas o grupos pertenecientes a un centro se evalúan mutuamente; es decir, evaluadores y evaluados intercambian un papel alternativamente. (Castillo y Cabrerizo, 2003, p. 29).

#### ***2.2.6.6. Según su normotipo***

**Evaluación normativa:** Se emplea un referente general de comparación en un grupo normativo determinado. En el aula de clase, este tipo de evaluación determina una comparación entre el rendimiento de cada alumno con el rendimiento medio del resto del grupo. Esta comparación también se puede establecer con la media de otras clases, de otros centros, o a nivel nacional. Igualmente, establece un modelo comparativo con una norma que es siempre subjetiva y diferente de otra, ajustándola en cada caso según la norma que se va estableciendo.

**Evaluación Criterial:** Es una forma de evaluar a través de la formulación previa de objetivo educativos y el establecimiento de los criterios necesarios para la comprobación de los rendimientos que se pretenden alcanzar.

#### ***2.2.7. Técnicas e instrumentos de evaluación***

Como se ha planteado anteriormente, el tema de la práctica evaluativa se ha convertido en un punto central para el estudio e investigación de psicopedagogos, teóricos educativos, docentes y profesionales del campo educativo. Esta iniciativa está ligada a las nuevas propuestas o tendencias curriculares cuya fundamentación psicológica, filosófica, pedagógica antropológica y social, reconoce que es a través de la evaluación de los aprendizajes que los estudiantes desarrollan aprendizajes significativos duraderos y aplicables al mundo real.

Pese a ello, la mayoría de los docentes aún en las instituciones que han acuñado el enfoque curricular basado en competencias, continúan empleando técnicas e instrumentos del enfoque convencional o tradicional ya sea por costumbre, falta de formación e información.

Según Díaz y Hernández (2007, p. 351) evaluar, desde la perspectiva constructivista, es dialogar y reflexionar sobre el proceso de enseñanza–aprendizaje, porque es una parte integral de dicho proceso. Consiste en poner en primer término las decisiones pedagógicas, para promover una enseñanza verdaderamente adaptativa que atienda la diversidad del alumnado; en promover (no en obstaculizar como ocurre en la evaluación tradicional de filiación empirista).

Es así que, en este apartado se esbozarán algunas técnicas e instrumentos de evaluación a la luz de algunos teóricos de la educación quienes en su momento serán mencionados. La primera propuesta presentada es de Berliner (1987), citado por (Díaz y Hernández, 2007, pp.367-395) cuya clasificación se basa en términos del grado de formalidad y estructuración con que se establecen las evaluaciones.

#### ***2.2.7.1. Técnicas de evaluación informal***

Se utilizan dentro de episodios de enseñanza con una duración breve. Se debe utilizar discreción en el proceso enseñanza aprendizaje. Se caracterizan porque el profesor no suele presentarlas como actividades de evaluación, lo cual es conveniente dado que los estudiantes no trabajan bajo presión.

- ***La observación de las actividades realizadas por los alumnos:*** Es una técnica que utilizan el profesor en forma intencional dando la oportunidad a los estudiantes de aprender en forma más autónoma. Según (Casanova, 1998; Bolívar, 1998; Zabalza, 1998), citado por Díaz y Hernández (2007) se puede llevar a cabo de manera sistemática o asistemática, abierta o focalizada, en contextos naturales o en marcos creados, y en forma participante o no participante. La observación es una actividad esencial para la realización de la evaluación formativa y procesual. De igual modo, se puede emplear de manera indistinta para evaluar diagnósticamente o al final de la instrucción. A través de esta técnica, es posible valorar los aprendizajes de los distintos contenidos curriculares (conceptuales, procedimentales y actitudinales). La observación se vuelve más sistemática y significativa cuando se planifica, se determinan los criterios de desempeño, y se utilizan instrumentos para registrar y codificar datos:
- ***Registros anecdóticos:*** Se relatan de manera escrita eventos o episodios, secuencias, situaciones, que se consideran importantes para evaluar. Estos registros se pueden realizar por medio de fichas.
- ***Listas de control:*** Se incluyen las conductas o rasgos que interesa evaluar en forma de listado. La tarea de evaluación consiste en verificar la presencia o ausencia de cada una de ellas.
- ***Diarios de clase:*** Se recoge la información que interesa durante un período largo.

Debe escribirse con regularidad. Sirve para analizar, interpretar o reflexionar sobre distintos aspectos del proceso educativo. Esta técnica es una herramienta valiosa para reforzar la capacidad de investigación. Se recomienda incluir en el Diario de clase:

- Contexto o ambiente de clase (dinámica, relaciones sociales, participación).
- Actuación del docente (estrategias metodológicas, formas de interacción, propósito).
- Comportamiento de los alumnos (implicación en las actividades, estrategias, incidentes).

***Exploración por medio de preguntas formuladas por el profesor durante la clase:*** Se elaboran con el fin de estimular el nivel de comprensión de los alumnos sobre una temática en particular. Al momento de plantear las preguntas se debe considerar su relevancia y el tiempo necesario de los estudiantes para pensar y elaborar las respuestas.

Igualmente, se requiere formular las preguntas en un marco de respeto y comunicación, dando la oportunidad a todo el grupo de participar en el interrogatorio o formular sus propias preguntas. La elaboración de las preguntas requiere de las siguientes condiciones para ser formuladas:

- Sobre la base de las intenciones u objetivos de clases, o de la temática abordada.
- De manera que demuestren pertinencia y no desvíen la atención de los alumnos hacia asuntos irrelevantes.
- Para explorar o inducir un procesamiento profundo de la información, es decir, que estas no sean solamente para reproducir la información memorizada.

Para alcanzar un nivel alto de validez y confiabilidad en esta técnica Airasian (1991), citada en (Díaz y Hernández, 2007, pp. 371-372) propone tres sugerencias:

- Considerar una muestra amplia de estudiantes cuando se intente conseguir información (no solo incluir los alumnos voluntarios).
- Tratar de tomar en cuenta diversos indicadores para valorar el progreso del aprendizaje (no solo si los alumnos ponen atención).
- Darle apoyo con técnicas semi-formales y formales.

#### ***2.2.7.2. Técnicas semi-formales***

Se caracterizan por necesitar un mayor tiempo de preparación, mayor tiempo para su valoración y exigen a los alumnos respuestas más duraderas. Entre las variantes de las técnicas semi-formales están:

- ***Los trabajos y ejercicios que los alumnos realizan en clase:*** Se organizan de acuerdo con los objetivos de aprendizaje y se presentan de manera tal que ofrezcan total a los alumnos.

Los ejercicios y trabajos efectuados de manera individual o en situaciones de aprendizaje cooperativo, se plantean de modo que den oportunidad a los alumnos para que reflexionen, profundicen y practiquen sobre determinados conceptos o procedimientos no así para que realicen prácticas ciegas y estereotipadas. Los trabajos realizados en clases son recursos importantes para desarrollar evaluación formativa, y una ayuda para ajustar las deficiencias en las tareas. Esta regulación realizada en tiempo y forma, es con seguridad una modalidad muy valiosa. Se sugiere que el profesor busque las formas más apropiadas de comunicar los mensajes pertinentes sobre las necesidades de mejoras de las tareas y ejercicios, ya que estos mensajes afectan aspectos relaciones con la motivación de los estudiantes y su autoestima.

- ***Las tareas y los trabajos que los profesores encomiendan a sus alumnos para realizarlos fuera de la clase:*** Estos trabajos pueden ser muy variados; ejercicios, solución de problemas, visitas a lugares determinados, trabajos de investigación en la biblioteca, museos o ciberespacios, entre otros. Se pueden realizar de forma individual o en forma de grupos cooperativos y se sugieren las mismas recomendaciones para los trabajos realizados en clase. Esta información obtenida, debe ser retomada en el contexto de la enseñanza, caso contrario, pierde todo sentido. Por ello, deben ser revisados, valorados y devueltos lo más rápido posible, con retroalimentación correctiva y precisa. Es recomendable que el docente los retome en la clase y explique los procesos correctos de corrección. Asimismo, ofrezca una explicación concisa sobre las intenciones y los criterios de evaluación tomados en cuenta, para que los estudiantes identifiquen los puntos más relevantes de los ejercicios o tareas.

- **La evaluación de portafolios:** (Airasian, 2001; Herman, Aschbacher y Winters, 1992; King y Campbell-Allan, 2000; Quintana, 1996; Valencia, 1993), citados por (Díaz y Hernández, 2007, p. 374). Consiste en hacer una colección de producciones o trabajos (ensayos, análisis de texto, composiciones escritas, problemas matemáticos resueltos, dibujos, ideas sobre proyectos, reflexiones personales, grabaciones, ejercicios digitalizados), e incluso algunos instrumentos o técnicas evaluativas tales como: cuestionarios, mapas conceptuales, y pruebas, entre otros. Esta técnica se puede utilizaren todas las disciplinas de estudio y evaluar los distintos tipos de contenidos curriculares, conceptuales, procedimentales y actitudinales. La evaluación de portafolios permite la reflexión conjunta sobre los productos incluidos y sobre los productos de aprendizajes alcanzados (King y Campbell-Allan, 2000), citado por (Díaz y Hernández, 2007). Por otra parte, le permite al docente analizar los progresos de los estudiantes y revisar las estrategias docentes empleadas. En este sentido, permite realizar auto evaluación y evaluación.

**Para llevar a cabo una evaluación de portafolios se requiere que:**

- Se definan con claridad los propósitos por los cuales se elabora.
- Se propongan criterios, estrategias y características como:
  - Quién decidirá lo que se incluye en el portafolio; el docente, el alumno o ambos.
  - Cuándo debe incluirse.
  - Cómo debe de organizarse el portafolio (en forma cronológica, en ´grupos de trabajo, Índice, entre otros).

De igual manera, deben definirse los criterios para valorar o evaluar los trabajos, ya sea en forma individual, o global. Al respecto se debe tomar en cuenta que:

- Los criterios generales deben ser predefinidos y conocidos por el estudiante.
- Definir en qué momentos se realizarán las evaluaciones; al inicio, durante o al final del periodo.
- Se deben diseñar rúbricas, listas de control o escalas.
- Se debe definir con claridad la forma en que los criterios serán tomados como base para la asignación de calificaciones, sean éstas, cuantitativas o cualitativas.

### ***2.2.7.3. Técnicas formales***

Son las que se exigen un proceso de planificación y elaboración más sofisticada y se aplican en situaciones que demandan un mayor grado de control Genovard y Gotzens (1990), citado por (Díaz y Hernández, 2007, p.378). Este tipo de técnicas se emplean de forma periódica o al finalizar un ciclo completo de enseñanza y aprendizaje.

Entre ellas están:

***Pruebas o exámenes:*** Pese a las fuertes críticas de las pruebas de lápiz y papel y los inconvenientes que éstas presentan, continúan siendo los instrumentos más usados en la práctica evaluativa. El examen es la forma de verificar el grado de rendimiento o aprendizaje alcanzado. Con éste se espera una evaluación objetiva y la posibilidad de cuantificar el grado de aprendizaje por medio de calificaciones, aunque de sobra se sabe que este principio no se cumple.

***Mapas conceptuales:*** Es una opción evaluación para abordar contenidos declarativos son recursos gráficos que permiten representar jerárquicamente conceptos y proposiciones sobre un tema (Moreira y Novak, 1988; Novak y Gowin, 1988; Ontaria, 1992) citados por (Díaz y Hernández, 2007). Para asegurar su calidad se deben tomar en cuenta los siguientes criterios:

- Considerar la calidad de la organización jerárquica conceptual en los mapas laborales.
- Apreciar la validez y precisión semántica de las distintas relaciones establecidas entre los conceptos involucrados.
- Tomar en cuenta dentro del mapa la densidad.

- Considerar los ejemplos incluidos en el mapa.

Los mapas conceptuales se pueden realizar según tres variantes nuevamente:

- El profesor propone una temática general o un concepto nuclear.
- A partir de un grupo o lista de conceptos que el profesor propone.
- Mediante la estructura de un mapa conceptual sobre un tema determinado y en donde se incorporen los conceptos necesarios.

***Evaluación del desempeño:*** Consiste en el diseño de situaciones donde los estudiantes demuestran habilidades aprendidas ante tareas genuinas, como por ejemplo una pieza musical, un laboratorio, un experimento, entre otras. En esta línea interesa, que el alumno ponga en acción el grado de comprensión de los aprendizajes. Generalmente se le asocia con la evaluación de contenidos procedimentales, no obstante, se puede usar en los contenidos conceptuales y actitudinales. Esta técnica presenta la ventaja de planear situaciones menos artificiales o irreales.

Se espera que tengan las siguientes características (Herman y Cols., 1992), citados por (Díaz y Hernández, 2007, p. 388):

- Que la tarea requerida corresponda con las intenciones de la enseñanza.
- Que la tarea demandada represente el contenido y los procedimientos que se esperan conseguir en los estudiantes.
- Que la tarea permita demostrar el progreso y las habilidades implicadas de los estudiantes.
- Que se empleen tareas reales y auténticas en la medida de lo posible.

### ***2.2.8. Rúbricas de evaluación***

Son guías de puntaje que describen el grado en el cual un estudiante ejecuta un proceso o un producto (Airasian, 2001) citado por (Díaz y Hernández, 2007).

Las principales características de las rúbricas como instrumentos de evaluación se:

- Basan en criterios de desempeño claro y coherente.
- Usan para evaluar los procesos y productos de los alumnos.
- Describen lo que se debe aprender, no cómo enseñar.
- Son descriptivas, rara vez numéricas.
- Ayudan a los alumnos a supervisar y señalar su propio trabajo.
- Contribuyen a eliminarla subjetividad en la evaluación y en la ubicación por niveles de los estudiantes.

Airasian (2001), citado por (Díaz y Hernández, 2007, pp. 390-391) plantea ocho pasos para diseñar y usar las rúbricas:

- Seleccione un proceso o producto a enseñar.
- Identifique los criterios de desempeño para el proceso o el producto.
- Decida el número de niveles de clasificación para la rúbrica, usualmente se utilizan de tres a cinco niveles.
- Formule la descripción de los criterios de los niveles de ejecución en el nivel superior.
- Formule la descripción de los criterios de los niveles de ejecución en los niveles restantes.
- Compare la ejecución de cada alumno según los cuatro niveles de ejecución.
- Seleccione el nivel de ejecución que describe mejor el desempeño de cada estudiante.
- Asigne a cada alumno un nivel de ejecución.

Por último, las rúbricas pueden ser de ayuda para el maestro y para alumno de la siguiente forma Airasian (2001), citado por (Díaz y Hernández, 2007, p. 392):

*A los maestros a:*

- Especificar criterios para enfocar la instrucción, así como la evaluación de los alumnos.
- Incrementar la consistencia de sus evaluaciones.

- Contar con argumentos para la evaluación debido a criterios y niveles de desempeños claros.
- Proveer descripciones del desempeño del alumno que sean informativas a padres y alumnos.

*A los alumnos a:*

- Clasificar las tareas de desempeño que son importantes.
- Puntualizar lo que es importante en un proceso o en un producto.
- Favorecer la autorregulación de sus aprendizajes.
- Motivar la autoevaluación de sus desempeños.
- Favorecer la evaluación mutua con otros compañeros.
- Proveer descripciones informativas de su desempeño.

Después de presentados los resultados, conviene reflexionar sobre la situación problemática que dio origen a esta investigación. El problema de la evaluación es una condición que en la actualidad no sólo concierne a estudiantes, docentes que les evalúan, a las instituciones que les forman, pero también, a las empresas que requieren de personal calificado, y a todos los que de una manera u otra financian la educación técnica. Es así como, los nuevos enfoques curriculares proponen la evaluación como una parte integral de los aprendizajes, por tanto, se torna necesario, que los docentes comprendan la importancia de esta tarea e incidan positivamente mediante la selección y desarrollo de estrategias y procedimientos acordes a las necesidades de desarrollo de sus estudiantes.

De este modo se ha podido constatar en esta investigación, que es posible innovar en el campo de la evaluación de los aprendizajes, si se cuenta con la preparación necesaria y las herramientas básicas para tal fin. En tal sentido, el presente trabajo ofrece un aporte sustantivo sobre la temática: la sustentación teórica a través de documentos, guías de trabajo y ejercicios sobre el modelo de evaluación basado en competencias; la sistematización didáctica para la capacitación de los docentes, la cual es fácilmente

adaptable a otros contextos similares de aplicación; las prácticas descritas tanto de los docentes como de los estudiantes que participaron de la experiencia.

Por el carácter universal, su grado de pertinencia y relevancia del tema de estudio, esta investigación es un referente teórico y metodológico muy importante para continuar investigando y perfeccionando el Modelo de acuerdo a las características propias de cada contexto. Se espera que ésta sea un punto de inicio y un marco de referencia para futuras investigaciones en la especialidad de agropecuaria, así como, para otras instituciones a nivel nacional e internacional.

#### 2.1 Acápite de la variable dependiente

La variable dependiente: es aquella que está despejada.

#### 2.2 Acápite de la variable independiente

La variable independiente: es aquella que no está despejada.

## **CAPÍTULO III**

### **3. MARCO METODOLÓGICO**

#### **3.1 HIPÓTESIS**

##### **3.1.1 Hipótesis general**

La relación existente entre las expectativas y la satisfacción en las prácticas educativas y evaluativas en una educación basada en competencias, que dé respuesta a los cambios fundamentales, es la que los profesores tienen que preparar a los estudiantes para la tarea que tienen al frente de ellos. El servicio académico que brinda el Liceo Técnico Profesional El Tambo durante el proceso formativo, es heterogénea en el comportamiento de sus componentes.

##### **3.1.2 Hipótesis específicas**

H1: El modelo por competencias modifica positivamente las concepciones y prácticas docentes, respecto de la evaluación de los aprendizajes.

H2: Los profesores manifiestan que el modelo ofrece beneficios para su praxis evaluativa.

H3: Los estudiantes reconocen que el sistema influye positivamente en sus aprendizajes y les permite asimilar mejor los contenidos e interesarse más en aclarar sus dudas y optimizar sus deberes.

### 3.2 VARIABLES

La pregunta elaborada inicial elaborada ¿Qué características presentan las prácticas evaluativas llevadas a cabo por los docentes y las características presentadas en sus prácticas educativas?, muestra la intencionalidad de la investigación que es “determinar cómo los docentes técnicos del Liceo Técnico Profesional El Tambo, abordan las características:

- Presentadas en las prácticas educativas, y,
- Sus prácticas evaluativas llevadas a cabo por los docentes.

Variable: Se define como las características, atributos ò propiedades de un fenómeno que admiten diferentes valores, es decir pueden variar, y cuyas variaciones es susceptible de medirse.

Indicadores: Variables que miden en forma cuantitativa o cualitativa una gestión, en nuestro caso como es una

#### 3.2.1 Variable Dependiente

##### . Identificación de la Variable Dependiente

- Diseño (tablas de especificaciones)
- Construcción (preguntas adecuadas)
- Aplicación de los instrumentos de evaluación
- Corrección/calificación
- Análisis/retroalimentación

##### 3.2.1.1 Denominación de la variable

- Nominal

### 3.2.1.2 Indicadores

- Metas (Objetivos de aprendizajes-Aprendizajes esperados)
- Enseñanza (Métodos, recursos)
- Evaluación

### 3.2.1.3 Escala de medición

## 3.2.2 Variable Independiente

### Identificación de la Variable Independiente

- Docentes
- Modelo evaluativo de los docentes
- Prácticas Evaluativas
- Instrumentos de Evaluación
- Reglamento de Evaluación

### 3.2.2.1 Denominación de la variable

- Número de docentes del liceo
- Proyecto Educativo Institucional (P.E.I.)
- Reglamento de evaluación
- Tipo de modelo evaluativo
- Utilización del modelo evaluativo
- Tipos de instrumentos evaluativos

### 3.2.2.2 Indicadores

- Número de docentes del liceo
- Proyecto Educativo Institucional (P.E.I.)
- Reglamento de evaluación

- Tipo de modelo evaluativo
- Utilización del modelo evaluativo
- Tipos de instrumentos evaluativos

#### 3.2.2.3 Escala de medición

- Nominal

### 3.3 TIPO DE INVESTIGACIÓN

#### **Exploratorio-Descriptivo:**

El sentido de realizar una investigación exploratoria se da por el hecho de que si bien existe escasa literatura acerca del tema en estudio, ésta no es suficiente para realizar un análisis detallado sobre el tema actualmente tratado, por lo que se realizara a los docentes un cuestionario y una observación a sus prácticas pedagógicas, además se relacionaran los datos obtenidos con el reglamento de evaluación del establecimiento, con la finalidad de contrastar la realidad pedagógicas, con las teorías evaluativas utilizadas por los docentes según los contenidos respectivos.

Se trabajará la investigación desde el punto de vista descriptivo, tomando a los docentes como actores principales, describiendo las características de las prácticas evaluativas, lo que permite trabajar de forma independiente la viabilidad que se pretende en esta investigación.

### 3.4 DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Es importante decir, que el diseño de estudio conlleva a realizar una investigación detallada, sistemática y profunda sobre el caso objeto de interés.

Lo que caracteriza el objetivo de estudio es el descubrimiento de nuevas relaciones más que la verificación o comprobación de hipótesis previamente establecidas.

Según Sabino (1979), en su obra *El Proceso de Investigación*, el estudio de caso: el estudio profundizado y exhaustivo de uno o muy poco objetos de investigación, lo que permite obtener un conocimiento amplio y detallado de los mismos, casi imposible de alcanzar mediante los otros diseños considerados. Se basa en la idea de que si estudiamos con atención cualquier unidad de un cierto universo estaremos en condiciones de conocer algunos aspectos generales del mismo; por lo menos, tendremos una perspectiva, una reseña general que orientara provechosamente una búsqueda posterior, más sistemática y organiza esta suposición se muestra como válida en la gran generalidad de los casos, aunque desde un punto lógico resulta inconsistente.

A la vez, Sabino demarca limitaciones en este tipo de investigación:

La limitación mayor de este tipo de investigación es, la casi absoluta imposibilidad de generalizar o extender a todo el universo los hallazgos obtenidos, por lo que resulta poco adecuada para formular explicaciones o descripciones de tipo general.

De acuerdo a lo anterior, la utilidad del estudio de caso es mayor cuando se trata de realizar indagaciones exploratorias

### 3.5 AMBITO DE ESTUDIO

#### **Primer año**

1. Revisión de la literatura y planificación detallada de cada paso del itinerario investigador.
2. Elaboración de los instrumentos de medida que van a ser empleados en el experimento. Esta fase, de considerable amplitud, constaría de distintos pasos:
  - a. Adquisición de la última versión de DirectRT.
  - b. Entrenamiento en el uso del software.
  - c. Construcción de los instrumentos de tiempos de reacción.
  - d. Construcción de las pruebas de atribución, categorización y empatía.
3. Diseño de las tres versiones de la manipulación experimental.

#### **Segundo año**

4. Evaluación de los instrumentos a partir de su uso en muestras piloto.
5. Selección de las muestras previstas en los tres experimentos de la serie.
6. Implementación de los tres experimentos planificados.
7. Análisis de los datos, y formulación de resultados y conclusiones experimentales.

#### **Tercer año**

8. Elaboración del programa formativo de actividades dirigidas a la adquisición de la capacidad de control de la estereotipia y el prejuicio hacia niños y niñas pertenecientes a grupos culturales minoritarios.
9. Ensayo de puesta en práctica de las actividades y aplicación de encuestas al profesorado (individual y focusgroup).
10. Redacción definitiva de la planificación del programa formativo a partir de los datos de las encuestas. 11. Redacción del informe de investigación doctoral.

### 3.6 POBLACIÓN Y MUESTRA

Los docentes que respondieron el Cuestionario fueron seis, los que realizan clases en distintos niveles de educación, de 3º y 4º Año de Enseñanza Media Técnico

Profesional en la especialidad de agropecuaria en el Liceo Técnico Profesional El Tambo.

Las observaciones fueron aplicadas durante el primer y parte de segundo semestre del año escolar 2016, y el cuestionario fue aplicado al inicio del segundo semestre mismo año académico en el Liceo estudiado.

En una primera instancia se analizó cada uno de las fuentes de información, y luego se contrastó la información obtenida mediante la triangulación, relacionando lo declarado, lo observado y lo que se expone en el Reglamento Interno de Evaluación.

#### **Descripción de la observación:**

Las observaciones se llevaron a cabo en las salas de clases de los dos niveles (tercero y cuarto de E.M.T.P.) donde ejercían sus clases los seis docentes técnicos en el establecimiento. Estas fueron realizadas sin previo aviso a los docentes que serían observados. La observación se llevó a cabo durante parte del primer semestre e inicio del segundo semestre del año escolar, en donde el sector abarcado fue tan solo el área de agropecuaria, para así verificar las características de las prácticas evaluativas de cada docente.

#### **Descripción del Cuestionario:**

Este fue realizado en la sala de profesores del establecimiento, ya que este era el lugar más apropiado para el desarrollo del Cuestionario. Este fue aplicado de forma inmediata y no fue realizada de forma planificada, ni con conocimiento previo de los docentes, además, este se realizó de manera independiente a cada uno de ellos.

Los docentes que respondieron en Cuestionario fueron seis, los que realizan clases en distintos niveles de educación, de 3° y 4° Año de Enseñanza Media Técnico Profesional en la especialidad de agropecuaria en el Liceo Técnico Profesional El Tambo.

### 3.6.1 Unidad de estudio

El Liceo Técnico Profesional El Tambo una Institución Educacional que inició sus actividades en el año 1995, por Decreto N° 216/95, el liceo está ubicado en la localidad de El Tambo, distante a 10 kilómetros de la Ciudad de San Vicente, en dirección Sur-Este, con fácil acceso por la carretera que une la Ciudad de San Vicente con la Ciudad de San Fernando, es propiedad de la I. Municipalidad de San Vicente de Tagua Tagua, traspasado en comodato a la Corporación de Desarrollo de la Comuna. La construcción se proyectó en albañilería de ladrillos para atender a 16 cursos de 35 alumnos c/u., a la cual se le anexa la construcción en iguales características de 3 edificios de internado con capacidad para atender 36 hombres y 68 mujeres. La creación del liceo Técnico Profesional, pasaba a ser una necesidad para ofrecer otra alternativa de desarrollo escolar al alumnado de la comuna, ayudando a dar solución a problemas de deserción escolar por falta de recursos y oportunidades.

Las condiciones ambientales del entorno del liceo como también en su interior, son de excelente calidad ya que en el sector no existen focos contaminantes de ningún tipo y está rodeado de medios naturales propios para favorecer el desarrollo de las especialidades que imparte este establecimiento educacional

El liceo inicia su año lectivo en el año 1995 con dos cursos de primeros medios con la Especialidad Agropecuaria en un predio de 10,5 hectáreas, y, en los años posteriores se fueron concretando dos nuevas especialidades (Técnico de Nivel Medio en Enfermería y Técnico de Nivel Medio en Administración).

La Misión del Liceo Técnico Profesional El Tambo es: “Formar integralmente jóvenes Técnicos Profesionales de Nivel Medio, creativos, innovadores, con habilidades y competencias necesarias para enfrentar con éxito el mundo laboral, fomentando, especialmente, la creatividad, el espíritu emprendedor y la flexibilidad para insertarse con éxito a la Vida Social, Laboral y Cultural”.

Visión del Liceo Técnico Profesional El Tambo es: una institución sólida en la formación integral de jóvenes técnicos profesionales de alta calidad, capaces de enfrentar en forma eficiente, con valores y conocimientos, los desafíos del mundo laboral actual, en el contexto de una economía globalizada.

Este Liceo, hoy en día, cuenta con una infraestructura apropiada y de calidad para impartir la docencia.

La especialidad de agropecuaria, cuenta con laboratorio de ciencias y tecnología, talleres y espacios de prácticas con frutales, hortalizas, viñas, sala de maquinarias, establos, invernaderos, sala de productos químicos, estructura adecuada para maquinarias y equipamiento.

La especialidad de Enfermería cuenta con boxes de procedimientos con tecnología de punta para los aprendizajes de los alumnos y alumnas.

La especialidad de Administración posee laboratorio de computación con software y biblioteca para sus prácticas.

En el área deportiva el liceo cuenta con un gimnasio techado, cancha de fútbol empastada, donde se desarrollan competencias deportivas estudiantiles, motivados y comprometidos con el desarrollo personal e integral de los alumnos y alumnas.

Los profesionales y asistentes de la educación que laboran en el liceo, se caracterizan por su entrega y compromiso, en permanente capacitación e innovadores en sus prácticas docentes.

Los cursos están organizados con un máximo de 35 alumnos, atendiendo la alta diversidad, la necesidad de una formación personalizada que garantice su desarrollo integral.

Para el desarrollo extraescolar cuenta con espacios educativos, donde se desarrollan actividades de tipo cultural como teatro, danzas, conferencias, siempre abierta a las actividades artísticas y culturales de la comunidad.

De esta manera, en un trabajo más integrado y cooperativo, el Liceo pretende desarrollar en cada uno de los jóvenes las capacidades necesarias para que tengan, a futuro, un buen desempeño social y profesional.

### 3.6.2 Población

El Liceo consta de cuatro cuerpos directivos: Director e Inspector General, encargados principalmente de la parte administrativa del establecimiento.

Jefe de Unidad Técnico Pedagógico, Curriculista y Evaluador, encargados de las prácticas pedagógicas.

Orientador, Asistente Social y Psicóloga encargado principalmente de la consejería y asistencialidad de los alumnos.

Jefe de Producción con un equipo de profesionales como: encargado de área agropecuaria, encargada de área enfermería y encargada área de administración.

En el Liceo trabajan veintisiete docentes de aula, los que se subdividen por las distintas áreas de acuerdo con su especialidad; encontramos doce docentes de la modalidad Técnico-Profesional; seis docentes en el área agropecuaria; tres docentes en el área de administración y tres docentes en el área de enfermería y veintiún docentes encargados de las Áreas Académicas. (Matemática, Castellano, Inglés, Historia, etc.).

Además, este establecimiento posee una población educacional de 225 hombres y 227 son damas con un total de 452, los que se encuentran subdivididos por niveles, de 1° a 4° Año de Enseñanza Media, en 1° y 2° Medio, poseen una educación Humanístico-Científica, para en 3° optar a alguna de las tres especialidades que imparte el

establecimiento; Agropecuaria, Enfermería y Administración. En el establecimiento existe jornada única de clases, Mañana (08:15-13:15), Tarde (14:15-17:30).

La población estudiantil de este centro educativo, proviene principalmente de sectores vulnerables de la comuna de San Vicente de Tagua Tagua y de las comunas vecinas como: Malloa, Peumo, Las Cabras, Pichidegua entre otras, los alumnos y alumnas que llegan a este Liceo vienen con aparentes problemas de Bajo Rendimiento Estudiantil, lo cual se manifiesta en las altas tasa de repitencias y deserción educativa, esto producto, del retraso pedagógico de un porcentaje importante de alumnos, con poco hábitos de estudio, entre otros factores.

En síntesis, podemos decir que existen 452 alumnos, 35 docentes, 9 paradocentes, 4 auxiliares, 1 portero y 1 chofer, para un buen desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje, además, este liceo desde sus inicios a estado dedicado a atender a la población estudiantil de más bajos recursos y actualmente tiene un 87% de vulnerabilidad, lo que ha permitido buscar estrategias que permitan ofrecer a los jóvenes la mejor formación posible, de esa forma, se les estará dando mayores oportunidades para triunfar en la vida.

No se pretende centrar tan solo en el desarrollo de las competencias básicas definidas por cada Especialidad, sino también priorizar aquellos aspectos de la conducta humana en los cuales los alumnos muestran mayores falencias, como en la formación “Afectiva y Valórica”.

### 3.7 TECNICAS E INSTRUMENTOS

#### 3.7.1 Técnicas

La recolección se hizo personalmente y de primera fuente recogiendo la información necesaria para responder a esta investigación

La presente investigación está guiada, tanto por literatura existente de este tema en cuestión; el Reglamento Interno de Evaluación del Liceo; como también de la

observación directa de la realidad de lo que ocurre en la sala de clases, además de la aplicación de la Técnica de Cuestionario a los docentes.

Carlos Sabino (1979), en su obra *El proceso de Investigación*, se refiere de la siguiente manera a la recopilación de información primaria y secundaria: Los datos primarios son aquellos que el investigador obtiene directamente de la realidad, recolectándolos con sus propios instrumentos, en otras palabras, son los que el investigador o sus auxiliares recogen por sí mismo, en contacto con los hechos que se investigan. Los datos secundarios, por otra parte, son registros escritos que proceden también de un contacto con la práctica, pero que ya han sido escogidos y muchas veces procesados por otros investigadores.

- **Recopilación de Información Primaria y Secundaria:** La presente investigación está guiada, tanto por literatura existente de este tema en cuestión; el Reglamento Interno de Evaluación del Liceo; como también de la observación directa de la realidad en clases teóricas y prácticas del Liceo Técnico Profesional El Tambo, además de la aplicación de la Técnica de Cuestionario a los docentes del sector agropecuaria.
- **Recolección de Información Primaria:** En esta investigación se usó la Observación y la Técnica de Cuestionario como principales herramientas de recolección de información.

**Observación:** La observación fue la principal herramienta, debido a que fue posible insertarse en la realidad del Liceo, por lo cual se pudo comprobar empíricamente si las características de las prácticas evaluativas utilizadas por los docentes en el aula tenían dicha relación con lo que expone el Reglamento Interno de Evaluación del Liceo Técnico Profesional El Tambo.

Sabino (1979), se refiere a la observación de la siguiente manera: La observación puede definirse como el uso sistemático de nuestros sentidos en la búsqueda de los datos

que necesitan para resolver un problema de investigación. Dicho de otro modo, observar científicamente es percibir activamente la realidad exterior con el propósito de obtener los datos que, previamente, han sido definidos como interés para la investigación.

La ventaja principal de esta técnica en el campo de las ciencias del hombre radica en que los hechos son percibidos directamente, sin ninguna clase de intermediación, colocándonos ante la situación estudiada tal como esta se da naturalmente.

Su principal inconveniente reside en que la presencia del observador puede provocar, por si sola, una alteración o modificación en la conducta de los sujetos observados, destruyendo la espontaneidad de los mismos y aportando datos, por lo tanto, poco fiables.

**Observación Participante:** La observación realizada en el Liceo Técnico Profesional El Tambo, cae dentro de esta categoría debido a que hubo una integración al grupo para realizar la observación, todo con el propósito de captar las características necesarias para el desarrollo de la investigación, es decir, se observó durante todo el primer semestre del año escolar 2016. De no haber sido así se estaría hablando de una observación Simple.

La observación participante, implica la necesidad de un trabajo casi siempre más dilatado y cuidadoso, pues el investigador debe primeramente integrarse al grupo, comunidad o institución en estudio para, una vez allí, ir realizando una doble tarea: desempeñar algunos roles dentro del conjunto a la par que ir recogiendo los datos que desea conseguir. Es preciso, por lo tanto, confundirse con las personas sobre las que recae la observación, como si fuera una más de ellas, pero sin abandonar la aptitud observadora. Con esto se consigue ser testigo de los hechos “desde adentro”, y el observador no solo puede percibir las formas más exteriores de la conducta sino también experimentar en carne propia las actitudes y los valores que se relacionan con el comportamiento en estudio.

**Registro de Observación:** Esta se llevó a cabo por intermedio de una pauta de observación, a este tipo de observación se le llama; observación Estructurada o Formalizada.

Cuando se establece de antemano una pauta de observación explícita en que se detallan que datos habremos de recoger, llamamos a la observación estructurada o formalizada. Aquí la ventaja principal es que recogemos datos que pueden cuantificarse más fácilmente, debido a su homogeneidad, y que podemos tener la certeza de no haber olvidado registrar ninguno de los aspectos principales del problema de estudio. Su desventaja en su poca flexibilidad frente a circunstancias no previstas pero que pueden llegar a ser sumo interés para la investigación.

Naturalmente que pueden realizarse observaciones semi-estructuradas, detallando más o menos la pauta de observación según las necesidades y posibilidades.

**Cuestionario:** El Cuestionario fue una herramienta primordial para el recogimiento de los datos, por el cual se pudo comprobar, si las características de las prácticas evaluativas utilizadas por los docentes en el aula tenían dicha relación con lo que expone el Reglamento Interno de Evaluación del Técnico Profesional El Tambo.

Para Sabino (1979), el cuestionario puede ser administrado sin que necesariamente medie una entrevista. Debe ser cuidadosamente redactado, evitando preguntas demasiado generales, confusas o de doble sentido, y tratando de conseguir un orden lo más natural posible.

Esta técnica puede ser como una derivación o forma muy particular de la entrevista, aunque es claro que no se trata de una entrevista, puesto que no existe allí el elemento de interacción personal que la define.

La ventaja principal de esta técnica, reside en la gran economía de tiempo y personal que implica, puesto que los cuestionarios pueden enviarse por correo, dejarse en algún lugar apropiado o administrarse directamente a grupos reunidos al efecto. Otra

ventaja es que la calidad de los datos obtenidos se incrementa pues, al desaparecer la situación de interacción, se eliminan las posibles distorsiones que la presencia del entrevistador pueda traer, ya sea por la forma d hablar, de enfatizar palabras u oraciones, de dirigir inconscientemente las respuestas, ya sea por su misma presencia física, que puede retraer o inhibir al entrevistado.

Su desventaja está en que se impide de esta forma conocer las reacciones reales del informante ante cada pregunta, lo que de otro modo resulta perceptible mediante la observación. También las confusiones o malentendidos pueden multiplicarse, pues no existe la posibilidad de consultar sobre dudas específicas o de orientar una respuesta hacia su mayor profundización o especificación.

- **Secundarios:** Esta investigación estuvo dirigida hacia el análisis de la literatura existente sobre el tema en estudio.

Se analizó principalmente el Reglamento Interno de Evaluación del Liceo Técnico Profesional El Tambo.

### 3.7.2 Instrumentos

- **Instrumentos para la recolección de los datos:** En esta investigación se usó la Observación y la Técnica de Cuestionario como principales herramientas de recolección de información.

- **Descripción de la observación:**

Las observaciones se llevaron a cabo en las salas de clases de los dos niveles (tercero y cuarto de E.M.T.P.) donde ejercían sus clases los seis docentes técnicos en el establecimiento. Estas fueron realizadas sin previo aviso a los docentes que serían observados. La observación se llevó a cabo durante parte del primer semestre e inicio del segundo semestre del año escolar, en donde el sector

abarcado fue tan solo el área de agropecuaria, para así verificar las características de las prácticas evaluativas de cada docente.

- **Descripción del Cuestionario:**

Este fue realizado en la sala de profesores del establecimiento, ya que este era el lugar más apropiado para el desarrollo del Cuestionario. Este fue aplicado de forma inmediata y no fue realizada de forma planificada, ni con conocimiento previo de los docentes, además, este se realizó de manera independiente a cada uno de ellos.

Los docentes que respondieron el Cuestionario fueron seis, los que realizan clases en distintos niveles de educación, de 3° y 4° Año de Enseñanza Media Técnico Profesional en la especialidad de agropecuaria en el Liceo Técnico Profesional El Tambo.

## **CAPÍTULO IV**

### **4. LOS RESULTADOS**

#### **4.1 DESCRIPCIÓN DEL TRABAJO DE CAMPO**

Identificado el tema de investigación se procedió a la elaboración de instrumentos para recoger la información sobre como realizan las practicas evaluativas los profesores del realizan las clases en sector agropecuario durante el año académico, con el objetivo de conocer que se espera de los docentes sobre la enseñanza por competencias y su respectiva evaluación. Los resultados encontrados incentivaron más a desarrollar en forma más extensa el trabajo de investigación y relacionar la expectativa con la satisfacción en los aprendizajes basado en competencias.

Elaborado el proyecto, se procedió a la construcción del instrumento para recoger la información sobre evaluación basado en competencias y como los profesores realizan sus prácticas docentes durante el periodo que se realizó la investigación, se encontró una actitud favorable en los docentes como de los estudiantes sobre el nuevo proceso evaluativo basado en competencias.

Concluida esta actividad se procedió al procesamiento de la información con software estadístico, para elaborar las tablas y gráficos que se presentan en esta Tesis.

## 4.2 DISEÑO DE LA PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS

La observación realizada en el Liceo Técnico Profesional El Tambo, cae dentro de esta categoría debido a que hubo una integración al grupo para realizar la observación, todo con el propósito de captar las características necesarias para el desarrollo de la investigación, es decir, se observó durante todo el segundo semestre del año escolar 2016. De no haber sido así se estaría hablando de una observación Simple.

Según Carlos Sabino (1979), la observación participante, implica la necesidad de un trabajo casi siempre más dilatado y cuidadoso, pues el investigador debe primeramente integrarse al grupo, comunidad o institución en estudio para, una vez allí, ir realizando una doble tarea: desempeñar algunos roles dentro del conjunto a la par que ir recogiendo los datos que desea conseguir. Es preciso, por lo tanto, confundirse con las personas sobre las que recae la observación, como si fuera una más de ellas, pero sin abandonar la aptitud observadora. Con esto se consigue ser testigo de los hechos “desde adentro”, y el observador no solo puede percibir las formas más exteriores de la conducta sino también experimentar en carne propia las actitudes y los valores que se relacionan con el comportamiento en estudio.

## 4.3 PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS

### **Apoyo a la Gestión y Administración de Escuelas**

Durante el desarrollo de estrategias y actividades para apoyar el proceso de innovación es necesario prestar atención especial a los directores de las escuelas. La nueva situación confronta al director con diversas tareas y desafíos, para lo cual él necesita desarrollar habilidades especiales. Él debe prestar un apoyo adecuado a los profesores para desempeñar su nuevo rol. Debe lograr que su escuela o instituto educacional, alcance la posición deseada en el medio en que se desenvuelve. Esto último es especialmente relevante en esta época donde los servicios públicos deben mostrar una alta eficiencia y una orientación al mercado. Todo esto exige que los directores de las escuelas tengan dominio y competencia en las áreas de finanzas y

planificación. Evidentemente, los directores precisan mejorar sus conocimientos y habilidades en desarrollo de recursos humanos y planificación estratégica, entre otros.

Con objeto de tomar decisiones con juicio y oportunamente, la dirección de una escuela precisa de datos confiables y actualizados sobre muchos factores. Sin esta información, no están en condiciones de acompañar y evaluar la implementación y los resultados de actividades nuevas dentro de su organización. Como una empresa moderna, una escuela moderna tendrá que utilizar sistemas automatizados para manejar estos datos.

Finalmente, la experiencia permite decir que cuando la dirección de una escuela logra dominar las nuevas tareas a que es confrontada, la escuela, como organización, es capaz de desarrollar un funcionamiento óptimo de acuerdo a las nuevas exigencias que desprenden el proceso de innovación educativa.

Ciertamente un factor para el desarrollo económico exitoso para cualquier país o región, es la existencia de buenos profesionales, los cuales preparan a las personas para su futuro; personas con visión, con capacidades de tomar decisiones, con muchos deseos de desplegarse como empresarios exitosos. Estos empresarios, a su vez, necesitarán de una fuerza laboral capaz, motivada y experta en muchos diferentes campos.

Para los formadores, sin embargo, no es fácil determinar "en que" y "como" capacitar a sus alumnos. En la mayoría de los países, el gobierno es la entidad que dirige este proceso, pero simultáneamente un grupo multifacético de empresarios tiene deseos específicos. Surgen entonces las siguientes preguntas:

- ¿Cuáles conocimientos, aptitudes y destrezas deben poseer el recién egresado para poder funcionar bien en las empresas?

- ¿Cómo influye el desarrollo económico, social y tecnológico en las exigencias con las cuales debe cumplir el personal de trabajo en determinado sector laboral, y cuáles son las consecuencias para capacitar al estudiante?
- ¿Cómo cuantificar el número de egresados necesarios en las diferentes disciplinas?
- ¿Cuáles son los problemas específicos de un determinado país o región?

Para poder contestar a estas interrogantes, en las últimas dos décadas se han desarrollado métodos para poder traducir la información procedente del mercado laboral a planes educativos. Para este proceso es imprescindible tener un dialogo continuo entre representantes del sector educacional y del sector empresarial, porque fuera del intercambio de información, es preciso llegar a tomar decisiones.

### **Análisis estadístico encuesta a profesores**

Esto se ve reflejado cuando se le consulta, *la evaluación es una actividad exclusiva del docente*, un 66% de los profesores declara estar completamente de acuerdo y otro 33% declara estar de acuerdo respecto a tal interrogante.

Además, los profesores declararon frente a la pregunta *La evaluación debe tener un énfasis en el producto debe ser observable, medible y cuantificable*, en ella el 100% declaro estar de acuerdo respecto a tal pregunta.

Se refleja un sello marcadamente positivista ya que las aseveraciones que ellos manifestaron son más bien enfocadas en el producto.

De la misma forma cuando se les consulta *lo más importante de la evaluación es el proceso y los actores involucrados*, aquí los docentes coincidieron en el 66% estar en desacuerdo con esta aseveración y un 33% en ni de acuerdo ni en desacuerdo.

Todo esto quiere decir que la evaluación no es entendida como un proceso en la cual ambos actores, (docentes y alumnos) poseen un rol fundamental en dicha acción, por ende, los docentes asumen que la práctica de evaluar es una responsabilidad

exclusiva del docente, y al no considerar el proceso y los actores terminan por valorar solo el producto final. Esto se refleja aún más cuando frente a la pregunta ***Evaluar y calificar no explicita distinciones***, un 66% está de acuerdo y solo un 33% está en desacuerdo, por lo tanto, los docentes coincidieron que la evaluación y calificación son similares y no se establece una distinción entre lo que es el proceso de evaluar y todo lo que involucra, y lo que es solamente ponderar resultados.

El carácter Psicométrico-Positivista toma fuerza cuando los docentes frente a la consulta la ***evaluación debe favorecer la responsabilidad al propio alumno***, un 66% de los docentes declara estar ni de acuerdo ni en desacuerdo y un 33% está completamente en desacuerdo. O sea, no existe la intención en sus prácticas de involucrar y responsabilizar a alumno en su evaluación por lo tanto este último tenderá relacionar la evaluación como una actividad que no le compete. Además, los docentes declaran en un 66% estar en desacuerdo que ***la evaluación tiene por finalidad perfeccionar el proceso que se evalúa en una lógica preactiva, interactiva y proactiva***, por lo tanto, no se está enfocando la evaluación como una herramienta capaz de entregar las pautas que permitan perfeccionar el proceso de enseñanza.

De acuerdo a los criterios con los cuales se interpretó nuestra observación se pudo comprobar que un 100% de los docentes, no cumplen con aspectos básicos, como el ***informar sobre los criterios que utilizara para corregir y calificar pruebas, informes, laboratorios u otros***, por lo tanto los profesores no le dan cabida a involucrarse activamente en el proceso evaluativo siendo el profesor el único responsable de dicho proceso, además solamente un 33% ***verifica sobre el proceso de comprensión de los contenidos por parte de sus alumnos mediante estrategias de retroalimentación y regulación a medida que se va desarrollando la clase***, mientras que el 66% restante no realiza esta acción fundamental del proceso de enseñanza y aprendizaje.

#### 4.4 PRUEBA ESTADÍSTICA

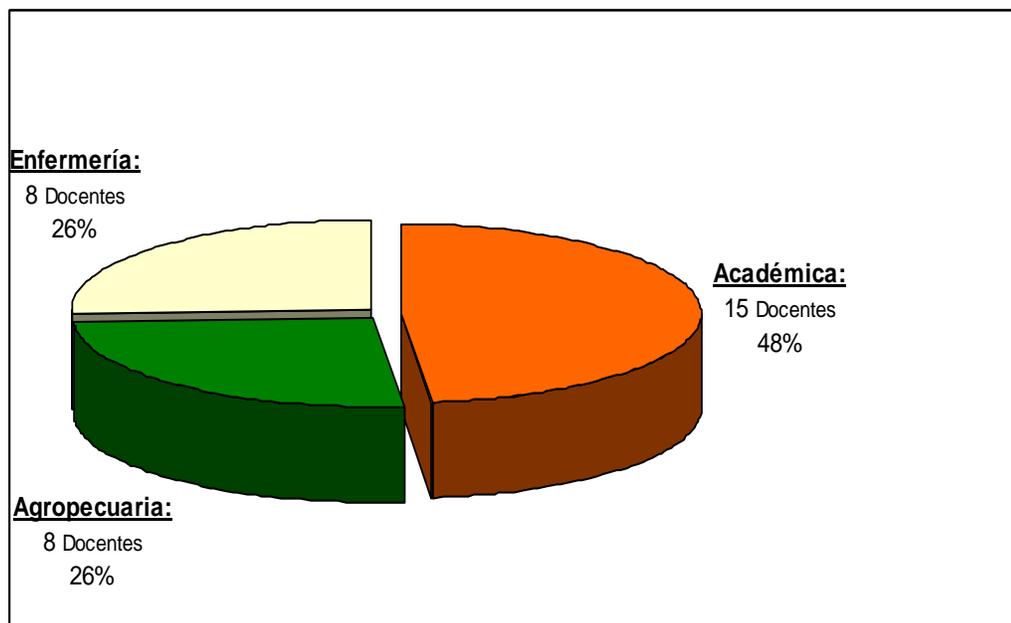


Gráfico 1 Totalidad del cuerpo docente del establecimiento del Liceo Técnico Profesional El Tambo:

El Liceo Técnico Profesional El Tambo cuenta con un profesorado total de 31 docentes, de los cuales 15 docentes componen el sector académico, mientras que 8 docentes integran el sector agropecuario de los cuales 4, son docentes con su título profesional, 1 técnico agropecuario y 3 de ellos son ingenieros agrónomos, pero sin título profesional de profesor.

En la especialidad de enfermería solamente 1 es docente de biología, mientras que 3 son enfermeras, 2 matronas, 1 médico general (servicio ocasional) y una Psicóloga.

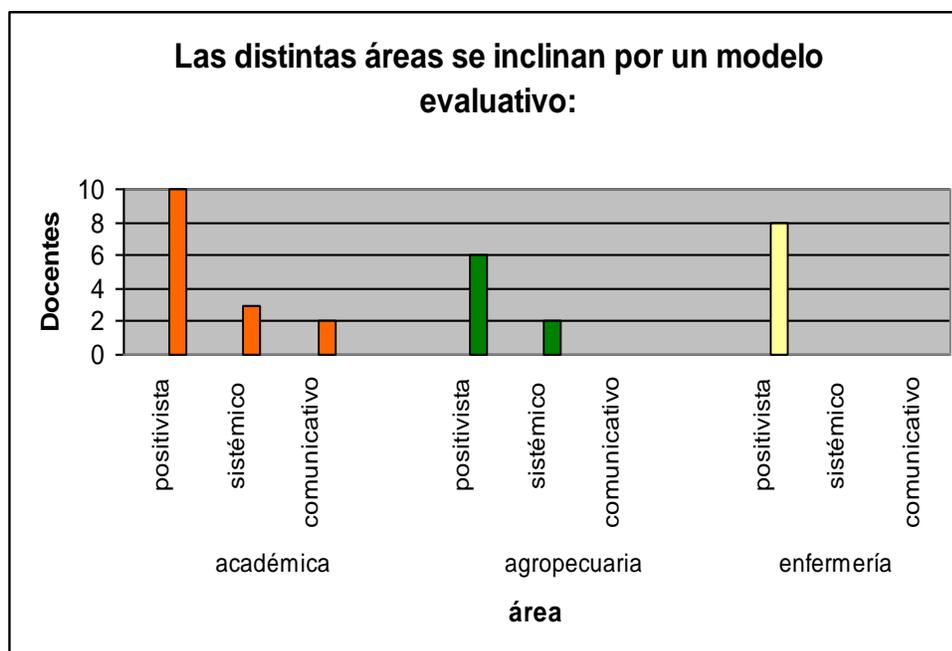
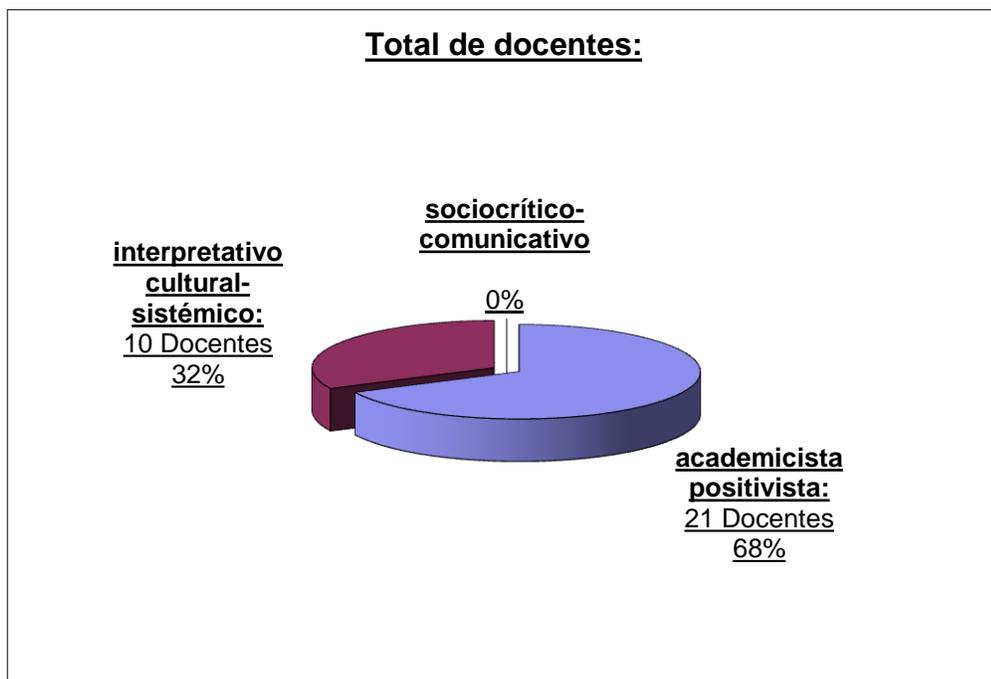


Gráfico 2 Modelo evaluativo por áreas.

Según los resultados de la investigación, el 80% de los docentes de las tres áreas, se inclinan por un modelo positivista, en sus evaluaciones basado en pruebas sumativas en que importen más los resultados que el proceso. Se manifiesta un desinterés de los docentes frente a este interrogante, debido que su preocupación es asignar en sus evaluaciones calificaciones con un fin claramente punitivo, enfocándose solamente en los resultados, Mientras que el 15% considera el proceso sistemático que engloba la evaluación en su etapa formativa y solo el 5% que corresponde al sector académico utiliza la evaluación como un proceso en que el educando opine y reflexione sobre el contenido a tratar o simplemente en su vida cotidiana.



**Gráfico 3 Evidenciar que concepto evaluativo que manejan los profesores**

Se puede apreciar que la mayor parte de los docentes conocen el concepto de evaluación, reflejándose claramente que la mayoría utiliza un concepto evaluativo enfocado en el producto, identificándose un modelo que va encaminado a las teorías del aprendizajes expuestas en el marco teórico, de carácter academista, es decir, medir resultados numéricos en los alumnos, mientras que el resto del profesorado está encaminado en el concepto evaluativo relacionado en la etapa formativa del educando, evidenciándose una debilidad de los docentes debido que ninguno del total, se inclinan a un concepto evaluativo mediante la capacidad crítica del estudiante.

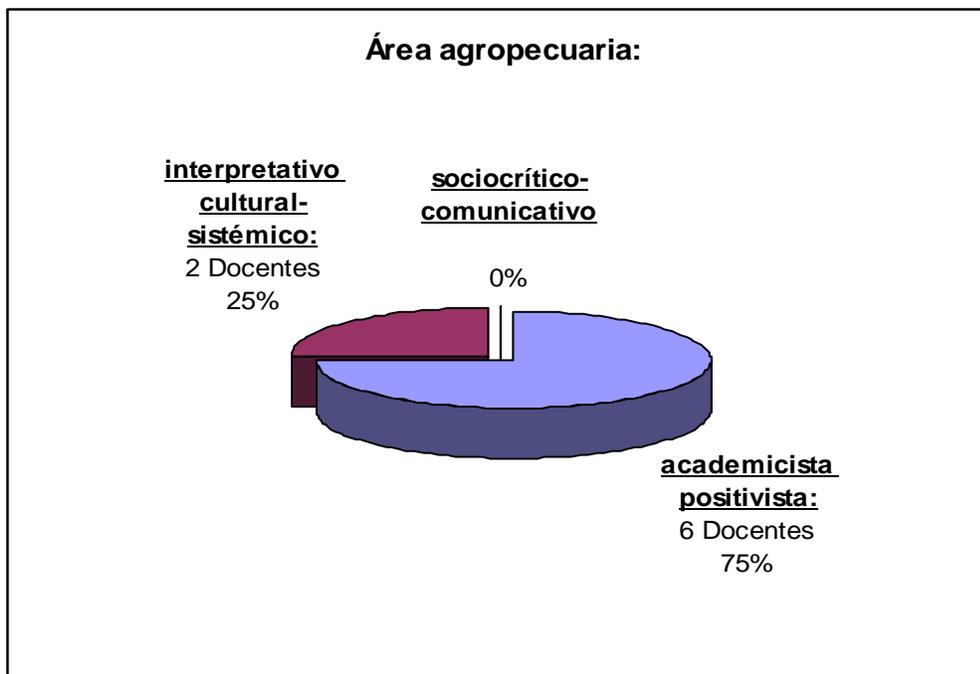


Gráfico 4 Área agropecuaria

Según la interpretación, la mayor parte de los docentes se inclinan en un concepto academista (75%) en que la evaluación mida solamente resultados cuantitativos, mientras que el 25% considera la evaluación como un proceso, en el cual el protagonista principal es el alumno y su etapa formativa, siendo el educando el actor principal y el profesor un mediador de este proceso. Además, un 0% de los docentes no conoce y aplica prácticas evaluativas que involucren la capacidad crítica del alumno.

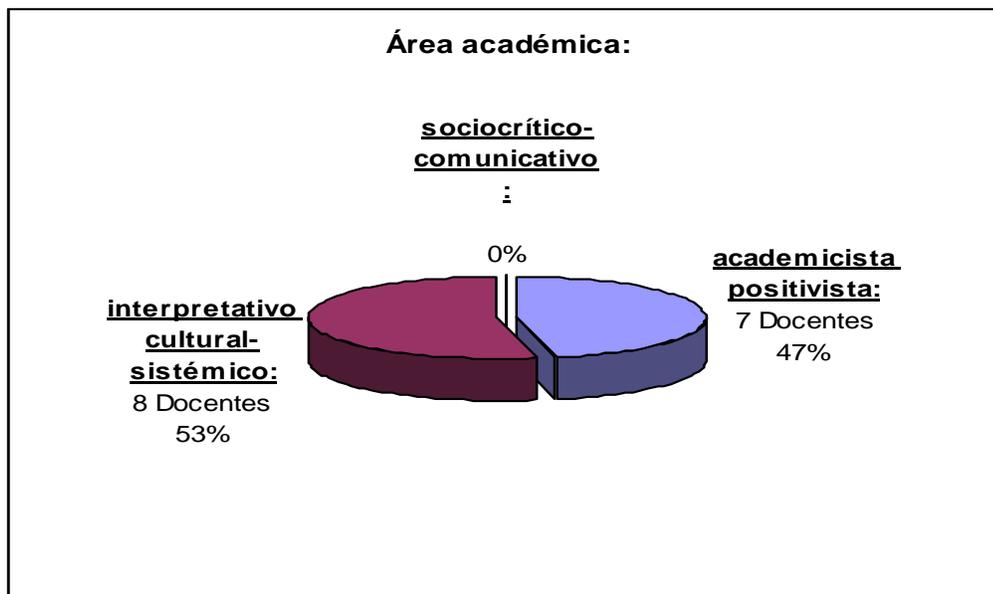


Gráfico 5 Área académica

El 53% de los docentes del sector académico, se preocupa de entregarles a los alumnos un concepto de evaluación relacionado en que el alumno auto-regule su aprendizaje utilizando técnicas actualizadas de la evaluación, mientras que el 47% se encamina a prácticas de la evaluación en forma tradicional que va relacionadas a las teorías del aprendizaje de carácter conductista.

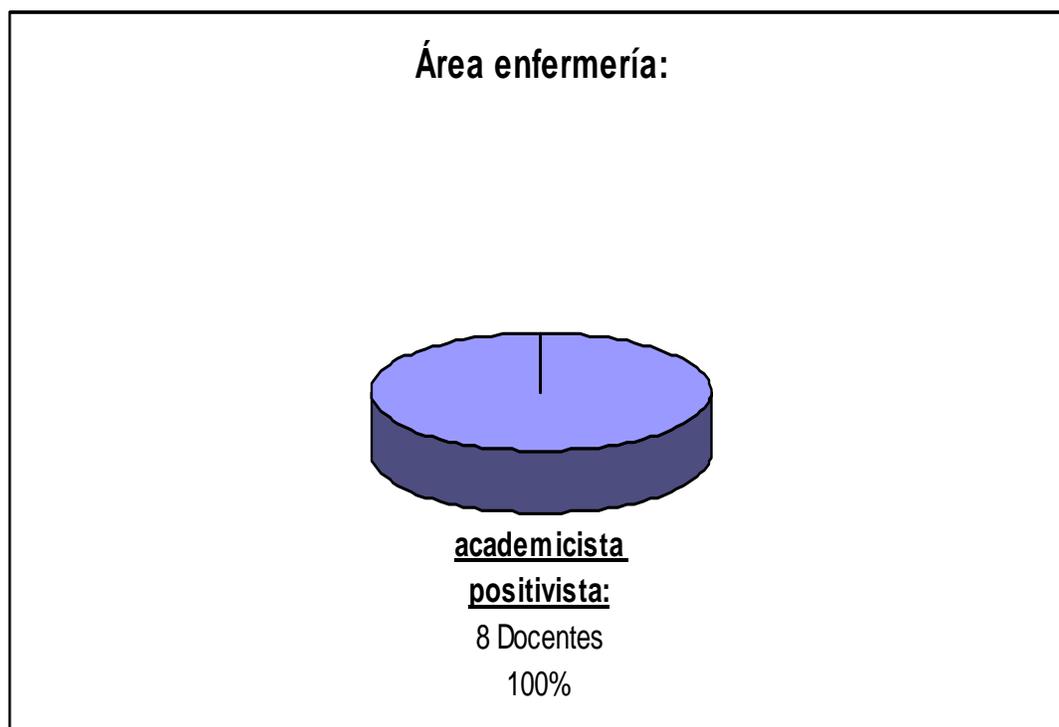


Gráfico 6 Área enfermería

En este sector el concepto de evaluación que manejan los profesores y especialistas de enfermería, se relacionan a prácticas claramente academicistas en que el alumno reproduzca la información entregada por el docente, no evidenciándose ninguna motivación y preocupación por parte de esta área de cambiar la metodología de trabajo ambigua y alejada del currículo educativo actual.

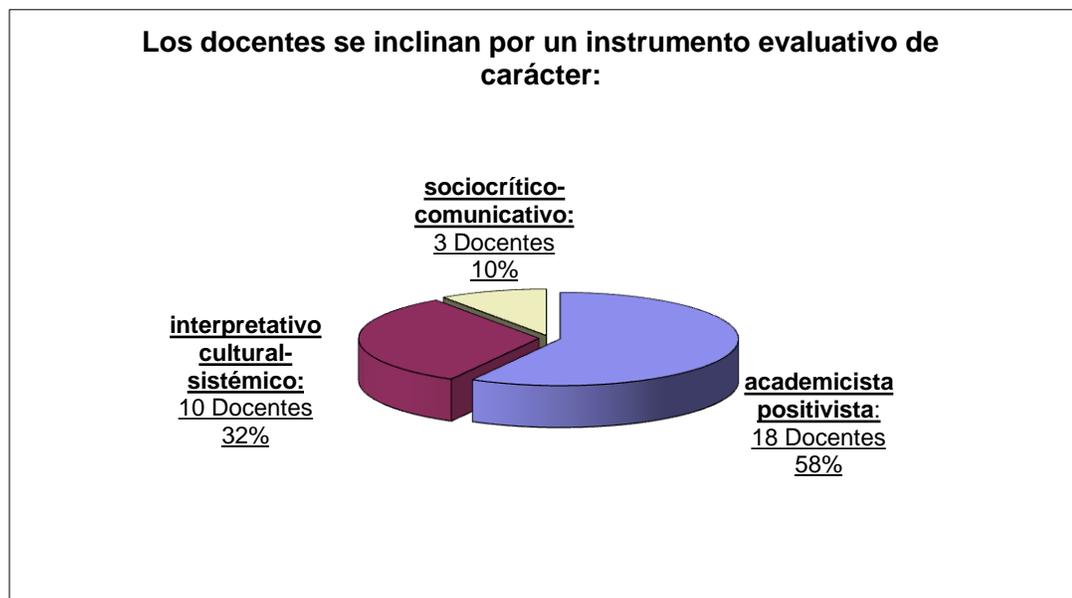


Gráfico 7 Descripción de los instrumentos de evaluación

Se puede reflejar que del total de los docentes que componen la comunidad educativa del Liceo Técnico Profesional El Tambo, un 58% se inclinan en utilizar instrumentos de carácter positivista en que las pruebas sumativas son un claro ejemplo de esta aseveración, mientras que el 32% de los profesores está preocupado de utilizar instrumentos de análisis, debate y opinión, en que alumno explote sus habilidades y destrezas, mejorando de esta manera el proceso de enseñanza- aprendizaje. Para llegar al 10% de los profesores que aplican instrumentos válidos y fehacientes de la evaluación que integran el currículo educativo actual, como la capacidad crítica y reflexiva del alumno.

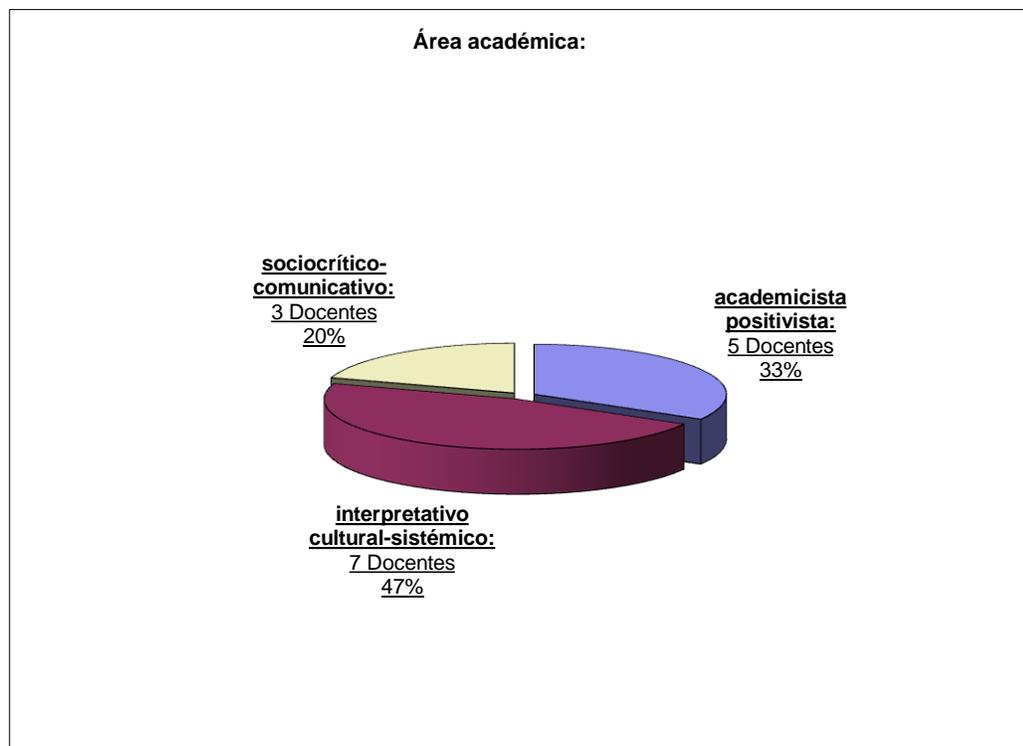


Gráfico 8 Tipo de instrumentos utilizados en las evaluaciones en el área académica

Según la leyenda de este gráfico es el área académica que se preocupa de entregar instrumentos más oportunos a los alumnos, debido que el 47% de los docentes está interesado de utilizar instrumentos de análisis, debate y opinión, en que alumno explote sus habilidades y destrezas, mejorando de esta manera el proceso de enseñanza-aprendizaje, siendo un claro ejemplo que el 20% de los docentes se integra a este grupo con un análisis más complejo de la capacidad crítica y transversalidad de los estudiantes, llegando solo al 33%, que aún no innova en sus prácticas evaluativas.

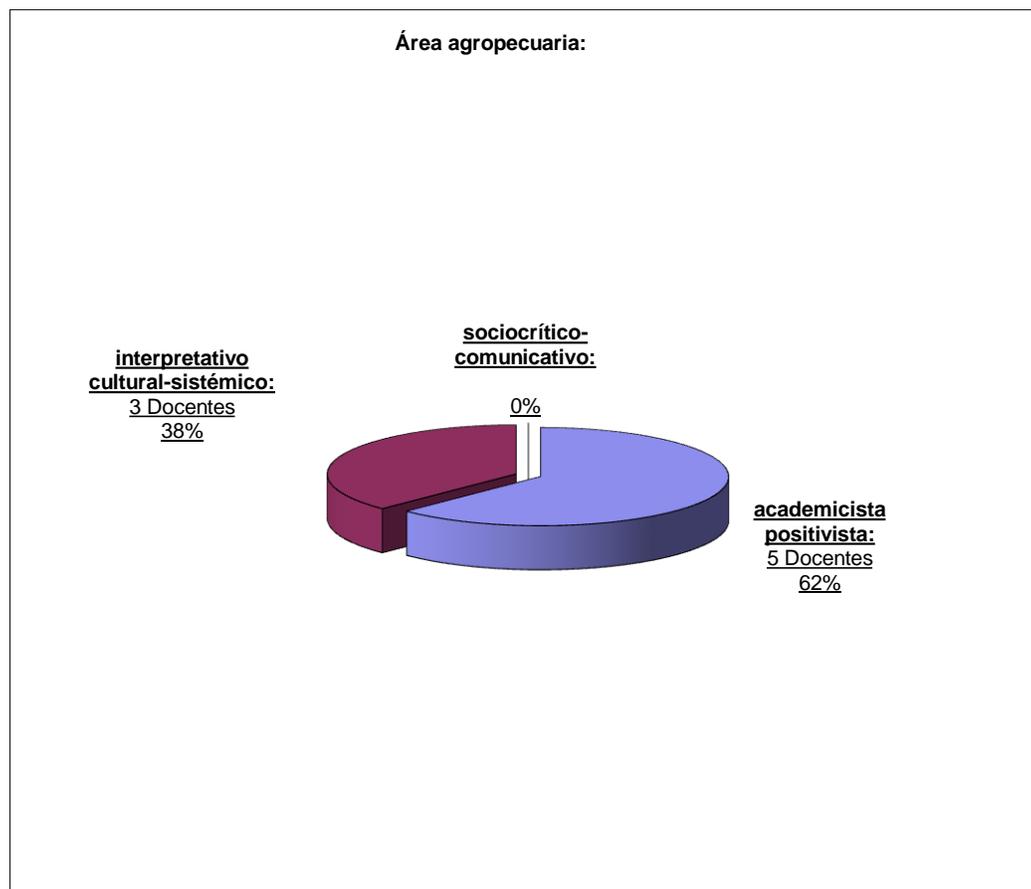


Gráfico 9 Tipo de instrumentos utilizados en las evaluaciones en el área agropecuaria

El 62% de los profesores de esta área se inclinan por utilizar instrumentos de evaluación con un enfoque Psicométrico-Positivista en que les interesa que alumno responda un cuestionario o una prueba sumativa en que es más relevante la calificación que el proceso formativo del estudiante, esto se puede explicar por el motivo de que no todo el personal que trabajan en esta área es docente, siendo algunos ingenieros o técnicos, lo que influye directamente en la metodología precaria que utilizan en sus prácticas pedagógicas, por lo tanto, solo el 38% aplica técnicas que van en directa relación a la etapa formativa y transversal del educando.

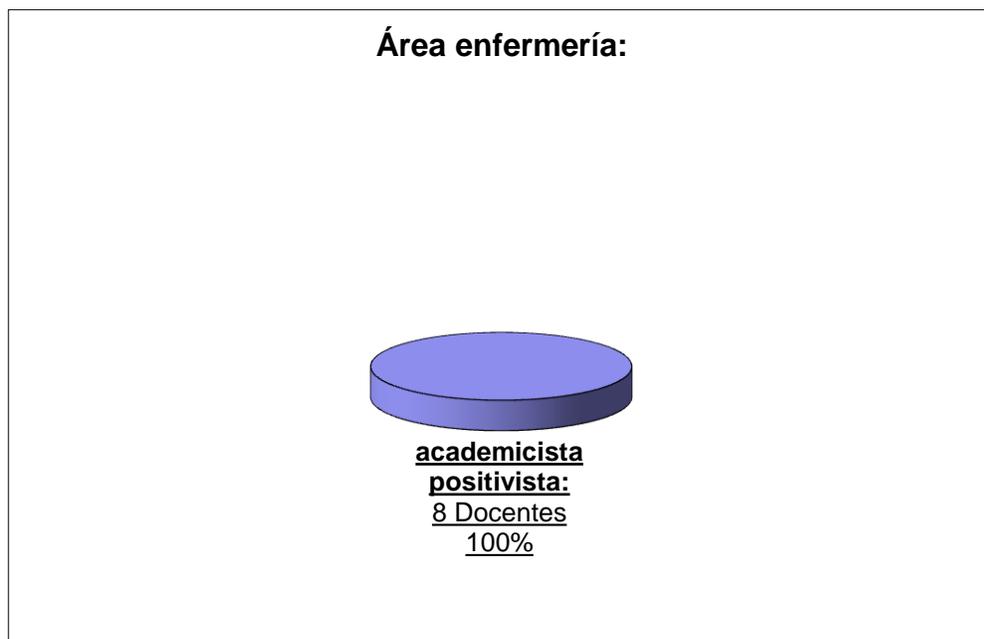


Gráfico 10 Tipo de instrumentos en las evaluaciones del área de enfermería

En esta área la situación es lamentable el 100% de los docentes y especialistas, utilizan instrumentos evaluativos de carácter Psicométricos, esto se puede explicar por el motivo de que todo el personal que componen el sector de enfermería no es profesor y sin duda esto afecta tanto al alumno como al docente en su metodología de trabajo, se evidencia la poca planificación de la evaluaciones que generalmente son de carácter sumativo, expresándose claramente que este sector es el más débil de todos, ya que el sello positivista en todas sus prácticas es evidente y preocupante.

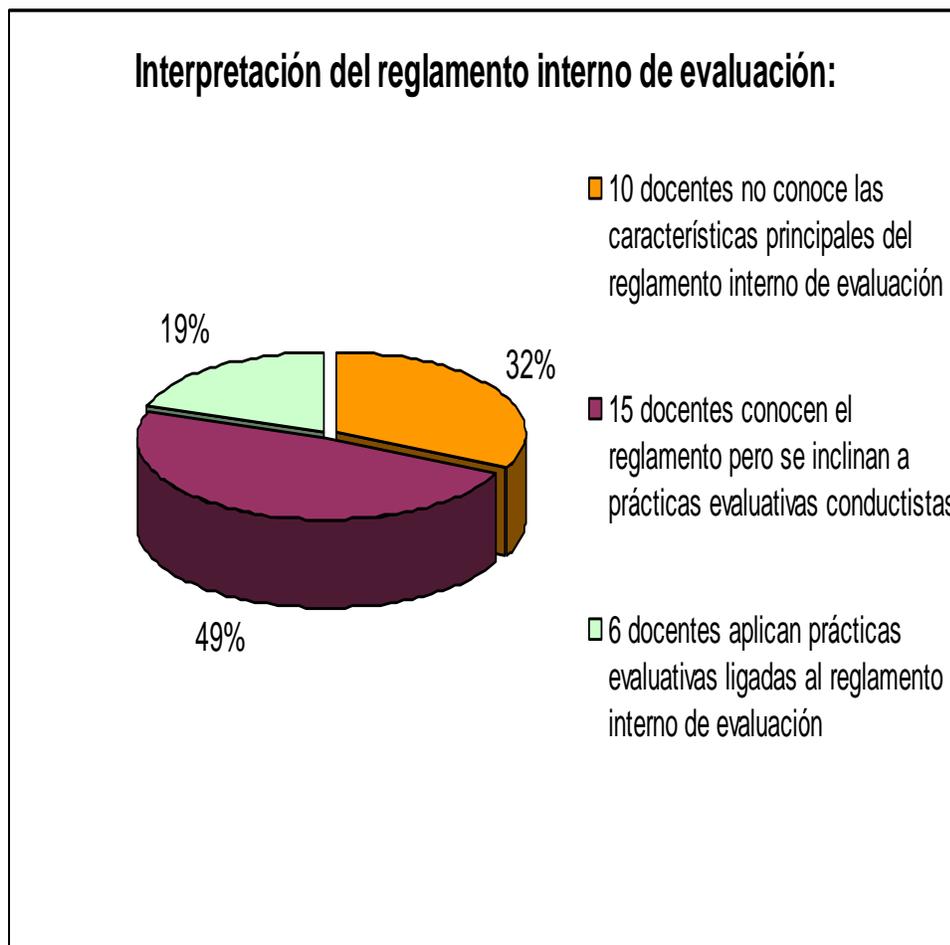


Gráfico 11 Demostración cuantitativa del reglamento interno de evaluación.

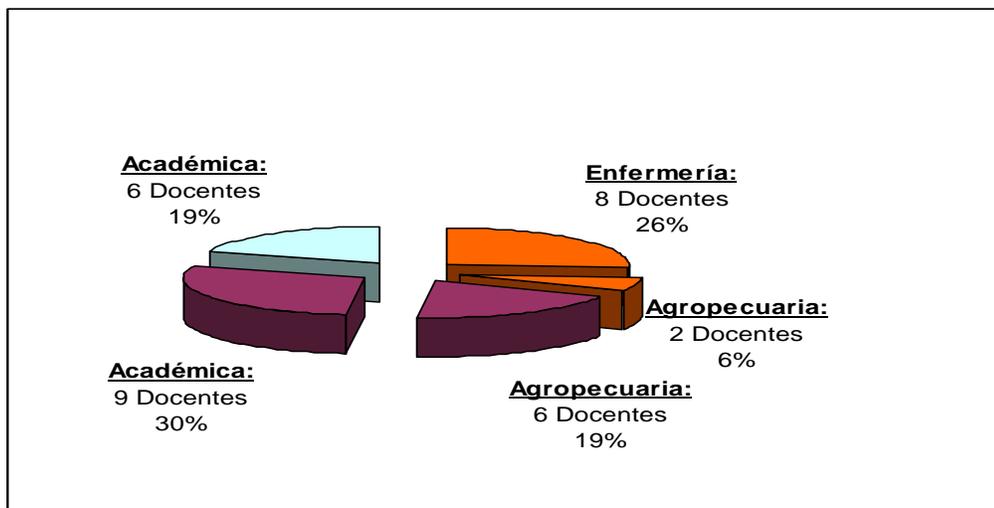


Gráfico 12 Instrumentos cuantitativa del reglamento interno de las áreas y docentes

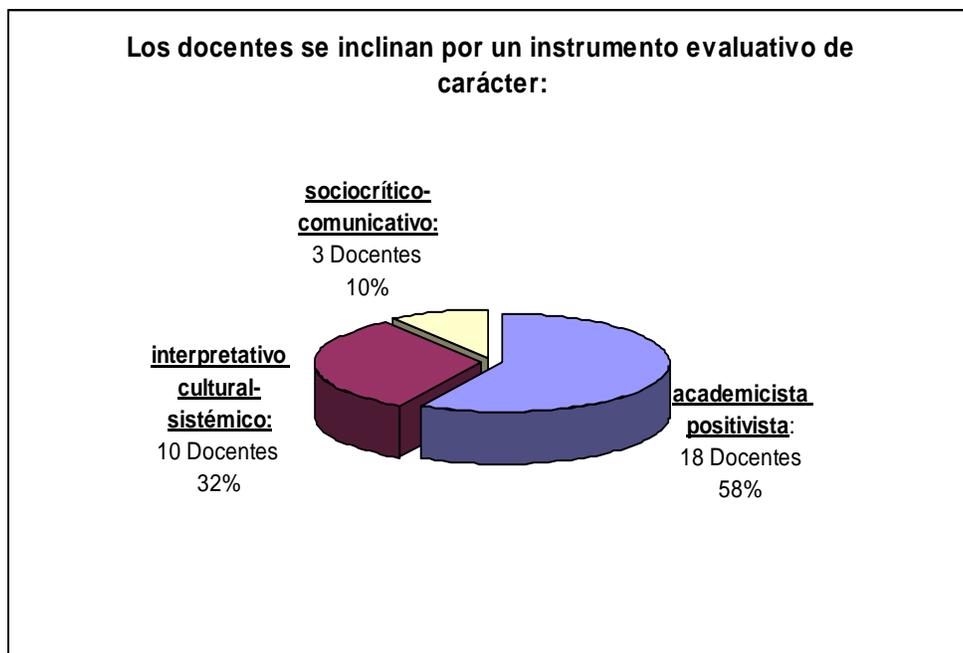
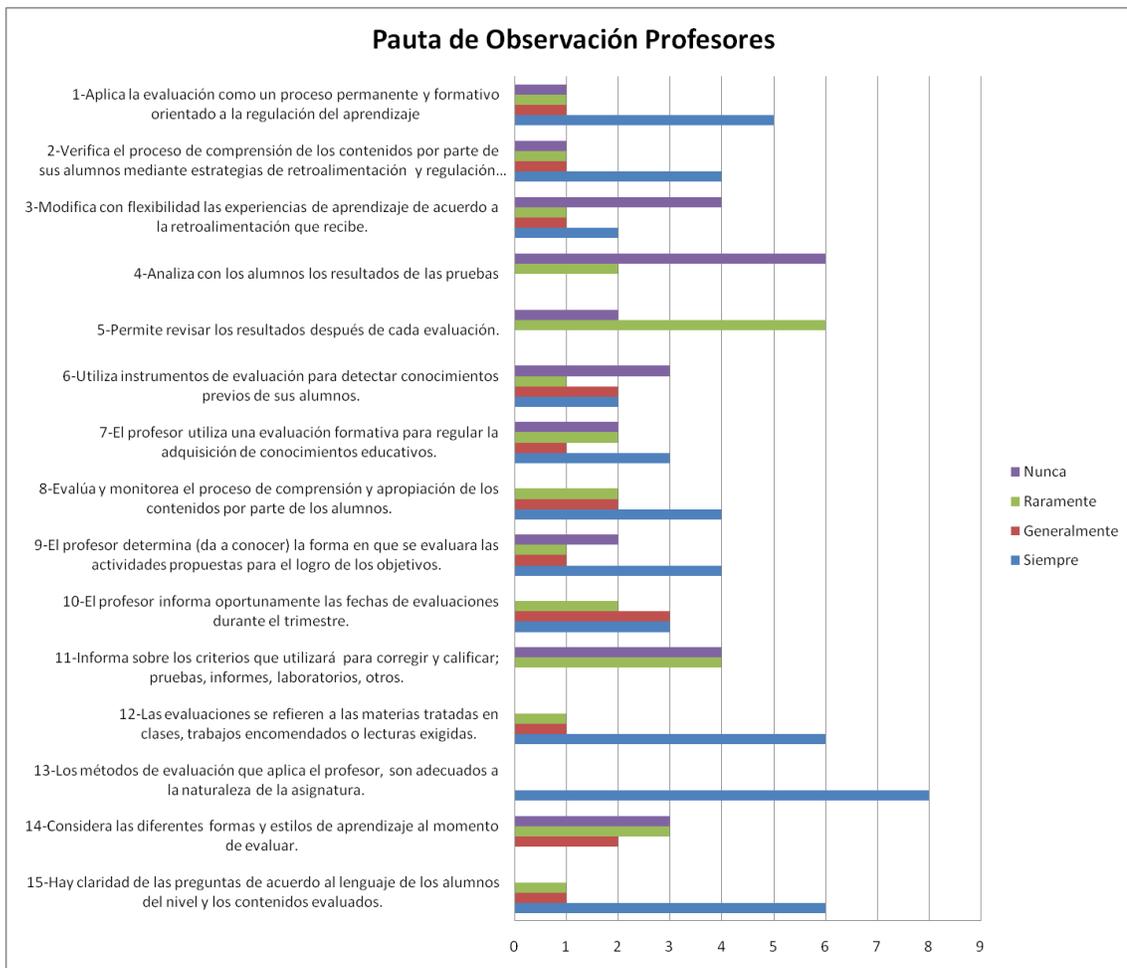


Gráfico 13 Inclinación de los docentes por un tipo de instrumento evaluativo

El 58% del total los docentes se inclinan por un tipo de evaluación ligada a las teorías del aprendizaje de carácter academicista, en que el reglamento interno de evaluación no se conoce ni se aplica en la práctica por algunos docente de este liceo, esto se puede explicar por el motivo de que en los departamentos educativos se refleja una clara diferencia en su metodologías de aprendizaje y prácticas evolutivas, es decir, el sector académico expresa una mayor concordancia en sus resultados, pero se evidencia una debilidad en lo que corresponde al sector técnico tanto de agropecuaria como de enfermería esta última es la más débil de todas ya que necesita de una ayuda fundamental de la comunidad educativa, porque el único perjudicado con estos resultados es el alumno (a).



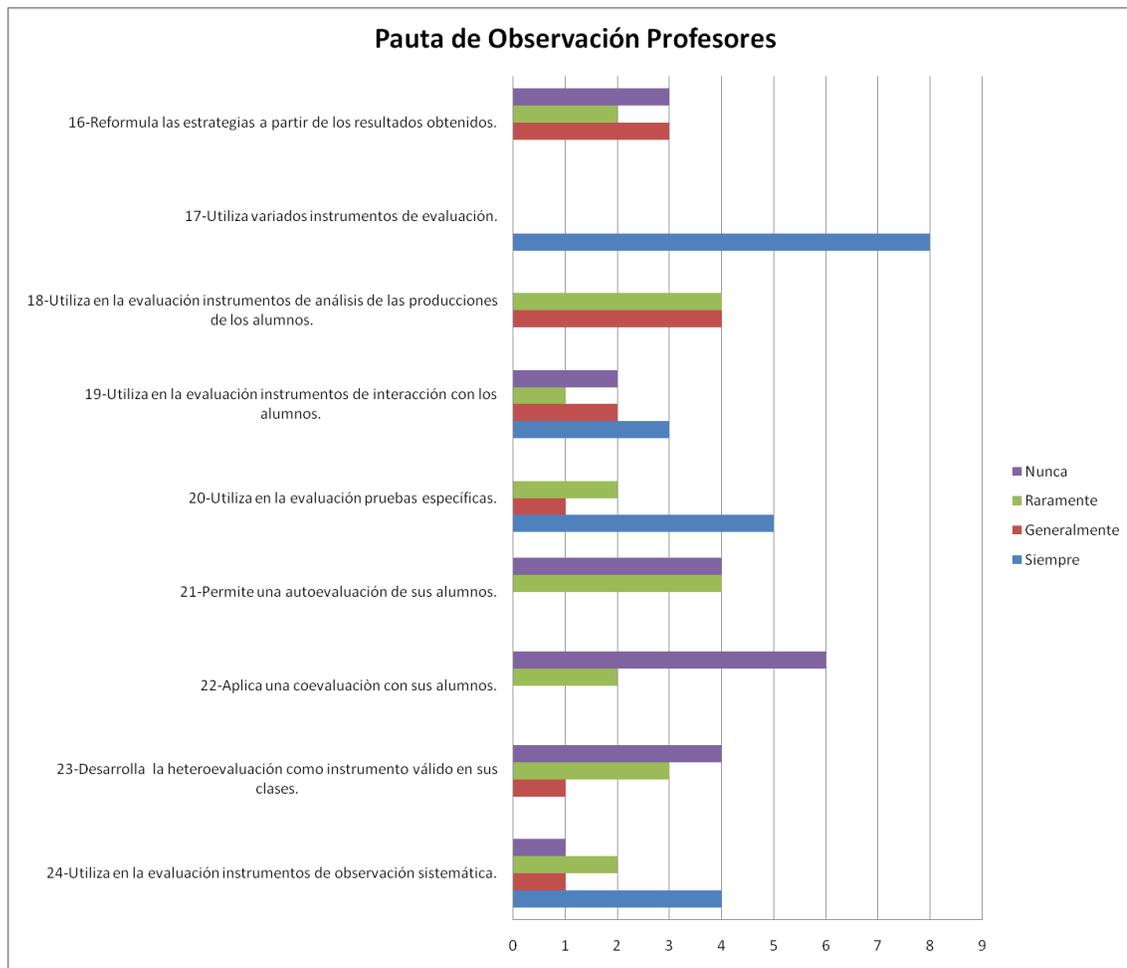
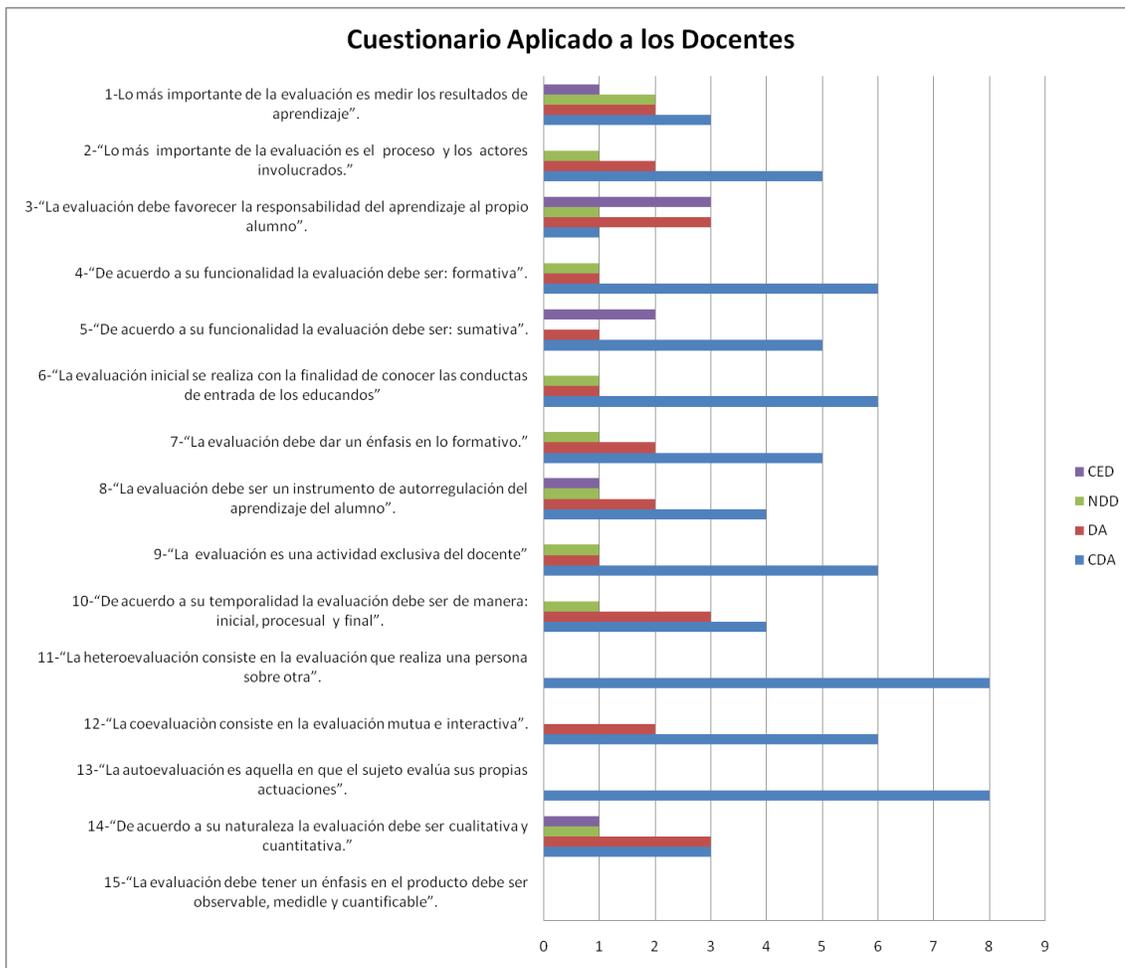


Grafico 14 Pauta Observación Profesores



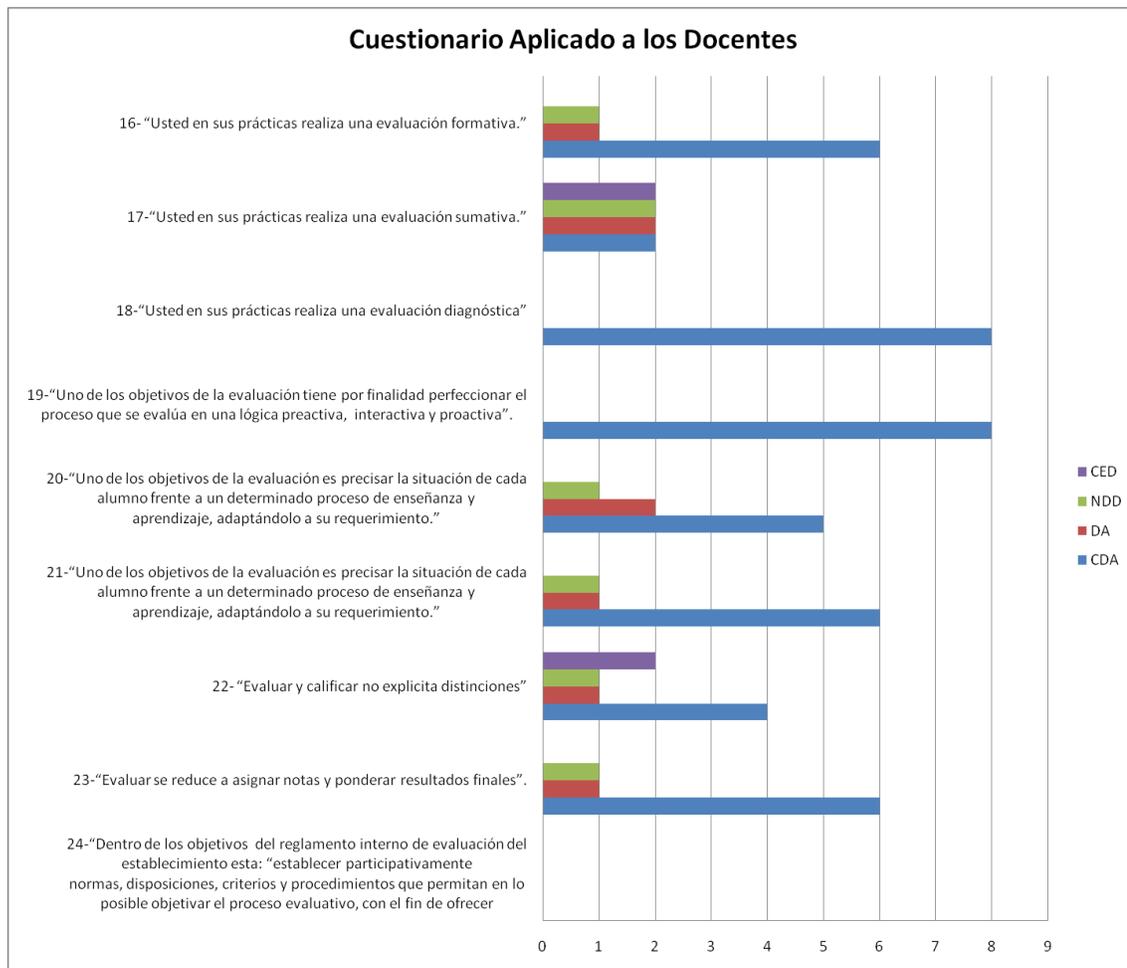


Grafico 15 Cuestionario Aplicado a los Docentes

#### 4.5 COMPROBACIÓN DE HIPÓTESIS (DISCUSIÓN)

¿Qué características presentan las prácticas evaluativas llevadas a cabo por los docentes y las características presentadas en sus prácticas educativas en la Formación Diferenciada Técnico Profesional Especialidad Agropecuaria, Sector Agropecuario, Mención Agricultura en 3° y 4° año de Educación Media Técnico Profesional en el Liceo Técnico Profesional El Tambo de San Vicente de Tagua Tagua?

##### **Paradigma, perspectivas o enfoque**

El paradigma positivista utilizado en demasía en nuestras aulas, concibe el conocimiento como información, sustentado en verdades absolutas, históricas y construidas desde una lógica formal y abstracta; por lo tanto, desligado de las experiencias del diario vivir del estudiante.

Se deduce que el concepto de evaluación estaría dentro de los parámetros Modelo Psicosocial ya que pone énfasis en el proceso de enseñanza aprendizaje, involucrando tanto al profesor como al alumno, no limitándose al rol protagonista del profesor, sino que más bien hay una neta relación e interacción recíproca de docente-alumno.

Sin embargo, como ya se ha observado la aplicación de este reglamento no coincide con lo que los docentes llevan en práctica en el aula debido principalmente a que los docentes manejan un concepto de evaluación que posee características positivistas, centrado en el producto y obviando al proceso y los actores involucrados, mientras que el reglamento declara una concepción enfocada en el Modelo Psicosocial. Los instrumentos de evaluación que se utilizan son sumativas condicionados por un modelo Psicométrico, el cual insiste en la recopilación de información y su transcripción, no utilizando herramientas que permitan el desarrollo crítico de los alumnos en toda su

plenitud, ni tampoco responsabilizando a los mismos con el proceso debido a que no se aplica instrumentos como la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación. El no monitoreo y evaluación de la adquisición de los contenidos a medida que se va realizando la clase, no permite una retroalimentación con la cual coordinar y modificar técnicas evaluativas que permitan objetivar el proceso y respetar los ritmos y estilos de aprendizaje, tal como lo indica el reglamento interno de evaluación. El modelo Psicosocial en el cual se puede relacionar el Reglamento Interno de Evaluación no coincide con las prácticas que los docentes están llevando a cabo, el cual los identifica con un modelo evaluativo Psicométrico- Positivista en contraposición de los objetivos expresados del Liceo Técnico Profesional El Tambo, en su reglamento interno de evaluación.

La pregunta elaborada inicial elaborada ¿Qué características presentan las prácticas evaluativas llevadas a cabo por los docentes y las características presentadas en sus prácticas educativas?, muestra la intencionalidad de la investigación que es determinar cómo los docentes técnicos del Liceo Técnico Profesional El Tambo, abordan las características:

- Presentadas en las prácticas educativas, y,
- Sus prácticas evaluativas llevadas a cabo por los docentes.

## **CAPÍTULO V**

### **5. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES**

En este apartado se expone el conjunto de determinaciones más significativas que desde la ruta seguida a lo largo del estudio en cuestión, se han venido formulando y evidenciando.

De igual modo, este cuerpo de información, ha sido cuidadosamente analizado y rigurosamente comprobado con el propósito no sólo de dar respuesta a las preguntas de investigación inicialmente planteadas, sino además, de ofrecer un conjunto de alternativas que sean de utilidad práctica en la toma de decisiones para la mejora continua de la calidad educativa. Se espera entonces, que este estudio sirva de referente teórico y práctico a las autoridades, docentes y estudiantes del Liceo Técnico Profesional El Tambo, y se emplee como punto de partida para impulsar los cambios necesarios en el proceso de enseñanza- aprendizaje, particularmente en la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes. Por otra parte, se cree que los datos contenidos y las experiencias recabadas de los participantes en el estudio, servirá a los investigadores educativos y sociales para dar pasos en avanzada, y hacer nuevas aportaciones que sirvan a la recontextualización del modelo en otros espacios educativos.

En este apartado se expone el conjunto de determinaciones más significativas que desde la ruta seguida a lo largo del estudio en cuestión, se han venido formulando y evidenciando.

Las conclusiones de esta tesis responden a los objetivos que motivaron la investigación y recogen otros conocimientos y reflexiones generales a lo largo del proceso de trabajo. El carácter dinámico y transformador de la investigación educativa, ha permitido generar propuestas de intervención. En este caso, dichas propuestas hacen referencias a aspectos que facilitan la integración de la evaluación por competencias en las titulaciones agropecuarias. Las conclusiones han permitido también reflexionar y reconocer las limitaciones del trabajo realizado y proponer líneas futuras de investigación.

De igual modo, este cuerpo de información, ha sido cuidadosamente analizado y rigurosamente comprobado con el propósito no sólo de dar respuesta a las preguntas de investigación inicialmente planteadas, sino, además, de ofrecer un conjunto de alternativas que sean de utilidad práctica en la toma de decisiones para la mejora continua de la calidad educativa. Se espera entonces, que este estudio sirva de referente teórico y práctico a las autoridades, docentes y estudiantes del Liceo Técnico Profesional El Tambo de la comuna de San Vicente de Tagua Tagua.

Tan pronto como se decide el objetivo y la estrategia de innovación, los profesores deben ser preparados para desempeñar su rol de cambio desde la enseñanza tradicional a la formación por competencias. Es preferible iniciar el proyecto de innovación en una escala pequeña. Esto facilita el entrenamiento de los profesores y la asesoría a las escuelas, realizar las actividades de entrenamiento y asistencia, adecuadas a las necesidades del grupo que implementa el cambio. Las experiencias que se desprenden de estas primeras actividades pueden ser usadas en el desarrollo de un programa de entrenamiento y enseñanza, para las siguientes fases del proyecto, en las cuales el cambio tiene que ser extendido a todo el grupo objetivo.

## 5.1 CONCLUSIONES

Esta tesis se planteó como objetivo general diseñar y validar un modelo de evaluación por competencias en los docentes de la especialidad de agropecuaria del Liceo Técnico Profesional El Tambo, comuna de San Vicente de Tagua Tagua, para responder a este objetivo se concretaron cuatro objetivos específicos:

1. Caracterizar la formación y evaluación por competencias en el contexto de la formación agropecuaria.
2. Analizar la integración de la evaluación por competencias en las titulaciones de grado del contexto agropecuario.
3. Identificar elementos representativos que permitan integrar y desarrollar modelos de evaluación por competencias en la enseñanza técnico profesional.
4. Validar el modelo para favorecer la integración de la evaluación por competencias en las titulaciones de la formación diferenciada técnico profesional.

Las conclusiones, hacen referencia, a los procedimientos desarrollados para dar respuestas a los objetivos planteados y, a las aportaciones generales de la Tesis.

Se recoge la discusión de los resultados obtenidos, se presentan las propuestas de intervención para distintos ámbitos en lo que se integra la evaluación por competencias y, finalmente se señala las limitaciones y futuras líneas de investigación.

Estas conclusiones constituyen el cierre de una etapa de investigación pero no el fin del proceso de estudio, diálogo, debate y profundización sobre las posibilidades y limitaciones de la evaluación por competencias en el contexto de la formación técnica.

El proceso primario en la educación es la interacción entre profesor y estudiante. A través de esta interacción es iniciado y dirigido el proceso de aprendizaje.

De estas interacciones fundamentales para alcanzar los objetivos en cualquier proceso educacional, los profesores son el grupo objetivo fundamental y primario de toda estrategia de desarrollo educacional.

Los profesores no pueden trabajar independientemente o por su propia cuenta, sino como miembros de un equipo. La investigación en la innovación educacional ha hecho evidente la necesidad de que los profesores trabajen como un equipo, en lugar de individuos aislados.

La escuela, como una organización, es la unidad de cambio. Por lo tanto, en los proyectos que tienen como meta, la reforma de la educación, las escuelas constituyen el grupo objetivo principal. Todas las otras actividades, tales como el entrenamiento de profesores, el desarrollo curricular o la producción de ayudas de la enseñanza pueden ser puestos en ese contexto, en apoyo de la calidad de la escuela.

Las conclusiones se han organizado desde un marco general y particular a la vez, de tal manera que den respuesta y complementen las preguntas de investigación planteadas al inicio del estudio. La información a continuación presentada, obedece a los resultados obtenidos de la experiencia realizada con los distintos participantes:

- **Un sistema de evaluación de los aprendizajes en donde se integren el referente teórico metodológico propio del enfoque curricular basado en**

**competencias, se convierte en una herramienta indispensable para orientar de manera correcta y oportuna el quehacer educativo.**

Su finalidad primordial es desarrollar un proceso colegiado que permita ofrecer información relevante no sólo para el estudiante, y para el profesor en la toma de decisiones, que, sino también, para todos los actores involucrados en tal fin. Es decir, consiste en observar el aprovechamiento de los educandos y ofrecer diversas y variadas oportunidades para el más alto desempeño de una competencia. Por otra parte, conduce al docente, a un estado de reflexión de su propia práctica pedagógica, y que conforme a ello, se reajusten las programaciones y estrategias subsiguientes para el logro de los resultados de aprendizajes propuestos.

- El enfoque basado en competencias, se ha constituido en la principal tendencias curriculares adoptada por las instituciones de educación superior tanto en el contexto internacional, regional y nacional, en respuesta a las demandas educativas actuales.
- Existe mucha información teórica respecto al enfoque curricular y al modelo de evaluación de los aprendizajes basado en competencias, evidenciado en el Marco de Referencia de este Informe; contenido que permitió diseñar y organizar el modelo de lo propuesto en el presente estudio.
- Existe escasa evidencia empírica sobre la puesta en práctica del modelo de evaluación de los aprendizajes tal como lo prescribe el enfoque en las aulas de clase, este escenario ofrece, la oportunidad de experimentar aún más en distintos contextos y escenarios para ir perfeccionando el modelo.
- A la luz de la fundamentación teórica existente se encuentran algunos vacíos, contradicciones y las posibilidades entre la realidad del proceso de evaluación educativa y la propuesta en el diseño curricular oficial, particularmente en el plan de estudio de la especialidad agropecuaria.

- La evaluación de los aprendizajes se ha convertido en uno de los temas de mayor trascendencia para el estudio de la mejora de la calidad de los procesos educativos.
- La recogida de datos, el análisis de la información, y la presentación de los resultados ofrece una oportunidad para proporcionar información útil en la promoción de políticas educativas o la contextualización de la experiencia a otros espacios tanto dentro del liceo como en otras instituciones de educación.
- Las políticas educativas mundiales han enfatizado la necesidad de modificar las prácticas de evaluación de tal manera que se centren en los aprendizajes de los estudiantes y sus resultados, a la vez, que se utilice como una herramienta clave en la construcción de conocimientos y como medio de desarrollo autónomo. Este aspecto, se focaliza como uno de los ejes esenciales para la transformación de la educación técnica.
- **La evaluación de los aprendizajes basada en competencias presenta un gran desafío para los docentes del liceo.**

El paradigma que ratifica cada vez más la importancia de una educación centrada en el sujeto que aprende, transforma la visión de la evaluación de los aspectos meramente ponderables o analizables, a procesos más holísticos de la formación de los estudiantes. Se debe comprender que el fin que se persigue, no sólo espera mejorar los aspectos pedagógicos y de aprendizaje, sino más bien, cualificar a los educandos con las competencias particulares propias y pertinentes de los distintos saberes del conocimiento para que se inserten en un mercado laboral competitivo y globalizado. Es así como, los elementos para este cambio demandan; la transformación del papel del educador, una nueva definición de objetivos, un cambio en el enfoque de las actividades educativas, un desplazamiento del énfasis en los suministros de conocimientos; estrategias de enseñanza, un cambio en la organización del aprendizaje; técnicas y procedimientos

para la enseñanza y un aseguramiento de los resultados de aprendizaje a través de un sistema de evaluación auténtica, continua o procesual.

De igual modo Hoge&Coladarci (1989, p. 298) plantean que los juicios de los docente sobre la evaluación de los aprendizajes de sus estudiantes son relevantes en el contexto de la toma de decisiones y se requiere de mucha precisión, exactitud, habilidad y objetividad. “A menudo las mediciones y evaluaciones de los profesores se toman de manera muy ligera. Por ejemplo, a menudo los profesores solicitan a sus estudiantes potencial talento sin ser provisto de direcciones reales para definir los constructos”. Por otra parte, los profesores deben ser muy cuidadosos en el aspecto de la precisión; punto muy importante en el contexto de la evaluación ya que existe una asunción entre pedagogos, psicólogos, educadores, investigadores educativos, y otros profesionales, que generalmente los profesores tienen juicios muy pobres de los atributos de sus estudiantes y que esas percepciones están sujetas a errores y además parcializadas. (Egan&Archer, 1985, citado por Hoge&Coladarci, 1989, p.25)

- Se evidenció en los profesores falta de conocimiento y manejo respecto al enfoque curricular basado en competencias. Llama la atención esta condición en vista que todos los entrevistados participaron en el rediseño del plan de estudios de las de la especialidad. Se constata lo anterior cuando los profesores en la primera medición, expresaron que poseían un nivel muy básico de conocimiento respecto al enfoque, que, se encontraban carentes de preparación para el uso y manejo del modelo, se hallaban indecisos al momento de planificar y en el aspecto metodológico, entre otros escenarios descritos.

- Existe un problema fundamental en concebir el significado y la perspectiva didáctica de la evaluación bajo el enfoque prescrito. Los docentes expusieron que una de las principales causas se debía a la escasa preparación recibida y a la falta de claridad en la misma: “No ha sido suficiente ni clara”. “Fui solamente si más lo recuerdo a dos charlas el año pasado y creo, una el año pasado y la otra

en el momento en que estuvimos redactando las cartas descriptivas; fueron dos. Y percibí en ese momento que todos los compañeros estábamos en lo mismo porque yo me acercaba a todo mundo de otras carreras a preguntar si habían entendido algo. Yo sentía que todos andábamos en lo mismo, un poco perdidos”. “Porque más que todo uno se, hace investigación personal para cubrir algunas necesidades con respecto al proceso de planificación, con respecto al enfoque”

- Se identificó una diferencia significativa entre el sistema de evaluación de los aprendizajes propuesto según el enfoque y el utilizado por los docentes “Si, mucha diferencia, no sé de repente en el aspecto cualitativo, me parece que me permite acercarme un poco más al alumno, no solo ver el alumno así por encima como una suma, sino que me permite ver más allá un montón de cuestiones que suelen ser un poco complicado verlo desde el punto de vista objetivo, dado en el caso por el tipo de instrumentos que se utilizan. Entonces me parece que ahí hay como una especie de cambio y hay relación en cuanto a evaluación, alumno, docente”.
- Se evidenció un cambio en la valoración de los conocimientos, experiencias y visión de los profesores respecto a sus prácticas evaluativas una vez recibida la capacitación e implementado el nuevo modelo: “Como yo lo veía antes era un enfoque que llevaba al ser humano a simplemente repetir conocimientos como una maquina o una máquina. Ahora pues yo lo veo de una forma diferente porque si bien es cierto si es necesario tener ciertas competencias, habilidades desarrolladas que se deben pues ejecutar de manera correcta, pero también el enfoque toma en cuenta la parte de valores, actitudes; la parte emocional del ser humano. Creo que sí porque conozco más a fondo, no de manera teórica sino también de formación práctica y he aclarado muchas cosas que no tenía tan definidas” “Igual pienso que quiero seguir experimentando como usted me lo dijo fuera de grabación que sigamos experimentando y seguir compartiendo. Yo creo que vale la pena porque a la larga no es sólo para uno, sino para los alumnos que van a estar con uno, más para ellos

que para uno, para que ellos salgan con éxito entonces, yo creo que vale la pena continuar esa experiencia”.

- Se identificó la necesidad de continuar desarrollando un trabajo formal, paulatino y consciente, fundamentado en los principios y compromisos del quehacer pedagógico por parte de cada actor involucrado. Existe un poco de dificultad tanto de docentes como de estudiantes para participar en su propia evaluación, la evaluación de sus pares y la evaluación de los docentes mismos. Y es que no se logra eludir, el hecho de que una de las principales innovaciones del nuevo modelo evaluativo, es la significancia que reviste la intervención de los alumnos en la valoración de su propio aprendizaje, la emisión de juicios respecto a la actuación y desempeño de sus compañeros de clase y la estimación del trabajo realizado por el profesor. Se observa entonces la opinión de los entrevistados, quienes expresaron que el proceso de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación respectivamente, requiere de un conjunto de condiciones profesionales y personales que se logran sólo a través del conocimiento, la preparación, la madurez y las buenas prácticas por parte de sus participantes y se debe seguir trabajando en ello.
- Se evidenció un claro manejo del modelo después de la capacitación y su implementación al realizar la consulta sobre las formas de evaluación utilizadas como una clara correspondencia entre lo que se enseña y lo que se aprende. Asimismo, opinaron que existen ciertos factores que se deben tomar en cuenta a la hora de seleccionar y preparar las herramientas con las cuales se calificará y evaluará: Las condiciones físicas, materiales e inmateriales propias de la institución, las cualidades generales y particulares de los alumnos, el número de estudiantes por clase, el papel que juega la estrategia implementada para el desarrollo de un aprendizaje permanente, la disponibilidad de tiempo para la preparación de los recursos necesarios, entre otros.

**La evaluación de los aprendizajes basada en competencias se identifica como un factor fundamental en la promoción de aprendizajes significativos y precederos a lo largo de todo el proceso de formación educativa.**

La evaluación de los aprendizajes debe tener como primer propósito, de manera clara y contundente lo que los alumnos han aprendido. Así se parte de esa información para mejorar la enseñanza. La evaluación concebida desde esa visión, va más allá de la mera aplicación de pruebas para realizar la evaluación sumativa. En tal sentido, se emplea no sólo para apoyar en el aprendizaje al alumno, sino que ofrece el momento que permiten valorar la enseñanza con todos los involucrados en el acto educativo para determinar sus acciones y su importancia. (Guzmán, 2009)

**La de los aprendizajes basado en competencias propuesto en el estudio, constituye un aporte de gran utilidad práctica para autoridades, docentes y estudiantes del Liceo Técnico Profesional El Tambo en la especialidad de agropecuaria.**

La evaluación es quizás el proceso más vital de la formación profesional. Un sistema de evaluación de alta calidad permite orientar de manera correcta los diferentes aspectos de un curso, brinda a los estudiantes una retroalimentación apropiada (...) Cuando los procedimientos son correctos, los estudiantes pueden confiar en la calidad de su formación, y los empleadores pueden confiar en los estudiantes calificados. Sin ellos, sin embargo, esta confianza puede verse amenazada. (McDonald, Boud, Francis y Gonczi, 2000, p.41)

- El uso y manejo del modelo modificó positivamente muchas de las concepciones y prácticas de los docentes con respecto a su práctica evaluativa. Los docentes coincidieron al apuntar, que se sentían con mayor apropiación de su significado y más seguros en el manejo metodológico. De igual modo opinaron, que a través

de la práctica se consolidarían cada uno de los elementos que conforman el sistema.

- Los docentes expresaron que el modelo ofrecía muchos beneficios los cuales podrían ser oportunamente aprovechados en la práctica evaluativa no sólo de la especialidad de agropecuaria, así como, para el resto de las especialidades y del área académica que el liceo ofrece.
- Un 83.3% de los estudiantes encuestados, asintió favorablemente respecto al modelo de evaluación propuesto, y opinó que podría ser implementado en el resto de sus cursos de estudio.

## 5.2 RECOMENDACIONES

Como punto de partida se hace necesario recalcar que la temática conducida en este estudio, propone un gran desafío para investigadores e instituciones de educación dada la relevancia que cobra la evaluación en el aula como medio esencial para asegurar el aprendizaje significativo de los estudiantes. Igualmente, se ha tratado de responder a las preguntas de investigación, no obstante, el contenido no ha sido agotado y permanecen muchos aspectos por profundizar y ampliar. En tal sentido, se proponen algunas acciones las cuales se podrían ejecutar ya sea para darle mayor pertinencia o continuidad a la investigación, o como referentes para futuras investigaciones. Para ello se debe:

- Progresar en el análisis y adecuación del modelo de evaluación propuesto, sustentándolo con la experiencia acumulada por los docentes y estudiantes de agropecuaria participantes en la investigación.
- Transferir y aplicar el modelo de evaluación propuesto en todos los programas de agropecuaria del Ministerio de Educación de Chile, adaptándolo a las características y necesidades particulares de cada carrera técnica.

- Desarrollar un plan de acción permanente para sistematizar, dar continuidad, y garantizar el apoyo institucional a los procesos de evaluación de los aprendizajes.
- Extender la experiencia institucional a otras instituciones de educación de agropecuaria del país.
- Organizar y desarrollar un programa de capacitación y desarrollo profesional permanente, que le permita a los docentes perfeccionar su práctica educativa, particularmente en lo que respecta a la evaluación de los aprendizajes.
- Impulsar institucionalmente otros estudios conducentes a estimular la discusión y reflexión para la mejora de las prácticas de enseñanza y evaluación en el aula.

## 5.2 SUGERENCIAS O PROPUESTAS

El profesorado es pieza clave en la integración de las competencias. En términos generales, el trabajo del profesorado, es el eje que articula la formación y la evaluación por competencias. En consecuencia, es importante el trabajo que desarrolla para integrar el modelo en la práctica diaria, pero a su vez, cobra relevancia el esfuerzo que hace por comunicar y difundir el modelo entre los estudiantes y el resto del profesorado.

Por lo tanto, por un lado, es esencial planificar las oportunidades de desarrollo de las competencias así como también las acciones que se lleven a cabo para acompañar a los estudiantes en ese itinerario. Asimismo, informar a los estudiantes de los niveles de competencias a desarrollar y los criterios con los que esos niveles serán evaluados.

Por otro lado, tiene que seleccionar cuidadosamente las estrategias de evaluación y distribuirlas con equilibrio a lo largo del proceso. Por ejemplo, como han señalado los

estudiantes, el desarrollo del portafolio en todas las materias no favorece el aprendizaje profundo. En este sentido, es importante no solo desarrollar el mapa de competencias, sino el de las evidencias solicitadas por curso, áreas, módulos o materias, según corresponda. Esto permitirá simplificar la cantidad de evidencias solicitadas, unificar y rentabilizar los esfuerzos del profesorado y de los estudiantes, haciendo de la evaluación un proceso más sostenible y significativo.

Revisar los criterios para la selección de los instrumentos de evaluación y el peso que se le otorga a fin de facilitar una visión integradora del desarrollo de las competencias en los estudiantes y distribuir la carga del trabajo a lo largo de periodo formativo.

Es interesante integrar a los estudiantes en consultas sobre su perspectiva en el desarrollo y evaluación de sus competencias.

Visualizar y comunicar los criterios de evaluación a través de la guía del docente o programa, según corresponda. En esta línea, promover el uso de las guías de aprendizaje o programas, según el caso, como herramienta de referencia y consulta diaria del trabajo de estudiantes y profesoras. Esto beneficia que los estudiantes se familiaricen con la cultura de la evaluación.

Informar a los estudiantes sobre los resultados de la evaluación, combinando devoluciones grupales e individuales; hacer las devoluciones en tiempo y forma. Puede ser útil, a modo de ejemplo, considerar los resultados del estudio de caso. El trabajo en forma prospectiva sobre los resultados de la evaluación, se favorece a través de las oportunidades concretas para reflexionar y proponer estrategias que mejoren las competencias y los resultados de aprendizaje.

Es importante dar cabida a los estudiantes para participar y desarrollar su compromiso con la evaluación, para favorecer el cambio conceptual entre ellos sobre la utilización de los resultados de los procesos de aprendizaje.

Integrar y simplificar los procesos y estrategias de evaluación para favorecer una visión más holística e integradora de los desempeños de los estudiantes. Esto no significa un desarrollo de los saberes en menor profundidad, sino la combinación artesanal de las propuestas de evaluación buscando la eficiencia del proceso.

A nivel conceptual, el enfoque por competencias también reclama el desarrollo de epistemologías más próximas a la complejidad de las visiones actuales

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Ahumada, Pedro. (2001). *La evaluación en una concepción de aprendizaje significativo*. Santiago, Chile. Ediciones Universitarias de Valparaíso.
2. Ahumada, Pedro. (2005). *La evaluación auténtica: un sistema para la obtención de evidencias y vivencias de los aprendizajes*. Viña del Mar, Chile. Perspectiva Educacional, Formación de Profesores. Edición U. Valparaíso
3. Ahumada, Pedro. (1983) *Principios y Procedimientos de Evaluación Educacional*. Chile. Editorial Ediciones Universitarias de Valparaíso
4. Alarcón, Pamela. (1995) *Evaluación y subsectores de aprendizaje, criterios y procedimientos evaluativos*. Editorial Paidós.
5. Álvarez, R. (1997). *Hacia un currículum integral y contextualizado*. Tegucigalpa, Honduras. Editorial Universitaria.
6. Álvarez, Silvia. (2000) *Planificación del Currículo*. Buenos Aires, Argentina. Editorial Kapelusz.
7. Argudín, Y. (2006). *Educación basada en competencias (2ª ed.)*. México. Editorial Trillas.
8. Airasian, P. (1991). *Perspectivas sobre la Instrucción de Medición Educacional*, Ed. Measurement Issues And Praticce
9. Ausebel, D. (1976). *La teoría del aprendizaje significativo en la perspectiva de la Psicología cognitiva*. Editorial OCTADRO-Barcelona

10. Ballester, Margarita. (2000). *Evaluación como Ayuda al Aprendizaje*. Barcelona, España. Editorial Grao.
11. Bernal, C. (2006). *Metodología de la investigación (2ª ed.)*. México. Editorial Pearson Education S.A.
12. Bixio, C. (2002). *Enseñar a aprender (3ª ed.)*. Rosario, Argentina. Editorial Homo Sapiens.
13. Bordas, M. y Cabrera, F. LIX (2001) *Estrategias de evaluación de los aprendizajes centradas en el proceso*. Revista Española de Pedagogía.
14. Borsotti, C. (1999) *Esquema para la formulación de un proyecto de investigación*. Luján, Argentina. Universidad Nacional de Luján. Departamento de Educación. Ed. Mimeo.
15. Bunge, Mario. (1960) *La ciencia, su método y su filosofía*. Buenos Aires, Argentina. Editorial Sudamericana.
16. Cano, E. (2010). *Buenas Prácticas en la Evaluación de Competencias*, España. Edición Universitaria.
17. Castillo, F. (2001). *50 aniversario de la Confederación de Universidades de Centroamérica una obra del Dr. Carlos Llerena. En Consejo Superior Universitario Centroamericano V Congreso Universitario Centroamericano: Documento y Resoluciones*. San José: CSUCA.
18. Castillo, S. y Cabrerizo, J. (2003) *Evaluación educativa y promoción escolar*. Madrid, España. Editorial Pearson Education S.A.
19. Coll, C. y Onrubia, J. (2002). *Evaluar en una escuela para todos*. Ed. Cuadernos de pedagogía.
20. Condemarín, M. (2000). *Evaluación Auténtica de los Aprendizajes: un medio para mejorar las competencias en lenguaje y comunicación*. Ed. Mineduc.

21. Corvalán, O. y Hawes, G. (2005). *Aplicación del enfoque de competencias en la construcción curricular de la Universidad de Talca*. Extraído de <http://www.gustavohawes.com/Educacion%20Superior/2005%20Aplicacion%20enfoque%20competencias%20U%20Talca.pdf>
22. Díaz, F. y Hernández, G. (2007). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo (2ª ed.)*. México. Editorial McGraw-Hill.
23. Escudero, T. (2003) *Desde los test hasta la Investigación Evaluativa actual. El siglo XX de intenso desarrollo de la Evaluación en Educación*. Recuperado de [http://www.uv.es/RELIEVE/v9n1/RELIEVEv9n1\\_1.htm](http://www.uv.es/RELIEVE/v9n1/RELIEVEv9n1_1.htm).
24. Escudero, J. M. (2003). «*Dos décadas de reformas escolares en España y Latinoamérica: algunas lecciones que es preciso aprender*». Revista de la Facultad de Ciencias de la Educación, 5, pp. 19-72.
25. Flórez, R. (2000). *Evaluación pedagógica y cognición*. Bogotá. Editorial McGraw-Hill.
26. Gimeno, J. y Pérez, A. (1998). *Comprender y transformar la enseñanza (7mo ed.)*. Madrid, España. Ediciones Morata.
27. González, A. M. (1991). *El enfoque centrado en la persona. Aplicaciones a la educación*. México. Editorial Trillas.
28. Guzmán, J. (2009). *¿Cómo evaluar competencias educativas?* Bogotá, Colombia. PSICO Meditores.
29. Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (1998). *Metodología de la investigación*. (2ª ed.). México. Editorial McGraw-Hill.
30. Herman, J., Aschbacher, P. y Winter, L. (1992) *La evaluación autentica*. Editorial del Magisterio
31. Hernández, I, Fernández, P. y Baptista, L. (2000) *Metodología de la investigación*. México. Segunda Edición. Mc Graw-Hill
32. Herman, J., Aschbacher, P. y Winters, L. (1992). *La Evaluación autentica de los Procesos Educativos*. U. de Murcia, España. Revista Iberoamericana de Educación N° 64

33. Jornet, J. y otros. (2016). *Diseño de procesos de Evaluación de Competencias*, Univesidad de Valencia
34. Jornet, J. y otros.(2012). Evaluar la Competencia Aprender a Aprender. Una propuesta Metodologica. Revista de Curriculum y Formación Del Profesorado, pp. 103-12, vol. 16 N° 1
35. Madera, I. (2000). *Internacionalización, calidad y formación continua en la universidad latinoamericana: desafíos para su desarrollo en el entorno global: Caso República Dominicana*.
36. Fröhlich, W. y Jütte, W. (Eds.), *Universidad y Educación continua. Nuevos desarrollos en Latinoamérica y Europa*. Austria. Donau- Universität Krems.
37. Mateo, J. (2000) *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas*. Enciclopedia Peral da Educacao-Brasil
38. Maldonado, A. I. (2001). *Aprendizaje y comunicación. ¿Cómo aprendemos?* México. Editorial Pearson Education S.A.
39. Mcdonald, R., Boud, D., Francis, J. y Gonczi, A. (2000, mayo-agosto). *Nuevasperspectivas sobre la evaluación*. Boletín Cinterfor, No. 149, 41-72. UNESCO.
40. McGraw-Hill (200). *Psicología Cognitiva y estrategia en la Práctica*, Editorial Paidos- Barcelona.
41. McMillan, J. y Schumacher, S. (2008). *Investigación Educativa (5ª ed.)*. Madrid, España. Pearson Education S.A.
42. Mejía, E. (2005). *Metodología de la investigación científica*. Lima, Perú. Centro de Producción. Editorial e Imprenta de la Universidad Mayor de San Marcos.
43. Meneses, S. Rosales, P. (2006) *Magíster en Educación. Tomo 1*. Talca, Chile. Instituto de Investigación y Capacitación. IRIDEC LTDA.
44. Ministerio de Educación, República de Chile (2015). *Programa de estudios de la Formación Diferenciada Técnico-Profesional de la especialidad*

- Agropecuaria menciones Agricultura, Pecuaria y Viticultura.* Ed. Mineduc.
45. Miralda, J. R. (2002). *La evaluación en el proceso educativo.* Tegucigalpa, Honduras. Ed. Ideas Litográficas.
46. McDonald, R. y otros (1995). *Nuevas perspectivas sobre evaluación. Sección para la Educación Técnica y Profesional.* Ed. Cinterfor, p. 149.
57. Perrenoud, P. (2008). *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas.* Buenos Aires: Ediciones Colihue.
48. Pérez, Á. y Jimeno, J. (1992). «Enseñanza para la comprensión». *Comprender y transformar la enseñanza.* Madrid Ed. Morata.
49. Román, Martiniano. (1999) *Aprendizaje y Currículum Didáctica socio cognitiva aplicada.* Madrid, España. Editorial Eos.
50. Rotger, B. (1990). *Evaluación formativa.* Madrid, España. Editorial Cincel.
51. Sabino, C. (1979) *El proceso de Investigación.* Buenos Aires, Argentina. Editorial LUMEN/HVMANITA.
52. Sánchez, G. (2002) *Programa de Magíster en Educación módulo 2, Evaluación educacional.* Talca, Chile. Instituto de Investigación y Capacitación IRIDEC LTDA.
53. Santos Guerra, M. (1996). *La evaluación un proceso de comprensión y mejora.* Buenos Aires, Argentina. Editorial Magisterio.
54. Sacristán, J. y Pérez, A. (2008). *Comprender y transformar la enseñanza (11ª ed.)* Madrid, España. Ediciones Morata S.L.
55. Santos, M. (1998) *Evaluar es comprender.* Buenos Aires, Argentina. Magisterio del Río de la plata.
56. Segura, M. (2009). *La evaluación de los aprendizajes basada en el desempeño por competencias. Actualidades Investigativas en Educación.* Recuperado de <http://revista.inie.ucr.ac.cr>

57. Ségure Marguiraut, Teresa. (2008) *Módulo de evaluación de aprendizaje en el contexto de la reforma educacional*. Concepción, Chile. Universidad de Concepción.
58. Schön, D. 1998. *Como piensan los profesionales cuando actúan*. Editorial PAIDOS-IBERICA
59. Sánchez de la Hoz, A. *El problema de las Competencias en la Educación*, Universidad Complutense de Madrid.
60. Sladogna, J. (2000) *Una Mirada a la Construcción de las Competencias desde el sistema Educativo*. La experiencia Argentina. Ed. Universitaria.
61. Schmal, R. y Ruiz-Tagle, A. (2005). *Metodología para el Diseño de un Currículo orientado a las Competencias*. Ed. Universidad de Talca
62. Tamayo, M. (2003). *El proceso de la investigación científica (4ª ed.)*. México. Limusa S.A. DE C.V.
63. Tejada, J. (1997). *El proceso de investigación científica*. Barcelona, España. Fundación La Caixa.
64. Tardif, J. (2003) *Desarrollo de un Programa de Competencias*, Canadá. Editorial Universitaria
65. Villardón, L. (2012). *Evaluación del Aprendizaje para Promover el Desarrollo de Competencias*. Universidad de Deusto, España
66. Valverde, J. Revuelta, F. y Fernández, M. (2012). «*Modelos de evaluación por competencias a través de un sistema de gestión de aprendizaje. Experiencias en la formación inicial del profesorado*». Revista Iberoamericana de Educación, 60, pp. 51-62.
67. Zabalza, M. (1998) *Metodología Docente*. Universidad de Compostela, España, Revista de Docencia Universitaria, REDU.

## ANEXOS

### **Anexo 1: Reglamento Interno de Evaluación.**

El Liceo Técnico Profesional El Tambo, posee un Reglamento Interno de Evaluación el cual está subdividido en dos partes una para los niveles **1º y 2º** medios y otro para los niveles **3º y 4º** medios o de especialidad.

Ambos reglamentos poseen una presentación del reglamento, el de 3º y 4º medios presenta además una fundamentación.

El reglamento interno para 1º y 2º medios establece en su presentación que la evaluación “ **es una instancia de aprendizaje y como tal un elemento fundamental y consubstancial al proceso educativo, y puesto que evaluar, involucra también realizar un seguimiento a lo largo de cómo se está llevando a cabo este y de reajustar la intervención educativa a los datos obtenidos**”, de acuerdo a ello establece que la evaluación en el reglamento se debe referir a cómo están aprendiendo nuestros alumnos y cómo se refleja estos aprendizajes en los resultados obtenidos por ellos.

Establece además que **los profesores evaluarán los aprendizajes, junto con sus alumnos** y, a la vez, el proceso de enseñanza y su propia práctica docente, en relación al nivel de logro de los objetivos fundamentales verticales y transversales y contenidos mínimos obligatorios contemplados en los Planes y Programas de los respectivos sectores y subsectores. Los docentes y directivos están encargados de evaluar la programación docente y el desarrollo real del currículo en relación con su adecuación a las características específicas de los jóvenes y su concordancia con el

P.E.I., con el fin de contrastar los resultados obtenidos con las metas propuestas por el plan anual operativo del liceo.

En tanto, en el reglamento de 3° y 4° medios establece en su presentación dos tipos de formación, que deben ser abordadas de acuerdo a la formación técnico profesional que tiene el colegio, señala:

a) Formación general: el tipo de formación que provee la base la base común de aprendizaje que contribuye al crecimiento, desarrollo e identidad personal; al ejercicio pleno de la ciudadanía; al desempeño activo, reflexivo y crítico del ser humano a lo largo de la vida y al desarrollo de capacidades para adoptar decisiones fundadas sobre continuación de estudios y proyecciones de carácter vocacional – laboral

b) Formación Diferenciada. Aquella formación que sobre una previa base adquirida de capacidades y competencias de carácter general, apunta a satisfacer intereses, aptitudes y disposiciones vocacionales de los alumnos, armonizando sus decisiones con requerimientos de cultura nacional y el desarrollo productivo del país.

Señala que en consecuencia, el espacio de Formación Diferenciada, desplegaran el máximo de los esfuerzos, junto a las empresas e instituciones en convenio que acogen a nuestros jóvenes para que realicen sus prácticas, para ofrecerles oportunidades de desarrollo en un campo de especialización que facilite su inserción laboral efectiva, atendiendo a sus intereses, aptitudes y disposiciones vocacionales, mediante una formación técnica en el ámbito del sector productivo o de servicio propios a su especialidad, que los prepare en forma efectiva para el trabajo y para responder con flexibilidad a la velocidad de los cambios tecnológicos.

De acuerdo a los **objetivos** planteados en ambos reglamentos señala:

- Establecer normas, disposiciones, criterios y procedimientos, que permitan en lo posible objetivar el proceso evaluativo. Con el fin de ofrecer al alumnado igualdad de oportunidades, respetando, a la vez, los diversos estilos y ritmos de aprendizaje.
- Flexibilizar y actualizar la normativa interna existente, incorporando nuevos y variados procedimientos e instrumentos evaluativos, coherentes con los principios del nuevo marco curricular para la enseñanza media.
- Determinar el rol que compete a la evaluación dentro del sistema escolar, que, en el marco de una educación equitativa, pertinente y de calidad se entenderá como: Un proceso permanente y sistemático, cuya finalidad es proporcionar información al profesor para apoyar a los estudiantes en su proceso de aprendizaje, involucrando a ambos, en el logro de los objetivos educacionales propios de cada nivel”.
- El reglamento de 1° y 2° medio posee un título de “disposiciones Técnicas generales, en el cual son coincidentes algunos aspectos de su similar de 3° y 4° sin embargo este último aborda el tema como “ disposiciones sobre calificación, promoción y certificación” este último está enfocado en precisar la parte evaluativa y de promoción relacionada con la parte técnica diferenciada, por ende en el reglamento de 1° y 2° medios se observa una definición más precisa de aspectos generales, entre los más importantes están los que especifican que:
  - El año académico está dividido en tres trimestres.
  - De acuerdo a la promoción escolar, las distintas formas de calificación deberán expresarse en una escala numérica de 1.5 a 7.0 hasta con un decimal, siendo la calificación numérica de aprobación final 4.0
  - la calificación obtenida por los alumnos en el subsector de religión, no incidirá en su promoción escolar, de acuerdo a lo establecido en el decreto supremo de

educación 924 de 1983. debiendo registrarse en los libros, actas y certificado anual de estudio en conceptos, conforme a la escala respectiva.

- La evaluación de los O.F.T. y el subsector de Consejo de Curso y orientación no incidirá en la promoción escolar de los alumnos. Para la aplicación de estas evaluaciones se utilizará una escala descriptiva.
- Para los efectos de la aplicación del reglamento interno considera momentos claves en la evaluación cuantitativa del rendimiento académico estableciendo:
  - a) **Evaluación inicial**, para situar los niveles de logros de aprendizajes en los diferentes subsectores, los estilos de aprendizaje de los mismos del resultado de la retroalimentación correspondiente
  - b) **Evaluaciones formativas de proceso**, durante el transcurso del año lectivo
  - c) **Evaluaciones de producto o integrativas**, al término de una unidad temática o finalización de un proyecto desarrollado por los alumnos.
    - establece que durante el año lectivo los alumnos obtendrán los siguientes tipos de calificaciones:
      - a) **Parciales**; que las definen como calificaciones de proceso y de producto obtenida en cada subsector o asignatura
      - b) **Semestrales**, que son el promedio de las calificaciones parciales
      - c) **Finales**, que corresponden a la suma de cada calificación semestral ponderada, dividida por dos.
      - d) **Promedio general anual**: corresponde al promedio aritmético de la suma total de las calificaciones finales obtenidas por los alumnos en cada subsector o asignatura.

De acuerdo a la promoción de los alumnos en ambos reglamentos establece que será considerado conjuntamente el logro de los Objetivos Fundamentales Verticales de los Subsectores de Aprendizaje correspondiente a los Planes de Estudio, en tanto que el reglamento de 3° y 4° medios agrega además el logro de módulos, Aprendizaje en el área técnica profesional y análisis de aprendizaje en las empresas, contemplado en el respectivo plan de estudio de la especialidad.

Se establece en ambos que serán promovidos los alumnos que no hubiesen aprobado un subsector de aprendizaje, siempre que su nivel general de logro corresponda a un promedio de 4,5 o superior, incluyendo para el cálculo el subsector o asignatura no aprobado. Sin embargo, para 3° y 4 ° medios establece la excepción del subsector de Aprendizaje en el área técnica profesional, el cual no puede ser reprobado. En caso de que los alumnos reprobren dos subsectores de aprendizaje se exige un promedio general igual o superior a 5.0 exceptuando para 3° y 4° medio el subsector de Aprendizaje en el área técnica profesional. Se agrega además para este último que no obstante lo establecido antes señalado que si entre los dos subsectores de aprendizaje, asignatura o módulos no aprobados se encuentran los subsectores de aprendizaje de Lengua Castellana y Comunicación, y/o Matemática, los alumnos serán promovidos siempre que su nivel de logro corresponda a un promedio 5,5 o superior.

Escala Descriptiva		Escala Numérica
(i) Insuficiente	El alumno no cumple con las normas y/o especificaciones técnicas del Área de Desempeño	3.0
(S) Suficiente	El alumno ha alcanzado el dominio mínimo aceptable en la ejecución de la tarea asignada	4.0
(B) Bueno	el alumnos ha ejecutado correctamente la tarea asignada	6.0
(E) Excelente	El alumno ha alcanzado un nivel de desempeño	

	destacado en las tareas asignadas	7.0
--	--------------------------------------	-----

N° 9 Para la evaluación de la asignatura “Aprendizaje en la Empresa” se utiliza la siguiente escala

**Ambos reglamentos internos del colegio coinciden además en señalar los siguientes aspectos:**

### **Disposiciones Técnicas Especiales.**

#### **A. La Transversalidad:**

En el ámbito formativo del reglamento interno de evaluación del establecimiento, se evaluarán los objetivos fundamentales transversales, que tanto para 1° y 4° medio se evaluará cualitativamente, considerando las cuatro dimensiones de la transversalidad e incorporando aquellos indicadores relacionados con la formación diferenciada. Las dimensiones a evaluar:

- a) Crecimiento y autoafirmación personal, b) desarrollo del pensamiento, c) la formación ética, d) la persona y su entorno.

Para evaluar los objetivos transversales fundamentales, se utilizará la siguiente escala descriptiva:

- a) Aventajado en su aprendizaje, 100%
- b) Buen nivel de desarrollo, 70%
- c) Conforme con su logro actual, 50%
- d) Dificultad para avanzar en logro de los objetivos, 30% (requiere de ayuda pedagógica)
- e) Escaso nivel de desarrollo, 10% (no evidencia interés por mejorar, requiere de apoyo especializado).

#### **b. La evaluación diferenciada:**

Se parte de la premisa que la evaluación es diferenciada toda vez que se constituye en un medio que favorece el desarrollo máximo de las potencialidades de todos los alumnos, cualquiera sea su punto de partida, es preciso ofrecer múltiples instancias de aprendizaje y elaborar variados instrumentos evaluativo, considerando el tipo de actividades que los jóvenes que presentan algún impedimento transitorio o permanente.

Los alumnos que, habiendo sido evaluados, por el centro de diagnóstico u otro especialista, presenten trastornos específicos de aprendizaje o discapacidad intelectual motora o sensorial, motora o sensorial, temporal o permanente, serán evaluados en forma diferenciada mediante una escala conceptual, durante cada periodo y/o semestre en los Subsectores correspondientes. *Aquellos alumnos en cuya evaluación se acredite que tiene dificultades de aprendizaje o problemas de salud, fundamentados, el Director podrá eximirlo hasta en un Subsector de Aprendizaje/Asignatura (excepción 1° y 2° medios).*

Concepto	Numérica	Descriptiva
+A	7.0	Aventajado nivel de logro
-A	6.0	Aventajado nivel de logro
+B	5.5	Buen nivel de logro
-B	5.0	Buen nivel de logro
+S	4.5	Satisfactorio nivel de Logros
-S	4.0	Satisfactorio Nivel de logros
+D	3.5	Dificultad en el logro
-D	3.0	Dificultad en el logro

N°10 Al término de cada semestre, dichas evaluaciones conceptuales se transforman a una escala numérica, aplicándose la siguiente modalidad de equivalencia.

Para el cálculo de las calificaciones semestrales de estos alumnos, ellas estarán sujetas a la misma ponderación que las del resto de los alumnos del curso, correspondiente un 60%. A las calificaciones de proceso y un 40% a las de producto.

### **Anexo 2 Aplicación Reglamento Interno Evaluación.**

Según el reglamento interno del Liceo del Tambo la evaluación debe ser entendida **“como un proceso permanente y sistemático, cuya finalidad es proporcionar información al profesor para apoyar a los estudiantes en su proceso de aprendizaje involucrando a ambos, en el logro de los objetivos fundamentales propios de cada nivel”**.

Se deduce que el concepto de evaluación estaría dentro de los parámetros Modelo Psicosocial ya que pone énfasis en el proceso de enseñanza aprendizaje, involucrando tanto al profesor como al alumno, no limitándose al rol protagonista del profesor, sino que más bien hay una neta relación e interacción recíproca de docente-alumno.

Los docentes en la encuesta aplicada coincidieron en un 100% estar **de acuerdo** con conocer esta definición expresada en el reglamento, además el 66% señaló estar **de acuerdo** con que uno de los objetivos expresados en el reglamento es; **“establecer participativamente normas, criterios y procedimientos que permitan en lo posible objetivar el proceso evaluativo, con el fin de ofrecer al alumnado igualdad de oportunidades, respetando los diversos estilos y ritmos de aprendizaje.”**

Sin embargo, como ya se ha observado la aplicación de este reglamento no coincide con lo que los docentes llevan en práctica en el aula debido principalmente a

que los docentes manejan un concepto de evaluación que posee características positivistas, centrado en el producto y obviando al proceso y los actores involucrados, mientras que el reglamento declara una concepción enfocada en el Modelo Psicosocial. Los instrumentos de evaluación que se utilizan son sumativa condicionados por un modelo Psicométrico, el cual insiste en la recopilación de información y su transcripción, no utilizando herramientas que permitan el desarrollo crítico de los alumnos debido a que no se aplica instrumentos como la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación. El no monitoreo y evaluación de la adquisición de los contenidos a medida que se va realizando la clase, no permite una retroalimentación con la cual coordinar y modificar técnicas evaluativas que permitan objetivar el proceso y respetar los ritmos y estilos de aprendizaje, tal como lo indica el reglamento interno de evaluación. El modelo Psicosocial en el cual se puede relacionar el Reglamento Interno de Evaluación no coincide con las prácticas que los docentes están llevando a cabo, el cual los identifica con un modelo evaluativo Psicométrico Positivista en contraposición de los objetivos expresados del Liceo del Tambo, en su reglamento interno de evaluación.

### **Anexo 3 Reglamento de Evaluación**

#### **Título I; Orientaciones Curriculares:**

El desarrollo de competencias, entendidas en un sentido amplio, como sinónimo de habilidades, aptitudes y destrezas, requiere de un enfoque pedagógico que posibilite un comportamiento activo de los alumnos y alumnas en la producción de conocimientos de modo que puedan vincular lo nuevo con lo ya sabido o conocido, que puedan realizar una reflexión personal sobre lo que aprenden, así como confrontar puntos de vista y llevar lo aprendido a diferentes planos de aplicación. Se buscará evaluar la forma en que relacionan la información, cómo estructuran el conocimiento y su actitud y compromiso frente a su proceso personal de aprender.

Los alumnos deben ser evaluados en todos los subsectores, asignaturas, actividades y módulos, aprobados en el Plan del Liceo.

**Artículo 1;** Por decisión del Consejo de Profesores los alumnos y alumnas del establecimiento serán evaluados en régimen semestral. (En fechas estipuladas por la Secretaría Ministerial a través del calendario anual).

1.1 Al finalizar cada semestre el alumno y apoderado, serán informados de su rendimiento, desarrollo personal, mediante libreta de notas que es el documento oficial, y al menos una información durante el desarrollo del trimestre, del rendimiento parcial a través de un informe escrito.

**Artículo 2:**

2. Los profesores podrán utilizar para evaluar a los alumnos y alumnas las siguientes: formas y tipos de evaluación y otras que estime el profesor

**2.1 Formas:**

Para evaluar, procesos, procedimientos y productos.

- a) Diagnóstica
- b) Formativa
- c) Acumulativas
- d) Diferenciada

**2.2. Tipos:**

- a. Parcial : Permanentemente.
- b. Acumulativa, puede ser 1 o más en cada trimestre. Coef. 1.
- c. Trabajos de investigación, deben evaluarse con pauta de cotejo.

### **2.3 Carácter:**

- 1- Individual
- 2- Grupal
- 3- Participativa
- 4- Autoevaluación, coevaluación (alumnos, profesores y pares).

### **Instrumentos:**

Pruebas; discusión; observaciones: ensayo (desarrollo) mapa conceptual; inventario; proyectos; entrevistas; bitácora o agenda personal; cuestionarios; lista de indicadores; ejecución (elaboración / construcción de...); síntesis (diversas fuentes); (trabajo de investigación); disertación; dibujos; juegos; asambleas; trabajo en aula; registro en cuadernos; análisis de caso; lista de cotejos y pauta de observación, otros. Estos instrumentos sirven para evaluar y/o calificar, pueden aplicarse en forma individual, de autoevaluación y de coevaluación.

Título II; La evaluación diferenciada:

### **Artículo 3;**

3.1 Los alumnos que presenten dificultades temporales o permanentes para desarrollar adecuadamente su proceso de aprendizaje en algunos subsectores o asignaturas del plan de estudios tendrán una evaluación diferenciada de 1° a 4° medio, considerando los informes de especialistas que se entregarán en el consejo de profesores.

3.2 El nivel de exigencia de aprobación de la asignatura o subsector de aprendizaje diferenciado estará determinado por la evaluación debidamente fundamentada, autorización del Director del establecimiento, Unidad Técnico Pedagógica, el Profesor Jefe y el Profesor del correspondiente Subsector.

### **Artículo 4:**

a) No obstante, el Director del establecimiento educacional, previa consulta a la U.T.P., Profesor Jefe de Curso y al Profesor del Subsector de Aprendizaje correspondiente, podrá autorizar la eximición de alumnos de un subsector o asignatura, en casos debidamente fundamentados. El alumno(a) se eximirá de la actividad y no de la asignatura.

b) Sin embargo, los alumnos no podrán ser eximidos de ningún módulo o asignatura de la especialidad.

#### **Artículo 5;**

Requisitos y motivos que permitan autorizar la eximición de hasta un subsector de aprendizaje o asignatura a los alumnos que acrediten tener dificultades de aprendizajes o problemas de salud debidamente fundamentados.

- a) Certificado Médico
- b) Certificado de otro profesional (psicólogo, orientador, otros).

#### **Artículo 6;**

Los alumnos integrados, tendrán un programa especial individual y serán evaluados conforme a lo planificado para cada uno de ellos.

### **Título III Del registro de evaluación;**

Considerando que el concepto básico de la evaluación, es mejorar la calidad de los aprendizajes y con ello la calidad de la educación, la finalidad de esta será observar estados de avances, descubrir falencias y necesidad de apoyo, mejorar en valores actitudes y hábitos, relación con el desarrollo personal, social, etc., y sus fines serán: diagnosticar con fines formativos y para calificar.

**Artículo 7;**

La evaluación es un proceso permanente que deberá ser transformado en un mínimo de notas por sector, subsector o módulo de aprendizaje, cada trimestre. Los sectores subsectores o módulos con más de 4 horas semanales tendrán a lo menos 5 calificaciones registradas en el libro por trimestre.

**Artículo 8;**

Estas calificaciones deberán registrarse en el libro de clases en un plazo máximo de una semana de haberse aplicado el instrumento.

**Artículo 9;**

No se realizarán evaluaciones sumativas con doble coeficiente.

**Artículo 9.1;**

Los alumnos que no rindan una evaluación previamente programada e informada, incluido examen, estando en el Liceo, serán evaluados con nota mínima.

**Artículo 10;**

La evaluación de los objetivos transversales se registrará en pauta de observación de rasgos más relevantes del desarrollo personal, considerando los cuatro aspectos de los objetivos fundamentales transversales, señalados en el decreto 220.

**Artículo 11;**

Los talleres correspondientes al horario de libre disposición se evaluarán con nota de 1 a 7 y el promedio trimestral será convertido a conceptos: Muy Bueno (MB), Bueno (B), Suficiente (S) e Insuficiente (I). No se incluye en promedio general. Sin embargo, la nota promedio será incorporada a un sector o subsector de aprendizaje afín.

**Artículo 11.1;**

Las Actividades Curriculares de Libre Elección serán evaluadas. La calificación al finalizar el tercer trimestre será incluida en el subsector, sector o módulo de aprendizaje que el alumno(a) decida al momento de la inscripción en el taller.

**Artículo 12;**

Los trabajos de investigación deben evaluarse con pauta de cotejo previamente conocida por los alumnos.

**Artículo 13;**

Este informe será entregado adjunto al informe semestral de rendimiento escolar, a los apoderados.

**Título V; De la promoción y certificación:**

**Artículo 14;**

Para los efectos de la promoción escolar, las distintas formas de calificación deberán expresarse en una escala numérica de 1.0 a 7.0, con un decimal, siendo la calificación mínima de aprobación final el 4.0. Y tendrán las siguientes características:

- a) El promedio trimestral de cada asignatura, se expresará con un decimal, con aproximación de la centena igual a 5 o más. Ej.  $5.33 = 5.3$ ;  $4.85 = 4.9$ .
- b) El promedio anual de cada asignatura se expresará con un decimal y aproximación de la centena igual a 5 o más.
- c) El promedio general anual se calculará con un decimal sin aproximación.
- d) La nota se expresará como número decimal y no como potencia.
- e) Todas las calificaciones inferiores a 1.5 deberán ser justificadas por escrito y caso a caso, por el profesor de asignatura. Se presentarán a la U.T.P. antes de registrarse en el libro de clases.
- f) Si las calificaciones deficientes obtenidas por un curso en una prueba, trabajo calificado y otro instrumento de evaluación, excede del 40% de los alumnos, se presentará la situación en consulta a la U.T.P. a fin de que se analicen, consideren y evalúen las variables. No se registrarán en el libro de clases hasta tomar una decisión en conjunto. Si se estima adecuada una evaluación adicional, la calificación que esta genere se promediará con la ya existente. Si la medida remediar se acordare solo para los alumnos con calificación inferior a 4.0, el promedio resultante a registrar no podrá superar el 4.0.

**Artículo 15;**

La calificación obtenida por los alumnos en el subsector Religión no incidirá en su promoción escolar, donde se evalúa la transversalidad del educando.

**Artículo 16;**

La evaluación de los Objetivos Fundamentales Transversales y del Subsector, Consejo de Curso y Orientación no incidirá en la promoción escolar de los alumnos.

**Artículo 17;**

Para la promoción de los alumnos de 1° a 4° año de Enseñanza Media se considerará conjuntamente el logro de los objetivos de los subsectores, sectores, asignaturas o módulos de aprendizaje del plan de estudio del establecimiento educacional y la asistencia a clases.

### **Artículo 18;**

Para ser promovidos los alumnos deberán asistir, a lo menos, al 85% de las clases establecidas en este Reglamento de Evaluación, se podrá autorizar la promoción de alumnos con porcentajes menores de asistencia que cumplan los dos requisitos siguientes:

- a. Buen Promedio de Notas
- b. Buen Comportamiento
- c. Para estos efectos se considerará como asistencia regular la participación de los alumnos(as) en las actividades de aprendizaje en las empresas. Asimismo, se considerará, como tal la participación de los alumnos en eventos nacionales e internacionales en el área del deporte, la cultura, las ciencias y las artes.

### **Artículo 19;**

Serán promovidos los alumnos que hubieren aprobado todos los subsectores, sectores de aprendizaje, asignaturas y módulos de sus respectivos planes de estudios.

### **Artículo 20;**

Serán promovidos los alumnos que no hubieren aprobado un subsector de aprendizaje, asignatura, o módulo, siempre que su nivel general de logro corresponda a un promedio 4.5 o superior. Para efecto del cálculo se considerará la calificación del subsector de aprendizaje o módulo no aprobado.

**Artículo 21;**

Igualmente, serán promovidos los alumnos que no hubieren aprobado dos subsectores de aprendizaje, asignaturas o módulos siempre que su nivel general de logro corresponda a un promedio 5.0 o superior. Para efecto del cálculo se considerará la calificación de los dos subsectores o módulos de aprendizaje no aprobados.

No obstante lo establecido en el párrafo anterior, si entre los dos subsectores de aprendizaje o asignaturas no aprobados se encuentran los subsectores de aprendizaje de Lengua Castellana y Comunicación y/o Matemática, los alumnos(as) de 1° a 4° año medio, ambas modalidades, serán promovidos siempre que su nivel de logro corresponda a un promedio 5.5 o superior. Para efecto del cálculo de este promedio se considerará la calificación de los dos subsectores de aprendizaje o asignaturas no aprobados.

**Artículo 24;**

La situación final de promoción de los alumnos deberá quedar resuelta al término de cada año escolar. Una vez finalizado el proceso, el establecimiento educacional entregará a todos los alumnos un certificado anual de estudio, que indique los sectores y subsectores de aprendizaje, asignaturas módulos, las calificaciones obtenidas y la situación final correspondiente. El certificado anual de estudios no podrá ser retenido por ningún motivo.

**Artículo 25;**

Las Actas de Registro de Calificaciones y Promoción Escolar consignarán, en cada curso, las calificaciones finales en cada subsector de aprendizaje, asignatura o módulo, el porcentaje anual de asistencia, la situación final de los alumnos y la cédula nacional de identidad, sexo, fecha de nacimiento, comuna de residencia, de cada uno de ellos.

Estas actas deberán contener, además, tres nuevas columnas con información del alumno(a) sobre sexo, fecha de nacimiento y comuna de residencia y en el reverso del acta, el rol único tributario de profesor(a). Estas actas deberán ser firmadas por cada uno de los profesores del plan de estudio que aplica el establecimiento.

Las Actas se confeccionarán en tres ejemplares idénticos y deberán ser presentadas a la Secretaría Regional Ministerial de Educación correspondiente, organismo que las legalizará, enviará una a la División de Educación General, devolverá otra al establecimiento educacional y conservará el tercer ejemplar para el registro regional.

#### **Artículo 25;**

Las situaciones de evaluación y promoción escolar no previstas en el presente decreto, serán resueltas por las Secretarías Regionales Ministeriales de Educación respectivas dentro del ámbito de su competencia.

#### **Artículo 26;**

La Licencia de Enseñanza Media será obtenida por todos los alumnos(as) que hubieren aprobado al 4º año Medio, tanto en la modalidad Humanístico-Científica como Técnico Profesional. Esta disposición es válida para todos los establecimientos reconocidos oficialmente por el Ministerio de Educación.

En el caso de los alumnos(as) de establecimiento de Enseñanza Media Técnico Profesional, no será requisito para obtener esta Licencia ni la aprobación de la Práctica Profesional ni la obtención del Título.

Los alumno(as) que hubieran sido promovidos con algún o algunos módulos reprobados, deberán realizar una investigación de los temas más relevante del o los módulos reprobados, emitir un informe bien presentado y rendir un examen oral frente a una comisión del área agrícola compuesta por a lo menos dos profesores. Este examen es condición necesaria para iniciar la Práctica Profesional.

**Artículo 27;** El Consejo de Profesores tendrá poder resolutive acerca de situaciones de evaluación no consideradas en este reglamento y sobre decisiones Técnico-Pedagógicas que lo requieran.

**Cuestionario Aplicado a los Docentes de Liceo Técnico Profesional El Tambo.**

- 1.- Completamente de acuerdo =CDA  
 2.- De Acuerdo = DA  
 3.- Ni de acuerdo ni en desacuerdo = NDD  
 4.- Completamente en desacuerdo = CED

	CDA	DA	NDD	CE D
1-Lo más importante de la evaluación es medir los resultados de aprendizaje”.				
2-“Lo más importante de la evaluación es el proceso y los actores involucrados.”				
3-“La evaluación debe favorecer la responsabilidad del aprendizaje al propio alumno”.				
4-“De acuerdo a su funcionalidad la evaluación debe ser: formativa”.				
5-“De acuerdo a su funcionalidad la evaluación debe ser: sumativa”.				

<b>6-</b> “La evaluación inicial se realiza con la finalidad de conocer las conductas de entrada de los educandos”				
<b>7-</b> “La evaluación debe dar un énfasis en lo formativo.”				
<b>8-</b> “La evaluación debe ser un instrumento de autorregulación del aprendizaje del alumno”.				
<b>9-</b> “La evaluación es una actividad exclusiva del docente”				
<b>10-</b> “De acuerdo a su temporalidad la evaluación debe ser de manera: inicial, procesual y final”.				
<b>11-</b> “La heteroevaluación consiste en la evaluación que realiza una persona sobre otra”.				
<b>12-</b> “La coevaluación consiste en la evaluación mutua e interactiva”.				
<b>13-</b> “La autoevaluación es aquella en que el sujeto evalúa sus propias actuaciones”.				
<b>14-</b> “De acuerdo a su naturaleza la evaluación debe ser cualitativa y cuantitativa.”				
<b>15-</b> “La evaluación debe tener un énfasis en el producto debe ser observable, medible y cuantificable”.				
<b>16-</b> “Usted en sus prácticas realiza una evaluación formativa.”				
<b>17-</b> “Usted en sus prácticas realiza una evaluación sumativa.”				
<b>18-</b> “Usted en sus prácticas realiza una evaluación diagnóstica”				
<b>19-</b> “Uno de los objetivos de la evaluación tiene por				

finalidad perfeccionar el proceso que se evalúa en una lógica preactiva, interactiva y proactiva”.				
<b>20-</b> “Uno de los objetivos de la evaluación es precisar la situación de cada alumno frente a un determinado proceso de enseñanza y aprendizaje, adaptándolo a su requerimiento.”				
<b>21-</b> “Uno de los objetivos de la evaluación es precisar la situación de cada alumno frente a un determinado proceso de enseñanza y aprendizaje, adaptándolo a su requerimiento.”				
<b>22-</b> “Evaluar y calificar no explicita distinciones”				
<b>23-</b> “Evaluar se reduce a asignar notas y ponderar resultados finales”.				
<b>24-</b> “Dentro de los objetivos del reglamento interno de evaluación del establecimiento esta: “establecer participativamente normas, disposiciones, criterios y procedimientos que permitan en lo posible objetivar el proceso evaluativo, con el fin de ofrecer al alumnado igualdad de oportunidades, respetando los diversos estilos y ritmos de aprendizajes”.				

**N°10 Cuestionario Aplicado a los Docentes de Liceo Técnico Profesional El Tambo.**

**Pauta de Observación Profesores del Liceo Técnico Profesional El Tambo.**

S= SIEMPRE

G= GENERALMENTE

R= RARAMENTE

N= NUNCA

	<b>S</b>	<b>G</b>	<b>R</b>	<b>N</b>
<b>1</b> -Aplica la evaluación como un proceso permanente y formativo orientado a la regulación del aprendizaje				
<b>2</b> -Verifica el proceso de comprensión de los contenidos por parte de sus alumnos mediante estrategias de retroalimentación y regulación a medida que se va desarrollando la clase.				
<b>3</b> -Modifica con flexibilidad las experiencias de aprendizaje de acuerdo a la retroalimentación que recibe.				
<b>4</b> -Analiza con los alumnos los resultados de las pruebas				
<b>5</b> -Permite revisar los resultados después de cada evaluación.				
<b>6</b> -Utiliza instrumentos de evaluación para detectar conocimientos previos de sus alumnos.				
<b>7</b> -El profesor utiliza una evaluación formativa para regular la adquisición de conocimientos educativos.				
<b>8</b> -Evalúa y monitorea el proceso de comprensión y apropiación de los contenidos por parte de los alumnos.				

<b>9-</b> El profesor determina (da a conocer) la forma en que se evaluara las actividades propuestas para el logro de los objetivos.				
<b>10-</b> El profesor informa oportunamente las fechas de evaluaciones durante el trimestre.				
<b>11-</b> Informa sobre los criterios que utilizará para corregir y calificar; pruebas, informes, laboratorios, otros.				
<b>12-</b> Las evaluaciones se refieren a las materias tratadas en clases, trabajos encomendados o lecturas exigidas.				
<b>13-</b> Los métodos de evaluación que aplica el profesor, son adecuados a la naturaleza de la asignatura.				
<b>14-</b> Considera las diferentes formas y estilos de aprendizaje al momento de evaluar.				
<b>15-</b> Hay claridad de las preguntas de acuerdo al lenguaje de los alumnos del nivel y los contenidos evaluados.				
<b>16-</b> Reformula las estrategias a partir de los resultados obtenidos.				
<b>17-</b> Utiliza variados instrumentos de evaluación.				
<b>18-</b> Utiliza en la evaluación instrumentos de análisis de las producciones de los alumnos.				
<b>19-</b> Utiliza en la evaluación instrumentos de interacción con los alumnos.				
<b>20-</b> Utiliza en la evaluación pruebas específicas.				
<b>21-</b> Permite una autoevaluación de sus alumnos.				
<b>22-</b> Aplica una coevaluación con sus alumnos.				
<b>23-</b> Desarrolla la heteroevaluación como instrumento válido en sus clases.				
<b>24-</b> Utiliza en la evaluación instrumentos de observación sistemática.				

**N° 13 Pauta de Observación Profesores del Liceo Técnico Profesional El Tambo.**

**Reflexión**

“Al igual que los girasoles miran al sol y se mueven a su compás, las acciones educativas miran a la evaluación y se adecuan a los fines que ésta valora, lo que no debe resultarnos extraño, si tenemos en cuenta que la evaluación es la parte del Currículum que mayores consecuencias sociales tiene” ( Goñi, J.M. p. 170).