

# ACTIVIDADES DE EVALUACIÓN PRESENTES EN LA APLICACIÓN DE LA INNOVACIÓN CURRICULAR EN LA FORMACIÓN DE LOS ESTUDIANTES DE LA CARRERA DE PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN BÁSICA DE LA UNIVERSIDAD DE PLAYA ANCHA, CHILEY

**Margarita del Pilar Opazo Salvatierra**

Per citar o enllaçar aquest document:

Para citar o enlazar este documento:

Use this url to cite or link to this publication:

<http://hdl.handle.net/10803/673598>

**ADVERTIMENT.** L'accés als continguts d'aquesta tesi doctoral i la seva utilització ha de respectar els drets de la persona autora. Pot ser utilitzada per a consulta o estudi personal, així com en activitats o materials d'investigació i docència en els termes establerts a l'art. 32 del Text Refós de la Llei de Propietat Intel·lectual (RDL 1/1996). Per altres utilitzacions es requereix l'autorització prèvia i expressa de la persona autora. En qualsevol cas, en la utilització dels seus continguts caldrà indicar de forma clara el nom i cognoms de la persona autora i el títol de la tesi doctoral. No s'autoritza la seva reproducció o altres formes d'explotació efectuades amb finalitats de lucre ni la seva comunicació pública des d'un lloc aliè al servei TDX. Tampoc s'autoritza la presentació del seu contingut en una finestra o marc aliè a TDX (framing). Aquesta reserva de drets afecta tant als continguts de la tesi com als seus resums i índexs.

**ADVERTENCIA.** El acceso a los contenidos de esta tesis doctoral y su utilización debe respetar los derechos de la persona autora. Puede ser utilizada para consulta o estudio personal, así como en actividades o materiales de investigación y docencia en los términos establecidos en el art. 32 del Texto Refundido de la Ley de Propiedad Intelectual (RDL 1/1996). Para otros usos se requiere la autorización previa y expresa de la persona autora. En cualquier caso, en la utilización de sus contenidos se deberá indicar de forma clara el nombre y apellidos de la persona autora y el título de la tesis doctoral. No se autoriza su reproducción u otras formas de explotación efectuadas con fines lucrativos ni su comunicación pública desde un sitio ajeno al servicio TDR. Tampoco se autoriza la presentación de su contenido en una ventana o marco ajeno a TDR (framing). Esta reserva de derechos afecta tanto al contenido de la tesis como a sus resúmenes e índices.

**WARNING.** Access to the contents of this doctoral thesis and its use must respect the rights of the author. It can be used for reference or private study, as well as research and learning activities or materials in the terms established by the 32nd article of the Spanish Consolidated Copyright Act (RDL 1/1996). Express and previous authorization of the author is required for any other uses. In any case, when using its content, full name of the author and title of the thesis must be clearly indicated. Reproduction or other forms of for profit use or public communication from outside TDX service is not allowed. Presentation of its content in a window or frame external to TDX (framing) is not authorized either. These rights affect both the content of the thesis and its abstracts and indexes.



**TESIS DOCTORAL**

**Actividades de evaluación presentes en la aplicación de la  
Innovación Curricular en la formación de los estudiantes de la  
carrera de Pedagogía en Educación Básica de la Universidad  
de Playa Ancha, Chile.**

**Autora: Margarita Del Pilar Opazo Salvatierra**

PROGRAMA DE DOCTORADO EN EDUCACIÓN

Dirigida por:

Directora: Dra. María Luisa Pérez Cabaní

Codirector: Dr. Alejandro Sepúlveda Obreque

2020

Memoria presentada para optar al título de doctora por la Universidad de Girona



La Dra. María Luisa Pérez Cabaní, de la Universidad de Girona y el  
Dr. Alejandro Sepúlveda Obreque, de la Universidad de Los Lagos.

**DECLARAMOS:**

Que el trabajo titulado; Actividades de evaluación presentes en la aplicación de la Innovación Curricular en la formación de los estudiantes de la carrera de Pedagogía en Educación Básica de la Universidad de Playa Ancha, Chile que presenta Margarita del Pilar Opazo Salvatierra para la obtención del grado de doctora, se ha realizado bajo nuestra dirección. Y para que así conste y tenga los efectos oportunos, firmamos el presente documento.

---

Dra. María Luisa Pérez Cabaní

---

Dr. Alejandro Sepúlveda Obreque

Girona, enero 2020

# ÍNDICE GENERAL DE CONTENIDOS

Agradecimientos.....	I
Dedicatoria.....	II
Glosario de siglas, acrónimos y abreviaturas.....	III
Producción académica generada a partir del trabajo de tesis.....	IV
Resumen.....	V
Resum .....	VI
Abstract.....	VII
INTRODUCCIÓN.....	1

## PARTE I. MARCO TEÓRICO Y REFERENCIAL

### CAPÍTULO 1. LAS COMPETENCIAS EN LA FORMACIÓN DOCENTE

1.1. Antecedentes y acepciones del término competencia.....	8
1.2. Acepciones de las competencias desde la mirada de la educación.....	9
1.3. Elementos y características de las competencias.....	12
1.4. Adquisición, tipos y niveles según los modelos de competencia:	
1.4.1. Modelo de Le Boterf.....	16
1.4.2. Modelo de Dreyfus .....	18
1.4.3. Modelo de Bunk .....	19
1.4.4. Modelo de Echeverría.....	20
1.4.5. Modelo Proyecto Tuning .....	21
1.4.6. Modelo Proyecto Tuning para América Latina .....	23
1.5 Clasificación de las competencias .....	26
1.5.1. Competencias transversales o genéricas .....	26
1.5.2. Competencias específicas.....	31
1.6. La formación basada en competencias: principios pedagógicos y docentes .....	34
1.7. La formación por competencias en la educación superior.....	39

1.8. Las competencias para la formación de docentes.....	43
--	----

## **CAPÍTULO 2. EVALUACIÓN EDUCATIVA**

2.1. Evaluación educativa: conceptualizaciones.....	48
2.2. Clasificación de la evaluación .....	52
2.2.1. Según su función.....	52
2.2.2. Según su momento.....	54
2.2.3. Según su agente .....	54
2.3 El impacto de la evaluación en los procesos de enseñanza aprendizaje .....	57
2.4. Objetivos de la evaluación en contextos educativos.....	59
2.5. La naturaleza y sentido de la evaluación en la universidad .....	62

## **CAPÍTULO 3. EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS**

3.1. Evaluación de competencias: de la tradición educativa a la evaluación transformadora y de calidad.....	67
3.1.1. La evaluación auténtica.....	75
3.1.1.1. La evaluación auténtica desde el saber.....	86
3.1.1.2. La evaluación auténtica desde el saber hacer .....	87
3.1.1.3. La evaluación auténtica desde el saber ser .....	89
3.2. Contrastes entre evaluación auténtica y tradicional.....	92
3.3. Actividades de evaluación afines al enfoque por competencias.....	93
3.3.1. La Rúbrica como actividad de evaluación .....	97
3.3.2. El Portafolio del Estudiante como actividad de evaluación.....	98
3.3.3. La Observación como actividad de evaluación .....	99
3.3.4. La Entrevista como actividad de evaluación .....	100
3.3.5. El Proyecto como actividad de evaluación .....	101
3.3.6. El Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) como actividad de Evaluación.....	102
3.3.7. El Estudio de Casos como actividad de evaluación.....	103
3.3.8. Simulaciones como actividad de evaluación .....	104

3.3.9. El Aprendizaje cooperativo como actividad de evaluación .....	105
3.3.10. El Exámen Escrito como actividad de evaluación .....	107
3.3.11. La Prueba oral como actividad de evaluación .....	108
3.3.12. El Mapa conceptual como actividad de evaluación .....	109

## **CAPÍTULO 4. LAS PREGUNTAS COMO INDICADORES DEL APRENDIZAJE PROMOVIDO**

4.1. Las preguntas en el aprendizaje .....	113
4.2. La calidad de las preguntas en el contexto educativos .....	121
4.3. Nivel y dimensión del proceso cognitivo. Propuesta de Anderson & Krathwold, (2001).....	124
4.4. Las preguntas en los aprendizajes fundamentales. (Delors, 2006). .....	127
4.4.1. Formas del saber basado en competencias .....	127
4.4.1.1. Pilar de la educación Delors (2006): Aprender a conocer .....	128
4.4.1.2. Pilar de la educación Delors (2006): Aprender a hacer .....	129
4.4.1.3. Pilar de la educación Delors (2006): Aprender a convivir.....	130
4.4.1.4. Pilar de la educación Delors (2006): Aprender a ser .....	130

## **CAPITULO 5. FORMACIÓN DOCENTE EN CHILE**

5.1. Desarrollo histórico de la formación inicial docente .....	138
5.2. Innovación curricular en la educación superior chilena .....	142
5.3. El Ministerio de Educación de Chile: Unidad de Currículum y Evaluación .....	146
5.4. Características de la Carrera de Pedagogía en Educación Básica en Chile .....	147
5.5. La evaluación en torno a la Reforma Educacional .....	148

## **PARTE II. CONTEXTO SITUACIONAL DEL ESTUDIO**

### **CAPÍTULO 6. LA UNIVERSIDAD DE PLAYA ANCHA**

6.1. La Universidad de Playa Ancha: aspectos institucionales.....	152
6.2. La carrera de Pedagogía en Educación Básica de la UPLA .....	153

6.3. Perfil Profesional del Egresado de Pedagogía en Educación Básica.....	155
6.4. Las competencias en el modelo educativo de la UPLA.....	157
6.5. La evaluación en el modelo educativo de la UPLA.....	160
6.6. Competencias transversales, genéricas, nucleares y sello en la UPLA .....	161
6.6.1. Competencias transversales .....	161
6.6.2. Competencias nucleares.....	161
6.6.3. Competencias institucionales.....	162

### **PARTE III. PLANTEAMIENTO PROBLEMA, OBJETIVOS, DISEÑO METODOLÓGICO Y RESULTADOS**

#### **CAPÍTULO 7. PLANTEAMIENTO PROBLEMA, OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN**

7.1 Planteamiento Problema .....	166
7.2. Objetivos.....	169
7.2.1. General .....	169
7.2.2. Objetivos específicos .....	169

#### **CAPÍTULO 8. MARCO METODOLÓGICO**

8.1. Características de la investigación .....	173
8.2. Participantes, unidades de estudio y muestras .....	175
8.2.1. Estudiantes de la carrera de Pedagogía en Educación Básica. ....	175
8.2.2. Docentes de la carrera de Pedagogía en Educación Básica. ....	176
8.2.3. Módulos de aprendizajes de la carrera.....	177
8.2.4. Pruebas escritas tipo test.....	179
8.3. Diseño y construcción de instrumentos para registrar y pesquisar datos	
Requeridos .....	180
8.3.1. Tablas de cotejo. ....	180
8.3.2. Tabla de contingencia para tabla de cotejo. ....	180
8.3.3. Tablas de contingencia para pruebas escritas tipo test. ....	181

8.3.4. Entrevista escrita de preguntas abiertas.....	181
8.3.5. Tablas de contingencia para la entrevista. ....	182
8.4. Validación y revisión de instrumentos.....	182
8.5. Trabajo de campo.....	184
8.6. Fases y procedimiento de análisis de datos e información .....	185
8.7. Forma en que se presentan los resultados .....	186

## **CAPITULO 9. PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS**

9.1. Percepción de docentes y estudiantes respecto a las actividades de evaluación aplicadas cuáles de ellas son más proclives al desarrollo de tareas auténticas.....	189
9.1.2. Percepción de los docentes sobre actividades de evaluación auténticas. ...	192
9.1.3. Percepción de los docentes sobre actividades de evaluación tradicionales. ....	192
9.1.4. Percepción de los estudiantes sobre actividades de evaluación auténticas, aplicadas por docentes.....	193
9.1.5. Percepción de los estudiantes sobre actividades de evaluación tradicionales, aplicadas por los docentes. ....	194
9.2. Actividades de evaluación señaladas por docentes y estudiantes versus las declaradas en los módulos de aprendizaje .....	195
9.2.1. Módulos de aprendizaje disciplinares, actividades de evaluación declaradas. ....	197
9.2.2. Módulos de aprendizaje nuclear, actividades de evaluación declaradas ....	198
9.2.3. Módulos de aprendizaje sello, actividades de evaluación declaradas .....	198
9.2.4. Prueba no paramétrica binomial. ....	199
9.2.5. Actividades de evaluación que utilizan los docentes y no declaradas en los módulos. ....	201
9.3. Actividades de evaluación aplicadas y evaluadas por docentes para promover competencias transversales .....	201
9.3.1. Docentes que realizan y evalúan actividades transversales .....	201
9.3.2. Tipos de actividades que promueven competencias transversales. ....	202
9.3.2.1. Actividades vinculadas a competencias transversales.....	202

9.3.2.2. Actividades vinculadas con el ámbito formativo Actividades para promover aspectos éticos. ....	203
9.3.2.3 Actividades para promover aspectos éticos .....	205
9.3.2.4 Actividades vinculadas al ámbito formativo sello institucional .....	207
9.3.3 Actividades de evaluación relacionadas con competencias transversales... ..	208
9.3.3.1. Actividades de evaluación para verificar el logro de las competencias de aspectos formativos. ....	209
9.3.3.2. Actividades de evaluación y porcentaje de docentes que las usa para verificar el logro de las competencias transversales vinculadas con lo ético. ....	210
9.3.3.3. Actividades de evaluación para verificar el logro de las competencias transversales formativas sello.....	211
9.4. Nivel de razonamiento, dimensión cognitiva y tipos de aprendizaje demandadas en pruebas de evaluación escrita: Taxonomía de Anderson & Krathwold (2001) y Delors (2006) .....	212
9.4.1. Niveles y dimensiones del proceso cognitivo, según la taxonomía de Anderson & Krathwohl (2001). ....	213
9.4.1.1 Nivel razonamiento cognitivo módulo disciplinar .....	214
9.4.1.2. Nivel razonamiento cognitivo módulo nuclear.....	215
9.4.1.3 Nivel razonamiento cognitivo módulo sello.....	215
9.4.2. Tipos de niveles cognitivos, promovidos en las pruebas escritas según la taxonomía Anderson & Krathwohl (2001). ....	216
9.4.2.1. Ejemplo pregunta nivel cognitivo básico. 9.4.2.2. Ejemplo de pregunta de nivel cognitivo intermedio. ....	216
9.4.2.3. Ejemplo de pregunta de nivel cognitivo superior. ....	217
9.4.3. Nivel y dimensión del proceso cognitivo promovido en las preguntas de las pruebas escritas en la Universidad, Delors 2006.....	217
9.4.3.1. Demanda de las preguntas de acuerdo a Delors, según tipo de módulo. ....	218

9.4.3.1. Ejemplo de pregunta según los pilares de la educación descritos por Delors, 2006. ....	218
9.4.3.1.1. Aprender a conocer. ....	218
9.4.3.1.2. Aprender a hacer.....	219
9.4.3.1.4. Aprender a ser.....	220
9.4.3.1.3. Aprender a vivir.....	220

## **PARTE IV. DISCUSIÓN, CONCLUSIONES E IMPLICACIONES TEÓRICAS Y PRÁCTICAS**

### **CAPÍTULO 10. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES E IMPLICACIONES TEÓRICAS Y PRÁCTICAS**

10.1 Discusión y Conclusiones.....	223
10.2. Implicaciones teóricas y prácticas .....	235
10.3. Contribución de la tesis.....	237

### **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... 240**

### **ANEXOS**

1. Contribución de los resultados de la tesis.....	237
2. Tabla de contingencia para evaluar el uso de actividades de evaluación .....	275
3. Tabla de contingencia para evaluar el carácter de la actividad .....	277
4. Tabla de contingencia niveles y dimensiones del proceso cognitivo según la taxonomía de Anderson y Krathwohl (2001) .....	278
5. Tabla de contingencia para evaluar la demanda de las pruebas escritas aplicadas por los docentes de la carrera de Pedagogía Básica .....	280
6. Entrevista para los académicos de Pedagogía Básica.....	283
7. Muestra de módulos de aprendizaje .....	284
8. Tabla de contingencia sobre datos encontrados en los módulos de la carrera de Pedagogía Básica .....	306

9. Formulario de consentimiento informado.....	326
10. Muestra de pruebas objetivas.....	328
11. Proyecto ULA .....	347
12. Proyecto UPLA.....	348
13. Asistencia técnica Educación Básica.....	349
14. Talleres de evaluación de los aprendizajes.....	350
15. Evaluación orientación .....	351
16. Artículos derivado de la tesis citado en tesis doctoral UAB .....	352

## ÍNDICE DE TABLAS

1. Características de las competencias.....	13
2. Tipos y definición de competencias (Le Boterf, 2000) .....	16
3. Tipos, función y modo de adquisición del conocimiento profesional .....	17
4. Modelo de Dreyfus, 1981. Nivel y descripción.....	18
5. Tipos y definición de competencias (Bunk, 1994).....	20
6. Tipos y definición de competencias. (Echeverría, 2005) .....	20
7. Tipos de competencias. (Proyecto Tuning, 2003) .....	23
8. Qué son y que no son las competencias universitarias .....	41
9. Características de la evaluación según su función.....	53
10. Comparación entre los modelos de evaluación tradicional y auténtica.....	92
11. Nivel de razonamiento, proceso cognitivo y verbos relacionados con la Dimensión.....	125
12. Los pilares de la educación: una aplicación práctica para analizar las pruebas de evaluación.....	133
13. Comparación entre la Ley Orgánica Constitucional (LOCE) y la Ley General de Educación (LGE).....	141
14. Ámbitos de la trayectoria formativa de pedagogía en educación básica .....	156
15. Diseño de la investigación .....	173
16. Población y muestra de estudiantes adscritos al estudio .....	176
17. Cantidad y tipo de módulos de aprendizaje considerados en el estudio.....	178

18. Cantidad de pruebas según tipo de módulos considerados en el estudio .....	179
19. Actividades de evaluación aplicadas por docentes, percepción de profesores y estudiantes.....	189
20. Tipo y porcentaje de competencias declaradas en los módulos disciplinares .....	197
21. Tipo y porcentaje de actividades de evaluación declaradas en los módulos Nucleares .....	198
22. Tipo y porcentaje de actividades de evaluación declaradas en los módulos sello.....	198
23. Resultados de la prueba no paramétrica, diferencia significativa entre actividades de evaluación declaradas por docentes y módulos .....	199
24. Cantidad y porcentaje de docentes que realiza y evalúa actividades educativas de tipo transversal de manera deliberada .....	202
25. Actividades vinculadas a competencias transversales promovidas por Profesores .....	202
26. Actividades vinculadas al ámbito formativo y porcentaje de docentes que las Realiza .....	203
27. Actividades vinculadas a aspectos éticos y porcentaje de docentes que las Realizan .....	205
28. Actividades vinculadas al ámbito formativo sello institucional y porcentaje de docentes que las realizan.....	207
29. Actividades de evaluación y porcentaje de docentes que las aplica para movilizar competencias transversales.....	208
30. Actividades de evaluación y porcentaje de docentes que las usa para verificar el logro de competencias formativas .....	209
31. Actividades de evaluación y porcentaje de docentes que las usa para verificar el logro de competencias transversales vinculadas con lo ético .....	210
32. Actividades de evaluación y porcentaje de docentes que las usa para verificar el logro de las competencias transversales formativas sellos .....	211
33. Tipo y porcentaje de razonamiento cognitivo declarados en los módulos Disciplinar.....	214

34. Tipo y porcentaje de razonamiento cognitivo declarados en los módulos nuclear.....	215
35. Tipo y porcentaje de razonamiento cognitivo declarados en los módulos sello.....	215

## ÍNDICE DE FIGURAS

1. Elementos competencias.....	13
2. Esquema resumen del capítulo uno .....	46
3. Concepto de evaluación (Pérez Morales, 2011) .....	49
4. Formas o sistemas de evaluación según agentes, tiempo y función .....	57
5. Esquema resumen capítulo dos.....	65
6. Aprendizaje visible: Hattie (2015).....	83
7. Resumen de la evaluación auténtica .....	91
8. Esquema resumen del capítulo tres.....	111
9. Esquema resumen capítulo cuatro .....	136
10. Iniciativas de convergencia de la Educación Superior en América Latina .....	145
11. Esquema resumen capítulo cinco.....	150
12. Esquema resumen capítulo seis .....	164
13. Esquema resumen capítulo siete.....	171
14. Esquema resumen capítulo ocho .....	187
15. Percepción de los docentes sobre actividades de evaluación proclives a movilizar tareas auténticas, según porcentaje.....	192
16. Percepción de los docentes sobre actividades de evaluación definidas como más proclives a tareas tradicionales, según porcentaje.....	193
17. Percepción de los estudiantes sobre actividades de evaluación auténtica, aplicadas por docentes .....	194
18. Percepción de los estudiantes sobre actividades de evaluación tradicionales, aplicadas por los docentes .....	195
19. Actividades de evaluación señaladas por docentes y estudiantes versus con las declaradas en los módulos de aprendizaje.....	196

20. Actividades de evaluación que utilizan los docentes y no declaradas en los módulos.....	201
21. Porcentaje que representan las preguntas de las pruebas escritas, de acuerdo al nivel y dimensión del proceso cognitivo de la taxonomía de Anderson & Krathwohl (2001) según los tipos de módulos .....	212
22. Porcentaje de preguntas de tipo disciplinar, nuclear y sello, según los pilares de la educación de Delors.....	218
23. Esquema resumen capítulo nueve.....	221
24. Esquema resumen capítulo diez.....	239
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>303</b>

## **GLOSARIO DE SIGLAS, ACRÓNIMOS Y ABREVIATURAS**

**CBC:** Comité Bipartito de Capacitación.

**CINTERFOR:** Centro Interamericano de Investigación y Documentación sobre Formación Profesional.

**CNA:** Comisión Nacional de Acreditación

**COIE:** Centro Orientación Integral de Estudiantes.

**CREA:** Centro de Recursos y espacios para el Aprendizaje

**CRUCH:** Consejo de Rectores de Chile.

**DAF:** Dirección de Administración y Finanzas.

**DAPEI:** Dirección General de Análisis y Planificación Estratégica Institucional.

**DEIC:** Dirección de Estudios e Innovación Curricular.

**DEIC:** dirección estudios e innovación curricular.

**DGI:** Dirección General de Infraestructura.

**DI:** Dirección General de Informática.

**DIRCOM:** Dirección General de Comunicaciones.

**DIRGECAL:** Dirección General de la Calidad.

**DRI:** Dirección General de Relaciones Internacionales.

**DRRHH:** Dirección de Administración de Recursos Humanos.

**DU:** Decreto Universitario.

**DVM:** Dirección General de Vinculación con el Medio.

**ES:** Enseñanza Superior.

**FID:** Formación Inicial Docente.

**IES:** Instituciones de Enseñanza Superior.

**JCE:** Jornada Completa Equivalente.

**JCEADM:** Jornada Completa Equivalente administrativo.

**JCEDOC:** Jornada Completa Equivalente docente.

**LOCE:** Ley Orgánica Constitucional de enseñanza

**LGE:** Ley General de Educación

**MECESUP:** Programas de mejoramiento de la Calidad y Equidad en la Educación Superior.

**MEI:** Modelo Educativo Institucional.

**MINEDUC:** Ministerio de Educación.

**OCDE:** Organización para la Cooperación y el Desarrollo.

**OIT:** Organización Internacional del Trabajo

**PDEI:** Plan de Desarrollo Estratégico Institucional.

**PDS:** Planes de Desarrollo Sectoriales.

**PSU:** Prueba Selección Universitaria

**PISA:** Programme for International Student Assessment)

**PR:** Prorectoría

**SIMCE:** Sistema de medición de la calidad de la educación

**SOUPA:** Servicio de Orientación Universitaria

**TICs:** Tecnologías de la Información y la Comunicación.

**TIMMS:** Tendencias en el Estudio Internacional de Matemáticas y Ciencias

**UMD:** Unidad de Mejoramiento Docente

**UNESCO:** Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

**UPLA:** Universidad de Playa Ancha

**VAC:** Vicerrectoría Académica

**VAF:** Vicerrectoría de Administración y Finanzas.

**VIPEI:** Vicerrectoría de Investigación, Postgrado e Innovación.

# PRODUCCIÓN ACADÉMICA VINCULADA CON LA TEMÁTICA DE LA TESIS DEL DOCTORADO

**contextos**  
ESTUDIOS DE HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES

DEL DICHO AL HECHO EN LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE *Contextos*, N° 36, 2016, 127-143

## DEL DICHO AL HECHO EN LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE EN LA UNIVERSIDAD: LA CONVENIENCIA DE EVALUAR A TRAVÉS DE TAREAS AUTÉNTICAS<sup>1</sup>

Margarita Opazo Salvatierra<sup>2</sup>  
María Luisa Pérez Cabani<sup>3</sup>  
Alejandro Sepúlveda Obreque<sup>4</sup>

### RESUMEN

Numerosos estudios muestran cómo las decisiones de los docentes sobre la evaluación inciden en la calidad del aprendizaje de los estudiantes. En este estudio se analizan las estrategias de evaluación utilizadas en la carrera de Educación Básica de la Universidad de Playa Ancha, cuáles de ellas son más proclives al despliegue de tareas auténticas y cómo se corresponden con las declaradas en los módulos de aprendizaje. Para recabar la información se utilizó la tabla de cotejo y el análisis de contenido. Los resultados muestran que, aunque las estrategias de evaluación empleadas por los docentes son diversas, un bajo porcentaje de ellas son proclives a la movilización de tareas auténticas. En la discusión, se apuntan algunas líneas de trabajo para avanzar en la dirección de evaluar a través de tareas auténticas y de aproximar lo que se declara en los módulos (lo dicho) a las actividades de evaluación que se utilizan (lo hecho).

**Palabras clave:** estrategias de evaluación, calidad del aprendizaje, currículo universitario, formación

## ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE EN LA UNIVERSIDAD Y TAREAS AUTÉNTICAS: PERCEPCIÓN DE LOS ESTUDIANTES

### RESUMEN

El estudio da cuenta, por una parte, de las estrategias de evaluación del aprendizaje que usan los docentes y, por otra, del despliegue de tareas auténticas o convencionales que promueven estas estrategias.

El instrumento aplicado para recoger los datos fue la lista de cotejo, administrada a los estudiantes de la universidad en el año 2014.

La pregunta directriz del estudio, dirigida a los estudiantes, fue: ¿Qué estrategias de evaluación del aprendizaje utilizan los docentes de pedagogía básica de la Universidad de Playa Ancha y cuáles de ellas son consideradas como más proclives al despliegue de tareas auténticas?

Los resultados pusieron de manifiesto que los estudiantes consideran, mayoritariamente, que los docentes utilizan una amplia gama de estrategias de evaluación, sin embargo, estiman que sólo algunas de ellas incorporan tareas auténticas. De entre las estrategias de evaluación utilizadas, las que han sido consideradas como las que promueven tareas auténticas son el uso del portafolio, la autoevaluación, la observación, las exposiciones orales y las guías de aprendizaje, estrategias caracterizadas por ser más proclives al desarrollo de tareas más significativas y funcionales.

### PALABRAS CLAVE

Estrategias de evaluación, formación docente, evaluación auténtica.

## LEARNING ASSESSMENT STRATEGIES AT UNIVERSITY AND AUTHENTIC TASKS: STUDENT PERCEPTIONS

### ABSTRACT

The current paper accounts for, on the one hand, the assessment strategies of learning used by teachers and, on the other, the unfolding of the authentic or conventional tasks that promote these strategies.

**Mg. Margarita Opazo Salvatierra.**  
Facultad de Ciencias de la  
Educación, Universidad de Playa  
Ancha.  
Valparaíso, Chile.  
[mopazos@gmail.com](mailto:mopazos@gmail.com)

**Dr. Alejandro Sepúlveda  
Obreque.**  
Departamento de Educación,  
Universidad de Los Lagos.  
Osorno, Chile.  
[asepulve@ulagos.cl](mailto:asepulve@ulagos.cl)

**Dra. María Luisa Pérez Cabani.**  
Instituto de Investigación  
Educativa, Universidad de  
Girona.  
Girona, España.  
[maqui.perez@uda.edu](mailto:maqui.perez@uda.edu)

**Opazo Salvatierra (UPLA-Chile)**



NIVEL Y DIMENSIÓN DEL PROCESO COGNITIVO DEMANDADOS EN LAS PRUEBAS ESCRITAS EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES DE EDUCACIÓN BÁSICA

*Margarita Opazo Salvatierra (UPLA-Chile)*

### **Resumen**

Se determina el nivel y dimensión del proceso cognitivo que demandan las preguntas de las pruebas escritas aplicadas a los estudiantes de Pedagogía Básica de la Universidad de Playa Ancha (Chile). El referente de análisis fueron los procesos cognitivos de la Taxonomía de Bloom ampliada y las tipologías de saberes de Delors. Se analizaron las pruebas de los módulos disciplinar, nuclear y de los semestres primero, tercero y quinto del año 2014. Hay una preponderancia de preguntas que promueven los procesos de información y habilidades correspondientes al nivel cognitivo inferior, esto es: recordar hechos, definir conceptos o recuperar datos. Se advierte que el pilar saber ser vinculado a las emociones y desarrollo humano, es lo menos promovido en las preguntas. Lo desarrollado está vinculado con la tipología de conocimientos que moviliza el saber, esto se observó en los módulos disciplinares, nucleares y sello. En conclusión, la evaluación no tiene por qué excluir instrumentos de evaluación propios del modelo tradicional, cuando estos promueven niveles cognitivos

superiores, pero tampoco puede limitarse a ellos: se trata de aplicar una evaluación integral, constructiva, que sitúa la acción en el contexto, e incluye el saber, el saber hacer, el ser y el saber estar. Palabras clave: preguntas, pruebas escritas, procesos cognitivos, tipología de saberes, profesores en formación.



## **Competencias en la universidad: promoción y evaluación en Pedagogía**

### **Básica**

*Margarita Opazo Salvatierra,*

### **Resumen**

El establecimiento de las competencias institucionales misionales en los documentos oficiales de las universidades es de reciente data por lo que, en gran medida, se carece de información suficiente sobre la materia. La presente investigación tiene como objetivo principal abordar, en parte, ese vacío existente. El propósito es determinar a través de qué actividades educativas los docentes de Pedagogía Básica de la Universidad de Playa Ancha promueven y evalúan el logro de estas competencias y cómo se corresponden con las recomendadas por

la literatura. Los participantes fueron docentes que imparten clases en la carrera e institución antes mencionadas. A través de la entrevista se pudo constatar que los docentes, mayoritariamente, declaran no realizar, de forma consciente, actividades educativas o estrategias de evaluación que promuevan, por separado y en específico, estas competencias. Aquellos docentes que manifiestan promoverlas lo hacen a través de actividades tales como trabajo colaborativo, lecturas y análisis de documentos, investigaciones empíricas y proyectos educativos. Las estrategias de evaluación empleadas son las siguientes: pautas de desempeño grupal e individual, informes escritos, pruebas individuales de preguntas de desarrollo y pautas de autoevaluación de competencias. Pudo concluirse entonces que los docentes no promueven en forma intencionada y deliberada actividades y estrategias de evaluación auténticas tendientes al desarrollo de competencias institucionales s misionales lo que, en gran medida, puede impactar negativamente en el logro, por parte de los estudiantes, de competencias tales como la responsabilidad social, el liderazgo y aspectos éticos, entre otras, declaradas en los objetivos de los programas de estudios y perfil de egreso. La variedad y autenticidad de las actividades y estrategias de evaluación usadas no se corresponden con las requeridas. La responsabilidad del docente no excluye, de manera alguna, la obligación de la universidad en cuanto a labores de acompañamiento, capacitación específica, gestión y evaluación para la promoción de competencias misional.

ARTÍCULO ORIGINAL

**Promoción de competencias transversales en la formación docente: actividades y evaluación**

**Enhancing Key Skills in Teacher Training - Activities and Assessment**

Margarita Opazo Salvatierra<sup>2</sup>

---

**RESUMEN**

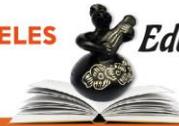
Las competencias transversales son, en la actualidad, muy importantes en la formación y, como consecuencia, en el desempeño docente. Por dicho motivo, el objetivo de este estudio fue determinar a través de qué actividades los docentes promueven y evalúan las competencias transversales. Para recoger la información se aplicó una encuesta y entrevista a los profesores participantes de la investigación. Según los resultados obtenidos, es bajo el porcentaje de docentes que realizan actividades de aprendizaje constructivas en sus clases de manera deliberada, planificada y explícita para promover competencias transversales. El grado de desarrollo de las competencias transversales, en la carrera de Pedagogía Básica, está por debajo de la relevancia concedida por los documentos oficiales emanados de la Universidad. Los docentes manifiestan que su principal debilidad, en esta materia, es construir instrumentos auténticos que evalúen este tipo de competencias.

**Palabras clave:** aprendizaje; enseñanza; estrategias evaluativas; profesores

---

**CONGRESO NACIONAL  
DE INVESTIGADORES NÓVELES  
EN EDUCACIÓN**

27 y 28 DE NOVIEMBRE 2015  
UNIVERSIDAD DEL BÍO BÍO, CHILLÁN.



**Educación+  
Región**

## **ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE EN LA UNIVERSIDAD Y TAREAS AUTÉNTICAS: PERCEPCIÓN DE LOS ESTUDIANTES**

Margarita Opazo Salvatierra  
Universidad de Playa Ancha.

tel / whatsapp: +56 9 91722201  
email: info@rinie.cl  
linkedin: riniechile  
twitter: @riniechile  
facebook: riniechile



<http://www.rinie.cl>

## Dedicatoria

*A la persona más auténtica de mi vida:  
Dedico este trabajo a mi amado padre Gustavo,  
Sé que observa mi caminar desde el cielo.  
Papá, la profunda huella que has dejado en mí  
y de la que tan orgullosa me siento,  
hace que siempre te sienta muy cerca,  
como una parte más de mí ser.*

## **Agradecimientos**

Agradezco profundamente a la energía superior del universo. A Magüi, maestra maravillosa que me escucho más allá de lo académico, interesada en mí como ser humano, demostrando en la práctica que un verdadero maestro ve al ser en su integridad. Aportando desde su sapiencia comentarios certeros y agudos para seguir la ruta.

A Alejandro, maestro cercano, profundo en sus comentarios, exigente y perseverante, gracias por ayudarme a ser mejor persona.

A mis hijos, tesoros que me regaló la vida; Miguel, Daniel, Ingrid y Pablo, especialmente a ti Pablito, que eres el sol que me queda en casa, gracias por ser tan maduro y escuchar y apoyar a tu madre.

A mi madre, Iris, por enseñarme que en lo simple se encuentra la belleza.

A mi segunda madre, tía Nena, compañera y patner, que partiste durante este proceso, cada día te quiero más.

A mi amigo José Manuel, por enseñarme que menos es más, por ayudarme en mi proceso espiritual, por valorar el primitivismo como la base de todo proceso creativo.

A Leyla, compañera de trabajo, gentil y colaboradora, siempre dispuesta a tender una mano.

A mis colegas y amigas Susana y Erika, siempre apoyando y ayudando en lo que fuese necesario, hacen de la UPLA un mejor lugar.

## Resumen

El propósito de este trabajo es evaluar la implementación de la innovación curricular de la carrera de educación básica en la UPLA, analizando las actividades de evaluación realizadas, según docentes y estudiantes, el perfil de egreso y lo declarado en los módulos de aprendizaje.

La investigación se adscribe al tipo descriptivo y de corte transversal. A través de un enfoque metodológico mixto, se combinan técnicas cuantitativas y cualitativas, obteniendo datos no numéricos y numéricos, con énfasis en estos últimos.

Los resultados muestran que las actividades de evaluación empleadas por los docentes son numerosas y de naturaleza diversa, sin embargo, un bajo porcentaje son proclives a la movilización de tareas auténticas y la actividad más utilizada para evaluar aprendizaje es la prueba escrita con preguntas de respuesta dicotómica o de elección múltiple. Hay una preponderancia en la formulación de preguntas que promueven los procesos de información y habilidades correspondientes al nivel cognitivo inferior, esto es: recordar hechos, definir conceptos o recuperar datos. Se pudo advertir que el pilar “saber ser” vinculado a las emociones y desarrollo humano, es lo menos promovido en las preguntas. Lo desarrollado está vinculado con la tipología de conocimientos que moviliza el “saber”, esto se observa en los módulos disciplinares, nucleares y sello. Se pudo observar el escaso porcentaje de docentes que realizan actividades evaluativas constructivas en sus clases de manera deliberada, planificada y explícita para promover competencias transversales. El grado de desarrollo de estas competencias, está por debajo de la relevancia declarada en los documentos oficiales emitidos por la Universidad de Playa Ancha. Los docentes manifiestan que su principal debilidad, en esta materia, es construir instrumentos proclives a evaluar este tipo de competencias.

En conclusión, se constata que las actividades de evaluación promovidas por los docentes en la carrera de Educación Básica no se corresponden, a cabalidad, con lo declarado en la Innovación Curricular para la formación de los estudiantes de pedagogía.

Palabras clave: actividades de evaluación, innovación curricular, competencias, evaluación auténtica, transversalidad, nivel cognitivo.

## **RESUM (Catalán)**

El propòsit d'aquest treball és avaluar la implementació de la innovació curricular de la carrera d'educació bàsica en la UPLA, analitzant les activitats d'avaluació realitzades, segons docents i estudiants, el perfil de sortida i el declarat en els mòduls d'aprenentatge. La investigació s'adscriu al tipus descriptiu i de tall transversal. A través d'un enfocament metodològic mixt, ja que es combinen tècniques quantitatives i qualitatives, obtenint dades no numèrics i numèriques, amb èmfasi en aquestes últimes.

Els resultats mostren que les activitats d'avaluació emprades pels docents són nombroses i de naturalesa diversa, però, un baix percentatge són proclius a la mobilització de tasques autèntiques i l'activitat més utilitzada per avaluar l'aprenentatge és la prova escrita amb preguntes de resposta dicotòmica o d'elecció múltiple. Hi ha una preponderància en la formulació de preguntes que promouen els processos d'informació i habilitats corresponents al nivell cognitiu inferior, és a dir: recordar fets, definir conceptes o recuperar dades. Es va poder advertir que el pilar "saber ser" vinculat a les emocions i desenvolupament humà, és el menys promogut en les preguntes. El que es desenvolupa està vinculat amb la tipologia de coneixements que mobilitza el "saber", això s'observa en els mòduls disciplinars, nuclears i segell. Es va poder observar l'escàs percentatge de docents que realitzen activitats avaluatives constructives en les seves classes de manera deliberada, planificada i explícita per promoure competències transversals. El grau de desenvolupament d'aquestes competències, està per sota de la rellevància declarada en els documents oficials emesos per la Universidad de Playa Ancha. Els docents manifesten que la seva principal debilitat, en aquesta matèria, és construir instruments proclius a avaluar aquest tipus de competències.

En conclusió, es constata que les activitats d'avaluació promogudes pels docents en la carrera d'Educació Bàsica no es corresponen totalment amb el declarat en la Innovació curricular per a la formació dels estudiants de pedagogia.

Paraules clau: activitats d'avaluació, innovació curricular, competències, avaluació autèntica, transversalitat, nivell cognitiu.

## **ABSTRACT**

The purpose of this work is to evaluate the implementation of the curricular innovation of the basic education career at the UPLA, analyzing the evaluation activities carried out, according to teachers and students, the graduation profile and what was declared in the learning modules

The research is attached to the descriptive and cross-sectional type. Through a mixed methodological approach, quantitative and qualitative techniques are combined, obtaining non-numerical and numerical data, with emphasis on the latter.

The results show that the evaluation activities employed by teachers are numerous and diverse in nature, however, a low percentage are prone to the mobilization of authentic tasks and the activity most used to evaluate learning is the written test with dichotomous answer questions or multiple choice. There is a preponderance in the formulation of questions that promote the information processes and skills corresponding to the lower cognitive level, that is: remember facts, define concepts or retrieve data. It was noted that the pillar "know to be" linked to emotions and human development, is the least promoted in the questions. The developed is linked to the typology of knowledge that mobilizes the "knowledge", this is observed in the disciplinary, nuclear and seal modules. It was possible to observe the low percentage of teachers who carry out constructive evaluation activities in their classes in a deliberate, planned and explicit way to promote transversal competences. The degree of development of these competences is below the relevance declared in the official documents issued by the University of Playa Ancha. Teachers state that their main weakness, in this area, is to build instruments that are prone to evaluate this type of competence.

In conclusion, it is found that the evaluation activities promoted by teachers in the Basic Education career do not correspond fully, with what is stated in the Curricular Innovation for the formation of pedagogy students.

**Keywords:** evaluation activities, curricular innovation, competencies, authentic evaluation, transversality, cognitive level.

## **Introducción**

Las universidades heredadas de una larga tradición formativa se caracterizan por su capacidad de innovar de adaptar su misión a los cambios que experimenta la sociedad para intentar responder a sus demandas. Históricamente estas instituciones han orientado sus decisiones fundamentales a partir de la observación de los fenómenos políticos, económicos, sociales y curriculares entre otros, que de alguna manera han impactado en las maneras de pensar, sentir y actuar de la sociedad (Conferencia Mundial sobre Educación Superior, 1998).

En lo que respecta a la preocupación por contar con un sistema educativo actualizado y consecuente con los intereses y necesidades sociales y culturales, las universidades en todo el mundo y, particularmente en Europa, han realizado una serie de eventos tales como congresos, informes, conferencias, foros, etc. Ello ha permitido dar un impulso renovador al debate sobre las políticas de Educación Superior, iniciativa que tiene un importante hito en la Conferencia Mundial sobre Educación superior (1998) En la cual se aprobó la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y acción. Además, se estableció de manera más concreta el correspondiente Plan de Acción para su adecuado funcionamiento.

Desde esta coyuntura, se concede a la universidad no sólo una responsabilidad formativa sino también social instándola a ampliar el acceso de las personas a la Educación Superior considerando que ellas son el motor básico del desarrollo; fomentar reformas para mejorar su calidad, pertinencia y efectividad; asegurar los recursos adecuados y la financiación, tanto pública como privada, para afrontar las demandas cada vez más variadas de los diferentes agentes implicados (González, 2017).

El resultado de este proceso se materializó en el Plan Bolonia (1999) constituyéndose en una gran oportunidad para impulsar la calidad de la formación universitaria. Uno de los fines de esta iniciativa dice relación con transformar las instituciones de Educación Superior desde sus planteamientos más esenciales. Su misión puramente intelectual y formativa se transforma para potenciar el desarrollo integral del estudiante, atendiendo a su progreso académico, personal y profesional. Igualmente se producen cambios en las políticas educativas, reestructurándose los planes de estudio y

modificando la dinámica del proceso de enseñanza y aprendizaje, adquiriendo protagonismo el aprendizaje y el estudiante (Plan Bolonia, 1999).

Todas estas innovaciones estructurales han favorecido un cambio en las relaciones socio- laborales que establece la universidad. Se plantean nuevos retos y desafíos en la formación universitaria, entre ellos destaca la formación en competencias con el propósito de sintonizar los programas curriculares con las necesidades emergentes del entorno socio profesional. La competencia se convierte en el slogan del cambio, entendiendo que este término integra conocimientos, habilidades y destrezas, pero también actitudes y valores, conformando un proceso formativo integrador y polivalente. Los programas de estudio no sólo deben componerse de competencias específicas, sino también de transversales que son complementarias y transferibles en la construcción de perfiles formativos profesionales adaptados a las coordenadas sociales, económicas, políticas y pedagógicas de la Educación Superior presente y futura.

Producto de lo anterior, la educación por competencias es un tema que ha resurgido en todo el mundo con un brío inusitado desde finales del siglo XX y especialmente en lo que va del presente. Es común, encontrar constantes referencias a conceptos tales como formación por competencias, aprendizaje por competencias, currículo basado en competencias, evaluación de competencias, entre otros. Se alude a las competencias básicas o clave para la educación básica obligatoria y a las competencias profesionales para la educación superior.

Chile no ha estado ajeno a este tema, como tampoco la Universidad de Playa Ancha, en adelante UPLA. En esta línea, la Institución pone en marcha el año 2012 el enfoque por competencias en la carrera de Pedagogía en Educación Básica. Con la decisión se pretende responder de manera efectiva a las necesidades laborales del sistema educativo nacional en el que los titulados no sólo deben demostrar conocimientos y destrezas a nivel profesional, sino también la capacidad de adaptarse a nuevos ámbitos de desarrollo profesional no necesariamente relacionados con su campo específico de estudio.

La implantación de este modelo ha estimulado cambios en la metodología de enseñanza, contenidos, modelos de planificación, entre otros. Sin embargo, no se han podido observar modificaciones significativas en los procedimientos y estrategias de

evaluación empleados por los docentes (UPLA, 2012). La comprobación de esta situación nos lleva a tener interés por conocer qué se está haciendo en esta materia, específicamente, qué actividades de evaluación por competencias se están aplicando, qué tipo de correspondencia se observa entre lo que se hace en esta materia y lo que declaran los módulos de aprendizaje, qué características tienen los instrumentos de evaluación, qué nivel o dimensión cognitiva son promovidas con las estrategias de evaluación, entre otras preguntas orientadoras.

Transcurrido algunos años desde la instalación del enfoque de competencias en la carrera de Pedagogía en Educación Básica, es fundamental conocer cómo ha sido su implementación y de qué manera se ha promovido la enseñanza y el aprendizaje de los alumnos

Nuestro interés y preocupación se fundamenta en que esta labor intrínseca a todo el proceso de enseñanza aprendizaje tiene gran importancia e impacto en el acto de aprender. La bibliografía existente da cuenta de este hecho y del cual se rescatan ciertos principios que dan suficiente razón para comprender que la problemática de la Universidad de Playa Ancha requiere de una pronta y resuelta respuesta.

A propósito de lo anterior, la evaluación entrega datos e información válida para conocer las fortalezas y debilidades y desde ahí, generar los mecanismos de mejoramiento personal e institucional. Lo que se traduce en que no hay aprendizaje sin evaluación y viceversa. Arancibia, V (2018).

La evaluación, además, significa recoger y analizar sistemáticamente información que permita determinar el valor y/o mérito de lo que se hace, sin olvidar que ante todo debe ser útil y práctica. Ella es también una guía que permite tomar decisiones concretas con el fin de corregir o mejorar nuestro accionar dentro del proceso educativo.

La evaluación, como elemento inherente al proceso de enseñanza-aprendizaje, determinará y condicionará dicho proceso; por este motivo se le debe considerar a la evaluación como una estrategia o elemento impulsor de la innovación en educación superior (Michavila y Calvo, 2000). Si la evaluación orienta y guía el quehacer de los estudiantes (Pérez Cabaní y Carretero, 2003; De Miguel, 2005) y, por lo tanto, el de los

docentes, se debe considerar que la innovación pedagógica debe ir emparejada a la innovación en evaluación.

En relación a lo expuesto, surge el proceso de evaluación como alternativa viable para monitorear, emitir juicios de valor, tomar decisiones e introducir mejoras, respecto de conocer cómo se está haciendo lo comprometido a realizar y con qué calidad. No cabe duda, entonces, que la evaluación es un elemento clave en el proceso formativo por las consecuencias e implicaciones que tiene para el alumno, el docente, el sistema educativo y la sociedad.

Zabalza (2003) señala la importancia que tiene la evaluación con el siguiente argumento:

La presencia de la evaluación en los sistemas formativos universitarios es imprescindible. En no pocas ocasiones, toda la estructura curricular pivota sobre el eje de la evaluación. Y no es de extrañar, porque, aunque queramos conceder más importancia a los otros componentes del proceso al final, lo que acaba teniendo una incidencia radical, es la evaluación. Constituye la parte de nuestra actividad docente que tiene más fuertes repercusiones sobre los alumnos (p. 144).

Según la perspectiva, resulta interesante analizar las preguntas de las pruebas escritas porque su empleo es muy frecuente en la enseñanza, particularmente, en la educación superior (Opazo, Sepúlveda & Perez-Cabaní, 2015; Trillo, 2005). La formulación de las preguntas en las pruebas escritas, son determinantes en la calidad del aprendizaje de los estudiantes y la condicionante de cómo estudia el alumno. Habría consenso en admitir que la pregunta tiene mucha importancia para el aprendizaje profundo (Dillon, 1988; Van Der Meij, 1994).

La formulación de preguntas representa uno de los primeros medios a través de los cuales las personas son capaces de avanzar en su propia comprensión y, como tal, representa una poderosa actividad metacognitiva. (Gavelek & Raphael, 1985, p. 114). Respecto del mismo tema Trillo (2005) expresa que los docentes deben hacer un esfuerzo mayor para diseñar instrumentos de evaluación con tareas relevantes y, en esa línea, preguntarse si se trata de lo principal o de lo secundario, ya que, lo sustantivo permite establecer una mayor cantidad de relaciones significativas con otras informaciones importantes articulándolas en un todo. También expresa que lo oportuno

es que una tarea o pregunta evoque algún camino familiar para su resolución y, especialmente, que permita conectar su contenido con otros tópicos conocidos de la misma u otra materia, así como con sus experiencias.

Trillo (2005) reitera que es clave que se promueva que los estudiantes usen el conocimiento y no sólo que sepan cosas. Para ello, las preguntas de los procedimientos de evaluación deben movilizar, principalmente, dilemas y sugerirle vías de solución ante los cuales pueda desarrollar procesos de deliberación más que adoptar caminos o soluciones cerradas.

Además de esta preocupación, este trabajo se detiene también en la necesaria promoción de las competencias transversales. El valor de éstas aumenta en un contexto socio-laboral incierto y cambiante. Algunos trabajos señalan que un alto porcentaje de titulados demuestra debilidad en el desarrollo de este tipo de competencias, razón suficiente y necesaria para evaluar cómo se promueven en la formación docente.

Demás está decir que ellas son especialmente significativas toda vez que constituyen un conjunto de habilidades que, no importando el contexto en el que se hacen necesarias, complementan y fortalecen el aprendizaje y la adaptación a las circunstancias que el medio les impone, llegando a ser generalizables a cualquier programa de titulación.

En consecuencia, este estudio tiene como propósito principal: Evaluar la implementación de la innovación curricular de la carrera de Educación Básica en la UPLA, analizando las actividades de evaluación realizadas, según docentes y estudiantes, el perfil de egreso y lo declarado en los módulos de aprendizaje.

Del mismo modo, se propone contribuir con sus resultados y hallazgos a la toma de decisiones, a las propuestas de cambio en el currículo y a la formación y perfeccionamiento docente, entre otros.

El texto del trabajo se ha organizado en cuatro partes y once capítulos. La primera es el marco teórico y referencial, la conforman cinco capítulos: I. Competencias en la formación docente. 2. Evaluación educativa 3. Evaluación de competencias. 4. Las preguntas como indicadores del aprendizaje promovido 5. Formación docente en Chile. Parte II corresponde al contexto situacional: capítulo 6. La universidad de Playa Ancha. La Parte III corresponde al planteamiento del problema y los objetivos tanto general como específicos, diseño metodológico, y resultados Considera tres capítulos: 7.

Planteamiento del problema y Objetivos, 8. Método de Estudio y 9. Presentación y análisis de resultados, que contiene los resultados de la investigación estructurados en relación a los objetivos de investigación planteados, alternando el análisis cuantitativo basado en estadística descriptiva, con una valoración cualitativa de las preguntas abiertas con las que se pretende obtener una mayor consistencia de los mismos.

Para finalizar, la parte IV de esta investigación contiene el capítulo 10 que corresponde a la discusión y conclusiones e implicaciones teóricas y prácticas.

**PARTE I: MARCO TEÓRICO, REFERENCIAL**  
**CAPITULO 1. LAS COMPETENCIAS EN LA FORMACIÓN DOCENTE**

Antecedentes y acepciones del término competencia  
Acepciones de las competencias desde la mirada de la educación  
Elementos y características de las competencias  
Adquisición, tipo y niveles según los modelos de competencia  
Clasificación de las competencias  
Competencias transversales o genéricas  
Competencias específicas  
La formación basada en competencias; Principios pedagógicos y docentes  
La formación por competencias en la educación superior  
Las competencias para la formación docente

## **CAPÍTULO 1: LAS COMPETENCIAS EN LA FORMACIÓN DOCENTE**

En este capítulo se aborda el tema de las competencias, pasando por diferentes definiciones, elementos que la componen, sus características, se revisa diferentes modelos que la sustentan. Su clasificación en transversales y específicas para luego dar cuenta de una formación docentes basadas en competencias.

Autores como Dewey, Decroly, Montessori, entre otros, han expuesto el tema de capacidades y habilidades, aparecen lemas como preparar para la vida, la escuela que investiga el medio, que la vida entra a las escuelas, donde cobra importancia una práctica fuertemente sustentada en la teoría. Estas ideas se solidifican cuando organismos internacionales como la ONU, la UNESCO y la OCDE que tienen responsabilidad en el campo de la educación las posicionan y comparten, su base es que la función de la escuela debe consistir en la formación integral de la persona, para que la persona pueda dar respuesta a los problemas que la vida le plantea (Zabala y Arnáu, 2009).

Los individuos necesitan una variedad de competencias a fin de encarar los desafíos del mundo globalizado de hoy. La educación del siglo XXI debe transitar de un modelo de pedagogía unidireccional centrado en la figura del profesor, cuya tarea principal ha sido la transmisión de conocimientos, hacia una pedagogía multidireccional y diferenciada que posibilite al alumno el desarrollo de una variedad de competencias tanto cognitivas como sociales, con las que pueda enfrentar con efectividad los diversos problemas actuales y futuros caracterizados por ser abiertos, no estructurados y contradictorios, propios de la posmodernidad (Moreno, 2011).

### **1.1. Antecedentes y acepciones del término competencia.**

Remontándose a los clásicos se observa que el uso del concepto puede encontrarse en la obra de Platón (Lysis 215 A, 380 A.C.). La raíz de la palabra es “*ikano*”, que deriva de “*iknoumai*” (llegar). La palabra equivalente a competencia que el antiguo griego utilizaba es “*ikanótis*” (ικανότης), traducido como la cualidad de ser

*ikanos* (capaz), tener la habilidad de conseguir algo, destreza (Mulder, Weigel y Collings, 2008, p.2; Mulder, 2007, p.6).

Desde la etimología latina, el término competencia procede del vocablo *competere*, (derivado *petere*), “ir al encuentro una cosa de otra”, “ser adecuado”, “pertener”. El significado que en el siglo XV se le atribuye a *competere* tiene el mismo origen, “pertener, incumbir”. De esta forma se constituye el sustantivo competencia y el adjetivo competente, que quiere decir “apto” o “adecuado”. Estos últimos, así como “idóneo”, son adjetivos frecuentes para definir a la persona competente (Corominas, 2001).

## **1.2. Acepciones de las competencias desde la mirada de la educación.**

Llevado el concepto de competencia al campo educacional, se observa que es introducido a la educación, como resultado de la debilidad de una formación inicial en que la teoría ha predominado sobre la práctica, ya no se puede hablar exclusivamente de conocimientos que satisfagan la aprobación de un currículo formal basado exclusivamente en saberes, sino que hay que aplicar, además, unas habilidades concretas en circunstancias críticas. Así, para Perrenoud (1999) la competencia es aquella “capacidad de actuar eficazmente en un número determinado de situaciones, capacidad basada en los conocimientos pero que no se limita a ellos” (p.7).

Para Fernández-Saliner (2006) las competencias son tomadas como: “Una compleja estructura de atributos necesarios para el desempeño en situaciones diversas, donde se combinan conocimientos (tácitos y explícitos), habilidades, actitudes y valores, con tareas que se tienen que desempeñar en determinadas situaciones” (p.137). Además, señala que el concepto de competencia debe ser tomado como un “saber hacer razonado”. Este saber del que habla Fernández-Saliner (2006) puede ser comparable con aquel del que Gallart y Jacinto (1997) describen para las competencias, como conocimiento necesario para la resolución de problemas, pero que no se puede transmitir de forma mecánica.

Bajo estas miradas se puede concluir que las competencias no se mueven con reglas fijas que permiten ser aplicadas en unas mismas situaciones. Tampoco las

situaciones son siempre exactas en sus características, ni siempre se aplican las competencias de la misma forma, pudiendo existir matices. En palabras de Zabala, las competencias no se refieren tanto a lo que uno posee, sino más bien a cómo uno actúa en situaciones reales, para hacer las tareas de manera óptima (Zabala 2007).

Monereo (2007) partiendo de una definición psicológica (Reber, 1995) establece una diferencia entre la competencia y la habilidad.

La habilidad es la capacidad que permite ser eficiente en el desempeño de una tarea, mientras que hablar de competencia es poder llegar a ser eficiente (es una capacidad de orden superior). Y a continuación aclara:

Ser competente no es sólo ser hábil en la ejecución de tareas y actividades concretas, o no, tal como han sido enseñadas, sino más allá de ello, Ser capaz de afrontar, a partir de las habilidades adquiridas, nuevas tareas o retos que supongan ir más allá de lo ya aprendido. Evaluar si alguien es competente es en parte comprobar su capacidad para reorganizar lo aprendido, para transferirlo a nuevas situaciones y contextos (Monereo, 2007, p.13).

Cuando se habla de capacidades y habilidades en educación hay que poner estos términos en relación con las estructuras del conocimiento. La decisión sobre una enseñanza basada en competencias plantea no sólo cambios importantes en la determinación de los contenidos de aprendizaje sino especialmente, y de forma profunda, en la práctica educativa. Esto hace que la aplicación de las competencias suponga una acción mucho más compleja que el tradicional saber academicista, pues será necesario movilizar actitudes, habilidades y conocimientos (Perrenoud, 1999). Los modelos de movilización de recursos que el estudiante va elaborando no se construyen mediante la memorización, sino que serán el conjunto de diferentes situaciones sumado a una postura reflexiva sobre la acción llevada a cabo las que irán conformando esos modelos de movilización.

Cuando se hace alusión a la enseñanza de competencias, lo que se pretende es facilitar la capacidad de transferir unos aprendizajes, que generalmente se han presentado descontextualizados, a situaciones cercanas a la realidad, lo que implica una redefinición del objeto de estudio de la escuela. Lo que se va a enseñar no será un conjunto de contenidos organizados en función de la lógica de disciplinas académicas, por el

contrario, su selección, presentación y organización se realizará según la potencialidad para dar respuesta a situaciones o necesidades reales (Zabala, Arnau, 2009).

Al hablar de competencia, implícitamente se habla de un proceso dinámico, de cambio y con miras a lograr calidad en los procesos. El asumir las competencias implica la tríada evaluación-mejora-calidad. Así lo describe Buendía (2005) al referirse a la calidad que implica hablar de evaluación ya que la calidad ha llevado a la necesidad de evaluar. Buendía (2005) lo define así:

La evaluación se ha convertido en el transporte del siglo XXI necesario para asegurar la calidad de las organizaciones. En este sentido se puede decir que aquellas organizaciones que apuesten por la calidad deberán montarse en este medio de transporte si es que realmente quieren llegar a ella, porque si no, ¿Cómo podrán mejorar la calidad de sus procesos y productos si no los evalúan? (p.78).

En la literatura sobre competencia se puede apreciar en ellas la existencia de tres componentes básicos (Blas, 2007, pp. 37- 40):

**Atributos** de la persona: conocimientos, saberes, capacidades, aptitudes, actitudes, valores, motivos, habilidades, etc.

**Acciones** cuya finalidad es movilizar esos atributos: desempeñar, realizar, rendir, ejecutar, desarrollar,

**Objetivo** de la movilización de atributos: exigencias de la producción y el empleo, resultados esperados, tarea, función requerida, desempeño satisfactorio, eficiente y eficaz, exitoso, etc.

Para algunos autores como Navío (2002); Irigoin y Vargas (2002); gran parte de las definiciones de competencia son de carácter estructural, ello porque se mencionan explícitamente sus componentes. La siguiente definición expresa lo mencionado, alude a la vinculación que muestra entre competencias y calidad de los procesos y resultados. Esta exigencia indica que, para una óptima resolución de tareas por competencias, los conocimientos, destrezas y actitudes aplicadas requieren, además, un cierto nivel de excelencia:

Unidades amplias de pensamiento, acción y participación asociadas a un contexto laboral que requieren movilización intencional de conocimientos, destrezas y actitudes que se fueron adquiriendo conforme al propio modo de ser y a través de la experiencia, la formación y la autorreflexión, permitiendo lograr procesos y resultados de un

adecuado nivel de calidad en un puesto de trabajo, resolver problemas nuevos que puedan presentarse, situándose siempre en un compromiso con el código ético de la profesión (Ocampo, 2003, p.127 ).

### **1.3. Elementos y características de las competencias.**

“La competencia es una construcción: es el resultado de una combinación pertinente de varios recursos” (Le Boterf, 2001, p.52). Esto implica, que la relación entre el término competencia y otros afines a él, sirvan para interpretar que se habla de lo mismo en todos los casos.

Sin embargo, cada concepto tiene su propia identidad (Salvador, Rodríguez, Bolívar, 2004):

**a)** Actitudes: Son aquellas predisposiciones de origen mental o físico sobre las que se apoya el individuo para dar respuesta a cuantos estímulos se le presentan. Son adquiridas de forma consciente o inconsciente, se apoyan en experiencias anteriores, suelen ser estables y no se observan de manera directa.

El ser humano posee actitudes, debido a la propia necesidad de dotar de significación su comportamiento reflejando algunos factores de su personalidad; de esta manera, se da a conocer e interacciona con los demás, con sus cualidades y defectos (Salvador, et al., 2004, p. 34).

**b) Conocimientos:** Son el conjunto de nociones a los que tradicionalmente se les tomaba como los contenidos necesarios para un buen aprendizaje. Es en la actualidad cuando se advierte que, complementando a estas nociones teóricas, que resultan insuficientes para el óptimo desarrollo del individuo, hay que sumarle otros conocimientos de carácter más pragmático, tales como, los procedimientos y las destrezas, o conocimientos actitudinales (valores, normas, actitudes).

**c) Destrezas:** La destreza se presenta como “una habilidad psicomotora o manual, que no siempre requiere un alto grado de cognición” (Salvador, et al., 2004, p.399). Las destrezas implican mayor nivel de acción que de cognición, pues su desarrollo se afianza a través de una práctica continuada que provoca un dominio psicomotor en el uso de instrumentos o procesos. Son la parte visible de las competencias. Las competencias necesitan de tales destrezas para su aplicación. La sustancial diferencia entre destrezas y competencias es, que las primeras se convierten en procedimientos mecánicos, mientras

que las segundas integran el conocimiento, los procedimientos y las actitudes en la búsqueda de objetivos (Fernández-Saliner, 2006).

**d) Habilidades:** Son cualidades que permiten demostrar el dominio adquirido por una persona para resolver eficazmente una actividad. Las hay de dos tipos: psicomotor (montar en bicicleta, dibujar) y mental (lectura, escritura, el ingenio verbal, la fluidez ideativa y comunicativa). Si las destrezas se convierten en algo mecánico, las habilidades integran, además, un componente cognitivo.

**e) Valores:** En una definición concreta y breve: los valores son cualidades que consiguen que alguna persona o cosa sea apreciada (Salvador, et al., 2004).

La Figura 1 presenta elementos que constituyen una competencia.



Figura 1: Elementos de las competencias. Fuente: Villa y Poblete (2007).

Conocimientos, habilidades, actitudes, competencias y sub competencias son aprendidos, son construidas desde una base de rasgos de personalidad y otras características aportadas por el individuo. Se produce una relación entre todos (Tabla 1).

Tabla 1. *Características de las competencias.*

Competencias	Características
<b>Aplicación</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- En contextos que permitan resolver problemas.</li> <li>- Son conocimientos o habilidades al margen de la memorización o rutina.</li> </ul>

---

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fruto del aprendizaje significativo.</li> <li>- Uso creativo de conocimientos y habilidades adquiridos.</li> </ul>
<b>Carácter dinámico</b>	- No se agotan en un único acto. Tienen continuidad a lo largo de la vida. (Sarramona, 2007).
<b>Carácter Transversal</b>	- Al ser de naturaleza aplicativa se logran mediante la actuación coordinada de diferentes materias (Sarramona, 2007).
<b>Complejidad</b>	- Integración (y no sólo adquisición y aplicación) en estructuras complejas de las capacidades cognoscitivas, afectivas y psicomotrices, para conseguir un fin en ámbitos de la vida individual, social y profesional.
<b>Contextualización</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Necesidad de contextos para su adquisición.</li> <li>- Interdependencia entre contextos y personas: Las personas necesitan contextos para la adquisición de competencias, mientras que los contextos se modifican por estas actuaciones.</li> </ul>
<b>Idoneidad</b>	- Capacidad de realizar las actividades que demanda la situación conforme a unos niveles de desempeño esperados.
<b>Integración</b>	- Las competencias coordinan intenciones (hacer bien las cosas), acciones (fijación de objetivos) y resultados (mejora en localidad) (Tobón y Fernández, 2003).
<b>Interdependencia</b>	- No existe la competencia en estado puro. Se

---

---

	mezclan conocimientos, habilidades y actitudes.
<b>Procesamiento de la Información</b>	- Las competencias permiten organizar la información para así desempeñar una actividad, un trabajo o resolver un problema.
<b>Resolución de Problemas</b>	- Resolución de problemas en un contexto específico. - Resolución de problemas con aplicación en múltiples contextos.
<b>Transferencia</b>	- Uso de los conocimientos, habilidades y actitudes en la resolución de nuevos problemas.

---

Fuente: Fernández-Salineró (2006).

Al analizar las características de las competencias se observa, la diferencia que hay entre estas definiciones, que las describe desde una visión abierta, integrada, holística y relacional y la interpretación que da el conductismo, que describe las competencias como algo individual, donde no existe relación alguna con atributos mentales subyacentes permitiendo la observación de la conducta, al margen de la comprensión.

En palabras de Pérez Gómez, 2010:

Los conocimientos, la comprensión, la cognición y las actitudes no pueden considerarse comportamientos discretos, simples y sumativos. El conductismo ignora la conexión compleja e interactiva entre tareas, los atributos mentales que subyacen a los comportamientos, los significados, las intenciones, las disposiciones, así como la importancia decisiva de los contextos de actuación y los efectos decisivos de los aspectos éticos e interpersonales (p.11).

No es de extrañar que el concepto de competencia se aplique a diferentes campos de la vida personal, social o profesional del hombre, incluida la educación. Tradicionalmente, el término surge en el ámbito empresarial y se le viene considerando a

McClelland (1973), citado en (Zabala y Arnáu, 2009), como el investigador en el mundo de la motivación, como responsable del origen del concepto.

#### **1.4. Adquisición, tipos y niveles según los modelos de competencia.**

Actualmente hay diferentes visiones de modelo de competencias, que promueven diversas formas para su definición y clasificación. A continuación, las visiones más difundidas y utilizadas mundialmente para trabajar las competencias.

##### **1.4.1. Modelo de Le Boterf (1991).**

Este autor francés, especialista en las competencias y su desarrollo para la formación en el mundo laboral, sostiene que existen dos tipos de competencia, los que se describen en la tabla 2.

Tabla 2. *Tipos y definición de competencias (Le Boterf, 1991).*

Tipo	Definición
Competencia técnica	Se refiere a los saberes (“saber”) como conjunto de conocimientos generales o especializados (tanto teóricos como técnicos) y a las técnicas (“saber-hacer”), como manejo de métodos y técnicas específicas del trabajo.
Competencia Social	Se refiere a las motivaciones, los valores, la capacidad de relación con otras personas, en contextos tanto sociales como laborales.

Fuente: Le Boterf (2001).

Según este autor, “tener competencias, es disponer de los recursos necesarios para actuar con competencia. En efecto, puede ocurrir que una persona tenga muchas competencias y no sea competente, es decir, no saber combinarlas y movilizarlas dentro de una situación laboral” (Le Boterf, 2001, p. 46).

Le Boterf (2001) correlaciona los tipos de conocimientos que requiere un profesional y el tipo de formación por la que puede adquirirlos (Tabla 3).

Al observar la tabla 3, se puede señalar que hay un punto de desencuentro, ya que lo normal es que se privilegia bien la especialización o bien la generalización (Navío, 2002), lo que dificulta encontrar un centro de equilibrio entre ambos “extremos”. Según lo que plantea este autor:

El equilibrio estará, a nuestro entender, en el enlace que debe establecerse entre la educación de base y las posteriores acciones formativas. Si dicha vinculación no se logra, la formación atenderá sólo al referente social que, bajo los principios de neoliberalismo en el caso de la formación orientada al empleo, se centra sólo en la competitividad y, como ocurre en ocasiones, en las necesidades del empleador (Navío, 2002, p. 82).

Tabla 3. *Tipos, función y modo de adquisición del conocimiento profesional.*

Tipo	Función	Modo principal de adquisición
Conocimientos generales	Saber comprender	Formación inicial y permanente
Conocimientos específicos del entorno profesional	Saber adaptarse y actuar a medida	Formación permanente y experiencia profesional
Conocimientos de procedimiento	Saber cómo hay que proceder	Formación inicial y permanente
Conocimientos operativos o saber Hacer	Saber proceder adecuadamente	Experiencia profesional y social
Saber hacer relacional	Saber cooperar, saber comportarse, participar, comprometerse...	Formación inicial y permanente
Saber hacer cognitivo	Saber tratar la información, saber razonar	Experiencia social y profesional

Recursos fisiológicos	Saber administrar su energía	Educación
Recursos emocionales	Saber captar señales débiles, percibir situaciones.	Educación

Fuente: Le Boterf (2001, p. 57)

#### 1.4.2. Modelo de Dreyfus (1981).

Este autor establece cinco niveles de adquisición de competencias para explicar el desarrollo en un contexto claro, también puede ser aplicado a otras profesiones como la profesión de la enseñanza. En la tabla 4, se da cuenta de los cinco niveles de adquisición de competencias de Dreyfus (1981) señalando los rasgos que caracterizan cada uno de dichos niveles:

Este modelo de adquisición de competencias, que está centrado en indicadores de calidad más que indicadores de ejecución, ofrece buenos resultados en los procesos de formación de profesores, aunque su utilización no es viable, en un contexto real debido a que los procesos de transformación requeridos para aplicarlo son difíciles de concretar y esto hace que se continúe con un modelo de racionalidad técnica.

Tabla 4. *Modelo de (Dreyfus, 1981). Nivel y descripción.*

Nivel	Descripción
Nivel 1: Novicio	Rígida adherencia a reglas y planes Percepción situacional reducida Juicios no discrepantes.
Nivel 2: Avance a Principiante	Guías para la acción basadas sobre atributos o aspectos Percepciones situacionales aún limitadas Todos los atributos y aspectos son tratados separadamente.

Nivel 3: Competente	Ahora ve las acciones al menos parcialmente en términos de metas de largo alcance Planificación consciente y deliberada Procedimientos estandarizados y rutinizados
Nivel 4: Pericia, Habilidad	Ve las situaciones holísticamente en vez de en términos de aspectos separados Percibe las desviaciones del patrón normalizado La toma de decisiones es menos laboriosa Usa máximas para su actuación, pero máximas que poseen un significado que varía según la situación.
Nivel 5: Experto	Visión intuitiva de la situación basada en una profunda comprensión tácita Aproximaciones analíticas usadas sólo en situaciones nuevas o cuando un problema ocurre Visión de lo que puede ser posible.

---

Fuente: Dreyfus (2004).

### **1.4.3. Modelo de Bunk (1994).**

Para este docente alemán, dedicado a estudios sobre el trabajo y el desarrollo del personal, define cuatro tipos de competencia y sostiene que “la integración de estas cuatro competencias parciales da lugar a la competencia de acción, que en rigor es indivisible” (Bunk, 1994, p.10). En la tabla 5 se definen los tipos de competencia según este autor:

Bunk (1994), destaca la importancia de que las competencias se desarrollen en forma continua, para él, “el proceso de transmisión necesario para la integración de las competencias comienza el primer día de la formación profesional y, en tiempos caracterizados por el cambio, finaliza hasta llegar a la jubilación” (p.14).

Tabla 5. *Tipos y definición de competencias (Bunk, 1994).*

Tipo	Definición
Competencia Técnica	Se refiere al dominio como experto en las tareas y contenidos de un ámbito de trabajo, y los conocimientos y destrezas necesarios para su desempeño.
Competencia Metodológica	Implica la capacidad de reacción para saber aplicar el procedimiento adecuado a las tareas encomendadas y a las irregularidades que se presenten, encontrando vías de solución y transfiriendo adecuadamente las experiencias adquiridas a otros problemas de trabajo.
Competencia Social	Se refiere a saber colaborar con otras personas de forma comunicativa y constructiva, mostrando un comportamiento orientado al grupo y un entendimiento interpersonal.
Competencia Participativa	Implica saber participar en la organización del puesto y del entorno de trabajo, siendo capaz de organizar y decidir y estar dispuesto a aceptar responsabilidades.

Fuente: Extraído de Bunk (1994)

#### 1.4.4. Modelo de Echeverría (2005).

Este autor, define cuatro tipos de competencias (tabla 6) agrupadas en dos categorías: el “saber” constituido por las competencias técnica y metodológica y el “sabor” constituido por las competencias participativa y personal.

Tabla 6. *Tipos y definición de competencias (Echeverría, 2005).*

	Tipo	Definición
<b>SABER</b>	Competencia Técnica	Implica poseer conocimientos especializados y
	(Saber)	relacionados con determinado ámbito profesional, que

---

	permitan dominar de forma experta los contenidos y las tareas propias de la actividad laboral.
Competencia Metodológica (Saber hacer)	Se refiere a saber aplicar los conocimientos adecuados a las tareas pertinentes, solucionar problemas de forma autónoma y transferir con ingenio las experiencias adquiridas a situaciones nuevas.
Competencia Participativa (Saber estar)	Implica estar predispuesto al entendimiento interpersonal, dispuesto a la comunicación y cooperación con los demás y demostrar un comportamiento orientado al grupo.
Competencia Personal (Ser)	Se refiere a tener una imagen realista de sí mismo, actuar de acuerdo a las propias convicciones, asumir responsabilidades, tomar decisiones y relativizar las posibles frustraciones.

---

Fuente: Echeverría (2005)

#### 1.4.5. Modelo del Proyecto Tuning (2003).

La Comunidad Europea, en el marco de la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), ha creado el Proyecto Tuning, cuyo fin es desarrollar un sistema ordenado y comprensible de titulaciones que permita la transferencia de créditos y favorezca la movilidad de los estudiantes y los trabajadores dentro del continente, contando con una formación universitaria de calidad.

El Proyecto Tuning, no solo se ocupa de las homologaciones de las estructuras curriculares su alcance es una reforma de la Educación Superior ante la globalización y lo que se ha venido llamando Sociedad del Conocimiento y la Información ya que busca la calidad analizando lo que puede aportar la internacionalización creciente y tratando de profundizar en los impactos más positivos de esta tendencia.

Es importante relevar que el concepto de competencia pone el acento en los resultados del aprendizaje, en lo que el alumno es capaz de hacer al término del proceso educativo y en los procedimientos que le permitirán continuar aprendiendo de forma

autónoma a lo largo de su vida, por lo que el papel fundamental del profesor debe ser entonces ayudar al estudiante en el proceso de adquisición de éstas. Los autores, Maldonado, Moreno, Moya y Tudela (2003) coinciden en que se pone el énfasis en una educación centrada en el aprendizaje con preferencia a una educación centrada en la enseñanza. Ésto en toda la Unión Europea, las cuatro líneas de enfoque acordadas son:

La determinación de las Competencias genéricas.

La identificación de las Competencias específicas de las áreas temáticas (habilidades, conocimientos y contenido).

La fundamentación del papel del ECTS como sistema de transferencia y acumulación de créditos.

Considerar los enfoques de aprendizaje, enseñanza y evaluación en relación con la garantía y control de calidad (Bravo, 2007 p.3).

Para la determinación de las Competencias genéricas que son competencias compartidas con cualquier titulación y que son considerados importantes por ciertos grupos sociales (en este caso, por los graduados y los empleadores). Hay ciertos atributos como la capacidad de aprender, la capacidad de análisis y síntesis, etc., que son comunes a todas o casi todas las titulaciones. En una sociedad en transformación donde las demandas se están reformulando constantemente, estas destrezas o competencias generales se vuelven muy importantes (Mulder, Weigel y Collings, 2008).

Los autores, realizan una clasificación de competencias que se refieren al carácter más o menos básico de las competencias y los aspectos instrumentales de las mismas y lo hacen en tres categorías: básicas, de intervención y específicas y las detallan de este modo:

Competencias básicas son aquéllas que entran a formar parte como componente de otras competencias más complejas, y se subdividen en cognitivas (conocimiento básico y específico, análisis y síntesis, organizar y planificar, solución de problemas, toma de decisiones y capacidad de aprender) y motivacionales y valores (motivación de logro, iniciativa y espíritu emprendedor, compromiso ético (p.7).

Las Competencias de intervención, son aquéllas en la que se combinan uno o varios componentes básicos y que se aplican sobre el medio físico o social o sobre el propio pensamiento, lo que permite una sub clasificación en competencias de intervención cognitivas (aplicar conocimientos a la práctica, crítica y autocrítica.) de carácter social

(habilidades interpersonales, trabajo en equipo.) y cultural (apreciar la diversidad, trabajo intercultural (p.18).

Las competencias específicas aluden a la habilidad para realizar tareas concretas y suelen tener un carácter instrumental (conocimiento de una segunda lengua, habilidades en el manejo del ordenador).

El Proyecto Tuning (2003), para que se de un punto de encuentro en la educación superior europea, asume el Modelo de Competencias para diseñar los Perfiles Profesionales que se compartirán en Europa, definiendo competencias de dos tipos: genéricas (o transversales) y específicas para cada carrera (Tabla 7).

Tabla 7. *Tipos de competencia según Proyecto Tuning (2003).*

Tipo	Definición
Competencias Genéricas o Transversales	Atributos que debe tener un graduado universitario con independencia de su titulación. En ellas se pueden recoger aspectos genéricos de conocimientos, habilidades, destrezas y capacidades que debe tener cualquier titulado antes de incorporarse al mercado laboral. Ejemplos: Capacidad de análisis y síntesis, Habilidades en las relaciones interpersonales.
Competencias Específicas	Atributos que deben adquirir los futuros graduados durante la estancia en la universidad y deben ser definidas por la experiencia propia de la titulación. Se dividen en dos grandes grupos: aquellas relacionadas con la formación disciplinar que deben adquirir los graduados (competencias disciplinares y académicas) y las relacionadas con la formación profesional que deben poseer los futuros graduados (competencias profesionales).

Fuente: Proyecto Tuning (2003)

#### **1.4.6. Modelo Proyecto Tuning para América Latina.**

En reunión sostenida en París en octubre del 1998, denominada La Conferencia Mundial sobre La Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción; consideró que

la UNESCO debe promover una mejor coordinación entre las organizaciones intergubernamentales, supranacionales y no gubernamentales, los organismos y las fundaciones que patrocinan los programas y proyectos existentes de cooperación internacional en materia de educación superior. Junto a ello sostuvieron que se deberán tomar iniciativas de coordinación en el contexto de las prioridades nacionales. Así se podrían mancomunar y compartir los recursos, evitar la duplicación de tareas y mejorar la identificación de los proyectos, aumentar el efecto de la acción y garantizar mejor su validez gracias a acuerdos y revisiones colectivos. Las instituciones y los donantes públicos y privados deberán apoyar los programas para una rápida transferencia de conocimientos, a sustentar el desarrollo institucional y a crear centros de excelencia en todos los campos del saber, en particular para la educación para la paz, la resolución de conflictos, los derechos humanos y la democracia.

La educación superior debe hacer frente a desafíos y dificultades, retos que suponen las nuevas oportunidades que abren las tecnologías, que mejoran homologaciones, el proyecto Tunning mira la manera de producir, organizar, difundir y controlar el saber y de acceder al mismo.

En el proyecto Tunning América Latina, se hicieron presentes 18 países y más de 62 universidades latinoamericanas y del Caribe. Se constituye un espacio de reflexión de actores comprometidos con la Educación Superior, que a través de la búsqueda de consensos avanzan en el desarrollo de titulaciones fácilmente comparables y comprensibles de forma articulada en toda América Latina.

Tuning para América Latina es una idea intercontinental, un proyecto independiente, impulsado y coordinado por Universidades Europeas y Latinoamericanas.

La idea de búsqueda de consensos es la misma que, en el Espacio Europeo, lo que cambian son los actores y la impronta de cada realidad regional. Se busca con similar criterio, comparar y compatibilizar las Estructuras Educativas de América Latina dando origen a un debate para identificar e intercambiar información y mejorar la colaboración entre las instituciones de Educación Superior para desarrollar la calidad, efectividad y transparencia.

Aunque el proyecto Tuning Europeo y Tuning América Latina, nacen de una misma idea, el latino presenta diversas modificaciones con respecto al proyecto europeo, debido a las diferencias del contexto social, cultural y económico. Los trabajos realizados han consensuado un conjunto de competencias genéricas y específicas.

Estas competencias fueron identificadas en el marco del Proyecto Alfa Tuning América Latina (Tuning 2004). Se tomaron los mismos cuestionarios, y procedimientos del Proyecto Tuning Europa, a empleadores, graduados, en base a los resultados surgieron las 27 competencias genéricas aprobadas para la región.

En América Latina, siguiendo los planteamientos de Tünernmann y De Souza, (2003), el mejoramiento de nuestra competitividad implica elevar la calidad de nuestros sistemas educativos a través del conocimiento, la tecnología, el manejo de información y las destrezas con lo que podremos formar la inteligencia científica de nuestros países.

La universidad se convierte en la columna vertebral de los sistema científico-tecnológicos de la nación, especialmente en los países en desarrollo, como es del caso de Chile, ya que en ellas se concentra la mayor parte de la actividad científica y de los investigadores del país, lo que resalta el papel estratégico que tienen las universidades en cuanto a las tareas de investigación y la promoción del conocimiento científico y tecnológico.

El término competencias es el que se ha aceptado en los contextos educativos de nivel superior chileno como modelo de las aspiraciones a las que se debe enfrentar los actores de este tipo de enseñanza, por ello que diversos autores establecen una formación de la educación superior basada en competencias (Mertens, 1997; Clavijo y Fuentes, 2001) coinciden en plantear retos a los currículos universitarios, frente a la situación contemporánea.

Se evidencia la necesidad de concebir los programas educativos con cambios en sus estrategias pedagógicas, en sus enfoques curriculares, en su evaluación y en el papel tradicional asignado a docente y alumno, teniendo en cuenta la orientación del aprendizaje hacia la solución de problemas, más que la repetición de contenidos, con el objetivo de lograr egresados competentes desde la educación superior. En definitiva, se

hace necesario enseñar a aprender a aprender al estudiantado, enseñar a pensar y a potenciar su aprendizaje autorregulado.

### **1.5. Clasificación de las Competencias.**

A pesar de ser conocido el término competencia en el campo profesional surgen dificultades cuando se aplica al campo de la educación, ya que no deja claro los tipos de competencias que pueden ser aplicados a la educación, haciendo que existan tantas clasificaciones como autores que pretenden acotarlas en distintas clasificaciones (Escamilla, 2009; Díaz, 2006; Fernández-Salineró, 2006).

En este estudio, se tomarán solo alguna muestra de aquellas que puedan estar más vinculadas a la enseñanza superior, específicamente en el contexto de nuestro país. Es por ello que se clasificarán en dos grandes grupos: Genéricas o transversales, y específicas.

Esto se fundamenta en el hecho de que, en el contexto chileno, específicamente en las experiencias de trabajo con competencias del Consejo de Rectores de Chile CRUCH la adopción de la formación por competencias se ha desenvuelto en dos grandes grupos, esto utilizando como referente el Proyecto Tuning América Latina (2007). Para ello el CRUCH establece la agrupación de las competencias de la siguiente manera: en el CRUCH, se ha aplicado la distinción entre competencias genéricas, entendidas como desempeños necesarios para el empleo y para la vida como ciudadano responsable, importantes en cualquier disciplina, y competencias específicas, entendidas como el comportamiento integrado de conocimientos científicos y técnicos, actitudes y valores que se aplican a la solución de un problema determinado o a una situación específica de carácter académico profesional. Distinguir las genéricas y las específicas es útil, pues permite la inserción de su desarrollo de forma explícita, así como su evaluación.

#### **1.5.1. Competencias Transversales o Genéricas.**

Las competencias transversales corresponden a una tipología que desde la década de los 90 ha sido estudiada en diferentes países y bajo distintas terminologías (Rodríguez-Izquierdo, 2015). Sin embargo, todas ellas, responden a conocimientos, habilidades, actitudes y valores que son clave para la vida, esenciales en la formación

integral y potenciadoras de la empleabilidad en tanto que son necesarias para conseguir un empleo, permanecer en él o encontrar otro nuevo (González, 2017).

El uso de esta terminología a nivel europeo y latinoamericano, se debe fundamentalmente a la publicación del informe del Proyecto Tuning (Beneitone, Esquetini, González, Maletá, Siufi y Wagenaar, 2007). En éste y otros documentos, las competencias transversales forman parte del perfil académico de los egresados conformando su saber ser y estar en las situaciones socio-laborales. Las competencias transversales y específicas, se complementan para dar estructura a un perfil formativo-profesional (González, 2017).

En las competencias transversales subyacen rasgos comunes que las diferencian de aquellas que no lo son, esto según los autores Rychen y Salganik (2003) como, por ejemplo: transversalidad, es decir, son transferibles, integran el modo de sentir, pensar y actuar de las personas en cualquier ámbito de su vida. Complejidad mental, promueven el pensamiento crítico y analítico, como también, favorecen el desarrollo de actitudes y valores hacia la consecución de la autonomía mental. Multifuncionalidad, permite resolver varios problemas en diferentes contextos. Multidimensionalidad, integra distintas dimensiones, permitiendo identificar y analizar patrones, establecer analogías entre situaciones, discriminar lo relevante de lo irrelevante, tomar decisiones y aplicarlas, desarrollar una orientación social, escuchando y comprendiendo a otras personas.

Para Yaniz (2006) y Cano (2008) la inclusión de las competencias transversales en la enseñanza universitaria es la responsable de lograr la formación integral que se supone alcanzarán sus egresados, por lo mismo se debe evitar la simplificación de posibilidades formativas de la universidad al no ceñirse únicamente a las competencias más específicas del campo de estudio.

Las empresas que contratan a los egresados demandan cada vez más una formación basada en competencias transversales debido a la multifuncionalidad que desarrollan (Cano, 2008; Yaniz, 2006). Por lo tanto, queda de manifiesto la importancia de la inclusión de este tipo de competencias en la Educación Superior proviene de la necesidad de conectar las instituciones con el mundo laboral.

Las competencias transversales, según Rodríguez (2012), aumentan la empleabilidad de las personas. Son un componente clave en las cualificaciones profesionales y contribuyen a crear un entorno innovador, mejorar la productividad y la competitividad. Las competencias transversales son vistas como un factor decisivo para, aumentar la empleabilidad de los egresados y, por ende, el desarrollo socioeconómico de un país.

Por otro lado, Miró y Capó (2010) sostienen que existen evidencias de que las competencias transversales contribuyen al aprendizaje de las competencias específicas, de tal forma que en más de una ocasión la adquisición de competencias transversales es imprescindible para poder afrontar las específicas del perfil. Aunque a veces se cuestione la necesidad de desarrollar competencias como comunicación oral o trabajo en equipo en la Educación Superior, dominarlas va a permitir que se avance más y mejor en las asignaturas de cada título de grado, de la misma forma que va a favorecer el aprendizaje continuo a lo largo de la vida (Corominas, 2001). Según estos autores con la dedicación de unas horas a enseñar estas competencias activan la adquisición de las específicas y por tanto, se consigue un aprendizaje de mayor calidad de la totalidad de las competencias establecidas en cada módulo y un mejor rendimiento académico.

Para incorporarse al mundo profesional, los titulados deberán reunir, además de una formación profesional cualidades individuales de carácter ético, académico y social que le permita afrontar, con más posibilidades de éxito, los desafíos que le depara el mundo actual (Haro, 2008).

La Universidad de Murcia sostiene, a través de su centro de orientación e información de empleo, COIE que prácticamente el 100% de las veces las competencias transversales son muy valoradas en el ámbito laboral por los titulados, se destacan las siguientes:

Trabajo en equipo, responsabilidad y compromiso, flexibilidad y capacidad de adaptación al cambio, iniciativa, capacidad de resolución de problemas, autonomía, comunicación interpersonal y capacidad para hablar en público, orientación hacia el cliente externo e interno y habilidades sociales (Guedea, 2008, p.15).

En mundo laboral las competencias transversales son muy demandadas y no sólo eso, además las exigen, por otro lado, los egresados mencionan que son muy necesarias

en su desempeño profesional y laboral. Tal es su importancia que, en la formación de un profesional, particularmente en un docente, las instituciones formadoras las están declarando, explícitamente, en los perfiles de egreso de las carreras y programas de asignatura.

Se advierte, por tanto, una valoración positiva, que reafirma la utilidad de la formación en competencias transversales, como un conjunto de habilidades o destrezas que hace aumentar las capacidades, para ponerlas en práctica en situaciones de la vida laboral, profesional y personal.

Estas competencias se deben formar en la educación básica, como instrumento de acceso general a la cultura. Las competencias que la integran son: lingüística, matemática, conocimiento e interacción con el mundo físico y natural, tratamiento de la información y competencia digital, social y ciudadana, cultural y artística, aprender a aprender, iniciativa y autonomía personal. Presentan los siguientes inconvenientes: Son procesos que nunca concluyen, son para toda la vida. Su grado de generalidad es tan amplio que dificulta definir un plan de estudios concreto. A veces se intenta resolver mediante el establecimiento de indicadores, pero éstos, para Díaz (2006) “significan un retroceso en el enfoque por competencias, porque se conciben como objetivos conductuales planteados como resultados esperados obtenidos de la aplicación de una competencia en un enunciado evaluativo” (p.23).

Las competencias transversales son esenciales para el desarrollo vital de todos los individuos (AQU, citado en Cano, 2005) y hacen referencia a saberes transversales asociados a desempeños habituales. Además, al ser genéricas, pueden ser comunes a varias unidades de competencia o a diferentes cualificaciones profesionales.

En esta línea, Domínguez & Medina (2006), indica que competencia genérica es la descripción del rol o roles esenciales identificados en la figura profesional en forma de objetivos de producción o de formación. Se relacionan con los comportamientos y actitudes comunes en las labores de diferentes ámbitos de producción. Por ejemplo, capacidad para trabajar en equipo, saber planificar, habilidad para negociar, etc.

Propuestas de competencias genéricas, algunos ejemplos de Aubert y Gilbert (2003), autores que, desde una perspectiva teórica, distinguen cuatro categorías de competencias genéricas:

- a) De orden intelectual: generar ideas nuevas, aplicar ideas ya existentes a nuevas situaciones, hacer deducciones complejas.
- b) De orden interpersonal: comprender las necesidades de los otros, persuadir, confiar en los otros.
- c) De orden empresarial: establecer objetivos realistas y evaluar las actuaciones en referencia a estos objetivos, trabajar autónomamente, esforzarse para incrementar la propia eficacia o para mejorar las actuaciones, etc.
- d) De orden madurativo: cuidar la apariencia, adaptar los comportamientos a las situaciones, controlar comportamientos intuitivos, etc. (p.132)

Observamos las competencias cuando se movilizan en la ejecución de una tarea. Sólo se pueden observar sus manifestaciones, es decir, se infieren desde la actividad ejercida.

La tarea es un elemento de la situación de trabajo mientras que la «competencia» es una característica del operador que le permite dar una significación a situación de trabajo. No hay que confundir las competencias con los resultados, si bien los resultados son el mejor indicador de dominio de las competencias. (Aubert, Gilbert, 2003, pp.15-16).

Lawrence, citado en Corominas (2006) ha desarrollado un recurso de orientación que agrupa las competencias genéricas en cuatro apartados:

1. Competencias básicas: lectura, escritura, matemáticas, escuchar y hablar.
2. Competencias de pensamiento: pensamiento creativo, solución de problemas, toma de conciencia, toma de decisiones, visualización.
3. Competencias de relación con personas: relación social, negociación, liderazgo, trabajo en equipo y comprensión de la diversidad cultural.
4. Cualidades personales: autoestima, autogestión, responsabilidad. (p.11).

Otro ejemplo, lo vemos en la Universidad de Cambridge, citado en Corominas (2006), que establece cuatro categorías de competencias transferibles para todos sus estudiantes:

1. Competencias intelectuales, por ejemplo, análisis, síntesis, valoración crítica, solución de problemas, etc.

2. Competencias de comunicación (oral y escrita).
3. Competencias de organización, por ejemplo, trabajar independientemente, iniciativa, gestión del tiempo, etc.
4. Competencias interpersonales, por ejemplo, trabajar con otros, motivarlos flexibilidad, adaptación, etc. (2006, p. 12).

De Miguel (2006) propone establecer relaciones e interacciones entre diferentes conocimientos, habilidades, actitudes y valores. Estas agrupaciones deberían reflejar actuaciones clave en el desarrollo de toda actividad que se aprecie de profesional.

Para finalizar, se pueden definir las competencias transversales como una serie de atributos (conocimientos, habilidades, actitudes y valores) transferibles a una amplia variedad de contextos personales, sociales, académicos y laborales a lo largo de la vida, compartidos y generalizables en cualquier titulación (González y Wagenaar, 2003).

Respecto a la definición de las competencias transversales y su clasificación, este trabajo tiene como referente lo declarado por la universidad de Playa Ancha en sus documentos oficiales como son: los módulos de aprendizaje (Universidad de Playa Ancha 2014), perfil de egreso de la carrera y modelo educativo. En estos documentos se entiende por competencia transversal: conocimientos, habilidades, actitudes y valores transferibles a una amplia variedad de contextos personales, sociales, académicos y laborales.

### **1.5.2. Competencias Específicas.**

Estas competencias se refieren al saber hacer en una situación y contexto concreto, siendo una serie de actos observables, es decir, de comportamientos específicos. Se aplican a una situación o a una familia de situaciones en un contexto particular.

Aplicadas a la educación superior, son las relacionadas con cada área temática. Son aquellas competencias de índole técnico, que se derivan de las exigencias de un contexto o trabajo concreto. Son competencias propias o vinculadas a una carrera y que proporcionan identidad y consistencia social y profesional al perfil formativo.

A su vez, pueden dividirse según los siguientes ámbitos: (González y Wagenaar, 2003).

Conocimientos: competencias relativas a lo que un individuo es capaz de adquirir de un corpus de conocimientos, técnicas y teorías propias de la esfera de cada profesión o titulación.

Profesional, que incluye tanto las habilidades de comunicación e indagación como el know how, es decir, si una persona es capaz de demostrar que, ante un área ocupacional asignada, es compatible con el cargo por las destrezas que demuestra en la práctica o ejecución de la función profesional.

Académico, con sus respectivos ámbitos de know how, de comunicación y de investigación. Se refiere a la habilidad para hacer frente, indistintamente, a la resolución de antiguos y nuevos problemas vinculados con el aprendizaje y a la capacidad de ser reflexivo sobre este mismo proceso y sobre nuevas situaciones (p.36).

La competencia sólo se revela si se posee cuando, en la práctica, se movilizan diferentes recursos y conocimientos y se hace frente a una situación problemática en un contexto particular. Por lo tanto, no son simplemente habilidades, capacidades o cualificaciones.

Esto hay que resaltarlo, ya que las competencias genéricas, que en principio son independientes del área de estudio, suelen asociarse con las competencias universitarias de egreso, que algunas universidades chilenas las denominan competencias, como es el caso de la UPLA, son definidas y estandarizadas por el proyecto educativo de la institución. Adquirir el estándar de desempeño adecuado en todas las competencias que requiere un profesional altamente calificado, resulta muy difícil. Por lo que, al término de su carrera, no se puede pretender que el estudiante cuente con competencias laborales propiamente dichas.

Tejada (2005) indican sobre la movilización de un determinado tipo de competencias según el contexto particular en que se desarrollan, se utilizará la diferenciación entre competencias genéricas y específicas, siendo las primeras transversales y susceptibles de aplicarse en situaciones variadas, permitiendo pasar de un contexto a otro, en tanto que las específicas serían de utilidad más restringida. Los autores plantean: “Esta conceptualización permite simplificar las cosas desde la óptica de la formación, por cuanto, la misma, sobre todo desde planteamientos de formación

inicial puede acometer las genéricas, con una visión o proyección polifuncional” (Navío, 2002, p. 5).

La Universidad de Girona ha implementado un modelo de gestión de la docencia basado en competencias “*Competence Based Teaching*” (CBT por sus siglas en inglés), fue aplicado en esta casa de estudios en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), para ello se planificó un plan piloto a partir del año 2004 – 2005, para poner en marcha el cambio no sólo estructural sino también metodológico, que implica un cambio en la concepción de enseñar y aprender, donde el estudiante es el centro del aprendizaje, por lo tanto al planificar la docencia se debe tener como centro el aprendizaje, a su vez pretende conectar el mundo académico al mundo laboral. La UDG optó por este modelo curricular por sus planteamientos claros y prácticos para gestionar la docencia de manera integral, ya que los procesos de planificación, docencia y evaluación son indisociables, el aprendizaje destaca como lo más importante, aprendizajes reflexivos y críticos para enfrentar un mundo en constante cambio. Se caracteriza porque una vez asignadas las competencias cada profesor o grupo de profesores diseña sus módulos, garantizando así la coherencia en la titulación, facilitando el desarrollo de la planificación, la docencia y evaluación por competencias mediante la práctica reflexiva y el trabajo colectivo, en este modelo el docente no es un mero reproductor del currículo, ya que las competencias van más allá del conocimiento, se busca un uso del conocimiento, siendo lo más importante el aprendizaje. En síntesis, se aspira a una Universidad de excelencia, donde la mejora sea real, con alumnos participativos y profesores comprometidos que además de ser especialista en su materia, sigan aprendiendo durante toda su trayectoria académica.

En este modelo, las competencias se identifican con los objetivos durante la planificación de un programa, por lo tanto, no se plantean objetivos sino competencias directamente; la consecución de las competencias es el objetivo. De esta forma, previo a la docencia, las competencias son el objetivo, durante el proceso enseñanza aprendizaje son el referente y al término de la docencia son el resultado de aprendizaje (Pérez Cabaní et al, 2014).

Competencias y resultados de aprendizaje. Los resultados de aprendizaje indican el nivel de competencia adquirido por un estudiante al finalizar una actividad, programa o curso. Los contenidos son la base sobre la que trabajar las competencias durante la realización de actividades de enseñanza aprendizaje y de evaluación. Realizar acciones complejas implica movilizar saberes de diferente tipología, entre ellos los contenidos del ámbito disciplinar. Los contenidos, por si mismos, implican el saber, las competencias implican además el uso del saber.

“La principal razón, y quizás la más importante, del surgimiento de las competencias es el establecimiento de nexos de unión entre los estudios universitarios y los retos que plantea la sociedad a los nuevos ciudadanos que surgen de sus aulas” (Pérez Cabaní, (2007), p. 9).

#### **1.6. La formación basada en competencias: Principios pedagógicos y docentes.**

Para dar respuesta, habría que preguntarse primero, cuál es la finalidad de la educación, desde mucho tiempo la respuesta clásica y aceptada por todos es que la educación pretende es el pleno desarrollo de la persona, en otras palabras, educar es brindar una formación integral, cosa que los modelos existentes no logran superar con éxito, “ya que estos priorizan el saber teórico sobre el práctico, el saber por el saber” (Zabala y Arnau, 2009, p. 65). Aquí es cuando irrumpe en educación la formación por competencias, ya que en la época actual se declara que la enseñanza debe estar orientada hacia el desarrollo de todas las capacidades del ser humano.

Una formación basada en competencias conlleva un cambio de paradigma que necesariamente moviliza un cambio desde las estructuras generales de formación hasta las más específicas.

Esta nueva visión en educación produce un cambio metodológico cuando se integran todos los saberes, al potenciar de todos los recursos cognitivos de los estudiantes. Esta formación basada en competencias incluye comprender el impacto de las competencias en función de su influencia en todo el sistema educativo, posibilitando la articulación y la sistematicidad de su desarrollo. A diferencia para Tobón (2004) las

competencias pueden ser entendidas de una manera reduccionista y fragmentadas y, por ende, entendidas como una serie de elementos aislados que se tratan por separado.

La proyección del desarrollo de competencias debe implicar fundamentalmente la integración no solo desde el punto de vista conceptual, sino que también, desde procedimental y desde el valórico. Pero también, desde su incorporación al diseño de metodologías que midan realmente su desempeño.

Esto supone un desafío, que en el caso de la educación superior implica pensar, desde la gestión, el abordaje metodológico, incluyendo en ello a investigadores, docentes, estudiantes y empleadores. Por lo tanto, es una formación que gira en torno al tejido social, siguiendo con Tobón, sostiene que:

El abordaje de estas competencias desde la búsqueda de la eficacia y la eficiencia al servicio de intereses económicos, sin tenerse en cuenta su integralidad e interdependencia con el proyecto ético de vida y la construcción del tejido social, no cumpliría con su objetivo y desarrollo pensando en la incorporación de todos los actores que deben y puedan participar del proceso formativo (Tobón. 2004. p. 15).

Otro factor que hay que destacar es que la formación por competencias implica pensar en la preparación de los docentes, es decir, la forma en que estos conciben, reflexionan y ejecutan un proceso de aterrizar y transmisión del sentido de las competencias a las futuras generaciones. Por lo tanto, poner la mirada en la calidad de la docencia es imperativo.

En la literatura especializada, se identifican ciertos principios pedagógicos que subyacen al enfoque de competencias (Pérez, 2007):

- a. El propósito central del dispositivo escolar no es transmitir conocimientos, sino provocar el desarrollo de competencias.
- b. El objetivo no consiste en aprender los conocimientos disciplinares, sino en reconstruir los modelos mentales vulgares y los esquemas de pensamiento de los alumnos.
- c. El provocar un aprendizaje relevante demanda implicar activamente al alumno en su proceso de aprendizaje.
- d. El desarrollo de competencias requiere centrarse en situaciones reales y proponer actividades auténticas.
- e. La organización del tiempo y el espacio ha de ser flexible y creativa.

- f. El aprender en situaciones de incertidumbre y cambio permanente es una condición para el desarrollo de competencias básicas.
- g. Las estrategias didácticas más relevantes son la preparación de entornos de aprendizaje y la cooperación entre iguales.
- h. El aprendizaje relevante requiere estimular la metacognición, la capacidad para comprender y gobernar el propio proceso de aprendizaje.
- i. El brindar un entorno seguro y cálido en el que el aprendiz se sienta libre y confiado para experimentar, equivocarse y volver a intentar. (p.23)

Los principios pedagógicos mencionados subrayan que una enseñanza que se basa en el enfoque de competencias será, necesariamente, una enseñanza para la comprensión y, por ende, requerirá una propuesta de evaluación congruente con tales preceptos.

De Ketele (2008) sintetiza en cuatro grandes movimientos históricos el recorrido que han experimentado los sistemas educativos hasta llegar al enfoque por competencias:

Conocer es tener conocimiento de los textos clásicos y comentarlos.

Conocer es asimilar los resultados de los descubrimientos científicos y tecnológicos.

Conocer es demostrar el dominio de objetivos traducidos en comportamientos observables.

Conocer es demostrar su competencia (p.134).

El término competencia aplicado al campo educativo viene cobrando fuerza en los últimos años, como consecuencia de toda la literatura normativa desarrollada por los organismos supranacionales (Banco Mundial, OCDE, UNESCO, etc.). Estas entidades reflejaban en sus trabajos que el rendimiento cuantitativo que los sistemas educativos venían imponiendo, era significativamente pobre, siendo necesario apuntar hacia un rendimiento cualitativo. Tal idea comienza a desarrollar un currículum basado en el aprendizaje de competencias básicas, que se relacionan con la vida y cuyo fin es el de permitir que cada persona viva integrada en la sociedad que habita.

El término se ha extendido y alcanzado un éxito tal que le permite convivir con naturalidad con las programaciones, los currículos, las reformas y las evaluaciones nacionales e internacionales de sistemas educativos. Bolívar (2008) manifiesta que con

el discurso de las competencias se pierden otros términos de singular relevancia en la enseñanza, como puedan ser: la comprensión, a la crítica, la interdisciplinariedad y la sabiduría, entre otros.

Coll (2007) señala que, en el campo de la educación, la aparición e implantación de términos novedosos que parecen ser la solución a todos los problemas, tienen una rápida aceptación. Rapidez que comparten con la fugacidad de su vigencia, consecuencia de la sustitución de aquéllos por nuevos términos que vuelven a convertirse en “una palabra mágica que nos redimirá de todos los males que aquejan a nuestro sistema educativo” (Monereo, 2007, p.13).

En palabras de Coll (2007):

A menudo la historia de las ideas y del pensamiento educativo parece adoptar más bien la forma de un proceso de refundaciones sin fin que la de una evolución de ideas y planteamientos que se van enriqueciendo, afinando y diversificando de manera progresiva (p.34).

Autores como Cano (2008) consideran que al margen de lo meramente conceptual no parece tratarse de nada nuevo, porque siempre se han trabajado las competencias y los profesores han formado personas competentes. Apunta a un cambio en el cómo se pueden aprender los contenidos afectando, entonces, a la planificación (Arce, 2007), a la metodología (Fernández March, 2006) y a la evaluación (Zabala y Arnau, 2009; Villardón, 2006). Se hace necesario pasar “de una evaluación de los aprendizajes a una evaluación para los aprendizajes” (Cano, 2008, p.14).

Los autores Coll y Martín (2006), expresan que el enfoque de las competencias no resuelve el problema de cómo evaluarlas adecuadamente, pues las competencias, al igual que las capacidades, no son directamente evaluables.

Sin lugar a dudas, se combinan diferentes elementos que requieren un análisis más elaborado que las clásicas pruebas escritas. En este sentido EURYDICE (2000) concede a las instituciones educativas el papel de indicadores y puntos de referencia en la adquisición de competencias:

Los centros pueden evaluar los conocimientos y destrezas de los alumnos, pero no necesariamente sus competencias. Por lo tanto, los resultados de los exámenes no se deberían considerar como una valoración absoluta sino más bien como un indicador de

la adquisición de competencias clave. Es la actuación individual en el lugar de trabajo y en la vida privada la que ofrecerá finalmente la prueba innegable de la eficacia de los canales de formación formal e informal (Eurydice, 2000, pp.23-24).

Una visión, selección y descripción de diferentes metodologías que respondan a este nuevo modelo educativo, y la pertinencia de utilizar uno u otro en función de las necesidades pedagógicas del momento, se encuentra en la aportación que de ello hace Fernández March (2006). Aunque el ámbito de aplicación al que lo dirige es al universitario, su aplicación también es transferible a otros niveles educativos.

Las diferentes metodologías son el vehículo mediante el cual los alumnos desarrollarán competencias. No existe un único mejor método o camino, sino que el mejor método será una combinación adecuada de diferentes situaciones diseñadas de manera intencional y sistemática, siendo conscientes que si queremos lograr ser eficaces en el aprendizaje debemos establecer criterios sobre el volumen de información y/o conocimiento que han de manejar nuestros estudiantes (Fernández March, 2006, p.43).

El cambio de orientación al que apunta el modelo de las competencias muestra unos determinados rasgos, que le proporcionan una mayor eficacia para dar respuesta a los nuevos desafíos a los que se enfrenta (Fernández March, 2006, p. 44).

En cuanto al aprendizaje, se pasa del enseñar al aprender, y de manera especial, enseñar a aprender a aprender y aprender a lo largo de la vida.

Se centra en el aprendizaje autónomo del estudiante, con la tutoría de los profesores.

Los resultados del aprendizaje se expresan en términos de competencias genéricas y específicas.

El proceso de enseñanza-aprendizaje es un trabajo de cooperación entre profesores y alumnos.

Se hace imprescindible una nueva definición de las actividades de aprendizaje-enseñanza.

La organización del aprendizaje es nueva: modularidad y espacios curriculares multi y transdisciplinarios, al servicio del proyecto educativo global (plan de estudios).

La evaluación se integra con las actividades de aprendizaje, consiguiéndose así una revaloración de la evaluación formativa-continua y una revisión de la evaluación final-certificativa.

Las TIC y sus posibilidades para el desarrollo de nuevas formas de aprender adquieren relevancia en este modelo.

Monereo (2007) indica que para llegar a las competencias, parte del encadenamiento de estrategias, dado el nivel de complejidad cognitiva de éstas, permiten hacer una correcta lectura del contexto, para así mediante su coordinación poder resolver los problemas planteados.

### **1.7. La formación por competencias en la educación superior.**

En nuestro país, el enfoque de competencias, promovido desde las instancias oficiales ha sido poco consistente, a partir del momento en que se pone en marcha un ambicioso proyecto de reforma sin tener un sólido programa de formación continua para profesores en servicio de acuerdo con el nuevo enfoque. También ha habido retraso en el diseño y la oportuna difusión de materiales didácticos que apoyen el trabajo de los docentes en el aula, según el cambio operado en los planes y programas de estudio de diversas carreras universitarias.

Como la universidad forma titulados que serán parte del mundo laboral, es necesario acotar desde esa mirada el término competencia. Del punto de vista ocupacional, competencia se entiende como el desempeño real en que el trabajador muestra dominio en una determinada tarea cuyo resultado es un producto o servicio valioso para el empleador o consumidor.

Resulta interesante, lo planteado por Gallardo y Jacinto (1995):

La noción de competencia, tal como es usada en relación al mundo del trabajo, se sitúa a mitad de camino entre los saberes y las habilidades concretas; la competencia es inseparable de la acción, pero exige a la vez conocimiento. (p.76).

Para Irigoín y Vargas (2003) la formación basada en competencias puede ser entendida como un proceso abierto y flexible de desarrollo de competencias laborales que, con base en las competencias identificadas, ofrece diseños curriculares, procesos pedagógicos, materiales didácticos y actividades y prácticas laborales a fin de desarrollar en los participantes, capacidades para integrarse en la sociedad como ciudadanos y trabajadores.

Se hace necesario definir que es una formación basada en competencias: La formación por competencias es una manera de estructurar el proceso educativo, que contribuye a proporcionar conocimientos, habilidades, hábitos, valores, actitudes, motivos, componentes metacognitivos y cualidades de la personalidad para que el estudiante alcance un desarrollo del pensamiento y formaciones psicológicas más amplias y profundas que traen como resultado un desempeño efectivo de su labor y que queda organizado en un diseño curricular por competencias laborales.

Irigoin y Vargas (2003) consideran que:

La formación por competencias laborales puede ser entendida como un proceso abierto y flexible de desarrollo de competencias laborales que, con base en las competencias identificadas, ofrece diseños curriculares, procesos de enseñanza - aprendizajes, materiales didácticas y actividades y prácticas laborales a fin de desarrollar en los participantes, capacidades para integrarse en la sociedad como ciudadanos y trabajadores (p.67).

La universidad necesita formar competencias y formar por competencia. Ya que el escenario de los mercados laborales ha motivado la necesidad de re conceptualizar los procesos formativos que llevan a cabo las universidades, para formar graduados mejores preparados, de acuerdo a las nuevas exigencias del desarrollo tecnológico, de las necesidades sociales y de la necesidad de formarse para aprender a aprender que debe hacerlo durante toda su vida.

La educación universitaria basada en competencias ha cobrado un auge inusitado en todo el mundo, particularmente en los países que ofrecen a los jóvenes una formación profesional pertinente, eficaz y eficiente, con el fin de responder a los cambios en la organización del trabajo provocados por la internacionalización de la economía, la formación de bloques económicos y la concertación de acuerdos de libre comercio, así como por el avance tecnológico del siglo pasado, aunados al desarrollo acelerado de las tecnologías de la información y de las comunicaciones. Desde esta perspectiva, lo importante no es determinar si un individuo es competente o no, deben tomarse en cuenta las condiciones reales en las que el desempeño tiene sentido, en lugar del cumplimiento formal de una serie de objetivos de aprendizaje que en ocasiones no tiene relación con el contexto.

Estas concepciones de competencias quedarían sesgadas si no se tuvieran en cuenta aquellas otras que buscan la aplicación real del concepto. Y en este sentido, a través de los instrumentos normativos se establecen concepciones que ayudan a gobiernos, empleadores y trabajadores a delimitar y llevar a la práctica la naturaleza de tal concepto.

La Tabla 8, muestra de manera resumida las características que tienen las competencias universitarias, pero también se muestra lo que erróneamente se percibe de ellas.

Tabla 8. *Qué son y qué no son las competencias Universitarias.*

Lo que son:	Lo que no son:
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Promueve una forma de actuar basada en la integración de lo transversal y lo específico.</li> <li>- Genera nuevos aprendizajes de mayor profundidad, propios de su área de conocimiento.</li> <li>- Son acordadas por la comunidad universitaria.</li> <li>- Están vinculadas al mundo académico y profesional.</li> <li>- Son aprendidas y evaluadas durante el periodo universitario. Garantía de calidad educativa.</li> <li>- Preparan graduados que estén listos para afrontar situaciones de incertidumbre.</li> <li>- Traspasan el conocimiento disciplinar.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Habilidades profesionales concretas o instrumentales, que se adquieren sólo con la práctica.</li> <li>- Habilidades independientes y descontextualizadas.</li> <li>- Afirmaciones cerradas o conclusivas sobre lo que el estudiante será capaz de hacer en su vida profesional.</li> <li>- Un saber que no pueda ser medido.</li> </ul>

Fuente: Extraído de Barnett (2001).

Cuando se hace referencia a la cultura universitaria, la integración de las competencias y el desarrollo de un modelo de enseñanza centrado en el estudiante son desafíos que alcanzan la dimensión de cambio conceptual (Berdrow y Evers, 2009; Crebert, 2002; Díaz Barriga, 2006; González Bernal, 2006 y 2008; González Sanmamed y Rivas, 2009; Sumsion y Goodfellow, 2004). En esta línea, las competencias no sólo requieren un cambio metodológico, sino también requiere gestionar profundos procesos de cambio conceptual sobre la misión de la universidad, el modo de formar a los futuros profesionales y su finalidad en la sociedad.

Para Díaz Barriga (2006), el problema fundamental para la Educación Superior está en su dimensión pedagógico-didáctica, es decir, en cómo diseñar un currículo por competencias que no sea la transcripción de un análisis de tareas y que a la vez promueva el desarrollo de competencias genéricas. Por su parte, Reynolds y Mackay (1997) “sostienen que la cuestión es cómo evaluar las competencias y dar cuentas de esa evaluación. Estos autores sostienen que se necesita un modelo de evaluación y de comunicación de las competencias transversales que logre una nueva síntesis sobre la que puedan redefinirse los nuevos perfiles de las carreras” (p.6).

Un desafío no menor que afecta la evaluación por competencias, es la distancia que existe entre la definición de competencias establecida por la universidad para sus estudiantes y las evaluaciones que desarrollan para asegurar que las competencias declaradas se promueven en forma efectiva (Cannon, 2000). El desarrollo de estrategias de enseñanza que puedan producir resultados de calidad, no necesariamente asegura que los estudiantes han adquirido esos resultados (Green, Hammer y Star, 2009). En otras palabras, la evaluación de las competencias alcanzadas por el estudiante no solo guarda relación con la evaluación de los resultados individuales del aprendizaje, sino que también adopta el punto de vista institucional; es decir, la calidad de una institución está asociada al grado en el que alcanza que sus graduados sean competentes en aquello descrito en el perfil de formación.

Tejada (2011) señala que la selección de los instrumentos de evaluación debe estar acorde al ámbito de estudio y el nivel educativo, sumado a esto, Cano (2008) sostiene que la evaluación de competencias desde un sentido formativo tiene un carácter

permanente que se inicia en los primeros ciclos educativos y se alarga hasta la formación profesional. Por otro lado, Hall y Burke (1995) abordan la evaluación por competencias como una oportunidad para construir el aprendizaje intercultural, es decir que la educación superior debe crear ambientes de aprendizaje de acuerdo al contexto en el que vive y que incluya a personas que tienen diferente idioma, cultura, hábitos y costumbres.

### **1.8. Las competencias para la formación de docentes.**

La teoría de las competencias nace en el sector empresarial y su aterrizaje al área de la educación no ha estado exenta de dificultades, ha esto se suma que en educación también se siguen modas, lo que hay que rescatar es que estas tendencias dejen huellas, que sirvan de avance en los procesos educativos, desde su reflexión y abarquen aquellos aspectos no considerados. Más que hablar de moda, es mejor verlo desde la óptica de que es “una nueva perspectiva de los aprendizajes que responde perfectamente a las exigencias de los tiempos y que recoge la mejor tradición pedagógica de los logros integrados y vinculados con la realidad” (Sarramona, 2007, p.2).

La necesidad de una formación inicial docente no se hace esperar (Pérez Gómez, 2007). Debe ser inmediata, pues “si una reforma curricular no se apoya en la calidad de su profesorado se desvirtuará. Nadie puede enseñar lo que no sabe” (Lledó, 2007, p.10).

En este nuevo siglo, las demandas que se le hacen a los docentes incluye la exigencia adaptarse a las demandas profesionales y personales de distintas realidades educativas. En el futuro, el buen profesor “será quien logre reinventar sus recursos y medios didácticos para responder a las demandas específicas del centro o contexto educativo en el que trabaje” (Monereo y Pozo, 2007, p. 90); Basándose en estas exigencias a los docentes, en la misma línea de las competencias que se desea para los alumnos, se tiene una visión más ampliada de lo que implica ser un docente competente:

Un profesional competente, evidentemente conoce su disciplina, está sensibilizado con su cultura, con el dominio artístico, pero va más allá en el sentido de que es capaz de reflexionar sobre su práctica. Una reflexividad basada en las teorías del aprendizaje, en las corrientes pedagógicas explícitas, en las perspectivas del currículum, con un discurso filosófico que va más allá de las evidencias, de lo basado en aspectos

cotidianos y en el sentido común, en definitiva, todo lo que constituye el denominado saber tácito, o saber que no está explicitado (Luengo, Luzón y Torres, 2008, pp. 10-11).

Las universidades que implementan el modelo basado en competencias, como es el caso de la UPLA, deben asumir lo que indican los autores Coll y Martín (2003, p.22):

- a. Las competencias se aprenden asociadas a una serie de saberes o contenidos de aprendizaje de naturaleza muy variada.
- b. Los contenidos se seleccionan de modo que resulten significativos para las actividades, por lo tanto, deben ser socioculturalmente relevantes para el ejercicio de la profesión.
- c. Las competencias no se evalúan directamente, debido a que no son observables en sí mismas, se valoran gracias a la ejecución que los alumnos muestran en las tareas específicas que se les asignan, de ahí la importancia de la selección y caracterización de estas últimas.

Se trata de que el docente se convierta, desde el inicio de su formación, en un sujeto crítico y con capacidad de reflexión sobre la construcción y aplicación de su conocimiento profesional práctico, dejando de lado una transmisión de conocimientos centrada en la acumulación de éstos.

Frente a este nuevo docente, que demanda la sociedad, Perrenoud (2004) describe las competencias que debe poseer el futuro profesor ideal. Establece una relación de diez competencias de referencia, dentro de las cuales se distribuyen otras, que conforman un total de cuarenta y cuatro competencias específicas, las cuales no pretenden ser exhaustivas, sino los pilares básicos sobre los que se elaboren los programas de formación.

El rol adoptado por el profesor es el de guía, mientras el aprendiz lo requiera, concediendo una progresiva autonomía e independencia al alumno en la medida de su evolución (Fernández March, 2006).

Un buen profesional se forma con una combinación de conocimientos teóricos y con una práctica de formación docente que le permita poner en acción lo aprendido teóricamente. Sin este segundo elemento no es posible una formación adecuada. No basta con dominar a la perfección la teoría sino se sabe cómo aplicarla.

También, las competencias demandan al docente de hoy, el cambio de un abandono de su individualismo o libertad académica a una interdependencia profesional, donde los docentes, de forma colegiada, reflexionen sobre la organización del trabajo de los estudiantes y prevean todo lo necesario para desarrollar la cultura esperada, así como las estrategias necesarias para que tengan éxito en un programa por competencias (Tardif, 2008; Perrenoud, 2004; Sarramona, 2004). Sin embargo;

Cuando el tiempo de consenso y la energía física que se necesita para el logro de un acuerdo sean desproporcionados en comparación con los beneficios esperados, saber trabajar en equipo es también, paradójicamente, saber no trabajar en equipo cuando la cosa no vale la pena (Perrenoud, 2004, p.70).

A esta visión de la enseñanza como un trabajo de colaboración docente hay que sumarle el apoyo de proyectos y programas educativos que desarrollen y articulen la vida de la universidad: TIC; convivencia, actividades complementarias, orientación y tutoría, bilingüismo, etc. (Lledó, 2007).

Así como al docente se le exigen determinadas características, el perfil del estudiante, a la vez, debe cambiar y caracterizarse por nuevos elementos: aprendiz activo, autónomo, estratégico, reflexivo, cooperativo, responsable. El estudiante se ha de responsabilizar de su propio aprendizaje buscando, seleccionando, analizando y evaluando la información; es decir, teniendo un papel más activo en la construcción de su conocimiento.

Con todo lo anterior, se observa que las cualidades resultantes de una formación por competencias profesionales integradas implican una preparación más completa y realista de los estudiantes, de acuerdo con las demandas actuales, que requieren individuos con un pensamiento flexible, creativo, imaginativo y abierto al cambio.

Finalmente se presenta un esquema que sintetiza las ideas principales del capítulo.

La figura 2 presenta un esquema resumen del capítulo 1

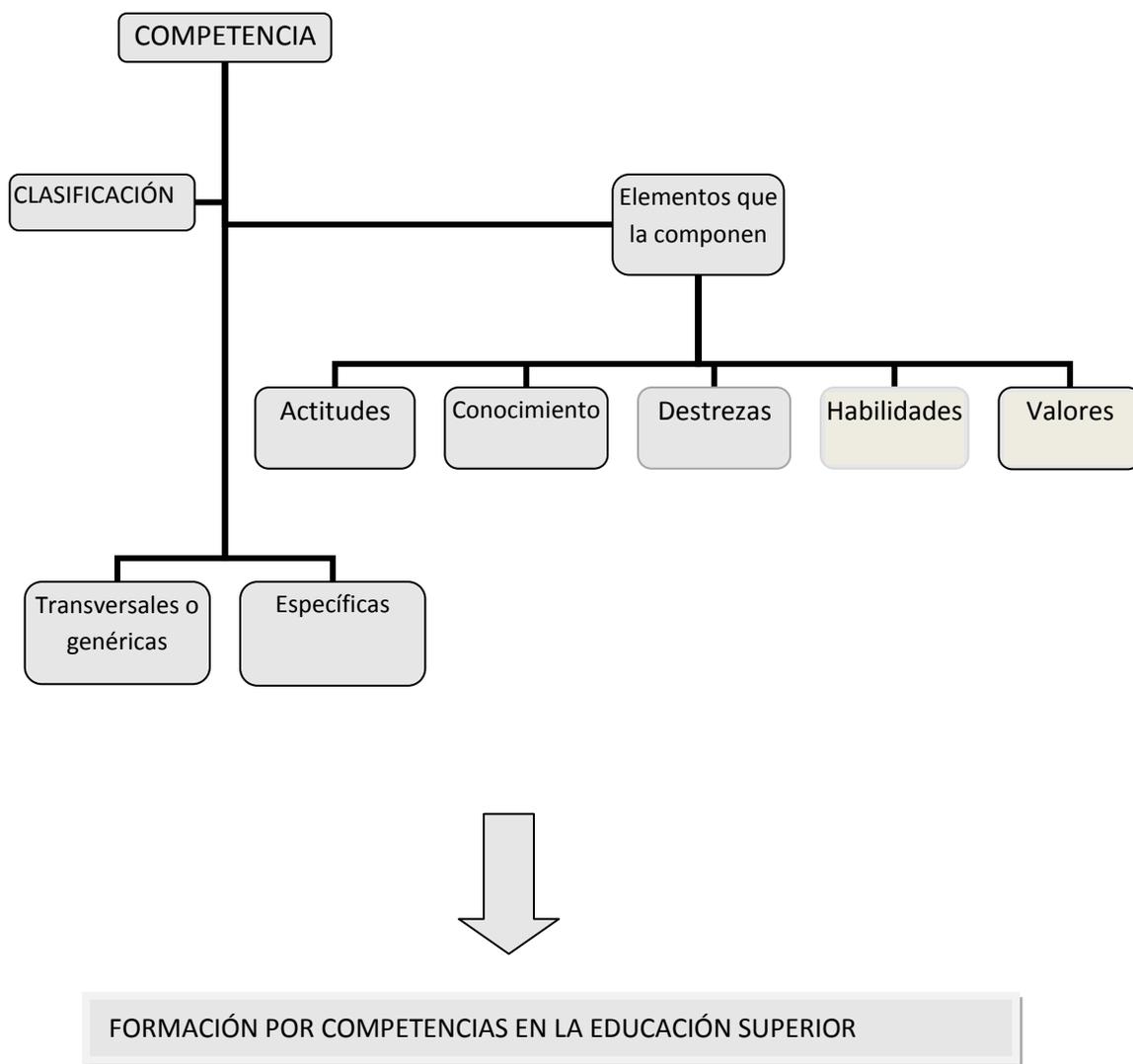


Figura 2: Esquema resumen capítulo 1, elaboración propia

## **CAPÍTULO 2: EVALUACIÓN EDUCATIVA**

Evaluación educativa: conceptualización

Clasificación de la evaluación

Según su función

Según su momento

Según su agente

El impacto de la evaluación en los procesos de enseñanza aprendizaje

Objetivos de la evaluación en contextos educativos

La naturaleza y sentido de la evaluación en la universidad

## 2.1 Evaluación educativa: conceptualizaciones.

En este capítulo se revisa el concepto de evaluación educativa, sus características de acuerdo a su función, los diferentes tipos de juicio evaluativo. Los componentes de la evaluación referida a objetivos, indicadores y criterios, para terminar con la evaluación en la educación superior.

Evaluación es una palabra que proviene del latín *a-valere* que quiere decir, juzgar el valor de alguna cosa, hecho o persona con el fin de tomar una decisión. Evaluar es diferente de verificar que, igualmente, viene del latín *verificare* y significa hacer verdadero (Luckesi, 1990).

Benito y Cruz (2007) conciben la evaluación como uno de los elementos claves del proceso formativo en cualquier nivel educativo, cuyo desarrollo y resultados tienen consecuencias en términos formativos, acreditativos e incluso económicos. Por lo tanto, “es un proceso directamente vinculado con la calidad de la enseñanza: su correcta definición y desarrollo establecen el marco necesario para conducir el aprendizaje, para ajustar los contenidos y métodos de enseñanza y, en último término, para permitir la mejora continua del proceso formativo” (p.47).

Para Torrado (2000) la evaluación se torna un poco más específica y la asume como un proceso de formación, pero por competencias contemplándola como el paso más importante en el proceso de aprendizaje y plantea la relación que tiene la competencia y el logro “El logro no es otra cosa que el conocimiento que se usa, es decir, la competencia. Sobra decir que una competencia puede ser observada en múltiples indicadores” (p.31).

Tomando los conceptos de evaluación mencionados anteriormente, se propone el de Pérez Morales (2008) “la evaluación es un proceso a través del cual se observa, recoge y analiza información referente a los sujetos, procesos y elementos del currículo con la finalidad de reflexionar, emitir juicios de valor y tomar decisiones oportunas para la retroalimentación del proceso formativo, y para la regulación y reajuste de la planificación curricular que contribuya a lograr una competencia” (p.136).

A continuación, se presenta la figura 3 que esquematiza los procesos de evaluación.

## Procesos de evaluación

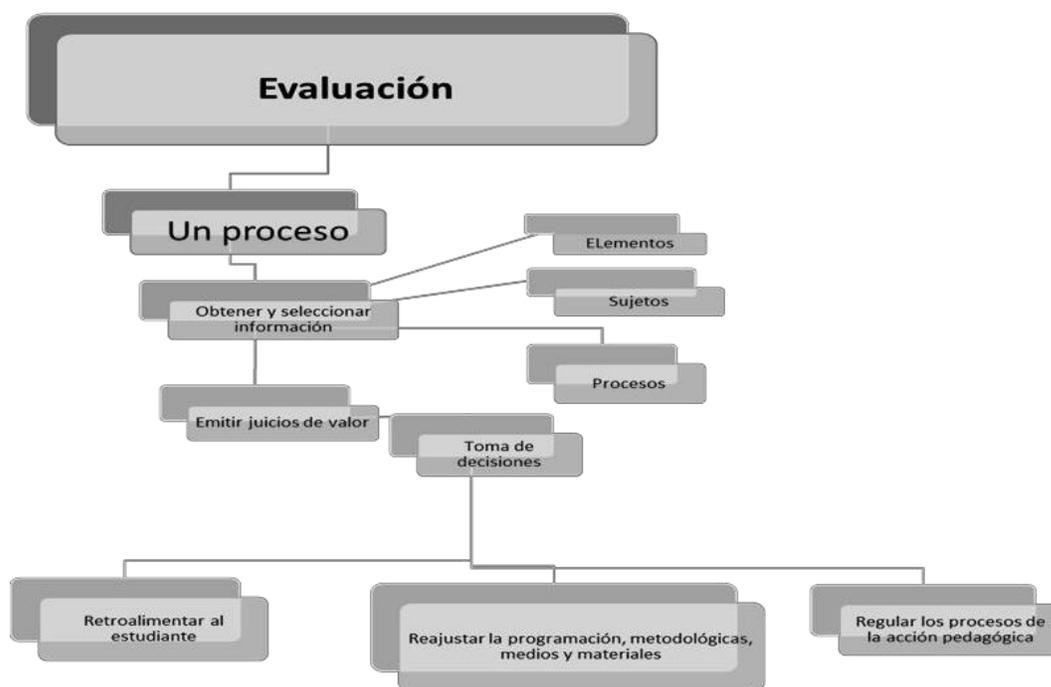


Figura 3. Concepto de evaluación. Fuente: Pérez Morales (2011)

Como se ha señalado, de manera sintética podemos decir que evaluar es asignar valor a alguna cosa, es una actividad inherente del ser humano y se aplica a muchos ámbitos de la vida.

Cuando nos focalizamos y le agregamos el apellido educativo, nos encuadramos en el área de la educación. Si miramos la educación como un proceso sistemático e intencional y siendo la evaluación parte de este proceso, comparte las mismas características, es decir la evaluación es una actividad al servicio de la educación.

Así, de modo resumido, podemos describir las características de la evaluación educativa: Evaluar es comparar: Cuando evaluamos realizamos dos actividades medir (recoger información) y valorar (comparar los datos obtenidos en la medición con los criterios de referencia y los niveles o estándares).

La evaluación es un proceso sistemático: La evaluación no es un hecho puntual, sino un conjunto de procesos que se condicionan mutuamente y actúan de manera integrada, es decir como un sistema. Y al mismo tiempo están integrados en otro sistema: el de enseñanza-aprendizaje.

El elemento más característico de la evaluación es la formulación de un juicio de valor sobre el resultado dado por la medición. Esto significa que todo análisis de evaluación posee un carácter axiológico (jerarquía de valores adoptados) y esto sugiere la necesidad de considerar a la vez problemas éticos y problemas técnicos.

La evaluación tiene una naturaleza global y comprensiva puesto que los factores que afectan a los procesos de enseñanza y afectan a los resultados son múltiples y actúan de forma conjunta y en interacción. Unos que inciden de forma más directa, como: el bagaje previo con el que llegan los alumnos, la actuación del profesor durante el proceso educativo o los objetivos contenidos en el programa de la materia; y otros cuya influencia es menos inmediata y que se relaciona con el hecho de que la materia responde a un perfil de formación sobre el que debe responder la universidad como institución.

La evaluación educativa tiene múltiples objetos de valoración. Estos pueden ser complejos (Evaluación institucional), como concretos (estrategias didácticas, recursos, etc.). “Puede centrarse en personas como el es caso de la evaluación del profesorado o la evaluación del alumnado” (Fernández, 2008, p. 145).

Vista así la evaluación, se puede vincular con la calidad en los procesos y el cual se desarrolla como “si fueran círculos progresivos que se van encadenando entre sí: 1) se planea; 2) se ejecuta; 3) se evalúa, 4) se reajusta el proceso” (Fernández, 2008, p. 4). Para esta autora, en educación, generalmente olvidamos el último punto, se llega hasta la evaluación, dejando de lado el reajuste que se debe realizar a partir de los resultados de la evaluación. El círculo se cierra con los reajustes que vayamos introduciendo en el proceso a partir de los resultados de la evaluación, de esta manera se da inicio al comienzo de un nuevo círculo.

Una problemática que se da en la evaluación educativa es la separación entre el proceso enseñanza aprendizaje y la evaluación, corren por carriles distintos, esto no solo

sucede a nivel de Universidades sino se manifiesta en todos los ámbitos del sistema escolar, se evalúa sólo al final, es decir se evalúa un producto, generalmente para contrastar el nivel de aprendizaje logrado. De esta forma la responsabilidad de la evaluación recae en el estudiante, no tiene ningún impacto en el proceso y todo seguirá exactamente igual, repitiéndose el círculo vicioso (todo de la misma manera; clases, programas, evaluación) por ello su impacto es nulo en las mejoras de la enseñanza.

Para contrarrestar esta visión negativa de la evaluación, al menos en las universidades, es implementar la evaluación en todos los niveles, para que se convierta en un mecanismo que impacte en los procesos de mejora, con esto se pretende entrar a la cultura de la autorevisión, que no sólo debe darse a nivel institucional, sino debe hacerse presente en las aulas tanto para mejorar los procesos de aprendizaje de los estudiantes como para mejorar la propia docencia.

Posiblemente, el cambio más profundo se ha producido con referencia a la naturaleza de los aprendizajes. La calidad de un aprendizaje ya no se basa exclusivamente en el hecho de conocer más sobre un dominio concreto, sino en nuestra capacidad de utilizar de forma holística nuestros conocimientos, habilidades y actitudes con el fin de aplicarlos de manera activa y eficiente sobre tareas específicas. Con todo eso nos referimos al proceso conocido como desarrollo competencial y el problema radica en el enfoque de los procesos de evaluación sobre este nuevo tipo de aprendizaje.

Es básicamente en la última década cuando se descubre el enorme potencial de la evaluación como herramienta para gestionar los mismos aprendizajes y garantizar la calidad de los mismos. Se establece definitivamente la importancia de asociar los procesos evaluadores a los de desarrollo y potenciación de nuestra capacidad para aprender (Fernández, 2008, p. 22).

Hay que señalar que la evaluación de las competencias alcanzadas por el estudiante no tan sólo tiene el punto de vista de la evaluación de los resultados individuales del aprendizaje, sino que también adopta el punto de vista institucional, es decir, la calidad de una institución está asociada al grado en el que consigue que sus egresados sean competentes en aquello descrito en el perfil de formación.

## **2.2 Características de la evaluación.**

### **2.2.1. Según su función.**

La evaluación que es útil para aprender tiene como finalidad regular el proceso de aprendizaje (San Martí, 2008). El concepto de evaluación formativa, ya fue enunciado por Scriven en el año 1967, fue el primero en distinguir formalmente la evaluación formativa de la sumativa. Hasta entonces todas las evaluaciones eran sumativas, ya que se centraban en los resultados de los procesos educativos, reservando las propuestas de mejoras para futuras intervenciones; en cambio, la evaluación formativa focaliza su atención en el mismo proceso educativo desde el inicio para poder incidir en su mejora. Luego se ha identificado, otro tipo de evaluación que tiene como función primordial el diagnóstico de aspectos que permitan tomar decisiones incluso antes del inicio de los procesos educativos.

Así visto desde la mirada de la enseñanza tradicional, este tipo de evaluación pone énfasis en los errores que comete el estudiante, la regulación del aprendizaje se basa en el refuerzo de los éxitos y en reconducir los errores, con más ejercicios de los mismo, premiando con una buena nota cuando los resultados son los esperados, en ocasiones se suele confundir evaluación formativa, con exámenes o pruebas continuas, revisadas y puntuadas por los docentes.

Desde una mirada cognitivista, la evaluación formativa pone su énfasis, en la comprensión del funcionamiento cognitivo del estudiante cuando realiza las tareas propuestas. Se trata de identificar las representaciones mentales del estudiante y qué estrategias utiliza para llegar a resultados, logrando comprender cuando un alumno no aprende, en este caso los errores son objeto de estudio que dan cuenta de la naturaleza de las representaciones que hace el estudiante. Desde este punto de vista, el proceso de enseñanza aprendizaje, se centra en la detección de las dificultades del estudiante y en proponer estrategias para ser superadas. Este visión cognitivista, pone su atención en los procedimientos que utilizan los estudiantes para realizar sus tareas, más que en los resultados. El docente en esta concepción de la evaluación, diseña estrategias nuevas para enfrentar las dificultades, no se basa en la repetición de más ejercicios (San Martí,

2008).

En la Tabla 9 se sintetizan las principales características de la evaluación diagnóstica, formativa y sumativa.

Tabla 9. *Características de la evaluación según su función.*

	Diagnóstica	Formativa	Sumativa
<b>Función</b>	Adecuar el programa educativo a los niveles Iniciales y expectativas del alumno	Asegurar que el proceso educativo se realiza según lo planificado. <u>Motivación</u>	Certificar y calificar niveles de Aprendizaje alcanzados
<b>Objeto</b>	Prerrequisitos Conocimientos previos Expectativas	Proceso educativo Aprendizajes parciales	Objetivos finales alcanzados
<b>Momento</b>	Antes de iniciar el proceso educativo o justo al inicio	Durante el proceso educativo	Al finalizar el proceso educativo En ocasiones se realiza de forma diferida para evaluar resultados a mediano y largo <u>plazo</u>
<b>Decisión</b>	Adaptación del programa educativo Elección del programa o nivel	Reajuste del programa educativo Añadir estrategias de refuerzo	Otorgar acreditaciones

Fuente: Cabrera (2000, p.469)

La funcionalidad formativa de la evaluación se utiliza en la valoración de procesos en curso. Tiene por finalidad la de mejorar, optimizar, adecuar, el proceso que se evalúa a través de la obtención rigurosa y sistemática de datos que nos aporte suficiente información para una toma de decisiones inmediata, durante el proceso enseñanza aprendizaje. Por ello, la evaluación se lleva a cabo paralelamente a la actividad que se desarrolla de forma que cuando surja un obstáculo, disfuncionalidad o carencia se esté a tiempo de introducir los cambios necesarios para su mejora.

### **2.2.2 Según momento.**

Dentro del proceso enseñanza aprendizaje, podemos observar tres momentos claves, en donde la evaluación tiene características y finalidades específicas. “Evaluación inicial, mientras se está aprendiendo y final” (Rosales, 2014, pp.5-6). La evaluación inicial; enseñar implica diagnosticar y diagnosticar tiene por finalidad poder analizar la situación de cada estudiante previo a iniciar un proceso de enseñanza aprendizaje, para que ambos actores de dicho proceso (estudiante, docente) tomen conciencia desde donde se parte, y así poder ajustar según las necesidades detectadas. En todo proceso de enseñanza aprendizaje debiera existir una evaluación inicial.

La evaluación durante el proceso de aprendizaje, es la que resulta más importante para los resultados de aprendizaje, ya que se lleva a cabo durante todo el proceso. Cuando hablamos de calidad, se hace referencia si dentro de este proceso de enseñanza se puede ayudar a los estudiantes a superar dificultades de aprendizaje cercanos al momento de ser detectados. Resulta fundamental para que los estudiantes aprendan, que sean capaces de detectar sus dificultades, comprenderlas y autorregularlas. La evaluación final, se realiza cuando se termina el periodo de tiempo dedicado a la enseñanza de un determinado contenido, está dirigida a detectar lo que el estudiante no ha podido interiorizar, que puede resultar en un obstáculo para futuros aprendizajes y también a modificar aspectos de la secuencia de aprendizaje.

La evaluación final, además de su función normalmente calificadora, también puede tener una función formativo-reguladora, para ello debería orientarse a ayudar a los alumnos a reconocer qué han aprendido y a tomar conciencia de las diferencias entre el punto de partida y el final. La evaluación final también es útil para detectar aquellos aspectos que deberán reforzarse en los procesos de enseñanza de sucesivos temas. No se pueden enseñar nuevos contenidos sin tener en cuenta los resultados de procesos de enseñanza anteriores.

### **2.2.3. Según agente**

Se entiende por agente de la evaluación a aquel que evalúa. En este sentido, una evaluación integral es aquella que, como señala Himmel, “fomenta la participación de profesores y alumnos a través de la heteroevaluación, la coevaluación y la

autoevaluación, dando mayor oportunidad a que los resultados efectivamente sean utilizados en el mejoramiento del aprendizaje, de la enseñanza y de la formación en general“ (2003, p. 210).

La heteroevaluación es aquella en que se evalúa a alguien que está en una posición distinta. En educación, por convención, se entiende por heteroevaluación cuando un docente planifica, diseña y aplica una evaluación a un estudiante, quien se limita a responder a ella. Esta es la forma más común de evaluación en el ámbito educativo, y podríamos decir, la única que siempre se utiliza. Puede adoptar variadas formas, estrategias y técnicas, pero lo esencial es que tiene un carácter asimétrico.

La autoevaluación es aquella en que el estudiante evalúa su propio trabajo o desempeño, a partir de criterios definidos y explícitos. El término autoevaluación implica un camino que necesariamente debemos recorrer cuando centramos la docencia en el estudiante como es el caso de un modelo basado en competencias ya que supone una implicación de la consciencia del alumno en su proceso de aprendizaje, mayor que en los demás modelos. La autoevaluación de los alumnos no es fácil, requiere un aprendizaje y una tutorización al menos en las primeras aplicaciones, ya que tanto profesores como estudiantes procedemos de una cultura de la evaluación externa y no estamos acostumbrados a ejercer el rol de la reflexión sobre el propio aprendizaje y sobre la propia actividad. Por otra parte, la autoevaluación es un instrumento notable para el fomento de una de las competencias transversales de mayor calado para el aprendizaje a lo largo de la vida: el autocontrol del aprendizaje, Juando y Pérez Cabaní (2010).

Para Villardón (2006), la autoevaluación se da en el marco de una concepción democrática y formativa del proceso educativo en el que participan activamente todos actores y proporciona al estudiante estrategias de desarrollo personal y profesional que podrá utilizar tanto en el presente como en el futuro. Igualmente, le ayuda a desarrollar su capacidad crítica, la autonomía, le compromete en el proceso educativo, y motiva para el aprendizaje, incrementando la responsabilidad de los estudiantes con relación a su propio aprendizaje promoviendo la honestidad en juicios emitidos con relación a su desempeño.

Como señala Sarmiento, la autoevaluación “representa un papel muy importante en las tareas de evaluación auténtica; su meta principal es ayudar a los estudiantes a desarrollar la capacidad de evaluar su propio trabajo al contrastarlo con estándares

públicos y consensuados, al poder revisar, modificar y redirigir su aprendizaje” (2013, p.8). Para que tenga real efectividad y seriedad siempre debiera estar acompañada de algún tipo de instrumento o pauta, de manera que se objetívese, dentro de lo posible, la evaluación. También sería adecuado que se exigiera al estudiante una fundamentación o reflexión de dicha evaluación. Lo que nunca debiera ocurrir es pedirle al estudiante que “se ponga una nota” así sin más.

La autoevaluación puede tener carácter formativo o sumativo, puede evaluar un proceso o el término de una actividad o unidad. También puede estar orientada a autoevaluar aprendizajes en el ámbito cognitivo, procedimental y/o actitudinal. Si la autoevaluación tiene intencionalidad sumativa puede asignársele una ponderación dentro de la nota total, por ejemplo, del 100 % de la nota final de una actividad o unidad, puede dársele el 10 o 30% quedando el otro 90 o 70% en manos del docente. Dado el carácter profesionalizante y acreditativo de la formación universitaria, la autoevaluación no debiera corresponder al 100% de una nota final.

La coevaluación consiste en que un grupo de estudiantes se evalúan entre ellos, ya sea como conjunto o de manera individual (cada integrante del grupo evalúa a los demás compañeros y es evaluado por ellos). Puede adoptar diversas modalidades dependiendo del objetivo que se busque: si es evaluar un trabajo en grupos pequeños, cada miembro del grupo puede evaluar el trabajo de los otros integrantes; si es un curso completo, por ejemplo, frente a una presentación oral, puede solicitársele a un conjunto aleatorio de estudiantes que evalúen.

Al igual que en la autoevaluación, es esencial que se apoye en algún tipo de pauta o instrumento de coevaluación y enfatizar la necesidad de evitar consideraciones de amistad o enemistad al momento de evaluar. Por ello, en ocasiones no es recomendable aplicar coevaluación en cursos que tienen problemas serios de convivencia o clima interno, o cuyos estudiantes son aún muy inmaduros para tolerar de buena manera la crítica de un par.

En la evaluación auténtica y por competencias, la autoevaluación y la coevaluación debieran estar presentes, ya que constituyen también procesos a los cuales los estudiantes se verán enfrentados en su vida profesional futura, cuando les toque trabajar en equipo o se les exija revisar su propio desempeño

A continuación, la Figura 4 grafica las formas o sistemas de evaluación según agentes, tiempo y función.

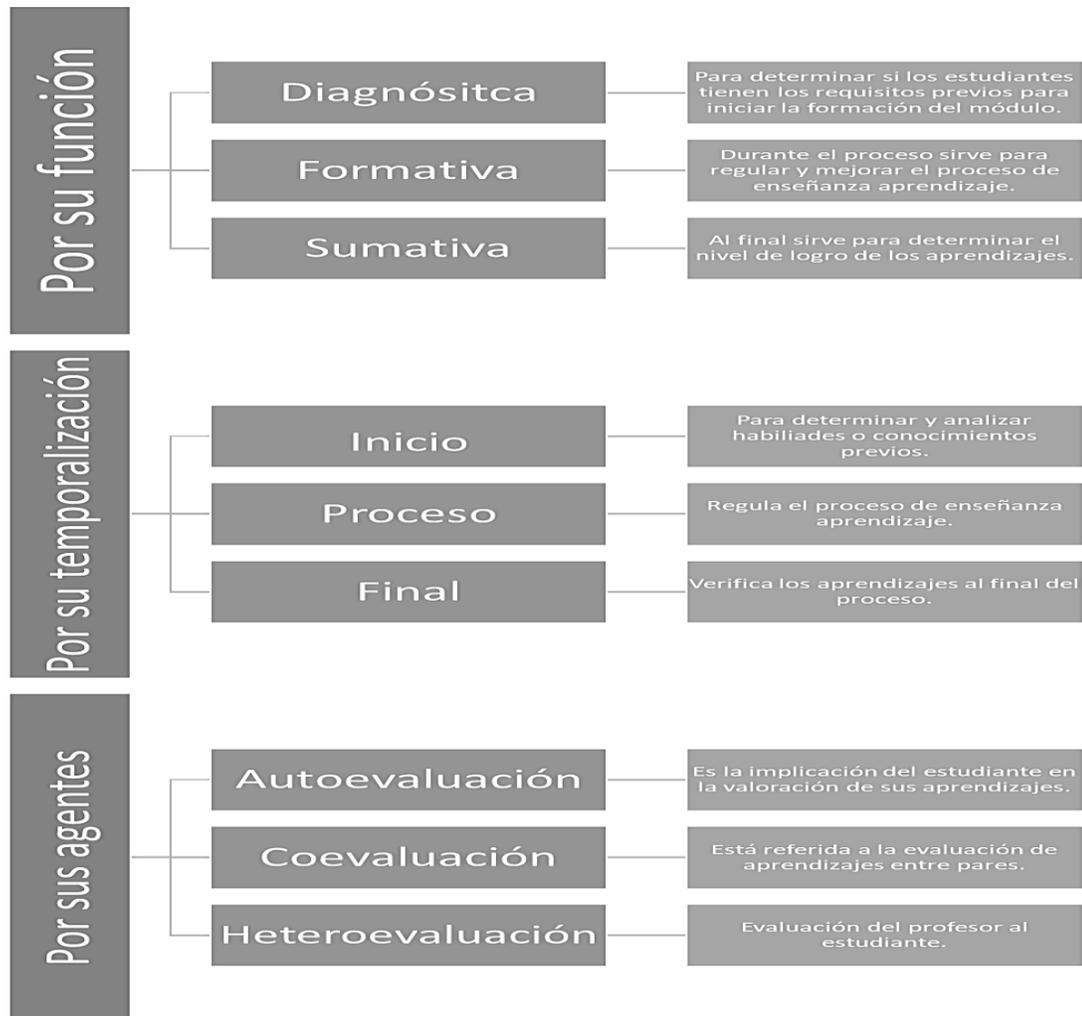


Figura 4. Formas o sistemas de evaluación según agentes, tiempo y función.

Fuente: Cabrera (2000).

### 2.3 El impacto de la evaluación en los procesos de enseñanza aprendizaje

Evaluar es parte de nuestro cotidiano, constantemente estamos evaluando de manera informal, “Evaluar es establecer una comparación entre una contingencia y un estándar, otorgar un valor a esta comparación y, a menudo, tomar una decisión que se traducirá en una acción” (Monereo 2019).

Así como nosotros evaluamos, también podemos ser sujetos de evaluación de parte de los otros y en razón de ello vamos ajustando nuestro actuar, esto ha sido así desde los albores de la humanidad, se aprende en la interacción con los otros, principalmente en la familia. Frente a esta evaluación informal surge la evaluación que da cuenta de procesos complejos, que requiere de una especificación, la cual va construyendo identidad, evaluado y evaluador

Como afirma Allan Hanson la evaluación, más que describir como son o qué hacen bien los individuos, los construye (Citado por Monereo, 2019).

Siguiendo esta línea y poniendo el foco en el ámbito escolar, estos podrían ser los efectos de la evaluación

En este punto, y centrándonos ya en el ámbito escolar, quizás fuese interesante revisar cuales son los efectos que puede tener la evaluación:

- a) Permite establecer un punto de partida, por medio de una evaluación inicial, y un punto de llegada, a partir de una evaluación final. Consecuentemente, nos ofrece la posibilidad de medir y valorar la progresión que ha realizado el alumno durante un período determinado de formación.
- b) Permite obtener información sobre qué hacen los alumnos para aprender y los docentes para enseñar, y establecer relaciones de co-variación entre ambos procesos.
- c) Influye decisivamente en el aprendizaje de los alumnos y la enseñanza de los docentes. Sabemos, por ejemplo, que lo que no se evalúa explícitamente tiene menos posibilidades de ser aprendido y, por lo tanto, establece una distinción entre contenidos importantes y otros secundarios. Pero también condiciona la manera en que el alumno habrá de aprender si quiere superar un tipo de evaluación (por ejemplo, asociar conceptos de manera mecánica para resolver un examen tipo test de carácter memorístico). Finalmente, determina en parte la forma de enseñar del profesor pues lo que enseña y la complejidad con que lo hace, deben ser suficientes para que el alumno pueda superar sus pruebas o exámenes.
- d) Muy relacionado con el punto anterior, puede aportar datos claves para que, tanto aprendices como docentes, auto-evalúen y auto-regulen sus actuaciones.
- e) A un nivel más curricular, puede favorecer la coherencia entre lo que se enseña

y aprende y también la interdisciplinaridad si incorpora en una misma actividad de evaluación contenidos de diferentes materias. En este sentido, también puede promover la transferencia de aprendizajes entre disciplinas.

f) Finalmente, a nivel de corporaciones educativas -departamentos, administraciones, entidades- que cuentan con muchos centros educativos asociados, muchas veces distribuidos geográficamente, la evaluación puede equiparar el perfil de los alumnos, garantizando que cualquier alumno perteneciente a la corporación, finalice los estudios con unos aprendizajes de calidad similar (Monereo p. 3)

Frente a lo descrito no cabe duda que en la evaluación formal, estos procesos son imprescindibles, ya que otorga legitimidad, credibilidad y beneficios. Impactando al alumno de diferentes maneras, en su autoestima, autoconcepto, reputación, incidiendo en su desarrollo.

#### **2.4. Objetivos de la evaluación en contextos educativos.**

Stobart 2010 distingue tres objetivos que formalmente cumple la evaluación;

**La evaluación para la acreditación:** está referida a certificar el nivel de conocimientos que debe poseer un determinado rendimiento o competencia. También para la selección a un trabajo. Este tipo de evaluación está ligada a la evaluación sumativa ya que mide el nivel de logro de un estudiante, una vez terminado un proceso de enseñanza, se evalúa el contenido pasado.

**La evaluación para el rendimiento de cuentas:** se refiere a la relación entre nivel de rendimiento y los recursos invertidos para lograrlo, es una relación costo beneficio, no sólo aplicable a un individuo, su aplicación puede incluso ser a nivel internacional. Bajo este prisma se puede mejorar el rendimiento aunque esto no necesariamente implique mejores aprendizajes, tal como lo señala el movimiento Assessment reform Group (1989-2010). Lo estudiantes se preparan para sortear con éxito la evaluación, sin embargo lo aprendido no es funcional a nada más. En Chile podemos ver claramente este tipo de evaluación en la prueba SIMCE que se aplica a los alumnos de cuarto año básico.

**La evaluación para aprender;** Este tipo de evaluación pone el foco en el proceso de enseñanza aprendizaje, potenciándolo y entregando información relevante a los distintos actores involucrados (alumnos, docentes, padres, equipo directivo, etc.). Desde hace décadas se le conoce como evaluación formativa, que busca dar retroalimentación sobre la manera que aprende el alumno en relación con la forma que enseña el docente, intenta identificar si el alumno aprende bien, analizando porqué consigue o no consigue el aprendizaje.

Autores como P. Black y D. William (citados en Monereo 2019), comparan el aula con una caja negra y lo que sucede allí, lo que realmente se aprende de lo que se enseña, sólo se puede conocer a partir de una evaluación para aprender.

Este enfoque evaluativo ha sido compartido por otros autores como Buitrago; Cabezas; Castillo; Moyano & Pinzón, 2018; Heritage, 2018; Mateo y Martínez, 2008; Sanmartí 2010, (citados en Monereo 2019), quienes señalan como características de esta evaluación; la autenticidad de las pruebas, la participación activa de los alumnos en la evaluación y el aprendizaje, una eficaz retro-alimentación, la adaptación constante de la enseñanza, la autoevaluación y la co-evaluación.

Hoy en día, cuando los modelos psicoeducativos ponen en su centro al estudiante y al aprendizaje, la evaluación para aprender se torna imprescindible. A estos tres objetivos de la evaluación propuestos por Stobart (2010), Monereo agrega un cuarto, referido a la **meta evaluación o la evaluación para aprender a evaluar** que pone su foco en que la comunidad educativa entienda el real sentido de la evaluación y aprenda a optimizar y ajustar la forma en que evalúa y se autoevalúa. Desde el año 2000, se habla de evaluación sostenible, término acuñado por Boud, (citado en Monereo 2019), que hace referencia a favorecer la internalización de indicadores y criterios de evaluación relevantes con el fin de mantener un diálogo interno que autorregule las propias decisiones. Desde esta perspectiva lograr que los alumnos se evalúen como lo harían sus docentes, sería la finalidad máxima de todo proceso educativo.

Para Cohen y Swerdilk, 2009; OECD, 2018, citado en (Monereo 2019), los dos primeros objetivos de la evaluación forman parte de la llamada cultura del test, que se

centra principalmente en datos cuantitativos, que midan el rendimiento esperado, distribuyendo a los alumnos dentro de la norma, para Álvarez Méndez ( 2007) esta mirada de la evaluación sitúa a la institución educativa como un órgano de control y selección social en vez de promocionar el conocimiento de los alumnos, en otras palabras es una educación que examina mucho pero evalúa poco. Por otro lado, los dos últimos objetivos expuestos se aproximan a la cultura de la evaluación auténtica, que pone su foco en la calidad y utilidad de lo aprendido, el éxito de la enseñanza es proporcional al éxito de los estudiantes especialmente de aquellos que parten con desventaja.

El éxito en una evaluación auténtica, también hace referencia a la posibilidad que da a los estudiantes poder resolver problemas relativos a su vida cotidiana, como se observa la concepción de este tipo de evaluación, se contrapone a la concepción de la evaluación de la cultura del test, ya que además de no ser neutra, considera el aprendizaje como una consecuencia entre el alumno y su contexto, por lo que la evaluación considera ese contexto.

Stobart (2010) sostiene que los resultados pueden mejorar sin mejorar los aprendizajes, la evaluación para el aprendizaje, es un intento consciente de hacer de la evaluación un elemento productivo del proceso enseñanza aprendizaje y esto se logra si hacemos de la evaluación, esencialmente en el aula, una parte esencial de la enseñanza y el aprendizaje efectivo. Para este autor la evaluación para el aprendizaje, está incluida en el proceso de aprendizaje y se caracteriza por cinco aspectos: a) todos los estudiantes tienen una participación activa en sus aprendizajes, b) a los estudiantes se les entrega una eficaz retroalimentación, c) se adapta la enseñanza, según los resultados de la evaluación, d) se considera fundamental que los estudiantes se puedan evaluar a sí mismos, e) se destaca la potente influencia que tiene la evaluación en la motivación y autoestima de los estudiantes, factores claves en el aprendizaje de los estudiantes ( Assessment Reform Group, 1999).

Siguiendo con Stobart (2010) la teoría de aprendizaje que más representa las posturas actuales de la evaluación para el aprendizaje es la “constructivista social” ya que según este autor mantiene en equilibrio el aprendizaje como actividad cultural y como búsqueda de significado. De esta manera el aprendizaje no se confunde entre

interpretaciones personales idiosincrásicas que con la adaptación personal de saberes y significados socialmente creados. Por tanto el constructivismo social pone su énfasis en que el aprendizaje es un proceso social y activo de búsqueda de significado.

## **2.5. La naturaleza y sentido de la evaluación en la universidad.**

En el ámbito de la educación superior la evaluación cumple una serie de funciones que tienen que ver con las distintas necesidades que demanda el proceso de enseñanza aprendizaje tanto al interior de la institución como desde el sistema educativo y social en el cual funciona. En general, las diversas funciones de la evaluación pueden agruparse en dos grandes conjuntos: funciones pedagógicas y funciones sociales.

Las funciones pedagógicas o internas son todas aquellas que tienen que ver directamente con la adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes por parte del estudiante, así como con la labor directa del docente. El aprendizaje, la motivación y la capacidad de entregar información y retroalimentación a estudiantes y docentes son parte de las funciones internas de la evaluación.

Con funciones sociales o externas nos referimos a todas aquellas funciones que la evaluación cumple en tanto proceso institucional que ocurre en un contexto y sociedad determinada. Corresponde a los usos que se le da a la evaluación más allá del proceso mismo de enseñanza aprendizaje. Son aquellas que la sociedad y el sistema educativo de un determinado lugar y tiempo exige, En Chile vemos los siguientes ejemplos como la selección (el caso de la P.S.U.) La promoción (el paso de un nivel educativo a otro), la certificación (la obtención de un título o grado académico), la acreditación (exigencia de acreditación de la CNA para las carreras de pedagogía y medicina). Algunos incluyen el control como una función social de la evaluación, en cuanto otorga poder a los profesores para tomar decisiones respecto a los estudiantes, no solo en el ámbito propiamente cognitivo sino también en el actitudinal. A nivel general, también la entrega de información por parte de la evaluación, ejemplo, al sistema educativo, a los empleadores, a las organizaciones profesionales constituye una función social.

Dentro del currículo universitario se encuentra la evaluación, ésta forma parte de todo proyecto formativo de cada carrera adscrita a una facultad. Lo que diferencia a la Universidad de otros centros formativos, es la formación que brinda basada en dos aspectos fundamentales, a decir, su carácter netamente profesionalizador y de

acreditación. De esta forma la universidad es garante de que sus titulados logran un nivel adecuado para el desarrollo de la profesión cursada.

Hoy en día la acreditación cumple un papel relevante y en muchos casos a esta función se suman nuevos tramos de certificación, los titulados deben realizar cursos de especialización o realizar pruebas para dar cuenta de ello y poder ejercer profesión. En el caso puntual de Chile, los alumnos egresados de pedagogía rinden una prueba a nivel nacional llamada INICIA, dicha prueba era para medir el nivel de logro en cada carrera y a nivel personal, pero no tenía mayor incidencia en el futuro laboral. A partir del año 2018 se cambia por una prueba llamada Diagnóstica, que, si tiene incidencia en lo laboral, si un alumno sale mal evaluado, la Universidad se debe hacer responsable de las falencias presentadas.

En la universidad, dentro de este proceso formativo, la evaluación debe ser la ventana por la cual se va monitoreando y consiguiendo información sobre cómo se desarrollan los procesos y sobre la calidad de los aprendizajes de los estudiantes. La evaluación, dentro del proceso de acreditación, se convierte en una eficaz herramienta para constatar que los estudiantes poseen las competencias básicas para el correcto ejercicio de la profesión. Hoy en día se habla de educación continua, por lo que se presume que los egresados deben seguir completando su formación a lo largo de la vida.

El rol de la evaluación en la universidad, cumple ambas funciones ( profesionalizador y de acreditación), sin ella la institución no puede saber si lo que se está desarrollando al interior de sus aulas está bien hecho o no, si la formación que ofrece cumple con todos los dispositivos que la sustenta ; recursos materiales, metodológicos, contenidos, organización, etc., Sin un sistema de evaluación bien realizado, las Universidades no tendrían constancia del nivel de logro de las competencias y conocimientos alcanzados por sus estudiantes al finalizar una estructura curricular

En los últimos años, desde el punto de vista teórico, hemos sido testigos de una evolución en la enseñanza, con nuevas concepciones y prácticas que han tenido repercusiones en la sucesión de diferentes estructuras y modelos en nuestro sistema educativo, con respecto a la evaluación de los aprendizajes también han surgido nuevas nociones y prácticas sobre lo que supone la evaluación del proceso de aprendizaje de los estudiantes; diversas ideas que han influido en distinto grado en los procesos de

enseñanza-aprendizaje y que, por lo mismo, parece que necesiten algo más que tiempo para hacerse un espacio en las prácticas evaluativas del día a día de la realidad universitaria.

Para finalizar este capítulo referido a la evaluación, se presenta un esquema que sintetiza sus principales ideas:

La figura 5 presenta un esquema resumen del capítulo 2

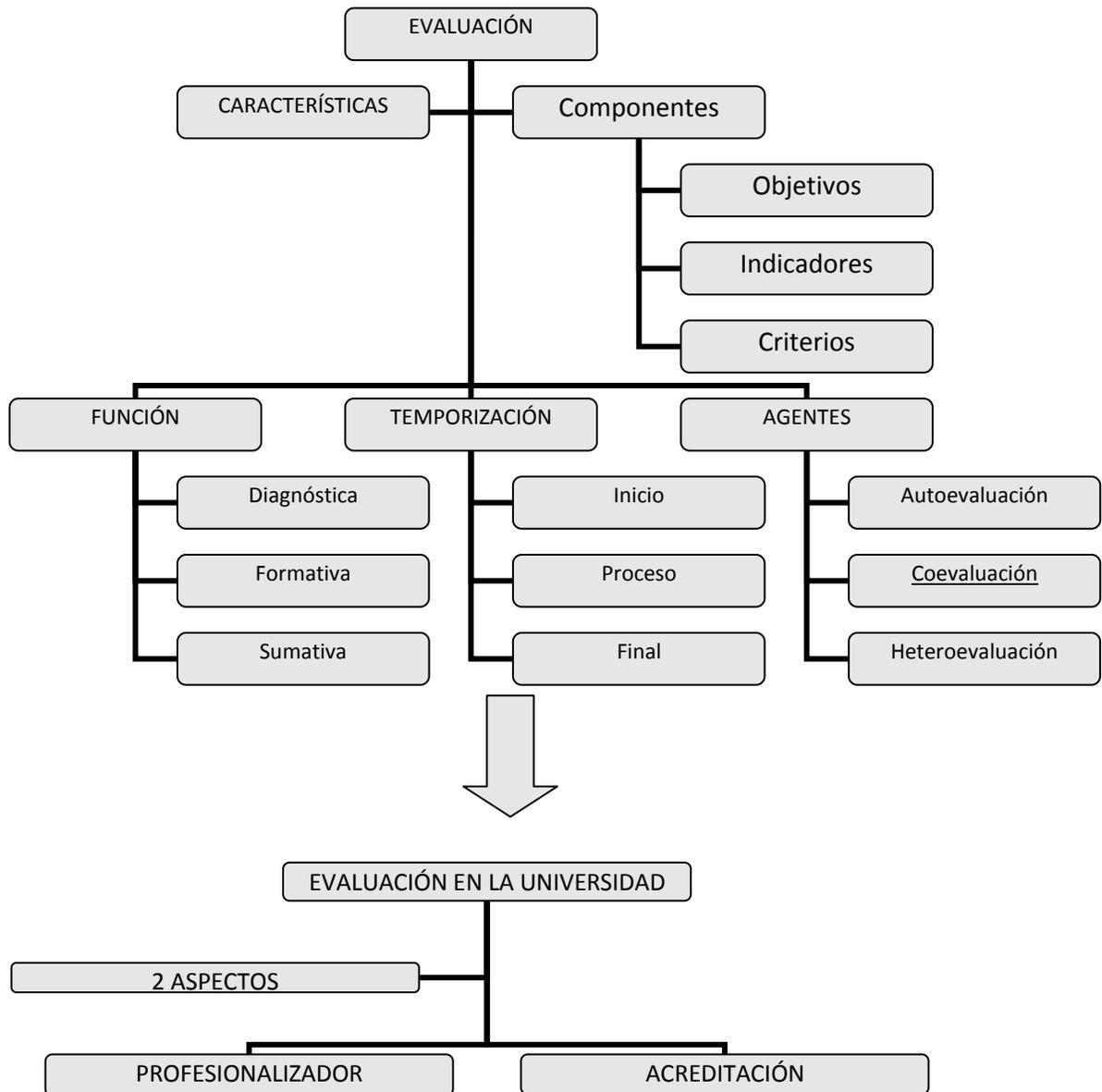


Figura 5. Esquema resumen capítulo 2. Elaboración propia

### **CAPÍTULO 3. EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS**

Evaluación de competencia: de la tradición educativa a la evaluación transformadora y de calidad

La evaluación auténtica

La evaluación auténtica desde el saber

La evaluación auténtica desde el saber hacer

La evaluación auténtica desde el saber ser

Contrastes entre evaluación auténtica y tradicional

Actividades de evaluación afines al enfoque por competencias

La Rúbrica como actividad de evaluación

El Portafolio del Estudiante como actividad de evaluación

La Observación como actividad de evaluación

La Entrevista como actividad de evaluación

El Proyecto como actividad de evaluación

El Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) como actividad de evaluación

El Estudio de Casos como actividad de evaluación

Simulaciones como actividad de evaluación

El Aprendizaje cooperativo como actividad de evaluación

El Exámen Escrito como actividad de evaluación

La Prueba oral como actividad de evaluación

El Mapa conceptual como actividad de evaluación

### **3.0 Evaluación de las competencias.**

La evaluación del aprendizaje, reviste especial importancia tanto para el estudiante como para el profesor, debe existir coherencia entre lo que se enseña y en la forma en que les pedimos demuestren lo aprendido. Por ello en este capítulo se aborda la evaluación de competencias, pasando desde la evaluación tradicional a la evaluación auténtica, revisando algunas actividades de evaluación afines al enfoque por competencias.

Partiendo del hecho de que el hombre es un ser ético, esta condición lleva aparejada, inseparablemente, la capacidad de emitir juicios con un carácter reiterado. Es por ello, que la evaluación es una actividad que realizamos a diario. En este sentido, debemos de entender que la evaluación, en tanto actividad humana, es llevada a cabo por personas y afecta a personas (Zaragoza Raduá, 2003).

Es por este motivo que la evaluación no es algo objetivo y neutro, sino que, dada su naturaleza antropológica, está sujeta a las distintas formas de ver y entender la realidad de cada uno, por lo que conlleva valores que pueden ir en beneficio de unos y en perjuicio de otros (Santos Guerra, 2003).

Una definición de evaluación en la que coinciden varios expertos en la materia (Jorba y Sanmartí, 1994; Castillo y Cabrerizo, 2003) es aquella que la define como la emisión de un juicio de valor sobre algo que se quiere mejorar, para lo que se sigue un proceso que consta de, al menos, tres momentos: recogida de información, análisis de dicha información y juicio sobre el resultado de este análisis; y toma de decisiones de acuerdo con el juicio emitido.

A pesar de que la evaluación es un proceso que se aplica en muchos, por no decir todos, ámbitos de la vida diaria de las personas, tradicionalmente, al emplear el término evaluación, nos viene a la mente el mundo de la educación y de la escuela. Aunque podemos constatar, que la evaluación está presente en multitud de facetas de la vida diaria de las personas.

### **3.1 Evaluación de competencia: de la tradición educativa a la evaluación transformadora y de calidad.**

Desde el área de la educación, la evaluación es el mecanismo por el que se juzgan los resultados de un proceso mucho más complejo y dentro del que se halla inserta la evaluación, que es el proceso de enseñanza-aprendizaje, siempre en relación con unos objetivos previstos (Jorba y Sanmartí, 1994).

La noción del concepto de evaluación ha ido mutando con el paso de los años debido a los nuevos conocimientos que las investigaciones científicas en campos como la psicología o la pedagogía han realizado (Vygotsky, 1982-1984; Ausubel, 1963). Gracias a ellos se ha avanzado desde los pensamientos decimonónicos acerca del aprendizaje y la evaluación hasta concepciones más actuales que tienen en cuenta dichos avances.

El aspecto tradicional o estandarizada de la evaluación nació de las necesidades de principios del siglo XX debido al establecimiento de la enseñanza obligatoria y la necesidad de clasificar a los niños en diferentes niveles (Bravo y Fernández del Valle, 2000).

Desde este punto de vista, la evaluación es un hecho aislado y puntual que afecta sólo a los alumnos y cuyos parámetros tienden a ser establecidos únicamente por el docente, quien mantiene el control absoluto sobre el sistema de evaluación. Se trata de una evaluación sumativa y cuantitativa en la que sólo mediante unos exámenes que priman la memoria y las calificaciones numéricas de estos se juzga y mide el aprendizaje de los alumnos de acuerdo con los objetivos previstos (Tyler, 1949).

En este sentido, la evaluación de corte tradicional se considera como un fin de sí misma, limitada a la constatación de resultados traducidos en calificaciones que adquieren un fin meramente social de promoción y titulación. Este tipo de evaluación ofrece un carácter punitivo, ya que se centra en las debilidades y errores, que no son asumidos como motores esenciales del aprendizaje (Tobón, Rial, Carretero y García, 2006).

En la última centuria, se ha consolidado en el aspecto educativo, específicamente en el área de la evaluación, unas formas, usos y costumbres, que han desembocado en una mirada homogénea de prácticas relativas al citado proceso, y que han sido bautizadas con diversas denominaciones, tales como evaluación convencional o estandarizada (Bravo y Fernández del Valle, 2000; Perrenoud, 2008).

Para Blanco Gutiérrez (2004), esta forma de ver la evaluación parte de la base del paradigma conductista, quienes ven al alumno como una tabla rasa y vacía que hay que llenar de contenidos, suministrarle una serie de informaciones para que produzca ciertos resultados. En este contexto de enseñanza, el profesor, a través de un método fundamentalmente descriptivo-expositivo, monopoliza el papel activo de la relación, pues ha de transmitir todos los conocimientos planificados a los alumnos, que son meros sujetos pasivos que han de asimilar y almacenar la información ofrecida (Watson, 1925).

La evaluación está enfocada hacia el resultado, medible y cuantificable, de unas pruebas en las que se trata de repetir de forma mecánica lo visto en clase anteriormente (Skinner, 1968). Sin embargo, este tipo de evaluación suele tener en cuenta sólo el recuerdo de hechos, centrándose en el resultado, existiendo habilidades o inteligencias que no son evaluadas mediante este tipo de pruebas (Bravo y Fernández del Valle, 2000).

El propósito de este tipo de evaluaciones es averiguar y clasificar a los estudiantes dentro de un grupo supuestamente homogéneo, por lo que este modelo parte de la base de que todos los alumnos son iguales y todos reciben la misma información, siendo evaluados de la misma manera. Se trata de una evaluación sumativa que hace énfasis en la calificación y selección de los estudiantes, y en la determinación de la eficacia del currículo.

En este contexto de la enseñanza centrada en la selección de los alumnos más preparados para continuar escolarizados, es lógico que el sujeto de la evaluación sea el alumno y que el objeto de la evaluación sean los aprendizajes logrados. Por tanto, se da prioridad a una función sancionadora: calificar y sancionar desde pequeños a aquéllos que pueden trepar en la carrera hacia la Universidad (Zabalza, 2005).

El examen pasa a ser la herramienta más utilizada en este tipo de evaluación, se presenta como una evaluación destemporalizada, ya que se aplica una vez terminada la actividad programada (Blanco Gutiérrez, 2004). Las calificaciones obtenidas se emplean como instrumento de presión y control del alumnado, que pasa a ser el objeto único de la evaluación; además está centrada en la medición de conocimientos que posteriormente se convierte en moneda de cambio en el sentido de que en recompensa por estudiar y demostrar lo que el alumno supuestamente sabe en el examen, el profesor le pone una

buena nota que quedará reflejada en el boletín de calificaciones de cara al profesorado, sus compañeros y familia (Bandura, 1997).

Las razones por las que sigue imperando todavía esta visión de la evaluación son, según Blanco Gutiérrez (2004), la objetividad, la neutralidad del método y mantenimiento del control del aula por parte de los profesores.

Llevado a la práctica, se mantiene la idea que concibe la evaluación como medición del progreso de los alumnos en el sistema escolar y que ha desarrollado unos instrumentos que tienden a la individualidad y la neutralidad, y todo está estructurado en torno a notas, pruebas y exámenes que otorgan el control y el poder al profesorado. Visto así, la evaluación de los alumnos es, junto el control de sus conductas y la transmisión de información, una de las claves que permiten comprender las prácticas pedagógicas más habituales en el aula.

Es diversa y profunda la problemática que arrastra esta evaluación tradicional o convencional. Uno de los aspectos de la problemática es el que centra la evaluación en el alumno, concretamente en los resultados de su aprendizaje y rara vez se entiende como algo más complejo que abarca al docente, sus estrategias y a la institución (Bixio, 2007). Esta visión es compartida por varios expertos en la materia, para quienes, en efecto, ya que el único objeto a evaluar es el aprendizaje del alumno, solo él es el culpable de su fracaso escolar, no teniendo en cuenta la actuación del profesorado o el ambiente familiar y social (Castillo y Cabrerizo, 2003).

“El alumno es la última pieza del sistema ¿Por qué sólo se le pide cuentas al que está en el último lugar del escalafón?” (Santos Guerra, 2003, p. 63). Se refiere al comportamiento jerárquico de la evaluación, ya que el único destinatario es el alumno, último eslabón de la cadena. Para el autor quien evalúa, en este caso el profesor, ejerce poder, y han de ser los alumnos quienes se amolden a las exigencias del profesor, casi siempre indiscutibles. Por lo tanto, el conocimiento que emana del docente es el único relevante, el único sobre el que gira la evaluación. Así, la evaluación tiene poder porque impone normas.

Este tipo de evaluación se transforma en un elemento de enfrentamiento entre profesores y estudiantes ya que es vista como un instrumento de poder por parte del profesor, se crea un ambiente de ansiedad y de falta de cooperación, llegando incluso a

crear aversiones y rechazo, ya no sólo al profesor o a la materia, sino también al centro y al propio sistema educativo, pudiendo llegar a la exclusión de algunos alumnos (Castillo y Cabrerizo, 2003).

Para Sainz Leyva (2002), la evaluación así entendida puede suponer hasta un instrumento de violencia en el aula, entendiendo por violencia: “Toda aquella imposición a la que son sometidos los educandos sin que puedan cambiar fácilmente dicha situación” (p. 2).

Las investigaciones de Sainz Leyva (2002) concluyeron que el fin último de la evaluación es la comprobación, es decir, la medición de unos resultados expresados cuantitativamente, y no la orientación en el aprendizaje del alumno, promocionando así una evaluación sumativa marcada por el resultado.

Otra crítica apunta al hecho de que la evaluación estandarizada es que focaliza el peso de la evaluación en los resultados alcanzados por el alumno en su proceso de aprendizaje. Esta forma de evaluar se hace, entonces, sin tener en cuenta el proceso; centrándose en lo que el alumno no sabe, en vez de lo que sabe y conoce para que sirva como estímulo (Castillo y Cabrerizo, 2003).

Cuando prima el resultado sobre el proceso para Perrenoud (2008) implica dos consecuencias fatales: la preparación rápida y superficial del examen, centro del proceso evaluativo, y las trampas para superar los mismos; ello para obtener beneficios tangibles y a corto plazo. Ésto también fomenta el estudio con el único fin de aprobar, sin que haya evidencia de que los aprendizajes tengan utilidad fuera del ámbito escolar, es decir, que se pudieran generalizar y aplicar en otros contextos diferentes (Villa y Alonso, 1996; Villa, 2007).

Al utilizar este tipo de evaluación, se resalta en palabras de Santos Guerra (2003), la seguridad en la forma de aprobar. Si la forma para aprobar la materia no está clara, surge la intranquilidad tanto para el alumnado, que tiene que estar seguro de lo que ha de hacer para aprobar, como para el profesorado, quien también debe de tener claros los criterios a manejar en caso de posibles reclamos.

La realidad obsesiona a los estudiantes con lograr las notas más altas independientemente de si reflejan o no su aprendizaje, ya que las buenas calificaciones

les augura ser seleccionados para un posterior futuro laboral, ya que éste se basa en su expediente académico (Sainz Leyva, 2002).

Como consecuencia del sistema clásico de evaluación se favorece una relación utilitarista del saber, ya que el estudiante trabaja para la nota. Calificaciones que se convierten en algo más que en un medio de control del trabajo y comportamiento de los alumnos, pues se tornan en un trato o acuerdo comercial entre el docente y los alumnos, permitiendo al primero hacer trabajar a los segundos, obtener su silencio y concentración a cambio de superar el año (Perrenoud, 2008).

Si se tiene presente que en la evaluación tradicional se piensa que todos los alumnos aprenden lo mismo durante el mismo tiempo, no resulta extraño que se recurra a la evaluación de los resultados individuales a partir de preguntas o pruebas estandarizadas y cerradas, sinónimo de objetividad y de homogeneidad.

En este contexto surge el examen como pieza central del puzle de la evaluación. No se trata de que se deje de utilizar el examen como instrumento de evaluación, sino que sea un recurso más en el proceso de evaluación.

En la evaluación tradicional se define al examen como el instrumento fundamental en la evaluación del alumno. La enseñanza en las aulas está enfocada a la preparación y superación de exámenes, lo que otorga a este demasiado peso, tanto, que los ejercicios y actividades de la clase se parecen al examen (Perrenoud, 2008). La repetición de los enunciados de las actividades de clase en los exámenes es una práctica que, si se alarga en el tiempo, puede dar lugar a lo que Barberà (2003) llama rutinas de evaluación, que es la presentación continuada, prueba tras prueba, de enunciados iguales o muy similares, situación que podría tener como consecuencia la llegada a una respuesta automática por parte de los alumnos al poder predecir la extensión, estructura y contenido de las pruebas.

La triada entre enseñanza, aprendizaje y evaluación, junto con la importancia de esta última en los últimos decenios, es lo que impulsa la necesidad de modificar las prácticas de evaluación docente empleadas para valorar el aprendizaje de los alumnos si de verdad se quiere llevar a cabo un proceso real de innovación educativa que conlleve, a su vez, el cambio en las prácticas pedagógicas de los docentes (Coll, Barberà y Onrubia,

2000). Una propuesta de cómo conseguir superar las limitaciones de la evaluación tradicional podemos encontrarla en lo que se define como evaluación auténtica.

Hoy en día hay una nueva mirada sobre evaluación y ésta guarda relación con la calidad. Este interés se da tanto en centros públicos como en centros privados y se centra en una visión más amplia de la evaluación ya que afecta a la institución en su totalidad, o se aplican procesos que vienen del ámbito empresarial y que se adaptan cada vez más al contexto escolar, y cuya finalidad es el reconocimiento mediante s y certificados de calidad. Este tipo de evaluación tiene aceptación en el contexto social. La sociedad en general está más consciente de la importancia y las repercusiones del hecho de evaluar o de ser evaluado, existiendo una mayor consciencia de la necesidad de alcanzar altos índices de calidad educativa, de aprovechar adecuadamente los recursos, el tiempo y los esfuerzos, a lo que hay que sumar el nivel de competencia entre los individuos y las instituciones también es mayor, y la comprensión, por parte de los profesionales educativos, de que la evaluación se ha constituido en una disciplina científica que sirve como elemento de motivación y de ordenación de los aprendizajes (Castillo y Cabrerizo, 2010).

Hace más de dos décadas que se pone énfasis en la calidad de la evaluación, cuando los ministros de educación de los países miembros de la OCDE se reunieron en 1990 en una conferencia que llevaba por título “Una Educación y una Formación de Calidad para Todos” (Tiana, 1999). Este autor, plantea que hay factores tanto externos como internos que permiten comprender el interés por la calidad en la educación. Dentro de los factores externos se destaca la creciente presión que ejerce la economía sobre la educación, así como el énfasis puesto en la educación como factor de desarrollo. Entre los factores internos se puede mencionar el malestar surgido en los últimos decenios a consecuencia de la expansión y masificación registradas por los sistemas educativos, la evidente tensión experimentada entre la búsqueda de la excelencia y de la equidad o la desilusión provocada muchas veces por los procesos de reforma educativa (Tiana, 1996).

Esta nueva mirada de concebir la evaluación de calidad en el campo educativo, se ha extendido de los alumnos hacia profesores, directivos, instituciones, la administración, etc. Es más, se evalúa la calidad de los propios métodos de evaluación de los estudiantes. En esta misma línea, se suman las investigaciones de Baartman, Prins, Kirschner y Van

der Vleuten (2007), quienes desarrollaron procesos de autoevaluación en diferentes centros y llegaron a concluir que se debe emplear alternativamente pruebas tradicionales y nuevos métodos evaluativos que implican tanto evaluación formativa y evaluaciones sumativas para el caso de las competencias.

Harlen (2007) plantea que se debe focalizar en evaluar diferentes procedimientos de evaluación para valorar sus ventajas y desventajas en la evaluación de los alumnos. Para ello propone seguir los criterios de validez de constructo, confiabilidad e impacto deseado, concluyendo que los procedimientos llevados a cabo siguiendo estos criterios tienen más garantías de éxito cuando se realizan de manera interna en los propios centros que impuestos desde agentes externos. Es más, técnicas concretas, como la práctica de evaluación entre pares. Por lo tanto, si se parte de un instrumento de evaluación reconocido por el profesorado, que se ha de implicar como protagonista del cambio, y ese instrumento ha sido elaborado a partir de principios psicoeducativos sólidos, las evaluaciones de calidad de carácter externo pueden ayudar a cambiar las prácticas docentes en este terreno (Monereo y Morcillo, 2011).

No obstante, Tiana (1999) llama la atención acerca de las consecuencias de esta visión de la evaluación, pidiendo una mayor prudencia a la hora de utilizar esa expresión:

Ya no basta simplemente con evaluar diversos aspectos de la realidad educativa (aunque haya que seguir haciéndolo), sino que parece llegado el momento de vincular esa tarea a una reflexión sistemática sobre ese concepto tan ambiguo, polisémico, complejo y huidizo que es el de calidad (Tiana, 1999, p. 19).

Para este autor referirse a evaluación de calidad en educación es para contribuir a la mejora de las instituciones que se someten a evaluación, y no para emitir juicios de uno u otro tipo cuyo propósito oculto consiste en justificar decisiones tomadas con anterioridad, ni como un instrumento al servicio de una estrategia particular. A esto se suman autores como Pérez y Soto (2011) cuando afirman que las evaluaciones externas motivan a docentes y administración a introducir cambios en las prácticas de enseñanza-aprendizaje, pero cambios superficiales en los contenidos y actividades a desarrollar para preparar los tests, y no cambios profundos. Por otro lado, nos alertan de las debilidades de las pruebas estandarizadas, entre las que se encuentra la utilización política de los resultados, que, en los países mejor situados, se toman como modelo a seguir, cuando los

contextos en los que se aplican son diferentes. Finalmente, su origen economicista puede otorgar un sesgo económico a los problemas educativos.

Cuando observamos experiencias exitosas desde el punto de vista de la evaluación por competencias, se debe hacer una distinción entre competencias básicas, específicas, profesionales y transversales. Cada contexto tiene sus objetivos, roles y formatos de interacción, recursos y restricciones que le son propias. A ello, se suma la dificultad entre determinar lo básico y lo que no lo es. Para Monereo 2019 resulta de mayor fluidez clasificar en función de la aplicación en contextos reales, con problemas auténticos en vez de su naturaleza intrínseca. Este autor sostiene que nos movemos en contextos finitos y delimitables, los problemas a lo largo de la vida son generalmente frecuentes y prototípicos, a pesar de que la sociedad nos va presentando nuevos problemas que también debemos afrontar (Monereo y Pozi, 2007, citado en Monereo 2019). Siguiendo con este autor, resulta más eficaz clasificar contextos y problemas que el alumno debe ser capaz de resolver al finalizar un ciclo educativo y desde allí ver cuáles son los conocimientos, estrategias y competencias se deben utilizar para hacer frente a los problemas identificados. De este modo se simplifica lo que se debe enseñar y evaluar, lo cual impactaría al curriculum haciéndolo más viable, que ya tiene una sobre carga de contenidos que resulta interminable.

### **3.1.1 La Evaluación Auténtica.**

En el marco del enfoque por competencias una de las corrientes evaluativas más coherentes con este modelo es la de la llamada “Evaluación Auténtica”. Monereo indica que: “La implicación básica del término auténtico está referida a que la evaluación se basa en tareas que han de ser realistas y relevantes” (Monereo, 2003; en CINDA: 2014, p.92). En ese sentido, el término “auténtica” también tiene que ver con que las exigencias cognitivas y tareas que plantea la evaluación deben ser semejantes a las que cualquier profesional encontraría en su futuro desempeño laboral.

La evaluación auténtica plantea nuevas formas de concebir las estrategias y procedimientos evaluativos muy diferentes a las que han predominado en nuestros sistemas educativos. Se trata de una evaluación centrada mayoritariamente en procesos más que en resultados e interesada en que sea el alumno quien asuma

la responsabilidad de su propio aprendizaje y por ende utilice la evaluación como un medio que le permita alcanzar los conocimientos propuestos en las diferentes disciplinas de una educación formal (Ahumada, 2005, p.12).

La evaluación auténtica supone un gran desafío, incluso para los docentes más innovadores, debido a la gran variedad de características que tiene que la conectan con la realidad, la orientan al aprendizaje y es sensible a la diversidad. Esto la torna en una evaluación muy completa, pero compleja a la vez ya que su implementación en el aula ya sea escolar o universitaria, supone un reto que no todos los docentes aceptan y manejan. Para Villarroel et al. (2017). Es una tarea difícil integrar sus distintas premisas en un único sistema de evaluación, especialmente a los acostumbrados a evaluaciones más tradicionales.

Cuando nos referimos a la evaluación auténtica y la forma de evaluar que tienen los profesores, observamos que las deficiencias que estos presentan, se encuentran en su formación inicial, donde la evaluación está anclada a una visión tradicionalista de la evaluación, centrada preferentemente en la acreditación con la realización de exámenes como tarea principal, esto se traduce en el desarrollo de una pobre competencia evaluativa, al respecto De Luca (2012) citado en Mejias (2019), releva la importancia de que los docentes estén actualizados en evaluación, ya que resulta vital para la educación y un requisito profesional, los saberes en evaluación influyen en su práctica, de tal forma que un desconocimiento de la evaluación en el aula puede deteriorar la calidad de la enseñanza del docente. Este lo reafirma Mellati y Khademi, (2018) citado en Mejias (2019) quienes sostienen que una adecuada alfabetización en evaluación tiene un impacto positivo en los resultados de los alumnos, sobre todo si los comparamos con docentes que no han sido alfabetizados. La realidad que encontramos en las aulas, es diferente, ya que los docentes declaran que les faltan habilidades, no se sienten capacitados y encuentran dificultades para transformar sus prácticas de evaluación (Sanahuja y Sánchez-Tarazaga, 2018), citado en Mejias (2019).

De esto se concluye que en la formación inicial se debe evaluar a los futuros docentes incluyendo la evaluación formativa y centrada en el aprendizaje, durante el

desarrollo de su estructura curricular. Sin embargo a los futuros docentes se les evalúa principalmente a través de la cultura del test, dirigido a medir y acreditar.

Hay estudios que demuestran (Gómez-Devís, Garcia-Raffi y Saneluterio, 2017) que hay mayor compromiso de parte de los estudiantes con respecto a sus aprendizajes, cuando participan en actividades de evaluación en las que tienen voz quedando de manifiesto que la evaluación sumativa no es suficiente.

Como afirman Coll, Barberá y Onrubia (2000). En las últimas décadas, hemos visto el nacimiento de una nueva concepción de evaluación, según la cual ésta está indisolublemente ligada al proceso de enseñanza-aprendizaje.

La definición de evaluación educativa que aportan otros autores como Gimeno Sacristán y Pérez Gómez (1996) es la siguiente:

Evaluar hace referencia a cualquier proceso por medio del que alguna o varias características de un alumno, de un grupo de estudiantes, de un ambiente educativo, de objetivos educativos, de materiales, profesores, programas, etc., reciben la atención del que evalúa, se analizan y se valoran sus características y condiciones en función de unos criterios o puntos de referencia para emitir un juicio que sea relevante para la educación (p. 334).

Para investigadores como Escamilla (2000):

La evaluación es un proceso de trabajo continuo, sistemático flexible y participativo orientado a valorar la evolución de los aprendizajes de los alumnos, y a tomar las decisiones necesarias para mejorar el diseño y desarrollo de la acción educadora de acuerdo con las necesidades y logros detectados en los procesos de aprendizaje de los alumnos (p. 197).

Estas definiciones de la evaluación educativa están bajo el paraguas de una concepción que podríamos definir como auténtica del aprendizaje. En ellas se sostiene que la evaluación no es un acto aislado, sino un proceso que afecta a todos los elementos que forman parte del escenario educativo.

El fin de este tipo de evaluación es mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje de los alumnos (Hamayan, 1995), sin emitir un juicio de valor, potenciar la docencia y hasta la propia evaluación, siguiendo así las tesis de Stufflebeam y Shinkfield (1995) que asocian evaluación con perfeccionamiento y mejora. Este tipo de evaluación pretende

mejorar no sólo el aprendizaje actual, sino también el futuro a través de evaluaciones integradoras que incluyan la valoración de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje y la inclusión de todos sus actores, tanto alumnos como docentes, en lo individual y lo colectivo.

Álvarez Méndez (2008) sostiene que la evaluación, como parte del proceso de aprendizaje por el cual se adquiere conocimiento, plantea lo siguiente: “Sólo cuando aseguramos el aprendizaje, podemos asegurar la evaluación, la buena evaluación que forma, convertida ella misma en medio de aprendizaje y expresión de saberes. Sólo entonces podremos hablar con propiedad de evaluación formativa” (p. 12).

Parecido a lo anterior es lo que plantea Clark (2012), para quien las fortalezas de la evaluación formativa surgen cuando la información recogida del proceso de evaluación se da a conocer al alumno para mejorar su proceso de aprendizaje. Esto posibilita una autorregulación de dicho proceso en la medida en que le ayuda a adquirir estrategias de aprendizaje que puede emplear siempre que lo requiera, enriquece su razonamiento y perfecciona las habilidades metacognitivas.

Así mejora su motivación y compromiso hacia el aprendizaje, acercándose de las escuelas inteligentes de Perkins (1997), quien sostiene que para enseñar cómo usar el conocimiento se precisaba de información clara, práctica y reflexiva, además de una realimentación informativa y fuertes motivaciones intrínsecas y extrínsecas para reducir el riesgo del fracaso y ayudar a los estudiantes a aprender más.

De las ideas anteriormente vistas, queda de manifiesto la importancia de la evaluación, ya que se integra como un elemento esencial dentro del panorama educativo al constituir la herramienta de seguimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje que permite obtener información acerca de cómo se desarrolla dicho proceso para ajustar la intervención educativa en función de los datos obtenidos.

Bravo y Fernández del Valle (2000) sostienen que evaluación auténtica es un término que agrupa todo el conjunto de alternativas opuestas a la evaluación tradicional o estandarizada, que se considera no auténtica por no considerar, al contexto y a los procesos.

A Wiggins (1990) se le considera como el teórico inicial del concepto de evaluación auténtica. Álvarez Valdivia (2008) la define como una expresión genérica que

describe una variedad de nuevos enfoques en la evaluación. Para Monereo (2003) el nombre de auténtica se debe a que la evaluación ha de basarse en tareas realistas y relevantes, vinculadas al mundo real y a la vida cotidiana de los alumnos, así como a las capacidades cognitivas que han de ponerse en juego, que no son otras que aquellas que corresponden a las necesidades reales para el desenvolvimiento de los alumnos como futuros ciudadanos y profesionales (Álvarez Valdivia, 2008). Se trata, como sostiene López Facal (1997), de seleccionar un número reducido de contenidos, pero trabajarlos en profundidad.

La evaluación auténtica parte desde la premisa que la evaluación no puede ser un acto casual, marginal o parcial, sino un acto planificado, integral y pertinente con las competencias a alcanzar, la evaluación presenta al estudiante tareas o desafíos de la vida real para cuya resolución debe desplegar un conjunto integrado de conocimientos, destrezas y actitudes. Es una evaluación más holística que analítica (Díaz Barriga, 2006).

Esta nueva forma de entender y de llevar a cabo la evaluación presenta una serie de rasgos que la definen y la diferencian de la evaluación tradicional, y cuyo fin último no es otro que el de mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje como medio para proporcionar ayudas y medios para que el alumno mejore su aprendizaje.

Un rasgo que destaca en este tipo de evaluación es que se focaliza en la selección de los aprendizajes que se consideran imprescindibles para el alumnado, dejando de lado los contenidos no indispensables que obligan al estudiante a la memorización, terminando con los currículos sobrecargados de contenidos que lo único que favorecen es la aceleración del proceso de enseñanza-aprendizaje; un aumento de la velocidad que tiene como resultado el que algunos alumnos se queden atrás (Perrenoud, 2008).

La motivación desde la mirada de la evaluación auténtica, es un requisito fundamental y necesario para conseguir el aprendizaje de los estudiantes, ya que supone una mayor implicación del alumno en su propio proceso de aprendizaje (Alonso Tapia, 1992). Para que se de esta motivación, las selecciones de los conocimientos deben ser interesantes y relevantes para el alumnado, ya que esto los motiva a aprender. La evaluación auténtica apunta a que las actividades sean significativas para el estudiante, que persigan objetivos muy concretos y que están insertas, en la medida de lo posible, en el contexto social o ambiente familiar de los educandos (López Facal, 1997). Hay

diversos procedimientos, técnicas y tareas que permiten este tipo de evaluación, incluso los exámenes también pueden diseñarse incluyendo dichas actividades. Las acciones evaluativas a llevar a cabo han de tener sentido para los estudiantes y han de poner en juego la funcionalidad de los nuevos aprendizajes y contextualizarlos con problemas y situaciones reales, evitando así modelos memorísticos (Bordas y Cabrera, 2001).

En consecuencia, se puede concluir que la evaluación auténtica persigue enseñar y evaluar en base a fenómenos, procesos y transformaciones que acontecen en el mundo real en el que se mueven y relacionan los alumnos (Hernández Abenza, 2010); utilizando tareas realistas y relevantes que se ligen directamente con la vida cotidiana de los alumnos, para que estos puedan no sólo aprehender la realidad, sino explicarla, dándose así un aprendizaje significativo (Pérez, 1999).

Una fluida comunicación entre profesores y alumnos es otro de los pilares de la evaluación auténtica. Según los expertos en la materia, uno de los factores de una evaluación de calidad y exitosa es el necesario empleo de la retroinformación (Stobart 2010) y el diálogo en el aula, requisito para conseguir una evaluación democrática que haga transparente este proceso (Santos Guerra, 2003).

Lo anterior se ve reforzado con los planteamientos de Hernández Abenza (2010) quien sostiene que, para avanzar hacia nuevas formas de evaluar, se hace indispensable una evaluación comunicativa, basada en la necesidad de que exista un flujo de información bidireccional profesor-alumnos en todas las etapas del proceso de enseñanza-aprendizaje: criterios de evaluación, técnicas e instrumentos, valoración conjunta, etc.

Para Villardón (2006) la existencia de una información bidireccional retroalimentada constantemente favorece el aprendizaje y la evaluación, sostiene que el hecho de que tanto docentes como alumnos deben proporcionar y recibir información antes, durante y después del y sobre el proceso de evaluación, el profesor debe manejar información de los estudiantes en cuanto a intereses, motivaciones, nivel o expectativas de éstos, con el fin de adaptar la metodología al contexto y valorar el progreso del alumnado desde el punto de partida. Esto puede crear un clima de cooperación entre los profesores y los estudiantes pues, al tener en cuenta las necesidades de los estudiantes, gracias a ese flujo de información, la escuela puede dejar de actuar como filtro y

selección de los mejores y pasar a tener en cuenta las adquisiciones y modos de razonar de cada alumno para ayudarlo a progresar en el sentido de los objetivos (Perrenoud, 2008).

Esta nueva concepción de la evaluación, cambia la figura del docente, el mundo globalizado en que está inmersa la sociedad actual, no hace sino reforzar el hecho de que las escuelas y los docentes dejan de ser las únicas fuentes de todo conocimiento (Rojas, 2007), por lo que el rol del profesor pasa a ser el de facilitador o mediador de recursos y herramientas que permiten articular los conocimientos previos con el proceso de incorporación de nuevos aprendizajes por parte de los alumnos y facilitar así la creación de nuevos conocimientos y destrezas.

Frente a esto los docentes deben poseer un amplio abánico de competencias. Las investigaciones de Ahumada (2002) y Rojas (2007) son un claro ejemplo de cómo la multiplicidad de competencias de los profesores aumenta de esta manera, pues, además de dominar la asignatura que imparten, deben saber cómo los estudiantes se apropian y asimilan el conocimiento, potenciando la actividad de estos en su propio proceso de aprendizaje; deben de gestionar el ambiente de aprendizaje, guiando a los alumnos en el uso de fuentes de información, y estar dispuestos a realizar un análisis crítico de su práctica docente diaria, proporcionando así retroalimentación a los estudiantes y así mismos.

Otro aspecto donde centra la atención esta nueva forma de evaluar es el referido a los instrumentos de evaluación. Como lo menciona Álvarez Méndez (2008), al partir desde una concepción constructivista de la educación, aprender no es acumular contenidos, sino razonarlos hasta aprehenderlos, interiorizarlos e incorporarlos a los esquemas mentales. Para este investigador, los instrumentos tradicionales de evaluación no son válidos para este fin, pues no aportan información acerca de este proceso, sino sobre un resultado final. Por lo que se requiere emplear otros instrumentos que nos permitan averiguar cómo se lleva a cabo la adquisición y asimilación de conocimientos, para mejorar así también la práctica docente. Se trataría, pues, de una evaluación procesual, centrada en los procesos mentales que desarrollan los alumnos durante el aprendizaje que les permiten aprehender los conocimientos tratados (Blanco Gutiérrez, 2004).

Los estudiosos de la evaluación auténtica rechazan que sea el examen, la única y principal técnica a la hora de evaluar a los alumnos. La evaluación auténtica se inclina por procedimientos más cualitativos que pongan en juego contenidos procedimentales y actitudinales, además de los meramente conceptuales, otros instrumentos son elaboraciones de portafolios (Ahumada, 2002), entrevistas (Álvarez Valdivia, 2003; Álvarez Méndez, 2008), confección de ensayos (Bravo y Fernández, 2000), tareas colaborativas (Perrenoud, 2008), mapas conceptuales (Bordas y Cabrera (2001), o el diálogo y la observación en el aula (Álvarez Méndez, 2008).

Todo lo que se ha mencionado sobre la evaluación auténtica, la reducción de los contenidos de las materias a lo esencial y éstos relacionados con las necesidades de los alumnos, el trabajo en base a actividades que tengan que ver con su contexto social y familiar, la existencia de una comunicación fluida y sin obstáculos entre docentes y alumnos, así como el empleo de técnicas e instrumentos de evaluación distintos a los habituales, no buscan otra cosa que la motivación de los estudiantes hacia el aprendizaje y su implicación directa, consciente y comprometida en su propio proceso de aprendizaje.

Lo que se pretende con esta nueva visión de evaluación es la autorregulación del aprendizaje, una implicación responsable y total de los alumnos en su propio proceso de aprendizaje que les lleve a ser conscientes de cómo aprenden, de sus fallos y aciertos, sus progresos y estancamientos (Bordas y Cabrerías, 2001), de tal manera que construyan su propio sistema de aprendizaje y lo mejoren poco a poco (Castillo y Cabrerizo, 2003), con la intención de ser autónomos ante tareas de formación futuras (Sanmartí, 2010) Para esta autora los cambios en evaluación son los más lentos y complejos, si no cambia la evaluación no cambia nada, las personas que aprenden son las que se autoevalúan.

Hemos de pasar de una evaluación del aprendizaje hacia una evaluación para aprender y muy especialmente a una evaluación planteada como aprendizaje (Sahlberg, 2011).

Hattie (2008) llevó a cabo una investigación la cual llamó “aprendizaje visible” (Figura 4) donde se analizaron más de 800 meta investigaciones que incluyó 50.000 artículos de investigación, sobre 150.000 tamaños de efectos y sobre 240 millones de alumnos. El descubrimiento más significativo a partir de la evidencia de aprendizaje

visible es que cualquier intervención didáctica podría establecer una diferencia en el aprendizaje del estudiante y es necesario conocer el impacto de cada una de ellas.

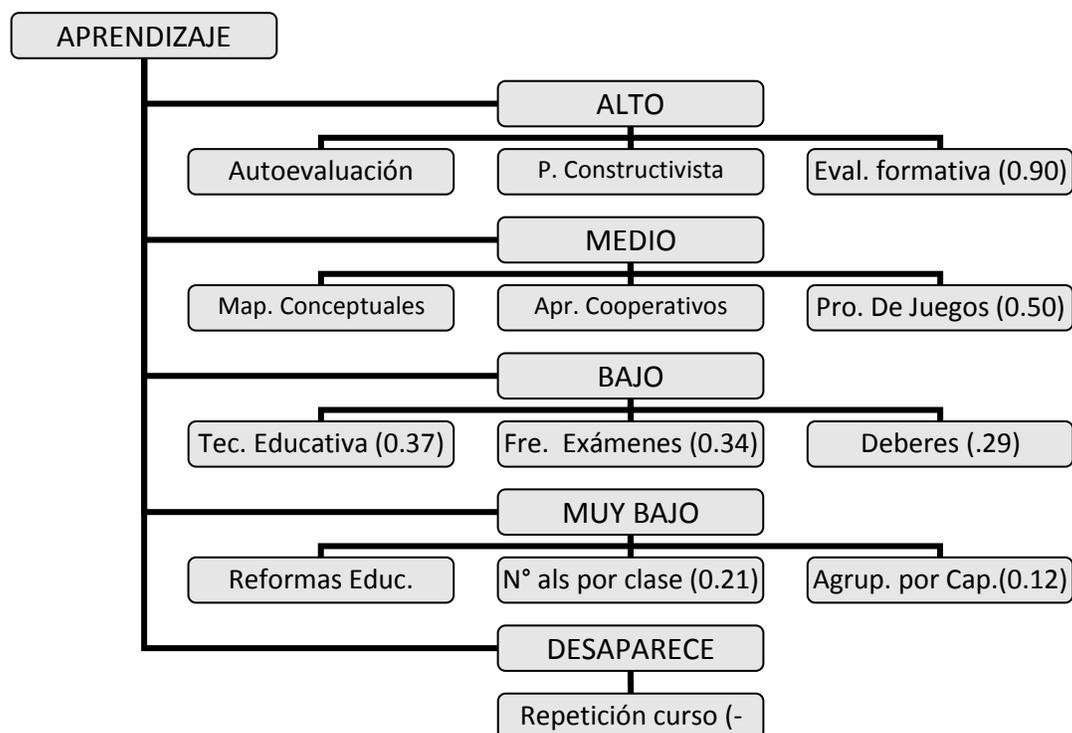


Figura 6. Aprendizaje visible. Fuente: Hattie (2008)

Para esta implicación y reflexión que se debe dar en el proceso de enseñanza aprendizaje, Santos Guera (2003) destaca a la autoevaluación y la coevaluación. Ambas técnicas permiten, además, que el proceso de evaluación sea participativo, fomentando así la faceta formativa de la evaluación.

Para Castillo y Cabrerizo (2003), la autoevaluación tiene por finalidad implicar al alumno en su propio proceso de aprendizaje, haciéndolo autónomo, responsable y crítico respecto al mismo, siendo capaz de valorar sus progresos y lagunas. Además, la autoevaluación ayuda al docente a reorientar el aprendizaje una vez conocida la situación de los alumnos y valorar su propia actuación y adecuar la programación.

Siguiendo con estos autores, la coevaluación, o el hecho de que los alumnos evalúen a sus propios compañeros, permite tomar conciencia de los avances y problemas

individuales y grupales, asumir actitudes críticas frente a los demás, ayuda a desarrollar actitudes como la convivencia y la solidaridad y va en beneficio de la colaboración y la creación de un clima de confianza (Villardón, 2006). Esta técnica permite al profesor valorar la actuación de los alumnos en grupo y reorientar el proceso de aprendizaje.

Las debilidades que presentan estas actividades, son conocidas por sus defensores: “No existe infraestructura ni apoyo formal. No existen fórmulas mágicas, sólo queda ensayar razonablemente formas alternativas que garanticen aprendizaje reflexivo” (Álvarez Méndez, 2008, p. 102). Los obstáculos son varios, diversos y de fondo, frenos y barreras existentes en el mundo educativo que dificultan la puesta práctica de las nuevas actividades de evaluación.

Uno de esos obstáculos lo encontramos en la mentalidad y formación del propio profesorado (Blanco Gutiérrez, 2004). Ésta tiene que ver con la dotación de los conocimientos y herramientas necesarios para llevar a cabo dicha transformación en la evaluación y en el proceso de enseñanza-aprendizaje durante la formación que reciben en la Universidad y durante su etapa como profesionales, con el individualismo que se da, en ocasiones en esta profesión (es mi clase, es mi materia y es mi forma de trabajar; no tengo por qué dar explicaciones) y con la creencia de que los alumnos son demasiado inmaduros para llevar a cabo la autoevaluación y la coevaluación, o que de esta forma el profesor pierde autoridad (Castillo y Cabrerizo, 2003).

Otro obstáculo que se encuentra en la implementación de esta nueva forma de evaluar es la mayor subjetividad y complejidad de los ejercicios y métodos de evaluación que se proponen para tal efecto (Bravo y Fernández del Valle, 2000). El profesorado no ha sido formado para aplicar como herramienta de evaluación el debate, la entrevista o el portafolio, técnicas que, además, están revestidas de mayor carga cualitativa y subjetiva que un examen tradicional, cuyas calificaciones resultan menos discutibles por parte del alumnado y la familia y respaldan la decisión del docente.

Otra barrera en esta aplicación de nuevas actividades para evaluar, es el elevado número de alumnos por clase a los que tiene que atender un profesor, a quien, cuesta menos tiempo y esfuerzo pasar y corregir un examen con preguntas cerradas de respuesta unívoca, que revisar portafolios o entrevistarse, dialogar y observar a todos los miembros del grupo-clase.

Para Álvarez Méndez (2008) el principal problema que se puede encontrar en las nuevas formas de evaluar es el de las bases epistemológicas e ideológicas en que dichas formas se asientan. Sostiene que si se emplean nuevos términos y nuevas tácticas a la hora de evaluar, pero no se modifican las ideas y concepciones acerca de la evaluación, el conocimiento y la educación, los nuevos conceptos que surgen en torno a ésta no tendrán profundidad y validez, por lo que las prácticas y costumbres de la evaluación tradicional, no cambiarán, redundando en prácticas selectivas, injustas y discriminatorias que son las base de desigualdades, no obteniendo, pues, un aprendizaje relevante y significativo dentro y fuera del aula.

Martínez Molina (2004) y Álvarez Méndez (2008) están en la misma líneas cuando hablan acerca de que los cambios en evaluación son tan lentos que da la impresión de que no hay verdadera voluntad de cambio, “la evaluación educativa está revestida de inmovilismo y conservadurismo, fruto de una concepción elitista de la sociedad que no ofrece igualdad de oportunidades antes y durante el proceso de escolarización, como tampoco habla de igualdad ante el éxito” (Álvarez Méndez, 2008 p. 47); a esto se suma un supuesto consenso social respecto a todo lo que tiene que ver con la evaluación; no puede ser de otro modo, imponiendo un cierto carácter disciplinar entre los miembros de la comunidad educativa que lo siguen por inercia y conveniencia (Martínez Molina, 2004).

Un buen ejemplo de lo dicho lo aporta Álvarez Méndez (2008), para visualizar de forma clara el hecho de que, a pesar de la introducción de una nueva terminología educativa, las prácticas cotidianas han variado poco, es el de la prueba de selección, un examen de Estado en el que sólo es válido el conocimiento oficial y homologado que sirve para la selección de los más aptos, en principio, mediante la exclusión.

Resumiendo y de acuerdo a Condemarín y Medina (2000, p.21), entre las características de la evaluación auténtica pueden mencionarse las siguientes:

- Es una instancia destinada a mejorar la calidad de los aprendizajes.
- Constituye parte integral de la enseñanza.
- Evalúa competencias dentro de contextos significativos.
- Se realiza a partir de situaciones problemáticas cercanas al ámbito de desempeño futuro.
- Se centra en las fortalezas de los estudiantes.

- Constituye un proceso colaborativo.
- Diferencia evaluación de calificación.
- Constituye un proceso multidimensional.
- Utiliza el error como una ocasión de aprendizaje.

### **3.1.1.1 Evaluación auténtica desde el saber.**

Se refiere a un saber declarativo. Los docentes necesitan disponer de conceptos, para interpretar la realidad que habitan y direccionar su intervención en dicha realidad. En otras palabras, tener algunas ideas claras. Ante ello debemos saber para qué evaluamos y la respuesta puede apuntar a dos direcciones; por una función pedagógica o una función social. Y la evaluación se puede poner al servicio de esas funciones. Lo pedagógico se entiende como la organización racional y eficiente de las actividades de enseñanza aprendizaje, para ser mejoradas. Pero también puede estar al servicio de una óptica social, es decir para que la sociedad constate que los aprendizajes que los estudiantes han logrado, los capacita para tareas que van más allá de las aulas (Coll y Onrubia, 1999) Esta mirada social, es sumativa, es decir sólo se focaliza en los resultados, examina y califica, de esta manera a los estudiantes se les clasifica, se compara con otros estudiantes o con una norma establecida para efectos de promoción académica.

Aunque parezcan opuestas, ambas miradas están dentro de un continuo en evaluación, puede que prime una sobre la otra, pero ambas son necesarias, ya que debemos responder a las exigencias del sistema, incluida la docencia universitaria y por otro lado debemos responder a qué evaluamos y aquí surge el concepto de evaluación auténtica que como alternativa didáctica representa una reacción ante una tradición pedagógica muy extendida en la que el alumno se limita a escuchar, repetir, copiar y memorizar. A los estudiantes los vamos clasificando según respondan, además que es una manera de tener el poder en el aula. En esta línea es que Vera y Esteve (2001) argumentan que los docentes abusan de un tipo de exámenes, en los que se exige un dominio de conocimientos memorísticos, sobre contenidos que se ofrecen atomizados y parcelados. Y concluyen:

La mayor parte de los profesores no transmite los contenidos de enseñanza como una forma de entender el mundo que nos rodea, sino como datos aislados en los que el

estudiante aprende hechos, clasificaciones, definiciones y convenciones que luego no sabe cómo utilizar. El estudiante, así, se limita a memorizarlos hasta llegar el momento del examen y luego los olvida (p.28).

Por su parte, en el modelo de evaluación auténtica, se parte de la premisa de que, si queremos que nuestros estudiantes aprendan, piensen, decidan y se desenvuelvan en el mundo real, la tarea de evaluación que les propongamos debe incluir en algún momento una demostración activa de su capacidad de poner en acción el conocimiento y no sólo hablar o escribir de él.

Para cambiar esta manera de evaluar, es necesario revisar críticamente nuestras prácticas pedagógicas, preguntándonos si sólo evaluamos el conocimiento declarativo introductorio y no el conocimiento funcional que surge de él. Si nuestra práctica se alinea con un modelo de evaluación descontextualizada, como lo son los exámenes escritos o los trabajos semestrales, que son aptos para evaluar el conocimiento declarativo.

Otro aspecto a tener en cuenta, es si nuestra forma de evaluar es convergente (si nos concentramos sólo en un aspecto, de respuesta única) o divergente (de pensamiento más abierta, de respuestas no esperadas, por tanto, más difícil de evaluar) Hay situaciones fuera de contexto de aula, que desencadenan un tren de conocimientos y no por ello son menos dañinos.

Lo importante cuando evaluamos es tener en cuenta el objetivo de nuestras materias, las tareas para evaluar deben ser auténticas, en relación a los objetivos, la autenticidad, nos lleva a considerar la evaluación desde diversos aspectos.

Cuando se desmantela el andamiaje cuantitativo, descubrimos que las ideas de fiabilidad y validez dependen cada vez más de la responsabilidad profesional básica del profesor, que consiste en hacer juicios sobre la calidad del aprendizaje. (Trillo 1997, p.200).

### **3.1.1.2. Evaluación auténtica desde el saber hacer.**

Si primeramente se plantea para qué y qué evaluar corresponde ahora preguntarse cómo lo hacemos, para que nuestras acciones resulten coherentes con la intención pedagógica de evaluar formativa y formadoramente el aprendizaje que desarrollan los estudiantes sobre un conocimiento no sólo declarativo sino principalmente funcional.

Muchas veces el error en los exámenes se debe a la forma en que se pregunta, muchos docentes prefieren preguntar textual, sin mucho discernimiento de parte de los estudiantes, al respecto Pérez Gómez, citado en Trillo (1997) sostiene que la clave está en la selección de los problemas, de los temas y contenidos que se propone trabajar el docente con sus alumnos se refiere al sentido y utilidad de los saberes académicos.

De manera que, es en esta línea de enfatizar que los contenidos son algo que debe capacitar a los estudiantes para entender el mundo que les rodea, el currículum disciplinar y la obsesión academicista deben sustituirse por un currículum basado en problemas y organizado en proyectos de trabajo, interpretación y experimentación. Pues, al fin, si el conocimiento disciplinar es valioso es precisamente porque manifiesta su utilidad como herramienta de análisis para mejor comprender los problemas de todo tipo, teóricos y prácticos; físicos, económicos, éticos o artísticos que afectan a los ciudadanos (Trillo, p.13)

Si se toma la frase escrita por Unamuno en necrológica de Francisco Giner de los Ríos "...era su vida pensar y sentir y hacer pensar y sentir". ¿Cómo llevarla a cabo en el momento de la evaluación? Para responder a ella, Trillo (1997) afirma que debemos tener en cuenta dos aspectos; Primero hay que considerar que algo que carece de significado no puede promover un enfoque profundo del aprendizaje, motivado y orientado a la comprensión. En coherencia con esto, según Trillo (1997), se debe seleccionar los contenidos considerando lo siguiente; Hay que esforzarse por proponer tareas relevantes y cabe preguntarse si se trata de lo nuclear o de lo anecdótico, lo nuclear es precisamente lo que permite establecer una mayor cantidad de relaciones significativas con otras informaciones articulándolas en un todo. Conviene pensar cuál es el interés que las tareas de evaluación suscitan en los alumnos en orden a mantener su motivación, una cosa es plantear simplezas que les entretengan y otros dilemas complejos que supongan un desafío personal. Es importante recordar que a veces los alumnos no aprenden porque no están motivados, no se motivan porque no aprenden; lo que se les ofrece no les ayuda a aprender ni a sentirse competentes.

Hay que cuidar la forma cómo se presentan las tareas, especialmente por lo que respecta a la claridad con que se hace de manera que pueda reconocerse su sentido, evitando por tanto la ambigüedad y con ello la confusión o el desconcierto a la que a

menudo se arrastra a los alumnos, lo adecuado es que una tarea permita conectar su contenido con otros temas conocidos de la misma u otra materia, así como con las experiencias de los estudiantes. Es fundamental que el estudiante use el conocimiento y no sólo que sepa cosas. Para ello, hay que plantearle principalmente dilemas y sugerirle vías de solución ante los cuales pueda desarrollar procesos de deliberación más que adoptar caminos o soluciones cerradas.

### **3.1.1.3. Evaluación auténtica desde el saber ser.**

Evaluar supone emitir un juicio sobre el valor de una cosa. Esa dimensión juzgadora es, en efecto, lo más relevante de la evaluación, pero también lo más delicado y conflictivo; son varios actores los que se ven afectados, no gustándole la evaluación: los alumnos, sus familias y los docentes, de alguna manera les incomoda y afecta emocionalmente, incluso les desequilibra. Tal responsabilidad apremia a algunos docentes: especialmente el temor a no ser justos, o a no ser objetivos. Y por ello tratan de fortalecer su ánimo poniendo distancia entre ellos y sus alumnos, dotándose de recursos técnicos que despersonalicen lo más posible su actuación: ejemplo exámenes, calificaciones y similares.

Para Trillo (1997) aparece lo que él llama la dimensión humana de la evaluación; es que junto al qué evaluar, y al cómo hay un quién, el que evalúa, y unos para quién, que son los destinatarios de esa actividad. Y esta relación personal del proceso no puede obviarse ni esconderse en refinadas técnicas. Ya que una evaluación justa hace del docente que la practica una persona justa o injusta- Por eso la evaluación es un asunto que no nos puede dejar indiferentes y que nos exige un posicionamiento, también un compromiso.

Dado que evaluar es emitir un juicio sobre el valor de una cosa, saber evaluar se convierte en un asunto complejo y delicado, no podemos improvisar, por el contrario, nos exige una actuación profesional seria y fundada, reflexiva, deliberada, intencional, sistemática y, sobre todo, que se pueda justificar. Situación a veces lejana a la realidad. Se debe recordar en qué consiste una evaluación educativa, que otros denominan ética, y que se caracteriza por respetar dos criterios fundamentales: por mostrarse atenta y responsable ante las consecuencias que tiene sobre terceras personas hay vida detrás de

una calificación y por mostrarse de veras comprometida por salvaguardar la coherencia entre fines y medios de manera que ciertos valores no resulten traicionados en la práctica. Bajo esta mirada el papel del profesor resulta esencial en un doble sentido. Por una parte, en relación al propio compromiso del docente en proyectos de cambio y mejora y por otra, en cuanto a su coherencia entre los valores que se propugnan y su práctica profesional y social. Para Trillo (1997) en esta coherencia está la clave del escaso avance logrado hasta ahora en materia de evaluación auténtica: en la falta de compromiso y de coherencia, en la carencia de ejemplos, en la ausencia de esperanza. La conclusión es tan obvia como antigua: hay que educar en actitudes y valores a los futuros maestros: en el compromiso, en la coherencia, en la ejemplaridad y en la esperanza en materia de evaluación educativa y auténtica.

Como se observa son muchas las dificultades que debe salvar una nueva concepción de la evaluación del conocimiento y de la educación para, mediante técnicas y herramientas diferentes, asegurar un aprendizaje significativo de todos sus miembros y lograr una verdadera igualdad de oportunidades, donde se reconozca la diversidad existente y no importe tanto ser el mejor como ser bueno.

A continuación, en la figura 7, se observa un mapa conceptual, referido a evaluación auténtica. Elementos que la componen, principios y algunos ejemplos:

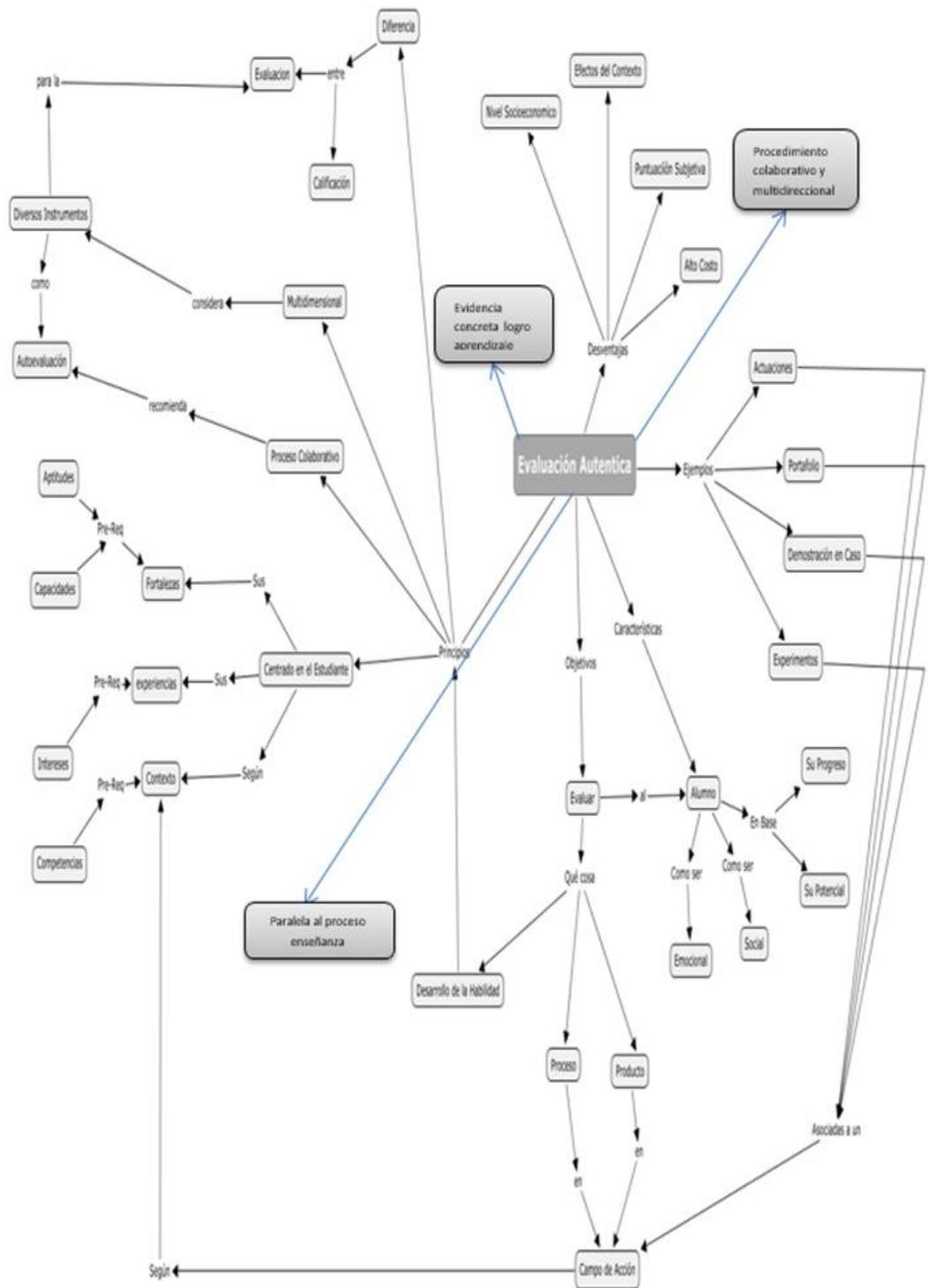


Figura 7: Elaboración propia. Resumen de la evaluación auténtica (2019).

### 3.1. Contrastes entre evaluación auténtica y tradicional.

Hay notables diferencias entre la evaluación tradicional y la evaluación auténtica (Coll Barbera y Orrubia, 2010) En la Tabla 10 se establece una comparación entre ambos tipos de evaluación desde la función, momentos, finalidad, tipos de tareas, entre otros.

Tabla 10. *Comparación entre los modelos de evaluación tradicional y auténtica.*

Modelo Aspectos	Evaluación tradicional	Evaluación auténtica
Función predominante	Social y acreditativa	Pedagógica
Momentos de la evaluación	Puntuales Al término de un proceso de enseñanza-aprendizaje	Al principio Durante A la finalización de un proceso de enseñanza- aprendizaje
Finalidad	Medición de los resultados	Conocer el “perfil” de las competencias que el alumno Posee
Tipo de actividades o tareas	Pruebas escritas de respuesta única	Proyectos Presentaciones Indagaciones
Aspectos a los que presta atención	Objetividad Neutralidad	Pertinencia Relevancia Contextualización
Valoración de las respuestas de los alumnos	Velocidad Eficiencia de ejecución	Reflexión Comprensión Argumentación Elaboración
Naturaleza/concepción del aprendizaje	Cuantitativo Acumulativo	Cualitativo Creativo

Fuente: Coll, Barberá & Orrubia, (2000)

### **3.2. Actividades de evaluación afines al enfoque por competencias.**

Como se ha dicho, evaluar se entiende como seleccionar, recoger, calcular, apreciar e interpretar el valor de algo en función de criterios determinados, con el fin de tomar decisiones.

La evaluación supone valorar hasta dónde los logros esperados, estándares, se han convertido en logros alcanzados (UNESCO, 2002)

Es básicamente en la última década cuando se descubre el enorme potencial de la evaluación como herramienta para gestionar los mismos aprendizajes y garantizar la calidad de los mismos. Se establece definitivamente la importancia de asociar los procesos evaluadores a los de desarrollo y potenciación de nuestra capacidad para aprender (Pallisera y Rius, 2007, p. 322).

Cuando se habla de evaluar competencias se refiere a un proceso de recogida constante de información sobre las capacidades desarrolladas por el estudiante, comparar su desempeño con el perfil de competencias consignadas en su estructura curricular y la formulación de un juicio de valor sobre el grado de concordancia al mismo.

Esta forma de evaluar se transforma en una herramienta positiva en el proceso enseñanza-aprendizaje, ya sea para los docentes como para los estudiantes, al docente le permite revisar su estilo de docencia, actualizar sus contenidos, analizar las tareas que propone al alumnado y tomar conciencia si realmente está evaluando lo que desea evaluar. Por otro lado, al estudiante le permite regular su aprendizaje y retroalimentar su progreso.

Esta nueva forma de actuar que se propone se basa en la teoría conocida como el modelo por competencias que surge en la idea de complementar un plan de modernización de la educación, especialmente la universitaria.

En el contexto chileno, el modelo universitario, es de un marcado carácter academicista, centrado en el profesor y su enseñanza. No obstante, entre el modelo tradicional o dominante vigente hasta ahora y el modelo de competencias, existen, conceptualmente algunas diferencias. Se distinguen, en consecuencia, tres conceptos: el modelo o enfoque tradicional, centrado en el profesor y orientado a la enseñanza; el modelo basado en competencias o de competencias, generalmente aplicado en la formación profesional, directamente focalizado en las salidas profesionales y en las competencias laborales; y el modelo por competencias que responde a la integración de competencias académicas (Díaz Barriga, 2006).

La evaluación por competencias se enfrenta a dos desafíos: los que pertenecen a la evaluación del aprendizaje, y los propios del enfoque por competencias.

Evaluar un aprendizaje (Villar Angulo y Alegre, 2004)

Una acción encaminada a estimar, apreciar o juzgar el valor o mérito que tiene el cambio en el conocimiento, capacidades o actitudes de estudiantes. Cuando se aplica la evaluación a la enseñanza universitaria, se amplía el campo de ideas, términos y significados relacionados y derivados de la evaluación.

Medir es “la asignación de un número a un objeto (por ejemplo, un examen, trabajo, tarea, etc.) según una regla aceptable”.

Calificar es “la atribución de un valor a una actuación en una prueba” (p. 292).

En la evaluación por competencias se evalúa el desempeño de un individuo con respecto a un criterio pre-establecido, mientras que en las evaluaciones con respecto a una norma (*norm-referenced assessment*) se compara el desempeño de un individuo con respecto al de un grupo. Aunque se empleen los mismos métodos, lo que los diferencia esencialmente es cómo son aplicados y en cómo son evaluados.

Hasta ahora, en el campo educativo ha dominado una visión estrecha de la evaluación que se ha caracterizado por un afán excesivo por medir los productos de aprendizaje descuidando los procesos; por atender primordialmente contenidos de corte cognoscitivo; centrada en el profesor como protagonista del proceso enseñanza-aprendizaje; que emplea escasos instrumentos (pruebas escritas); homogeneizadora, dado que no considera los distintos ritmos y estilos de aprendizaje, entre otros rasgos.

Una evaluación como la descrita resulta contraproducente para una formación por competencias, ya que el desarrollo y la adquisición de éstas demandan una participación activa y comprometida del alumno con su propio aprendizaje. Nadie puede adquirir las competencias por otro. Si esta afirmación es válida para cualquier tipo de aprendizaje, todavía es más exigente para el caso de las competencias, porque sólo mediante su actuación en contexto el sujeto puede demostrar el grado de dominio que posee de las competencias logradas.

Hay que transitar de una evaluación del aprendizaje a una evaluación para el aprendizaje buscando mantener un equilibrio, porque ambos tipos son importantes (Stiggins, 2002; Moreno, 2012). Se trata de una evaluación formativa, centrada tanto en procesos como en productos, que considera la complejidad del aprendizaje; por tanto,

prevé distintos contenidos y los valora empleando diversas técnicas e instrumentos: proyectos, resolución de problemas, estudio de casos, ensayos, reportes de investigación, presentaciones orales, portafolio de evidencias, rúbricas, exámenes, entre otros, así como diversas modalidades de evaluación: auto-evaluación, coevaluación y heteroevaluación. En definitiva, será una evaluación continua, integral y humana, que reconoce y confía en la capacidad del alumno para aprender y, además, le comunica esta confianza en la interacción cotidiana.

Para obtener información sobre el proceso de aprendizajes los docentes disponen de una amplia gama de actividades, e instrumentos de evaluación. Para Castillo y Cabrerizo (2003) las actividades permiten responder a la pregunta de cómo se va a evaluar, pues son los procedimientos por los que se llevará a cabo la evaluación.

En opinión de Camilloni (1998) la evaluación y cada uno de los instrumentos de evaluación que lo integran deben cumplir con ciertas condiciones, entre ellas; Que se evalúen los aprendizajes que los estudiantes desarrollan, que evalúen tanto los éxitos como los fracasos, a pesar de que el instrumento haga una apreciación parcial de los aprendizajes, deben ver el origen de los fracasos. Además, debe permitir vislumbrar algunas conclusiones que hablen del desempeño presente y futuro del estudiante, todo ello si presenta un grado adecuado de organización.

Éste no es el único problema, además del instrumento a utilizar, también hay que considerar el peso o importancia que el mismo tiene a la hora de traducir los resultados de las evaluaciones en calificaciones. Esto guarda relación con otro aspecto a valorar dentro de la evaluación de los aprendizajes y de los instrumentos que se utilizan para ello. Tiene que ver, con las ideas o convicciones que poseen los docentes acerca del aprendizaje y evaluación del alumnado, y la mejor manera de recoger o demostrar dicho aprendizaje, según sus apreciaciones.

Frente a la diversidad de instrumentos en cuanto a carácter, alcance y función (pruebas escritas y orales, pruebas de observación de procesos y de producciones, etc.), el foco se centra en la adecuada selección y organización. Cada uno de ellos, por sí solo, es insuficiente para obtener información sobre el aprendizaje de los alumnos. La evaluación, en su diseño, exige, la combinación de diferentes instrumentos para obtener una cobertura adecuada, por lo que el éxito de la evaluación se encuentra en la justa

combinación de instrumentos, el momento propicio de su administración y un acertado análisis e interpretación de sus resultados (Camilloni, 1998).

Para enfrentar el proceso de evaluación y tomar las decisiones adecuadas en el aula, encontramos algunas orientaciones. Es el caso de Eisner (1993) quien plantea algunos principios a tomar en cuenta para la selección de instrumentos de evaluación:

Reflejar las necesidades del mundo real, aumentando las habilidades de resolución de problemas y de construcción de significado.

Mostrar cómo los estudiantes resuelven problemas y no solamente atender al producto final de una tarea.

No debe ser limitada a ejecución individual ya que la vida requiere de la habilidad de trabajo en equipo.

Permitir contar con más de una manera de hacer las cosas, ya que las situaciones de la vida real raramente tienen solamente una alternativa correcta.

Promover la realización de tareas que requieran el uso inteligente de las herramientas de aprendizaje.

Requerir que los estudiantes comprendan el todo, no sólo las partes. Permitir a los estudiantes escoger una forma de respuesta con la cual se sientan cómodos. (pp. 226-232).

A continuación, se describen algunas estrategias de evaluación auténtica que, se consideran acordes a la evaluación de las competencias, sin embargo, no en todos los casos se trata de propuestas originales o novedosas de evaluación, en el campo de la educación se han utilizado desde hace mucho tiempo; sin embargo, la reaparición de algunos de ellos obedece a un viejo anhelo de la pedagogía; acercar la escuela a la vida real. Algunas de estas estrategias de evaluación surgen a fines del siglo XIX, en Europa, como es el caso de el Método de proyecto, por lo tanto, son anteriores a la evaluación por competencias.

Frente a las críticas por la rigidez y lo poco auténtico de las prácticas pedagógicas que promueven un aprendizaje robótico y rutinario, en los últimos años la denominada evaluación alternativa (Moreno, 2004) ha propuesto una gama de metodologías de evaluación que se condicen con el enfoque de competencias. A continuación, se abordan algunas de las propuestas evaluadoras más habituales.

### **3.3.1. La Rúbrica como actividad de evaluación.**

Son guías de puntuación utilizadas en la evaluación del desempeño de los estudiantes que describen las características específicas de un producto, proyecto o tarea con diferentes niveles de rendimiento, cuyo propósito es clarificar lo que se espera del trabajo del alumno, valorar su ejecución y facilitar la retroalimentación pertinente.

Dentro de las rúbricas distinguimos dos tipos básicos, que varían en razón de su estructura: analíticas y holísticas. Si lo vemos desde un punto de vista temático, tanto las holísticas como las analíticas pueden ser, a su vez, genéricas (referidas por ejemplo a competencias transversales, como la expresión oral o escrita) o específicas de un dominio, disciplina o tarea.

La evaluación auténtica presenta dos desafíos que las rúbricas pueden responder con eficacia por un lado evaluar los desempeños/productos del estudiante con objetividad y en forma consistente y por otro lado entrega retroalimentación significativa y otorgar calificaciones, sin que ello demande mucho tiempo. La rúbrica se convierte en una potente herramienta didáctica, contribuyendo positivamente a mejorar los procesos de enseñanza aprendizaje.

La rúbrica resulta de gran utilidad al docente ya que se convierte en un instrumento eficaz durante todo el desarrollo de una unidad didáctica o en un determinado momento del proceso de enseñanza aprendizaje, permiten al docente tener claridad y precisar los objetivos del aprendizaje y de la evaluación y mantenerlos vinculados a los contenidos, además facilitan la comunicación a los estudiantes de los resultados de aprendizaje esperados; permiten proporcionar retroalimentación descriptiva y oportuna tanto en contextos formativos como sumativos; y disponen de un escenario favorable para fomentar la autorregulación del aprendizaje de los estudiantes (Goñi, 2005).

Las pueden ser usadas en una amplia gama de asignaturas y actividades, ya sea en áreas técnicas, científicas, sociales o humanidades, ello va a depender del objetivo planteado para la evaluación y del aprendizaje planificado. Es sugerida cuando hay que evaluar ensayos, trabajos individuales, actividades grupales breves, proyectos amplios realizados en equipo con presentaciones orales colectivas.

### **3.3.2 El Portafolio del Estudiante como actividad de evaluación.**

El estudiante durante su proceso de aprendizaje va produciendo diversos documentos que reflejan su desempeño (resultados de exámenes, calificaciones, premios) y los trabajos (composiciones, resúmenes de libros, cartas, cintas con exposiciones orales, dibujos, fotografías), dentro o fuera del centro escolar. Esta diversidad de productos es lo que conforma el portafolio. El alumno decide que va a incluir, pero debe especificar de qué tipo son. Los profesores u otros evaluadores revisan el portafolio y lo utilizan para evaluar al alumno, es más se puede invitar al alumno a comentar los documentos, discutir su importancia e influir en el modo en que serán evaluados.

Veamos el uso del portafolio en Ciencias, tradicionalmente en esta área del saber cuándo se evalúa se explican conceptos y procedimientos memorísticos dentro de un sistema cerrado de evaluación, el uso del portafolio en ciencias tiene implicaciones pedagógicas positivas ya que facilita el pensamiento científico desde el momento en que utiliza: evidencias para acompañar una afirmación o un fenómeno natural, considera las posibles consecuencias, muestra explicaciones alternativas, y proporciona el espacio para brindar nuevas vías de actuación. En otra disciplina donde podemos observar su aplicación es en la enseñanza de las ciencias sociales, ya que un uso adecuado del portafolio potencia: la comprensión profunda de hechos y conceptos mediante su análisis y la explicación que de ellos se hace a otras personas, la justificación de fenómenos sociales acontecidos y la argumentación de perspectivas personales adoptadas (Barberá, 2005).

Dentro del proceso de aprendizaje, resulta clave, de parte del estudiante el momento de la reflexión, cuando sus habilidades metacognitivas lo llevan a tomar conciencia de su propio aprendizaje. La construcción de un portafolio ayuda a ello, ya que consta de un esquema básico que incluye: comprensión del fenómeno (habilidades de observación, decodificación, análisis y síntesis); selección relevante (habilidades de discriminación y valoración); y justificación explicativa (habilidades de composición y argumentación).

Dentro de la evaluación de competencias, se recomienda el uso de portafolio, porque cuenta con dos ventajas fundamentales que otros dispositivos no ofrecen:

i) La alta motivación y constante estimulación que logra mantener en los alumnos, al tratarse de un trabajo continuado y no de un ejercicio aislado realizado en un contexto artificial; y

ii) Se tienen desde el inicio de las clases los criterios con que serán evaluados los alumnos. “Entre estos criterios podemos mencionar la coherencia interna, relevancia y reflexión en las elecciones, intencionalidad y explicación verbal, autorregulación y autoevaluación del aprendizaje, flexibilidad cognitiva, estos criterios se deben compartir desde el primer momento y hacerse transparentes a los alumnos, ayudándolos a comprenderlos” (Barberá, 2005, p. 501).

Resulta recomendable considerar diferentes procedimientos de evaluación en el mismo portafolio.

### **3.3.3. Observación como actividad de evaluación.**

Cuando queremos obtener información que es difícil obtener por otros medios, es cuando cobra preponderancia esta técnica, que consiste en el examen atento que un sujeto realiza sobre otros sujetos, o determinados objetos y hechos para llegar al conocimiento profundo de éstos mediante la obtención de una serie de datos. La observación es la mayor fuente de datos que posee una persona y ofrece información permanente acerca de lo que ocurre en su entorno. Al respecto, Eisner plantea que “las aulas, al igual que el vino, se conocen por las cualidades aromáticas y táctiles, así como por las visuales” (1998, p. 87).

Dentro de la evaluación por competencias, destaca la técnica de la observación ya que permite dar cuenta del grado de dominio que un individuo ha alcanzado de ciertas competencias mediante su actuación en contexto. Las competencias se desarrollan en un continuo en el tiempo; la observación permite conocer el grado en que una persona la ha adquirido, no se trata de constatar si una persona posee una competencia o carece de ella.

La observación como técnica resulta útil cuando se desea saber y profundizar en las dificultades o necesidades de aprendizaje que tiene el estudiante para lograr un mayor perfeccionamiento de sus competencias y retroalimentar el proceso de aprendizaje oportunamente. Sin embargo, para que los datos recolectados posean fiabilidad y validez, la observación tiene que considerar una serie de condiciones: planificación, definición clara y precisa de objetivos, sistematización, delimitación de los datos que se recogerán,

registro de datos en los instrumentos o soportes convenientes y triangulación de las observaciones realizadas.

Algunos aspectos negativos de esta actividad ocurren cuando su empleo es asistemático; no se tienen objetivos delimitados de antemano, se centra en lo que más llama la atención, cuando se observa diferentes aspectos en distintos alumnos. Puede suceder que algún alumno puede permanecer sin que nadie haya observado nada sobre él; cuando no se llevan registros escritos de lo observado, los datos recolectados dependen de la memoria del observador y de su interpretación personal, cuando se emiten juicios sobre lo observado. Cuando la observación es efectuada por un solo individuo, se corre el riesgo de que la información obtenida esté sesgada por la subjetividad del observador.

#### **3.3.4. Entrevista, como actividad de evaluación.**

Dentro de las técnicas de evaluación de competencias, la entrevista se considerada básica. Como su nombre lo dice es “entre vista” mirándose a los ojos, es una conversación donde prima el dialogo, es intencional de parte del evaluador, puede ser estructurada, semiestructurada o abierta, planteada y respondida de forma oral. Se parte de la base que entrevistador y entrevistado buscan el mutuo entendimiento, al erradicar cualquier acto coercitivo de autoridad. La entrevista no tiene que ser necesariamente formal; se puede llevar a cabo mediante conversaciones informales en distintos momentos y espacios de la jornada escolar. Esta técnica tiene la ventaja de facilitar un clima mucho más distendido y abierto que puede generar en el entrevistado una mayor confianza hacia el entrevistador (Casanova, 1999).

La entrevista es una técnica muy recomendable cuando se requiere obtener datos que algunos alumnos no darían por escrito por su carácter confidencial o porque suponen una fuerte implicación afectiva, profesional o de cualquier otro tipo. Cuando el entrevistador no tiene muy desarrolladas sus capacidades de comunicación, cuando no se garantiza que el respeto y el diálogo abierto entre las partes sea la condición que prevalezca en el encuentro, no se recomienda su uso.

### **3.3.5. Proyecto como actividad de evaluación.**

En esta actividad como evaluación del estudiante es él quien debe definir su trabajo y la estructura que le dará, por lo tanto son actividades poco estructuradas y relativamente abiertas. Su resolución, por lo tanto, es compleja y siempre admite múltiples concreciones que pueden ser más o menos adecuadas en función de su ajuste a unos criterios ya establecidos (Díaz Barriga, 2006).

Algunas de las características de los proyectos es que pueden llevarse a cabo en la escuela o fuera de ella también pueden estar vinculados al desarrollo de algún tipo de prácticas, si se vinculan a ellas, se trataría de actividades con un mayor nivel de autenticidad ya que el estudiante se encuentra inmerso en un proyecto profesional o ciudadano que es real. Esta técnica va más allá del currículum formal establecido, ya que permite al estudiante la adquisición de conocimientos que están fuera de los espacios escolares, ser testigo de las transformaciones sociales y los saberes que trascienden las aulas escolares, en una sociedad que va entre lo global y lo local, esta técnica permite una perspectiva transdisciplinar que integra los saberes científicos, por lo que es una herramienta importante pues el estudiante debe aprender a manejar la enorme cantidad de información que en el mundo de hoy se produce.

Un proyecto en su desarrollo incluye los siguientes elementos: definición del tipo de trabajo; establecimiento de pactos o de un contrato respecto al aprendizaje que se espera conseguir; diseño de un plan de trabajo; búsqueda, análisis y selección de la información pertinente; y síntesis del resultado del trabajo. Una característica de esta técnica es que implica un periodo relativamente largo y también puede ser llevado a cabo en equipo.

Dentro de la técnica de proyectos encontramos varias ventajas, pueden contribuir, como apunta Henry (1994, citado por Hernández, 2000), a propiciar en los estudiantes la adquisición de competencias relacionadas con la construcción de la propia identidad, lo que se estudia tiene que ver con asuntos significativos para ellos, los cuales tienen que ver con las interpretaciones que construyen del mundo y las preguntas que se hacen sobre la realidad; la autodirección, porque posibilita el desarrollo de sus iniciativas para realizar procesos de indagación, ordenación e investigación; la inventiva, a través de la utilización creativa de recursos, métodos y explicaciones alternativas a las que suelen

aparecer en los libros de texto; la crítica, respecto a la puesta en cuestión, revisión de lo que se impone y lo que se silencia, análisis e interpretación de las formas de poder que se transmiten en las formas canónicas de cómo son presentados algunos saberes; el planteamiento y la resolución de problemas, el diagnóstico de situaciones y el desarrollo de estrategias analíticas, interpretativas y evaluativas; la integración conceptual, pues favorece la síntesis de ideas, experiencias e información de diferentes fuentes y disciplinas; la toma de decisiones, ya que ha de elegir lo que es relevante en la investigación y lo que se ha de incluir en el proyecto para comunicarlo; y la comunicación interpersonal, puesto que ha de contrastar las propias opiniones y puntos de vista con otros, y hacerse responsable de ellas.

### **3.3.6. Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) como actividad de evaluación.**

Para McGrath (2002), “El aprendizaje basado en problemas lo expresa como un “método de aprendizaje en grupo que usa problemas reales como estímulo para desarrollar habilidades de solución de problemas y adquirir conocimientos específicos (p.34)”. Se cimienta en el constructivismo y en el que, a partir de un problema inicial, se desarrolla un trabajo creativo de búsqueda de soluciones o interpretación de la situación objeto de estudio, convirtiéndose en una técnica innovadora, que se realiza bajo dos situaciones por un lado a través del trabajo en grupos tutorizados y por otro, del trabajo individual autodirigido, con la finalidad de combinar la adquisición de conocimientos con el desarrollo de habilidades generales y actitudes deseables para el desarrollo personal y profesional.

Esta actividad se inicia con el planteamiento de un problema, sin lecturas, conferencias o lecciones previas, así se convierte en un estímulo y surge la necesidad de adquirir nuevos saberes. En este momento, el alumnado da inicio al trabajo en equipos, formados por lo general al azar. El trabajo comienza estableciendo las normas básicas del funcionamiento del grupo, las expectativas de los participantes, etcétera; es un primer contacto, en la que el alumnado comienza a identificar y definir el problema, elaborar hipótesis y explorar los conocimientos previos que poseen sobre el tema para determinar cuáles deben ser adquiridos. Una vez seleccionados los temas objeto de aprendizaje, se recomienda que los aspectos básicos sean estudiados por todos, y no divididos entre los

miembros del equipo, se establece un tiempo de trabajo individual. Posteriormente, los miembros del equipo debaten, discuten, comparan y contrastan sus aprendizajes con los del resto. De este modo, aprenden unos de otros y se aplica la nueva información al problema, cambiando o revaluando las hipótesis iniciales. Si es necesario, se plantearán nuevos temas a aprender y, si no, se sintetiza lo que se ha aprendido y se reflexiona sobre el progreso logrado tanto por el grupo como por cada integrante.

En síntesis, el ABP se basa en un proceso cíclico con tres fases: reflexión cooperativa sobre el problema inicial e identificación de las necesidades de aprendizaje; estudio individual auto dirigido sobre los temas de aprendizaje; y aplicación, en equipo, de los nuevos conocimientos al problema y síntesis de lo aprendido.

En cuanto a la evaluación basada en la resolución de problemas para que realmente puedan emplearse como actividades de evaluación auténtica, los problemas deben cumplir algunas condiciones:

Insertarse en una situación que los estudiantes perciban como problemática y que, por lo tanto, se relacione con algún contexto relevante para ellos: el académico, el familiar, el personal, laboral, etcétera.

Permitir la consulta de la información necesaria para avanzar en su resolución. Así, no sólo es preciso que los alumnos puedan acceder a diversas y variadas fuentes de información para resolver el problema, sino que, además, las decisiones respecto a cómo y por qué usar una información es objeto preferentemente de evaluación.

Contar con criterios de solución que permitan establecer con claridad cuándo y por qué se ha resuelto el problema de forma satisfactoria. No se trata de que los problemas no admitan distintos niveles en su resolución; más bien, que la diferencia entre uno y otro nivel sea clara y poco discutible de forma que pueda justificarse qué respuesta es mejor que otra y por qué (Castelló, Monereo y Gómez, 2009, p. 19).

La valoración del proceso es fundamental para aprender a solucionar problemas similares y para interiorizar criterios eficaces de seguimiento de la propia acción.

### **3.3.7. Estudio de Casos como actividad de evaluación.**

Esta actividad es bastante usada, se le llama así ya que “Los casos” se refieren a situaciones específicas y a la vez problemáticas, que generalmente fueron situaciones reales, por lo tanto, tienen un elevado nivel de autenticidad, y si son casos cercanos a la

realidad social del alumno, pueden ser un importante instrumento para la interiorización de las normas y reglas de cada contexto, lo que les convertirá en una herramienta de socialización. De acuerdo con Castelló, Monereo y Gómez (2009), su importancia como propuesta de evaluación de competencias se logra cuando los casos utilizados prevén las siguientes condiciones.

Tratarse de casos reales, o que podrían serlo y que, por lo tanto, se inserten en contextos cercanos al estudiante y permitan entender el surgimiento y el desarrollo del caso.

No contener en su formulación todas las variables relevantes y, por lo tanto, la propia delimitación sobre qué es relevante para su resolución, también forma parte de lo evaluable.

Admitir varias soluciones posibles, pero siempre dentro de unas condiciones que hay que preservar. Por ello, en su evaluación no se trata tanto de conseguir la solución correcta como de que la solución adoptada sea respetuosa con un determinado conjunto de condiciones.

Entre las soluciones posibles, algunas pueden ser consideradas como mejores porque aportan más beneficios a los actores o se acercan más al objetivo final.

Las condiciones que deben respetar las soluciones adoptadas en cada situación constituyen los criterios de evaluación de este caso concreto. Por ello, deben ser no sólo conocidas por todos los estudiantes, sino que resulta muy conveniente que ellos mismos valoren sus propuestas a la luz del cumplimiento de dichas condiciones (p.48).

### **3.3.8. Simulación como actividad de evaluación.**

Una forma de demostrar el grado en que hemos alcanzado determinadas competencias, es a través de las simulaciones, las cuales nos pueden situar en escenarios diferentes, con apoyo de la tecnología e incluso, en algunos casos, con la ayuda de actores (Cano, 2008). En la actualidad se cuenta con diversos programas informáticos que son excelentes simuladores y pueden ser útiles para evaluar variados contenidos. Algunos de estos simuladores son juegos a los que se puede dar un uso pedagógico. En la web se puede encontrar una amplia lista de simuladores, tal vez valdría la pena incorporar alguno de ellos a nuestras actividades de enseñanza y evaluación.

En la formación profesional, es beneficioso el empleo de esta técnica, a modo de ejemplo, en la creación de empresas se simula el funcionamiento de entidades bancarias, o de verdaderos talleres de mecánica. Cuando utilizamos estas prácticas, estamos

acercando al estudiante a las actividades auténticas. En este contexto lo auténtico está referido a que está presente en la realidad para la que preparamos a los alumnos; resulta genuino en dicha realidad tanto si se trata de lograr que sean buenos ciudadanos, excelentes profesionales, o brillantes investigadores. Según Monereo, Castelló y Gómez (2009), “para que una actividad se considere como auténtica debe cumplir tres condiciones: ser realista en relación con el ámbito evaluado; ser relevante para el alumno; y promover la socialización del alumno” (pp.28-29).

### **3.3.9. Aprendizaje cooperativo como actividad de evaluación.**

Para algunos autores como Sharan (1980) y Slavin (1983) el aprendizaje cooperativo puede ser utilizado en cualquier curso o nivel académico, en casi todas las asignaturas de los currículos escolares, las definen como actividad de evaluación.

Hay dos características comunes que se encuentran en los variados métodos de aprendizaje cooperativo: la primera, se divide al grupo amplio de la clase en pequeños equipos heterogéneos que sean representativos de la población total del aula en cuanto a los distintos niveles de rendimiento, sexo y raza; y la segunda, llevar a los miembros de estos equipos a mantener una interdependencia positiva mediante la aplicación de determinados principios de recompensa grupal o de una determinada estructuración de la tarea que debe realizarse para conseguir los objetivos propuestos (Serrano y Calvo, 1994).

El aprendizaje cooperativo, se diferencia de otras técnicas ya que se trabaja en pequeños grupos que presenten algún grado de heterogeneidad interna, focalizado hacia una meta común cuyo logro sólo será posible si cada miembro del grupo lleva a cabo una tarea que le corresponde; de esta manera, son las relaciones alumno-alumno las que se destacan en este tipo de instrucción. “Por otro lado, en los métodos de aprendizaje cooperativo el trabajo no se orienta exclusivamente hacia el producto de tipo académico, sino que también persigue una mejora de las propias relaciones sociales” (Serrano y Calvo, 1994, pp. 17-18).

La importancia del aprendizaje cooperativo se observa en que contribuye a desarrollar dimensiones del aprendizaje que son comúnmente admitidas: fomenta el desarrollo de actitudes que crean un clima de desarrollo intelectual en clase,

estableciendo normas de funcionamiento de los grupos que son aceptadas por todos sus miembros, y evitando que la responsabilidad se diluya. También facilita la adquisición e integración de conocimientos, generando mayor variedad de alternativas y ofreciendo una información valiosa sobre la precisión, veracidad y validez de la información empleada en la resolución de las tareas. Por otro lado, colabora a ampliar el conocimiento, dado el carácter multidimensional de muchas de las tareas, que abarcan aspectos como comparar, clasificar, inducir, deducir, analizar errores o abstraer.

El aprendizaje cooperativo fomenta el uso coherente del conocimiento en tareas como la toma de decisiones, la investigación o la resolución de problemas; las cuales involucran el uso de numerosas estrategias cognitivas, como la identificación de hechos, la explicación de fenómenos o la evaluación de resultados, y desarrolla hábitos mentales favorables a través de mecanismos de retroalimentación. Esta técnica potencia que los estudiantes se involucren en sus aprendizajes ya que se refuerza al grupo cuando los miembros logran sus metas (Gavilán, 2009).

Son muchos los beneficios del aprendizaje cooperativo: promueve el desarrollo de habilidades tanto cognitivas como sociales, y es muy recomendado para estudiantes con bajo rendimiento o que se encuentran en riesgo de fracaso escolar; dentro de las competencias interpersonales; permite una relación más horizontal entre estudiantes, propicia una comunicación más fluida y abierta entre ellos, genera un clima de cooperación y apoyo mutuo antes que de competitividad entre los alumnos. Bajo este contexto se destaca la autoevaluación y la coevaluación) ya que el alumno se involucra de forma responsable en el proceso de evaluación y, al hacerlo, aprende y desarrolla habilidades y actitudes positivas para evaluar de forma justa y objetiva su propio trabajo y el de sus pares, competencias valoradas en el mundo actual, donde prima el individualismo.

El proceso evaluador cuando se utiliza el aprendizaje cooperativo permite diferentes opciones y combinaciones, pero en general tiene en cuenta no sólo el logro de objetivos especificados para el equipo (puntuación de equipo) o para el alumno (puntuación individual), sino también las aportaciones de éste al equipo o del equipo al resto del grupo (si existe cooperación intergrupala). En ese sentido, cuando la fuente de evaluación es el propio alumno o el equipo (solo o en colaboración con el profesor), las

evaluaciones pueden ser: en primer lugar, evaluaciones por parte del profesor y de los estudiantes de los productos y exposiciones del equipo; en segundo, evaluaciones por parte del profesor de las disertaciones del estudiante basadas en sus contribuciones personales al equipo y, “finalmente, evaluaciones por parte de los compañeros de las contribuciones individuales que cada miembro hace a su equipo” (Serrano y Calvo, 1994, p. 35).

### **3.3.10. Exámenes Escritos como actividad de evaluación.**

El examen escrito corresponde a una prueba de evaluación estructurada en base a un número limitado de preguntas que el alumno tiene que responder. Este instrumento de evaluación tiene una larga data y aún hoy en día sigue siendo uno de los instrumentos más usados por los docentes a pesar de que su uso resulta limitado para evaluar competencias. Por las características de su desarrollo, y según el tiempo de que disponga, suele contener pocas preguntas o problemas a resolver.

Si se hace un buen uso de él como instrumento de evaluación, puede cumplir funciones que pueden ser válidas en el campo educativo. Cuando es llevada al extremo provoca que la evaluación carezca de lógica y sentido común, esto no se lo podemos adjudicar al instrumento, sino a los docentes que llevan a cabo tales usos y abusos, producto muchas veces de la torpeza o la ignorancia. Frente a esta situación se destacan dos aspectos: los usos que se hacen del examen y el tipo de preguntas que en él se formulan. Los usos que se hagan del examen serán el criterio definitivo para evidenciar sus posibilidades.

Cuando se trata que el profesor mejore su propia enseñanza, mediante la información que arroja este instrumento está técnica es muy recomendable, además ayuda al docente a (re)orientar y apoyar a los alumnos en su aprendizaje; de esta manera el examen puede desempeñar un papel constructivo en la formación del alumno. Si sólo la utilizamos para medir y calificar la información recibida por parte del docente, ya que el estudiante puede repetir al pie de la letra lo dicho por su profesor, lo cual lo transforma en un instrumento carente de valor educativo.; y cuando el examen exige respuestas atomizadas y automatizadas que obligan a repetir el conocimiento en los mismos términos que fue contado o transmitido sin salirse del guion previamente establecido.

Aunque como se dijo anteriormente, las pruebas o exámenes escritos son una herramienta limitada para evaluar las competencias, no se deja de lado su utilización en el aula ya que pueden ser instrumentos útiles para valorar ciertos tipos de competencias menos complejas o de bajo nivel taxonómico de aprendizaje.

### **3.3.11. Pruebas orales como actividad de evaluación**

Cuando queremos verificar el dominio de destrezas relacionadas con la comprensión de conceptos, la solución de problemas, la comunicación y otras, es altamente recomendable el uso de las pruebas orales. No se puede reemplazar por otro instrumento de evaluación cuando se trata de comprobar destrezas de comunicación oral.

Para concluir en este apartado sobre instrumentos de evaluación podemos decir que no existen instrumentos buenos o malos, todo depende del uso que se les dé. Todos ellos tienen grandes posibilidades y algunas limitaciones, estas últimas pueden disminuir cuando la comunidad académica logra acuerdos básicos sobre la construcción de un clima propicio para la enseñanza y para el aprendizaje.

Algunos aspectos que se deben tener en cuenta son:

En el proceso de enseñanza aprendizaje, los instrumentos para la evaluación tienen que ser usados por todos. Por lo tanto, los instrumentos tienen que ser coherentes tanto con los objetivos como con los criterios; oportunos en el tiempo de aplicación para que la entrega implique retroalimentación; los resultados deben sistematizarse para que los docentes y los estudiantes tengan información regular sobre el estado de los procesos.

Si se hacen adecuaciones o variaciones a los instrumentos, si se otorga intencionalidad precisa, si se revisa su validez y su confiabilidad, resultarán de gran utilidad en los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Es adecuado que el lenguaje que se use en los espacios de interacción profesor estudiante sea más descriptivo que evaluativo. Resulta esencial que el docente no confunda el ser con el hacer, es decir debe referirse al hecho no a la persona misma. Cuando se evitan los juicios de valor los estudiantes tienden a ser menos defensivos y comprenden mejor el estado de su proceso.

Los estudiantes ven la evaluación como una amenaza, lo que genera en ellos ansiedad y temor esto se debe porque la aplicación de los instrumentos ha estado rodeada

de un ambiente punitivo, que intenta castigar la desatención, la falta de estudio, de compromiso y la indisciplina, entre otros factores, hecho que desvirtúa su función de regulación, la evaluación debe ser vista mediante un enfoque positivo, en tanto cada uno sepa el estado de su proceso y pueda tomar decisiones.

### **3.3.12. Mapas conceptuales como actividad de evaluación**

Esta técnica llamada mapas conceptuales fue desarrollada hace algún tiempo convirtiéndose en una herramienta de investigación y una técnica de enseñanza para facilitar el aprendizaje significativo (NovaK y Gowin, 1983), especialmente en disciplinas como las ciencias sociales y las ciencias experimentales.

El mapa conceptual, basado en la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel, pretende presentar al estudiante el nuevo conocimiento en forma de redes estructurales o motivarles a que construyan tales redes por ellos mismos, con la esperanza de que la semejanza de la representación externa (el mapa conceptual) e interna (estructura cognitiva) haga más fácil o más efectiva la adquisición del conocimiento (Hasemann y Mansfield, 1995). Hay que tener en consideración la jerarquía con la que se estructura el conocimiento y su reflejo en un mapa conceptual. En consecuencia, se considera que éstos deben ser jerárquicos: los conceptos más generales e inclusivos deben situarse en la parte superior del mapa y los conceptos progresivamente más específicos y menos inclusivos, en la parte inferior.

Los mapas conceptuales son herramientas potentes que están a disposición de profesores y alumnos. Diversos son los posibles usos de los mapas conceptuales, entre los que destacan los siguientes (Sepúlveda, 2014, p 20):

- a. Desarrollar la creatividad, ya que el proceso de elaboración se puede comparar con una sesión de lluvia de ideas. En la medida que se escriben las ideas, sin criticarlas, se van aclarando y la mente queda libre para recibir nuevas ideas. Estas nuevas ideas se pueden vincular con las que ya están en el papel, y ellas pueden también gatillar nuevas asociaciones, que a su vez llevan a nuevas ideas.
- b. Comunicar el mapa conceptual que ha elaborado una persona representa una posible manera de estructurar y relacionar conceptos y establecer proposiciones y, además, explicita los significados que la persona le ha dado a los conceptos involucrados. De esta manera, y por ser gráfico, ayuda a precisar y facilitar la comunicación y el

intercambio de ideas entre personas, en especial entre alumnos y docentes. Usando los mapas conceptuales se logra profundizar en los análisis y discusión que se realizan a nivel de equipos de docentes y de estudiantes.

**c.** Instrumento para negociar significados, es decir, dialogar, compartir, discutir y convenir significados. Esto permite, por ejemplo, al docente comprender los esquemas y significados que manejan los/las alumnos/as y sobre esa base puede estructurar situaciones de enseñanza que muestren significados parciales o equivocados.

**d.** Explorar lo que los estudiantes ya saben: Si se ha entrenado a los/las alumnos/as en la elaboración de mapas conceptuales, se les pueden usar para formarse una idea de los conceptos e ideas que manejan y cómo los estructuran. Este conocimiento permite al docente planificar sobre bases más seguras las futuras actividades de enseñanza y tareas que se asignan a los/las alumnos/as.

**e.** Trazar una ruta para la enseñanza y el aprendizaje: Como todo buen mapa puede ser de utilidad para indicarnos los lugares por donde se debe pasar en el viaje para desarrollar aprendizajes. Los mapas constituyen una buena guía para los/las alumnos/as y pueden ser usados por el docente al inicio del año escolar o de unidades de aprendizaje.

**f.** Extraer significados de lecturas y exposiciones: facilita la comprensión y la memorización de las ideas principales. De gran ayuda para quienes tienen facilidades en aprender visualmente.

**g.** Preparar presentaciones por parte del docente, con lo cual actúa como modelo, y por parte de los/las alumnos/as, quienes lo incorporan como una herramienta más.

**h.** Recolectar datos útiles para evaluaciones de aprendizajes conceptuales: tanto en autoevaluaciones como en evaluaciones por pares y evaluaciones que realice el docente, de los aprendizajes que van logrando los/las alumnos/as.

Para finalizar el capítulo referido a evaluación auténtica, se presenta un esquema con las principales ideas:

La Figura 8 presenta un esquema resumen del capítulo 3

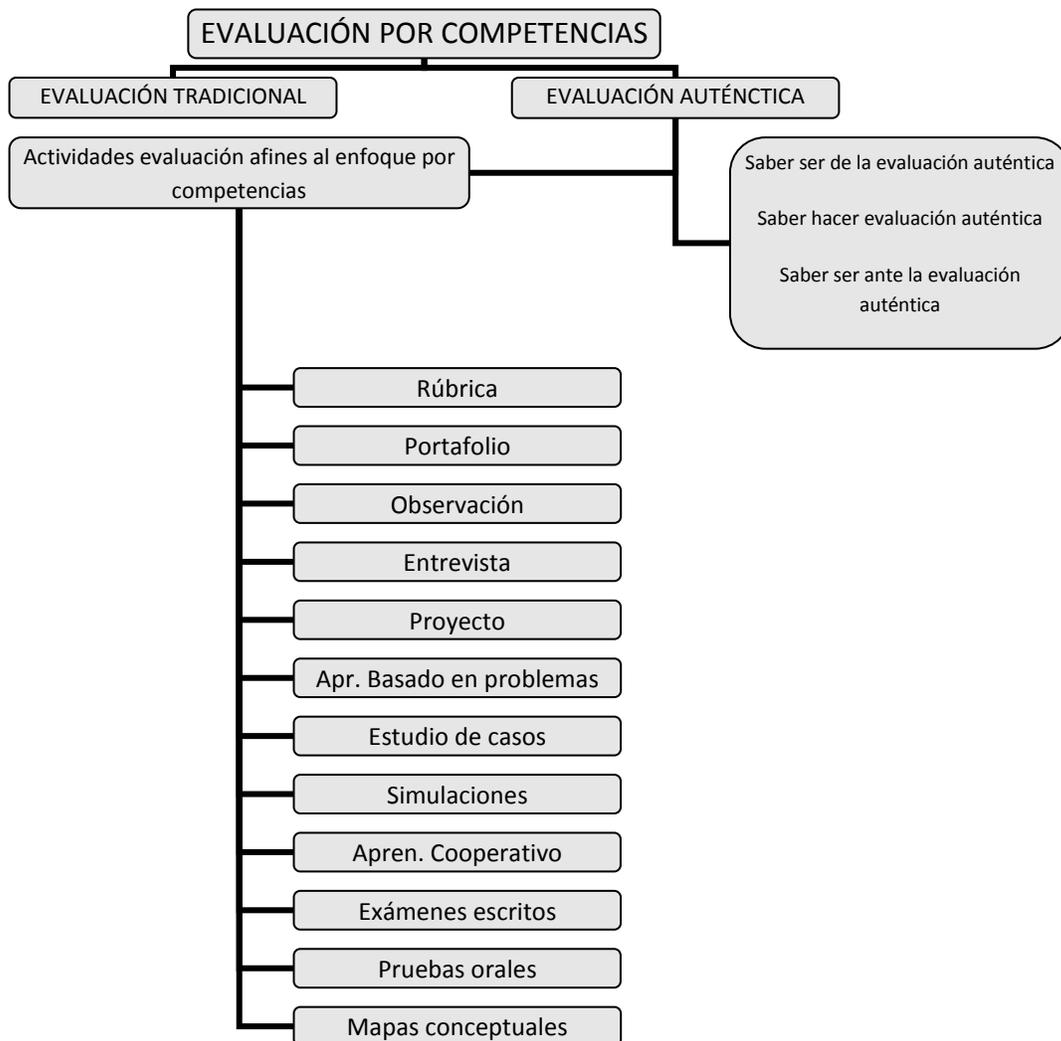


Figura 8. Esquema resumen del capítulo 3 Elaboración propia

## **CAPÍTULO 4. LAS PREGUNTAS COMO INDICADORES DEL APRENDIZAJE PROMOVIDO.**

Las preguntas en el aprendizaje

La calidad de las preguntas en el contexto educativos

Nivel y dimensión del proceso cognitivo (Anderson & Krathwold, 2001)

Las preguntas en los aprendizajes fundamentales (Delors, 2006)

Formas del saber basado en competencias

Pilar de la educación Delors (2006): aprender a conocer

Pilar de la educación Delors (2006): aprender a hacer

Pilar de la educación Delors (2006): aprender a convivir

Pilar de la educación Delors (2006): aprender a ser

#### **4.1. Las preguntas en el aprendizaje.**

En el enfoque por competencias descrito en capítulos anteriores y adoptado por instituciones de educación superior, en su dimensión de evaluación de los aprendizajes, donde el conocimiento no es lo fundamental, sino el uso que se hace de él, se espera que el docente diseñe y aplique una evaluación centrada en el desarrollo de competencias de los estudiantes. Dentro de los procesos de enseñanza aprendizaje bajo este enfoque, se requiere que el alumno sea autónomo, reflexivo, capaz de construir significados y enriquecer su conocimiento, para poder actuar en su entorno y proponer alternativas de mejora. Ésto lo favorece la aplicación de pruebas por competencias. Hay diferentes actividades de evaluación que dan cuenta de ello, sin embargo las pruebas escritas, no se consideran afines a este enfoque.

Cuando se realiza una prueba escrita, basada en un enfoque competencial, las preguntas de éstas debieran apuntar a niveles taxonómicos superiores; como crear, analizar, evaluar, etc. Por lo tanto, es fundamental dejar de hacer pruebas escritas que se basan en la memoria y repetición de contenidos. Las preguntas de las pruebas escritas que los docentes deben realizar en este enfoque por competencias, debieran tener preguntas en base a situaciones problemáticas con un contexto real, para determinar cómo los estudiantes movilizan sus saberes en los desafíos que se le plantean (Tobón 2012).

Las pruebas escritas, generalmente se les asocia a evaluación tradicional, frente a ello autores como Villarroel, Boud, Bloxham, D. Bruna y C. Bruna (2019), nos hablan de un ciclo que permite transformar este tipo de evaluación en evaluación auténtica, durante el propio proceso de evaluación; antes, durante y después. Antes de la evaluación se propone una planificación, para seleccionar lo realmente importante, darle realismo y aumentar su complejidad. Durante se propone regular sus condiciones con el uso de material o realizar pruebas colaborativas e incluir simulaciones en contextos realistas y profesionales. Después se propone utilizar diversos criterios de evaluación que involucre a los estudiantes ya sea por medio de la autoevaluación y/o coevaluación, permitiéndoles juzgar sus propios resultados.

Monereo (2009) propone a los docentes que evalúen sus evaluaciones, de esta forma se toma conciencia de los puntos débiles que tenemos al momento de evaluar, de

esta manera los docentes pueden introducir cambios que vayan transformando, paulatinamente, en pruebas más auténticas, para ello se deben tener presente las siguientes características; 1. Que sean realistas, que los problemas planteados presenten fielmente la realidad. 2. Que sean relevantes, es decir que sean útiles para el estudiante. 3. Que mantengan proximidad ecológica, que lo propuesto se asemeje al modelo de enseñanza que desarrolla el docente y que realmente se pueda implementar. 4. Que requiera de una implicación identitaria, es decir que permita una socialización en contextos profesionales de manera gradual.

Además de los beneficios descritos de la evaluación auténtica, entre ellos su potencial para evaluar competencias y ser un instrumento de aprendizaje, se suma la opinión favorable que de ella tienen los estudiantes, ya que muestran satisfacción con este tipo de evaluación y la definen como más accesible, clara y útil, destacando que les permite subir sus calificaciones y mejorar la calidad de sus trabajos (Alderete y Edith, 2018). En contraposición a la evaluación tradicional, que no responde a las necesidades de los estudiantes de hoy, pues no permiten un aprendizaje profundo y no requieren de su participación (Kearney, 2013; Morales, 2010)

Las pruebas escritas, se deben complementar con otras actividades de evaluación, ya que no miden una competencia en forma total, sino hacen una contribución desde el saber conocer, de allí que deben ser reforzadas por otras evaluaciones que consideren el desempeño de los alumnos en contextos reales o simulados.

Se considera que uno de los factores más decisivos para determinar la efectividad de un profesor es el grado de reflexión y cuestionamiento que genera en sus estudiantes (Arancibia, Herrera, Strasser, 2011). En este contexto, la pregunta cobra relevancia como herramienta pedagógica que promueve niveles desafiantes de reflexión y cuestionamiento en el aula. Una pregunta oportuna puede abrir un universo de posibles respuestas que enriquecen el pensamiento con soluciones creativas a los problemas y abre una multiplicidad de caminos que a veces el docente no es capaz de prever. Sin embargo, si las preguntas no se utilizan intencionadamente y con objetivos claros de aprendizaje, no se estaría aprovechando el potencial que ellas poseen. Por tanto, se puede señalar, que la

pregunta es una estrategia pedagógica eficaz para promover el desarrollo y el fortalecimiento de las estructuras cognitivas de los estudiantes (Polanco, 2004).

En síntesis, las preguntas que impactan en el aula son las que propician más aprendizajes. Por ello es necesario determinar qué tipo de preguntas son las que efectivamente promueven procesos cognitivos superiores. Dependiendo del nivel de abstracción que deba realizar un estudiante al contestar una pregunta, será la demanda cognitiva o cuánta reflexión requiere la respuesta. Es decir, qué nivel de pensamiento se le exige para contestar la pregunta o qué tipo de proceso cognitivo debe poner en marcha para hacerlo. Es así como, a pesar de que los distintos tipos de preguntas son necesarias y cumplen una función dentro de los diferentes momentos del proceso de enseñanza aprendizaje, aquellas que demandan niveles más altos de abstracción, son las que realmente desafían las estructuras cognitivas de los estudiantes y promueven el desarrollo del pensamiento de éstos.

En este contexto, Polanco (2004) menciona que gran parte de los educadores no solo desconoce la importancia del rol que la pregunta desempeña en el desarrollo cognitivo de sus estudiantes, sino que además, tiende a formular preguntas de carácter convergente, las cuales no estimulan procesos reflexivos y creativos en los estudiantes.

Diversos autores (Doyle y Carter, 1996; Holt-Reynolds, 1992; Kagan, 1992) han señalado que una de las principales razones que explicaría la falta de desarrollo de habilidades de pensamiento en los estudiantes en el sistema educativo, es la dificultad que experimentan los profesores en elaborar un discurso pedagógico con fuertes componentes mentales, que es justamente una potente herramienta pedagógica para promover el desarrollo cognitivo. Como resultado, los educadores se dirigen a los estudiantes, principalmente, para dar instrucciones o explicar un contenido. Esta conclusión fue corroborada por la evidencia proporcionada en un estudio realizado en siete países: Australia, República Checa, Hong Kong, Japón, Holanda, Suiza y Estados Unidos, que evidenció la existencia de un gran número de profesores que utilizaban las preguntas como una forma de abordar un concepto más que como una estrategia para explicar o analizar un proceso (Hiebert, Gallimore, R., Garnier, H., Givvin, K. B., Hollingsworth, H. y Jacobs, J., 2003).

En consecuencia, las preguntas que los educadores formulan requieren, de parte de los estudiantes, procesos simples, tales como describir o clasificar, lo cual inhibe la demanda de procesos superiores de pensamiento referidos a analizar, deducir, hipotetizar, inferir, evaluar, entre otros.

El caso de Chile no es la excepción a la tendencia observada internacionalmente. Un estudio realizado por González, Preiss y San Martín (2008) analizó el desempeño de los educadores al interior del aula, con el fin de evaluar hasta qué punto el discurso elaborado por ellos estaba orientado a promover el desarrollo de habilidades de pensamiento de orden superior. El equipo de investigación encontró que, en general, las preguntas y el discurso de los educadores estaban orientados a controlar y modelar el comportamiento de los estudiantes o a corroborar información en desmedro del desarrollo de procesos cognitivos complejos.

Otro estudio, realizado por Salazar y Márquez (2012), corrobora que los profesores no estimulan la inferencia y la formulación de hipótesis. Escasamente, promueven la resolución de problemas como estrategia de inicio de la clase y activación de aprendizajes previos. No promocionan lo suficiente el pensamiento crítico analítico, es decir, no desafían el pensamiento, lo cual genera menos aprendizajes.

La Universidad de Los Lagos llevó a cabo una investigación la cual se centró en el análisis de las preguntas formuladas por académicos de la Universidad en los diversos procedimientos evaluativos aplicados en carreras profesionales y técnicas durante el año 2018. Producto de los procesos de acreditación a la cual fue sometida esta institución (requisito que deben cumplir todas las Universidades en Chile), se advirtió una debilidad en la evaluación de los aprendizajes, razón por la cual se levanta esta investigación. En consecuencia, este estudio permitió conocer las fortalezas y debilidades de la evaluación. Se recopilaron diversos procedimientos evaluativos, desde pruebas escritas tradicionales hasta rúbricas que evalúan competencias. Se logró recabar, mediante una muestra accidental, 234 procedimientos evaluativos con un total de 2002 preguntas. Éstas fueron analizadas a la luz de la taxonomía de Anderson y Krathwohl (2001) con la finalidad de

clasificar las preguntas en los diversos niveles de razonamiento (básico, intermedio y profundo) y en las dimensiones del proceso cognitivo que demandan las preguntas (dimensiones de aplicar, analizar, evaluar, crear). Entre los hallazgos se destaca que las preguntas formuladas corresponden – mayoritariamente – al nivel básico de razonamiento. Las dimensiones del proceso cognitivo más elevadas como crear y evaluar se registran en menor porcentaje. El principal procedimiento evaluativo utilizado corresponde a pruebas escritas. (Sepúlveda, Minte, Jaramillo, 2018).

En el nivel terciario, específicamente, en la formación docente, la formulación de preguntas debe revelar a los profesores la importancia de éstas como herramienta de aprendizaje. Mediante la reflexión acerca de la importancia de las preguntas, se debe fomentar la elaboración de preguntas de calidad en la formación profesional para impactar en los procesos cognitivos de los estudiantes del sistema educativo (Polanco, 2004).

Zuleta (2005) señala que en el ámbito educativo chileno ha prevalecido una cultura de sobrevalorar la importancia de la respuesta por sobre la pregunta. Los educadores ponen el énfasis en evaluar la correspondencia de las respuestas entregadas por los estudiantes, sin ser conscientes de que lo verdaderamente importante es realizar buenas preguntas, las cuales sean capaces de motivar pensamientos de orden complejo.

Esto es preocupante si se considera que los profesores tienden – escasamente - a formular preguntas que demandan mayores exigencias cognitivas a los estudiantes. Y, dado que los profesores elaboran la gran parte del discurso que tiene lugar en el aula (Childs y McNicholl, 2007; McLoughlina y Mynard, 2009) es aún más preocupante si no existe consciencia de la importancia de la formulación de preguntas, tanto en el diálogo en clases como en los procesos evaluativos.

Como se ha planteado, un tema fundamental a lo hora de evaluar, es la forma de preguntar, es decir qué tipo de preguntas hacen los docentes para movilizar procesos cognitivos, desde los procesos más simples a los más complejos según la taxonomía de Anderson /Krathwohl (2001). También se revisará desde la teoría de Delors (1996).

Las preguntas son un medio para fomentar el pensamiento y el aprendizaje. Según Alexander, Jetton, Kulikowich y Woehler (1994, p. 23) “las preguntas actúan como

señalizadores de lo que es importante saber”. La formulación de preguntas es una actividad fundamental en la educación. Son determinantes en los procesos de enseñanza y aprendizaje en las aulas, en los textos escolares, en las pruebas.

Se considera que las intervenciones para mejorar el proceso de enseñanza de los estudiantes y su calidad deberían empezar por cambiar las preguntas que se formulan, tanto por parte de los profesores como las que se encuentran en los textos escolares (Juandó y Pérez-Cabaní 2010; Pérez-Cabaní y Carretero-Torres 2003; Pérez-Cabaní, Carretero-Torres y Juandó 2009).

Las preguntas son consideradas un aspecto central en el desarrollo del proceso cognitivo en todos los niveles educativos. (Graesser y Person 1994; Graesser, Person y Huber, 1992; Graesser, Ozuru y Sullins, 2009) distinguen preguntas de razonamiento superficial, intermedio y profundo. Las buenas preguntas se caracterizan por ser estimulantes para activar los conocimientos previos y poder establecer causalidad y otros procesos cognitivos superiores, tales como comparaciones entre fenómenos u objetos.

La importancia de formular preguntas, de acuerdo con Trillo (2005) radica en que evocan algún camino para su resolución y permitan conectar el contenido con otros temas y con las propias experiencias. Sostiene, además, que los estudiantes deben utilizar los conocimientos previos y desarrollar procesos de deliberación para mejorar la comprensión. La formulación de preguntas no es tarea banal. En un mundo en el que el conocimiento está cada vez más al alcance de todos, la capacidad de hacer preguntas es una habilidad determinante en el proceso enseñanza aprendizaje, que posibilita promover competencias de toda naturaleza. Su formulación requiere de la experticia de los maestros y aprendices.

Respecto del tema de la calidad de la pregunta, no existirían preguntas buenas o malas. Las preguntas que pretenden la reproducción de contenidos, así como las elaborativas, tienen valor en sí mismas. Ambas son valiosas, ya que las menos elaborativas deben preceder a aquellas para fijar el conocimiento y poder desarrollar competencias cognitivas de orden superior. En la literatura especializada se encuentran algunas definiciones de preguntas de calidad. Para Marbach-Ad y Sokolove (2000) las buenas preguntas son las de investigación; Graesser y D Mello (2009) sostienen que son las preguntas que apoyan el aprendizaje y, según Scardamelia y Bereiter (1992) son

aquellas que poseen valor educativo.

Se considera que la exposición a determinadas preguntas estimula, en los estudiantes, determinados tipos de razonamiento, supeditados al tipo de pregunta que se formule. Los estudios que analizan las preguntas que formulan los profesores (Barnes, Britton y Torbe, 1986; Daines, 1986; Kirby, 1996; Myhill y Dunkin; 2005), concluyen que son de tipo factual y de un bajo nivel de exigencia cognitiva.

Las preguntas de los docentes pueden tener efectos positivos diversos, como, por ejemplo, permitir la reflexión, orientar el pensamiento, relacionar los contenidos, inferir (Van Zee y Minstrel, 1997; Zucker, Justice, Piasta y Kaderavek, 2010; Good y Brophy 2000; Wilen, 2001).

Es importante, según Vogler (2005), que los docentes tengan claridad qué tipo de preguntas formulan y en qué momento de la clase las efectúan. Las preguntas de los profesores de acuerdo a Goodman y Berntson (2000), que llamen la atención de los estudiantes, deben ser formuladas de manera directa.

Alexander, Kulikowich y Jetton, (1994) estudiaron la formulación de preguntas de los docentes a partir de un párrafo concreto. Se pudo constatar que el 79% de las respuestas estaban contenidas en el documento, es decir, se podían extraer de él solo copiando. Lo que significa que la demanda de la pregunta era superficial.

Blosser (1995) clasificó las preguntas que formulan los profesores en las clases de ciencias, concluye que la mayoría de ellas son superficiales y retóricas, es decir, que no se asocian con un alto nivel cognitivo en el procesamiento del contenido. Otra idea importante de este autor es que, si bien todos los tipos de preguntas inducen la construcción del algún tipo de conocimiento, las que implican la activación de los conocimientos previos y/o experiencia son las que mejoran más el aprendizaje. Por tanto, expresa Blosser (1995), las buenas preguntas que deben ser estimuladas en las aulas son precisamente aquellas que implican la activación del conocimiento previo del sujeto en un intento por relacionar la información suministrada con la que él tenía.

Francis (2002), pudo constatar que los profesores, mayoritariamente, formulan preguntas en sus pruebas que no movilizan aprendizajes genuinos. Resultados similares relevaron Alexander (1992) y Daines (1986). Las preguntas cerradas no potencian el desarrollo de un pensamiento superior (Wood, 1988).

Con respecto a la función, en el estudio Myhill y Dunkin (2005) con pruebas de segundo y sexto de Educación Básica, encontraron que mayoritariamente las preguntas demandan hechos o informaciones (26%), seguidas de aquellas que buscan construcción del pensamiento (17%). Daines (1986) constata que el 93% de las preguntas que formulan profesores de básica y media necesitan solamente un recuerdo literal o memorístico para responderlas. En cambio, las preguntas más complejas, en las que se necesitan interpretaciones, solo corresponden a un 7%, formulándose preguntas que promovieran los niveles más altos de pensamiento (aplicación). Para Crooks (1988), por su parte, observa que los profesores, por motivos diversos, otorgan mayor énfasis en evaluar los niveles cognitivos más bajos del pensamiento.

Trillo (2005) expresa que los docentes se deben esforzar para proponer en sus instrumentos de evaluación tareas relevantes y que las preguntas traten lo sustantivo de un tema, es decir, lo que permite establecer una mayor cantidad de relaciones significativas con otras informaciones importantes articulándolas en un todo.. En consecuencia, reitera Trillo (2005) es clave que se promueva que los estudiantes usen el conocimiento y no sólo que sepa cosas. Para ello, las preguntas de los procedimientos de evaluación deben movilizar, principalmente, dilemas y sugerirle vías de solución ante los cuales pueda desarrollar procesos de deliberación más que adoptar caminos o soluciones cerradas.

Como se mencionó anteriormente, los profesores están de acuerdo en la importancia de las preguntas. Habría un consenso didáctico sobre la incidencia de formular preguntas en el aprendizaje profundo de los contenidos (Flammer, Kaiser, & Miiller-Bouquet. 1981; Dillon, 1988; Van Der Meij, 1994). Existen varias razones esgrimidas para justificar esta importancia otorgada a las preguntas. La más frecuente es que las preguntas promueven el aprendizaje activo y la construcción del conocimiento, tanto a nivel personal como social.

Otra razón relevante para dar importancia a las preguntas es de tipo epistemológico. El conocimiento científico se origina a partir de buenas preguntas formuladas con precisión y originalidad, lo cual es una diferencia importante entre el trabajo que los científicos realizan y el trabajo que los estudiantes suelen realizar en las

clases. (Chinn y Malhotra, 2002). Se acepta, por tanto, que las preguntas en el aula son deseables y están relacionadas con la comprensión y el aprendizaje.

Las preguntas tienen el potencial para: (a) dirigir su aprendizaje y conducir la construcción de su conocimiento, (b) fomentar la argumentación y el debate, (c) ayudarles en la auto-evaluación y control de su comprensión, y (d) aumentar la motivación y el interés en un tema, despertando su curiosidad epistémica, es decir, la motivación para buscar activamente la información necesaria para construir el propio conocimiento.

#### **4.2. La calidad de las preguntas en el contexto educativo.**

En coherencia con el consenso entre los profesores e investigadores sobre la importancia de las preguntas en la práctica educativa debería encontrarse, de forma habitual, no sólo el estímulo de las preguntas formuladas por los estudiantes sino también la discriminación entre preguntas de bajo y alto nivel cognitivo (las que favorecen una comprensión profunda del contenido), y una valoración e integración didáctica de las preguntas de alto nivel cognitivo en la instrucción. Un requisito para que esto sea posible es que los profesores tengan un criterio claro sobre qué es una buena pregunta, de modo que puedan favorecerlas en cada tema estudiado y situación didáctica.

En la literatura especializada se encuentran diferentes, y más bien difusas, definiciones de pregunta de calidad: a) buenas preguntas de investigación (Marbach-Ad y Sokolove, 2000); b) las que apoyan el aprendizaje (Graesser, Ozuru y Sullins 2009); c) las que tienen un valor educativo (Scardamalia y Bereiter 1992). Así mismo, las escalas que miden esa calidad son también variadas. Se manejan criterios como la respuesta corta ó larga, la respuesta literal o inferencial a partir del material instruccional, etc. Una taxonomía de los tipos de pregunta de gran difusión es la propuesta por Graesser y colaboradores, con ligeras variaciones (Graesser, Person y Huber 1992; Graesser y Person, 1994; Graesser, Ozuru y Sullins, 2009), que diferencia entre preguntas de razonamiento superficial, intermedio y profundo. En relación con los procesos cognitivos necesarios para responder a las preguntas, se ha utilizado también la taxonomía de Bloom (1956). Ya que el tipo de pregunta se relaciona con el tipo de proceso cognitivo y con el tipo de conocimiento necesario para procesarla y responderla, la calidad de una

pregunta es un constructo complejo que puede ser entendido como compuesto por varias dimensiones o componentes. Por ejemplo, Scardamalia y Bereiter (1992) consideran que las preguntas de calidad (definidas por su valor educativo) son aquellas que están compuesta por cuatro dimensiones: I) avance en el conocimiento; II) busca hechos o causas y explicaciones; III) interés; IV) complejidad en la búsqueda de la respuesta.

Gallastegui y Otero (2008) han propuesto las siguientes dimensiones para definir la calidad de una pregunta:

1. Tipo de entidad a que está referida la pregunta (objetos vs procesos).
2. Tipo de inferencia que el sujeto trata de realizar:
  - Preguntas sobre conocimiento de entidades y sus características
  - Preguntas de explicación de las entidades.
  - Preguntas sobre consecuencias de las entidades.
3. Proximidad de la entidad que afecta la pregunta (medio próximo vs lejano).
4. Nivel de concreción de las entidades (concretas vs abstractas)
5. Validación o no de una expectativa clara.

Como se ha dicho, las preguntas más frecuentes en las aulas son formuladas por profesores. La investigación ha mostrado que muchas veces cumplen una función didáctica clara. Revisando algunos trabajos al respecto Rowe (1987) ha encontrado que los maestros en todos los niveles, cuando hacen preguntas suelen esperar menos de un segundo antes de empezar a hablar de nuevo, lo que impide a los estudiantes encontrar y producir una respuesta.

Se encontró, además, que cuando el tiempo de espera se aumentó de tres a cinco segundos, los estudiantes son más propensos a responder, así como responder de forma más completa. Para Rowe (1987) el número de estudiantes que logra intervenir también aumenta, generando más preguntas.

Por lo tanto, parece que cuanto más se limitan las preguntas en número y más se limita el tiempo para responderlas, menos participación encontramos. Similar resultado encontró Tobin (1987) cuando el tiempo de espera aumenta después de la formulación de la pregunta. Este autor afirma que cuando los maestros esperan pacientemente en silencio durante 3 segundos o más, ocurren cambios positivos. Según este trabajo, las estrategias de cuestionamiento de los profesores deberían ser más variadas y flexibles, disminuir la

cantidad e incrementar la calidad y variedad de las preguntas, formulando preguntas que requieran procesamiento de información más compleja y pensamiento de orden superior por parte de los estudiantes.

Kerry (1987) ha mostrado que sólo un 4% de las preguntas formuladas por los profesores son preguntas profundas, lo cual también ha sido encontrado por Dillon (1988). En este sentido, la mayoría de los maestros no parecen buenos modelos a seguir para aprender a formular buenas preguntas. En el estudio realizado por Dillon (1988) se muestra que la mayoría de las preguntas formuladas en el aula son realizadas por el profesor. En el contexto de la educación en ciencias, estas preguntas suponen un porcentaje elevado de la clase. De igual forma, se muestra que las preguntas formuladas por los profesores, más que para privilegiar una comprensión profunda por parte de los estudiantes, buscan seguir el desarrollo predeterminado de la clase.

Blosser (1995) realizó una clasificación de las preguntas formuladas en el aula de ciencias por los profesores. El autor diferenció los usos más frecuentes de las preguntas en las aulas: para ayudar a los estudiantes revisar el avance de su conocimiento, para comprobar su comprensión, para estimular el pensamiento crítico, para fomentar la creatividad, para enfatizar un aspecto determinado del contenido, para controlar las actividades de clase y reducir comportamientos inadecuados, para desalentar falta de atención y para fomentar la discusión.

Vidal-Abarca, Rouet y Gilabert (2005) analizaron el papel que tienen las preguntas intercaladas en los textos de ciencias sobre la comprensión, y encontraron que estas preguntas tienen un efecto positivo sobre el aprendizaje de fenómenos científicos. Determinaron que el objetivo de estas preguntas suele ser doble. Por una parte, hacen que los alumnos aprendan con mayor profundidad una determinada información y que pongan en marcha procesos mentales específicos que se consideran valiosos desde el punto de vista de la ciencia (explicar fenómenos, razonar inductiva o deductivamente, realizar inferencias, etc.). Por otra parte, ayudan a que el estudiante y también el profesor, puedan evaluar hasta qué punto la información ha sido bien entendida, cumpliendo de esta forma una función didáctica para mejorar el aprendizaje de los mismos. Esto concuerda con el hecho investigado de que el acto de generar y formular preguntas centra la atención de los

estudiantes sobre el contenido, las ideas principales, y comprueba si el material ha sido comprendido (Rosenshine, Meister y Chapman, 1996).

Erdogan y Campbell (2008) investigaron el impacto de las preguntas del profesor, los tipos de pregunta, y los patrones de interacción desde una perspectiva constructivista. Los hallazgos indican que los profesores que privilegian un aprendizaje constructivista permiten la formulación de un número mayor de preguntas que aquellos que no lo hacen. Además, esos profesores utilizaron un número significativamente mayor de preguntas abiertas, en comparación con otros.

#### **4.3. Nivel y dimensión del proceso cognitivo. Propuesta de Anderson & Krathwohl (2001).**

En el año de 1956, Bloom, desarrolló su taxonomía de objetivos educativos. Dicha taxonomía se convirtió en herramienta clave para estructurar y comprender el proceso de aprendizaje. En ella, propuso que este último encajaba en uno de los tres dominios: Cognitivo: procesar información, conocimiento y habilidades mentales. Afectivo: actitudes y sentimientos. Psicomotor: habilidades manipulativas, manuales o físicas.

En los años 90, antiguos estudiantes de Bloom, Lorin Anderson & David R. Krathwohl, modificaron la Taxonomía de su maestro publicándola el año 2001. Uno de los aspectos clave de esta revisión es el cambio de los sustantivos de la propuesta original a verbos, para significar las acciones correspondientes a cada categoría. Otro aspecto fue considerar la síntesis con un criterio más amplio y relacionarla con crear (considerando que toda síntesis es en sí misma una creación); además, se modificó la secuencia en que se presentan las distintas categorías. Las categorías de las dimensiones cognitivas, en orden ascendente son: recordar, comprender, aplicar, analizar, evaluar y crear (Anderson, 2001).

Para responder a los objetivos del presente estudio se tuvo como referente la taxonomía de Anderson y Krathwohl (Tabla 11) La taxonomía ha sido usada para conseguir distintos fines, como, por ejemplo: diseñar asignaturas, planes de estudio, establecer metodologías para impartirlos, evaluar y/o explicar el conocimiento del

estudiante, desarrollar materiales docentes, en este caso, evaluar las demandas de las preguntas formuladas en las pruebas llamadas objetivas que construyen los docentes.

La intención, por tanto, es analizar el nivel y dimensión del proceso cognitivo que promueven las pruebas escritas según la taxonomía de Anderson y Krathwohl (2001) y el tipo de conocimiento movilizado a la luz de los pilares de la educación según Delors (1996). Al mismo tiempo, se espera que este conocimiento sirva para optimizar los instrumentos en que se desarrolla la evaluación contribuyendo así a la mejora del aprendizaje de los estudiantes y la calidad del desempeño docente.

Tabla 11. *Nivel de razonamiento, proceso cognitivo y verbos relacionados con la dimensión.*

Nivel del proceso cognitivo	Dimensión del proceso cognitivo redactado en forma de verbo.	Verbos relacionados con la dimensión
<p><b>Básico:</b></p> <p>Recordar es cuando la memoria se utiliza para producir definiciones, hechos, o listas, o recitar o recuperar material.</p>	<p>Recordar</p>	<p>Reconocer, listar, describir, identificar, recuperar, denominar, localizar, encontrar.</p>
<p><b>Intermedio:</b></p> <p>El individuo logra enterarse de las ideas fundamentales de un mensaje, pudiendo aplicarlas sin que le sea preciso relacionarlas con otras materias ni llegar a sus últimas consecuencias.</p>	<p>Comprender</p>	<p>Interpretar, resumir, inferir, parafrasear, comparar, explicar, ejemplificar</p>

### Superior:

Construir significado a partir de diferentes tipos de funciones, escritos o gráficos de actividades como interpretar los mensajes, proponiendo clasificaciones, resúmenes, inferir, comparar. Aplicar a las situaciones en que se utilicen materiales adquiridos a través de productos como modelos, presentaciones, entrevistas o simulaciones. Llevar a cabo o mediante el procedimiento de ejecución, o de poner en práctica.	Aplicar	Implementar, desempeñar, usar, ejecutar.
	Analizar	Comparar, organizar, atribuir, delinear, encontrar, estructurar, integrar.
	Evaluar	Revisar, formular hipótesis, criticar, experimentar, juzgar, probar, detectar, monitorear
Acciones mentales incluidas en esta función se diferencian, organizan y se atribuyen, así como ser capaz de distinguir entre los componentes o piezas. Hacer juicios en función de criterios y normas de control y crítica. Reunir elementos para formar un todo coherente y funcional, reorganizar elementos en un nuevo modelo o estructura a través de la generación,	Crear	Diseñar, construir, planear, producir, idear, trazar, elaborar

planificación o producido.

---

Fuente: Extraído de Anderson y Krathwohl (2001)

#### **4.4. Las preguntas en los aprendizajes fundamentales: J. Delors.**

Para cumplir el conjunto de misiones que le son propias, la educación debe estructurarse en torno a cuatro aprendizajes fundamentales: aprender a conocer, es decir, adquirir los instrumentos de la comprensión; aprender a hacer, para poder influir sobre el propio entorno; aprender a vivir juntos, para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas; “por último, aprender a ser, un proceso fundamental que recoge elementos de los tres anteriores” (Delors y otros, 1996, pp. 95-96).

Para facilitar el desarrollo de estos cuatro componentes de la CAP, se ha de superar la clásica formación centrada en la transmisión de conocimientos y en el adiestramiento de habilidades específicas. Es preciso optar por una formación basada en competencias: es decir, desarrollar un proceso de enseñanza aprendizaje asentado en el aprender a aprender y orientado a la movilización de los cuatro saberes fundamentales en situaciones reales, por lo cual es difícil incrementarlos sin una estrecha relación con el entorno donde las personas se desenvuelven habitualmente.

##### **4.4.1. Formas del saber basado en competencias**

Para De Ketele, 2008, el aprendizaje por competencias implica una formación de carácter integrador, en el que se aúnan tres formas del saber:

- Saber teórico (conocimientos)
- Saber práctico (habilidades y destrezas)
- Saber ser (actitudes)

La competencia, ya no es simplemente un saber hacer práctico en el que se manifiestan habilidades concretas. Ahora es necesario que el individuo afronte las tareas y situaciones haciendo uso de conocimientos, informaciones, procedimientos, técnicas y competencias más específicas llevando a la práctica los tres tipos de saberes.

Se puede incluir, al saber estar como un cuarto saber (De Ketele, 2008, p.8):

El saber estar establece la manera para asentarse como persona y, por tanto, designa las actividades por las cuales se manifiesta, no sólo mediante la forma de aprender de la propia persona de los otros, de las situaciones generales, sino también su manera de reaccionar y actuar ante la vida. El saber estar está íntimamente ligado a un sistema de valores y de representaciones interiorizadas que se han forjado a lo largo del tiempo a través de las experiencias vividas en la familia, en la escuela y en contacto con el entorno.

Este saber estar, es complementario con el resto de saberes, pasando en la mayoría de los casos por el aprendizaje de saberes y del saber hacer. Así, por ejemplo, tener por costumbre presentar un trabajo correctamente implica un conocimiento de lo que es un trabajo bien presentado y, a la vez, que ese saber se haya convertido en un comportamiento habitual, en un saber estar.

Para llegar a alcanzar esos saberes, la educación se ve en la necesidad de estructurarse alrededor de cuatro aprendizajes fundamentales que durante la vida de una persona resultarán ser, en cierto sentido, los pilares del conocimiento (Delors, 1996).

#### **4.4.1.1. Pilar de la educación (Delors, 2006): aprender a conocer.**

Este aprendizaje, si se toma como medio, consiste en un conocimiento suficiente del mundo que rodea a la persona para vivir en él con una cierta dignidad, desarrollando sus capacidades profesionales y de comunicación. Tomado como fin, su justificación es el placer de comprender, de conocer, de descubrir.

La compleja sociedad actual imposibilita el conocimiento pleno de las cosas. Sin embargo, se presentan como compatibles en el individuo la existencia de una cultura general con una especialización. El exclusivo interés en una parcela del saber, puede provocar una falta de cooperación entre disciplinas que una formación cultural evita, al producir sinergias entre ellas.

Aprender a conocer implica aprender a aprender, ejercitando la atención, la memoria y el pensamiento: la atención debe ser aplicada en una sociedad como la actual, que requiere el empleo de medios audiovisuales volcados en una constante y, en ocasiones, superficial información. Le corresponde, pues, al individuo una atención y profundización de la información captada.

La memoria debe ser cultivada desde la infancia como un proceso asociativo, antes que un automatismo, siendo selectivos en aquellos aprendizajes memorísticos. No es deseable que la memoria pierda su uso, en favor de los dispositivos de almacenamiento actuales.

El ejercicio del pensamiento, ya sea desde el hogar como en la escuela, ha de abarcar lo concreto y lo abstracto.

El proceso de adquisición del conocimiento no concluye nunca y puede nutrirse de todo tipo de experiencias. En este sentido, se entrelaza de manera creciente con la experiencia del trabajo, a medida que éste pierde su aspecto rutinario. Puede considerarse que la enseñanza básica tiene éxito si aporta el impulso y las bases que permitirán seguir aprendiendo durante toda la vida, no sólo en el empleo, sino también al margen de él (Delors, 1996, p.99).

¿Cómo aprender a conocer desde la educación superior? Para ello es preciso que los alumnos aprendan a pensar y a utilizar procesos creativos y reflexivos que les permitan cuestionarse toda la información recibida. Los estudiantes adquieren competencias cuando buscan, seleccionan, tratan la información y, por último, cuando son capaces de llegar a aplicar el conocimiento que han adquirido durante el proceso.

#### **4.4.1.2. Pilar de la educación (Delors, 2006): aprender a hacer.**

La creciente sustitución del trabajo humano por máquinas le hace volverse más inmaterial, para fijarse más en el aspecto cognitivo de la tarea. Por eso, la expresión aprender a hacer, se ha vuelto intrínsecamente más compleja que una simple transmisión de prácticas rutinarias. Los aprendizajes serán el reflejo de esta complejidad emergente.

En este contexto, la noción de cualificación personal se vuelve inservible, suplantada por la competencia. Las tareas físicas dejan paso a tareas de carácter intelectual (mando de máquinas, su mantenimiento y supervisión), tareas de diseño, estudio y organización. El trabajo se desmaterializa porque las máquinas se vuelven más inteligentes. Todo esto obliga a que los empresarios no busquen en el trabajador una cualificación determinada. Además, han de poseer un conjunto de competencias basadas en comportamientos sociales, aptitudes para trabajar en equipo, capacidad de iniciativa y la de asumir riesgos. También, cobran importancia una serie de cualidades subjetivas innatas o adquiridas del trabajador que los empresarios denominan saber ser, tales como:

la capacidad de comunicarse y de trabajar con los demás, de afrontar y solucionar conflictos.

¿Cómo aprender a hacer desde la educación superior? Los alumnos deben adquirir un conocimiento global y contextualizado de los temas, integrando todos los aprendizajes y relacionando los contenidos de todas las áreas, concibiéndolos como algo que puede ser transferible a otras situaciones y contextos.

#### **4.4.1.3. Pilar de la educación (Delors, 2006): aprender a convivir.**

En la actualidad, existe una creciente competitividad en la actividad económica de cada país, que provoca tensiones y despiadadas guerras económicas entre quienes poseen y los desposeídos. Sumado a esto, el espíritu de competencia y el éxito individual se imponen en las sociedades creándose, frecuentemente, luchas de poder entre individuos.

La cuestión es: ¿Se puede extinguir esta situación? Quizás su extinción sea imposible, pero se puede aminorar cuando se crean lazos de comunicación y relación entre miembros de grupos diferentes, en contextos de igualdad, formulando objetivos y proyectos comunes. Solo así, los prejuicios y hostilidades contraídos pueden crear una cooperación desde la serenidad y la amistad.

La labor educativa, entonces, debe orientarse hacia un descubrimiento gradual de los otros y la participación en proyectos comunes, durante toda la vida.

¿Cómo aprender a convivir desde la educación superior? Es necesario transmitir al alumno la necesidad de su participación activa en un mundo globalizado, interrelacionado y cambiante. El alumno competente, deberá comprometerse a mejorar la calidad y sostenibilidad de su entorno, tanto social como natural, y a ser solidario con los demás seres humanos.

#### **4.4.1.4. Pilar de la educación (Delors, 2006): aprender a ser.**

Desde la educación se debe contribuir a dotar a los sujetos de un pensamiento autónomo y crítico y que puedan elaborar un juicio propio que les faculte cierta independencia en las decisiones tomadas en las distintas circunstancias de su vida y de la vida.

Más bien se presenta como un desafío, frente al poder adquirido por los medios de comunicación inmersos en unas sociedades evolucionadas, tendentes a la deshumanización y agravada ésta por el despegue tecnológico.

Siendo la innovación social y económica uno de los motores fundamentales de nuestro cambiante mundo, la imaginación y la creatividad se pueden ver amenazadas por una conducta individual estandarizada. Para evitarlo desde la educación superior, al alumno se le deberán ofrecer todas las oportunidades que le permitan descubrir y experimentar situaciones estéticas, artísticas, deportivas, científicas, culturales y sociales.

¿Cómo aprender a ser desde la educación superior? Adquiriendo una formación ética, basada en el ejercicio de la reflexión y la práctica democrática.

El desarrollo de competencias a partir de programas formativos exige cambios en las estrategias pedagógicas, en los enfoques curriculares y en el papel tradicional asignado a docentes y alumnado; Implica la utilización de una amplia variedad de materiales, combinada con una orientación del aprendizaje hacia la solución de problemas, más que a la repetición de contenidos.

Las técnicas tradicionales de formación, basadas en el grupo como unidad y como base de la programación de acciones y de cursos, han de dar paso a la consideración individualizada de los avances logrados por el alumnado y facilitar su reingreso en programas modulares y abiertos.

Si algo caracteriza esta concepción de la formación, es el hecho de que:

- Las competencias son cuidadosamente identificadas, verificadas y conocidas por todas las personas implicadas en el proceso de enseñanza aprendizaje.
- La instrucción se centra en el desarrollo de cada competencia y a cada una de ellas acompaña su correspondiente evaluación.
- La evaluación tiene en cuenta el conocimiento, las actitudes y el desempeño como principales fuentes de evidencia.
- La instrucción es predominantemente individualizada y el progreso de los participantes en el programa es al ritmo de cada uno.
- Requiere la participación del alumnado en la elaboración de la estrategia de aprendizaje.
- Las experiencias de aprendizaje son guiadas por una permanente retroalimentación.

Ante este nuevo requerimiento socio-profesional, organismos como la UNESCO, OCDE (1997), etc. alertan desde hace años de que:

Ya no basta con que cada individuo acumule al comienzo de su vida una reserva de conocimientos a la que podrá recurrir después sin límites. Sobre todo, debe estar en condiciones de aprovechar y utilizar durante la vida cada oportunidad que se le presente de actualizar, profundizar y enriquecer ese primer saber y de adaptarse a un mundo en permanente cambio (Delors, 1996 p. 95).

Desde la Cumbre de Lisboa (2000), las principales instituciones de la Unión Europea han asumido este desafío, tras reconocer que el aprendizaje permanente ya no es sólo un aspecto de la educación y la formación; tiene que convertirse en el principio director para la oferta de servicios y la participación a través del conjunto indivisible de contextos didácticos.

Durante el siglo XX, el aprendizaje formal ha acaparado la planificación política, de tal manera que ha caracterizado los modos de ofertar educación y formación. Tanto es así, que ha llegado a desfigurar la visión de la ciudadanía con respecto al amplio espectro de posibilidades de aprender, que ofrece nuestra sociedad.

Así, el aprendizaje no formal ha quedado por definición fuera de las escuelas, institutos, centros de formación, universidades, etc. y consecuentemente con tendencia a la infravaloración. No se suele considerar un aprendizaje de verdad, por lo que resulta costoso hacer valer sus logros en el mercado laboral.

Pero, en peor posición se ha dejado al aprendizaje informal. A pesar de ser la forma más antigua de aprender, de seguir siendo la base del aprendizaje en la primera infancia y aun cuando la tecnología informática ha realzado su importancia, pocas veces es valorado socialmente. Desde siempre, pero más en nuestros días, los contextos informales de aprendizaje representan una enorme reserva educativa.

El aprendizaje permanente, que demanda la sociedad del siglo XXI, está llamado a integrar estas modalidades, puesto que se aprende mientras se vive, ya sea de forma continua o periódica. Esta dimensión de amplitud hace más patente la complementariedad de los aprendizajes formal, no formal e informal.

Este hecho plantea la necesidad de mejorar significativamente las maneras en que se entiende y valora la participación en el aprendizaje y sus resultados, sobre todo en lo

que atañe al aprendizaje no formal e informal. La continuidad de un aprendizaje permanente y en todos los ámbitos de la vida implica que los diferentes niveles y sectores de los sistemas educativos y formativos han de trabajar en estrecha colaboración.

La creación de redes sobre oportunidades de aprendizaje permanente, centradas en la ciudadanía, introduce un enfoque de ósmosis gradual entre estructuras de servicios, dirigido a contrarrestar la frecuente desconexión de las mismas. Esta perspectiva plantea el doble reto de apreciar la complementariedad de los aprendizajes formal, no formal e informal y de desarrollar redes abiertas de ofertas y reconocimiento entre las tres categorías de aprendizajes.

Una sociedad que demanda cada vez más mano de obra cualificada y en la cual cada vez es más fuerte la competición para lograr y mantener un empleo, no puede escatimar esfuerzos a la hora de lograr los objetivos propuestos.

La experiencia de profesores de formación profesional y de universidad ha demostrado que la ciudadanía en general y la juventud en particular no se sienten motivadas a participar en aprendizajes cuyos contenidos y métodos no integran correctamente sus perspectivas culturales y experiencias vitales. Y menos, cuando los contextos de enseñanza y aprendizaje no son acordes al desarrollo de las competencias demandadas por la sociedad.

Tanto las personas adultas como las jóvenes sólo planifican actividades de aprendizaje coherentes durante sus vidas, si desean aprender. Y no desean seguir un proceso de formación permanente si no disponen de ofertas educativas a las que puedan acceder por su calendario, ritmo, lugar, costo, etc. De ahí, la urgente necesidad de que los sistemas de aprendizaje se adapten a la manera en que la ciudadanía actual, siente, vive y organiza su existencia (Martínez Clares, 2002).

Tabla 12. *Los pilares de la educación: una aplicación práctica para analizar las pruebas de evaluación.*

Pilares educativos	Descripción	Desempeños concretos

---

Comprensión- conocer-  
 Reconocer- Describir- Búsqueda de  
 documentación e información-  
 Formular propuestas- Asociar-  
 Comparar- Comunicar- Aprender a  
 aprender-Identificar.

Aprender a hacer (saber hacer) “Adquirir una competencia que capacite al individuo para hacer frente a gran número de situaciones y a trabajar en equipo. Pero, también, aprender a hacer en el marco de las distintas experiencias sociales o de trabajo que se ofrecen a los jóvenes y adolescentes, bien espontáneamente a causa del contexto social o nacional, bien formalmente gracias al desarrollo de la enseñanza por alternancia”.

Descubrir- Críticar- Representar- Autovalorar-Tomar decisiones- Autonomía- Resolver situaciones- Elaborar- Poner en práctica- Toma postura científica- Resuelve de manera autónoma- Usa el conocimiento en contextos diversos- Saber desempeñarse- Enfrenta situaciones-Formula hipótesis- Comprueba mediante procesos-Argumenta-Aplica- Explica- Ejemplifica- Interpreta- Resume-Clasifica- Inventa- Crea- Propone- Impulsa- Emprende

Aprender a vivir “Juntos desarrollando la comprensión del otro y la percepción de las formas de interdependencia –realizar proyectos comunes y prepararse para tratar los conflictos- respetando los valores de pluralismo, comprensión mutua y paz”

Trabaja en equipo- Tolerancia- Solidaridad- Diversidad- Valora- Respeto a los demás- Comunica- Dialoga- Respeto valores.

Aprender a ser (saber ser) “Para que florezca mejor la propia personalidad y se esté en condiciones de obrar con creciente capacidad de autonomía, de juicio y de responsabilidad personal. Con tal fin, no menospreciar en

Iniciativa personal-Autonomía- autoconocimiento- Responsabilidad- Espiritualidad- Comunicar.

---

la educación ninguna de las posibilidades de cada individuo: memoria, razonamiento, sentido estético, capacidades físicas, aptitud para comunicar”.

---

Fuente: Adaptado del Informe Delors (2006)

Para finalizar el capítulo cuatro se presenta un esquema resumen con las principales ideas.

La Figura 9, presenta un esquema resumen del capítulo 4

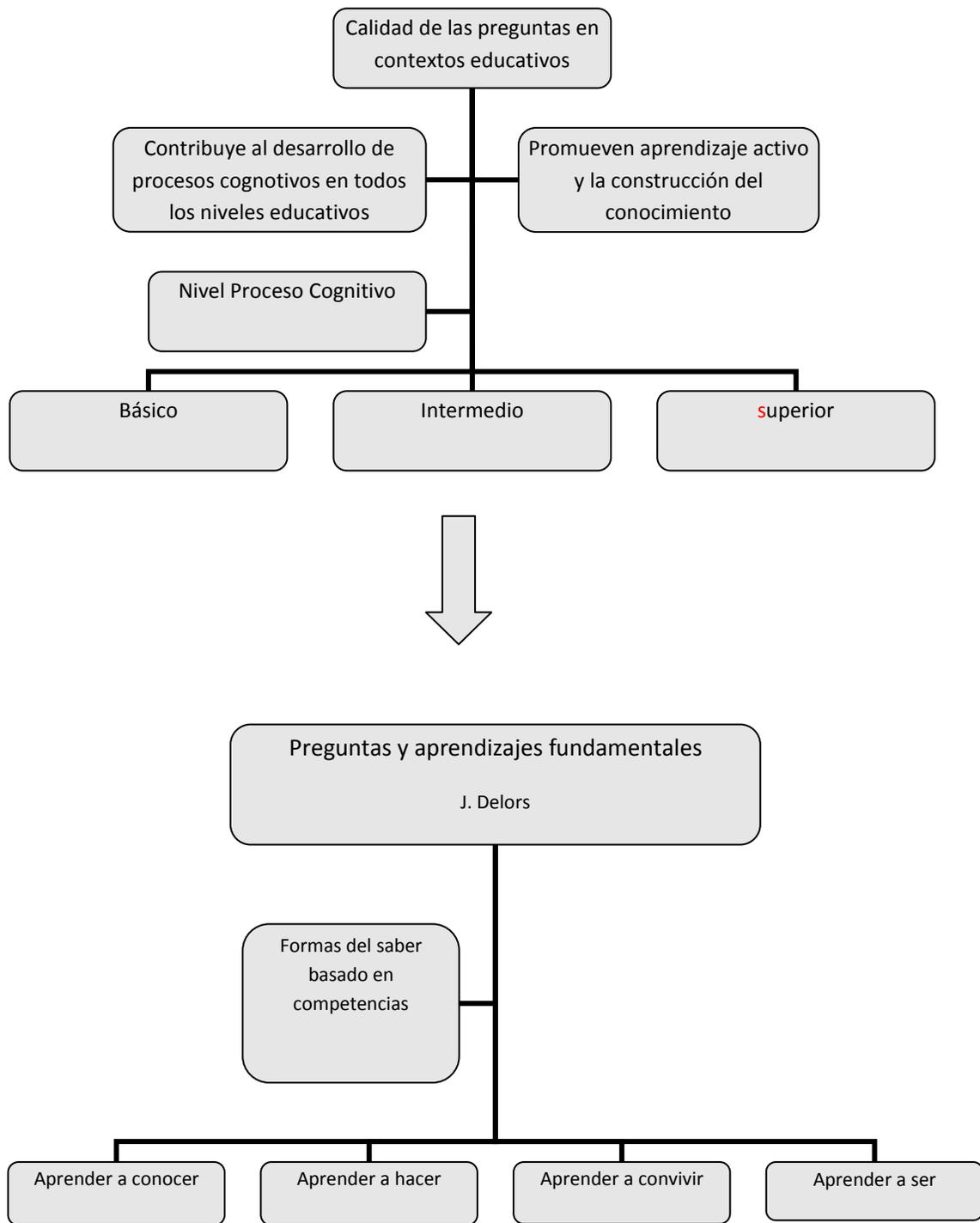


Figura 9. Esquema resumen capítulo 4. Elaboración propia

## **CAPITULO 5. FORMACIÓN DOCENTE EN CHILE**

Desarrollo de la Formación Inicial Docente en Chile

Innovación Curricular en la Educación Superior chilena.

El Ministerio de Educación de Chile. Unidad de Currículum y Evaluación

Características de la carrera de Pedagogía Básica en Chile

La evaluación en torno a la Reforma de la Educación Superior

## **5. FORMACIÓN DOCENTE EN CHILE**

Este apartado da cuenta de la formación docente inicial; la innovación curricular en la Educación Chilena; la Unidad Curricular y evaluación en el Ministerio de Educación de Chile; diferencias entre la LOCE y la LGE, las características de la Educación General Básica en Chile en sus diferentes dimensiones y los procesos de evaluación de la Reforma Educacional.

### **5.1. Desarrollo de la formación inicial docente en Chile.**

La formación docente en Chile, se enmarca dentro de políticas públicas y una de las premisas de las políticas públicas es que deben tener efectos a largo plazo. Si los cambios en educación son de largo plazo, estos deben reflejarse en las políticas educativas, por lo tanto, la implementación de las mismas se convierte en el vehículo por el cual se avanza hacia ese horizonte (Calvo y Martínez, 2017).

No obstante, en las dos últimas décadas la ruta del diseño e implementación de políticas de FID y de desarrollo profesional están asignadas por respuestas a situaciones puntuales o priorizadas.

En Chile, al igual que en otros países, las orientaciones de los sistemas escolares se fundamentan en políticas educativas. En términos generales, una política se comprende como una orientación que enmarca determinados procedimientos, en cambio, una política educacional se asocia a una política de Estado que se establece en razón de un poder legítimo, en donde su vigencia es obligatoria para plazos de tiempos amplios y no necesariamente se modifican cuando cambian los gobiernos. (OCDE, 2009).

A través del Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente (PFIDD, 1997-2002), se realizaron cambios importantes en los currículos de las carreras con modalidad presencial

A través de las políticas educativas, se procura mejorar la gestión de los gobiernos, y sus resultados se constituyen en respuestas a las demandas que la sociedad reclama. En un estudio reciente sobre percepción de demandas sociales realizado por la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (2017), respecto de las expectativas que tienen los jóvenes de lo que quieren aprender y cómo quieren aprender, se manifestaron por un aprendizaje más integrativo y desde la

perspectiva del aprendizaje a lo largo de la vida. Sin duda, el Modelo Educativo de la UPLA (2012), modelo curricular basado en competencias, ofrece una opción pertinente y oportuna al estar centrada en el aprendizaje a lo largo de la vida, con una oferta formativa por competencias, alineada curricularmente y articulable con otros niveles de enseñanza y en módulos flexibles, contribuyendo así a la formación integral de los estudiantes.

Diferentes gobiernos han propuesto documentos ministeriales para guiar el proceder de los docentes de primaria y secundaria en formación y en servicio, entre ellos el Marco de la Buena Enseñanza (MINEDUC, 2003) y los Estándares Pedagógicos (MINEDUC, 2012). Ambos documentos consideran que el rol reflexivo del profesor debe desarrollarse desde la formación inicial y debe ser una práctica recurrente en su ejercicio profesional.

El Marco para la Buena Enseñanza es un instrumento elaborado a partir de la reflexión tripartita de los equipos técnicos, conformados por el Ministerio de Educación, la Asociación Chilena de Municipalidades y el Colegio de Profesores. En él se establece lo que los profesores chilenos deben conocer, saber hacer y ponderar para determinar cuán bien lo hacen en el aula y en la escuela, indicando, respecto a la competencia de reflexión, que cada profesor debe ser capaz de: 1) Analizar críticamente su práctica de enseñanza y reformularla a partir de los resultados de aprendizaje de sus alumnos y 2) Identificar sus necesidades de aprendizaje y procurar satisfacerlas.

Los Estándares Pedagógicos nacen, entre otras cosas, por el difícil panorama que muestran los resultados de la evaluación diagnóstica INICIA, sistema que se ha encargado de evaluar a los egresados de las carreras de pedagogía desde el año 2008 al 2012. Por esta razón, a partir de la nueva estructura del sistema escolar dada a conocer en el año 2009, a través de la Ley General de Educación, se crean estos estándares para orientar el trabajo de las instituciones que forman profesores. En este documento se entiende por estándar “aquello que todo profesor debe saber y poder hacer para ser considerado competente en un determinado ámbito, en este caso, la enseñanza en la educación básica” (MINEDUC, 2012, p.7). El estándar número diez menciona que el docente aprende de forma continua y reflexiona sobre su práctica y su inserción en el sistema educacional, lo que demuestra a través de dos indicadores:

- 1) Analiza críticamente su práctica pedagógica y la de otros docentes en función de su impacto en el aprendizaje de los estudiantes, y propone y fundamenta cambios para mejorarla. Para ello posee herramientas para observación y evaluación de clases y está preparado para ser observado y recibir retroalimentación de acuerdo a su desempeño.
- 2) Identifica sus propias fortalezas y debilidades, en relación a las diversas disciplinas que enseña y a las competencias necesarias para enseñarlas, reconociendo sus necesidades de desarrollo profesional y actualización.

El Sistema Educativo se rige actualmente por Ley General de Educación (Ley 20.370 o LGE) que reemplaza a la anterior, Ley Orgánica Constitucional del Estado (LOCE) de 1990. La LGE nace como una respuesta a las masivas protestas escolares ocurridas a lo largo de todo el país en abril de 2006, que llamaban a reformar la educación pública del país. Para esto, se formó un Consejo Asesor Presidencial de la Educación, el cual propuso una Ley que reemplazara a la LOCE.

Esta LGE contempla un mayor control para los sostenedores, prohíbe la selección de estudiantes hasta sexto año básico, apoya la diversificación de proyectos educativos, y define un sistema mixto de provisión de la enseñanza obligatoria.

Se destacan los hitos más importantes de la incorporación de esta Ley General de Educación (Ley 20.370).

Regula el sistema escolar, entregando reglas claras para asegurar un servicio educativo de calidad para todos los niños, independiente de su condición social, económica, cultural o territorial.

Establece derechos y deberes para todos los actores del sistema educativo y genera condiciones para una participación activa de todos ellos en el proceso educativo.

Genera los mecanismos para contar con sistemas de evaluación de calidad de la educación de acuerdo a estándares que se definan nacionalmente. Además, contar con apoyos técnicos y pedagógicos necesarios para mantener procesos de mejora continua en los centros educativos.

Promueve la transparencia del sistema educativo, exigiendo la publicación y libre acceso a la información respecto a proyectos educativos, resultados académicos, evaluaciones docentes y recursos financieros (pp.1-3)

Se presenta la tabla 13 comparativa en que se establecen las principales diferencias entre el antiguo cuerpo legal y las nuevas normativas vigentes

Tabla 13. *Comparación entre la Ley Orgánica Constitucional (LOCE) y la Ley General de Educación (LGE).*

LOCE	LGE
Carece de legitimidad democrática en su origen y objetivos	Recoge avances y aspiraciones democráticas en un Chile moderno e inclusivo
Pensada en función de acceso a la escuela	Responde a los desafíos actuales de lograr calidad para todos
Lo ignora	Se hace cargo de un mundo de transformaciones, sociedad del conocimiento, globalización, nuevas tecnologías.
Dejaba a medio camino el rol del Estado	Fortalece el rol fiscalizador del Estado
Tenía como referente sólo los tres niveles de enseñanza	Promueve un sistema educativo complejo
Miope respecto a la diversidad	La reconoce y atiende
Normativa relativa a la enseñanza	Recupera el concepto de educación integral

Fuente: Elaboración propia (2019).

Uno de los cambios más relevantes, tiene que ver con la mayor exigencia y control que establece para los administradores de los centros educativos, ya que quienes desean impartir esta función deberán cumplir con el requisito de tener, al menos ocho semestres de educación superior (con la LOCE sólo debían acreditar cuarto medio), éstos sólo podrán dedicarse a actividades de la educación, y deberán rendir cuenta pública anualmente sobre los recursos entregados por el Estado ante la comunidad educativa que representan.

El impacto directo de la nueva LGE es que a los estudiantes no se les seleccione para su ingreso a un establecimiento escolar, introduce innovaciones de carácter pedagógico relativo a la organización y duración de los ciclos formativos (6 años de

enseñanza básica y 6 de media), además, de flexibilizar el Currículum Nacional (MINEDUC, 2012).

Así, el Sistema Educativo comienza a administrar una serie de recursos y lineamientos conducentes a mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje centrándose en cambios importantes en la nueva dinámica organizativa del sistema educativo.

## **5.2. Innovación curricular en la Educación Superior chilena.**

A finales del siglo XX y principio del XXI se han presentado cambios que se materializan en todas las esferas de la vida: económica, social, política, cultural, en la psicología, en fin, en cada esfera humana. Podemos afirmar que estamos inmersos en una sociedad de cambios constantes que provocan inestabilidad dentro de las organizaciones tradicionales.

Dentro de la educación se proponen unos nuevos desafíos encaminados hacia la preparación de los individuos, su formación crítica y reflexiva, para lograr enfrentarse con éxito al cambio; se precisa, por tanto, cambios en la estructura organizacional de los centros educativos, que deben de ir acompañados de las pertinentes reformas en la legislación vigente. Las organizaciones educativas deben desarrollar su capacidad de percepción, sensibilidad y adaptación, como condición básica a su supervivencia en este ambiente cambiante, impredecible y turbulento, como sistema dinámico y vivo que debe estar dispuesta a cambiar en pro de la adaptación y el ajuste que le permitan afrontar estos cambios con éxito.

Así también lo corrobora, Carreras (2006) señalando que:

La institución universitaria vive hoy, con una peculiar intensidad, la tensión entre inercias y rutinas académicas centenarias y la aparición de nuevos paradigmas, en un contexto de innovación y cambio en los sistemas de Educación Superior, situación que se avaló por los Ministros de Educación de la Unión Europea al afirmar que se debe considerar la necesidad de incrementar la competitividad y equilibrarla con el objetivo de mejorar las características sociales del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), con vistas a reforzar la cohesión social y reducir las desigualdades sociales y de sexo, tanto en el ámbito nacional como el Europeo. (Declaración de Berlín, 2003, p.26).

Por tanto, desde Europa surge la necesidad de cambio en las instituciones de Educación Universitaria, asumiendo el desafío de implementar un espacio de convergencia educativo (Martín, Estrada, & Bara, 2002) trascendiendo la sola adaptación a un sistema de créditos basado en el modelo ECTS (European Credit Transfer and Accumulation System). La construcción del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

Atañe a aspectos curriculares y de planificación docente a temas relacionados con las condiciones de aprendizaje y formación de cada centro y universidad, a las formas de relación entre profesorado y estudiantes, tanto en el proceso de enseñanza-aprendizaje como en el de evaluación o tutoría, a las funciones del personal de administración y servicios, a las regulaciones y normativas docentes, a los propios estudiantes, a su cultura como estudiantes y al profesorado y su cultura como académicos (Martín y otros, 2002).

En consecuencia, las universidades transitan hacia cambios en su estructura funcional, tanto administrativa como académica. El proceso de renovación curricular se inicia en los contextos internacionales, para posteriormente asumirse en los latinoamericanos, constituyéndose como desafíos actuales a nivel nacional. La gran parte de ellos se adscriben al enfoque por competencias centrado en el estudiante, los cuales son contextualizados desde los modelos educativos de cada institución de educación universitaria.

El Proceso de Bolonia constituye uno de los desarrollos más importantes experimentados en el ámbito de la educación superior en los dos últimos siglos. Posiblemente sea, como dice Ginés Mora (2007), el acontecimiento más importante que ha tenido lugar en la historia de las universidades europeas desde comienzos del siglo XIX. Los Ministros de Educación de la EU, llegaron al acuerdo de realizar las siguientes reformas: "el establecimiento de tres ciclos educativos, Bachillerato, Magíster y Doctorado; y, el Sistema Europeo de Transferencia y Acumulación de Créditos y el Suplemento al Diploma el Sistema de Aseguramiento de la Calidad" (Lenhardt, 1999).

En definitiva, Bolonia sentó las bases para una formación Universitaria en la cual convergen elementos tales como las competencias comunes, transparencia en el proceso formativo, la generación de evidencias de los aprendizajes de los estudiantes (lo cual implica generar cambios en la docencia y evaluación), entre otros. Por tanto, cabe

preguntarse, ¿qué se requiere entonces en este proceso? Para Berninger y Amtmann (2003) es la necesidad de hacer cambios, afirmando que “si pretendemos responder a esta nueva realidad con estructuras convencionales, formalizadas y rígidas, estaremos equivocando el camino” (p.348), por lo cual más que cambios instrumentales, se requieren cambios culturales. En este sentido, se ha reflexionado en profundidad acerca de las implicaciones que tiene o puede tener una reforma de la organización de las enseñanzas, que signifique la introducción de un sistema diferente de títulos, la adaptación del sistema de créditos ECTS o la atención a la pertinencia de las cualificaciones alcanzadas para la empleabilidad de los jóvenes.

A su vez, se llevó adelante a inicios del 2000 el Proyecto Tuning, programa que tuvo como base los siguientes objetivos:

La flexibilidad para mejorar los resultados académicos, aumentar la empleabilidad, volver la mirada al estudiante como actor protagonista y permitir diseños diferenciados de programas.

Articulación entre las áreas de conocimiento, entre el pregrado y el postgrado, y en todo el sistema de educación superior nacional y de este con el mundo.

Movilidad al interior de las universidades, entre grupos de universidades, entre las universidades de país y del extranjero (Villa, 2013, p.2).

A nivel de Latinoamérica, los pasos adolecen de la articulación realizada en la EU. Sin embargo, hay dos hitos relevantes en la región. El primero tiene que ver con los acuerdos tomados en el MERCOSUR, inicialmente en 1998, y puesto en marcha en un proyecto de movilidad estudiantil entre los años 2005 al 2010. Este proyecto en su objetivo general consideró el apoyar la creación de un Espacio Común de Educación Superior en el MERCOSUR, en una perspectiva de integración regional, por medio del reforzamiento de la coordinación y cooperación regional en Educación Superior en el MERCOSUR, y permitir la implementación del Programa de Movilidad del MERCOSUR para estudiantes de grado de las Universidades (Vásquez, Brovetto, Michelini, Macchi, & Garibaldi, 2007). Los Resultados esperados de este programa son:

Crear, capacitar y poner en marcha una entidad propia del Sector Educativo del MERCOSUR (SEM) con capacidad de coordinación, planeamiento y gestión del Programa de Movilidad MERCOSUR, que buscará:

Crear una cultura de movilidad académica en los actores de universidades y las

instituciones públicas competentes en Educación Superior de la región.

Perfeccionar la capacitación de las universidades e instituciones públicas encargadas de políticas universitarias en temas de movilidad.

Identificar concretamente los frenos, catalizadores y condiciones a tener en cuenta para desarrollar el Programa de Movilidad MERCOSUR en ES, los mecanismos para su superación y en particular identificar los mecanismos financieros que implementar para eso (p.37).

Otra iniciativa es el Alfa Tuning AL, que nace de la experiencia realizada por EU, y se lleva a cabo entre los años 2004 y 2007. Uno de sus propósitos centrales es contribuir al desarrollo de titulaciones fácilmente comparables y comprensibles desde adentro, en base a los objetivos que tenía la titulación. Como también, desde los perfiles buscados para los egresados, ofreciendo elementos que posibiliten ampliar la articulación entre los sistemas de educación superior de los países de América Latina (Beneitone, Esqueneti, González, Maletá y Wagenaar, 2007). El documento final, agrega además que:

El proyecto tiene como meta impulsar consensos a escala regional sobre la forma de entender los títulos, desde el punto de vista de las competencias que los poseedores de dichos títulos serían capaces de alcanzar. De esta forma, el inicio del proyecto está dado por la búsqueda de puntos comunes de referencia, centrados en las competencias (Beneitone et al., 2007, p. 15).

En la figura 10, se aprecia cómo surge el tuning latinoamericano y cuáles son los elementos comunes de los diferentes países que lo integran.

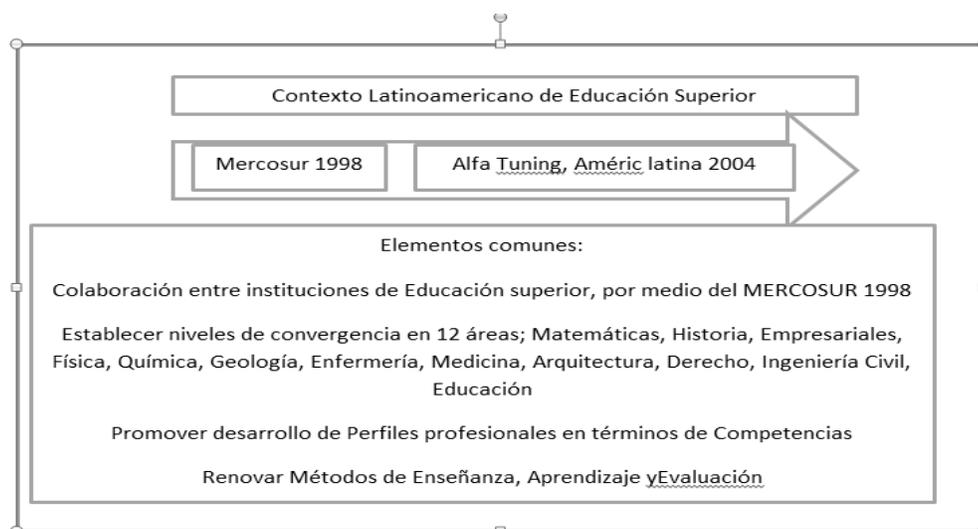


Figura. 10. Iniciativas de convergencia de la Educación Superior en América Latina (2004).

Desde hace ya varios años Chile ha experimentado una importante evolución: pasar de un sistema centrado en la elite de la sociedad a un modelo masivo que no ha tensionado la institucionalidad ni la calidad de la formación (OCDE & Banco Mundial, 2009). Desde el enunciado anterior, y el contexto mundial, el Gobierno de Chile, vio la necesidad de impulsar una serie de iniciativas tendientes a transformar la Educación Superior bajo un criterio de calidad, por medio de diversos proyectos de apoyo al rediseño de las ofertas formativas y la articulación de estas. En este proceso es importante señalar que Chile, además del proceso de Bolonia, consideró otros referentes, como la experiencia norteamericana; los estudios preuniversitarios basados en competencias generales y específicas del estado de Quebec en Canadá, el sistema de créditos europeos transferibles y acumulables (ECTS), el modelo de competencias genéricas y específicas del Proyecto Tuning y Alfa Tuning AL. La acción implementada fue la constitución de un fondo concursable y competitivo, en dos versiones y financiado por el Banco Mundial, denominado, proyectos MECESUP (Mejoramiento de la Equidad y Calidad de la Educación Superior) del Ministerio de Educación. Dentro de estos proyectos, destaca la apuesta de los Rectores de las Universidades Chilenas para establecer un Sistema de Créditos Transferibles (SCT) para las instituciones de Educación Superior del país.

### **5.3. El Ministerio de Educación de Chile: unidad de Currículum y Evaluación.**

En 1996 el MINEDUC en Chile inició la reforma curricular de la educación básica, para lo cual capacitó a directivos y docentes en aspectos conceptuales y estructurales de la reforma y planificación curricular en sus diferentes niveles de concreción. La reforma tomó en consideración el cambio con relación a: perfiles, objetivos, destrezas, contenidos, metodología, recursos y, muy someramente, en evaluación.

Al generarse un cambio radical con el establecimiento de destrezas explícitamente definidas, se tornó necesario generar una nueva visión de la evaluación que esté en concordancia con el modelo pedagógico en el que se sustenta el nuevo currículum.

Las demandas intelectuales están determinadas por los contenidos mínimos obligatorios (CMO) y los objetivos fundamentales y transversales (OF-T). Sobre el

particular, el Ministerio de Educación plantea respecto de las demandas intelectuales para el segundo ciclo: los niños y niñas deben lograr objetivos de mayor nivel de complejidad, pues en este ciclo se consolidan todos los procesos que se han estado desarrollando en los años anteriores, pueden y deben ampliar su visión del mundo y experimentar nuevas oportunidades del desarrollo de sus potencialidades. También deben desarrollar significativamente su seguridad y autonomía, las que deben expresarse en una creciente seguridad e independencia para resolver problemas, en una mayor capacidad para tomar decisiones previendo consecuencias y para asumir responsabilidades y compromisos en el trabajo en grupo. Asimismo, desarrollarán competencias como el desarrollo del pensamiento que les permita tener una actitud crítica frente a diversos temas, capacidad para obtener información, desarrollo de métodos de trabajo, capacidad para asimilar y evaluar otros conocimientos, elaboración y expresión de ideas propias, y una creciente reflexión metacognitiva que les permita reconocer sus estrategias y formas de aprendizaje.

En Chile, la responsabilidad de evaluar los logros de aprendizaje de los alumnos recae directamente en el Ministerio de Educación, institución que cumple ésta tarea a través del departamento de la Unidad de Currículum y Evaluación.

#### **5.4. Características de la Carrera de Pedagogía en Educación Básica en Chile.**

La LGE define este nivel educativo como aquel que orienta hacia la formación integral de los alumnos en sus dimensiones física, afectiva, cognitiva, social, cultural y moral, desarrollando sus capacidades de acuerdo a los conocimientos, habilidades y actitudes definidas en las bases curriculares con conformidad a la Ley y que les permite continuar el proceso educativo formal. En su artículo 25 establece que la educación básica regular tendrá una duración de seis años.

En el artículo 29 de esta LGE plantea, los objetivos generales que se espera que los educados desarrollen: conocimientos, habilidades y actitudes. Requisitos que directa o indirectamente se transforman en desafíos para el docente. Los más destacados son:

- Desarrollarse en los ámbitos moral, espiritual, intelectual, afectivo y físico de acuerdo a su edad.
- Actuar de acuerdo con valores de norma y convivencia cívica, pacífica, conocer sus derechos y responsabilidades, y asumir compromisos consigo mismo y con los otros.

- Reconocer y respetar la diversidad cultural, religiosa y étnica y las diferencias entre las personas. Pensar en forma reflexiva, evaluando y utilizando información y conocimiento, de manera sistemática y metódica para la reformulación de proyectos y resolución de problemas.
- Comprender y utilizar conceptos y procedimientos matemáticos básicos, relativos a números y formas geométricas, en la resolución de problemas cotidianos, y apreciar el aporte de la matemática para entender y actuar en el mundo (2009, p. 9)

### **5.5. La evaluación en torno a la reforma de la educación superior.**

Los cambios introducidos por la Reforma en cuanto al quehacer pedagógico de los docentes y las formas de aprender, necesariamente llevan a preocuparse por el tema de la evaluación. Las investigaciones señalan que no hay cambio pedagógico si no hay cambios en las prácticas evaluativas. En el marco de la Reforma la evaluación debe trascender la función controladora o certificativa y transformarse en una instancia de aprendizaje para todos los que participan de ella.

La Reforma Educacional exige al profesor incorporar a su quehacer pedagógico, la innovación, la creatividad y un cambio sustantivo en el proceso de aprendizaje. Este nuevo escenario implica evaluar de manera auténtica las competencias de alumnos y alumnas. Tradicionalmente, la evaluación se ha revelado como función controladora, teniendo un carácter unidireccional, desde el profesor al alumno, lo que convierte a los estudiantes en objetos de evaluación más que en sujetos activos, partícipes de su proceso de aprendizaje.

Con la reforma educacional se busca trascender dicha función controladora y transformarla en una instancia de aprendizaje para todos los que participan en ella. Se persigue principalmente “que la evaluación proporcione una información continua, tanto al profesor como al alumno, permitiendo retroalimentar el proceso de enseñanza-aprendizaje y seleccionar o crear estrategias destinadas a mejorar las competencias y habilidades comunicativas y creativas definidas por ambos previamente” (Condemarín, y Medina, 1998, p.20).

La revisión crítica de los procedimientos tradicionales de evaluación es una de las principales preocupaciones que enfrentan los actuales programas de mejoramiento de la calidad de la educación; esto debido a que estos procedimientos no constituyen una

instancia destinada a mejorar los aprendizajes, sino que su meta final es, predominantemente, medir un momento terminal, reduciéndolo a una gama de aprendizajes, a una gama de saberes y habilidades aisladas y cuantificables, sin considerar los beneficios pedagógicos del error, ignorando las condiciones y el contexto en que transcurre el aprendizaje y no respeta la diversidad. Por otra parte, crea jerarquías de excelencia entre los alumnos, además tiene un carácter unidireccional en el cual el docente es el único responsable y usuario de los resultados de la evaluación.

Por tanto, la determinación de los objetivos, métodos, planes y programas, y fundamentalmente la evaluación, deberán estar sujetas a una continua revisión y a un permanente perfeccionamiento. De tal manera, cada forma de evaluar constituirá el punto de partida para un nuevo esfuerzo encaminado a convertir la evaluación en un proceso educativo eficaz.

Entonces, las prácticas evaluativas tienen que centrarse más en los procesos que en los productos y deben tener en consideración las condiciones que acompañan el aprendizaje tales como el entorno cultural, familiar, social y las experiencias previas de los alumnos.

En cuanto a la base normativa que impulsa estos cambios de la evaluación en nuestro país, se encuentra en los objetivos de aprendizajes y contenidos mínimos obligatorios que constituyen el marco de referencia para la elaboración de los nuevos planes y programas de estudio, los que consideran aspectos conceptuales, procedimentales y actitudinales que se espera que los alumnos desarrollen.

Las nuevas formas de producir, comunicarse y organizarse de la sociedad exigen del sistema escolar formar a los alumnos con mayores capacidades y competencias de abstracción, de elaboración del conocimiento y de pensar en sistemas; con superiores capacidades de experimentar y de aprender a aprender; de comunicarse y de trabajar colaborativamente; con más y mejores capacidades de resolución de problemas, de manejo de la incertidumbre y adaptación al cambio.

A continuación se presenta un esquema resumen del capítulo 5 con las principales ideas.

La figura 11 presenta un esquema resumen capítulo cinco

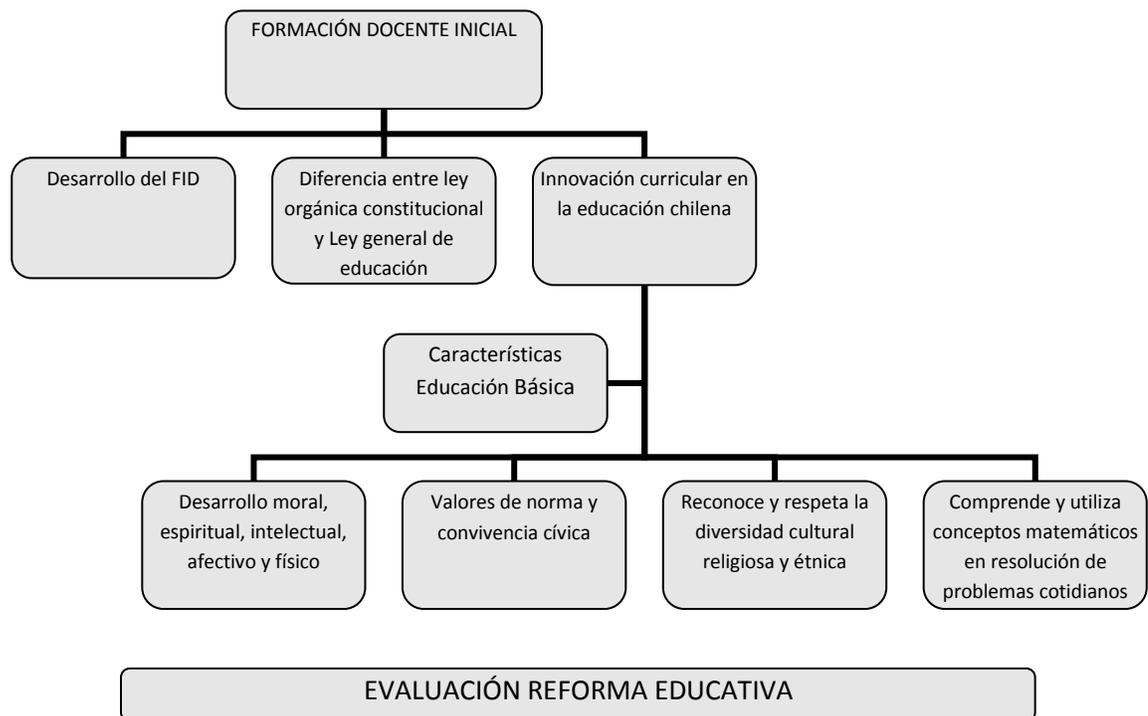


Figura 11. Esquema resumen capítulo 5. Elaboración propia.

## **CAPÍTULO 6. CONTEXTO SITUACIONAL DEL ESTUDIO**

La Universidad de Playa Ancha: aspectos institucionales

La carrera de Pedagogía en Educación Básica en la UPLA

Perfil profesional del egresado de Pedagogía en Educación Básica en la UPLA

Las competencias en el modelo educativo de la UPLA

La evaluación en el modelo educativo de la UPLA

Competencias transversales, genéricas, nucleares y sello en la UPLA

Competencias transversales

Competencias nucleares

Competencias institucionales

## **6.1. La Universidad de Playa Ancha: aspectos institucionales**

En este capítulo se hará una breve síntesis del devenir de la UPLA, poniendo énfasis en la carrera de Pedagogía en Educación Básica. También se abordará el nuevo diseño curricular adoptado por la Universidad para todas sus carreras pedagógicas, que incluye las competencias transversales o genéricas, competencias nucleares que dan cuenta del perfil profesional de cada carrera y las competencias s, compartida por todas las carreras de la institución.

La UPLA es una corporación de derecho público, autónoma, laica, con personalidad jurídica y patrimonio propio, ubicada en la ciudad de Valparaíso, desarrollando actividades en esta ciudad y San Felipe.

Realiza su misión en los ámbitos propios de su competencia en conformidad con su Plan de Desarrollo Estratégico Institucional, en formación de postgrado, profesionales y técnicos de nivel universitario, la investigación y vinculación con el medio, comprometida con el desarrollo social, económico y cultural de la región de Valparaíso y el país.

La UPLA cuenta con una fuerte identidad corporativa; es una universidad pública, plural, con manifiesta vocación de servicio público, con alto sentido de responsabilidad social y clara valoración de su capital humano y de su producción intelectual y su patrimonio intangible.

Actualmente, la UPLA ofrece carreras y programas en distintas áreas del conocimiento, complementando su oferta inicial de formación pedagógica con carreras del área de las artes, humanidades, ciencias de la salud, ciencias sociales, ciencias, tecnología y administración.

El Proyecto Educativo de la UPLA (2012) se considera como una carta de navegación para todos los actores involucrados con la institución académica, en la gestión, docencia, innovación e investigación.

La responsabilidad de formar al ser humano desde una perspectiva integral lleva a la Universidad a prácticas y experiencias de formación académica y profesional que implican la recomposición de sus estructuras internas y el redimensionamiento de sus relaciones con la comunidad en sus niveles local, regional, nacional e internacional.

El Modelo Educativo de la UPLA (2012) promueve la innovación curricular, favoreciendo de manera explícita y eficaz el aprendizaje de los estudiantes. En atención a lo anterior, los criterios que orientan el marco curricular de la UPLA son (UPLA, 2012, pp.32-33):

- **Innovación y flexibilidad:** Con la intención de adecuar el proceso formativo a los cambios que demanda la sociedad a partir de nuevos escenarios, asumiendo las características particulares de los estudiantes que ingresan a la UPLA.
- **Coherencia y pertinencia:** Las estructuras curriculares y planes de estudios deben elaborarse sobre la base de un perfil de egreso para cada carrera. Se cautela que el plan de estudios sea coherente con la identificación y la definición de las competencias de cada profesión y pertinente a la realidad tanto laboral como social.
- **Movilidad:** Los currículos basados en el enfoque de competencias deben permitir la movilidad a los estudiantes entre carreras afines y carreras que se imparten en otras universidades nacionales e internacionales, a través de un sistema de créditos transferibles asumido a nivel nacional por las universidades del Consejo de Rectores y que es equivalente al sistema de créditos europeo.

La adscripción a este modelo se sustenta en múltiples razones que actúan a favor de este nuevo enfoque formativo. Entre ellas, aquellas referidas al constructivismo, al cognitivismo y al socio-constructivismo, demuestran que la autonomía progresiva de los estudiantes, el trabajo cooperativo y la interdisciplinariedad constituyen componentes esenciales de un proceso formativo basado en la demostración de competencias (UPLA, 2012).

## **6.2. La carrera de Pedagogía en Educación Básica en la UPLA.**

La carrera de Pedagogía en Educación Básica vio sus inicios por el año 1968 en dependencias de la que por aquella época pertenecía a la Universidad de Chile.

Con el propósito de modernizar los currículos y programas de las carreras vigentes en sintonía con los estándares de desempeño y, con las tendencias, estudios y necesidades que devienen de los nuevos contextos internacional y nacional, la carrera da inicio a su proceso de Innovación Curricular (IC), respondiendo de este modo a los requerimientos y lineamientos propios del Ministerio de Educación y del CRUCH, los que surgen como estrategias de actualización funcional y sistémica del currículum en la

formación profesional de los estudiantes, buscando reorientar y vitalizar la función docente desde el paradigma del aprendizaje y la mediación como eje articulador la interrelación docente- estudiante. De ello da cuenta el Proyecto MECESUP UPA 0402 “Renovación Curricular de la Carrera de Pedagogía en Educación Básica con Mención en la Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación” (2012), adjudicado por la carrera y cuya propuesta responde a cuatro desafíos que se plantean a la formación de profesores: mejorar los índices de calidad, innovar en el ámbito curricular de la formación inicial de docentes, fortalecer la formación de un profesor de Educación Básica y diseñar un proceso formativo que desarrolle las capacidades de pensar, actuar y participar ante los cambios propios de las demandas presentes y futuras de la profesión.

La Institución se adjudicó el Convenio de Desempeño UPA 1203 que corresponde a un contrato entre el Estado y la Institución cuyo propósito es lograr un cambio sustantivo en el proceso de formación de profesores en la Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación, mediante el desarrollo de competencias profesionales de alto nivel que generen cambios notables en la calidad del aprendizaje en las aulas escolares, particularmente en los entornos más vulnerables.

Para lograr sus propósitos, todas las carreras pedagógicas ingresan en un proceso de innovación del currículum que recoge los lineamientos de las políticas públicas para el desarrollo y actualización a un contexto complejo, la tradición formadora propia de la Universidad en la perspectiva de optimizar y cuantificar sus procesos, además de los desafíos de formación propios de las disciplinas que cultiva. Este proceso implicó cambiar sus planes de formación abordados a través de objetivos a otro centrado en competencias. Particularmente la Carrera de Educación Básica, una vez elaborado su perfil de egreso, recoge las sugerencias de la evaluación realizada por los premios Nacionales de Educación; Erika Himel, Mario Leighon y Beatrice Ávalos.

En la actualidad el espíritu de trabajo de la carrera de Pedagogía en Educación Básica hace que constantemente se encuentre analizando su estructura curricular contando ya con una nueva malla curricular orientada a la formación por competencias, con un enfoque centrado en el estudiante, con la posibilidad en el futuro de salidas intermedias, incorporando menciones disciplinares como respuesta a las necesidades

planteadas desde el informe OCDE, los lineamientos ministeriales y con la proyección para continuidad de estudios posteriores.

La Innovación Curricular que se encuentra actualmente en desarrollo incorpora tres aspectos esenciales; los actuales lineamientos de las políticas públicas para el desarrollo y actualización a contextos más complejos; la tradición formadora propia de la Universidad en la perspectiva de optimizar y cuantificación de sus procesos además de los desafíos de formación propios de la disciplina.

El fin último es la excelencia, la inclusión, la calidad de la propuesta académica y la equidad formativa de los estudiantes.

Algunas características del currículum innovado se entroncan con los ejes de los saberes, la flexibilidad curricular, la demostración de competencias o resultados de aprendizaje, el sistema de créditos transferibles (SCT,) la modularización de los programas de estudio y, la formación gradual y continua orientada por el Marco Nacional de Cualificaciones (MNC) que transcurre en un ascendente que va desde el bachillerato, título profesional, licenciatura, magíster o master y proyectivamente al doctorado.

La estructura curricular para la formación profesional se temporaliza en un periodo de 4 años y medio para la formación inicial, lo que implica un modelo de formación por competencias de orden inicial, intermedio y avanzado. A la fecha, la carrera mantiene el Título de Profesor de Educación Básica, con el grado de Licenciado en Educación y sus respectivas menciones en Lengua Castellana y Comunicación y Matemática.

### **6.3. Perfil profesional del egresado de Pedagogía en Educación Básica.**

El profesor(a) egresado(a) de la carrera de Pedagogía en Educación Básica con Mención, Licenciado en Educación, evidenciará en su actuar profesional el dominio de competencias genéricas y específicas que le permitan desempeñarse eficazmente en los diversos ámbitos de su quehacer.

El egresado de la carrera demostrará dominio de saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales aplicables tanto en la formación general como en los

diferentes niveles de la especialidad elegida, evidenciando competencias de los dominios de compromiso social, gestión curricular e investigación pedagógica.

En este marco, planificará procesos formativos integrales apropiados a diversos contextos, considerando la inclusión de todos los estudiantes en su diversidad; organizará situaciones didácticas generadoras de aprendizajes, utilizando procedimientos evaluativos que contribuyan a mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje y; aplicando su capacidad de investigación a problemas propios del espacio pedagógico y contexto educativo.

Se espera que el egresado ejerza liderazgo profesional participando activamente en comunidades de aprendizaje en todos los niveles de la organización escolar.

A continuación en la Tabla 14, se presenta la trayectoria formativa, agrupadas por dimensiones, que deben cumplir los estudiantes de pedagogía básica de la UPLA.

Tabla 14. *Ámbitos de la trayectoria formativa carrera de pedagogía en educación básica.*

<b>Ámbitos</b>	<b>Descripción</b>
<b>Formación para el Aprendizaje y la Enseñanza</b>	Propicia actividades y experiencias de aprendizaje que contribuyen al desarrollo integral de la personalidad del estudiante, a la comunicación interpersonal y grupal, a la comprensión del hombre y de las realidades sociales, entre otros.
<b>Formación Disciplinar</b>	Ofrece las experiencias de aprendizaje que permiten el dominio teórico y práctico de los contenidos y la metodología de las disciplinas científicas del nivel, en el que actuará como docente, así como también de las estrategias para la enseñanza y el aprendizaje de dichas disciplinas y de la aplicación de estos conocimientos.

<b>Formación relacionada al Rol Profesional Docente</b>	<p>Proporciona las experiencias vitales de aprendizaje que enfatizan los valores éticos y las actitudes propias del ejercicio docente, permite la adquisición de enfoques, conocimientos, métodos y tecnologías que aseguran su capacitación para cumplir con sus funciones básicas: planificación de las tareas docentes,</p> <p>la comprensión del proceso evolutivo y la dinámica de desarrollo personal del educando; la selección, producción y uso de las estrategias y tecnologías y evaluación de los aprendizajes, así como uso de los resultados de las investigaciones para reformular o construir nuevos conocimientos y metodologías aplicables al hecho pedagógico.</p>
<b>Práctica como Proceso Permanente de Formación y Vinculación</b>	<p>Se concibe como un eje de integración y de confrontación teórico-práctica de la formación docente, distribuido a lo largo de la carrera, en torno al cual los objetivos de los componentes de Formación General, Formación Pedagógica y Formación Disciplinar se integran en función del perfil profesional del egresado.</p> <p>Se desarrolla sobre la base de un conjunto de experiencias de aprendizaje integradoras de carácter sistemático, progresivo y acumulativo que en su conjunto le permite al sujeto en formación la intervención pedagógica de la realidad educativa, a fin de validar teorías y construir una praxis que consolide el perfil profesional.</p>

---

Fuente: Carrera de Pedagogía en Educación Básica (2016).

#### **6.4. Las competencias en el Modelo Educativo de la UPLA.**

El modelo educativo institucional adopta un enfoque basado en competencias, definiendo las competencias como la capacidad de responder de manera observable y efectiva a situaciones dinámicas y complejas; movilizand o integradamente habilidades,

conocimientos, actitudes transferibles a lo largo de la vida, en diversos contextos académicos, laborales, sociales y culturales.

El modelo por competencias establecido por la UPLA:

“Incorpora cambios notables en los procesos de aprendizaje y de enseñanza, no solamente en lo relativo a los diferentes niveles de planificación, sino también y de forma muy directa, a la forma de evaluar”. (2013, pp. 78 - 79).

Esta metodología es la base para la identificación y el desarrollo de las capacidades de especialidad y empleabilidad de todos los programas de estudio.

Este modelo se orienta a la inserción laboral, desempeño y movilidad de los estudiantes, por lo cual es el eje articulador entre la formación y los requerimientos del contexto socio laboral, necesario para el diseño de los perfiles de egreso de los programas de estudio.

El currículo por competencias permite el diseño e implementación de procesos de formación modulares, flexibles y centrados en el estudiante. Esta metodología es el pilar fundamental para que cada programa sea diseñado de manera alineada en todas sus etapas bajo un eje articulador: el perfil de egreso, que surge del levantamiento de necesidades laborales, sociales y culturales, así como los aspectos de identidad institucional que diferencia al estudiante y profesional de la UPLA.

Los programas de estudio en las carreras de la UPLA, integran las competencias disciplinares, estos saberes son los propios y particulares de cada profesión. Reflejan, por ejemplo, las diferenciaciones del ser Educador en Educación Básica, Educación Diferencial o Educador en Matemática; las competencias nucleares, estas competencias recogen lo más profundo de la formación de los campos profesionales, como, por ejemplo, el ser docente de la Universidad de Playa Ancha, el ser profesional de la salud de la Universidad de Playa Ancha. En otras palabras, estos saberes reflejan las improntas de los campos formativos; y las competencias, entendidas como formación desde la historia de la institución, los desafíos del contexto que van a enfrentar los estudiantes y futuros profesionales de tal manera que recojan los valores y principios de la institución.

Para fortalecer el aprendizaje a lo largo de la vida, la UPLA cuenta con herramientas que facilitan el desarrollo de itinerarios formativos flexibles y articulados entre niveles y contextos de aprendizaje, con el fin de acoger las

necesidades, intereses y posibilidades de las personas en relación directa con la demanda laboral, social y cultural.

La concepción y diseño de itinerarios flexibles y articulados implican la adecuación del currículo a los estudiantes no solo atendiendo a sus requerimientos en cuanto a espacio y temporalidad, sino que además a su perfil de inicio, realizando acciones tendientes a asegurar un tránsito efectivo de los procesos de formación.

Paralelamente, la articulación demanda que los itinerarios formativos estén diseñados de manera que permita el tránsito natural entre las diferentes rutas, a través de mecanismos como el reconocimiento de aprendizajes previos de contextos formales, no formales e informales.

Para que los estudiantes puedan ir capitalizando su progresión curricular, los programas de estudio cuentan con estructuras modulares que permiten evidenciar el desarrollo de áreas de desempeño.

La UPLA cuenta con ambientes de aprendizaje que fortalecen la formación integral, es decir, espacios físicos, virtuales en los que se producen un conjunto de interacciones entre los estudiantes y profesores con una intención pedagógica en tiempos determinados, utilizando para ello distintos métodos y técnicas previamente establecidos.

Los ambientes de aprendizajes buscan aproximarse, ya sea de manera real o simulada, a las condiciones de ejercicio de cada actividad en el medio laboral. El ambiente de aprendizaje presencial se despliega regularmente en la UPLA, en las aulas, talleres, etc. En este ambiente se desarrollan aprendizajes y competencias en un espacio físico en el que se interrelacionan directamente, estudiantes en práctica y supervisores.

Las actividades que articulan la formación en la UPLA, en todos sus ambientes formativos procuran ser:

1. **Contextualizadas:** En ellas se considera el desarrollo de actividades vinculadas a problemáticas propias de la profesión, vinculando así la experiencia educativa con la experiencia laboral.
2. **Activas:** Buscan desarrollar la capacidad de responder frente a problemas reales, estudiar posibles soluciones, evaluar sus implicancias e incentivan el trabajo creativo y práctico.

3. **Significativas:** Enfatizan que los estudiantes comprendan el sentido de lo que aprenden, especialmente al relacionarlo con otros aprendizajes y contextos.

#### **6.5. La evaluación en el modelo educativo de la UPLA.**

En sus procedimientos de evaluación de aprendizajes la Universidad promueve la medición integral y pertinente del nivel de logro de conocimientos y dominio de competencias de sus estudiantes en las distintas asignaturas y del conjunto del plan de estudio. A través de métodos coherentes con el Modelo Educativo, que signifiquen resultados evaluables en el rendimiento, progresión y formación integral de los estudiantes, se propicia la utilización de variados procedimientos evaluativos los cuales se vinculan con la naturaleza de las competencias planteadas en cada programa, como asimismo con el perfil de egreso del estudiante.

En la actualidad, la UPLA busca implementar un proceso de evaluación para el aprendizaje que sea permanente y sistemático. Estos dos enfoques, si bien se encuentran relacionados, apuntan a dos objetivos de la evaluación distintos, de regulación y de certificación.

La función reguladora, consiste en utilizar las evidencias de la evaluación para guiar y ajustar el proceso de aprendizaje de los estudiantes, así como, ayudar a los profesores en el uso de adecuaciones metodológicas que orienten el quehacer pedagógico hacia el logro de los aprendizajes. Esta función se expresa solo a través de la evaluación de los aprendizajes, ya que provee de información a modo de retroalimentación para ser usada por los profesores en la mejora continua del proceso formativo de los estudiantes de la UPLA. Esta evaluación formativa reconoce a los distintos actores del proceso de enseñanza como agentes evaluativos, con la capacidad de entregar retroalimentación respecto del proceso tanto de enseñanza como aprendizaje a profesores y a estudiantes, incorporando la reflexión y retroalimentación como parte integral de la formación.

La función sumativa o certificadora, se expresa a través de la evaluación del aprendizaje. Ésta entrega elementos para la emisión de juicios evaluativos, a través de evidencias que responden tanto al logro de las unidades de competencias propios de un módulo. Se deja claro que la evaluación se debe ajustar al contexto de realización de las competencias, señalando el nivel de logro de cada estudiante en un ámbito específico.

La evaluación de competencias en la UPLA (2012) se encuentra en el mejoramiento continuo sobre la base de la identificación de logros en la actuación de los estudiantes respecto a la resolución de problemas de contexto (personal, familiar, social, laboral-profesional, recreativo y ambiental- ecológico), teniendo en cuenta unos resultados de aprendizaje y evidencias de una determinada competencia, brindando una retroalimentación oportuna a los estudiantes para que logren el mayor grado de dominio en su desempeño.

La evaluación incluye tipos de evaluación direccionada que implican al propio estudiante (autoevaluación), los compañeros de clase (coevaluación) y el docente (heteroevaluación).

## **6.6. Competencias transversales, genéricas, nucleares y sello en la UPLA.**

### **6.6.1. Competencias transversales.**

Respecto a la definición de las competencias transversales y su clasificación, esta investigación tiene como referente lo declarado por la Universidad de Playa Ancha en documentos oficiales tales como: módulos de aprendizaje, perfil de egreso de la carrera y modelo educativo. En ellos, se entiende por competencia transversal: conocimientos, habilidades, actitudes y valores transferibles a una amplia variedad de contextos personales, sociales, académicos y laborales.

A partir de este concepto, la universidad prioriza y clasifica las competencias transversales en tres aspectos: a) Aspecto formativo. Aprender a aprender, aprender a vivir juntos, fortalecer la identidad, respeto a la diversidad; b) Aspecto formativo institucional. Liderazgo, capacidad de diálogo y comunicación, trabajo colaborativo; y c) Aspecto formativo ético. Tolerancia, pluralismo, vocación de servicio, respuesta ante las exigencias de la diversidad, buen ciudadano, respuesta a los cambios contextuales.

### **6.6.2. Competencias Nucleares.**

Las Competencias Nucleares se refieren tanto a las áreas que son propias del estatuto epistemológico de las ciencias que se cultivan, difunden e investigan al interior de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Playa Ancha, como al

estatuto profesional con el cual se habilita a los estudiantes para desempeñarse en un campo de incumbencia profesional.

Las primeras áreas remiten específicamente al dominio de los fundamentos y los conceptos epistemológicos, la habilitación para investigar y la actualización de las disciplinas que se desarrollan académicamente al interior de la Facultad (Plan Estratégico de Desarrollo Institucional, 2012).

En el caso de la Facultad de Ciencias de la Educación las Competencias Nucleares remiten al “conjunto de conocimientos teóricos y prácticos que devienen de las ciencias de la educación y a los valores y disposiciones personales e interpersonales que ha de poseer un graduado en educación” (UPLA, 2012, p.12).

Las segundas aluden a los conocimientos y prácticas especializadas inherentes al proceso de formación de los profesionales de la educación en consonancia con el perfil de egreso definido por cada carrera o programa que la Facultad de Ciencias de la Educación brinda a sus estudiantes (Plan Estratégico de Desarrollo Institucional, 2012).

### **6.6.3. Competencias institucionales.**

Las Competencias del Institucional se desarrollan en dos ejes: el institucional y el instrumental. El institucional está alineado con el Proyecto Educativo, que tiene como principios y valores orientadores dos ejes transversales: responsabilidad social y sustentabilidad institucional, que se articulan en sus cuatro ámbitos institucionales: docencia, investigación y creación, vinculación con el medio y gestión. La formación del para el estudiante de la Universidad de Playa Ancha señala las siguientes competencias:

- **Compromiso ético:** Elabora un marco de conducta ética que regula su actuación como estudiante y profesional en formación; Asume el compromiso ético de poner sus talentos y saberes al servicio de las personas con las que interactúa; Demuestra capacidad para actuar en beneficio del bien común y lo hace de manera efectiva.
- **Autovaloración:** Logra la valoración de su ser y del otro como persona; Promueve la inclusividad, el pluralismo y la tolerancia en la perspectiva de la observación y respeto a los derechos humanos; Reconoce y explicita el derecho a la educación con igualdad de oportunidades para todos, siendo la diversidad un valor que enriquece y enaltece su tarea de formación profesional.

- **Responsabilidad Social Universitaria:** Asume responsablemente la ciudadanía y el compromiso social; Proyecta su labor académica al medio socio-cultural, retroalimentando los procesos de formación académica en la Universidad.
- **Analítico, crítico y proactivo:** Demuestra su sentido analítico, crítico y proactivo; Propone iniciativas que atienden necesidades del contexto profesional; Innova en contextos profesionales complejos, dinámicos y diversos.
- **Creativo:** Busca e implementa soluciones nuevas a problemas derivados del contexto de su formación profesional; Genera ideas innovadoras y asume los riesgos que comprende la implementación de éstas; Demuestra originalidad, propone y conecta ideas, se organiza y se coordina para el trabajo individual y/o en equipos.
- **Liderazgo:** Asume liderazgo en escenarios diversos con respuestas innovadoras y pertinentes, con el propósito de generar cambios en espacios diversos y mejorar los procesos de aprendizaje.

Por otra parte, las competencias instrumentales se refieren al desarrollo y dominio de habilidades asociadas a la condición de profesional en formación de nuestros estudiantes. Se orientan principalmente a la vida universitaria y a facilitar el cumplimiento de tareas de auto-formación. La Formación instrumental para el estudiante de la Universidad de Playa Ancha señala el desarrollo de competencias en las siguientes áreas:

- **Comunicación:** Utiliza la lengua materna en contextos académicos y profesionales; Es capaz de comunicarse en un segundo idioma.
- **Utilización de TIC:** Usa TIC como recursos de trabajo; Usa las TIC para trabajar en redes; Usa las TIC para acceder a información.

Para finalizar el capítulo sobre contexto situacional, se presenta un esquema que sintetiza las principales ideas:

La figura 12 presenta un esquema resumen capítulo 6

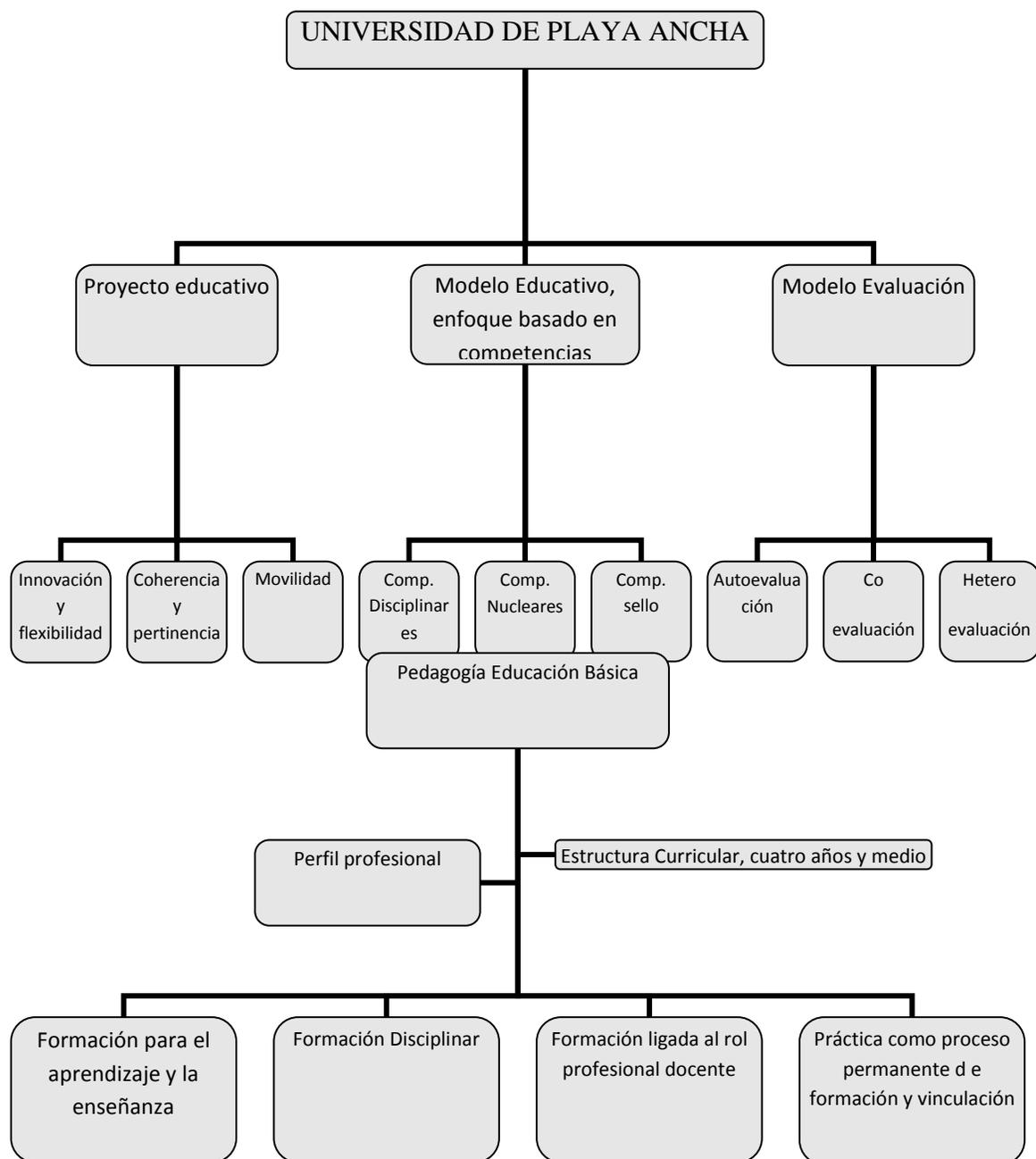


Figura 12. Esquema resumen capítulo seis. Elaboración propia

**PARTE III. PLANTEAMIENTO PROBLEMA, OBJETIVOS,  
DISEÑO, MARCO METODOLÓGICO Y RESULTADOS**

Planteamiento problema

Objetivos de la investigación

Método de estudio

Presentación y análisis de resultados

## CAPÍTULO 7. PLANTEAMIENTO PROBLEMA, OBJETIVOS

### 7.1. Planteamiento del problema

#### Descripción y justificación del problema

En la actualidad es poco probable que un investigador en temas de educación se atreva a discutir la decisiva influencia que tiene la evaluación sobre los procesos de enseñanza y de aprendizaje (Marton, Hounsell, y Entwistle, 1984), Monereo (2019), Stobar (2010), han demostrado que la evaluación tiene una influencia decisiva en las competencias que promueven los profesores.

La evaluación o, mejor dicho, la percepción que tiene el estudiante de las características de esa evaluación, resulta determinante en el modo de enfocar el estudio de la materia (Gibbs, 1992; Wolf et al., 1991; Pérez-Cabaní, 2001). Gulikers, Bastiaens y Kirschner (2004) lo resumen de esta forma:

Aprendizaje y evaluación son dos caras de la misma moneda, e influyen fuertemente el uno en la otra. Para cambiar el aprendizaje del alumno en la dirección del desarrollo de competencias auténticas es necesaria una enseñanza basada en competencias auténticas, alienada con una evaluación basada también en competencias auténticas (p.68).

Sobre el mismo tema, Marton et al. (1984), plantean que las estrategias de evaluación que utilizan los docentes, afectan a la calidad del aprendizaje llegando a considerar que las intervenciones para mejorar los procedimientos de aprendizaje de los estudiantes y su nivel de calidad, deberían empezar por cambiar los sistemas de evaluación. Autores como Pérez Cabaní y Carretero Torres (2003); Pérez Cabaní y Juandó Bosch (2009); Juandó y Pérez Cabaní (2010); Monereo (2019) complementan lo expresado en el párrafo anterior, manifestando que la demanda de la pregunta en los instrumentos es determinante en la calidad del aprendizaje de los alumnos.

Qué duda cabe, entonces, de la importancia que tiene en la enseñanza demandar, en las pruebas de evaluación, tareas auténticas (Moreno, 2004; Monereo, 2013, 2019). Modificando la manera en que se evalúa aquello que aprenden los estudiantes se tiene la

posibilidad de incidir en lo que realmente aprenden, y consecutivamente, también se tiene la oportunidad de modificar el modo en que se enseña lo que aprenden (Monereo (2009)).

En función de lo antes planteado, resulta de interés para la carrera y la institución el abordaje de este tipo de estudio. Se considera de relevancia llevar a cabo un trabajo empírico que resulte clarificador de lo que están promoviendo las actividades de evaluación en los estudiantes de pedagogía básica. Entonces, la presente investigación resulta de vital importancia para esta carrera, ya que se está implementando un modelo de Innovación Curricular y no contemplaba una evaluación de lo realizado. Por lo tanto, los resultados darán luces sobre los ajustes curriculares que se deben realizar. Además, da cuenta de cómo se está llevando a cabo el proceso de ejecución, aportando antecedentes importantes para su acreditación.

Dado, pues, que la evaluación del aprendizaje puede influir positiva o negativamente en la calidad de la educación, resulta necesario determinar qué están demandando las actividades de evaluación aplicadas por los docentes que hacen clases a los estudiantes de pedagogía básica y, junto a ello, cuales son las características que debieran poseer las prácticas evaluativas para maximizar sus efectos positivos y minimizar o anular los negativos.

Evidentemente, la condición fundamental de un sistema de evaluación es que sea educativamente válido, lo cual implica no solamente que los instrumentos de medida utilizados (test, pruebas, escalas de observación, procedimientos no formales, etc.) sean válidos en el sentido tradicional, sino también que exista un máximo de congruencia entre los criterios y modos de evaluación, la especificación de objetivos y el proceso didáctico o de intervención educativa.

Las competencias declaradas en los módulos deben contribuir al logro de las competencias del programa. Es más, deberían estar alineados con alguna de las competencias del programa en términos globales. Y, a la inversa, las competencias del programa deberían trabajarse en las fases previas con el fin de asegurar que al finalizar el mismo estén adquiridos. Por ejemplo, muchas competencias se evalúan en el trabajo de fin de la formación, pero resulta arriesgado no haber ofrecido previamente oportunidades para su verificación.

El logro de las competencias de los módulos debería traer consigo la adquisición de las competencias especificadas en el programa de estudio. No obstante, éstas no deberían ser una simple compilación de aquellos, sino el conjunto determinante de lo que se espera alcanzar o desarrollar con el programa formativo en cuestión, puesto que algunas competencias se organizan en un nivel de complejidad superior, es decir, no son la mera suma de las partes.

En concreto, las mayores inquietudes de este trabajo investigativo apuntan a develar qué aspectos están siendo demandados a través de las actividades de evaluación de aprendizajes de competencias, de qué manera estas demandas se alinean con los resultados esperados declarados en los módulos de aprendizaje y el plan de la carrera de Educación Básica.

La relevancia de este trabajo radica en que permitirá verificar si las actividades de evaluación están promoviendo las competencias declaradas en el perfil de egreso y en los módulos de aprendizaje que se imparten en los semestres primero, tercero y quinto de la carrera.

Para el trabajo del profesor universitario es muy importante ser capaz de expresar al curso que tiene a su cargo un real conocimiento de las competencias que desarrolla, y disponer de instrumentos pertinentes de evaluación que lo ayuden a analizar y valorar los resultados obtenidos por el estudiante. El desafío es que el docente cuente con estrategias que permitan movilizar las competencias en el estudiante y así certificar con objetividad el estado de desarrollo de las competencias trabajadas.

En síntesis, la relevancia de esta investigación radica en establecer cómo se evalúan las competencias declaradas en los diferentes módulos con el objeto de establecer si el diseño de las actividades de evaluación contempla la debida concordancia entre lo declarado y lo evaluado.

### **Formulación de la (s) pregunta (s)**

Con el fin de orientar la presente investigación, se han generado las siguientes preguntas directrices y objetivos de investigación: ¿Cuál es la percepción de los docentes y los estudiantes respecto a las actividades de evaluación aplicadas en la

carrera de Pedagogía en Educación Básica y cuáles de ellas son más proclives al desarrollo de tareas auténticas? ¿Qué nivel de coherencia se observa entre las actividades de evaluación señaladas por los docentes y los estudiantes versus las declaradas en los módulos de aprendizaje? ¿Qué actividades de evaluación aplican los docentes para promover las competencias transversales declaradas en el perfil de egreso de la carrera? ¿Cuál es el nivel de razonamiento y dimensión cognitiva que demandan las preguntas de las pruebas de evaluación escritas que aplican los docentes? En consecuencia, con lo anterior se formularon los siguientes objetivos generales y específicos.

De las preguntas antes mencionadas se desprenden los pilares de la investigación que están vinculados directamente con el problema de investigación, los objetivos:

## **7.2. Objetivos.**

### **7.2.1. General.**

Evaluar la implementación de la innovación curricular de la carrera de Educación Básica en la UPLA, analizando las actividades de evaluación realizadas, según docentes y estudiantes, el perfil de egreso y lo declarado en los módulos de aprendizaje.

En concordancia con el objetivo general se desprenden los siguientes objetivos específicos:

### **7.2.2. Objetivos específicos:**

1. Analizar la percepción de los docentes y los estudiantes respecto a las actividades de evaluación aplicadas en la carrera de Pedagogía en Educación Básica de la Universidad de Playa Ancha y cuáles de ellas son más proclives al desarrollo de tareas auténticas.

2. Establecer la coherencia entre las actividades de evaluación señaladas por los docentes y los estudiantes versus las declaradas en los módulos de aprendizaje de la carrera de Pedagogía en Educación Básica de la Universidad de Playa Ancha.
3. Analizar las actividades de evaluación que aplican los docentes de la carrera de Pedagogía en Educación Básica de la Universidad de Playa Ancha, para promover las competencias transversales declaradas en el perfil de egreso de la carrera.
4. Analizar el nivel de razonamiento y dimensión cognitiva que demandan las preguntas de las pruebas de evaluación escritas que aplican los docentes en la carrera de Pedagogía en Educación Básica de la Universidad de Playa Ancha, según la taxonomía de Anderson y Krathwold (2001) y los tipos de aprendizajes propuestos por Delors (2006).

A continuación, se presenta un esquema resumen del capítulo siete.

La Figura 13 presenta un esquema resumen con las principales ideas del capítulo siete:

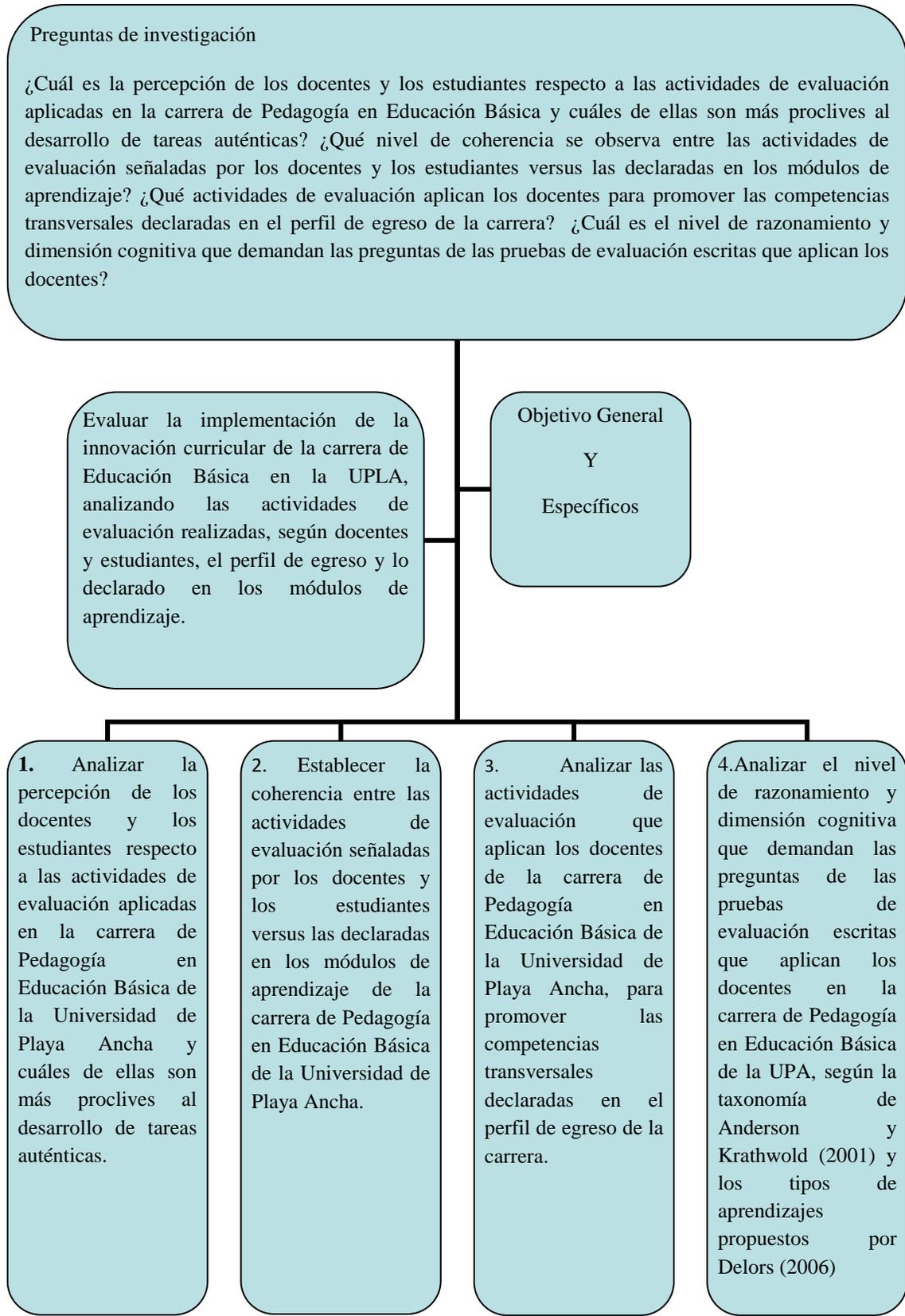


Figura 13. Esquema resumen capítulo siete. Elaboración propia

## **CAPITULO 8. MÉTODO DE ESTUDIO**

Características de la investigación

Participantes, unidades de estudio y muestras.

Diseño y construcción de instrumentos para registrar y pesquisar datos requeridos

Validación y revisión de instrumentos

Trabajo de campo

Fases y procedimiento de análisis de datos e información

Forma de presentar los resultados

## 8. MÉTODO DE ESTUDIO.

### 8.1. Características de la investigación.

Por la naturaleza de los datos disponibles sobre la formación de profesores y por los objetivos formulados, la investigación se adscribe al tipo descriptivo y de corte temporal transversal (Hernández, Fernández, Collao y Baptista, 2014). Como también, han implicado un proceso de recolección, análisis y vinculación de datos cuantitativos y cualitativos en función del planteamiento del problema, instrumentos y resultados. Así como su integración y discusión conjunta, para realizar la discusión y conclusiones (Hernández Sampieri y Mendoza, 2008).

El procedimiento metodológico aplicado es mixto, ya que se combinan técnicas cuantitativas y cualitativas, obteniendo datos no numéricos y numéricos, con énfasis en estos últimos (Colás, Buendía, & Hernández, 2009).

A continuación se presenta tabla 15, que resumen el diseño de investigación.

Tabla 15. *Diseño investigación.*

Objetivos específicos	Unidad de análisis o participantes	Tipo de muestra	Procedimiento	Técnicas e instrumentos de recogida de datos	Técnicas e instrumentos de análisis de datos
1. Analizar la percepción de los docentes y los estudiantes respecto a las actividades de evaluación aplicadas en la carrera de Pedagogía en Educación Básica de la Universidad de Playa Ancha y cuáles de ellas son más proclives al desarrollo de tareas auténticas.	Docentes y estudiantes voluntarios.	No probabilística accidental.	Reunión ampliada con estudiantes y docentes. Solicitud de consentimiento informado. Elaboración y validación de los instrumentos. Selección de los jueces, según criterios. Aplicación presencial de instrumentos impresos elaborados.	Encuesta semiestructurada: cuestionario. Tablas de cotejo Tablas de contingencia	De tipo manual, programa Excel, paquete estadístico SPSS. Análisis estadísticos de los datos.  Incorporación de referencias teóricas a datos encontrados.

			Búsqueda de marco teórico y referencial.		
2. Establecer la coherencia entre las actividades de evaluación señaladas por los docentes y los estudiantes versus las declaradas en los módulos de aprendizaje de la carrera de Pedagogía en Educación Básica de la Universidad de Playa Ancha.	Datos encontrados en módulos de aprendizaje de la carrera.	No probabilística para docentes. Censo de módulos de aprendizaje de la carrera.	Lectura y obtención de datos de interés declarados en los módulos. Sistematizar lo señalado por docentes y estudiantes. Transcripción de los datos.	Pauta para pesquisar datos de módulos. Búsqueda de referencias teóricas.	Análisis manual de datos encontrados. Sistematización y evaluación mediante programa Atlas Ti. Construcción de Categorización y análisis de datos. Lectura y análisis del modelo de evaluación UPLA.
3. Analizar las actividades de evaluación que aplican los docentes de la carrera de Pedagogía en Educación Básica de la Universidad de Playa Ancha, para promover las competencias transversales declaradas en el perfil de egreso de la carrera.	Docentes de la muestra. Perfil de egreso de la carrera. Modelo de competencias transversales UPLA	No probabilística accidental en docentes. Sujetos tipos	Aplicación presencial de instrumentos elaborados. Lectura y análisis del modelo de competencias transversales UPLA	Tablas de Cotejo, tablas de Contingencia (doble entrada). Búsqueda de referencias teóricas. Construcción y revisión de los instrumentos. Entrevista escrita de preguntas abiertas.	Análisis manual de datos encontrados. Sistematización y evaluación mediante programa Atlas Ti. Construcción de Categorización y análisis de datos
4. Analizar el nivel de razonamiento y dimensión cognitiva que demandan las preguntas de las pruebas de evaluación escritas que aplican los docentes en la carrera	Pruebas escritas tipo test aplicada por los docentes.	No probabilística accidental.	Obtención de pruebas escritas mediante correo electrónico, recopilación personal, entregado por estudiantes de la muestra.	Pauta para compilar datos de las pruebas escritas. Pauta taxonomía de Anderson, adaptada por la autora para vaciar datos.	Sistematización manual y estadístico de datos encontrados. Análisis de datos cruzándolos con la teoría.

de Pedagogía en Educación Básica de la Universidad de Playa Ancha, según la taxonomía de Anderson y Krathwold (2001) y los tipos de aprendizajes propuestos por Delors (2006),			Lectura y comprensión de T. Anderson Adaptación de Taxonomía de Anderson para pesquisar datos.		Construcción de información mediante Programa SPSS. Estandarización y cuantificación de los datos.
--	--	--	---	--	---

Diseño de la investigación. Fuente elaboración propia

## 8.2. Participantes, unidades de estudio y muestras

Los participantes del estudio son estudiantes y profesores de la carrera de Pedagogía en Educación Básica de la Universidad de Playa Ancha, Valparaíso, Chile. Las unidades de estudios requeridas para responder a los propósitos de la investigación son: módulos de aprendizajes de la carrera, pruebas escritas aplicadas por los docentes, perfil de egreso de la carrera y modelo de competencias transversales.

### 8.2.1. Estudiantes de la carrera de Pedagogía en Educación Básica.

Participan del estudio 108 (87,8%) estudiantes matriculados en el primer, tercer y quinto semestre del año 2014, en la carrera de Pedagogía en Educación Básica de la Universidad de Playa Ancha, Chile. El 90,1% son mujeres y el 9,9% son hombres (Tabla 16). La selección de los estudiantes fue del tipo no probabilística de tipo causal o errática (Labarca, 2001) esto es, participaron del estudio los alumnos que el día de la aplicación de la encuesta se encontraban en la sala de clase, con excepción de aquellos que, por alguna razón justificada, se encontraban ausentes de la institución en el periodo de administración del instrumento.

Los participantes son sujetos que tienen en promedio entre 18 y 22 años de edad, de clase social media y media baja; el 50% proviene de la ciudad de Valparaíso y la otra mitad de lugares al interior de la región, mayoritariamente concurren de colegios particulares subvencionados. El rendimiento académico promedio de los estudiantes es 5,4 en escala de 1 a 7. El 50% reprueba una asignatura de ocho cursadas por semestre;

La asistencia promedio a clases, en el semestre, es de 70% (informe de autoevaluación carrera de Pedagogía en Educación Básica, 2012-2016).

Tabla 16. *Participantes y muestra de estudiantes adscritos al estudio.*

Semestres académicos	Población	Muestraa	%
Primero	47	45	95,7
Tercero	33	26	78,7
Quinto	43	37	86,0
Total	123	108	87,8

Fuente: Elaboración propia a partir de la Tabla de Cotejo aplicada (2014).

### **8.2.2. Docentes de la carrera de Pedagogía en Educación Básica.**

Participan 24 (100%) profesores que imparten docencia en los semestres primero, tercero y quinto de la carrera. La institución cuenta con un cuerpo docente efectivo, estable y de probada trayectoria académica y disciplinar. Todos tienen formación pedagógica, el 90% cuenta con un grado académico, como también, 10 años de experiencia docente en la Universidad como mínimo. El promedio de horas de clases a la semana es de 10 hrs. impartidas en tres módulos de aprendizaje, aproximadamente.

Los docentes participan permanentemente de jornadas de perfeccionamiento organizadas por la institución; el 70% participa en un proyecto institucional; aplican, como mínimo, tres actividades de evaluación por semestre en cada uno de sus cursos; el 80% tiene jornada completa en la Universidad; en la evaluación de su desempeño docente el 90% obtiene calificación competente; los estudiantes de pedagogía básica, mayoritariamente, (80% al 100%) expresan su grado de satisfacción con la formación entregada por los profesores (Informe de evaluación desempeño docente 2012-2016, Informe de autoevaluación carrera de Pedagogía en Educación Básica, 2012-2016).

El tipo de muestra de estudiantes y profesores es no probabilística con carácter accidental (Labarca, 2001) esto significa que participaron todos los docentes y estudiantes excepto aquellos que, por alguna razón justificada, se encontraban ausentes de la institución en el periodo de administración del instrumento.

El tipo de muestra de profesores también fue no probabilística con carácter accidental (Labarca, 2001).

### **8.2.3. Módulos de aprendizajes de la carrera.**

La tercera unidad de estudio la conforman 24 (87,5%) módulos de aprendizaje pertenecientes a la estructura curricular de la carrera entre ellos, módulos nucleares, disciplinares y Sello. Módulos contruidos por docentes de la carrera y validados por la Dirección de Estudios e Innovación Curricular (DEIC).

En relación al análisis de contenido de los módulos de aprendizaje, se procede de la siguiente forma: A partir de autores como L'Écuyer (1990); Bardin (1991) y Landry (1997) quienes identificaron las siguientes etapas técnicas generales del análisis de contenido de los Módulos:

- i. **Selección de los Módulos.** Consiste en compilar y seleccionar un corpus de módulos de aprendizaje de la carrera de Pedagogía en Educación Básica, de acuerdo a la muestra elegida, para su posterior lectura y análisis. Para ello, son pesquisados desde la dirección y coordinación de la carrera, como de los docentes participantes del estudio.
- ii. **Lectura de los Módulos.** Se leen atentamente y varias veces los módulos de aprendizaje. Esta lectura repetida permite una familiarización con el contenido, adquirir una visión de conjunto del material, dejando fluir las impresiones, orientaciones, objetivos e indicadores sobre los cuales se apoyó la interpretación final.
- iii. **Determinar el sistema de categorías y codificación.** Holsti (1969) expresa que la codificación es el proceso por el que los datos brutos se transforman sistemáticamente en unidades que permiten una descripción precisa de las características de su contenido. En este estudio se decide por el criterio de clasificación temático, específicamente, la evaluación. Clasificar elementos en categorías significó buscar lo que cada uno de ellos tiene en común con los otros, frecuencias y comparaciones de frecuencia declaradas. Como, por ejemplo: presencia de actividades de evaluación proclives al desarrollo de tareas auténticas

o convencionales, frecuencia de actividades de evaluación, actividades de evaluación que se declaran en los módulos de aprendizaje, entre otras.

- iv. **Análisis de los contenidos de los Módulos de aprendizaje.** Consistió en la aplicación del método tradicional, esto es, identificar, interpretar, analizar, cuantificar, desglosar el contenido y agruparlo en las categorías o unidades establecidas previamente.
- v. **Transcripción de los datos.** Una vez que fueron seleccionados los módulos de aprendizaje, determinadas las categorías y la unidad de información, se transcriben los datos por tipo de módulo para obtener una herramienta de análisis claro, completo y lo más significativo posible. Este procedimiento se hace de forma manual y tiene una duración de dos meses.
- vi. **Comprobar la fiabilidad del sistema de codificación-categorización.** Se recurre a presentar los datos a las fuentes de donde se obtuvieron para su ratificación, como también, a informantes clave elegidos de acuerdo a criterios pre-establecidos.
- vii. **Inferencias.** Finalmente, se procede a explicar lo que se declara en los módulos de aprendizaje, respecto de las actividades de evaluación.

El proceso de redacción de reflexiones analíticas, se realiza fundamentalmente a la luz de los objetivos del estudio, la teoría que sustenta el trabajo, los resultados de investigaciones realizadas en la temática en cuestión y que son, los módulos de aprendizaje de la Malla Curricular, el perfil de egreso de los estudiantes de la carrera de Pedagogía en Educación Básica.

Tabla 17. *Cantidad y tipo de Módulos de aprendizaje considerados en el estudio.*

Tipo de Módulos	Unidad	Muestra y tipo de módulos
Nuclear	5	4
Disciplinar	14	12
Sello	5	3
Total	24	21

Fuente: Elaboración propia en base Proyecto de Innovación Curricular (2012).

#### 8.2.4. Pruebas escritas tipo test.

La cuarta unidad de estudio está constituida por 60 (55%) pruebas escritas tipo test, aplicadas por los docentes que impartieron clases en la carrera. Estas pruebas se definen como aquellos instrumentos de medida, escritos, generalmente estructurados por una serie de preguntas cuya respuesta está entre alternativas, términos pareados, verdaderos y falsos y otras de respuesta abierta. Organizadas teóricamente, en función de sus objetivos y productos específicos de aprendizaje que permiten evaluar conocimientos, capacidades, destrezas, rendimiento, aptitudes, actitudes, entre otros.

Se utiliza la vía de recolección de pruebas no probabilística con carácter accidental. Fueron obtenidas mediante correo electrónico, previo envío por parte de los docentes. Recopilación personal en las oficinas de los docentes y otras entregadas por estudiantes de la carrera participantes del estudio. Este trabajo se realizó en un tiempo de dos meses aproximadamente. Finalizado la compilación de las pruebas, se inicia el vaciamiento y sistematización de datos en las tablas de contingencia diseñadas.

Tabla 18. *Cantidad de pruebas según tipo de módulos considerados en el estudio.*

Tipo de módulos	Cantidad de pruebas escritas compiladas	% del total de pruebas	% de módulos considerados
Nuclear	20	50	100
Disciplinar	30	50	80
Sello	10	60	90
Total	60	55	90

Nota: Elaboración propia construida en base a las pruebas compiladas.

De acuerdo a Morgan & Krejcie (1970) el tamaño de la muestra de docentes, estudiantes, módulos y pruebas ofrece las garantías para asegurar que los resultados obtenidos son representativos de la población estudiada.

### **8.3. Diseño y construcción de instrumentos para registrar y pesquisar datos requeridos.**

Se decide diseñar y aplicar instrumentos para recoger, organizar, clasificar, analizar y tabular los datos, Estos son los siguientes: Tablas de cotejo, tablas de contingencia (doble entrada). La razón de su elección es que permiten abarcar un amplio abanico de cuestiones en un mismo estudio, facilitan la comparación de los resultados (estandarización y cuantificación de los resultados) y los resultados pueden generalizarse dentro de los límites marcados por el diseño muestral. También se hace uso de una pauta de entrevista escrita con el objetivo de precisar y enriquecer los datos e información cuantitativa pesquisada. Esta pauta solo fue revisada por los profesores tutores, ya que, por su naturaleza cualitativa, no requiere ser validada por los cánones tradicionales (Minte, 2018).

#### **8.3.1. Tablas de cotejo.**

Estas permiten verificar la presencia o ausencia de lo que se desea observar por lo que se procedió a diseñar y validar dos de ellas. La primera, contempla una lista de 34 actividades de evaluación extraída de diferentes fuentes de consultas: la literatura especializada, la experiencia de los docentes adscritos al estudio y, la información obtenida de especialistas en el tema que trabajan en la institución donde se realiza el estudio a las que los profesores podían responder en un gradiente de tres indicadores que iban de “nunca la uso” hasta “siempre la uso”. La segunda tabla de cotejo se construye a partir de la primera mostrando el listado final de las estrategias de evaluación seleccionadas por los docentes, en un gradiente de menor a mayor uso (1-3) y dos alternativas: estrategia auténtica y estrategia convencional, junto con su definición (Monereo, 2010).

#### **8.3.2. Tabla de contingencia para tabla de cotejo.**

Para compilar, clasificar y analizar la relación de dependencia o independencia entre dos o más variables cualitativas nominales o factores numéricos, es necesario hacer uso de la tabla de contingencia. Esta es una tabla de doble entrada donde en cada casilla

figura el número de casos o individuos que poseen un nivel de uno de los factores o características analizadas y otro nivel del otro factor analizado (Vicéns & Medina, 2005).

Se diseñan dos tablas de contingencia. La primera contiene una columna y una fila con tres espacios. En la columna se registran las estrategias de evaluación más frecuentes y en la fila el nivel de uso por el docente (Anexo 1).

La segunda tabla contiene la misma estructura que la anterior pero las variables son distintas. Una columna con las estrategias de evaluación y una fila con dos alternativas: auténtica y convencional (Anexo 2).

### **8.3.3. Tablas de contingencia para pruebas escritas tipo test.**

Se decide construir dos (2) tablas de contingencia para registrar y clasificar la información obtenida de las pruebas escritas compiladas. Su diseño se sustenta en; la Taxonomía de Anderson & Krathwold (2001) y en Los Pilares de la educación según Delors (1996) y el ámbito de conocimientos de las áreas disciplinares, nucleares y sello.

La primera tabla de contingencia se estructura con dos columnas y una fila. En la primera columna se registra el nivel del proceso cognitivo y, en la segunda, la dimensión de este proceso (en forma de verbo). En la fila se disponen los tipos de módulos disciplinar, nuclear y sello. En las intersecciones de las columnas y fila las respuestas extraídas de las pruebas analizadas (Anexo 3).

La segunda tabla contenía dos filas. En la superior se registran los tipos de módulos disciplinar, nuclear y sello. Bajo ellos, en una segunda fila, los ámbitos de contenidos según la clasificación hecha en el informe Delors. En la columna, se dejan espacios para registrar las respuestas extraídas de las pruebas escritas (Anexo 4)

### **8.3.4. Entrevista escrita de preguntas abiertas.**

Con el propósito de clarificar y repreguntar en un marco de interacción directo, flexible, personalizado y espontáneo, como también, posibilitar un contrapunto cualitativo y enriquecer los datos cuantitativos, se construye y aplica a los docentes una entrevista escrita de preguntas abiertas. (Revisada por profesores tutores). Su propósito es conocer a través de qué actividades promueven los docentes las competencias transversales y las estrategias que emplean para su evaluación. La entrevista consta

preguntas abiertas, distribuidas en tres apartados; aspectos éticos, aspectos formativos sellos y aspectos formativos (Anexo 5).

Para construir este instrumento, se analiza el perfil profesional de egreso de la carrera de Pedagogía en Educación Básica (2014), la evaluación de la innovación curricular de las carreras de pedagogía: Convenio de Desempeño UPLA 1203 y los módulos de aprendizaje (90%) (Anexo 6). De este análisis son seleccionadas 16 competencias transversales prioritarias en la formación docente, las que son agrupadas en tres bloques que dieron estructura a la entrevista escrita.

**Bloque A. Datos de identificación.** La primera dimensión de la entrevista integra preguntas sobre los datos personales y de identificación (edad, sexo, departamento, especialidad). Toda entrevista debe partir de estas preguntas previas para contextualizar la realidad de los participantes y caracterizar la muestra.

**Bloque B. Actividades transversales.** Este bloque corresponde a las actividades que realizan los docentes para promover las competencias formativas, formativas éticas y formativas sello.

**Bloque C. Actividades de evaluación.** Corresponde a las actividades de evaluación aplicadas por los docentes en sus aulas, para evaluar las competencias formativas, formativas éticas y formativas sello.

#### **8.3.5. Tablas de contingencia para la entrevista.**

Para compilar y categorizar las respuestas de la entrevista se construyen tablas de contingencias. En la columna, se registran las 16 competencias transversales prioritarias y, en fila, las actividades que dicen realizar los docentes como también las actividades para su evaluación (anexo 7).

#### **8.4. Validación y revisión de los instrumentos.**

La validez de constructo del cuestionario se fundamenta en actividades de evaluación tanto tradicionales como auténticas tal como lo plantea Moreno (2004) lo que

se reafirma con los estudios realizados por Monereo (2009) Stobart (2010) que establecen diferencias entre ambos tipos de actividades evaluativas dan sentido al programa, basado en un marco teórico conceptual sólido, recogiendo las aportaciones de diversos autores y trabajos previos

Para estimar qué tan válidos son los instrumentos diseñados en este estudio (tablas de cotejo, tablas de contingencia, entrevistas), se decide obtener la validación o revisión, según si era cualitativa o cuantitativa, a través de la utilización del juicio de expertos como parte del proceso para su estimación (Hyrkäs, Appelqvist--Schmidlechner & Oksa ,2003).

Para la validación se sigue a Skjong & Wentworht (2000) quien propone para la selección de los jueces los criterios de: experiencia en la realización de juicios, grado académico, investigaciones, publicaciones, investigadores reconocidos por otros como expertos cualificados y que pueden dar información, evidencias, juicios y valoraciones, disponibilidad y motivación para participar.

Respecto del número de jueces, se considera a Gable & Wolf (1993), Grant & Davis (1997), & Lynn (1986) (citados en McGartland, 2003) que sugieren un rango de dos hasta veinte expertos. En este caso los expertos, por cada instrumento, fueron cinco.

En relación al criterio de acuerdo en las observaciones de los jueces se toma en consideración a Voutilainen & Liukkonen (1995), citados en Hyrkäs y et. Al (2003). Ellos proponen un 80% de los expertos que estén de acuerdo con la validez de una pregunta para ser incorporada al instrumento.

Los pasos realizados que permitieron la organización del proceso de validación son:

- i. Selección de los jueces, según criterios acordados.
- ii. Solicitud de apoyo de expertos en evaluación, lenguaje, construcción de encuestas e investigador en educación.
- iii. Clarificación a los expertos sobre los objetivos de la tarea.
- iv. Especificación del objetivo de los instrumentos a los jueces.
- v. Diseño de planillas.
- vi. Obtención de concordancia entre jueces.

Revisados los instrumentos con los resultados de los jueces se advierte que no hubo observaciones de fondo, sólo comentarios sobre redacción y puntuación, las que fueron aceptadas e incorporadas.

### **8.5. Trabajo de campo.**

El trabajo de campo se inicia con una reunión ampliada con los estudiantes y docentes de la carrera de Pedagogía en Educación Básica de la Facultad para comunicarles el propósito de la investigación, la importancia de sus respuestas para proponer mejoras en el proceso formativo y lo fundamental de sus aportaciones para levantar propuestas con una base sólida de conocimientos e información. Se insiste en el carácter anónimo de los datos recogidos y en la completa libertad que tenían para responder a las preguntas que se les planteaban.

Las etapas de la aplicación de los instrumentos tuvieron en cuenta lo siguiente:

La apertura se inició con el consentimiento de los estudiantes y docentes para aplicar los instrumentos (anexo 8). Una vez creado un ambiente cordial y de confianza se aplicó, optándose por todos los estudiantes que se encontraban en el aula. Se anotan en la pizarra los módulos que cursan. Se administran las tablas en horarios de clases de los estudiantes, previamente consensuados por la investigadora y las docentes de los cursos, ya que fueron los responsables del estudio quienes aplicaron las tablas, garantizándose de ese modo la identidad instruccional a todos los estudiantes. La colaboración del profesorado fue total en todo momento, no observándose reticencia especial a que se pudiese hacer uso de su tiempo de clase para la aplicación de las tablas.

La totalidad de los instrumentos para los docentes y los estudiantes son aplicados vía directa en un tiempo de dos meses aproximadamente. El tiempo asignado para responder la tabla de cotejo es ilimitado, siendo la media de respuesta por curso de unos 20 minutos. Cada estudiante responde, en días distintos, cinco tablas de Cotejo, correspondiente a cinco módulos diferentes que había cursado.

En las oficinas de los profesores, se aplica una entrevista abierta de carácter individual con el objetivo de ahondar en las respuestas dadas en el instrumento. Son entrevistados nueve docentes cuyas ideas, opiniones y valoraciones se estimaba

relevante para los objetivos de la investigación. Específicamente, las preguntas estaban vinculadas con las competencias, procedimentales y valóricas.

Ya finalizado el periodo de campo, se inició la sistematización que confluye con la transcripción de los datos obtenidos.

#### **8.6. Fases y procedimiento de análisis de datos e información.**

El trabajo se define en tres fases de análisis, diferenciadas según las fuentes de información y el tipo de material para el análisis mediante técnicas cuantitativas y cualitativas. Así pues, la información recopilada para ser analizada se estructura en las siguientes fases:

La primera constituye la sistematización y análisis de los datos recogidos de las tablas de cotejo de los estudiantes y docentes y la entrevista aplicada a los profesores. El procedimiento de análisis seguido es fundamentalmente descriptivo, inductivo, aunque también se ha procedido por deducción en algunas partes de la investigación.

La segunda fase fue los datos pesquisados y analizados de los módulos de aprendizaje según tipo de módulo. El tipo de análisis es de contenido.

La tercera fase comprende el corpus de pruebas escritas tipo test compiladas y su posterior análisis de contenidos en función de la naturaleza de los datos y de los objetivos de investigación planteados.

Una vez registrados y transcritos los datos se procede a realizar el análisis de ellos. Se recurre al recurso triangulación, sometiendo a discusión los resultados, cuyos datos han sido clasificados y categorizados. En resumen, hacerlos dialogar entre sí, contrastar los datos obtenidos por cada grupo, comparar hallazgos de estos con la literatura, especialmente con estudios empíricos y con la teoría. Se lleva a cabo utilizando fundamentalmente técnicas cuantitativas y cualitativas para extraer la información requerida. Como, por ejemplo: patrones de conducta, interpretación, esencia, diferencia cualitativa, análisis de datos; frecuencia, frecuencia acumulada, porcentaje, entre otras.

Posteriormente, se ordenan y clasifican los datos obtenidos en las Tablas de Cotejo de lo más general a lo más específico. Se determina la frecuencia de uso de las estrategias de evaluación por los docentes, cuantificando cuáles de ellas son más propias

de las tareas auténticas y cuáles corresponden a tareas convencionales. Se establece la correspondencia entre las estrategias declaradas en los módulos y las empleadas por los docentes.

#### **8.7. Forma de presentar los resultados.**

Se presentan los resultados visualizados en tablas y figuras. Las primeras, muestran valores numéricos o información textual. Las figuras dan cuenta de valores numéricos, no numéricos y representaciones textuales. Los resultados son ordenados de acuerdo a los objetivos específicos del trabajo. Su presentación se traduce en: una breve introducción, la tabla o la figura y la descripción e interpretación de ellas.

Finalmente, se presenta un resumen esquemático del marco metodológico previamente detallado.

La figura 14 presenta un esquema resumen del capítulo ocho

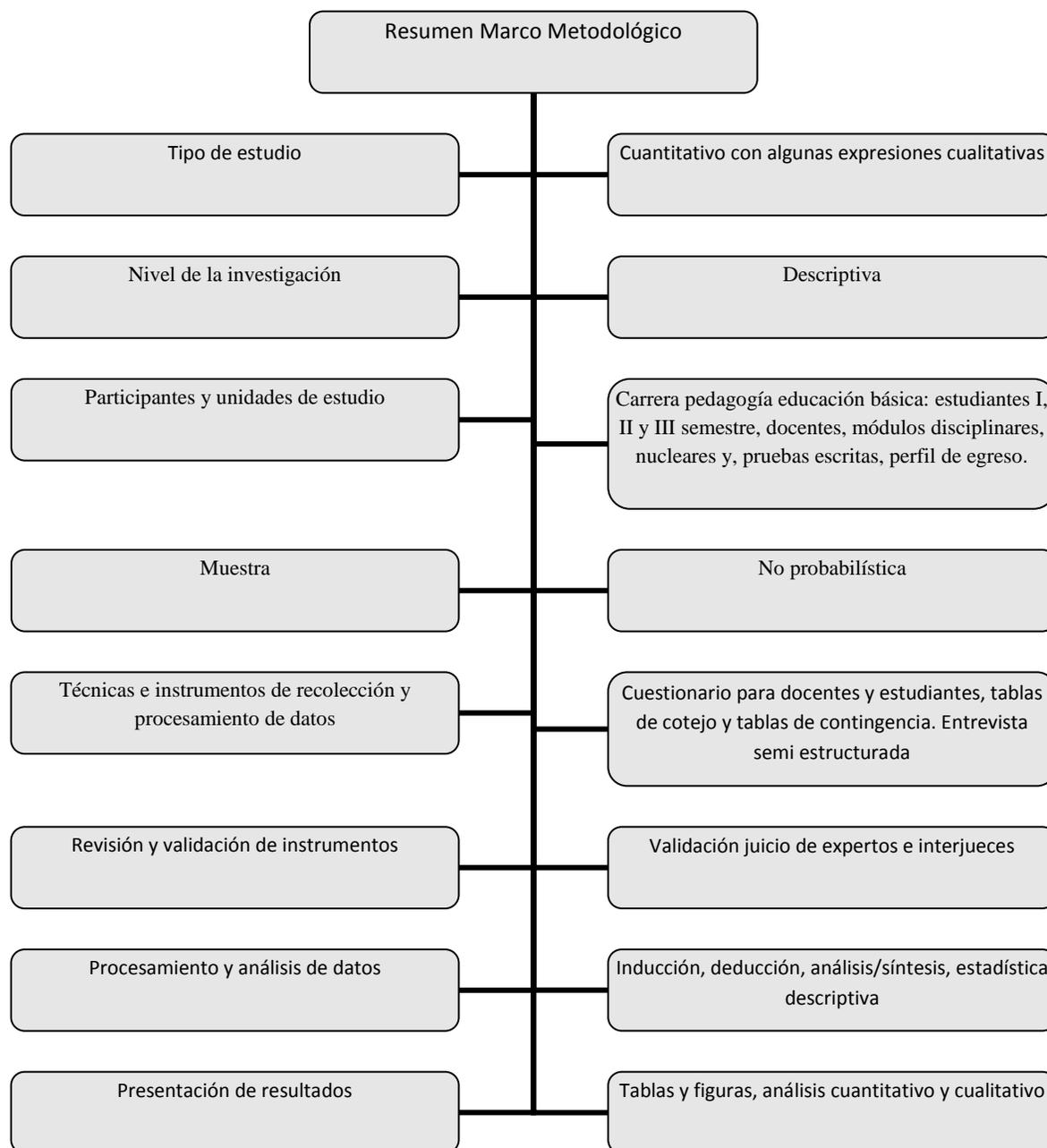


Figura 14. Esquema resumen capítulo ocho. Elaboración propia

## **CAPÍTULO 9. PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS**

Percepción de docentes y estudiantes respecto a las actividades de evaluación aplicadas  
cuáles de ellas son más proclives al desarrollo de tareas auténticas.

Actividades de evaluación señaladas por docentes y estudiantes versus las declaradas en  
los módulos de aprendizaje.

Actividades de evaluación aplicadas por docentes para promover competencias  
transversales.

Nivel de razonamiento, dimensión cognitiva y tipos de aprendizaje demandadas en  
pruebas de evaluación escrita: Taxonomía de Anderson & Krathwold (2001) y Delors  
(2006).

En primer lugar se presentan los resultados obtenidos respecto a las actividades de evaluación desde la percepción de docentes y estudiantes y cual de ellas es más proclive al desarrollo de tareas auténticas. Seguidamente se exponen las actividades de evaluación señaladas por docentes y estudiantes versus las declaradas en los módulos de aprendizaje. Luego se da paso a las actividades de evaluación aplicadas por los docentes para promover competencias transversales y finalmente las demandas de las pruebas de evaluación escrita según taxonomía de Anderson & Krathwold (2001) y Delors (2006).

### **9.1. Percepción de docentes y estudiantes respecto a las actividades de evaluación aplicadas y cuáles de ellas son más proclives al desarrollo de tareas auténticas.**

Tabla 19. *Actividades de evaluación aplicadas por docentes, percepción de profesores y estudiantes.*

<b>Actividades de evaluación</b>	<b>Profesores</b>	<b>Lugar</b>	<b>Estudiantes</b>	<b>Lugar</b>
Observación directa en clase	81,7	1	80,4	1
Participación en el aula	80,9	2	80,4	2
Exámenes escritos sin material sobre la mesa	77,39	3	72,7	3
Lecturas	69,6	4	68,6	4
Guías de aprendizaje	67,8	5	59,3	10
Examen de preguntas abiertas ( tipos ensayo)	67	6	68,3	5
Casos prácticos	58,3	7	63,9	6
Monografías ( trabajo bibliográfico)	58,3	8	59,3	9
Examen de preguntas cortas( explicaciones breves)	57,4	9	61,4	7
Exposiciones	56,5	10	60,6	8
Coloquios	51,3	11	43,1	28
Examen tipo test	50,4	12	46,3	24
Problemas	49,6	13	51,2	20

Argumentos y refutación	48,7	14	56,7	13
Ensayos	48,7	15	57,1	12
Autoevaluación el alumno	48,7	16	51,3	19
Entrevistas orales	47,8	17	48,4	23
Coevaluación entre estudiantes	47	18	51,3	18
Investigaciones	46,1	19	48,6	22
Resúmenes	45,2	20	52,9	15
Examen escritos con solo un material	45,2	21	43,1	27
Demostraciones	43,5	22	51,4	17
Examen preguntas cerradas ( tipo definiciones)	41,7	23	58,5	11
Cuadernos (diario del alumno)	41,7	24	49,8	21
Debates deliberativos	41,7	25	51,7	16
Portafolios (carpetas)	39,1	26	41,3	29
Proyectos	38,3	27	45,8	25
Estudio de caso	37,4	28	45,1	26
Mapas de progreso	36,5	29	37,8	31
Exámenes escritos en los que se puede tener material sobre la mesa	35,7	30	38,9	30
Informes individuales y grupales	30,2	31	53,1	14
Experimentos	26,1	32	34,6	32
Rúbricas y lista de cotejo	25,5	33	33,5	33
Mapas conceptuales	10,1	34	12,7	34

Fuente: elaboración propia, de acuerdo a resultados obtenidos

Los resultados que se presentan en la tabla 19 dan cuenta de las actividades de evaluación según percepción de los docentes y estudiantes de Pedagogía en Educación Básica.

Tal como se puede constatar las actividades de evaluación que utilizan los docentes, según su percepción, son numerosas (34) y de naturaleza diversa. Dentro de esta diversidad, se observan actividades que evalúan desempeños, contenidos, procedimientos, habilidades y actitudes; algunas hacen uso de papel y lápiz y otras son de carácter oral. Se recogen datos mediante la observación directa e indirecta; exámenes

que requieren algún tipo de respuesta dicotómica o que demandan la selección de ella; pruebas que requieren el ordenamiento de un contexto; actividades de evaluación centradas en el estudiante como autoevaluación, ensayo, debate, portafolio, proyecto o solución de problemas.

Las actividades de evaluación empleadas por sobre el 70% de los docentes corresponden a: la observación directa en clase, la participación en aula y los exámenes escritos sin material alguno sobre la mesa. En cambio, las menos usadas por los profesores (27%) son experimentos, rúbricas y mapas conceptuales.

Según la percepción de los estudiantes, se observa en la tabla 19 la variedad de actividades de evaluación que emplean los docentes. Entre las actividades usadas están aquellas que promueven el despliegue de tareas más auténticas, como, por ejemplo: la observación, el portafolio, investigaciones empíricas y proyectos. Es una característica de la evaluación auténtica hacer uso de un repertorio de actividades para evaluar competencias o/y aprendizajes de los estudiantes Moreno (2004); Monereo (2001).

También, los estudiantes perciben que sus docentes aplican otras más proclives a tareas convencionales, como lo son: las pruebas tipo test, pruebas de definiciones, prueba de respuesta restringida, entre otras.

Se percibe también de parte de los estudiantes, la existencia de actividades de evaluación que promueven la integración de conocimientos, habilidades y actitudes, proporcionando datos e información útil acerca de tal desempeño realizado para tomar decisiones.

### 9.1.2. Percepción de los docentes sobre actividades de evaluación auténticas.

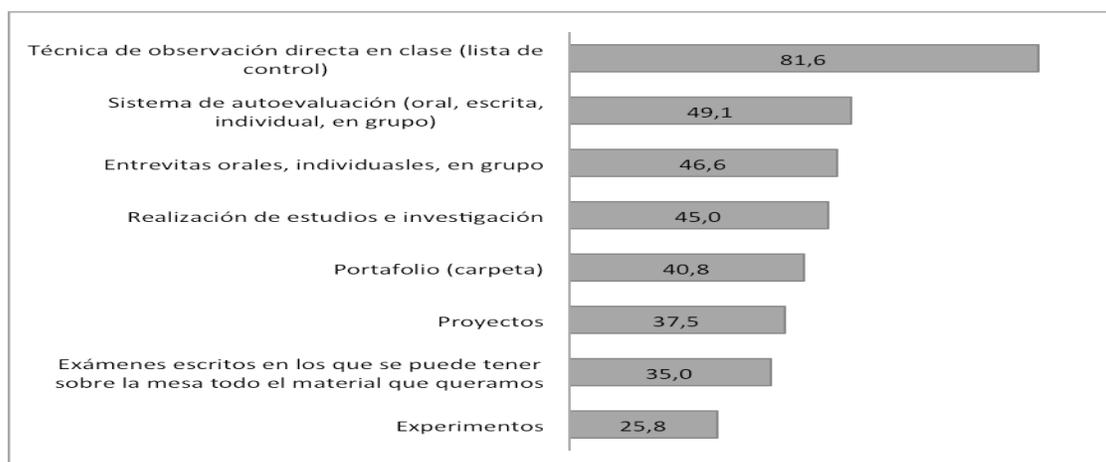


Figura 15. Percepción de los docentes sobre actividades de evaluación proclives a movilizar tareas auténticas, según porcentaje.

Entre el repertorio de actividades de evaluación que usan los docentes, según su percepción se observan algunas definidas como más proclives a desarrollar tareas auténticas. (Monereo, Castello y Gomez, 2009). La figura 15 da cuenta de ocho (8) actividades de este tipo. Entre ellas, la más usada por los profesores es la observación directa en clase (81,6%). Las otras actividades son empleadas por menos del 50% de los docentes. Como, por ejemplo, la autoevaluación (49,1%), entrevistas orales (46,6%), investigaciones empíricas (45%), portafolio (40,8%). Las actividades de evaluación como exámenes escritos donde se puede tener todo tipo de apoyo sobre la mesa y los experimentos son los usados por menos profesores.

### 9.1.3. Percepción de los docentes sobre actividades de evaluación tradicionales.

Los docentes perciben que también hacen uso de actividades de evaluación con mayor tendencia al desarrollo de tareas convencionales. Entre ellas, la figura 16 da cuenta de exámenes escritos sin material de apoyo sobre la mesa (prueba objetiva de lápiz y papel). Esta actividad la usan el 75% de los profesores. Sobre el 50% de los docentes también hacen uso, en sus clases, de actividades de evaluación como la

monografía (trabajos bibliográficos) (56,6%). El test denominado prueba objetiva, de respuesta cerrada y elegible es empleado por el 51,6% de los docentes y, el 43,3% aplica el examen de respuesta cerrada elaborada.

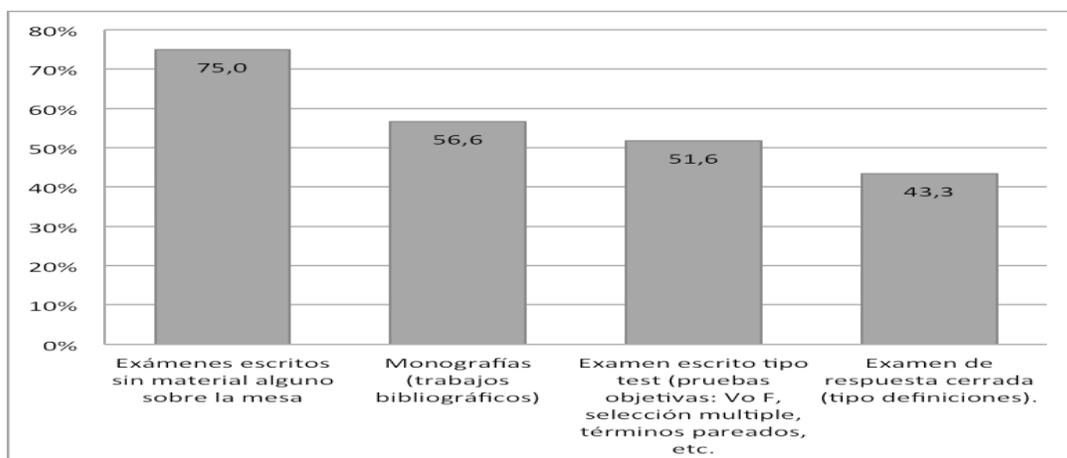


Figura 16. Percepción de los docentes sobre actividades de evaluación definidas como más proclives a tareas tradicionales, según porcentaje

#### 9.1.4. Percepción de los estudiantes sobre actividades de evaluación auténticas, aplicadas por docentes.

Los estudiantes observan que sus docentes emplean una variada gama de actividades de evaluación que, serían más proclives a promover tareas más auténticas Monereo & Morcillo (2011), Sahlberg (2011), Moreno (2012) (figura 17). Si bien es un excelente repertorio, no se observó el porcentaje de docentes deseable que las use de manera permanente. Entre las actividades de evaluación la más usada es la observación directa en clases (80,4 %), la actividad evaluativa casos prácticos obtuvo en 63,9%. seguida del sistema de autoevaluación (51,3%) y coevaluación (51,3). Esta ofrece al estudiante oportunidades para que auto-regule su aprendizaje y se responsabilice de evaluar su propio progreso.

Los estudiantes declaran que sus profesores utilizan las demostraciones en un 51,4%, la entrevista oral es usada por un número importante de docentes, 48,4 % . . Por otro lado el portafolio es utilizado en un 41.3 %, esta actividad evaluativa permite poner en acción habilidades, destrezas y conocimientos para mostrar el progreso alcanzado respecto de los objetivos de aprendizaje establecidos. Barberá (2005). Las pruebas

escritas con material sobre la mesa son utilizadas por un bajo porcentaje de docentes, según la percepción de los estudiantes 38,9%. Situación similar ocurre con los experimentos 34,6% y definidas como aquellas estrategias que promueven actividades y tareas auténticas, sin embargo, son empleadas por un porcentaje menor de docentes.

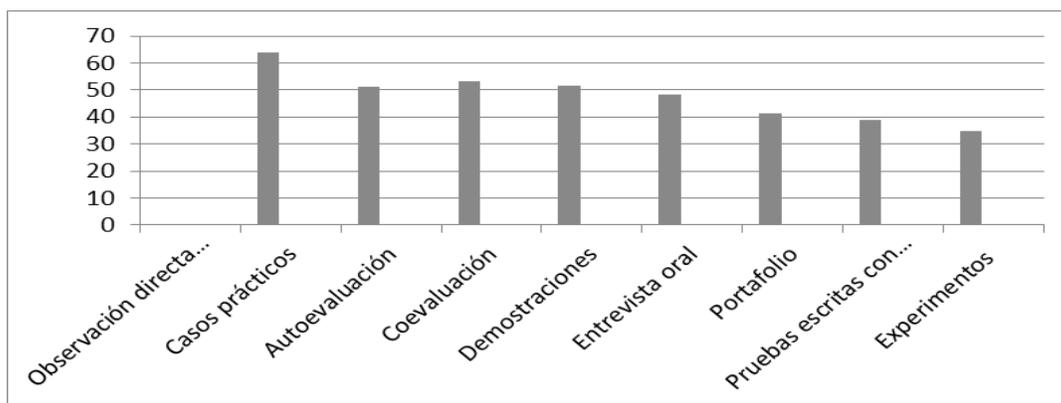


Figura 17. Percepción de los estudiantes sobre actividades de evaluación auténtica, aplicadas por docentes.

#### 9.1.5. Percepción de los estudiantes sobre actividades de evaluación tradicionales, aplicadas por los docentes.

La variedad de actividades de evaluación usadas por los docentes, según la percepción de los estudiantes, contempla en un alto porcentaje (40%) aquellas que promueven tareas más convencionales o clásicas (figura 18) como los exámenes escritos sin material sobre la mesa (72,7%), Se usa la monografía que, en este caso, se define como trabajos de corte bibliográfico (59,3%). Los exámenes de respuesta cerrada, tipo definiciones (58,5%) y exámenes de respuesta larga, tipo ensayo (46,4 %) Para Perrenoud (2008) estas actividades generalmente no son promotoras de tareas o actividades auténticas.

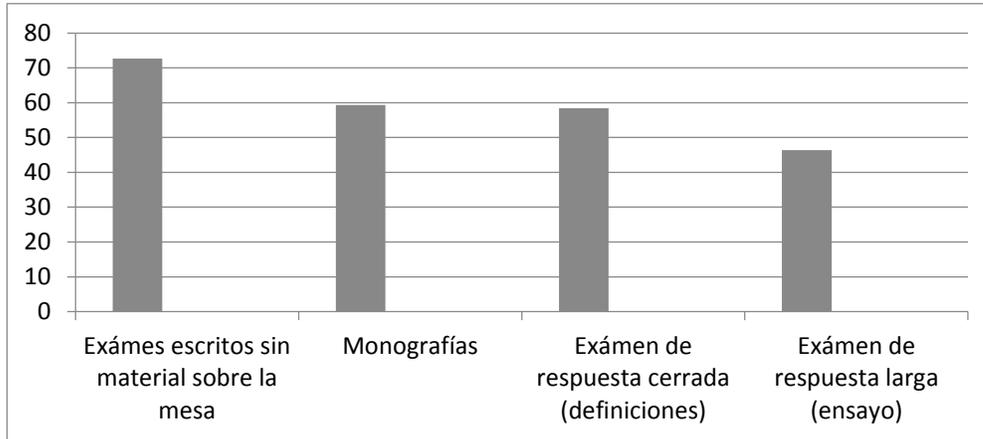


Figura 18. Percepción de los estudiantes sobre actividades de evaluación tradicionales, aplicadas por los docentes.

## 9.2. Actividades de evaluación señaladas por docentes y estudiantes versus las declaradas en los módulos de aprendizaje.

Este punto responde al nivel de correspondencia observado entre las actividades de evaluación utilizadas por los profesores en el aula, y aquellas declaradas en los módulos de aprendizaje del plan de estudio de la carrera.

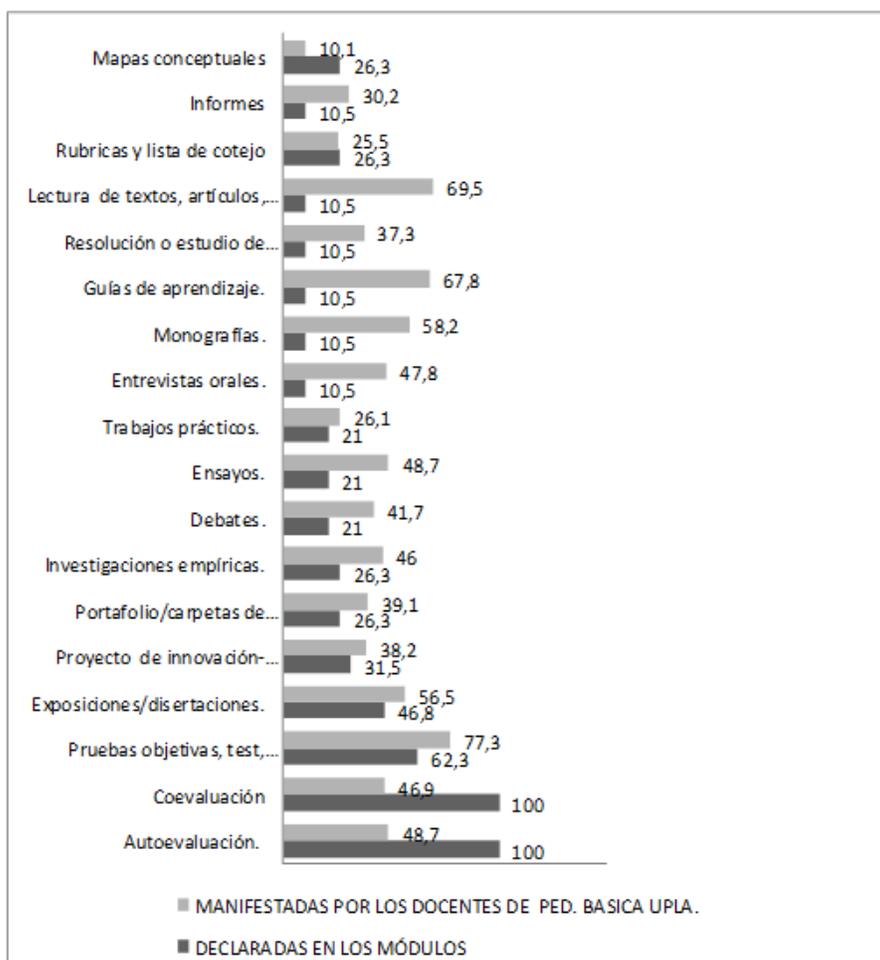


Figura 19. Actividades de evaluación señaladas por docentes y estudiantes versus con las declaradas en los módulos de aprendizaje

Como se puede observar en la figura 19 la mayoría (80%) de las actividades de evaluación declaradas en los módulos posibilitan el desarrollo de tareas auténticas. Sin embargo, su registro en ellos, como promedio, es inferior al 30%. Además, se constata en los módulos diferencias importantes (10% a 100%) entre el registro de actividades de evaluación consideradas auténticas.

Se evidencia que las actividades de evaluación que utilizan los docentes son todas las declaradas en los módulos, con la sola excepción de la entrevista oral de manera grupal que no es aplicada. Sin embargo, el porcentaje que declaran los módulos y el porcentaje de aplicación en el aula distan mucho uno del otro. Por ejemplo, la autoevaluación y la coevaluación se registran en el 100% de los módulos, hecho que no

se corresponde con su utilización, ya que prácticamente la mitad de ellos no las aplica en sus clases. También se constata una diferencia porcentual no menor en la utilización de pruebas objetivas, sin uso de material o apuntes de apoyo. Mientras en los módulos se declara un 62,3%, la aplicación se eleva a un 77%. Esta diferencia porcentual se produce también en otras actividades como la exposición o disertación, aunque con una diferencia menor. Cabe destacar que el registro de observación en clase y la participación de los estudiantes en el aula, actividades de evaluación que los profesores utilizan más frecuentemente, no se consigne en los módulos.

Finalmente se puede corroborar que actividades calificadas como más tendientes a promover aprendizajes auténticos no están declaradas en la mayoría de los módulos, como, por ejemplo: la investigación empírica (26,3%), trabajos prácticos (21%), ensayos (21%), debates (21%), portafolio (26,3). Si bien en la realidad del aula estas estrategias son aplicadas en mayor cantidad que lo que declaran los módulos, su uso no supera el 50%.

### 9.2.1. Módulos de aprendizaje disciplinares, actividades de evaluación declaradas.

Tabla 20. *Tipo y porcentaje de actividades de evaluación declaradas en módulos disciplinares.*

Tipo de módulo	Prueba escrita	Exposiciones	Portafolio	Proyecto	Investigaciones
Disciplinar	100	75	50	33,3	25

Nota: Elaboración propia

Se observa en la tabla 20 que en los módulos disciplinares (12) las actividades de evaluación declaradas son cinco, la más registrada en los documentos son las pruebas escritas (100%), seguida de las exposiciones (75%) y el portafolio (50%), para finalizar con los proyectos 33,3,% y las investigaciones (25%). La frecuencia en la aplicación de pruebas escritas es mayoritaria, aunque se constata el registro de estrategias de evaluación proclives al desarrollo de tareas auténticas.

### 9.2.2. Módulos de aprendizaje nuclear, actividades de evaluación declaradas.

Tabla 21. *Tipo y porcentaje de actividades de evaluación declaradas en los módulos nuclear.*

Tipos de Módulo	Pruebas escritas	Exposiciones	Portafolio	Proyectos	Investigaciones
Nuclear	75	75	100	100	100

Nota: Elaboración propia.

La tabla 21 da cuenta que las actividades de evaluación declaradas en los módulos nucleares son variadas. A diferencia de los disciplinares las actividades más empleadas son la investigación (100%), el portafolio (100%) y los proyectos (100%). Aunque también se usan las pruebas escritas (75%).

### 9.2.3. Módulos de aprendizaje sello, actividades de evaluación declaradas

Tabla 22. *Tipo y porcentaje de actividades de evaluación declaradas en los módulos sello.*

Tipo Módulo o	Pruebas escritas	Exposiciones	Portafolio	Proyectos	Investigaciones
Sello	66.6	100	100	66.6	33.3

Nota: Elaboración propia a partir de documentos revisados.

El tipo de actividad de evaluación que se observa en la tabla 22 es variado, estacando el portafolio (100%) y las exposiciones (100%) con mayor frecuencia. Llama la atención que se empleen, en este tipo de competencias, el uso de pruebas escritas (66.6%).

#### 9.2.4. Prueba no paramétrica binominal.

También se realizó una prueba no paramétrica binomial para determinar si existen diferencias significativas entre las estrategias de evaluación utilizadas por los docentes y las declaradas en los módulos. Se ha utilizado esta prueba debido a que tiene sólo dos categorías en cada una de las variables. De esta forma, se establece como hipótesis nula que las categorías utilizadas y declaradas se producen con las mismas probabilidades.

Tabla 23. Resultados de la prueba no paramétrica, diferencia significativa entre actividades de evaluación declaradas por docentes y módulos.

Actividad	Pregunta (Hipótesis NulTest	Significancia)	Conclusión
Entrevistas Orales	Las categorías manifestadas y declaradas se producen con las mismas probabilidades.	Prueba Binomial 0,022	Rechazar la hipótesis Nula
Monografías	Las categorías manifestadas y declaradas se producen con las mismas probabilidades.	Prueba Binomial 0,004	Rechazar la hipótesis Nula
Guías de Aprendizaje	Las categorías manifestadas y declaradas se	Prueba Binomial 0,001	Rechazar la hipótesis Nula

---

	producen con las mismas probabilidades.			
Lectura de Textos, artículos, etc.	Las categorías manifestadas y declaradas producen con las mismas probabilidades.	Prueba Binomial	0,001	Rechazar la Hipótesis Nula

---

Nota:

Elaboración propia a partir de los datos obtenidos

A la luz de los resultados presentes en la tabla 23, el valor alfa =0,05 es mayor que cada uno de los “p-valores”: 0,022; 0,004; 0,001 y 0,001, respectivamente, se tiene evidencia entonces para rechazar la hipótesis nula declarada.

En consecuencia, existen diferencias significativas (con un grado de significación de 0,05) en entrevistas orales, monografías, guías de aprendizaje y lectura de textos. Éstas tienen una mayor implicación como actividades utilizadas por los docentes, sin embargo, no son declaradas en los módulos. No se observan diferencias significativas en el resto de las estrategias analizadas.

### 9.2.5. Actividades de evaluación que utilizan los docentes y no declaradas en los módulos.

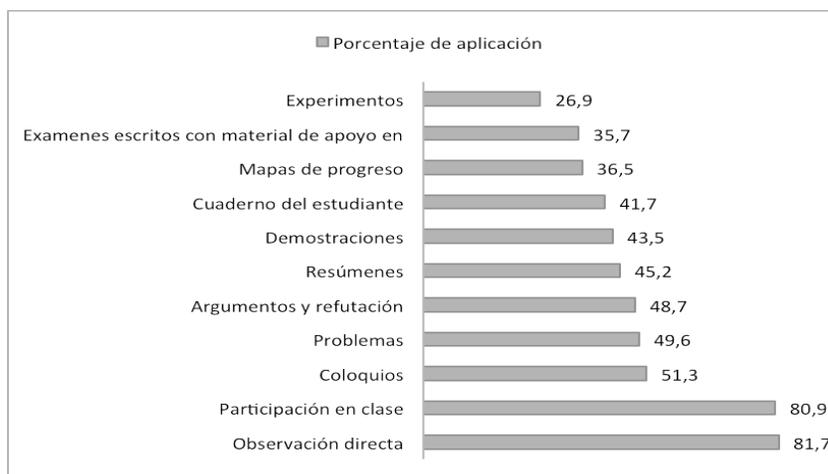


Figura 20. Actividades de evaluación que utilizan los docentes y no declaradas en los módulos

La figura 20 da cuenta de las actividades de evaluación que aplican los docentes y que no están declaradas en los módulos, estas suman once (11) actividades más. Se destaca dentro de estas actividades, no consideradas en los módulos, que el (80%) son proclives a la promoción de tareas auténticas como lo son el desarrollo de problemas, demostraciones, experimentos, mapas de progreso, argumentaciones, entre otras. Sin embargo, estas actividades de evaluación auténticas son utilizadas, como promedio, por menos del 50% de los docentes implicados en el estudio.

### 9.3. Actividades de evaluación aplicadas por docentes para promover competencias transversales.

#### 9.3.1. Docentes que realizan y evalúan actividades transversales

En este apartado, se da cuenta, mediante tablas, de las actividades educativas que los docentes realizan para promover y evaluar de manera deliberada las competencias transversales declaradas como prioritarias en la formación de profesores.

Tabla 24. *Cantidad y porcentaje de docentes que realiza y evalúa actividades educativas de tipo transversal, de manera deliberada.*

<b>Actividades transversales</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
No realiza evaluación y actividades transversales	8	33,3
Realiza evaluación y actividades transversales	16	66,7
Total	24	100

Fuente: Elaboración propia a partir de documentos revisados.

La tabla 24 deja de manifiesto que el 33,3% de los docentes que participaron del estudio expresan que no realizan de manera deliberada en sus clases actividades que promuevan competencias transversales ni actividades de evaluación. En cambio, el 66,6% declara que sí lo hace.

### **9.3.2. Tipos de actividades que promueven competencias transversales.**

En esta parte, se presentan y describen las actividades según el siguiente orden: competencias transversales, actividades vinculadas con el ámbito formativo, actividades que promueven aspectos éticos y, aquellas que promueven competencias transversales formativas institucionales.

#### **9.3.2.1. Actividades vinculadas a competencias transversales.**

Tabla 25. *Actividades vinculadas a competencias transversales promovidas por los docentes.*

<b>Actividades</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
Investigaciones empíricas	1	4,2
Representaciones o simulaciones	1	4,2
Tutorías a estudiantes	1	4,2
Guías de aprendizajes	1	4,2
Exposiciones orales	1	4,2
Dinámicas de grupo	1	4,2

Actividades	Frecuencia	Porcentaje
Análisis de experiencia	1	4,2
Salida a terreno	1	4,2
Proyectos:innovación, acción, mejora	1	4,2
Debate deliberativo	1	4,2
Taller de reflexión	1	4,2
Análisis de caso	1	4,2
Resolución de ejercicios y problemas	1	4,2
Lectura, análisis de documentos o textos	1	4,2
Trabajo colectivo	2	8,3

Fuente: Elaboración propia a partir de documentos revisados.

La tabla 25 muestra que los docentes usan quince (15) tipos de actividades educativas de manera intencionada para movilizar las competencias transversales y, entre ellas, la más usada es el trabajo colectivo (8,3%), seguida de la lectura y análisis de documentos o textos (4,2%) y la resolución de problemas (4,2%). Se advierte que las actividades proclives a la participación grupal son el trabajo colectivo, taller de reflexión, debate deliberativo, dinámicas de grupo, entre otras. Aparecen algunas tendencias al desempeño individual como: lecturas, análisis de casos, resolución de ejercicios- problemas y tutorías. Se advierte que los profesores usan actividades proclives al desarrollo de tareas auténticas como proyectos, investigaciones, análisis de experiencias, resolución de problemas, debates, salidas a terreno, entre otras. Finalmente, se constata que el porcentaje de profesores que realiza actividades educativas que promueven tareas auténticas en las competencias transversales es reducido.

### 9.3.2.2 . Actividades vinculadas con el ámbito formativo.

*Tabla 26. Actividades vinculadas al ámbito formativo y porcentaje de docentes que las realiza.*

<b>Competencias formativas</b>	<b>Actividades educativas</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
Respecto a la diversidad	Dinámicas de grupo	1	4,2
	Salida a terreno	2	8,3
	Proyectos: innovación, acción, mejora	2	8,3
	Debate deliberativo	3	12,5
	Análisis de caso	3	12,5
	Trabajo colectivo	5	20,8
	Fortalecer la identidad	Exposiciones orales	4
Fortalecer la identidad	Lectura y análisis de documentos o textos	3	12,5
	Taller de reflexión	9	37,5
	Aprender a vivir juntos	Resolución de ejercicios y problemas	3
Aprender a vivir juntos	Debate deliberativo	4	16,7
	Trabajo colectivo	9	37,5
	Aprender a aprender	Representaciones o simulaciones	2
Aprender a aprender	Guías de aprendizajes	2	8,3
	Trabajo colectivo	3	12,5
	Lectura y análisis de documentos o textos	4	16,7
	Resolución de ejercicios y problemas	5	20,8

Fuente: Elaboración propia a partir de documentos revisados.

La tabla 26 presenta actividades que realizan los docentes en los ámbitos formativos: aprender a aprender, aprender a vivir juntos, fortalecer la identidad y respeto a la diversidad. En términos pormenorizados, la actividad trabajo colectivo (20,8%) es la más utilizada para promover las competencias respeto a la diversidad y aprender a vivir juntos (37,5%). En cambio, la resolución de ejercicios y problemas (20,8%) es la más empleada para movilizar las competencias aprender a aprender y fortalecer la identidad,

en gran porcentaje (37,5%) se hace uso del taller de reflexión. Se constata que se realizan más actividades (6) para promover la competencia respeto a la diversidad. Por el contrario, para desarrollar las competencias aprender a vivir juntos y fortalecer la identidad se usan tres (3) tipos de actividades. En general se puede decir que las actividades empleadas por los docentes, son mayormente propicias para movilizar competencias transversales Perrenoud (2012). Sin embargo, es escasa la cantidad de profesores que las emplea de manera deliberada.

Finalmente, se observa que la actividad usada por más docentes y en más competencias de tipo formativa es el trabajo colaborativo y la mayoría de las actividades realizadas requieren la participación de más de un estudiante.

### 9.3.2.3. Actividades para promover aspectos éticos

Tabla 27. *Actividades vinculadas a aspectos éticos y porcentaje de docentes que las realizan*

Aspecto ético	Actividad educativa	Frecuencia	Porcentaje
Responder a los cambios contextuales	Taller de reflexión	2	8,3
	Salida a terreno	3	12,5
	Análisis de experiencia	11	45,8
Buen ciudadano	Taller de reflexión	2	8,3
	Juego de roles	4	16,7
	Lectura y análisis de documentos o textos	5	20,8
	Resolución de ejercicios y problemas	5	20,8
Responder a las exigencias de la diversidad	Dinámicas de grupo	2	8,3
	Debate deliberativo	2	8,3
	Representaciones o simulaciones	2	8,3
	Tutorías a estudiantes	3	12,5
	Análisis de caso	3	12,5
	Trabajo colectivo	4	16,7

<b>Aspecto ético</b>	<b>Actividad educativa</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
Vocación de servicio por la región	Resolución de ejercicios y problemas	2	8,3
	Presentación de videos	2	8,3
	Salida a terreno	4	16,7
	Lectura y análisis de documentos o textos	8	33,3
Pluralismo	Debate deliberativo	2	8,3
	Taller de reflexión	3	12,5
	Trabajo colectivo	5	20,8
	Lectura y análisis de documentos o textos	6	25
Tolerancia	Taller de reflexión	2	8,3
	Lectura y análisis de documentos o textos	3	12,5
	Debate deliberativo	3	12,5
	Trabajo colectivo	8	33,3

Fuente: Elaboración propia a partir de documentos revisados.

En la tabla 27, se observa que el trabajo colectivo es usado en gran medida para desarrollar las competencias en los aspectos: tolerancia (33,3%), pluralismo (20,8%) y responder a las exigencias de la diversidad (16,7%). La lectura y análisis de documentos o textos la usan los docentes con gran frecuencia para promover la vocación de servicio a la región (33,3%). La competencia buen ciudadano es desarrollada a través de actividades como resolución de ejercicios y problemas (20,8%), análisis de textos (20,8%) y juego de roles (16,7%). Responder a los cambios contextuales es movilizad por la actividad educativa análisis de experiencias (45,8%).

Se constata que son once (11) los tipos de actividades que emplean los docentes para promover este tipo de competencias. Donde hay más variedad de ellas (6) es en la competencia responder a las exigencias de la diversidad y donde se contabiliza menos variedad de actividades es en la competencia responder a los cambios contextuales (3).

Como en las competencias formativas (tabla 26), las actividades usadas por los profesores son en gran porcentaje acordes para promover las competencias éticas Perrenoud (2012). La lectura y análisis de documentos o textos es la actividad más usada por más docentes y en más competencias de tipo éticas.

#### 9.3.2.4. Actividades vinculadas al ámbito formativo sello institucional.

Tabla 28. Actividades vinculadas al ámbito sello institucional y porcentaje de docentes que las realizan.

Competencias	Actividades educativas	Frecuencia	Porcentaje
Trabajo colaborativo	Proyectos: innovación, acción, mejora	3	12,5
	Trabajo colectivo	13	54,2
Capacidad de diálogo y comunicación	Tutorías a estudiantes	1	4,2
	Taller de reflexión	1	4,2
	Debate deliberativo	1	4,2
	Investigación empírica	1	4,2
	Exposiciones orales	3	12,5
	Dinámicas de grupo	4	16,7
	Trabajo colectivo	5	20,8
Liderazgo	Guías de aprendizajes	1	4,2
	Proyectos: innovación, acción, mejora	1	4,2
	Lectura y análisis de documentos o textos	1	4,2
	Trabajo colectivo	3	12,5
	Análisis de caso	5	20,8
	Resolución de ejercicios y problemas	5	20,8

Fuente: Elaboración propia a partir de documentos revisados.

Se da cuenta en la tabla 28 que los profesores preferentemente emplean la actividad trabajo colectivo para promover las competencias capacidad de diálogo y

comunicación (20,8%) y en trabajo colaborativo (54,2%). La competencia liderazgo es promovida por la actividad resolución de ejercicios y problemas (20,8%). Se observa también el uso de doce (12) tipos de actividades educativas empleadas por los docentes para promover este tipo de competencias. La Capacidad de diálogo y comunicación” es promovida por los docentes haciendo uso de siete (7) tipos de actividades. El trabajo colectivo es la actividad más usada por más docentes y en más competencias de tipo institucional.

### 9.3.3. Actividades de evaluación relacionadas con competencias transversales.

*Tabla 29. Actividades de evaluación y porcentaje de docentes que las aplica para movilizar competencias transversales.*

<b>Actividades de evaluación</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
Entrevistas individuales y grupales	1	4,2
Exámenes orales	1	4,2
Bitácoras	1	4,2
Portafolio de evidencias	1	4,2
Pauta de coevaluación	1	4,2
Informes o reportes escritos	1	4,2
Rúbricas	2	8,3
Pauta de autoevaluación	2	8,3
Pauta de cotejo	6	25,0

Fuente: Elaboración propia a partir de documentos revisados.

La tabla 29 muestra que los profesores aplican diez (10) tipos de estrategias de evaluación para movilizar las competencias transversales y, entre ellas, la más usada es la pauta de cotejo (25,0%), secundada por pautas de autoevaluación (8,3%) y rúbricas (8,3%). También se observa que los docentes aplican actividades de evaluación proclives a la promoción de tareas auténticas. Tal es el caso de la rúbrica, la entrevista, el portafolio, entre otras. Sin embargo, se colige que el porcentaje de uso de estas

actividades de evaluación es inferior al 8,3%. Junto a lo anterior, se constata que el porcentaje de profesores que emplea esta evaluación es bajo.

### 9.3.3.1. Actividades de evaluación para verificar el logro de las competencias de aspectos formativos.

*Tabla 30. Actividades de evaluación y porcentaje de docentes que las usa para verificar el logro de las competencias formativas.*

Competencias formativas	Actividades de evaluación	Frecuencia	Porcentaje
Respecto a la diversidad	Informes o reportes escritos (de resultados)	1	4,2
	Pauta de coevaluación	2	8,3
	Rúbricas	2	8,3
	Pauta de autoevaluación	4	16,7
	Pauta de Cotejo	7	29,2
Fortalecer la identidad	Portafolio de evidencias	1	4,2
	Pauta de cotejo	8	33,3
	Pauta de autoevaluación	7	29,2
Aprender a vivir juntos	Informes o reportes escritos (de resultados)	1	4,2
	Pauta de cotejo	3	12,5
	Pauta de coevaluación	4	16,7
	Pauta de autoevaluación	8	33,3
Aprender a aprender	Portafolio de evidencias	1	4,2
	Informes o reportes escritos (de resultados)	3	12,5
	Rúbricas	3	12,5
	Pauta de Cotejo	4	16,7
	Pauta de autoevaluación	5	20,8

Fuente: Elaboración propia a partir de documentos revisados.

La tabla 30 indica las actividades de evaluación que aplica el docente en las competencias aprender a aprender, aprender a vivir juntos, fortalecer la identidad y respeto a la diversidad. Se observa que los docentes aplican seis (6) tipos de actividades de evaluación para movilizar las competencias antes mencionadas y, entre ellas, las más usada es la pauta de Autoevaluación 33,3% y la pauta de Cotejo 33,3%. También se da cuenta que los docentes hacen uso entre tres (3) y cinco (5) tipos de actividades de evaluación por competencia.

Los docentes aplican actividades de evaluación proclives a la promoción de tareas auténticas como, por ejemplo la rúbrica, empleada para evaluar el respeto a la diversidad y aprender a aprender y, el portafolio usado para evaluar el fortalecimiento de la identidad y aprender a aprender. A pesar de ello, se deduce que el porcentaje de uso de estas actividades de evaluación es inferior al 5,0%.

### **9.3.3.2. Actividades de evaluación y porcentaje de docentes que las usa para verificar el logro de las competencias transversales vinculadas con lo ético.**

Tabla 31. *Actividades de evaluación y porcentaje de docentes que las usan para verificar el logro de las competencias transversales vinculadas con lo ético.*

<b>Competencias transversales</b>	<b>Actividades de evaluación</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
Responder a los cambios contextuales	Pauta de Cotejo	4	16,7
	Rúbricas	6	25
	Informes o reportes escritos (de resultados)	7	29,2
Buen ciudadano	Pauta de coevaluación	2	8,3
	Pauta de autoevaluación	4	16,7
	Pauta de Cotejo	9	37,5
Responder a las exigencias de la diversidad	Bitácoras	1	4,2
	Informes o reportes escritos (de resultados)	3	12,5
	Pauta de Cotejo	5	20,8
	Rúbricas	7	29,2

Vocación de servicio por la región	Bitácoras	1	4,2
	Informes o reportes escritos (de resultados)	4	16,7
	Rúbricas	4	16,7
	Pauta de Cotejo	7	29,2
Pluralismo	Portafolio de evidencias	3	12,5
	Rúbricas	5	20,8
	Pauta de Cotejo	8	33,3
Tolerancia	Informes o reportes escritos (de resultados)	2	8,3
	Pauta de Cotejo	14	58,3

Fuente: Elaboración propia a partir de documentos revisados.

La tabla 31 da cuenta de las actividades de evaluación vinculadas con lo ético que aplica el docente en las competencias tolerancia, pluralismo, vocación de servicio a la región, responder a las exigencias de la diversidad, buen ciudadano y responder a los cambios contextuales.

Se observa que los docentes aplican seis (6) tipos de actividades de evaluación para promover las competencias mencionadas y, entre ellas, las más usadas son la pauta de cotejo seguida por la rúbrica. Se muestra que los profesores administran actividades de evaluación que demandan tareas auténticas. Tal es el caso de la rúbrica, empleada en las competencias pluralismo, vocación de servicio a la región, responder a las exigencias de la diversidad, y responder a los cambios contextuales. También la bitácora, usada en la competencia vocación de servicio y responder a las exigencias de la diversidad. Además, se observa que los profesores hacen uso de entre dos (2) y cuatro (4) actividades de evaluación por competencia.

### **9.3.3.3. Actividades de evaluación para verificar el logro de las competencias transversales formativas sello.**

*Tabla 32. Actividades de evaluación y porcentaje de docentes que las usa para verificar el logro de competencias transversales formativas sello.*

Competencias transversales	Actividades de evaluación	Frecuencia	Porcentaje
Trabajo colaborativo	Pauta de coevaluación	3	12,5
	Informes o reportes escritos (de resultados)	5	20,8
	Pauta de cotejo	8	33,3
Capacidad de diálogo y comunicación	Informes o reportes escritos (de resultados)	1	4,2
	Entrevista individuales y grupales	2	8,3
	Rúbricas	2	8,3
	Pauta de autoevaluación	4	16,7
	Pauta de cotejo	7	29,2
	Liderazgo	Exámenes orales	2
Liderazgo	Pauta de coevaluación	2	8,3
	Pauta de cotejo	6	25
	Pauta de autoevaluación	6	25

Fuente: Elaboración propia a partir de documentos revisados.

La tabla 32 muestra las actividades de evaluación que aplica el docente en las competencias liderazgo, capacidad de diálogo y comunicación y, trabajo colaborativo. Se percibe que los docentes aplican siete (7) actividades de evaluación para promover las competencias mencionadas previamente y, entre ellas, las más usadas son la pauta de cotejo (33,3%), seguida por la pauta de autoevaluación (25%). Se verifica que los docentes aplican actividades de evaluación que demandan tareas auténticas como, por ejemplo la entrevista oral, usada en la competencia liderazgo, rúbricas y entrevistas individuales y grupales aplicadas en la competencia capacidad de diálogo. Además, se observa que los docentes hacen uso de entre tres (3) y cinco (5) estrategias de evaluación por competencia.

#### **9.4. Nivel de razonamiento, dimensión cognitiva y tipos de aprendizaje demandadas en pruebas de evaluación escrita: Taxonomía de Anderson & Krathwold (2001) y Delors (2006).**

#### 9.4.1. Niveles y dimensiones del proceso cognitivo, según la taxonomía de Anderson & Krathwohl (2001).

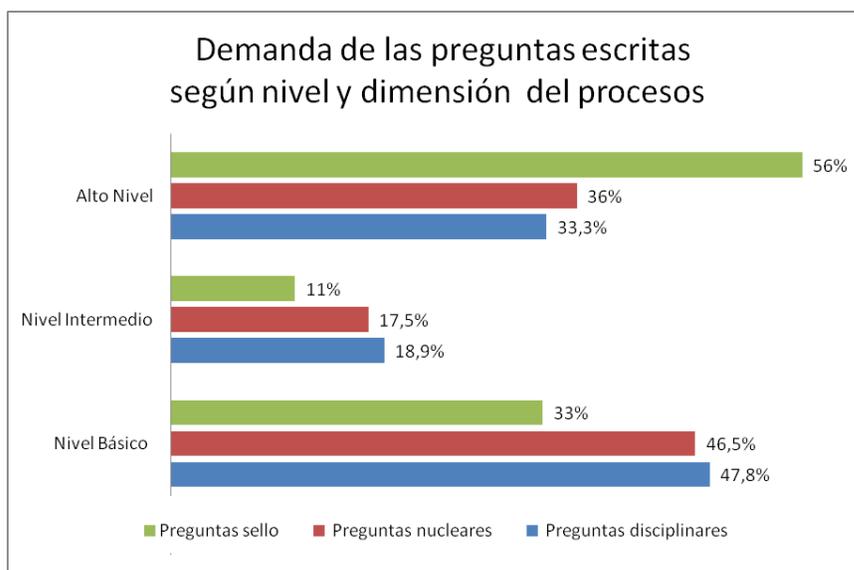


Figura 21. Porcentaje que representan las preguntas de las pruebas escritas, de acuerdo al nivel y dimensión del proceso cognitivo de la taxonomía de Anderson & Krathwohl (2001) según los tipos de módulos.

La figura 21 da cuenta del nivel del proceso cognitivo, esto es, básico, intermedio y superior. La dimensión del proceso que la otorga es el verbo utilizado en la pregunta de las pruebas de evaluación, a la luz de la taxonomía de (Anderson y Krathwohl, 2001), por ámbito de contenido aplicadas por los docentes en la carrera de pedagogía básica en la Universidad de Playa Ancha.

El nivel del proceso básico que incluye la dimensión recordar y que se define en el estudio como “reconocer o recordar conocimiento específico y universal de métodos, procesos, normas, estructuras o situaciones”. Las preguntas de las pruebas del tipo disciplinar, vinculadas con el conocimiento, habilidades y actitudes del campo del saber, se distribuyen en mayor medida (47,8%) en este nivel, muy similar las de tipo nucleares (46,5%) relacionadas aquellas que pretenden valorar contenidos y objetivos formativos comunes y valores que se relacionan con capacidades, atributos, actuaciones y actitudes amplias, transversales.

Se observa en las preguntas de las pruebas de los módulos del tipo sello que se corresponden a contenidos, habilidades y competencias que se desarrollan y distinguen a los estudiantes egresados de la Universidad de Playa Ancha, un menor porcentaje ya que se agrupa el 33% de las preguntas de las pruebas.

El nivel de proceso intermedio que incluye las dimensiones resumir, enumerar, comparar y comprender englobando objetivos, actitudes y reacciones que expresan cierto entendimiento del mensaje literal contenido en una comunicación. Por lo tanto, el alumno puede entender y explicar el significado de la información recibida. Las preguntas de las pruebas de tipo disciplinar alcanzan un 18,9%. Muy cercana es la cifra que se observa en las preguntas de los módulos nucleares (17,5%) aquellos que pretenden valorar contenidos y objetivos formativos comunes y valores que se relacionan con capacidades, atributos, actuaciones y actitudes amplias y transversales. Respecto de las preguntas de las pruebas declaradas en los módulos sello, su porcentaje es de 11%.

En el nivel superior que contempla las dimensiones cognitivas: aplicar, analizar, evaluar y crear; que se complementa con distinguir entre los componentes o piezas; hacer juicios en función de criterios y normas de control y crítica; reunir elementos para formar un todo coherente y funcional, reorganizar elementos en un nuevo modelo o estructura. Correspondiendo a los módulos disciplinares el 33,3%. No muy distante de este guarismo se observaron las preguntas de corte nuclear (36%). En cambio, las preguntas de las pruebas pertenecientes a los módulos sello superan el cincuenta y cinco por ciento (56%).

#### **9.4.1.1 Nivel razonamiento cognitivo módulo disciplinar.**

*Tabla 33. Tipo y porcentaje de razonamiento cognitivo declarados en los módulos disciplinar.*

Tipos de módulo	Analizar	Reconocer	Reflexionar	Criticar	Identificar	Argumentar	Interpretar	Procesar	Comprender
Disciplinar	100	100	83,3	50	100	83,3	50	75	100

Nota: Elaboración propia a partir de documentos revisados.

Se advierte en la tabla 33 la presencia de habilidades de los tres niveles de razonamiento (Anderson & Krathwohl, 2001). Por ejemplo, nivel de razonamiento básico reconocer (100%), nivel intermedio como interpretar (50%), comprender (100%) y nivel superior analizar (100%), criticar (50%), reflexionar (50%), argumentar (83,3%), entre otras.

#### 9.4.1.2. Nivel razonamiento cognitivo módulo nuclear.

Tabla 34. Tipo y porcentaje de razonamiento cognitivo declarados en los módulos nuclear.

Tipos de módulo	Diseñar	Analizar	Crear	Distinguir	Comprender	Reconocer	Relacionar	Comprender	Criticar
Nuclear	100	75	75	50	50	50	50	50	25

Nota: Elaboración propia a partir de documentos revisados.

Se observa en la tabla 34 la presencia de habilidades de los tres niveles de razonamiento (Anderson & Krathwohl, 2001). Por ejemplo, nivel de razonamiento básico reconocer (50%), nivel intermedio como distinguir (50%), comprender (50%) y nivel superior analizar (75%), crear (75%), diseñar (100%). Mayoritariamente lo declarado en los módulos nucleares son del nivel de razonamiento y dimensión cognitivo superior.

#### 9.4.1.3 Nivel razonamiento cognitivo módulo sello

Tabla 35. Tipo y porcentaje razonamiento cognitivo declarados en los módulos sello.

Tipos de Módulo	Liderar	Demostrar	Autoevaluar	Reflexionar	Criticar	Emprender	Innovar
Sello	100	66,6	66,6	66.6	66.6	66.6	66.6

Nota: Elaboración propia a partir de documentos revisados.

Se constata en la tabla 35 el registro de niveles de razonamiento cognitivo como criticar (66,6%), reflexionar (66,6%), demostrar (66,6%) que son de orden superior.

#### **9.4.2. Tipos de niveles cognitivos, promovidos en las pruebas escritas según la taxonomía Anderson & Krathwohl (2001).**

En esta parte se muestran ejemplos de preguntas escritas extraídas de las pruebas objetivas, correspondientes a los módulos de tipo disciplinar, nuclear y sello, asociadas a los niveles cognitivos y habilidades de pensamientos propuestos por la Taxonomía de Bloom ampliada (Anderson & Krathwohl, 2001).

##### **9.4.2.1. Ejemplo pregunta nivel cognitivo básico.**

**Nombre tres nuevas innovaciones que se realizan en el estatuto Docente.**

Se muestra un ejemplo de pregunta clasificada como de nivel cognitivo básico, (prueba del módulo políticas educacionales). Dimensión recordar y porque los verbos claves, según la taxonomía empleada, se asocian a nombrar, reconocer, describir, identificar, denominar. En este caso, los estudiantes deben enumerar tres cambios que se han realizado a la Ley Organización Constitucional que regula los derechos y deberes de los profesores, llamado comúnmente Estatuto Docente.

##### **9.4.2.2. Ejemplo de pregunta de nivel cognitivo intermedio.**

También fueron categorizadas preguntas de nivel cognitivo intermedio, nivel cognitivo comprender.

**Haga una síntesis que dé cuenta de la evolución del conocimiento (sentido común a científico)**

Esto significa que en su formulación usan verbos tales como: interpretar, ejemplificar, resumir, clasificar, explicar. Vemos un ejemplo de esta situación, donde los estudiantes deben hacer un resumen sobre la evolución del conocimiento. (Prueba del módulo integral ciencias sociales).

#### **9.4.2.3. Ejemplo de pregunta de nivel cognitivo superior.**

Finalmente, hubo preguntas categorizadas en el nivel cognitivo superior. Esta incluye la dimensión del proceso cognitivo aplicar, analizar, evaluar y crear, asociada a los verbos: formular, idear, diseñar, elaborar, organizar, ejecutar, entre otros. Las preguntas que vemos en los siguientes ejemplos dan cuenta de esta situación. (Prueba modulo habilidades comunicativas).

**Explica, en un texto breve, la situación que se describe en este relato**

Esta pregunta demanda que el estudiante debe explicar con sus palabras lo que describe el relato.

**Aplique el método científico para explicar lo observado**

Ejemplo de pregunta de pensamiento profundo (prueba de módulo integral de ciencias naturales). Como se observa el estudiante debe aplicar sus conocimientos en contexto nuevo.

#### **9.4.3. Nivel y dimensión del proceso cognitivo promovido en las preguntas de las pruebas escritas en la Universidad, Delors 2006.**

En este apartado se presentan los resultados obtenidos en relación a la tipología de conocimientos asociados a demandas de las preguntas de las pruebas desde los pilares de la educación descritos por Delors (2006). Tanto en las pruebas objetivas, correspondientes a los módulos de tipo disciplinar, nuclear y sello, se observaron preguntas que se pueden categorizar en cada uno de los pilares de la educación propuestos por Delors.

### 9.4.3.1. Demanda de las preguntas de acuerdo a Delors, según tipo de módulo.

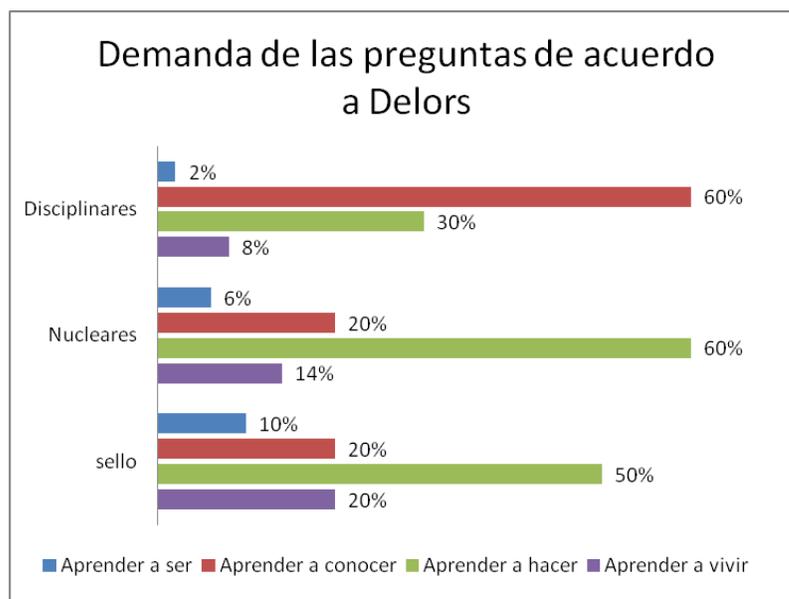


Figura 22. Porcentaje de preguntas de tipo disciplinar, nuclear y sello, según los pilares de la educación de Delors.

De acuerdo a la figura 22, en las pruebas derivadas de los módulos disciplinares, se advierte la presencia mayoritaria de preguntas de tipo aprender a conocer (60%) y un porcentaje más bien marginal de preguntas del tipo aprender a ser (2%). En las pruebas de corte nuclear, gran cantidad de las preguntas se clasificaron en el tipo aprender a hacer (60%) y (20%). Respecto de las pruebas de los módulos sello, la mitad de ellas (50%) se adscriben al saber aprender a hacer. Aquí se observa, de manera más notoria, el pilar aprender a vivir (20%) y aprender a ser (10%).

### 9.4.3.1. Ejemplo de pregunta según los pilares de la educación descritos por Delors, 2006.

#### 9.4.3.1.1. Aprender a conocer.

Las preguntas de los siguientes ejemplos están relacionadas al pilar educativo aprender a conocer, cuyo desempeño concreto demandado es: conocer, reconocer, identificar, describir.

**Nombre los conceptos sociales seleccionados.  
Identifique dos conceptos sociales presentes en el texto.  
Señale a lo menos tres elementos identificatorios de un concepto social que se puede reconocer en el texto**

Ejemplo de respuesta del pilar educativo aprender a conocer (prueba integral del módulo: didáctica de las ciencias sociales). Esta pregunta está basada en el estudio de la comprensión de un párrafo de ciencias sociales en que el futuro profesor debe identificar elementos clave que demuestren la comprensión del mismo.

**Confecciona un mapa conceptual para el aprendizaje significativo (3 puntos)**

Ejemplo de respuesta del pilar educativo aprender a conocer (prueba del módulo: aprendizaje inicial afectivo). En este caso, vemos una pregunta abierta en el que se espera que el estudiante de pedagogía identifique y relacione los elementos claves del aprendizaje significativo conectándolos por medio de un mapa conceptual.

#### **9.4.3.1.2. Aprender a hacer.**

También se lograron identificar preguntas que se clasifican dentro del saber educativo aprender a hacer.

**Como hacer que los estudiantes busquen aunque sea un mínimo interés en lo que se enseña, aunque no sea de su agrado**

Ejemplo de pregunta del pilar educativo aprender a conocer (prueba del módulo: desarrollo psicológico del estudiante en contextos educativos). Estas preguntas promueven que el estudiante descubra, resuelva, use conocimiento, saber desempeñarse, proponga, elabore, entre otras. Se ha incluido, este ejemplo pese a tener errores en su redacción, porque mantiene la esencia del pilar educativo en cuestión.

#### **9.4.3.1.3. Aprender a vivir.**

Se pudo advertir la presencia de preguntas que movilizaban el saber educativo aprender a vivir, reactivos que promueven trabajo en equipo, tolerancia, valorar, respeto de opiniones, actitudes, entre otros.

**Cuál es la actitud que debe tomar un profesor frente a los alumnos para “dominarlos” y poder enseñarles de manera óptima.**

Ejemplo de respuesta del pilar educativo aprender a vivir (prueba del módulo: desarrollo psicológico del estudiante en contextos educativos). La pregunta representa este pilar, donde se deben mencionar la actitud que ha de tener el profesor para captar el interés y la atención de los estudiantes para desarrollar el proceso de instrucción.

#### **9.4.3.1.4. Aprender a ser.**

Finalmente, en el saber aprender a ser,

**“Extrae una enseñanza educativa pedagógica que desearías transmitir. Explica y luego relacionala con un principio del saber pedagógico”**

Ejemplo de respuesta del pilar educativo aprender a ser (prueba del módulo: fundamentos sociales de la educación). La pregunta ilustrada, pretende desarrollar la iniciativa personal, autonomía, responsabilidad, y esta interrogante apunta a que el estudiante defina qué tipo de enseñanza le gustaría transmitir.

A continuación, se presenta un esquema con las principales ideas del capítulo

La figura 23 presenta un esquema del capítulo nueve

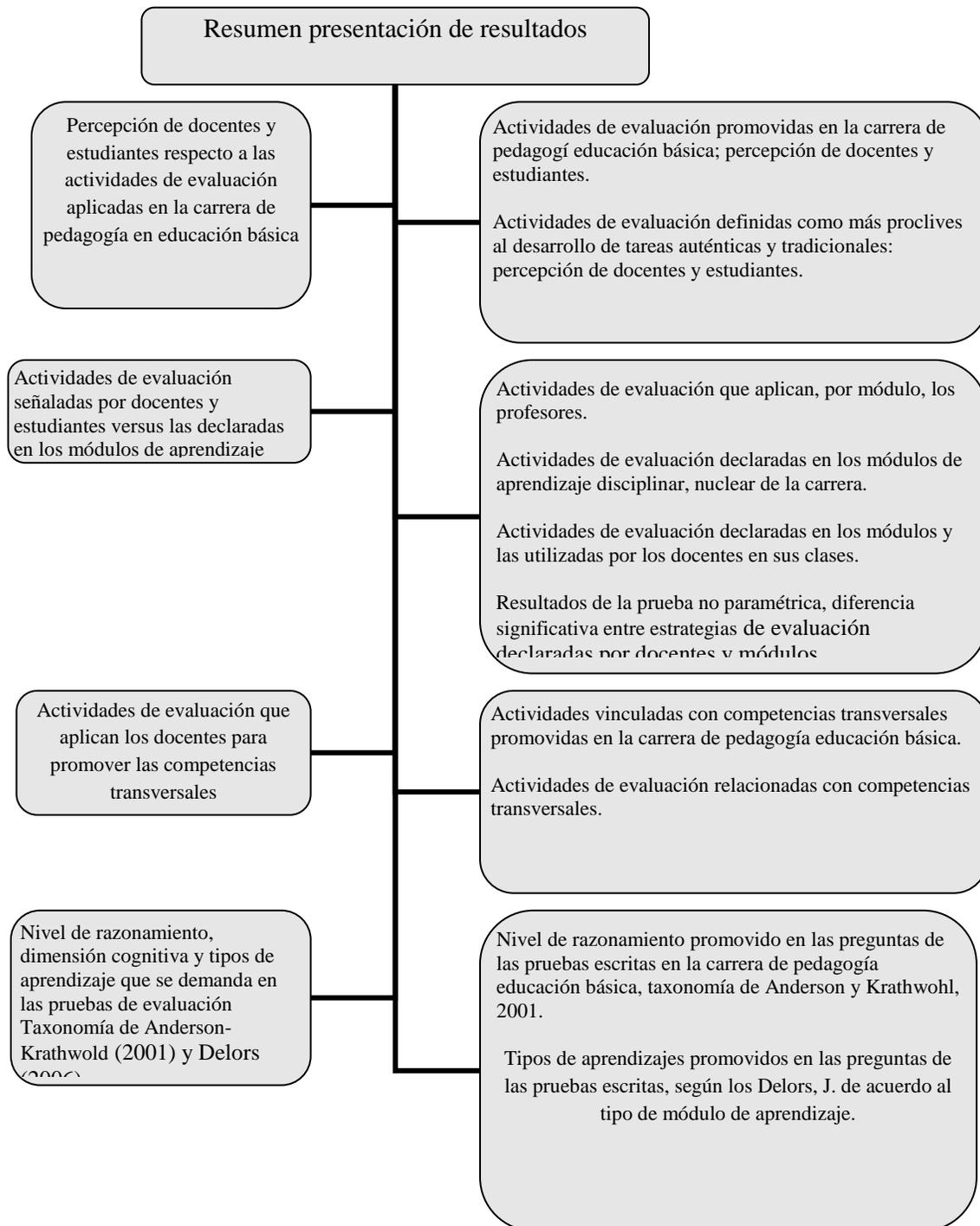


Figura 23. Esquema resumen capítulo nueve. Elaboración propia

## **PARTE IV. DISCUSIÓN, CONCLUSIONES E IMPLICACIONES TEÓRICAS**

Discusión y Conclusiones  
Implicaciones teóricas y prácticas  
Contribución de la tesis

En esta sección se presenta la discusión, conclusiones e implicaciones prácticas y teóricas del estudio. Las dos primeras se organizan según los objetivos específicos desarrollados en el trabajo, los cuales se vinculan con las actividades de evaluación más usadas en la formación docente, las actividades que utilizan los docentes para evaluar las competencias transversales y las demandas de las preguntas de las pruebas escritas.

Sin duda, las temáticas abordadas en este trabajo son complejas, multidimensionales y tienen muchas aristas. La educación por competencias es un tema amplio y se debe optar por una línea. En este caso, se optó por algunas dimensiones de la evaluación, particularmente las actividades de evaluación.

### **10. 1 Discusión y conclusiones**

Hay razones importantes por las que es necesario evaluar lo que se hace: supone hacer un análisis del quehacer y, por lo tanto, es un momento de reflexión que culmina el proceso. Evaluar nos lleva a mejorar y a progresar; y además, es una práctica de responsabilidad social y política, especialmente si lo realizado se financia con fondos públicos. Pues bien, de acuerdo a este planteamiento, la investigación tuvo como propósito principal evaluar la implementación de la Innovación Curricular de la carrera de Educación Básica en la Universidad de Playa Ancha, particularmente, las actividades de evaluación realizadas en clase.

Se pudo constatar que el modelo de evaluación establecido y declarado en el programa de Innovación Curricular para la carrera de Pedagogía Básica no ha sido abordado en plenitud por el profesorado y, las actividades de evaluación aplicadas en las clases no se corresponden, a cabalidad, con el modelo de evaluación declarado. Los docentes argumentan falta de información, tiempo y de formación en este ámbito, aun cuando se implementaron talleres de difusión y conocimientos que, al tener un carácter voluntario, la participación de los docentes fue muy baja. Esta situación se traduce en gran medida en los resultados encontrados y, los comentarios hechos por los docentes. A esto hay que sumar que la actividad de evaluación es un proceso complejo que requiere de práctica, tiempo y compromiso.

A la luz de la percepción de docentes y estudiantes se advierte un nutrido y variado repertorio de actividades de evaluación (34). Sin embargo, ambos coinciden en señalar que de ésta variedad de evaluaciones un alto porcentaje (40%) promueven tareas convencionales o clásicas como por ejemplo, las pruebas objetivas con preguntas de verdadero y falso, selección múltiple, términos pareados, entre otras. Estos resultados coinciden con los encontrados por Opazo, Sepúlveda & Pérez Cabaní (2015) obtenidos en un contexto similar.

Es de uso muy frecuente también, la prueba escrita, de preguntas breves y sin apuntes. También están de acuerdo que el 75% de los profesores, aproximadamente, usa la prueba de respuesta única. Estas evaluaciones, generalmente, no promueven tareas o actividades auténticas (Ibarra, 1999; Monereo, 2001; Moreno, 2004; Perrenoud, 2012). Esta actividad evaluativa caracterizada como poco proclive para movilizar tareas auténticas, puede cumplir una función de evaluación, siempre y cuando, no sea el único instrumento de evaluación ni el de más peso, pues la mayoría se centra en verificar conocimientos. Este tipo de evaluación, según Condemarín y Medina (2000); Monereo (2009), debiera estar minimizada ya que es proclive al desarrollo de tareas tradicionales, que movilizan, generalmente, los niveles inferiores (conocimientos) de cualquier taxonomía. Mientras prevalezca una evaluación centrada fundamentalmente en pruebas escritas en las que se solicita al estudiante responder a demandas en tiempos determinados y que en ocasiones resultan incongruentes con los aspectos enfatizados durante el desarrollo de una clase constructiva, será difícil promover el uso del conocimiento y aprendizajes significativos.

La variedad de actividades de evaluación se explica, entre otras razones, por la presencia en la Malla Curricular de la carrera de módulos de aprendizaje de tipo nuclear, disciplinar y sello que, por su naturaleza, demandan habilidades, capacidades y destrezas que ameritan diseñar y aplicar actividades de evaluación acorde con lo que movilizan estos tipos de módulos. Junto a ello, los docentes adscritos al estudio cuentan con perfeccionamiento y capacitación en el tema de evaluación, ya que la Universidad de Playa Ancha, ofrece cursos y seminarios en el marco de diferentes proyectos educativos, convenios de desempeño, o mejoramiento educativo.

Si bien este hecho es positivo, puesto que la diversidad de instrumentos en sí misma ya indica un cambio respecto a los modelos de evaluación más tradicionales con una función más calificativa que utilizan un único instrumento, el examen, al final del proceso, ello no asegura la obtención de evidencias válidas y fiables sobre la promoción de procesos cognitivos superiores.

Docentes y estudiantes también coinciden en señalar que se usan evaluaciones definidas como más proclives a promover tareas auténticas, definidas como aquellas que examinan directamente la ejecución del aprendiz y revela si los estudiantes reconocen aquello que han aprendido en las aulas o fuera de ellas Monereo (2009). Requiere que los estudiantes apliquen el saber adquirido a situaciones de la vida, que se evalúe simultáneamente el conjunto de competencias y los contenidos necesarios para resolver aquella situación. Se necesita la justificación argumentada de las respuestas y la capacidad de actuar teniendo en cuenta las condiciones de cada situación y el contexto en el que se ubica. Por lo tanto, las demandas a través de tareas auténticas movilizan aprendizajes multidimensionales, es decir, conocimientos, habilidades, actitudes y valores Condemarín & Medina (2000) Se constatan ocho (8) procedimientos de este tipo. Entre ellos las usadas son la observación directa en clase, la autoevaluación, estudios empíricos, entrevista oral, portafolio. Concuerdan en advertir que el porcentaje de docentes que aplica este tipo de actividades de evaluación es escaso y, no la usa de manera permanente. Esto se contrapone a lo que dicen autores como Monereo (2009) y Moreno (2004) para quienes el profesor debiera dominar y movilizar tareas auténticas, principalmente cuando se trata de actividades de evaluación.

Otras actividades de evaluación definidas como proclives al desarrollo de tareas auténticas son empleadas por menos de la mitad de los docentes como, por ejemplo, la entrevista oral, investigaciones empíricas y portafolio. Dichas actividades de evaluación propuestas por Condemarín & Medina (2000); Monereo (2009); Moreno (2004) deben ser usadas junto con rúbricas, desempeño, auto-evaluación, registro de observaciones, proyectos, entre otras.

Dentro de su quehacer como docentes, más de alguno de los profesores ha intentado diseñar formas de evaluación que traten de ir más allá de la comprobación de adquisición de información, incluso, ante la posibilidad de diseñar una evaluación que

pueda orientar al estudiante a ser consciente de sus fortalezas y limitaciones, es probable que al estudiante sólo le interese saber si aquello que tiene que hacer le cuenta para la nota final y, si no es así, no demuestra mayor compromiso, les da igual. Aprender en la universidad debería significar, entre otras muchas cosas, aprender a desarrollar la capacidad de construir juicios independientes y la capacidad de ir tomando conciencia de cuáles son las propias capacidades y limitaciones como persona y como futuro o futura profesional. Una evaluación, como juicio del docente, si está bien razonada y justificada, puede ayudar al estudiante a entender el valor de sus trabajos en relación a criterios externos y en unión a los trabajos de otros. Plantear que la evaluación es, en última instancia, la enseñanza de la autoevaluación y la coevaluación significa dotar a la evaluación de todo su posible potencial educador, más allá o en paralelo a la calificación.

En relación al nivel de correspondencia entre lo declarado, respecto de las actividades de evaluación en los módulos de aprendizaje y, lo declarado en el modelo de evaluación de la Innovación Curricular se constata que existe un alto nivel de correspondencia, pero, solo con el 30% de los módulos. Esto significa que las actividades de evaluación declaradas en el 70% de los módulos no registran evaluaciones auténticas y, las registradas no posibilitan el desarrollo de tareas constructivas.

Respecto de la concordancia entre las actividades de evaluación aplicadas en el aula y las evaluaciones declaradas en los módulos de aprendizaje, se pudo observar que en la clase se aplica un repertorio de evaluación mayor, más variada y más auténtica que el consignado en los módulos.

Si bien la mayoría de las actividades de evaluación que aplican los docentes en el aula se declaran en los módulos de aprendizaje, los docentes incorporan otras que, mayoritariamente, son proclives a promover tareas auténticas que no están consideradas en el diseño de los módulos. Se podría hablar de un pequeño desajuste entre las actividades de evaluación que se aplicarán en los módulos y lo que realmente se usa en el contexto de las aulas durante el desarrollo de los módulos.

Estas diferencias conducen a dos posturas complementarias. La primera, la necesidad de aproximar lo que Argyris (1993) denomina teorías declaradas y teorías en

uso. En este caso, en relación con la evaluación y la segunda, qué tipo de formación del profesorado posibilita esa aproximación entre "el dicho" y "el hecho" (Pérez-Gómez, 2010). Vinculado con lo anterior, autores adscritos a la RED-U (2013) ponen de manifiesto que la inversión de las universidades en la formación del profesorado no ha servido para transformar la realidad educativa en las aulas y que sería necesario desplegar estrategias intensivas de transformación que incluyan programas de desarrollo profesional con mayor impacto potencial sobre la práctica educativa, desde una vertiente institucional. De forma similar, Monereo (2013) considera necesario adoptar una óptica integradora que analice el impacto inmediato y diferido de la formación a nivel individual, grupal e institucional.

Valorar la calidad de la formación hace necesario contar con un proceso de evaluación que proporcione información útil, válida y confiable sobre el aprendizaje de los estudiantes y la capacidad de utilizarlos en diferentes contextos y situaciones (Pérez-Cabaní & Carretero, 2003; Pérez-Cabaní, Carretero, & Juandó, 2009; Santos Guerra, 1998; Sepúlveda, 2014). Así, simultáneamente a la formulación de los resultados de aprendizaje esperados, se debe planificar qué estrategias evaluativas son las más pertinentes para determinar el grado en que los aprendizajes han sido alcanzados por el estudiante. En consecuencia, los resultados del aprendizaje, los procedimientos de evaluación y las actividades de enseñanza y aprendizaje deben estar alineados (Juandó & Pérez-Cabaní, 2010; Pérez-Cabaní y otros, 2009).

Autores como Marton, Hounsell y Entwistle (1984); Biggs (1993); Pérez-Cabaní, (2001); Pérez Cabaní & Carretero Torres, (2003); Pérez Cabaní, Juandó, & Argelagós, (2015); Perez Cabaní (2000); Pérez-Cabaní, Juando Bosch y Palma (2015), han demostrado cómo las actividades de evaluación del aprendizaje que utilizan los docentes afecta a la calidad de dicho aprendizaje, llegando a considerar que las intervenciones para mejorar los procedimientos de aprendizaje de los alumnos y su nivel de calidad deberían empezar por modificar los procedimientos evaluativos

Por otro lado las competencias transversales han sido estudiadas en diferentes países y bajo distintas terminologías Rodríguez-Izquierdo (2015). Sin embargo, todas ellas responden a conocimientos, habilidades, actitudes y valores que son clave para la vida, esenciales en la formación integral y potenciadoras de la empleabilidad en tanto

que son necesarias para conseguir un empleo, permanecer en él o encontrar otro nuevo (González (2017).

Actualmente, la necesidad de promover las competencias transversales en la formación inicial docente es sobradamente conocida tanto en las declaraciones de los documentos oficiales de las Universidades como por sus amplios requerimientos laborales y profesionales. Las competencias transversales están teniendo relevancia en las instituciones educativas. Su relevamiento se origina a partir de la importancia que se ha dado a la impronta que se desea desarrollar en sus egresados (Mir (2007). Hoy la Universidad en estudio declara explícitamente sus competencias transversales en los documentos educativos oficiales: proyecto institucional, plan estratégico, proyecto educativo, programas de estudios, perfiles de egreso. Son el distintivo de los estudiantes egresados.

Los profesores, participantes de este estudio, coinciden en valorar la promoción e incorporación de las competencias transversales en la formación de los estudiantes de pedagogía básica, como un conjunto de conocimientos, habilidades y destrezas que mejora sus capacidades, para aplicarlas en situaciones de la vida personal, profesional y laboral. La evaluación que emplean se corresponde en cantidad y tipo de las sugeridas por (Monereo, Castelló, Durán y Gómez (2009), Perrenoud (2012) y Villa y Poblete (2007), quienes proponen para evaluar las competencias transversales, entre otros procedimientos: el portafolio, las entrevistas individuales y grupales de seguimiento; ensayos, resúmenes, hojas de ruta donde se especifica la participación diaria de cada componente del grupo; plantilla/rúbrica de evaluación/autoevaluación y funcionamiento de los integrantes de grupo; estudio de casos, problemas, entre otras. De lo expresado, se colige que existe coincidencia entre lo que hacen los docentes y lo que expresa el marco referencial, pero son escasas las actividades usadas por los docentes, y el número de profesores que las emplean de manera deliberada es bajo. Esta constatación se podría explicar, entre otras razones, porque no es fácil realizar el cambio de modelo evaluativo y la construcción de instrumentos que ha aplicado y diseñado, por muchos años, el profesor. El ámbito de la evaluación “no es precisamente el terreno en el que la innovación se introduce con verdadera voluntad de cambio” (Álvarez Méndez, 2001, p. 49).

Respecto de las prácticas de enseñanza que usan los docentes, la mayoría son propicias para movilizar competencias transversales, a la luz de lo que propone Perrenoud (2012), como por ejemplo: investigaciones empíricas, aprendizaje basado en proyectos, demostraciones, experimentos, aprendizaje basado en problema, aprendizaje por descubrimiento, talleres de reflexión, debates, talleres de aprendizaje, entre otros. Sin embargo, es escasa la cantidad de profesores que las emplea y, más aún, su diseño y realización está destinada al logro de las competencias disciplinares. Perrenoud (1997) considera que las competencias transversales, y disciplinarias están vinculadas estrechamente. En la conjunción de las disciplinas está su importancia, es ahí donde se promueven transfieren y aplican procesos cognitivos fundamentales como también se entrelaza e integra lo social, cultural, psicomotriz y emocional del estudiante y su contexto. Por ello, se debe fomentar la comunicación, el diálogo entre las distintas disciplinas con el fin de alcanzar las metas. Respecto del mismo tema Lessard y Portelance (2001), manifiestan que entre las competencias, las transversales y otras disciplinas se observa una mancomunación, activándose en las disciplinas y desplegándose por medio de las áreas del aprendizaje y las experiencias de vida del estudiante.

La práctica de enseñanza que realizan los docentes son insuficientes, poco variadas y no garantizan de manera clara y categórica que los estudiantes puedan asumir la responsabilidad de sus aprendizajes, favorecer aprender a aprender; activar actitudes, experimentar emociones; reflexionar, regulación propia del aprendizaje, entre otras competencias misionales declaradas en los programas de estudios y perfil de egreso de la carrera en estudio. Sin embargo, hay un grupo de profesores más bien menor que declara aplicar, de manera intencionada, la evaluación de estas competencias, pero sus actividades no son del todo proclives al desarrollo de competencias y, además, son poco diversas. Según opinión de los docentes, los módulos sellos deben ser promovidos en otros contextos, no en los académicos, a pesar de lo anterior, lo que más promueven es el trabajo colaborativo, la capacidad de diálogo y comunicación, el liderazgo, aprender a aprender y respecto a la diversidad.

Los docentes están conscientes que las competencias transversales como responder a los cambios contextuales, buen ciudadano y vocación de servicio son las

menos promovidas. Reiteran que estas competencias no han sido desarrolladas suficientemente en la carrera y, las actividades de evaluación es la debilidad en las competencias transversales.

Manifiestan los docentes que, en general, creen promover los aspectos formativos, pero de manera tangencial, no de forma deliberada, ni preconcebida. Realizan actividades, pero los procedimientos de evaluación, propios de estas competencias, no los aplican fundamentalmente porque no dominan el tema y porque el objetivo principal del módulo es lo disciplinar. Esta formación es muy diversa, lo que hace más difícil articular el conocimiento didáctico del contenido desde la propia enseñanza disciplinaria. El desafío actual de la formación del profesorado es que, a la vez del sólido conocimiento disciplinar, los estudiantes desarrollen adecuadas competencias pedagógicas, que permitan tanto el aprendizaje de conocimientos y habilidades de los estudiantes como también el desarrollo de los objetivos transversales de una sociedad democrática Perrenoud (2001); Geeregat & Vásquez (2008).

Cruz, López, Sánchez y Fernández (2008) plantean que este tipo de competencia, no se evalúa producto de la dificultad que implica hacerlo, no ser considerada prioridad en la formación docente, ser subjetiva su evaluación, entre otras razones. Los autores, Magendzo (2003); Fernández & Jashes (2001); Gubbins, Benavente, Cameratti & Reinoso (2005), expresan que su estado de situación de conocimientos en términos de promoción de actividades y evaluación planificadas no es abundante. Por lo tanto, no se dispone de información suficiente y actualizada para emitir juicios de valor, tomar decisiones y proponer alternativas de mejora.

Las actividades de evaluación, denomina prueba escrita, que emplean los docentes, se cree que afectan a la calidad de dicho aprendizaje. En consecuencia, la demanda de la pregunta en los instrumentos es determinante en la calidad del aprendizaje de los alumnos (Marton, 1984; Pérez Cabaní & Carretero Torres, 2003; Pérez Cabaní & Juandó Bosch, 2009; Juandó & Pérez Cabaní, 2010). Sobre este particular, mayoritariamente se ha constatado que las preguntas de las pruebas aplicadas por los docentes demandan hechos o información, recuerdo literal o memorístico. Esto es, promueven procesos de nivel cognitivo inferior más que aquellas que involucran a sus alumnos en razonamientos conceptuales profundos y preguntas sobre estrategias de

solución de problemas. En consecuencia, y de acuerdo a los resultados encontrados, en la carrera de Pedagogía en Educación Básica se promueven los niveles más bajos del pensamiento. Lo que también significa movilizar competencias elementales que no se corresponden con aquellas superiores declaradas en la planificación de los módulos de aprendizaje.

Elder y Paul (2002) destacan la importancia de las preguntas como forma de enfocar el pensamiento. Estos autores, ampliamente reconocidos por sus aportes al pensamiento crítico, señalan que las preguntas tienen un rol importante en el desarrollo de las capacidades cognitivas de las personas. Entre las recomendaciones que ellos realizan para el desarrollo de esta capacidad se pueden distinguir: cuestionar las preguntas, realizar preguntas de preferencias, de procedimientos, de juicios valorativos, de conceptos complejos, sobre temas interdisciplinarios, entre otras. Sin embargo, las preguntas analizadas en el estudio no poseen estas características, es decir, se promueven procesos cognitivos menos complejos.

Se ha constatado, mayoritariamente, preguntas de fijación que corresponden al nivel elemental o básico de la taxonomía de Anderson y Krathwohl (2001). Los docentes no formulan preguntas que impliquen mayor dificultad o conflicto cognitivo. Este problema queda en evidencia en los profesores de la muestra, ya que su capacidad de formular preguntas es elemental. Se constata que las preguntas de las pruebas escritas, se agrupan en el nivel de razonamiento superficial.

Lo anterior, significa también que no fue posible observar, en las preguntas de las pruebas, frecuencia significativa en las tareas como: aplicar contenidos en situaciones nuevas, distinguir entre los componentes o piezas, hacer juicios en función de criterios, reunir elementos para formar un todo coherente, reorganizar elementos en un nuevo modelo, construir significados, interpretar mensajes, solicitar clasificaciones, resúmenes, actividades propias de los niveles cognitivos superiores. Las preguntas se formulan, mayoritariamente, con fines de medición, no de retroalimentación. No se ha podido detectar en la formulación de preguntas lo sostenido por Forero (2014) que es poner en suspenso las cosas y, con ello, iniciar un proceso de indagación.

El desarrollo de procesos cognitivos complejos tales como interpretar, aplicar, crear solo podrán lograrse intencionadamente en el aula y, específicamente, en las

pruebas escritas con la formulación de preguntas que demanden altos niveles cognitivos. De esta forma, se podría lograr una adecuada inserción laboral futura, debido a que preguntar y pensar, procesos indisolubles, se consideran cualidades indispensables en la actual sociedad globalizada. En el mismo contexto, las preguntas de las pruebas correspondientes a módulos de tipo disciplinar, nuclear o sello, mayoritariamente promueven procesos de nivel cognitivo inferior, esto significa: recordar hechos, definir conceptos o recuperar datos.

Pues bien, de lo anterior se desprende la importancia de los instrumentos de evaluación diseñados por el profesor en la calidad del aprendizaje resultante. Destreza clave en la enseñanza es demandar en las pruebas de evaluación, tareas auténticas frente a la evaluación convencional, cognitiva, reproductiva y memorística (Moreno, 2004; Monereo, 2013).

No hay duda que las pruebas escritas no son el único método de evaluación, ni el mejor necesariamente. Sin embargo, su empleo es muy frecuente en la Educación Superior (Opazo, Sepúlveda y Perez-Cabaní, 2015; Trillo, 2005). La formulación de las preguntas en las actividades de evaluación condiciona, en gran medida, cómo estudian los alumnos. Las preguntas representan uno de los “primeros medios a través de los cuales las personas son capaces de avanzar en su propia comprensión y, como tal, representan una poderosa actividad metacognitiva” (Gavelek y Raphael, 1985, p. 114).

Lo más promovido en las pruebas, vinculado con la tipología de Delors es el pilar aprender a conocer referido a conocimientos, las preguntas analizadas movilizan, el "saber" que corresponde a la parte cognitiva, dicho de otra forma son los conocimientos que los estudiantes adquieren durante su trayectoria académica. Este “saber” implica aprender a aprender, ejercitando la atención, la Esto se observó mayoritariamente en los módulos disciplinares y en menor medida en los módulos nucleares y sello. El exclusivo interés en una parcela del saber, como se da notoriamente en los resultados encontrados, puede provocar una falta de cooperación entre disciplinas que una formación cultural evita, al producir sinergias entre ellas.

El pilar aprender a hacer “saber hacer” se da principalmente en las preguntas de los módulos nucleares, seguido de los sellos, dándose en mucho menor proporción en los módulos disciplinares, si este pilar se relaciona con las competencias que deben

desarrollar los estudiantes como el trabajo en equipo, hacer frente a un gran número de situaciones, capacidad de iniciativa y la de asumir riesgos, queda de manifiesto que en los módulos disciplinares no estarían potenciando competencias basadas en comportamientos sociales.

El pilar aprender a vivir es bajo en todos los tipos de módulos estudiados, siendo levemente más alto en los módulos sellos, éste pilar guarda relación con las relaciones interpersonales, desarrollando la comprensión total del otro, desarrollando competencias para superar conflictos respetando valores de pluralismo y preparar a los estudiantes para la paz. En el mundo en el cual habitamos el espíritu de competencia y el éxito individual se imponen en las sociedades creándose, frecuentemente, luchas de poder entre individuos. Tal vez no se pueda extinguir esta forma de estar con los otros pero se puede aminorar cuando se crean lazos de comunicación y relación entre miembros de grupos diferentes, en contextos de igualdad, formulando objetivos y proyectos comunes, lo planteado por Delors, no encontraría eco en la carrera de educación básica, bajo el prisma de la evaluación.

En cambio el pilar aprender a ser, "saber ser", vinculado a las emociones y desarrollo humano, es lo menos promovido en las preguntas, en los tres tipos de módulos analizados, con porcentajes muy bajos, lo cual resulta contradictorio a un currículum basado en competencias, desde la educación se debe contribuir a dotar a los sujetos de un pensamiento autónomo y crítico y que puedan elaborar un juicio propio que les faculte cierta independencia en las decisiones tomadas en las distintas circunstancias de su vida y de la vida, este pilar tiende al desarrollo espiritual del ser humano, buscando mejorar la personalidad, incrementando la autonomía y la responsabilidad. La educación debe aprovechar todas las instancias que brinda para formar mejores personas y esto no se ve reflejado en las evaluaciones que hacen los docentes de la carrera de Educación Básica.

Se concluye que las tareas de evaluación por competencias que, como señala Ibarra (1999) posibiliten la construcción del conocimiento, la investigación disciplinada y la transferencia del saber a otros contextos, donde se considera la participación activa del alumnado universitario en el proceso de evaluación principalmente a través de estrategias como la autoevaluación, la evaluación entre iguales o la coevaluación; junto

con una continua interacción docente-estudiante a través de un proceso de retroalimentación que permita la mejora del desempeño del estudiante no se observa que la aplique un porcentaje mayoritario de profesores.

En el trabajo educativo continúan prevaleciendo los exámenes y calificaciones desde el enfoque tradicional de evaluación. Si lo vemos a nivel país, se advierte incluso un retroceso ante el impulso que la globalización ha dado al liberalismo económico y a su mensaje meritocrático de “tanto rinde, tanto vale”, donde los parámetros para medir la calidad de los procesos de aprendizaje, siguen siendo las pruebas estandarizadas, tal es el caso del SIMCE y la PSU.

En relación a lo que plantean los documentos oficiales, como son los módulos de aprendizaje y lo que plantean profesores y estudiantes con respecto a las actividades de evaluación utilizadas, podemos concluir que la mayoría de lo declarado en los módulos son las que utilizan los docentes en su práctica, en lo que no se observa concordancia es en el porcentaje declarado, si nos remitimos a lo que se plasma en los módulos todos ellos consideran la autoevaluación y coevaluación como actividades evaluativas, no obstante, no se aplica en la mitad de los módulos analizados Otro aspecto en el que se observa una distancia entre lo declarado en los módulos y el uso que hace el docente, es en la prueba objetiva, en los documentos oficiales se registra un uso no mayor al 62% sin embargo su aplicación, según la percepción de docentes y estudiantes alcanza un 77%. Otra incongruencia la observamos en la actividad evaluativa de entrevista grupal, declarada pero no aplicada por los docentes de la muestra. Por otro lado observamos actividades de evaluación que realizan los docentes y que no están declaradas en los módulos y que son las más utilizadas por los docentes y reconocidas por los estudiantes como es el caso de la observación directa en clases, actividad más reconocida por ambos actores con más de un (80%), coloquios, problemas, argumentos, etc. Todas ellas consideradas como más proclive a la evaluación auténtica.

Las actividades educativas y las actividades de evaluación empleadas no garantizan la promoción ni la evaluación de las competencias misionales institucionales. No se refleja, en la mayoría de los instrumentos utilizados, la evaluación de competencias como: participación del estudiante, asumir responsabilidad en sus

aprendizajes; aprender a aprender; conocer actitudes y valores; la reflexión y la autoevaluación.

Se pudo observar, una débil correspondencia entre las actividades educativas y actividades de evaluación realizadas por los docentes y lo declarado, sobre este particular, en los objetivos de los programas de estudio y perfiles de egreso de la institución. Esto significa que los docentes no utilizan el enfoque en la realización de sus clases, en términos de actividades de aprendizaje y evaluación, para promover las competencias que fueron estipuladas y comprometidas en los módulos de aprendizaje.

Los profesores no realizan premeditadamente actividades educativas tendientes a promover competencias misionales institucional y, aquellos docentes que manifiestan hacerlo, constituyen un número reducido de personas, algunos de los cuales elaboran actividades y aplican actividades de evaluación que no promueven tareas auténticas que impliquen movilizar estas competencias.

Es escasa la cantidad de profesores que emplea actividades educativas que sean propicias para movilizar competencias transversales, a la luz de lo que propone Perrenoud (2012), como, por ejemplo: investigaciones empíricas, aprendizaje basado en proyectos, demostraciones, experimentos, aprendizaje basado en problema, aprendizaje por descubrimiento, talleres de reflexión, debates, talleres de aprendizaje, entre otros. Más aún, su diseño y realización está destinada al logro de las competencias disciplinares.

## **10.2 Implicaciones teóricas y prácticas.**

Entre las implicaciones que se pueden aportar para introducir un modelo de formación basado en competencias y sobre los aspectos evaluativos del mismo, señalaremos las siguientes:

Respecto al planteamiento del proceso de evaluación. El objetivo de la evaluación de los estudiantes se orienta hacia la mejora del proceso de aprendizaje (evaluación formativa) y, en consecuencia, hacia un modelo de evaluación continua. La evaluación constituye un elemento integrado en el proceso de aprendizaje del estudiante, desde el inicio del proceso hasta el momento de obtener una calificación final (Delgado y Oliver, 2006). Este hecho nos conduce a plantear el desarrollo de la capacidad de

autorregulación del propio proceso de aprendizaje (Boekaerts & Niemivirta, 2000) y, desde este punto de vista, las tareas del profesor llevarían a plantear la necesidad de articular mecanismos de feedback valiosos (Olmos-Migueláñez, 2008), que ayuden a los estudiantes en su proceso de aprendizaje o, lo que es lo mismo, a establecer mecanismos y estrategias que ayuden al alumnado a tomar conciencia de qué aprende y cómo lo hace.

Respecto al proceso metodológico a seguir en la evaluación (actividades e instrumentos, análisis de la información, informar sobre los resultados), la evaluación basada en resultados de aprendizaje requiere de una amplia variedad de estrategias de recogida de información que permitan analizar lo que el estudiante sabe, sabe hacer, cómo resuelve una situación y cuál es su actitud en cada caso. De este modo, los docentes universitarios habrán de recurrir, además de las pruebas escritas y orales, a otras técnicas de observación y de análisis de proyectos y trabajos, individuales y en equipos.

Respecto a la formación docente del profesorado universitario, los programas de formación deberían estar basados también en competencias docentes que le permitieran reflexionar sobre su propia práctica, en un contexto de trabajo colaborativo, donde el intercambio entre compañeros facilitará el aprendizaje de técnicas de evaluación a través de experiencias y opiniones compartidas.

En esta investigación se han obtenido datos de gran valor para reflexionar sobre la mejora de los Planes de Estudio a partir de promover y potenciar una formación en competencias transversales más coherente y adecuada, así como implicaciones en la actuación de académicos, estudiantes y empleadores.

Toda esta información es de gran relevancia para el profesorado a la hora de establecer actuaciones encaminadas a la mejora de los planes de estudio, de reforzar la presencia de ciertas competencias en las guías docentes u orientar la planificación del proceso formativo basado en según qué competencias se quiera promover.

Respecto de las limitaciones del estudio derivan las futuras líneas de trabajo que pueden complementar y mejorar la presente investigación. Una de las principales limitaciones se encuentra en la población de estudio. Una sola carrera y Universidad participante inicialmente limita la extrapolación de las conclusiones a otras instituciones.

Sin embargo, el hecho de centrarse en una única realidad universitaria se puede considerar una de las fortalezas de este trabajo, cuanto más acotada está la realidad estudiada, mayor implicación genera en la comunidad universitaria y más fácil resulta establecer propuestas de mejora.

Tras reflexionar sobre los resultados y conclusiones de este trabajo, hubiera sido interesante analizar con mayor detenimiento los distintos escenarios, ámbitos o contextos que han contribuido al bagaje de competencias del alumnado. Su adquisición, además de ser transversal a distintos contextos y a lo largo de la vida, se caracteriza por ser también gradual. Por esta razón, extender este mismo estudio a otras carreras podría ser otro posible objeto de análisis en sucesivas investigaciones a fin de detectar lagunas que podrían orientar las actuaciones de la Educación Superior y evitar el desajuste entre el perfil formativo y profesional en competencias transversales detectado en los egresados una vez incorporados al mercado laboral.

La información que nos proporcionan estos datos y su correspondiente análisis nos permite ir mejorando las pruebas sucesivas que vayamos haciendo. Estos análisis facilitan, por lo tanto, la autoevaluación del profesor y el ir mejorando nuestras tareas como docente.

El beneficio que podemos obtener de estos análisis es que apunta a mejorar la calidad de las preguntas, entregar a los estudiantes información más significativa, específica sobre sus competencias y errores, con la consiguiente mejora de la calidad de la enseñanza y del aprendizaje de los alumnos.

### **10.3 Contribución de los resultados de la tesis**

Finalmente, cabe destacar que resultados del presente estudio han permitido contribuir, de alguna manera, en la programación de instancias de perfeccionamiento y capacitación para los docentes de la UPLA, en la elaboración de proyectos, proceso de acreditación de carreras y la institución, entre otras, ejemplo de ello:

1. Los resultados parciales obtenidos en la tesis, específicamente aquellos relacionados con las demandas de las preguntas de los procedimientos de evaluación fueron solicitados, como evidencias, en el proceso de acreditación institucional 2016.

- Del dicho al hecho en la evaluación del aprendizaje en la Universidad: La conveniencia de evaluar a través de tareas auténticas.
  - Estrategias de evaluación del aprendizaje en la Universidad y tareas auténticas: Percepción de los estudiantes.
  - Nivel y dimensión del proceso cognitivo demandados en las pruebas escritas en la formación de profesores de educación básica.
  - Competencias en la Universidad: Promoción y evaluación en Pedagogía Básica.
  - Promoción de competencias transversales en la formación docente: Actividades y evaluación.
2. El profesor tutor de la presente tesis, junto con la Vicerrectoría Académica de la Universidad de Los Lagos, realizaron un estudio en la ULA, el año 2018, que replica la idea central de esta tesis. Anexo 10 a
  3. Académicos de la Universidad de Playa Ancha, presentan, a concurso público institucional, el año 2019, proyecto que replica el presente proyecto destinado a carreras pedagógicas. Anexo 10 b
  4. Producto de los resultados de ésta investigación, se realizaron asistencias técnicas dirigida a los docentes de carreras pedagógicas, el año 2018. Particularmente, en elaboración de módulos de aprendizaje, instrumentos de evaluación. Anexo 10 c
  5. Apoyado en los resultados de esta investigación, el Departamento de Desarrollo Docente de la UPLA programó cursos de metodologías constructivas y evaluación auténtica. Anexo 10 d.
  6. La Línea de orientación para las carreras pedagógicas de la UPLA, ha decidido, de común acuerdo sus integrantes, modificar sus formas de evaluar. Utilizar la evaluación para el aprendizaje: Retroinformación eficaz facilitada a los estudiantes, la necesidad de que los estudiantes sean capaces de evaluarse a sí mismos, la participación activa de los alumnos en su aprendizaje (Stobart, 2019). Anexo 10 e.
  7. La tesis ha sido citada por Mejías, E. (2019); Sepúlveda, A. (2018); Minte, A. (2018). Anexo 10 f.

La figura 24 presenta un esquema de lo abordado en este apartado.

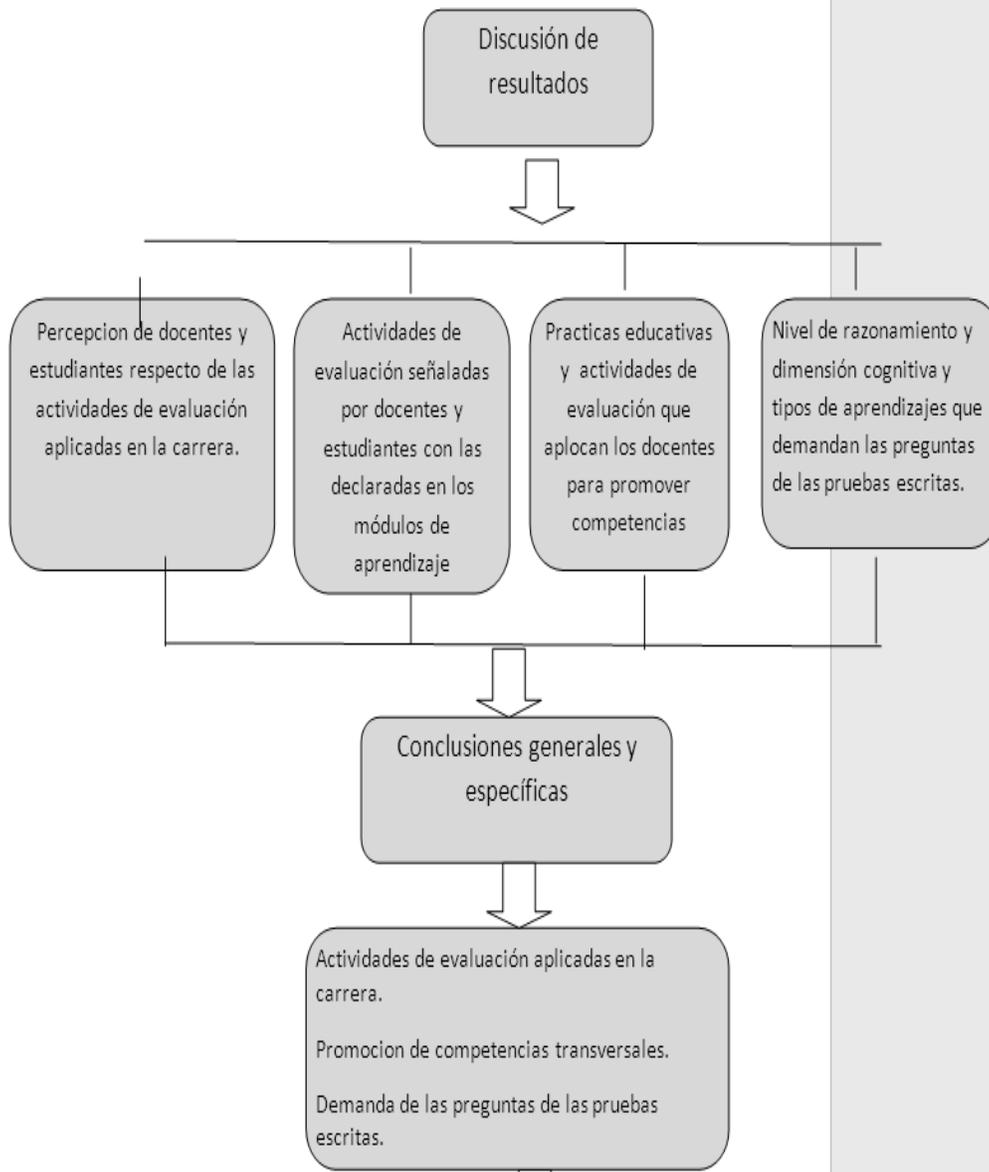


Figura 24. Esquema resumen capítulo diez. Elaboración propia.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ahumada, P. (2002). *Hacia una evaluación auténtica del aprendizaje*. México: Paidós.
- Ahumada, P. (2005). La evaluación auténtica: un sistema para la obtención de evidencias y vivencias de los aprendizajes. *Perspectiva Educativa*, (45), 11-24.
- Alderete, A. y Edith, K. (2018). Evaluación del desempeño y auténtica en el modelo por competencias en secundaria: Un estudio mixto. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 16(3), 103-122.
- Alexander, P.A., Jetton, T.L., Kulikowich, J.M., & Woehler, C.A. (1994). Contrasting instructional and structural importance: the seductive effect of teacher questions. *Journal of Reading Behaviour*, 26 (1), 19-42.
- Aliaga, F. (2009). La evaluación de la actividad investigadora del profesorado universitario: contraste entre intenciones y hechos. En J. Jornet (Ed.). *La letra sin sangre entra*, (pp.19-31).Valencia: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Valencia.
- Alsina, J. (2011). *Evaluación por competencias en la universidad. Las competencias transversales. Cuadernos de docencia Universitaria*. (N° 18). Barcelona: Octaedro.
- Álvarez, I. (2009). Evaluar para contribuir a la autorregulación del aprendizaje. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 7(3), 1007-1030.
- Álvarez Méndez, J.M. (2007). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Morata.

- Álvarez Pérez, P.R., González Afonso, M.C. & López Aguilar, D. (2009). La enseñanza universitaria y la formación para el trabajo. Un análisis desde la opinión de los estudiantes. *Paradigma*, 30(2), 7-1
- Allen, J., & Van Der Velden, R. (2001). Effects on wages, job satisfaction, and on-the-job search, educational mismatches versus skill mismatches. *Oxford Economic Papers*, 53(3), 434-452.
- Anderson, L., & Krathwohl, D. (2001) *A Taxonomy for learning, teaching and assessing: A revision of bloom's taxonomy of educational objectives*. New York: Addison Wesley Longman
- Arancibia, V (2018). La importancia de evaluar y evaluarse. Recuperado de <https://www.grupoeducar.cl/noticia/>
- Arancibia, V., Herrera, P. & Strasser, K. (2011). *Manual de psicología educacional*. Santiago, Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Argyris, C. (1993). *Knowledge for action: A guide to overcoming barriers to organizational change*. San Francisco: Jossey Bass.
- Arias-Gundín, O., Fidalgo, R. & García, J.N. (2008). El desarrollo de las competencias transversales en magisterio mediante el aprendizaje basado en problemas y el método de caso. *Revista de Investigación Educativa*, 26(2), 431.
- Arnaiz, P., Hernández Abenza, L. & García Sanz, M.P. (Coords.) (2009). *Experiencias de innovación educativa en la Universidad de Murcia*. Murcia: Editum.
- Assessment Reform Group (2002). *Assessment for Learning: 10 Principles*. University of Cambridge.
- Atkinson, T. & Claxton, G. (2000). *The intuitive practitioner: On the value of not always knowing what one is doing*. Buckingham: Open University Press.

- Atkinson, Doug, & Lim, Siew Leng (2013). Improving assessment processes in higher education: Student and teacher perceptions of the effectiveness of a rubric embedded in a LMS. *Australasian Journal of Educational Technology*, 29(5), 651-666. doi: <https://doi.org/10.14742/ajet.526>
- Aubert y Gilbert (2003). *Propuestas de competencias genéricas*. Belgique: Mardaga.
- Ávalos, B. (2004). *La formación docente inicial en Chile*. Santiago, Chile: Ministerio de Educación.
- Bagnato, S. (2008). *Authentic assessment for early childhood intervention: best practices*. Nueva York: The Guilford Press.
- Barberá, E. Guillermo B., Espasa, A. & Guasch, T. (2006). Portafolio electrónico: Desarrollo de competencias profesionales en la red. *Revista de Universidad Sociedad del conocimiento*, 3(2), 55-66.
- Bardin, L. (1991). *Análisis de contenido* (Vol. 89). España: Akal Universitaria: Serie Comunicación.
- Barnett, R. (2001) *Los límites de las competencias*. Barcelona: Gedisa
- Basoredo, L. (2011). *Diseño de currículos de formación a partir de tareas y por Competencias*. (Tesis doctoral). Universidad de Deusto, Bilbao.
- Beltrán, R. & Rodríguez, J. L. (2004). Fiabilidad. En F. Salvador, J. L. Rodríguez, & A. Bolívar (Eds.), *Diccionario enciclopédico de didáctica* (Vol. 2, p. 25). Málaga: Aljibe.
- Beneitone, P., Esquetini, C., González, J., Maletá, M.M., Siufi, G. & Wagenaar, R. (2007). *Reflexiones y perspectivas de la educación superior en América Latina. Informe final – Proyecto Tuning – América Latina 2004-2007*. Bilbao: Universidad de Deusto, Universidad de Groningen.
- Benito, Á. & Cruz, A. (2007). *Nuevas claves para la docencia universitaria*. Madrid: Marcea.

- Biggs, J. (1993). What do inventories of students' learning processes really measure? A theoretical review and clarification. *British journal of educational psychology*, 63 (1), 3-19.
- Biggs, J. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid. Narcea.
- Blanco, A. (2008). Formación universitaria basada en competencias. En Prieto, L. (Coord.), *La enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje: estrategias útiles para el profesorado* (pp. 31-59). Barcelona. Octaedro
- Blas, F. (2007). *Competencias profesionales en la formación profesional*. España: Alianza
- Bloom, B.S., Engelhart, M.B., Furst, E.J., Hill, W.H., & Krathwohl, D.R. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals*. New York: Longmans Green.
- Blosser, P.E. (1995). *How to ask the right questions?* Arlington, VA: National Science Teachers association.
- Bolívar, A. (2000). *La mejora de los procesos de evaluación*. Recuperado de <http://dewey.uab.es/pmarques/dioe/DOEEva.rtf>
- Bolívar, A. (2008). *Ciudadanía y competencias básicas*. Sevilla: Fundación ECOEM.
- Bonsón, M. (2009). Desarrollo de competencias en educación superior. En A. Blanco. (Ed.). *Desarrollo y evaluación de competencias* (pp. 17-35). Madrid: Narcea.
- Bordas, M. I. & Cabrera, F. A. (2001). Estrategias de evaluación de los aprendizajes centrados en el proceso. *Revista Española de Pedagogía*, (218), 25-48.
- Boud, D. (1995). *Enchancing learning through self-assessment*. Londres: Kogan.
- Boud, D. (2000). Sustainable assessment: rethinking assessment for the learning society. *Studies in Continuing Education*, 22(2), 151-167.

- Boud, D., & Falchikov, N. (2006). Aligning assessment with long-term learning. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 31(4), 399-413.
- Bozu, Z. & Canto Herrera, P.J. (2009). El profesorado universitario en la sociedad del conocimiento: competencias profesionales docentes. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, 2(2), 87- 97.
- Bravo, N. (2007). *Competencias proyecto Tuning-Europa, Tuning-America Latina*. Recuperado de [http://www.cca.org.mx/profesores/cursos/hmfbcp\\_ut/pdfs/m1/competencias\\_proyectotuning.pdf](http://www.cca.org.mx/profesores/cursos/hmfbcp_ut/pdfs/m1/competencias_proyectotuning.pdf)
- Brown, G., & Atkins, M. (1988): *Effective teaching in higher education*. Londres: Routledge
- Brown, S. & Glasner, A. (2003). *Evaluar en la universidad. Problemas y nuevos enfoques*. Madrid: Narcea.
- Brown, G., Irving, E., Peterson, E., & Hirschfeld, G. (2009). Use of interactive-informal assessment practices: New Zealand secondary students' conceptions of assessment. *Learning and Instruction*, 19(2), 97-11. Doi: 10.1016/j.learninstruc.2008.02.003
- Brown, S. (2015). La evaluación auténtica: el uso de la evaluación para ayudar a los estudiantes a aprender. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 21(2), 1-10.
- Buendía, L., Colás, M. & Hernández, F. (2009). *Métodos de investigación en psicopedagogía*. Madrid: McGraw-Hill.
- Buendía, F. (2005, 17-21 Julio). Increasing returns to economic activity concentration. 23<sup>rd</sup>. *International Conference of the System Dynamics Society*. Boston, Massachusetts, USA.
- Buitrago, M., Cabezas, M., Castillo, J., Moyano, A. & Pinzón, M. (2018). *Transformación de las prácticas pedagógicas docentes a partir de una propuesta innovadora en evaluación auténtica*. Universidad de la Sabana, Colombia: Trabajo de Maestría en Pedagogía. Recuperado de file:///C:/Users/Josep/Downloads/INFORME%20DE%20INVESTIGACION%20C3%93N%20IED%20POMPILIO%20MARTINEZ%20EVALUACION%20AUTENTICA.pdf

- Bunk, G. (1994). La transmisión de las competencias en la formación y perfeccionamiento profesional de la R.F.A. *Revista Europea de Formación Profesional*, (1), 8-14.
- Cabrera, F. (2000). *Evaluación de la formación. Serie didáctica y organización escolar*, 10. Madrid: Síntesis
- Calvo, A. & Mingorance, C. (2010). Evaluación continua de conocimientos vs de competencias: Resultados de la aplicación de dos métodos valorativos diferentes. *Revista de Investigación Educativa*, 28(2), 361-383.
- Calvo, A. & Martínez, A. (2017) La renovación de las políticas educativas para la primera infancia. *Infancia, Educación y Aprendizaje*, 3 (1), 28- 47.
- Camilloni, A., Celman, S., Litwin, E. & Palou de Maté, M. (1998). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Cano, E. (2008). La evaluación por competencias en la educación superior. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 12 (3), 1-16. Recuperado de <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev123col1.pdf>
- Cano, E. (Coord.) (2011). *Buenas prácticas en la evaluación de competencias. Cinco casos en educación superior*. Barcelona: Laertes.
- Capllonch, M. & Buscà, F. (2006). Pros y contras de la evaluación formativa en el proceso de adaptación al EEES. El caso de la asignatura de fundamentos de la educación física y su didáctica. *Actas del I Congreso Nacional de evaluación formativa en docencia universitaria*. Segovia: Universidad de Valladolid.
- Careaga, A. (2001). La evaluación como herramienta de transformación de la práctica docente. *Educere*, 5 (15) 345-352.
- Castelló, M. & Monereo, L. (2009). *La evaluación auténtica en enseñanza secundaria y universitaria: investigación e innovación*. Barcelona: Edebé.
- Castillo, S. (2003). *Vocabulario de evaluación educativa*. Ciudad de México: Pearson.

- Castro Morera, M. (2011). ¿Qué sabemos de la medida de las competencias? Características y problemas psicométricos en la evaluación de competencias. *Bordón*, 63(1), 109-123.
- Centro de Orientación e Información de Empleo (2005). *Informe de evaluación para el desarrollo de competencias profesionales y su influencia en la inserción laboral*. Murcia, España: Universidad de Murcia.
- Centro Interuniversitario de Desarrollo (2014). *Evaluación del aprendizaje en innovaciones curriculares de la educación superior*. Santiago, Chile: CINDA.
- Cohen, R., & Swerdlik, M. (2009). *Psychological testing and assessment: An introduction to test and measurement*. Boston: McGraw-Hill Higher Education.
- Colas, P. & Buendía, L. (1994). *Investigación educativa*. Sevilla: Alfar
- Colás, P., Jiménez, R. & Villaciervos, P. (2005). Portafolios y desarrollo de competencias profesionales en el marco del espacio europeo de educación superior. *Revista de Ciencias de la Educación*, (204), 519-538.
- Coll, C. (1990). Un marco de referencia psicológico para la educación escolar. La concepción constructivista del aprendizaje y la enseñanza. En C. Coll, J. Palacios & A. Marchesis (Eds.) *Desarrollo psicológico y educación, II*. Madrid: Alianza.
- Coll, C. (1996). Constructivismo y educación escolar: ni hablamos siempre de lo mismo, ni lo hacemos siempre desde la misma perspectiva epistemológica. *Anuario de Psicología*, (69), 153-178.
- Coll, C., Martín, E. & Onrubia, J. (2001). La evaluación del aprendizaje escolar: dimensiones psicológicas, pedagógicas y sociales. En C. Coll, J. Palacios & Á. Marchesi. (Eds.). *Desarrollo psicológico y educación*. (pp. 549-572). Madrid: Alianza.

- Coll, C., Rochera, M.J. & Onrubia, J. (2007). *De la evaluación continuada hacia la autorregulación del aprendizaje. Algunas criterios y propuestas en la enseñanza superior*. Comunicación presentada en tendencias actuales de la investigación sobre evaluación auténtica en secundaria y universidad. Universitat de Girona, España. Recuperado de [http://www.psyed.edu.es/prodGrintie/comunic/CC\\_MJR\\_JOEval\\_07.pdf](http://www.psyed.edu.es/prodGrintie/comunic/CC_MJR_JOEval_07.pdf).
- Comisión Europea (1995). *Libro blanco sobre educación y formación: Enseñar y aprender. Hacia la sociedad cognitiva*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas. Recuperado de <http://www.oei.es/eduytrabajo2/Memoaprenpermanente.pdf>
- Comisión Europea (1998). *European credit transfer system users' guide*. Communication from the commission to the council. Recuperado de [europa.eu.int/comm/education/Socrates/ects.html](http://europa.eu.int/comm/education/Socrates/ects.html)
- Comisión Europea (2001). *Making a European area of lifelong learning a reality*. Communication from the commission to the council and to the EU. Bruselas. Recuperado de <http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/mitteilungeng.pdf>.
- Comisión Europea (2004). *Competencias clave para un aprendizaje a lo largo de la vida*. Recuperado de [http://www.educastur.princast.es/info/calidad/indicadores/doc/comision\\_europea.pdf](http://www.educastur.princast.es/info/calidad/indicadores/doc/comision_europea.pdf)
- Comisión Europea (2006a). *Eficiencia y equidad en los sistemas de europeos educación y formación*. Comunicado de la Comisión al Consejo y al Parlamento Europeo. Bruselas. Recuperado de [http://europa.eu/legislation\\_summaries/education\\_training\\_youth/generalframework/c11095\\_es.htm](http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/generalframework/c11095_es.htm)
- Comisión Europea (2006b). *ALFA – Tuning América Latina, Bélgica*. Recuperado de <http://www.tuning.unideusto.org/tuningal/index.php>.

- Comisión Europea (2008). Informe conjunto de situación de 2008, del Consejo y de la Comisión, sobre la ejecución del programa de trabajo. *Educación y formación 2010*. (EDU, 29. SOC, 46). Recuperado de Consejo de Ministro de la Unión Europea.
- Comisión Europea (2010, mayo 6). Informe conjunto de 2010 del Consejo y de la Comisión sobre la puesta en práctica del programa de trabajo. *Educación y formación 2010* (2010/C 117/01). Diario Oficial de la Unión Europea, serie C, N° 117.
- Condemarín, M. & Medina, A. (1998). *Lenguaje integrado II. Desarrollo de las competencias lingüísticas y comunicativas de los alumnos de 5° a 8° año de EGB. Fundamentos y estrategias*. Santiago, Chile: Ministerio de Educación.
- Condemarín, M. & Medina, A. (2000). *Evaluación Auténtica de los aprendizajes: Un medio para mejorar las competencias en lenguaje y comunicación*. Centro de Educación Preescolar y Especial. Santiago, Chile: Andrés Bello.
- Corominas, E. (2001). Competencias genéricas en la formación universitaria. *Revista de Educación*, (325), 299-321.
- Cowan, J. (2010). Developing the ability for making evaluative judgements. *Teaching in Higher Education*, 15(3), 323-334.
- Crebert, G. (2002). Institutional research into generic skills and graduate attributes: constraints and dilemmas. *2nd International lifelong learning conference* Australia: Yeppoon, QLD. Central Queensland University.
- Crooks, T. (1988). The impact of classroom evaluation practices on students. *Review of Educational Research*, 58, (4), 438-481
- Childs, A., & McNicholl, J. (2007). Investigating the relationship between subject content knowledge and pedagogical practice through the Analysis of Classroom Discourse. *International Journal of Science Education*, 29 (13), 1639-1653.

- Chinn, C. A., & Malhotra, B. A. (2002). Epistemologically authentic inquiry in schools: A theoretical framework for evaluating inquiry tasks. *Science Education*, (86), 175-218.
- Declaración de Bolonia (1999). *El espacio europeo de la enseñanza superior*. Referencias 325 Recuperado de <http://www.aneca.es/Actividadinternacional/Documentos-internacionales-de-referencia/Comunicadosde-los-ministros-europeos>
- De Deketele, J.M (2008). Enfoque socio-histórico de la competencia en la enseñanza. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 12(3),1-10. Recuperado de <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev123ART7.pdf>
- De Miguel, M. (2005a). Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. *Orientaciones para promover el cambio metodológico en el EEES*. Madrid: MEC, Universidad de Oviedo. Recuperado de [http://www.ulpgc.es/hege/almacen/download/42/42376/modalidades\\_ensenanza\\_competencias\\_mario\\_miguel2\\_documento.pdf](http://www.ulpgc.es/hege/almacen/download/42/42376/modalidades_ensenanza_competencias_mario_miguel2_documento.pdf)
- De Miguel, M. (2005b). Cambio de paradigma metodológico en la educación superior. Exigencias que conlleva. *Cuadernos de integración europea*, (2), 16-27.
- De Miguel, M. (2006). *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias*. Madrid: Alianza.
- Delgado, A.M. & Oliver, R. (2006). La evaluación continua en un nuevo escenario docente. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 3(1), 1-13.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Ediciones UNESCO.
- Delors, J. (2013). Los cuatro pilares de la educación. *Galileo*, (23), 103-110.

- DeLuca, C. (2012). Preparing teachers for the age of accountability: toward a framework for assessment education. *Teacher education yearbook XXI: A Special Issue of Action in Teacher Education*, 34(5-6), 576–591.
- Díaz Barriga, F., Castañeda, M. & Lule, M. (1986). *Destrezas académicas básicas*. México: Departamento de Psicología Educativa, Facultad de Psicología, UNAM.
- Díaz Barriga, F. Arceo, Frida & Hernández Rojas, G. (2000). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: McGraw-Hill.
- Díaz Barriga, F. (2005). *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGraw Hill
- Díaz Barriga, A. (2006). El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? *Perfiles educativos*, 28 (111), 7-36. Recuperado de <http://scielo.unam.mx/pdf/peredu/v28n111/n111a2.pdf>
- Díaz Barriga, F. (2010). Los profesores ante las innovaciones curriculares. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 1(1), 37-57.
- Dillon, J.T. (1988). The remedial status of student questioning. *Journal of Curriculum Studies*, 20 (3), 197-210.
- Dochy, F. Segers, M. & Dierick, S. (2002). Nuevas vías de aprendizaje y enseñanza y sus consecuencias: una nueva era de evaluación. *Boletín de la Red Estatal de Docencia Universitaria*, (2), 3-29. Recuperado de [http://turan.uc3m.es/uc3m/revista/MAYO02/redu\\_boletin\\_vol2\\_n2.htm#dochy](http://turan.uc3m.es/uc3m/revista/MAYO02/redu_boletin_vol2_n2.htm#dochy).
- Domínguez, M. C. & Medina, A. (2006). Los procesos de observación del prácticum: análisis de las competencias. *Revista Española de Pedagogía*, 233, 69-104.
- Doyle, W., & Carter, K. (1996). Educational psychology and the education of teachers: A reaction. *Educational Psychologist*, 31, 51-62.

- Dreyfus S. E (1981). Formal models vs, human situational understanding: inherent limitations on the modelling of bussines expertise. *Austria International Institute for applied Systems analysis, 1* (2-3), 133-165
- Echeverría, B. (2003). Saber y sabor de la profesionalidad. *Revista de Formación y Empleo, 74*, 6-11.
- Echeverría, B. (2005). *Competencia de acción de los profesionales de la orientación*. Madrid: ESIC.
- Escribano, A. (2008). *El aprendizaje basado en problemas: una propuesta metodológica en educación superior*. Madrid: Narcea.
- Escudero Escorza, T. (2003). Desde los tests hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación en educación. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa, 9*(1), 11-43.
- Escamilla, A. (2009). Las competencias en la Programación de aula de infantil y primaria. Barcelona: Graó.
- Fernández, C. & Jashes, J. (2001). *Objetivos Fundamentales Transversales (OFT) en la Enseñanza Media: La mirada de los profesores*. (Documento de trabajo no publicado). Santiago Chile: Unidad de Currículum y Evaluación. MINEDUC.
- Fernández, L. (2010). Soft skills, cualidades personales, competencias no técnicas, etc. *Revista Hispanoamericana de Educación Universitaria de la Informática, 3*(1), 3-5.
- Fernández March, A. (2006). Metodologías activas para la formación de competencias. *Educatio siglo XXI, 24*, 35-56.
- Fernández-Salineró M. (2006). Las competencias en el marco de la convergencia europea: Un nuevo concepto para el diseño de programas educativos. *Encounters on Education, 7*, 131-153.
- Flammer, A., Kaiser, H., & Miiller-Bouquet L. (1981). Predicting what questions people ask. *Psychological Research, 43*, 421-429.

- Fredericksen, N. (1984). The real test bias, influences of testing and teaching on learning. *American Psychologist*, 39 (3), 193-202.
- Frost, J., De Pont, G., & Brailsford, I. (2012). Expanding assessment methods and moments in history. *Assessment & Evaluation In Higher Education*, 37(3), 293-304.
- Gable, R. K., & Wolf, M. B. (1993). *Instrument development in the affective domain: Measuring attitudes and values in corporate and school settings* (2<sup>nd</sup>. Ed.). Boston: Kluwer Academic Publishers.
- Gallart, María Antonia & Jacinto, Claudia. (1997). Competencias laborales: tema clave en la articulación educación-trabajo. *Cuaderno de Trabajo* (Nº 2). Recuperado de <https://www.oei.es/historico/oeivirt/fp/cuad2a04.htm>
- Gallástegui, J.R. & Otero, J. (2008). ¿Podemos avaliar a calidade das preguntas do alumnado? *Boletín das Ciencias*, 66, 195-197.
- García Ramos, J. M. (2000). *Bases pedagógicas de la evaluación*. Madrid: Síntesis.
- García Olalla, A. (2005). *La evaluación de las asignaturas desde las competencias*. En Vicerrectorado de Innovación y Calidad e Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Deusto. (Coords.). *I Jornadas Universitarias de Innovación y Calidad: Buenas Prácticas Pedagógicas en la Docencia Universitaria*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- García, J., Tobón, S. & López, N. (2009). *Currículo, didáctica y evaluación por competencias*. Caracas, Venezuela: Universidad Metropolitana.
- García Sanz, M.P. (2014). La evaluación de competencias en Educación Superior mediante rúbricas: un caso práctico. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación el Profesorado*, 17(1), 87-106

- Gavelek, J.R., & Raphael, T.E. (1985). Metacognition, instruction, and the role of questioning activities. En D.L. Forrest-Pressley, G.E. Mackinnon, & T.G. Waller (Eds.), *Metacognition, cognition and human performance* (pp. 103-136). Orlando, Fl.: Academic Press.
- Gavilán, P. (2009, enero-abril). Aprendizaje cooperativo. Papel del conflicto sociocognitivo en el desarrollo intelectual. Consecuencias pedagógicas. *Revista Española de Pedagogía*, año LXVII, (242), 131-148.
- Geeregat, O & Vázquez, O. (2008). Crisis y temporalidad en la formación inicial de profesores de lenguaje y comunicación. *Estudios pedagógicos*, 34 (2), 87-98.
- Gibbs, G. (1992). *Assessing More Students*. Oxford: Oxford Centre for Staff Development.
- Gil Flores, J., Álvarez, V., García Jiménez, E. & Romero, S (2009). Evaluación de la formación universitaria a partir de las opiniones de los titulados incorporados al mundo laboral, *Bordón*, 61(3), 73-91.
- Gimeno, J. (2008). *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Madrid: Morata.
- Gómez-Devís, M. B., García-Raffi, J. V., & Saneleuterio, E. (2017). Language education and assessment skills development. Analysis of an experience in teachers training. *Revista de investigaciones y experiencias en Ciencias de la Educación*, 26, 132-145.
- González, J.M.G., Montaña, J.L.A., & Hassall, T. (2009). Bologna and beyond: A comparative study focused on UK and Spanish accounting education. *Higher Education in Europe*, 34(1), 113-125.
- González, L. (2005). Formación universitaria basada en competencias: aspectos referenciales. *Seminario internacional Universidad del Norte*. Barranquillas, Colombia: CINDA.
- González López, I. & López Cámara, A. B. (2010). Sentando las bases para la construcción de un modelo de evaluación a las competencias docentes del profesorado universitario. *Revista de Investigación Educativa*, 28(2), 403-423.

- González Maura (2006). La formación de competencias profesionales en la universidad. Reflexiones y experiencias desde una perspectiva educativa. *XXI. Revista de Educación*, (8), 175-188.
- González Sanmamed, M. (2005), La integración de las tecnologías de la información y la comunicación en la educación superior: experiencias en la UDC. En Manuela Raposo & Ma. Carmen Sarceda. (Coords.), *Experiencias y prácticas educativas con nuevas tecnologías*. (pp. 69–87). Ourense, España: AICA ediciones.
- González, J., & Wagenaar, R. (2003). *Tuning educational structures in Europe: Final Report. Phase One*. Bilbao: Universidad de Deusto
- González, J., & Wagenaar, R. (2006). *Tuning educational structures in Europe. Informe Final Proyecto Piloto - Fase 2. La contribución de las universidades al proceso de Bolonia*. Bilbao and Groningen: Universidad de Deusto.
- González, J. Arquero-Montaño, J.L., & Hassall, T. (2012). *The change towards attaching methodology based on competences: a case study in a Spanish university*, *Research Papers in Education*, 29(1), 111-130
- González, N. (2017). *Un estudio de competencias transversales en la Universidad de Murcia*, Tesis Doctoral, Facultad de Educación, Universidad de Murcia-España
- González, R., Preiss, D. D. & San Martín, E. (2008). Evaluando el discurso docente: desarrollo de un modelo de Rasch a partir de la evidencia audiovisual de profesores chilenos de primer ciclo de educación básica en el área de lenguaje. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 2, 137-147.
- González, V. (2008). Competencias genéricas y formación profesional: un análisis desde la docencia universitaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, (47), 185-209.

- Graesser, A.C., Person, N.K., & Huber, J.D. (1992). *Mechanisms that generate questions*. En T. Lauer, E. Peacock y A.C. Graesser (Eds.). *Questions and Information Systems* (pp. 167-187). Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Graesser, A.C., McMahan, C.L., & Johnson, B. (1994). Question asking and answering. En A. Gernsbacher. (Ed.), *Handbook of psycholinguistics* (pp. 517-538). San Diego, CA: Academic Press.
- Graesser, A., Ozuru, Y., & Sullins, J. (2009). What is a good question? En M. G. McKeown y L. Kucan (Eds.), *Threads of coherence in research on the development of Reading ability* (pp. 112–141). New York, NY: Guilford Press.
- Grant, J.S., & Davis, L.T. (1997). Selection and use of content experts in instrument development. *Research in Nursing & Health*, 20(3), 269–274.
- Gubbins, V. Benavente, A., Cameratti, C. & Reinoso, A. (2004). Prácticas educativas en transversalidad ¿qué nos dicen los docentes. Ponencia presentada. *IV Jornadas Internacionales de Psicología Educativa*. La Serena, Chile.
- Guedea, I. (2008). *Competencias genéricas y transversales. Las demandas*, Competencias genéricas y transversales de los titulados universitarios. (pp. 12-18). Zaragoza, España: ICE-UNIZAR.
- Gulikers, J., Bastiaens, T., & Kirschner, P. (2004). Perceptions of authentic assessment. Five dimensions of authenticity. *Educational Technology Research & Development*, 52 (3), 67-86.
- Guzmán Ibarra, I. & Marín Uribe, R. (2011). La competencia y las competencias docentes: reflexiones sobre el concepto y la evaluación. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 36(14-1), 151-163.
- Harlen, W. (2002). Evaluar la alfabetización científica en el programa de la OCDE para la evaluación internacional de estudiantes (PISA). *Enseñanza de las Ciencias*, 20 (2), 209-216.

- Hanrahan, S. & Isaacs, G. (2001). Assessing self- and peer-assessment: the students' views. *Higher Education Research and Development*, 20(1), 53-70.
- Haro, M. (2008). *Actividades que ayudan a desarrollar las competencias genéricas del ámbito educativo*, Competencias genéricas y transversales de los titulados universitarios. (pp. 52-57). Zaragoza, España: ICE-UNIZAR.
- Hasem ann, K., & Mansfield, H., 1995, Concept mapping in research on mathematical knowledge development: background, methods, findings and conclusions. *Educational Studies in Mathematics* 29,45-72.
- Hattie, J. (2008). *Visible learning: A synthesis of over 800 - meta analyses relating to achievement*. New York: Routledge.
- Havnes, A., Smith, K., Dysthe, O., & Ludvigsen, K. (2012). Formative assessment and feedback: *Making learning visible*, *Studies Educational Evaluation*, 38(1), 21-27. doi: 10.1016/j.stueduc.2012.04.001
- Hernández, F. (2006). El informe PISA: una oportunidad para replantear el sentido del aprender en la escuela secundaria. *Revista de Educación*, (N° extraordinario PISA), 357-379.
- Hernández, M. (2006). La evaluación del aprendizaje: ¿estímulo o amenaza? *Revista Iberoamericana de Educación*, 38(1). Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/1170Hernandez.pdf>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación*. (6a. ed.). México D.F.: McGraw-Hill.
- Heritage, M. (2018). Assessment for Learning as support for student self-regulation. *The Australian Educational Researcher*, 45; 51-63.

- Hiebert, J., Gallimore, R., Garnier, H., Givvin, K. B., Hollingsworth, H., & Jacobs, J. (2003). *Teaching mathematics in seven countries: Results from the TIMSS 1999*. (Video Study). Washington DC: U.S. Government Printing Office.
- Himmel, E. (2003, dic.). Evaluación de aprendizajes en la educación superior: una reflexión necesaria. *Pensamiento Educativo*, 33,199-211.
- Holsti, O. (1969). *Content analysis for the social sciences and humanities*. U.S.A.: Addison- Wesley
- Holt-Reynolds, D. (1992). Personal history-based beliefs as relevant prior knowledge in course work. *American Educational Research Journal*, 44, 279-287.
- Hyrkäs, K., Appelqvist-Schmidlechner, K., & Oksa, L. (2003). Validating an instrument for clinical supervision using an expert panel. *International Journal of nursing studies*, 40 (6), 619 -625.
- Ibarra, M.S. & Rodríguez Gómez, G. (2010). Aproximación al discurso dominante de la evaluación del aprendizaje en la universidad. *Revista de Educación*, (351), 381-407
- Imbernón, F. (2006). La profesión docente desde el punto de vista internacional ¿qué dicen los informes? *Revista de Educación*, (340), 41- 49.
- Irigoin, M. & Vargas, F. P. D. (2002). *Competencia laboral: manual de conceptos, métodos y aplicaciones en el sector salud*. Ginebra: Cinterfor-OIT.
- Jauregi, P.A., Vidales, K.B., Casares, S.M.G. & Fuente, A V. (2014). Estudio de caso y aprendizaje cooperativo en la universidad. *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, 18(1), 413-429.
- Juandó Bosch, J. & Pérez-Cabaní, M. (2010). *La evaluación de los resultados de aprendizaje*. Paper presented at the Evaluación y calidad en la Universidad Huelva.

- Juandó, J., & Pérez- Cabani, M. (2014). *Competence-based teaching: Building a model and some tools..* En R. Beinhauer, I. Suh & L. Tahiri (Coord.). *Competence based teaching and research in higher education.* (pp. 37-56). Prishtina, Kosovo: Tempus project CUP.
- Kagan, D. (1992). Implications of research on teacher belief. *Educational Psychologist, 27*,65-90
- Kearney, S. (2013). Improving engagement: the use of ‘authentic self-and peer assessment for learning’ to enhance the student learning experience. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 38*(7), 875-891. [https:// doi.org/10.1080/02602938.2012.751963](https://doi.org/10.1080/02602938.2012.751963)
- Kerry, T. (1987). Classroom questions in England. *Questioning Exchange, 1*, 32-33.
- Klenowski, V. (2005). *Desarrollo de portafolio. Para el aprendizaje y la evaluación.* Madrid: Narcea.
- Krejcie, R.V. & Morgan, D.W. (1970). Determining sample size for research activities. *Educational and Psychological Measurement, 30*, 607-610.
- Labarca, A. (2001). *Métodos de investigación en educación.* (p.125) Santiago, Chile: Programa FID - MINEDUC.
- Landry, R. (1997). *L'analyse de contenu en recherche sociale. De la problématique à la collecte des données.* (pp. 329-356). Sillery, Canada: Presses de l'Université du Québec.
- Le Boterf, G. (2001). *Ingeniería de las competencias.* Barcelona: Gestión 2000.
- L'Écuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu: méthode GPS et concept de soi.* (pp. 51-120). Sillery, Canada: Presses de l'Université du Québec.
- Lessard, C., & Portelance, L. (2001). *Réflexions sur la réforme curriculaire au québec.* Montréal. Canada: centrale des syndicats du Québec.

- Levy-Leboyer, C. (1997). *Gestión de las competencias: cómo analizarlas, cómo evaluarlas, cómo desarrollarlas*. Barcelona: Gestión 2000.
- Luckesi, C. C. (1990) *Filosofía da Educação*. São Paulo. Cortez.
- Lynn, M.R. (1986). Determination and quantification of content validity. *Nursing esearch*, 35, 382–385.
- Magendzo, A. (2003). *¿Cómo trabajar los objetivos fundamentales transversales en el aula? Segundo ciclo de enseñanza básica y enseñanza media*. Santiago, Chile: Ministerio de Educación.
- Marbach-Ad, G., & Sokolove, P. G. (2000). Good science begins with good questions, *Journal of College Science Teaching*, 30( 3), 192-195
- Martínez Clares, M.P. (2002). *Orientación psicopedagógica. Modelos y estrategias de intervención*. Madrid: EOS.
- Marton, F., Hounsell, D., & Entwistle, N. J. (1984). *The experience of learning*: Scottish Academic Press.
- Mateo, J. (2000). *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas*. Barcelona: ICE, Universitat de Barcelona.
- Mateo, J. & Martínez, F. (2008). *La evaluación alternativa de los aprendizajes*. Barcelona: Octaedro i ICE-UB.
- McClelland, D. C. (1973). Testing for Competence Rather than for Intelligence. *American Psychologist*, 28, 1-14.
- Mcdonald, R., Boud, D., Francis, J. & Gonzci, A. (2000, may-ago.). Nuevas perspectivas sobre la evaluación. *Boletín Cinterfor*, 149, 41-72.
- McGartland, D. Berg, M., Tebb, S. S., Lee, E. S., & Rauch, S. (2003). Objectifying content validity: Conducting a content validity study in social work research. *Social Work Research*, 27 (2), 94-104.
- Mcloughlina, D., & Mynard, J. (2009). An analysis of higher order thinking in online discussions. *Innovations in Education and Teaching International*, 46, 147-160.

- Mejias, E.(2019) *Evaluación e identidad docente: impacto una formación sobre una evaluación auténtica de competencias*. (tesis doctoral). Departamento de Psicología Básica, Evolutiva y de la Educación Facultad de Psicología. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Mellati, M., & Khademi, M. (2018). Exploring teachers' assessment literacy: Impact on learners' writing achievements and implications for teacher development. *Australian Journal of Teacher Education*, 43(6). doi: 10.14221/ajte.2018v43n6.1
- Mertens, L. (1997). Competencia laboral: Sistemas, surgimiento y modelos. Montevideo: *Boletín Cinterfo, OIT*.
- Michavila, F. & Calvo, B. (2000). *La universidad Española hacia Europa*. Madrid: Fundación Alonso Martín Escudero
- Ministerio de Educación (1996a). *Decreto de Educación N° 40/96*. Santiago, Chile. Recuperado de <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1005223>
- Ministerio de Educación (1999b). *Sistema de educación superior. Compendio estadístico*. Santiago, Chile: División de Educación Superior. Recuperado de [https://centroestudios.mineduc.cl/wpcontent/uploads/sites/100/2017/07/Anuario\\_2016.pdf](https://centroestudios.mineduc.cl/wpcontent/uploads/sites/100/2017/07/Anuario_2016.pdf)
- Ministerio de Educación (1999c). *Planes y programas de estudio, educación básica*. Recuperado de [http://www.curriculumenlineamineduc.cl/605/articles-30016\\_recurso\\_1.pdf](http://www.curriculumenlineamineduc.cl/605/articles-30016_recurso_1.pdf)
- Ministerio de Educación (2000). *Estándares de desempeño para la formación docente*. Santiago, Chile. Recuperado de <http://portales.mineduc.cl/usuarios/cpeip/doc/201407081651580.presentaciondifusionnuevosestandares.pdf>
- Ministerio de Educación (2003). *Marco para la buena enseñanza*. Recuperado de <http://www.docentemas.cl/docs/MBE2003.pdf>

- Ministerio de Educación (2005a). *Marco para la buena dirección*. Santiago, Chile: Criterios para el Desarrollo Profesional y Evaluación del Desempeño. Recuperado de [http://portales.mineduc.cl/usuarios/convivencia\\_escolar/doc/201103070155490.Marco\\_para\\_la\\_Buena\\_Direccion.pdf](http://portales.mineduc.cl/usuarios/convivencia_escolar/doc/201103070155490.Marco_para_la_Buena_Direccion.pdf)
- Ministerio de Educación (2006 4de mayo). *Ley Orgánica No. 2 de Educación*. (LOE). Boletín Oficial del Estado N° 196 (pp. 17158-17207). República de Chile.
- Ministerio de Educación (2007). *Informe de resultados SIMCE*. Santiago, Chile: Unidad de currículum y evaluación (UC). Recuperado de [http://archivos.agenciaeducacion.cl/biblioteca\\_digital\\_historica/resultados/2007/result\\_2007.pdf](http://archivos.agenciaeducacion.cl/biblioteca_digital_historica/resultados/2007/result_2007.pdf)
- Ministerio de Educación (2009). *Ley N° 20.370. Establece Ley General de Educación*. Biblioteca del Congreso Nacional, República de Chile Ley Chile. Recuperado de <http://www.leychile.cl/Navegar/?idNorma=1006043&idParte=0>
- Ministerio de Educación (2012). *Estándares orientadores para egresados de carreras de pedagogía en educación básica*. Estándares pedagógicos y disciplinarios Recuperado de <http://www.cpeip.cl/usuarios/cpeip/File/2012/librobasicaokdos.pdf>
- Ministerio de Educación República de Perú (2007). *Evaluación de los aprendizajes en EBA*. (Alternativa. Material bibliográfico – Módulo II). Lima: Dirección Nacional de Educación Básica Recuperado de <http://www.minedu.gob.pe/otd/pdf/normas/directiva-004-vmgp-2005-ed.pdf>
- Minte, A. & Sepúlveda, A. (2018). *Investigación cualitativa en educación*. Chile: Universidad de Los Lagos.

- Mir, A. (2007). Las competencias transversales en la Universidad Pompeu Fabra. La visión de los docentes y estudiantes de segundo ciclo. Red U. *Revista de Docencia Universitaria*, (número monográfico I). Recuperado de [http://www.redu.m.es/Red\\_U/m1](http://www.redu.m.es/Red_U/m1)
- Miró, J. & Capó, J. (2010). Repositorio de actividades para enseñar competencias transversales. REDU. *Revista de Docencia Universitaria*, 8(1), 101-110.
- Monereo, C. (1990). Las estrategias de aprendizaje en la Educación formal: enseñar a pensar y sobre el pensar. *Infancia y Aprendizaje*, (50), 3-25.
- Monereo, C. & Pozo, J.I. (2001, ene.). Competencias para sobrevivir en el siglo XXI. *Cuadernos de Pedagogía*, 298 (298), 50-55.
- Monereo, C. (2003). La evaluación del conocimiento estratégico a través de tareas auténticas. *Revista Pensamiento educativo*, 32, 71-89
- Monereo, C. (2007). Hacia un nuevo paradigma del aprendizaje estratégico: el papel de la mediación social, del self y de las emociones. *Revista de investigación educativa*, 5 (3), 1-18.
- Monereo, C. & Pozo, J.I. (2007). Competencias para (con) vivir con el siglo XXI. *Cuadernos de Pedagogía*, (370), 12-18.
- Monereo, C. (2009). *La autenticidad de la evaluación*. Madrid: Edebé.
- Monereo, C. (2009a). La autenticidad de la evaluación. En M. Castelló (Ed.) *La evaluación auténtica en Enseñanza Secundaria y universitaria: investigación e innovación* (pp. 15-28). Barcelona: Edebé.

- Monereo, C., Castelló, M., Durán, D. & Gómez, I., (2009b). *Las bases psicoeducativas del proyecto PISA como guía para el cambio en las concepciones y prácticas del profesorado de secundaria, Infancia y Aprendizaje*, 32(3), 421-447
- Monereo, C. (2010). La formación del profesorado: una pauta para el análisis e intervención a través de incidentes críticos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52, 149-178
- Monereo, C. & Morcillo, P. (2011). Las evaluaciones externas como andamiaje de las prácticas de evaluación: un estudio de caso en el área de tecnología. *Cultura y Educación* 23(2), 183-204. doi: 10.1174/113564011795944721
- Monereo, C. (2013). La investigación en la formación del profesorado universitario: hacia una perspectiva integradora. *Infancia y aprendizaje*, 36(3), 281-291.
- Monereo, C. (2019). Del aprender para ser evaluado a la evaluación para aprender. España: Reptes de l'Educació a Catalunya.
- Morales, P. (2009). La evaluación formativa. En P.V. Morales, *Ser profesor: una mirada al alumno* (pp. 41-48). Guatemala: Universidad Rafael Landívar.
- Morales, P. (2010). *Ser profesor: una mirada al alumno*. Guatemala: Universidad Rafael Landívar.
- Moreno, T. (2004). Evaluación cualitativa del aprendizaje: enfoques y tendencias. *Revista de la Educación Superior*, 33(3), 93-110.
- Moreno, T. (2011). La cultura de la escuela y la mejora de la escuela. *Perfiles Educativos*, 33(131), 116- 130.

- Mulder, M., Weigel, T.M., & Collings, K. (2007). The concept of competence in the development of vocational education and training in selected EU member States: a critical analysis. *Journal of Vocational Education and Training*, 59(1). doi: [10.1080/13636820601145630](https://doi.org/10.1080/13636820601145630)
- Mulder, M., Weigel, T. & Collings, K. (2008). El concepto de competencia en el desarrollo de la educación y formación profesional en algunos Estados miembros de la UE: un análisis crítico. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 12(3), 1-25. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=56712875007>
- Navío, A. (2002). *Las competencias del formador de formación continuada. Análisis desde los programas de formación de formadores*. (Tesis doctoral). Departament de Pedagogia Aplicada, Departament de Pedagogia Aplicada, España.
- Novak, J.D. & Gowin, D.B. (1983). The use of the concept mapping and knowledge structure mapping with junior high school science students, *science education*, 67(5), 625- 645.
- Ocampo, C. (2003). *Competencias orientadoras, formación profesional e proxecto educativo municipal. Santiago de Compostela*. España: Servicio de Publicacións e Intercambio científico da Universidade de Santiago de Compostela
- Olmos-Migueláñez, S. (2008). *Evaluación formativa y sumativa de estudiantes universitarios: Aplicación de las tecnologías a la evaluación educativa*. Salamanca: (Colección Vitor, 228). Ediciones Universidad de Salamanca.
- Opazo, M., Sepúlveda, A. & Pérez-Cabaní, M. L. (2015). Estrategias de evaluación del aprendizaje en la universidad y tareas auténticas: percepción de los estudiantes. *Diálogos educativos* (29), 19-33.

- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (1997). *Prepared for Life? How to Measure Cross-Curricular Competencies*. Paris: OCDE.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2002). *Conocimientos y aptitudes para la vida. Primeros resultados del PISA 2000 de la OCDE*. Madrid: Santillana-MEC.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2004). *Marcos teóricos de PISA 2003. Conocimientos y destrezas en matemáticas, lectura, ciencias y solución de problemas*, Madrid: Santillana-MEC.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2006). PISA 2006. *Marco de la evaluación. Conocimientos y habilidades en Ciencias, Matemáticas y Lectura*. Madrid: Santillana-MEC.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2009). *Revisión de políticas nacionales de educación. La educación superior en Chile*. Santiago, Chile, París. Autor, MINEDUC. Recuperado de [http://www7.uc.cl/webpuc/piloto/pdf/informe\\_OECD.pdf](http://www7.uc.cl/webpuc/piloto/pdf/informe_OECD.pdf)
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2018). *The Future of Education and Skills. Education 2030*. Paris: France. Recuperado de [https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf)
- Organización para la Educación, la Ciencia y la Cultura de las Naciones Unidas (2005). *Educación para todos. El imperativo de la calidad*. París.
- Pérez Cabaní, M. (2000). *El aprendizaje escolar desde el punto de vista del alumno: los enfoques del aprendizaje. Psicología de la educación escolar*. Madrid: Alianza.
- Pérez- Cabaní, M.L. (2001). El aprendizaje escolar desde el punto de vista del alumno: los enfoques de aprendizaje. En C. Coll, J. Palacios & A. Marchesi. (Edit). *Desarrollo psicológico y educación 2. Psicología de la Educación Escolar*. (pp 285-307). Madrid: Alianza.

- Pérez- Cabaní, M. & Carretero Torres, M. (2003). *La promoción de estudiantes estratégicos a través del proceso de evaluación que proponen los profesores universitarios*. C. Moreno & J.I. Pozo (Coords). La universidad ante la nueva cultura educativa: enseñar y aprender para la autonomía. España: Síntesis.
- Pérez-Cabaní, M., & Juandó-Bosch, J. (2009a). Using concept mapping to improve the quality of learning. In P. Lupio T., & R. Veiga M. (Eds.). *Handbook of Research on Collaborative Learning Using Concept Mapping*. (p. 316). U.S.A.: Hershey, Pennsylvania IGI Global.
- Pérez-Cabaní, M., Carretero Torres, M. & Juandó Bosch, J. (2009b). Formación de profesores y evaluación. IRAESO: un instrumento para reflexionar sobre la evaluación del aprendizaje. En S Castelló. (Coord). *La evaluación auténtica en enseñanza universitaria: investigación e innovación*: Barcelona (ESP): Edebé.
- Pérez-Cabaní, M., Juandó, J. & Palma, M. (2014). La formación del profesorado universitario en los parámetros europeos: afrontar un cambio de estructura, de cultura y de identidad profesional. En C. Monereo (Coord.). *Enseñando a enseñar en la Universidad la formación del profesorado basada en incidentes críticos*. (pp. 15-37). Barcelona: Octaedro.
- Pérez Cabaní, M., Juandó, J., & Argelagós, E. (2015). Analysing a management model for competence-based university teaching: the lecturer's perspective/Análisis de un modelo de gestión de la docencia basado en competencias en la universidad: la perspectiva del profesor. *Infancia y aprendizaje*, 38(4), 872-908.
- Pérez Gómez, Á. (1992). Enseñanza para la comprensión. En A. Pérez Gómez & J. Jimeno. *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Pérez Gómez, Á. (2007). La naturaleza de las competencias básicas y sus aplicaciones pedagógicas. *Cuadernos de Educación*, 1. Recuperado de [https://www.educantabria.es/docs/info\\_institucional/publicaciones/2007/Cuadernos\\_Educacion\\_1.PDF](https://www.educantabria.es/docs/info_institucional/publicaciones/2007/Cuadernos_Educacion_1.PDF)

- Pérez Gómez, A. (2010). Aprender a educar: nuevos desafíos para la formación de docentes. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado* (68), 37-60.
- Pérez Juste, R. (2000). La evaluación de programas educativos: conceptos básicos, planteamientos generales y problemática. *Revista de Investigación Educativa*, 18(2), 261-287.
- Perrenoud, P. (1999). Construir competencias desde la escuela. Santiago de Chile: Dolmen.
- Perrenoud, P. (2001) La formación de los docentes en el siglo XXI. *Revista de Tecnología Educativa*, (3), 503 – 523.
- Perrenoud, P. (2004a). *Diez nuevas competencias para enseñar: invitación al viaje*. Barcelona: Graó.
- Perrenoud, P. (2004b). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó.
- Perrenoud, P. (2008c). La evaluación de los alumnos. *De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*. Buenos Aires, Argentina: Colihue.
- Perrenoud, P. (2012). *Cuando la escuela pretende preparar para la vida: ¿Desarrollar competencias o enseñar otros saberes?* Barcelona: Grao.
- Peterson E., & Irving, E. (2008). Secondary school students' conceptions of assessment and feedback. *Learning and Instruction*, 18, 238-250. doi: 10.106/j.learninstruc.2007.05.001
- Pimienta, J. (2008). *Evaluación de los aprendizajes, un enfoque basado en competencias*. Ciudad de México: Pearson
- Poblete, M. (2005). El Portafolio del estudiante. Utilización del portafolio como herramienta de aprendizaje y como estrategia alternativa de evaluación. En VIC e ICE de la Universidad de Deusto. (Coords.). *I Jornadas Universitarias de Innovación y Calidad: Buenas Prácticas Pedagógicas en la Docencia Universitaria*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Poblete, M. & García Olalla, A. (2007). *Desarrollo de competencias y créditos transferibles. Experiencia multidisciplinar en el contexto universitario*. Bilbao: Mensajero, ICE de la Universidad de Deusto.

- Poblete, M. (2009). *Evaluación de Competencias en la Educación Superior. Preguntas clave que sobre evaluación de competencias se hacen los profesores. Tentativas de respuesta*. España: Universidad de Deusto. Recuperado de <http://paginaspersonales.deusto.es/mpoblete2/PONENCIA01.htm>
- Polanco, A. (2004). La pregunta pedagógica en el nivel inicial. *Revista electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 4(2), 1-14.
- Pozo, J.I. & Monereo, C. (2009). Introducción: La nueva cultura del aprendizaje universitario o por qué cambiar nuestras formas de enseñar y aprender. En J.I. Pozo & M.P. Pérez. (Coords.). *Psicología del aprendizaje universitario: la formación en competencias* (pp. 9-28). Madrid: Morata
- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. (part 2). Do they really think differently? *On the Horizon*, 9(6), 6.
- Prieto, M. (2008). Creencias de los profesores sobre evaluación y efectos incidentales. *Revista de Pedagogía*, 29(84), 123-144.
- Prodromou, L. (1995). The backwash effect: from testing to teaching. *ERLT Journal*, 49 (1), pp. 13-25.
- Proyecto Alfa Tuning América Latina (2007). Recuperado de <http://tuning.unideusto.org/tuningal/index.php>
- Proyecto Tuning, (2002). Bilbao: Deusto, Recuperado de <http://www.relint.deusto.es/TUNINGProject/general-conclusions.asp>
- Reber, A. (1995). *Implicit learning and tacit knowledge: An essay on the cognitive unconscious*. Nueva York: Oxford University Press
- Rodríguez, G., Ibarra, M., Gómez, M. & Cabeza, D.; (2008). Aplicaciones y herramientas para la evaluación. *EvalCOMIX: Evaluación de competencias en un contexto de aprendizaje mixto*. Memoria Programa Estudios y Análisis MEC. EA 2007- 0099. España.

- Rodríguez-Izquierdo, R. (2015). Competencias genéricas en la enseñanza superior a través de los programas de internacionalización. Un estudio cualitativo. *Revista Complutense de Educación*, 26(1), 81-100.
- Rodríguez, A. (2012). *Orientación profesional por competencias transversales para mejorar la empleabilidad*. (Tesis de doctorado), Facultad de Educación, Universidad de Zaragoza, España
- Rojas, M. & Avellán, A. (2009). Modelo bimodal de evaluación centrada en el aprendiz de cursos en línea. *Revista digital: la pasión del saber*, 1, 1-5. Recuperado de [http://acropolis.ujap.edu.ve/pasion/index2.php?option=com\\_content&do\\_pdf=1&id=65](http://acropolis.ujap.edu.ve/pasion/index2.php?option=com_content&do_pdf=1&id=65)
- Rychen, D., & Salganik, L. (Eds.). (2003). *Key competencies for a successful life and well-functioning society*. Gotinga, Alemania: Hogrefe & Huber Publishers.
- Salazar, J. & Marqués, M. D. L. L. (2012). Acompañamiento al aula: una estrategia para la mejora del trabajo pedagógico. *RIEE. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 5 (1), 10-20.
- Salinero, C. (2006). Las competencias en el marco de la convergencia europea: Un nuevo concepto para el diseño de programas educativos. *Encounters on Education*, 7, 132-153.
- Salvador, F., Rodríguez, J. L. & Bolívar, A. (Eds.), (2004). *Diccionario enciclopédico de didáctica* (Vol. 2, p. 25). Málaga: Aljibe.
- Sanahuja, A. & Sánchez-Tarazaga, L. (2018). La competencia evaluativa de los docentes: formación, dominio y puesta en práctica en el aula. *Revista Iberoamericana de Educación*, 76(2), 95-116.
- Santos Guerra, M.A. (1998). Evaluaciones sin ton ni son. La necesidad de la metaevaluación educativa. En C. Martín-Moreno (Coord.). *Las organizaciones ante los retos educativos del siglo XX*, del V Congreso

- Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas. Madrid: Universidad Complutense de Madrid, UNED.
- Santos Guerra, M.A. (1998). Sentido y finalidad de la evaluación de la Universidad. *Revista Interuniversitario de Formación del Profesorado*, (34), 39-59
- Sanmartí, N. (2007). 10 ideas claves: Evaluar para aprender. Madrid: Graó
- Sanmartí, N. (2010). Avaluar per aprendre. L'avaluació per millorar els aprenentatges de l'alumnat en el marc del currículum per competències. En línia: [http://xtec.gencat.cat/web/.content/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/0024/fc53024f-626e-423b-877a-932148c56075/avaluar\\_per\\_aprendre.pdf](http://xtec.gencat.cat/web/.content/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/0024/fc53024f-626e-423b-877a-932148c56075/avaluar_per_aprendre.pdf)
- Sans, A. (2005): La evaluación de los aprendizajes: construcción de instrumentos, *Cuadernos de Docencia universitaria*. (Nº 2). España: ICE-Universidad de Barcelona.
- Sarramona, J. (2007). *Las competencias profesionales del profesorado de secundaria*. España: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra.
- Scardamalia, M., & Bereiter, C. (1992). Text-based and knowledge-based questioning by children. *Cognition and Instruction*, 9 (3), 177-199.
- Sebastián Donoso Díaz. (2005). *Reforma y política educacional en Chile 1990-2004*. El neoliberalismo en crisis. (Ensayo). Estudios Pedagógicos, 31(1), 113-135. Recuperado de <http://mingaonline.uach.cl/pdf/estped/v31n1/art07.pdf>
- Segers, M., Nijhuis J., & Gijsselaers, W. (2006). Redesigning a learning and assessment environment: The influence on students' perceptions of assessment demands and their learning strategies. *Studies in Educational Evaluation*, 32(3), 223-242. doi: 10.1016/j.stueduc.2006.08.004

- Segers, M., & Tillema, H. (2011). How do Dutch secondary teachers and students conceive the purpose of assessment? *Studies in Educational Evaluation*, 37, 49-54. doi: 10.1016/j.stueduc.2011.03.008
- Sepúlveda, A. (2014). *Organizadores eficaces para la acción didáctica en el aula*. Chile: Universidad de Los Lagos. Vicerrectoría Académica. Dirección de Docencia y Pregrado.
- Struyven, K., Dochy, F., & Janssens, S. (2005). Students' perceptions about evaluation and assessment in higher education: a review. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 30(4), 325-341.
- Stiggins, R. J., Arter, J., Chappuis, J., & Chappuis, S. (2007). *Classroom assessment for student learning. Doing it right using it well*. NJ: Pearson.
- Stobart, G. (2010). *Tiempos de pruebas: los usos y abusos de la evaluación*. Madrid: Morata.
- Struyven, K.; Dochy, F., & Janssens, S. (2005). Students' perceptions about evaluation and assessment in higher education: a review. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 30(4), 325-341.
- Tardif, J. (2006). L'évaluation des compétences. *Documenter le parcours de développement*. Montréal: Chenelière Éducation.
- Tejada Fernández, J. (2011). La evaluación de las competencias en contextos no formales: dispositivos e instrumentos de evaluación. *Revista de Educación*, (354), 731-745.
- Tejada, J. (2005). El trabajo por competencias en el Prácticum: cómo organizarlo y evaluarlo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 7 (2). Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vo7no2/contenido-tejada.html>
- Tobón, S. & Fernández, J.L. (2003). La cartografía conceptual. *Memorias del IV Congreso Internacional Virtual de Educación*. Islas Baleares, España.
- Tobón, S. (2005). *Formación basada en competencias*. Bogotá, Colombia: ECEOE.

- Tobón, S., Pimienta Prieto, J. H. & García Fraile, J. A. (2010). *Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias*. Pearson educación. Distrito Federal, México: Pearson-Prentice Hall.
- Tobón, S. (2012). *Evaluación de las competencias por pruebas por problemas y niveles de desempeño*. México: Instituto CIFE.
- Torrado, M. (2000). Educar para el desarrollo de las competencias. Una propuesta para reflexionar. En D. Bogoya, M. Vinent, G. Restrepo, M.C. Torrado, F. Jurado, M. Pérez... L. Díaz. *Competencias y proyecto pedagógico*. Bogotá, D.C.: Universidad Nacional de Colombia.
- Trillo, F. (2002). *Evaluación de programas, estudiantes, centros y profesores*. Barcelona: Praxis.
- Trillo, F. (2005a). *Competencias docentes y evaluación auténtica: ¿Falla el protagonista?* Colección de cuadernillos de actualización para pensar en la enseñanza universitaria. (N°3). Argentina: Universidad Nacional de Río Cuarto. Recuperado de <http://www.unrc.edu.ar/unrc/academica/pdf/cuadernillo03.pdf>
- Trillo, F. (2005b). *Evaluación de los aprendizajes en la universidad*. Apuntes de curso perfeccionamiento. Osorno, Chile: Universidad de Los Lagos.
- Tünnermann, C. & De Souza, M. (2003). *Desafíos de la universidad en la sociedad del conocimiento. Cinco años después de la Conferencia Mundial sobre Educación Superior*. París.
- Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación (2012a). *Políticas institucionales*. Recuperado de [http://sitios.upla.cl/universidad/2012\\_0418\\_pol\\_inst.pdf](http://sitios.upla.cl/universidad/2012_0418_pol_inst.pdf).
- Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación (2012b). *Modelo Educativo*. Recuperado de [http://www.upla.cl/inicio/2012\\_0327\\_modelo\\_educativo.pdf](http://www.upla.cl/inicio/2012_0327_modelo_educativo.pdf).
- Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación (2012c). *Perfil de egreso de los estudiantes de Pedagogía Básica*. Valparaíso, Chile: Uplaced

- Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación (2012d). *Proyecto Educativo*. Recuperado de [http://www.upla.cl/inicio/2012\\_0327\\_proyecto\\_educativo.pdf](http://www.upla.cl/inicio/2012_0327_proyecto_educativo.pdf)
- Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación. (2012e). *Plan de Desarrollo Estratégico. 2011-2015*. Recuperado de [http://sitios.upla.cl/dapei/documentos/2012\\_0327\\_plan\\_de\\_desarrollo\\_estrategico.pdf](http://sitios.upla.cl/dapei/documentos/2012_0327_plan_de_desarrollo_estrategico.pdf).
- Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación (2014a). *Informe de autoevaluación*. (p. 366). Valparaíso, Chile: DEIC.
- Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación (2014b). *Proyecto educativo*. Valparaíso, Chile: DEIC.
- Vaillant, D. & Marcelo García, C. (s/f). *¿Quién Educará a los Educadores? Teoría y Práctica de la Formación de Formadores*. Montevideo, Uruguay: ANEP, OEI y Presidencia República Uruguay.
- Van Der Meij, H. (1994). Student questioning. A componential Analysis. *Learning and Individual Differences*, 6(2), 137-171.
- Vargas, F. (2004). *Las cuarenta preguntas más frecuentes sobre competencia laboral*. Montevideo, Uruguay : Publicaciones de Cinterfor, OIT.
- Villa, A. & Poblete, M. (2007). *Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de competencias genéricas*. Bilbao: Ediciones Mensajero-Ice de la Universidad de Deusto.
- Villardón, L. (2006). Evaluación del aprendizaje para promover el desarrollo de competencias. *Educatio Siglo XXI*, (24), 57-76
- Villarroel, V., Bloxham, S., Bruna, D., Bruna, C. & Herrera-Seda, C. (2017). Authentic assessment: creating a blueprint for course design. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(5), 840-854.
- Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona, Crítica

- Watts, F. & García-Carbonell, A. (Eds.). (2006). *La evaluación compartida: investigación multidisciplinar*. Valencia: Universidad Politécnica de Valencia.
- Wiggins, G. (1989). A true test: Toward more authentic and equitable assessment. *Phi Delta Kappan*, 79, 703-713.
- Wiggins, G. (1990). *The case for authentic assessment*. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 2 (2).  
Recuperado de <http://PAREonline.net/getvn.asp?v=2&n=2>
- Wiggins, G. (1991). A response to Cizek. *Phi Delta Kappas*, 72 (9), 700-703
- Yañiz, C. (2016). Planificar la enseñanza universitaria para el desarrollo de competencias. *Education. Siglo XXI*, 24, 17-34
- Yañiz, C. & Villardón, L. (2006). *Planificar desde competencias para promover el aprendizaje*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Zabala, Z. & Arnau, L. (2009). *11 Ideas Clave. Cómo aprender y enseñar competencias*. (5ta. Reimp.). Barcelona: Graó.
- Zabalza, M.A. (2007). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Zabalza, M.A. (2005). *Guía para la planificación didáctica de la docencia universitaria en el marco del EEES*. España: Universidad de Santiago de Compostela. Recuperado de [http://www.ice.uib.cat/digitalAssets/180/180383\\_act\\_35\\_3.pdf](http://www.ice.uib.cat/digitalAssets/180/180383_act_35_3.pdf)
- Zaragoza Raduà, J. M.<sup>a</sup> (2003). *Actitudes del Profesorado de Secundaria Obligatoria hacia la Evaluación de los Aprendizajes de los Alumnos*. Tesis doctoral. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Zuleta, O. (2005). La pedagogía de la pregunta, una contribución para el aprendizaje. *Revista electrónica Educere*, 9 (28), 115-119.

**1. Tabla de contingencia para evaluar el uso de actividades de evaluación**

Actividades de evaluación: cualquier instrumento, situación, procedimiento, recurso o técnicas utilizados para obtener información sobre la marcha del proceso enseñanza aprendizaje y sus agentes y del diseño curricular en su conjunto.	Nivel de uso de las actividades de evaluación						
	Poco uso .....mucho uso						
	1	2	3	4	5	6	7
	1. Observación directa en clases						
2. Participación en el aula							
3. Exámenes escritos sin material sobre la mesa							
4. Lecturas							
5. Guías de aprendizaje							
6. Examen de preguntas abiertas (tipos ensayo)							
7. Casos prácticos							
8. Monografías (trabajo bibliográfico)							
9. Examen de preguntas cortas( explicaciones breves)							
10. Exposiciones							
11. Coloquios							
12. Examen tipo test							

13. Problemas							
14. Argumentos y refutación							
15. Ensayos							
16. Autoevaluación del alumno							
17. Entrevistas orales							
18. Coevaluación entre estudiantes							
19. Investigaciones							
20. Resúmenes							
21. Examen escritos con solo un material							
22. Demostraciones							
23. Examen preguntas cerradas ( tipo definiciones)							
24. Cuadernos (diario del alumno)							
25. Debates deliberativos							
26. Portafolios (carpetas)							
27. Proyectos							
28. Estudio de caso							
29. Mapas de progreso							

30. Exámenes escritos en los que se puede tener material sobre la mesa							
31. Informes individuales y grupales							
32. Experimentos							
33. Rúbricas y lista de cotejo							
34. Mapas conceptuales							

## 2. Tabla de contingencia para evaluar el carácter de la actividad

Actividades de evaluación: cualquier instrumento, situación, procedimiento, recurso o técnicas utilizados para obtener información sobre la marcha del proceso enseñanza aprendizaje y sus agentes y del diseño curricular en su conjunto.	Clasificación de la actividad evaluativa						
	Clásicas.....auténticas						
	1	2	3	4	5	6	7
1. Observación directa en clases							
2. Participación en el aula							
3. Exámenes escritos sin material sobre la mesa							
4. Lecturas							
5. Guías de aprendizaje							
6. Examen de preguntas abiertas ( tipos ensayo)							
7. Casos prácticos							
8. Monografías ( trabajo bibliográfico)							
9. Examen de preguntas cortas( explicaciones breves)							
10. Exposiciones							
11. Coloquios							
12. Examen tipo test							
13. Problemas							
14. Argumento y refutación							

15. Ensayos								
16. Autoevaluación de los alumnos								
17. Entrevistas orales								
18. Coevaluación entre alumnos								
19. Investigación								
20. Resúmenes								
21. Examen escritos con solo un material								
22. Demostraciones								
23. Examen preguntas cerradas ( tipo definiciones)								
24. Cuaderno (diario del alumno)								
25. Debates deliberativos								
26. Portafolio								
27. Proyectos								
28. Estudio de casos								
29. Mapas de progreso								
30. Exámenes escritos en los que se puede tener material sobre la mesa								
31. Informe individual o grupales								
32. Experimentos								
33. Rúbricas y lista cotejo								
34. Mapas conceptuales								

**3. Tabla de contingencia niveles y dimensiones del proceso cognitivo según la taxonomía de Anderson y Krathwohl (2001)**

Nivel del proceso cognitivo	Categorías	Definición	Subcategoría	Definición
	Recuperar	Recordar información	Reconocer	Identificar un elemento, objeto, sujeto o suceso.
			Reproducir	Volver a producir según lo aprendido tomando como base lo conocido.
			Nombrar	Mencionar el nombre del cuento, personaje,

BASICO/SUPERFICIAL		previamente aprendida.		lugares.
			Describir	Señalar rasgos de algo o alguien, lo que permite identificarlo y distinguirlo de otros.
INTERMEDIO	Comprender	Entender, apropiarse de aquello que se ha aprendido.	Exponer	Hablar sobre un tema con las propias palabras.
			Secuenciar	Ordenar la aparición de sucesos.
			Definir	Señalar el significado de una palabra o concepto
			Sustituir	Cambiar un elemento, un enunciado o situación por otra equivalente
SUPERIOR	Aplicar	Emplear o hacer uso de un conocimiento	Ejecutar	Representar o realizar una acción
			Transferir	Traspasar un conocimiento a una situación nueva similar.
			Hacer hipótesis	Predecir resultados para confirmarlos posteriormente.
	Analizar	Distinguir las partes de un todo y relacionarlo con su estructura global.	Distinguir	Diferenciar las partes de un todo.
			Explicar	Aclarar la causa o motivo de algo.
			Comparar	Contrastar aspectos distinguiendo semejanzas y diferencias de ellos.
			Categorizar	Agrupar a partir de un criterio.
			Sintetizar	Seleccionar las ideas principales del tema

				tratado.
	Evaluar	Estimar o apreciar el valor de un sujeto, objeto o situación.	Juzgar	Determinar si el proceso fue bien realizado. Formar opinión de algo o alguien.
			Justificar	Argumentar a favor o en contra de un razonamiento situación o proceso.
	Crear	Producir algo nuevo.	Inventar	Propone algún elemento novedoso.

**4. Tabla de contingencia para evaluar la demanda de las pruebas escritas aplicadas por los docentes de la carrera de Ped. Básica**

Nombre del módulo.....Prueba .....Semestre..... Año.....					
Nivel del proceso cognitivo	Categorías	Definición	Subcategoría	Definición	Evaluación de las preguntas de la prueba...
BASICO/	Recuperar	Recordar información previamente	Reconocer	Identificar un elemento, objeto, sujeto o suceso.	
			Reproducir	Volver a producir según lo aprendido tomando como base lo conocido.	
			Nombrar	Mencionar el nombre del cuento, personaje,	

SUPERFICIAL		aprendida.		lugares.	
			Describir	Señalar rasgos de algo o alguien, lo que permite identificarlo y distinguirlo de otros.	
INTERMEDIO	Comprender	Entender, apropiarse de aquello que se ha aprendido.	Exponer	Hablar sobre un tema con las propias palabras.	
			Secuenciar	Ordenar la aparición de sucesos.	
			Definir	Señalar el significado de una palabra o concepto	
			Sustituir	Cambiar un elemento, un enunciado o situación por otra equivalente	
	Aplicar	Emplear o hacer uso de un conocimiento	Ejecutar	Representar o realizar una acción	
			Transferir	Traspasar un conocimiento a una situación nueva similar.	
			Hacer hipótesis	Predecir resultados para confirmarlos posteriormente.	
	Analizar	Distinguir las partes de un todo y relacionarlo con su	Distinguir	Diferenciar las partes de un todo.	
			Explicar	Aclarar la causa o motivo de algo.	
			Comparar	Contrastar aspectos distinguiendo semejanzas y diferencias de ellos.	

SUPERIOR		estructura global.	Categorizar	Agrupar a partir de un criterio.	
			Sintetizar	Seleccionar las ideas principales del tema tratado.	
	Evaluar	Estimar o apreciar el valor de un sujeto, objeto o situación.	Juzgar	Determinar si el proceso fue bien realizado. Formar opinión de algo o alguien.	
			Justificar	Argumentar a favor o en contra de un razonamiento situación o proceso.	
	Crear	Producir algo nuevo.	Inventar	Propone algún elemento novedoso.	

## 5. Entrevista para los académicos de Pedagogía Básica

A través de qué actividades educativas promueve los siguientes aspectos en sus aulas y, mediante qué dispositivos verifica su aprendizaje.

¿Qué aspectos considera que no promueve lo suficiente? ¿Qué aspectos promueve claramente en sus clases?  
¿Considera que algunos aspectos no debería promoverlos en sus clases y, si es así, por qué no?

### 1. Aspectos éticos

1.1. Tolerancia \_\_\_\_\_

1.2. Pluralismo \_\_\_\_\_

1.3. Vocación de servicio a la región \_\_\_\_\_

1.4. Responder ante las exigencias de la diversidad \_\_\_\_\_

1.5. Autonomía \_\_\_\_\_

1.6. Buen ciudadano \_\_\_\_\_

1.7. Responder a los cambios contextuales \_\_\_\_\_

### 2. Aspectos formativos sello

2.1. Integrar conocimientos científicos y los significados culturales competencias y habilidades de aplicación del conocimiento \_\_\_\_\_

2.2. Liderazgo y compromiso académico en los procesos formativos \_\_\_\_\_

2.3. Apoyo a la investigación y la docencia de calidad \_\_\_\_\_

2.4. Capacidad de diálogo y comunicación \_\_\_\_\_

2.5. Trabajo en equipo \_\_\_\_\_

### 3. Aspectos formativos

3.1. Aprender a aprender \_\_\_\_\_

3.2. Aprender a vivir juntos \_\_\_\_\_

3.3. Fortalecer identidad \_\_\_\_\_ la

3.4. Respeto a diversidad \_\_\_\_\_ la

## 6. Muestra de Módulos de aprendizaje



**Facultad de Ciencias de la Educación.**

**Educación General Básica.**

**Módulo de Formación disciplinar:** Introducción a la Vida Académica.

Código:

Elaboración Equipo Docente:

**\*Asesoría MECESUP UPA 0402: Dr. Arturo Pinto Guevara.**

### Programa de Módulo

Carrera	EDUCACION GENERAL BASICA
Nombre del Módulo	Introducción a la Vida Académica
Código	
Profesor	
N° Créditos	8 créditos.( 152 horas) : Presenciales 68 Plataforma 34 Proyectos, Prácticos, Lecturas 50
Competencias previas	No aplica

### Antecedentes y Contextualización del Módulo

Módulo de formación inicial perteneciente a las áreas del desarrollo y disposición personal para la vida académica en contextos de formación profesional. Este módulo posee un carácter teórico y práctico aplicado y orientado a la comprensión del ser estudiante de Pedagogía.

Contextualización:

Los núcleos problemáticos que aborda este módulo desde la perspectiva de la formación inicial ( introducción al campo de la formación profesional)docente son:

\* La sensibilización al campo formativo se constituye en parte fundamental de la profesión docente en contexto universitario en tanto permite la adaptación y comprensión contextualizada de los códigos de formalización profesional en el campo de las Ciencias de la Educación.

\*Permite asumir los desafíos que implica superar las preconcepciones del hacer del profesor y orientar la formación desde temprano en el saber hacer docente profesional en una institución con prestigio formativo en la Región.

\*Incorpora competencias de desarrollo base, es decir, la forma esencial de abordar problemas complejos de la formación.

\*Se condice con la necesidad y urgencia de profundizar en el desarrollo profesional práctico como base de la formación con sentido continuo.

EL presente módulo contribuye a la competencia del sello institucional denominada :

### **Competencias nucleares (declarar al menos una, que trabaje en este módulo)**

No aplica

### **Competencias disciplinares**

CG: Comprende los desafíos de la formación en pedagogía de la EGB superando las preconcepciones del hacer del profesor por las del profesional de la Educación en un contexto de desarrollo universitario].

Sub Unidades de Competencia (SUC):

1. Comunica eficazmente en forma oral y escrita propósitos de formación profesional con interlocutores en diferentes contextos.
2. Integra equipos estableciendo interrelaciones empáticas con pares y actores del contexto profesional para la formación.
3. Auto - evalúa su estilo de aprendizaje y trabajo formativo académico teniendo como base desarrollo metacognitivos estratégicos.
4. Evalúa sus potencialidades y vulnerabilidad para la formación docente optimizando el conocimiento de sí sobre los desafíos de la formación en pedagogía.
5. Accede, procesa y comunica diferentes fuentes de información que están a la base de la formación en Pedagogía.

### **Resultados de aprendizaje**

Asociado a 1° SUC

Optimiza su comunicación oral y escrita teniendo en claro los propósitos y sentido y coherencia en la interrelación con actores del contexto formativo (pares, docentes, profesores).

Criterio de realización y recursos: Se entenderá como criterio de realización óptimo la identificación de a lo menos 4

<p>propósitos de comunicativos frente a una situación formativa tanto en la modalidad oral y escrita.</p> <p>Recursos: Documento PP. Diagnóstico de la comunicación. Técnicas del discurso argumentativo. Representación oral y escrita del discurso.</p>
<p>Asociado a 2° SUC</p> <p>Reconoce e identifica los componentes de la comunicación social efectiva y los utiliza con sus pares y actores del espacio formativo.</p>
<p>Criterio de realización y recursos:</p> <p>Se estimará como logro adecuado a lo menos el uso 5 relaciones argumentadas desde la comunicación afectiva y viable.</p> <p>Recursos: Conocimiento de las habilidades sociales de la comunicación. Trabajo de discusión y argumentación (situaciones del campo profesional)..</p>
<p>Asociado a 3° SUC</p> <p>Reconoce e identifica en sí fortalezas y debilidades en su aprendizaje y afrontamiento en un contexto de educación superior. Precisar el nivel de los factores metacognitivos para el procesamiento e expresión de la información profesional..</p>
<p>Criterio de realización y recursos:</p> <p>Utiliza adecuadamente 6 de los 8 puntos del procesamiento metacognitivo.</p> <p>Recursos: Documento sobre pensamiento estratégico. Metacognición del que Enseña y del que Aprende. Estrategias metacognitivas según contextos e interlocutores. Modelos de comunicación y desarrollo personal. Pauta de Evaluación.</p>
<p>Asociado a 4° SUC</p> <p>Relaciona sus fortalezas y debilidades para la FID y plantea estrategias de optimización y superación teniendo presente los desafíos de la FID.</p>
<p>Criterio de realización y recursos:</p> <p>Se estimará como logro adecuado a lo menos 6 relaciones argumentadas entre F y D que permiten precisar un nuevo afrontamiento.</p> <p>Recursos: Perfil de F y D del estudiante. Estudios de casos. Simulaciones. Trabajo de roles, evaluación de pares. Asumir y formular crítica de desarrollo y oportunidad.</p>
<p>Asociado a 5° SUC</p> <p>Desarrollo estrategias de procesamiento y comunicación de información basada en diferentes fuentes, bases de datos, referencias y links educacionales y de base de la formación pedagógica..</p>

Criterio de realización y recursos:

Utiliza adecuadamente 8 de los 10 fuentes de información trabajadas y que permitirán hacer efectivo el hallazgo de información para el desarrollo profesional..

Recursos: Documento. Acceso a bases de datos. Laboratorio computacional.

### Contenidos del Módulo

Saber
<ul style="list-style-type: none"><li>• Formación escolar y la formación del docente en EGB. Conceptos oficio, trabajo técnico y profesión. La comunicación oral. La comunicación escrita. Modalidades con bases común y diferenciadora. Estrategias de comunicación.</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Las habilidades sociales de la comunicación. La comunicación oral y escrita efectiva. El discurso argumentativo. El discurso persuasivo. El mapa y esquema conceptual como base.</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Las fortalezas y debilidades para el quehacer docente. El perfil de las habilidades docentes en lo social, cultural, el mundo de interacciones. Los actores y roles del sistema educacional. La metacognición como estrategia de optimización y cambio personal.</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Evaluación del monitorea de la acción personal. La personalidad y los rasgos. El auto - cuidado como inteligencia. La formalización de la conducta en los roles. Autoridad y liderazgo.</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Concepto de conocimiento disciplinar actualizado. Campo de profesiones afines la FID y la PGB con Menciones. Bases de datos EBSCO, MINEDUC, Unesco, PNUD Recursos internos del sistema de bibliotecas. Las normas APA para la producción del conocimiento en la UPLA:</li></ul>
Hacer
<ul style="list-style-type: none"><li>• Reproducir los elementos contenidos en el análisis y discusión de documentos e informes.</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Construye diferentes situaciones comunicativas donde persuade e impacta positivamente en los actores del sistema.</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Expresa esquemáticamente los pasos del proceso metacognitivo. Identifica estrategias instrumentales de las metacognitivas.</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>• En diferentes acciones monitorea y evalúa su interacciones modificando elementos del discurso y su argumentación a nivel oral y escrito.</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Utiliza y Expone las ventajas de los contenidos .de diferentes fuentes informativas trabajadas.</li></ul>
Convivir
<ul style="list-style-type: none"><li>• Describe sensaciones, imágenes y lugares evocados y que estén relacionados con las ideas trabajadas sobre inter- relación y comunicación oral y escrita.</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Participa pro activamente y colaborativamente en los trabajos correspondientes a casa sub unidad de competencia.</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Contribuye a las adecuadas interacciones necesarias para el trabajo colaborativo y la optimización de las presentaciones y argumentaciones.</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Reconoce en la crítica constructiva un aporte y oportunidad de mejora y clave del trabajo en equipos.</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Vela por las normas éticas de los trabajos académicos. Usa normas APA para el trato de la autoría en expresión de información y argumento fundado.</li></ul>

<p><b>Análisis documental.</b></p> <p>Los estudiantes aprenden a formular independientemente preguntas relacionadas con un texto o documento determinado.</p>	<p>Reconocer los núcleos temáticos y contenidos estructurales.</p> <p>Aplicar la información y conocimiento.</p> <p>Evaluar la pertinencia del aporte documental.</p>	<p>Preparar los procedimientos más efectivos que permitan el análisis de fuentes y documentos.</p> <p>Elaborar la representación de la información.</p> <p>Someter a discusión las propuestas.</p>	<p>Tener disposición y motivación para el trabajo de reflexión y análisis de documentos.</p> <p>Adquirir el compromiso de responder al análisis más efectivo y de mayor comunicabilidad.</p> <p>Trabajar colaborativamente y sincronizadamente para la presentación de productos finales.</p>	<p>Aula</p> <p>Biblioteca</p> <p>Laboratorios</p>
<p><b>Estudio de casos discutidos a nivel panel.</b></p> <p>Los participantes reciben textos, situaciones, noticias u obras sobre el tema, forman grupos y analizan el caso, seleccionan los hechos, evalúan las informaciones y toman decisiones, respecto de</p>	<p>Reconocer los antecedentes y sus relaciones para avanzar en la comprensión del tema.</p> <p>Aplicar clasificaciones y conceptos que permitan profundizar en el tema y dar los fundamentos a los trabajos realizados.</p>	<p>Preparar las antecedentes y propuestas que den solución al caso</p> <p>Elaborar soluciones pertinentes a los casos analizados.</p> <p>Someter a prueba contrastación las propuestas de abordaje del texto desarrolladas por diferentes</p>	<p>Tener disposición indagativa para analizar los textos y documentos casos.</p> <p>Adquirir el compromiso como miembro del grupo respecto de realizar sus funciones y roles en el análisis de los textos y documentos casos.</p>	<p>Aula,</p> <p>biblioteca,</p> <p>espacios de trabajo grupal y otros.</p>

la presentación y discusión.	Evaluar los textos identificados y elaborados de manera fundamentada.	grupos.		
<p><b>Trabajo colaborativo en equipo.</b></p> <p>Esta estrategia supone la realización de un trabajo colaborativo, entendiendo que ello favorece el desarrollo creativo de las buenas decisiones didácticas, y de la comprensión del trabajo formativo por competencias.</p> <p>Resolución de Problemas</p>	<p>Reconocer con otros los núcleos y elementos conceptuales de los diferentes tipos de actividades del módulo.</p> <p>Aplicar de manera grupal y consensuada las mejores opciones para enfrentar el análisis y desarrollo de los trabajos.</p> <p>Evaluar colaborativamente las realizaciones respecto de los análisis de los temas.</p> <p>Analiza los factores y variables que constituyen el caso o situación</p>	<p>Preparar la información, fuentes y recursos para las realizaciones colaborativas que se exigen en cada nivel del módulo.</p> <p>Elaborar con otros los análisis de los textos y trabajos propuestos.</p> <p>Someter a prueba por aprobación las iniciativas trabajadas.</p> <p>Expresa y organiza esquemas de solución. Argumenta la presentación de manera oral y escrita.</p>	<p>Tener disposición al trabajo en equipos desde la participación al liderazgo.</p> <p>Adquirir el compromiso de liderar y coparticipar de las actividades.</p> <p>Trabajar colaborativamente intercambiando roles, asumiendo distintas tareas y generando los documentos y trabajos solicitados.</p> <p>Asume su participación y vela por los requerimientos éticos y formales.</p> <p>Respecta el contexto y acciona cuidando el entorno y clima de relaciones.</p>	<p>Aula, biblioteca y espacios a definir.</p>

## Actividades de aprendizaje

Evidencias de evaluación.

Planeación de la evaluación

En el desarrollo de este módulo se modelarán los siguientes tipos de evaluación:

**Auto evaluación** que se refiere a la auto percepción que cada participante tiene de su propio aprendizaje, desempeño y nivel de logro. Es muy importante lograr que los participantes sean más autónomos y autocríticos para poder alcanzar adecuados modelos formativos que los proyecten como mejores estudiantes.

**Heteroevaluación** referida a la evaluación que los académicos encargados del módulo realizan a cada uno de los participantes, es la más utilizada en la cualquier comunidad educativa y su implantación tan fuertemente arraigada está dada por la consecuencia natural de la relación maestro y aprendiz.

**Coevaluación** referida a la evaluación que los propios participantes realizan de cada uno de sus compañeros con los cuales les ha correspondido a trabajar en equipo o convivir en el medio formativo.

### Instrumentos de Evaluación del módulo.

**Lista o Pautas de Cotejo (Check-list)**, Lista de los aspectos a ser observados en el desempeño del participante.

**Carpeta de Evidencia:** Es un instrumento que permite la compilación de todos los trabajos realizados por los participantes durante la participación. En él pueden ser agrupados datos de vistas técnicas, resúmenes de textos, proyectos, informes, anotaciones diversas. También se le denomina portafolio incluye, también, las pruebas y las autoevaluaciones de los participantes.

**Proyecto:** El proyecto es un instrumento útil para evaluar el aprendizaje de los participantes. El proyecto puede ser propuesto individualmente o en equipo. En los proyectos en equipo, además de las capacidades ya descritas, se puede verificar, por ejemplo, la presencia de algunas actitudes tales como: respeto, capacidad de oír, tomar decisiones en conjunto, solidaridad, etc.

**Mapas Conceptuales:** Los mapas conceptuales son recursos esquemáticos para representar un conjunto de significados conceptuales incluidos en una estructura de proposiciones.

**Pruebas o Certámenes:** Tiene por finalidad verificar la habilidad de las personas para operar con los contenidos aprendidos, a través de acciones más elaboradas y complejas.

**Exposición:** La exposición se puede definir como la manifestación oral de un tema determinado y cuya extensión depende de un tiempo previamente asignado y, además, la forma en que el expositor enfrenta y responde a las interrogantes planteadas por los oyentes. Este instrumento de evaluación para su aplicación óptima obliga al evaluador a ser más objetivo, definir criterios de evaluación y abstraerse de prejuicios que pueda tener sobre el evaluado.

### Rúbrica general de apoyo:

<b>E</b>	<b>D</b>	<b>C</b>	<b>B</b>	<b>A</b>
<b>Rechazado</b>	<b>Deficiente</b>	<b>Estándar</b>	<b>Modal</b>	<b>Destacado</b>
<b>1-3</b>	<b>3-4</b>	<b>4-5</b>	<b>5-6</b>	<b>6-7</b>
No satisface	Nivel de	Nivel de	Nivel de desempeño	Nivel excepcional de

<p>ninguno de los requerimientos del desempeño de la competencia.</p>	<p>desempeño por debajo del esperado para la competencia.</p>	<p>desempeño que permite acreditar el logro de la competencia en sus aspectos generales.</p>	<p>que supera lo esperado para la competencia, observando en las diferentes tareas mínimos nivel de error siendo su trabajo de alta calidad.</p>	<p>desempeño de la competencia, excediendo todo lo esperado. Destaca la disposición y capacidad de formar y guiar en el dominio trabajado.</p>
---	---	--	--	--

## Bibliografía específica requerida para el desarrollo del módulo

- Acosta, V. (2006) Efecto de la intervención y el apoyo mediante prácticas colaborativas sobre lenguaje del alumnado con NEE. *Rev. Logopedia, Foniatría y Audiología*. Vol.26,nº 1,36-53.
- Aguado G. Trastorno específico del lenguaje. Málaga: Aljibe. 1999.
- Aguilera A (2004) Introducción a las dificultades del aprendizaje. Mc Graw Hill. Interamericana de España, S.A.U. Madrid.
- American Psychiatric Association (APA) (1995) Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (DSM IV) Barcelona
- Avalos, B (2002) Profesores para Chile. Historia de un proyecto. Mineduc. Santiago.
- Barkley, R y otros (2004) Young adult follow-up of hyperactive children: antisocial activities and drug use. *Journal of child psychology and psychiatry* 45-2, pp 195-211.
- Bermeosolo J; Duk C; Chamorro R; Pinto A; Zepeda M (2007) Criterios, procedimientos, instrumentos y orientaciones para determinar y evaluar las necesidades educativas especiales (NEE) de los estudiantes del sistema escolar. Informe Final. Estudio NEE: UCEN-Mineduc.. Octubre.
- Bermeosolo,J (2010) La diversidad en el aula. Editorial Trillas México.
- Bravo, L. (1996). Enfoque Cognitivo de los Niños de aprendizaje lento. En tercer encuentro de Nacional sobre enfoque cognitivos actuales. Pontificia Universidad Católica de Chile. Santiago. Chile.
- Bravo, L. Pinto, A (1992). Batería de Exploración Verbal para Trastornos de Aprendizaje. CPEIP. Santiago. Chile.
- Canda, F. (2005) Diccionario de Pedagogía y Psicología, Madrid: Cultural S.A.
- Coll, C. Marchesi, A. Palacios, J. (1991). Desarrollo Psicológico y Educación. Alianza Editorial. S. A. Madrid.
- DfES. Special Educational Needs Code & Practice. (2001) London. Department for Education and Skills.
- Dombrowski S., Kamphaus R. & Reynolds C. After the demise of the discrepancy: proposed learning disabilities diagnostic criteria. *Professional Psychology: Research and Practice*. Vol. 37, 99-106, 2004.
- Echeíta, G. (2006). Educación para la Inclusión o Educación sin Exclusiones. Narcea. España.
- edición 2001. p. 283-291.
- Fletcher J.; Morris, R. & Lyon G.R. Classification and definition of learning disabilities: an integrative perspective. En L. Swanson, K. Harris & S. Graham (Eds.) *Handbook of Learning Disabilities*. 2003
- Francis D., Fletcher J., Stuebing K., Lyon G., Shaywitz B. & Shaywitz S. Psychometric approaches to the identification of L.D.: IQ and achievement scores are not sufficient. *J. of Learning Disabilities*, 38 (2), 98-108, 2005.
- Fuchs D.; Mock D.; Morgan P. & Young C. Responsiveness-to-intervention: definitions, evidence and implications for the learning disabilities construct. *Learning Disabilities:Research and Practice*, 18 (3), 157-171, 2003.
- Fuchs L.; Fuchs D. & Speece, D. Treatment validity as a unifying construct for identifying learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 25, 33-45, 2002.
- Gathercole S., Alloway T., Willis C. & Adams A.M. Working memory in children with reading disabilities. *Journal of Experimental Child Psychology*. Vol.93, 3, 265-281, March 2006
- Gustafson S, and others (2011) Effects of three interventions on reading skills of children with reading disabilities in grade. *Journal of learning disabilities Special Issue*, Volume 44 nº 2 Mrch/April.
- Meneghello, J. (2000).Psiquiatría y psicología de la Infancia y adolescencia.
- Milicic, N (2005). Déficit Atencional. Santiago: Ariel Educación
- Morales, M. (2003). El cambio Cognitivo en el niño de Aprendizaje Lento. Universidad Católica Silva Henríquez. Santiago. Chile.
- Narbona J, Fernández S. Bases neurobiológicas del desarrollo del lenguaje. En: Chevrie-Muller C.Narbona J (eds.).
- Narvarte, M., (2005). Diversidad en el aula. Buenos Aires: Lesa

- Narverte, M., (2005). Trastornos de Aprendizaje: Lesa
- NJCLD: Responsiveness to intervention and learning disabilities. A report prepared by the National Joint Committee on Learning Disabilities representing twelve national and international organizations. August 2005.
- Oyarce, S. (2001) Déficit Atencional c/s Hiperactividad una perspectiva esperanzadora, Desafíos y propuestas básicas terapéuticas, Santiago: Libart. patients. *Pediatric Neurol* 1994; 11:230-235.
- Pikulski J. : "IRA Board questions definition of learning disabilities". *Reading Today*, Vol. 14, N 1, August September, 1996.
- Pinto A y otros (2006) Prueba de Articulación de Aprendizajes. PAA. (2006) para estudiantes de K a 1° EGB. Edic. UCM material de apoyo a la Docencia.
- Pinto A, (2006) Implementación de estrategias psicopedagógicas para el sector de lenguaje y comunicación de 1° EM. *Paideia*, Vol 41 pp .
- Pinto A., Bermeosolo J (1997) Integración de estudiantes con trastornos del aprendizaje al trabajo de aula. Vol. *Paideia*. Ude C.Chile.
- Pinto, A (2000) El tratamiento de la dislexia. Edic. U de C. U. Estocolmo.
- Pinto, A y otros (2008) Informe Fonide 0231. Mineduc. Chile
- Pinto,A y Godoy J (2005) Prueba de Lectura y Escritura Altas San Felipe para estudiantes de 2° a 4° EGB con NEE asociadas a TEA. Edic Centro de Apoyo e Intervención Psicopedagógica. Mdza. Rca Argentina.
- Van Garderen D. & Whittaker C. Planning differentiated, multicultural instruction for secondary inclusive classrooms. *Teaching Exceptional Children*, 38 (3), 12-20, 2006.

Facultad de Ciencias de la Educación.

Educación General Básica

Módulo de Formación de Especialidad: Dominio de la producción de textos escritos aplicado a la enseñanza básica.

Código:

Elaboración Equipo Docente:

\*\*Asesoría MECESUP UPA 0402: Dr. Arturo Pinto Guevara.

### Programa de Módulo

Carrera	EDUCACION GENERAL BASICA Mención Lengua Castellana y Comunicación.
Nombre del Módulo	Dominio de la producción de textos escritos aplicado a la enseñanza básica.
Código	
Profesor	
N° Créditos	6 créditos.(162 horas) : Presenciales 72 Plataforma 30 Proyectos Prácticos, Lecturas 60
Competencias previas	No aplica

## Antecedentes y Contextualización del Módulo

Módulo de formación de mención perteneciente al a especialidad profesional de carácter teórico y práctico aplicado y orientado a la comprensión de la producción de textos escritos asociando lineamientos del currículum nacional de EB y condiciones de desarrollo del estudiante según grado y contexto.

Contextualización:

Los núcleos problemáticos que aborda este módulo desde la perspectiva de la generación de conocimiento especializado son:

- Comprensión de los procesos de creación, producción y comprensión de textos escritos y su aplicación en el aula en tanto instrumento privilegiado de expresión personal.
- El currículum de lengua castellana y comunicación se constituye en parte fundamental de la formación docente en tanto permite comprensión de proceso de creación y elaboración de textos escritos en la dinámica formativa teniendo como perspectiva la institución educativa y del aula.
- Forma en el abordaje de problemas reales que vive la profesión y contribuye a su desarrollo de especialidad.
- Se condice con la necesidad y urgencia de profundizar en el desarrollo de conocimiento práctico como base de la calidad y equidad de sistema escolar.
- El conocimiento de la generación de discurso escrito permite conocer al estudiante de manera más autónoma los desafíos propuestos por el currículum y su integración desde otras asignaturas.

EL presente módulo contribuye a la competencia del sello institucional denominada :

*Asume liderazgo en escenarios diversos y cambiantes con respuestas innovadoras y pertinentes.*

Competencias nucleares (declarar al menos una, que trabaje en este módulo)

No aplica

### Competencias de especialidad.

UCG:

Diseña y evalúa los procesos del desarrollo de la escritura en las fases de iniciación (información, disposición) duración (composición, redacción) y finalización (revisión, corrección) de diversos textos escritos.

Sub Unidades de Competencia (SUC):

1. Identifica los niveles de la lengua en diferentes tipos de textos escritos.
2. Conoce y aplicar los constituyentes lingüísticos y retóricos en la producción de textos escritos.
3. Comunica de manera efectiva a partir de la comprensión y producción de diversos tipos de textos escritos.
4. Aplica herramientas metodológicas específicas de la enseñanza del eje de producción de textos escritos.

## Resultados de aprendizaje

Asociado a 1° SUC
Distingue crítica y analíticamente los fundamentos de cada enfoque metodológico de la producción de textos escritos reconociendo la pertinencia relacionada con problemas pedagógicos a investigar.
Criterio de realización y recursos: Se entenderá como criterio de realización óptimo la identificación de a lo menos 5 enfoques asociados a la producción de textos escritos a su fundamento (5) descriptivo.
Recursos: Documento PP con enfoques de textos escritos y su fundamentación. Capítulo I y II Metodología de la investigación (2006 XYZ). Documento que caracteriza el método científico.
Asociado a 2° SUC
Relaciona los enfoques metodológicos con las técnicas pertinentes que permiten afrontar el desarrollo de la producción escrita en contextos aula.
Criterio de realización y recursos:
Se estimará como logro adecuado a lo menos 6 relaciones argumentadas entre técnicas de producción de textos escritos y el enfoque que la haga viable.
Recursos: Síntesis de Investigaciones. Estudios de casos. Simulaciones. Técnicas de producción de diferentes textos escritos.
Asociado a 3° SUC
Diseña estrategias de afrontamiento de un problema pedagógico referidos a la producción de textos escritos.
Criterio de realización y recursos:
Utiliza adecuadamente 8 de los 10 puntos de la estructura y organización de textos escritos haciéndolos operativos a la respuesta al problema pedagógico trabajado.
Recursos: Documentos. Investigaciones modelos. Pautas de Evaluación que faciliten el desarrollo en la producción de textos.
Asociada a 4° SUC.
Evalúa herramientas metodológicas específicas de la enseñanza del eje de producción de textos escritos.
Elabora propuestas metodológicas para la enseñanza de la producción de textos considerando 8 de los 10 aspectos trabajados y argumentando según el referente de enseñanza (4 de los 6).

## Contenidos del Módulo.

Saber	
<ul style="list-style-type: none"> <li>Modelos teóricos para sustentar el análisis, la comprensión y la construcción de sentido en diversos textos escritos.</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>Procesos de escritura en las fases de iniciación (información, disposición) duración (composición, redacción) y finalización (revisión, corrección).</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>Niveles de la lengua en los textos escritos.</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>Norma lingüística en la producción de textos escritos: ortografía, coherencia, cohesión, concordancia, correferencia, etc.</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>Tipologías textuales.</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>Textos escritos en los medios de comunicación de masas.</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>El texto escrito en la literatura: tipos, contextos, temas, etc.</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>Intención del emisor y comunicación efectiva en el texto escrito.</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>Proyectos de investigación interdisciplinar que desde la lengua castellana y comunicación incorporen áreas afines.</li> </ul>	
Hacer	
<ul style="list-style-type: none"> <li>Reproducir los elementos contenidos en el análisis y discusión teórica de la producción de textos.</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>Construye diferentes situaciones en las que identifica los enfoques y técnicas para la producción de textos en contextos de aula.</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>Expresa esquemáticamente los pasos de métodos y técnicas de producción de textos según curso y contexto del estudiante de EB.</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>En diferentes acciones didácticas identifica los factores y problemática pedagógica asociada a la producción de textos según el marco curricular nacional.</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>Expone y representa comunicacionalmente ideas, análisis y diseño de afrontamiento de un problema pedagógico referido a la producción de textos escritos.</li> </ul>	
Convivir	
<ul style="list-style-type: none"> <li>Describe sensaciones, imágenes y lugares evocados y que estén relacionados con las ideas trabajadas a nivel diseño y evaluativo de la producción de textos.</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>Participa pro activamente y colaborativamente en los trabajos correspondientes a casa sub unidad de competencia.</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>Contribuye a las adecuadas interacciones necesarias para el trabajo colaborativo y la optimización de los informes y presentaciones.</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>Vela por las normas éticas de los trabajos académicos.</li> </ul>	

### Actividades de aprendizaje

<b>Método de solución de problemas. Afrontamiento a la Unidad.</b>	SABER Reconocer e identificar los conceptos incluidos en la unidad.	HACER Preparar el escenario para el trabajo y la participación.	CONVIVIR Tener disposición pro activa y alta motivación al desarrollo de las actividades	Aula, Biblioteca y espacios a definir.
--	---	---	--	--

<p>El problema conceptual de la unidad es planteado y analizado durante 4 ruedas de debates para pensar en las estrategias posibles que den cuenta de la competencia:</p> <p>En la primera se explica el contenido planteado y la forma de proceder;</p> <p>En la segunda se plantean las diversas soluciones que permitan el logro de la competencia,</p> <p>En la tercera los grupos de trabajo optan por alguna de las estrategias de trabajo.</p> <p>En la última se dan los pasos necesarios para responder a los diferentes pasos y concluir con un material adecuado a la competencia y estructura del módulo.</p>				
	<p>Expresar respuestas variadas a las preguntas que conducen la realización del tema de la unidad.</p>	<p>Elaborar las propuestas que dan con las soluciones pertinentes.</p>	<p>Adquirir el compromiso y rol para realizar la actividad.</p>	
	<p>Evaluar las respuestas y trabajos respecto de las distintas situaciones problemas trabajados.</p>	<p>Someter a prueba las opiniones y planteamientos elaborados.</p>	<p>Trabajar colaborativamente en la solución de las problemáticas.</p>	

<p><b>Análisis documental.</b></p> <p>Los estudiantes aprenden a formular independientemente preguntas relacionadas con un texto o documento determinado.</p>	<p>Reconocer los núcleos temáticos y contenidos estructurales.</p> <p>Aplicar la información y conocimiento.</p> <p>Evaluar la pertinencia del aporte documental.</p>	<p>Preparar los procedimientos más efectivos que permitan el análisis de fuentes y documentos.</p> <p>Elaborar la representación de la información.</p> <p>Someter a discusión las propuestas.</p>	<p>Tener disposición y motivación para el trabajo de reflexión y análisis de documentos.</p> <p>Adquirir el compromiso de responder al análisis más efectivo y de mayor comunicabilidad.</p> <p>Trabajar colaborativamente y sincronizadamente para la presentación de productos finales.</p>	<p>Aula</p> <p>Biblioteca</p> <p>Laboratorios</p>
<p><b>Estudio de casos discutidos a nivel panel.</b></p> <p>Los participantes reciben textos, situaciones, noticias u obras sobre el tema, forman grupos y analizan el caso, seleccionan los hechos, evalúan las informaciones y toman decisiones, respecto de la presentación y discusión.</p>	<p>Reconocer los antecedentes y sus relaciones para avanzar en la comprensión del tema.</p> <p>Aplicar clasificaciones y conceptos que permitan profundizar en el tema y dar los fundamentos a los trabajos realizados.</p> <p>Evaluar los textos identificados y elaborados de manera fundamentada.</p>	<p>Preparar las antecedentes y propuestas que den solución al caso</p> <p>Elaborar soluciones pertinentes a los casos analizados.</p> <p>Someter a prueba contrastación las propuestas de abordaje del texto desarrolladas por diferentes grupos.</p>	<p>Tener disposición indagativa para analizar los textos y documentos casos.</p> <p>Adquirir el compromiso como miembro del grupo respecto de realizar sus funciones y roles en el análisis de los textos y documentos casos.</p>	<p>Aula, biblioteca, espacios de trabajo grupal y otros.</p>
<p><b>Trabajo colaborativo en equipo.</b></p>	<p>Reconocer con otros los núcleos y elementos</p>	<p>Preparar la información, fuentes y recursos</p>	<p>Tener disposición al trabajo en equipos desde la participación</p>	<p>Aula, biblioteca y</p>

<p>Esta estrategia supone la realización de un trabajo colaborativo, entendiendo que ello favorece el desarrollo creativo de las buenas decisiones didácticas, y de la comprensión del trabajo formativo por competencias.</p>	<p>conceptuales de los diferentes tipos de actividades del módulo.</p> <p>Aplicar de manera grupal y consensuada las mejores opciones para enfrentar el análisis y desarrollo de los trabajos.</p> <p>Evaluar colaborativamente las realizaciones respecto de los análisis de los temas.</p>	<p>para las realizaciones colaborativas que se exigen en cada nivel del módulo.</p> <p>Elaborar con otros los análisis de los textos y trabajos propuestos.</p> <p>Someter a prueba por aprobación las iniciativas trabajadas.</p>	<p>al liderazgo.</p> <p>Adquirir el compromiso de liderar y coparticipar de las actividades.</p> <p>Trabajar colaborativamente intercambiando roles, asumiendo distintas tareas y generando los documentos y trabajos solicitados.</p>	<p>espacios a definir.</p>
<p><b>Pareamiento informativo.</b></p> <p>Técnica que permite la síntesis de un contenido a partir de la interacción con columnas de información aprendida y que se deben establecer los nexos informativos sin que se pierda el sentido.</p>	<p>Reconocer los conceptos claves de los temas.</p> <p>Establecer las relaciones entre temas trabajados.</p> <p>Argumentar las relaciones y asociaciones entre los temas.</p> <p>Evaluar la mejor respuesta.</p>	<p>Elaborar síntesis informativa de los temas trabajados.</p> <p>Seriar y secuenciar información.</p> <p>Desagregar información de los textos y componerla.</p>	<p>Tener disposición indagativa para analizar las diferentes fuentes informativas trabajadas.</p> <p>Adquirir el compromiso como miembro del grupo respecto de realizar sus funciones y roles en el análisis de la información.</p> <p>Trabajar colaborativamente en las situaciones de análisis de fuentes informativas y en la generación de propuestas de evidencias de trabajos solicitados.</p>	<p>Aula, biblioteca y espacios a definir.</p>

## Evidencias de evaluación. Planeación de la evaluación

En el desarrollo de este módulo se modelarán los siguientes tipos de evaluación:

**Auto evaluación** que se refiere a la auto percepción que cada participante tiene de su propio aprendizaje, desempeño y nivel de logro. Es muy importante lograr que los participantes sean más autónomos y autocríticos para poder alcanzar adecuados modelos formativos que los proyecten como mejores estudiantes.

**Heteroevaluación** referida a la evaluación que los académicos encargados del módulo realizan a cada uno de los participantes, es la más utilizada en la cualquier comunidad educativa y su implantación tan fuertemente arraigada está dada por la consecuencia natural de la relación maestro y aprendiz.

**Coevaluación** referida a la evaluación que los propios participantes realizan de cada uno de sus compañeros con los cuales les ha correspondido a trabajar en equipo o convivir en el medio formativo.

### Instrumentos de Evaluación del módulo.

**Lista o Pautas de Cotejo (Check-list)**, Lista de los aspectos a ser observados en el desempeño del participante.

**Carpeta de Evidencia:** Es un instrumento que permite la compilación de todos los trabajos realizados por los participantes durante la participación. En él pueden ser agrupados datos de vistas técnicas, resúmenes de textos, proyectos, informes, anotaciones diversas. También se le denomina portafolio incluye, también, las pruebas y las autoevaluaciones de los participantes.

**Proyecto:** El proyecto es un instrumento útil para evaluar el aprendizaje de los participantes. El proyecto puede ser propuesto individualmente o en equipo. En los proyectos en equipo, además de las capacidades ya descritas, se puede verificar, por ejemplo, la presencia de algunas actitudes tales como: respeto, capacidad de oír, tomar decisiones en conjunto, solidaridad, etc.

**Mapas Conceptuales:** Los mapas conceptuales son recursos esquemáticos para representar un conjunto de significados conceptuales incluidos en una estructura de proposiciones.

**Pruebas o Certámenes:** Tiene por finalidad verificar la habilidad de las personas para operar con los contenidos aprendidos, a través de acciones más elaboradas y complejas.

**Exposición:** La exposición se puede definir como la manifestación oral de un tema determinado y cuya extensión depende de un tiempo previamente asignado y, además, la forma en que el expositor enfrenta y responde a las interrogantes planteadas por los oyentes. Este instrumento de evaluación para su aplicación óptima obliga al evaluador a ser más objetivo, definir criterios de evaluación y abstraerse de prejuicios que pueda tener sobre el evaluado.

**Rúbrica general de apoyo:**

<b>E</b> <b>Rechazado</b>	<b>D</b> <b>Deficiente</b>	<b>C</b> <b>Estándar</b>	<b>B</b> <b>Modal</b>	<b>A</b> <b>Destacado</b>
<b>1-3</b>	<b>3-4</b>	<b>4-5</b>	<b>5-6</b>	<b>6-7</b>
No satisface ninguno de los requerimientos del desempeño de la competencia.	Nivel de desempeño por debajo del esperado para la competencia.	Nivel de desempeño que permite acreditar el logro de la competencia en sus aspectos generales.	Nivel de desempeño que supera lo esperado para la competencia, observando en las diferentes tareas mínimos nivel de error siendo su trabajo de alta calidad.	Nivel excepcional de desempeño de la competencia, excediendo todo lo esperado. Destaca la disposición y capacidad de formar y guiar en el dominio trabajado.

## Bibliografía:

- Acosta, V. (2006) Efecto de la intervención y el apoyo mediante prácticas colaborativas sobre lenguaje del alumnado con NEE. Rev. Logopedia, Foniatría y Audiología. Vol.26,nº1,36-53.
- Aguado G. Trastorno específico del lenguaje. Málaga: Aljibe. 1999.
- Aguilera A (2004) Introducción a las dificultades del aprendizaje. Mc Graw Hill. Interamericana de España, S.A.U. Madrid.
- American Psychiatric Association (APA) (1995) Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (DSM IV) Barcelona
- Avalos, B (2002) Profesores para Chile. Historia de un proyecto. Mineduc. Santiago.
- Barkley, R y otros (2004) Young adult follow-up of hyperactive children: antisocial activities and drug use. Journal of child psychology and psychiatry 45-2, pp 195-211.
- Bermeosolo J; Duk C; Chamorro R; Pinto A; Zepeda M (2007) Criterios, procedimientos, instrumentos y orientaciones para determinar y evaluar las necesidades educativas especiales (NEE) de los estudiantes del sistema escolar. Informe Final. Estudio NEE: UCEN-Mineduc.. Octubre.
- Bermeosolo,J (2010) La diversidad en el aula. Editorial Trillas México.
- Bravo, L. (1996). Enfoque Cognitivo de los Niños de aprendizaje lento. En tercer encuentro de Nacional sobre enfoque cognitivos actuales. Pontificia Universidad Católica de Chile. Santiago, Chile.
- Bravo, L. Pinto, A (1992). Batería de Exploración Verbal para Trastornos de Aprendizaje. CPEIP. Santiago. Chile.
- Canda, F. (2005) Diccionario de Pedagogía y Psicología, Madrid: Cultural S.A.
- Coll, C. Marchesi, A. Palacios, J. (1991). Desarrollo Psicológico y Educación. Alianza Editorial. S. A. Madrid.
- DfES. Special Educational Needs Code & Practice. (2001) London. Department for Education and Skills.
- Dombrowski S., Kamphaus R. & Reynolds C. After the demise of the discrepancy: proposed learning disabilities diagnostic criteria. Professional Psychology: Research and Practice. Vol. 37, 99-106, 2004.
- Echeíta, G. (2006). Educación para la Inclusión o Educación sin Exclusiones. Narcea. España.
- edición 2001. p. 283-291.
- Gathercole S., Alloway T., Willis C. & Adams A.M. Working memory in children with reading disabilities. Journal of Experimental Child Psychology. Vol.93, 3, 265-281, March 2006
- Gustafson S, and others (2011) Effects of three interventions on reading skills of children with reading disabilities in grade. Journal of learning disabilities Special Issue, Volume 44 nº 2 March/April.
- Hale,J.B. (2006) Implementing IDEA with a three – tier model includes to intervention and cognitive assessment methods. School Psychology Forum: Research and Practice,1.
- Hammill D. On defining learning disabilities: an emerging consensus. Journal of Learning Disabilities, Vol. 23, N 2, 74-84, 1990.
- Hegarty, Seamus (2007). Identification and assessment of pupils with special educational needs in England. Documento de trabajo. Universidad Central de Chile.
- IRA / G.Washington Univ. Memorandum: Response to intervention in the Individuals With Disabilities Education Act 2004. December 2004.
- Klassen, R. The changing landscape of learning disabilities in Canada: definitions and practice from 1989-2000. School Psychology International, 23, 2, 199-219, 2003.
- **Meneghello, J. (2000).Psiquiatría y psicología de la Infancia y adolescencia.**
- Milicic,N (2005). Deficit Atencional. Santiago: Ariel Educación
- **Morales, M. (2003). El cambio Cognitivo en el niño de Aprendizaje Lento. Universidad Católica Silva Henríquez. Santiago. Chile.**
- Narbona J, Fernández S. Bases neurobiológicas del desarrollo del lenguaje. En: Chevrie-Muller C.Narbona J (eds.).
- Narvarte, M., (2005). Diversidad en el aula. Buenos Aires: Lesa
- Narvarte, M., (2005). Trastornos de Aprendizaje: Lesa

- Pinto A, (2006) Implementación de estrategias psicopedagógicas para el sector de lenguaje y comunicación de 1° EM. Paideia, Vol 41 pp .
- Pinto A., Bermeosolo J (1997) Integración de estudiantes con trastornos del aprendizaje al trabajo de aula. Vol. Paideia. Ude C.Chile.
- Pinto, A (2000) El tratamiento de la dislexia. Edic. U de C. U. Estocolmo.
- Pinto, A y otros (2008) Informe Fonide 0231. Mineduc. Chile
- Pinto,A y Godoy J (2005) Prueba de Lectura y Escritura Altas San Felipe para estudiantes de 2° a 4° EGB con NEE asociadas a TEA. Edic Centro de Apoyo e Intervención Psicopedagógica. Mdza. Rca Argentina.

## 7. Tablas de contingencia

. Tabla de contingencia: como promueven y verifican los docentes aspectos formativos como los siguientes, declarados en el perfil de egreso de la carrera de básica.											
APRENDER A APRENDER				APRENDER A VIVIR JUNTOS				FORTALECER LA IDENTIDAD			
Actividades realizadas	%	Mediante qué estrategia verifica su aprendizaje	%	Actividades realizadas	%	Mediante qué estrategia verifica su aprendizaje	%	Actividades realizadas	%	Mediante qué estrategia verifica su aprendizaje	%
Resolución de problemas	30	Autoevaluación	30	Trabajo colaborativo	60	Autoevaluación	50	Taller de reflexión	40	Autoevaluación	40
Análisis de documentos	30	Informes	20	Debates -foros	20	Coevaluación	20	Exposiciones	20	Observación directa	20
Trabajo colaborativo	20	Rúbricas	20	Resolución de problemas	10	Pautas de cotejo	20	Reuniones con docentes	10	Lista de cotejo	20
Simulaciones	10	Observación directa	20	No realizo actividades	10	Informe	10	Lecturas de documentos	10	Diario pedagógico	10

				des				ntos			
Guías de aprendizaje	10	Portafolio	10					No lo realizo	10	Informes	10

**. Tabla de contingencia: como promueven y verifican docentes aspectos formativos sello como los siguientes, declarados en el perfil de egreso de la carrera de básica, 2014**

Integrar conocimientos científicos y los significados culturales, competencias y habilidades de aplicación de conocimientos				Liderazgo y compromiso académico en los procesos formativos				Apoyo a la investigación y la docencia de calidad			
Actividades realizadas	%	Mediante qué estrategia verifica su aprendizaje	%	Actividades realizadas	%	Mediante qué estrategia verifica su aprendizaje	%	Actividades realizadas	%	Mediante qué estrategia verifica su aprendizaje	%
Resolución de problemas	40	Pautas de análisis	20	Resolución de problemas	30	Autoevaluación	30	No realizo actividades	20	Informes escritos	30
Análisis de documentos	20	Certámenes de aplicación de	20	Estudio de casos	20	Lista de cotejo	20	Investigación bibliográfica	20	Rúbricas	20

ntos		contenidos					ca				
Talleres de aprendizaje	10	Bitácoras	10	Trabajo colaborativo: tomar decisiones	20	Coevaluación	10	Análisis de documentos	20	Ensayos	10
Exposiciones dialogadas	10	Informes	10	Lecturas	10	Exámenes orales	10	Monografías	10	Observación directa	10
Lecturas	10	Entrevistas	10	Plan de acciones	10	Informes escritos	10	Plenarias	10	Bitácoras	10
Estudio de casos	10	Observación directa	10	Guías de aprendizaje	10					Exposiciones	10

**Tabla de contingencia. Como promueven y verifican los docentes aspectos formativos sello como los siguientes, declarados en el perfil de egreso de la carrera de básica, 2014.**

Capacidad de diálogo y comunicación				Trabajo en equipo			
Actividades realizadas	%	Mediante qué estrategia verifica su aprendizaje	%	Actividades realizadas	%	Mediante qué estrategia verifica su aprendizaje	%
Trabajo en equipo	20	Observación directa	30	Trabajo en equipo	80	Pautas de análisis	30
Dinámicas vivenciales	20	Rúbricas	20	Proyectos de intervención	20	Informes	30
Exposiciones de resultados	20	Autoevaluación	20			Observación directa	30
Debates	10	Informes de resultados	10			Informes escritos	10

Investigaciones empíricas	10	Participación en actividades	10				
Tutorías personales y grupales	10	Entrevistas grupales	10				
Conversatorios	10						

**Tabla de contingencia: Actividades educativas que realizan los académicos para promover el aprendizaje de aspectos formativos declarados en el perfil de egreso de la carrera de Pedagogía Básica en la UPLA, 2014.**

Aprender a aprender	Porcentaje de frecuencia de uso	Aprender a vivir juntos	Porcentaje de frecuencia de uso	Fortalecer la identidad	Porcentaje de frecuencia de uso	Respeto a la diversidad	Porcentaje de frecuencia de uso	Total de Actividades educativas	Porcentaje de frecuencia de uso
Resolución de ejercicios y problemas	34.7	Trabajo colectivo	61.9 23.8	Taller de reflexión	52.3	Trabajo colectivo	26.0 21.7	Trabajo colectivo	25.5 12.2
Lectura y análisis de documentos o textos.	30.4	Debate deliberativo	14.2	Lecturas y análisis de documentos o textos.	19.0	Análisis de Caso	21.7	Resolución de ejercicios y problemas	12.2
Trabajo colectivo	17.3	Resolución de ejercicios y problemas		Exposiciones	19.0	Debate deliberativo	13.0	Lectura y análisis de documento	12.2
						Proyectos	13.0		11.1

	13.0			orales de estudiantes		os: innovación, acción, mejora.	4.3	s o textos.	5.5
Guía de aprendizaje	4.3							Taller de reflexión	4.4
Representaciones o Simulaciones.						Salida a terreno		Debate deliberativo	4.4
						Dinámicas de grupo		Análisis de caso	3.3
								Exposiciones orales de estudiantes	3.3
								Representaciones o Simulaciones	3.3
								Guía de aprendizaje	2.2
								Salida a terreno	
								Proyectos: innovación, acción, mejora.	
								Dinámicas de grupo	

**. Tabla de contingencia: Actividades educativas que realizan los académicos para promover competencias transversales relacionadas con aspectos éticos, declarados en el perfil de egreso de carrera de pedagogía Básica en la UPLA, 2014.**

Tole ranci a	% d e fr ec . d e us o	Plur alism o	% d e fr ec . d e us o	Voc ació n de serv icio a la regi ón	% d e fr ec . d e us o	Resp onde r ante las exige ncias de la diver sidad	% d e fr ec . d e us o	Auto nomí a	% d e fr ec . d e us o	Buen ciud adan o	% d e fr ec . d e us o	Respo nder a los cambi os conte xtuale s	% d e fr ec . d e us o	Total de Activ idade s educa tivas	Porc entaj e de frecu encia de uso
--------------------	---	--------------------	---	---	---	---	---	-------------------	---	---------------------------	---	---	---	--	--

Trab ajo colec tivo	5 2 . 1	Lectu ras y análisis de docu mento s o textos	33. 3	Lect uras y análisis de docu mento s o textos	47. 3	Análise s de Caso	2 1 . 7	Resolu ción de ejercici os y proble mas	4 7 . 6	Res oluc ión de ejercici os y proble mas	28. 5	Anál isis de expe rien cias	62. 5	Trabaj o colecti vo	2 2 . 1
Deb ate deli bera tivo	2 1 . 7	.	28. 5	docu mento s o textos	21. 0	Trabajo colectiv o	2 1 . 5	Investi gacion es empíri cas	1 9 . 0	Investi gacion es empíri cas	28. 5	Sali das a terre no	25. 0	Lectur as y análisis de docu mento s o textos	1 5 . 3
Lect uras y anál isis de docu me	1 7 . 3	Traba jo colect ivo	14. 2	Sali das a terre no	10. 5	Tutorias	1 9 . 0	Guías de aprendi zaje	1 9 . 0	Aná lisis de text os	28. 5	Tall er de refle xión	12. 5	Análisi s de experie ncias	9 . 6
		Taller de reflex		Presen ta	10.	Represe ntacion es o Simulac iones				Jue go de	14. 2			Deb ate deliber ativo	8
														Salidas a	

ntos y text os.		ión		ción vide os	5	Debate delibera tivo	1 7 · 6	Lectur as y análisis de docum entos o textos.	1 4 · 2	role s				terreno ·	· 6
Tall er de refle xi	8 · 6	Debat e delibe rativo	4,7	Reso lució n de ejerc icios y prob lema s		Dinâmi cas de grupo	1 7 · 6	Tutoría s	9 · 5	Tall er de refl exió n				Tutoría s	8 · 6
								Lectur as y análisis de docum entos o textos.	9 · 5					Resolu ción de ejercici os y proble mas	5 · 7
														Estudi o de caso	5 · 7
														Taller de reflexi ón	4 · 8
														Análisi s de textos	4 · 8
														Investi gacion es empíri cas	3 · 8
														Foros Aula	3 · 8
														Discusi ón	3 · 8
														Taller de reflexi ones	1 · 8

9  
1  
,  
9  
1  
,  
9

**Tabla de contingencia. Actividades educativas que realizan los académicos para promover competencias transversales formativas Sello declarados en el perfil de egreso de la carrera de pedagogía Básica en la UPLA, 2014**

Liderazgo y compromiso académico en los procesos formativos	Porcentaje de frecuencia de uso	Apoyo a la investigación de calidad	Porcentaje de frecuencia de uso	Capacidad de diálogo y comunicación	Porcentaje de frecuencia de uso	Trabajo colaborativo	Porcentaje de frecuencia de uso	Total de actividades educativas	Porcentaje de frecuencia de uso
Resolución de ejercicios y problemas	33.3	Investigación empírica	46.6	Trabajo colectivo	27.2	Trabajo colectivo  Proyectos: innovación, acción, mejora.	83.3	Trabajo colectivo	38.7
Trabajo colectivo	20.8	Monografía	20.0	Dinámicas vivenciales	22.7		16.6	Investigación empírica	11.2
Análisis de caso	20.8	Lectura y análisis de documento o texto	20.0	Exposiciones orales de estudiantes	13.6		Resolución de ejercicios y problemas	6.2	
Lectura y análisis de documentos o textos.	8.3		Debate	Investigación empírica	9.0		6.2		

Proyecto: innovación, acción o mejora	8.3	deliberati vo	13.3	Debates deliberativ o	9.0			mas	5.0
	8.3				9.0			Análisis de caso	5.0
Guía de aprendizaje				Taller de reflexión				Lectura y análisis y de documento o textos.	3,7
				Tutorías				Dinámicas vivenciales	3.7
								Proyecto: innovación, acción o mejora	2.5
								Debate deliberativo	1.2
								Mono grafía	
								Exposi ciones orales	

								de los estudia ntes.  Guía de aprend izaje  Taller de reflexi ón	
--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

**Tabla de contingencia. Procedimientos evaluativos que realizan los académicos para verificar el aprendizaje de aspectos formativos declarados en el perfil de egreso de la carrera de Pedagogía Básica en la UPLA, 2014.**

<b>Aprender a aprender</b>	<b>Porcentaje de frecuencia de uso</b>	<b>Aprender a vivir juntos</b>	<b>Porcentaje de frecuencia de uso</b>	<b>Fortalecer la identidad</b>	<b>Porcentaje de frecuencia de uso</b>	<b>Respeto a la diversidad</b>	<b>Porcentaje de frecuencia de uso</b>	<b>Total de Actividades evaluativas</b>	<b>Porcentaje de frecuencia de uso</b>
Pautas de autoevaluación	33.3	Pautas de Autoevaluación	45	Pautas de Autoevaluación	42.1	Lista de Cotejo	22.7	Pautas de Autoevaluación	34.1
Pautas de observación directa	28.3	Pautas de Coevaluación	25	Pautas de observación directa	31.5	Pautas de Autoevaluación	18.1	Pauta de observación directa	15.2
Rúbricas	16.6	Lista de cotejo	20	Lista de Cotejo	21.0	Rúbricas	13.6	Lista de cotejo	15.2
Pautas de informes o reportes escritos de resultados	12.5	Pautas de informes o reportes escritos de resultados	10	Portafolio de evidencias	5.2	Pauta de exposición estudiantes	13.6	Pautas de Coevaluación	9.4
Portafolio de evidencias						Pautas de Coevaluación	13.6	Rúbricas	8.2
						Informes o reportes escritos de resultados.	9.0	Pautas de informes de resultados	4.7
						Pauta de observación directa.	9.0	Pautas de informe o reportes escritos de resultados	4.7
								Pauta de exposición oral.	3.5
								Portafolio de evidencias	3.5
									1.5

Tabla de contingencia. Procedimientos evaluativos que realizan los académicos para verificar el aprendizaje de competencias transversales vinculadas con lo ético, declaradas en el perfil de egreso de carrera de Pedagogía Básica en la UPLA.														
Tolerancia	Porcentaje de frecuencia de uso	Pluralismo	Porcentaje de frecuencia de uso	Vocación de servicio a la región	Porcentaje de frecuencia de uso	Responder ante las exigencias de la diversidad	Porcentaje de frecuencia de uso	Autonomía	Porcentaje de frecuencia de uso	Buen ciudadano	Porcentaje de frecuencia de uso	Responder a los cambios contextuales	Porcentaje de frecuencia de uso	Total de actividades evaluativas
Pautas de observación directa	60	Rúbricas	33.3	Pauta de preguntas	41.6	Rúbricas	41.6	Pautas de autoevaluación	27.2	Pautas de Exposiciones orales.	33.3	Pautas Informes o reportes escritos	43.5	Rúbricas
Generación de productos	30	Pauta de preguntas	25.0	Rúbricas	23.0	Pauta de preguntas	33.3	Rúbricas	27.2	Pautas de autoevaluación	25.0	Rúbricas	31.2	Pautas de preguntas
Pautas Informes escritos	10	Generación de productos	25.0	Pautas de informes o reportes escritos	23.0	Pautas de informes o reportes escritos	25.0	Pautas de Coevaluación	22.7	Pauta de participación en actividades.	25.0	Pauta de preguntas	25.0	Pautas Informes o reportes escritos
		Portafolio de	16.6	Bitácora	15.3			Pautas de informes o reportes escritos	13.6	Pautas de Coevaluación	16.6			Pautas de observación directa
								Bitácoras	9.0					Generación

		evidencias												<p>ión de productos</p> <p>Bitácoras</p> <p>Pauta de Exposiciones de estudiantes.</p> <p>Pautas de coevaluación</p> <p>Portafolio de evidencias.</p> <p>Pautas participación en actividades.</p>
--	--	------------	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

**Tabla de contingencia. Procedimientos evaluativos que realizan los académicos para verificar el aprendizaje de competencias transversales formativas Sello declaradas en el perfil de egreso de la carrera de pedagogía Básica en la UPLA.**

Liderazgo y compromiso académico en los procesos formativos	Porcentaje de frecuencia de uso	Apoyo a la investigación de calidad	Porcentaje de frecuencia de uso	Capacidad de diálogo y comunicación	Porcentaje de frecuencia de uso	Trabajo colaborativo	Porcentaje de frecuencia de uso Porcentaje	Total de actividades de evaluación	Porcentaje de frecuencia de uso Porcentaje
Pautas de Autoevaluación	33.3	Pautas de Informes o reportes escritos.	27.7	Pauta observación directa	36.0	Pauta de observación directa	50.0	Pauta observación directa	28.9
Lista de cotejo	29.1	Rúbricas	22.2	Pautas de Autoevaluación	24.0	Pautas informes o reportes de resultados	33.3	Pautas Autoevaluación	18.4
Pautas de Coevaluación	12.5	Pautas Exposiciones orales.	16.6	Rúbricas	16.0	Pauta de Coevaluación	16.6	Pautas Informes o reportes escritos	11.8
Pautas de Exámenes orales	12.5	Ensayos	11.1	Pautas Entrevistas: individuales, grupales.	12.0			9.2	9.2
Pautas de Informes o reportes escritos	12.5	Pauta observación directa	11.1	Pauta participación en actividades				Pautas Coevaluación	5.2
		Bitácoras	11.1	Pauta informes o reportes				Lista de cotejo	3.9
								Rúbricas	2.6

			11.1	escritos	8.0			Pautas Exámenes orales	2.6
								Ensayos	2.6
					4.0			Bitácoras	
								Pauta de Exposiciones orales.	2.6
								Pauta Entrevistas: grupales, individuales.	2.6
								Pauta participación en actividades.	

<b>Tabla de contingencia. Actividades y procedimientos de evaluación declarados en primera prioridad de uso para promover aspectos formativos, por los docentes de EGB UPLA.</b>			
<b>CANTIDAD</b>	<b>PROCEDIMIENTOS DE EVALUACION DECLARADOS EN PRIMERA PRIORIDAD DE USO PARA PROMOVER ASPECTOS FORMATIVOS, POR LOS DOCENTES DE EGB UPLA.</b>	<b>CANTIDAD</b>	<b>ACTIVIDADES DE EDUCATIVAS DECLARADOS EN PRIMERA PRIORIDAD DE USO PARA PROMOVER ASPECTOS FORMATIVOS, POR LOS DOCENTES DE EGB UPLA.</b>
9	PAUTAS DE AUTOEVALUACION	9	TRABAJO EN EQUIPO
5	PAUTAS DE EVALUACION DESEMPEÑO	5	LECTURAS Y ANALISIS DE DOCUMENTOS
3	LISTA DE COTEJO	4	RESOLVER PROBLEMAS
3	PAUTAS DE OBSERVACION	3	DEBATES DELIBERATIVOS
1	INFORMES ESCRITOS	2	TALLER DE REFLEXION
1	PORTAFOLIO DE EVIDENCIAS	1	PROYECTOS. INNOVACION, ACCION Y MEJORA
1	RUBRICAS	1	ANALISIS DE CASO
1	COEVALUACION		

<b>Actividades y procedimientos de evaluación declarados en primera prioridad de uso para promover aspectos éticos, por los docentes de EGB UPLA.</b>			
	PROCEDIMIENTOS DE EVALUACION DECLARADOS EN PRIMERA PRIORIDAD DE USO PARA PROMOVER ASPECTOS ETICOS, POR LOS DOCENTES DE EGB UPLA.		ACTIVIDADES DE EDUCATIVAS DECLARADOS EN PRIMERA PRIORIDAD DE USO PARA PROMOVER ASPECTOS ETICOS POR LOS DOCENTES DE EGB UPLA
8	RUBRICAS	8	LECTURAS Y ANLISIS DE DOCUMENTOS
7	PAUTAS DE PREGUNTAS	5	TRABAJO EN EQUIPO
3	INFORMES ESCRITOS	3	ANALISIS DE EXPERIENCIAS
3	GENERACION DE PREGUNTAS	2	DEBATES DELIBERATIVOS
2	PAUTAS DE EVALUACION DESEMPEÑO	2	TUTORIAS
1	PAUTAS DE COEVALUACION	2	RESOLUCION DE PROBLEMAS
		1	ANALISIS DE CASOS

<b>Tabla de contingencia actividades y procedimientos de evaluación declarados en primera prioridad de uso para promover competencias sello, por los docentes de EGB UPLA.</b>			
	PROCEDIMIENTOS DE EVALUACION DECLARADOS EN PRIMERA PRIORIDAD DE USO PARA PROMOVER COMPETENCIAS SELLO, POR LOS DOCENTES DE EGB UPLA.		ACTIVIDADES DE EDUCATIVAS DECLARADOS EN PRIMERA PRIORIDAD DE USO PARA PROMOVER COMPETENCIAS SELLO POR LOS DOCENTES DE EGB UPLA
10	PAUTAS DE OBSERVACION DIRECTA	8	TRABAJO EN EQUIPO
7	PAUTAS DE EVALUACION DESEMPEÑO	4	RESOLUCION DE PROBLEMAS
2	PAUTAS DE COEVALUACION	4	LECTURAS Y ANALISIS DE DOCUMENTOS
3	RUBRICAS	2	TUTORIAS
1	ENTREVISTAS GRUPALES E INDIVIDUALES	2	INVESTIGACIONES EMPIRICAS
1	PAUTAS DE PARTICIPACION EN ACTIVIDADES	2	DINAMICAS VIVENCIALES
1	LISTA DE COTEJO	1	DEBATES DELIBERATIVOS
		1	ANALISIS DE CASO

<b>NOMBRE DEL MÓDULO</b>	<b>EVIDENCIA DE EVALUACIÓN</b>	<b>INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN</b>	<b>PROPUESTA EVALUATIVA</b>
<b>Formación disciplinar: Educación y Sociedad</b>	Autoevaluación, Heteroevaluación, Coevaluación	Lista o pauta de cotejo, Carpeta de evidencias, Proyecto, Mapas conceptuales, Pruebas, certámenes, Exposición.	Disertación, Mapas Conceptuales, Portafolio
<b>Formación Profesional: Introducción a la investigación educativa</b>	Autoevaluación, Heteroevaluación, Coevaluación	Proyecto, Certámenes, Carpeta de evidencia	Proyecto, Certámenes, Carpeta de evidencia
<b>Introducción a la vida Académica</b>	Autoevaluación, Heteroevaluación, Coevaluación	Lista o pauta de cotejo, Carpeta de evidencias, Proyecto, Mapas conceptuales, Pruebas certámenes, Exposición	Autoevaluación, Coevaluación, Heteroevaluación, Talleres , Foros virtuales, Portafolio
<b>Contenidos disciplinares del área: Científico- Humanista</b>	Autoevaluación, Heteroevaluación, Coevaluación	Informe escrito del estudio, Exposición oral, Prueba de síntesis final	Diagnóstica, Tutoría grupal, Autoevaluación, Coevaluación, Proceso, Sumativa
<b>Didáctica aplicada al aprendizaje y enseñanza de la Lengua Castellana y la Comunicación</b>	Autoevaluación, Heteroevaluación, Coevaluación	Lista o pauta de cotejo, Carpeta de evidencias, Proyecto, Mapas conceptuales, Pruebas certámenes, Exposición	
	Autoevaluación, Heteroevaluación, Coevaluación	Lista o pauta de cotejo, Carpeta de evidencias, Proyecto, Mapas conceptuales,	

<b>Desarrollo de la comprensión lectora aplicada a la enseñanza básica</b>		Pruebas certámenes, Exposición	
<b>Dominio de la producción de textos escritos aplicado a la enseñanza Básica</b>	Autoevaluación, Heteroevaluación, Coevaluación	Lista o pauta de cotejo, Carpeta de evidencias Proyecto, Mapas conceptuales, Pruebas certámenes, Exposición	
<b>Complejidad de la comunicación oral aplicada a la enseñanza básica</b>	Autoevaluación, Heteroevaluación, Coevaluación	Lista o pauta de cotejo, Carpeta de evidencias, Proyecto, Mapas conceptuales, Pruebas certámenes, Exposición	
<b>Desde la complejidad del número al algebra básica</b>	Autoevaluación, Heteroevaluación, Coevaluación	Lista o pauta de cotejo, Carpeta de evidencias, Proyecto, Mapas conceptuales, Pruebas certámenes	

## 8.a Formulario de consentimiento informado para académicos

1. Académico(a) adscrito a la Facultad de Educación de la UPLA y, docente en la carrera de Educación Básica de la misma institución que entrega datos requeridos en la Tesis Doctoral titulada: *Actividades de evaluación promovidas en la Innovación Curricular en la formación de los estudiantes de Pedagogía Básica en la Universidad de Playa Ancha, Chile*

2.

3. Ud. está invitado(a) a participar de la muestra que busca levantar datos en la investigación antes mencionada.

4. Por favor, lea este formulario y plantee todas las preguntas que tenga antes de consentir su participación.

5. Yo, \_\_\_\_\_, consiento en participar en la muestra de estudio de la investigación titulada “Actividades de evaluación promovidas en la Innovación Curricular en la formación de los estudiantes de Pedagogía Básica en la Universidad de Playa Ancha, Chile conducida por la académica Margarita Opazo Salvatierra, adscrita a la Facultad de Educación de la mencionada Universidad.

6. Entiendo que mi participación es voluntaria, que puedo rehusarme a participar o dejar de hacerlo sin dar razón alguna, así como solicitar la devolución de toda la información que haya entregado y la remoción de ésta de las bases de datos del estudio.

7. **Entiendo** que no habrá ninguna compensación monetaria por mi participación en esta investigación y que, si bien no tendré beneficios directos, esta investigación podría ser útil para la Institución.

8. **Entiendo** que los datos para esta investigación se recolectarán durante el año 2014.

9. **Entiendo** que no se prevén riesgos o situaciones incómodas para mí, ya que simplemente voy a responder acerca de mis observaciones y experiencias en 2014.

10. Los resultados obtenidos en conexión con este estudio que puedan ser identificados conmigo se mantendrán en confidencialidad absoluta.

11. **Entiendo** que estoy accediendo a participar en esta investigación al firmar este formulario.

Margarita Opazo Salvatierra

Nombre del Investigador Responsable

Firma

Fecha

\_\_\_\_\_  
Nombre del Participante

Firma

Fecha

12. Por favor, firme ambas copias, devuelva una al investigador y quédese con la otra.

## 8. b. Formulario de consentimiento informado para estudiantes participantes

**1. Estudiante matriculado en la carrera de Educación Básica de la UPLA que entrega datos requeridos en la Tesis Doctoral titulada:** *Actividades de evaluación promovidas en la Innovación Curricular en la formación de los estudiantes de Pedagogía Básica en la Universidad de Playa Ancha, Chile.*

2. Ud. está invitado(a) a participar de la muestra que busca levantar datos en la investigación antes mencionada.

3. Por favor, lea este formulario y plantee todas las preguntas que tenga antes de consentir su participación.

4. Estoy informado(a) que la profesora Margarita Opazo Salvatierra de la UPLA, en el contexto de su Tesis Doctoral está realizando un estudio que se denomina: *Actividades de evaluación promovidas en la Innovación Curricular en la formación de los estudiantes de Pedagogía Básica en la Universidad de Playa Ancha, Chile.*

5. Acepto la invitación a colaborar con esta investigación. La razón por la que acepto, voluntariamente, a colaborar es que fui y soy una persona implicada (o) en el proceso de aprendizaje del sujeto de la investigación.

6. Estoy informado(a) de que lo conversado en la entrevista será usado en forma confidencial sólo para la presente investigación, sin recibir pago alguno. Durante la ejecución del estudio y en los años sucesivos a la ejecución, los datos producidos y sistematizados en el curso de la investigación serán custodiados por la investigadora responsable. Estos datos serán almacenados en forma digital e impresa.

7. Sé que tengo derecho a negarme a ser entrevistado(a) y que puedo retirar mi participación en cualquier momento que lo decida, sin necesidad de expresar razón alguna y sin consecuencias de ningún tipo para mi persona. También estoy informado(a) que esta entrevista no causará perjuicio a mi persona y que los datos son exclusivamente para la investigación.

8. Sé además que podré acceder a eventuales publicaciones generadas a partir de este estudio, solicitándolas al correo electrónico de la investigadora. También sé que podré conocer los resultados de dicha publicación en el momento en que sean difundidos.

9. Entiendo que no habrá ninguna compensación monetaria por mi participación en esta investigación y que, si bien no tendré beneficios directos, esta investigación podría ser útil para la Institución.

10. Entiendo que no se prevén riesgos o situaciones incómodas para mí, ya que simplemente voy a responder acerca de mis observaciones y experiencias.

11. En consecuencia, en total conocimiento de lo anterior, otorgo mi consentimiento (marque con una X)

Sí\_\_ No\_\_ Ser entrevistado

Sí\_\_ No\_\_ Permitir que la información obtenida sea compartida y difundida para fines de la Investigación.

Sí\_\_ No\_\_ Autorizo mencionar mi nombre en publicaciones científicas (libros, artículos) y la publicación del estudio, teniendo derecho a modificar mis declaraciones, antes de la publicación oficial.

Nombre del participante	Firma
Investigadora responsable	Firma
Margarita Opazo Salvatierra	
Lugar en que se realizó la entrevista	Firma

Nota: este consentimiento se firmará en dos ejemplares, uno para el participante y otro para la investigadora.

## 9. Muestra de Pruebas objetivas



Departamento Disciplinario de  
Pedagogía en Historia y



Humanidades  
Geografía

Prueba Integral

**Nombre:** \_\_\_\_\_

**Cédula de Identidad:** \_\_\_\_\_

**Fecha:** \_\_\_\_\_

Historia de España

### Instrucciones

Responder obligatoriamente la pregunta 1. De las preguntas 2, 3 y 4, elegir una



1. **Localice y represente** en el mapa los siguientes accidentes geográficos y **caracterice** uno de los sistemas físicos estudiados por ud. **Explique** la importancia histórica de la geografía en la Historia de España.

1. El sistema bético
2. El sistema Cantábrico
3. El sistema Pirenaico
4. El sistema central
5. El sistema sub-bético
6. Río Duero
7. El Río Ebro
8. El Río Miño
9. El Río Guadiana
10. El Río Guadalquivir

2. **Caracterice el paleolítico Peninsular, indicando sus etapas** y hallazgos de importancia
3. **Caracterice** el Neolítico Peninsular, indicando sus etapas y hallazgos de importancia  
**Caracterice** el período de la Edad de los Metales peninsular.



Prueba Integral de historia Moderna

**Nombre:** \_\_\_\_\_

**Cedula de Identidad:** \_\_\_\_\_

**Fecha:** \_\_\_\_\_

**Objetivos**

1. **Caracterizar** los elementos que dieron fisonomía a los rasgos socioculturales del Renacimiento.
2. **Elaborar una síntesis** histórica a partir del análisis documental y el debate historiográfico en relación a los fundamentos del mundo moderno

- Lea atentamente los documentos que a continuación se presentan.

**Pregunta**

- A partir de las fuentes y bibliografía (fichada), haga un análisis del proceso de conformación del mundo moderno a partir de la siguiente afirmación:

*“Renacimiento, ruptura con el pasado medieval o proceso de maduración de la cultura occidental”*. Fundamente desde las distintas posturas del debate historiográfico (4 páginas)

**Fuentes**

## **LAS INNOVACIONES DEL RENACIMIENTO**

“...En el curso de los últimos cien años no solamente ha salido a la luz las cosas que estaban cubiertas con la oscuridad de la ignorancia, sino, además, muchas otras totalmente desconocidas para los antiguos, han sido conocidas: nuevos mares, nuevas tierras, innovaciones en la conducta de los hombres, hábitos, leyes y costumbres, nuevas plantas, árboles, minerales: nuevas invenciones han sido creadas, como la de la imprenta, la artillería y el uso del compás y el sextante para la navegación; viejos idiomas han sido restaurados .

...Cuando consideramos todo esto, debiéramos soportar con mayor serenidad las calamidades que ocurren y ocurrirán en nuestro tiempo...Hay gentes que piensan que los hombres decaen progresivamente y que los asuntos humanos se tornan de malos en peores. Si así hubiera ocurrido durante todo el largo tiempo que ha durado el mundo, deberíamos haber sido completamente aniquilados y ya no debería existir cosa alguna de valor entre nosotros.

*Ge Le Roy: Considerations sur L'Histoire Universalle, paris, 1567. Citado en G. Atkinson: Les Nouveaux Horizons de la Renaissance Francaise. Pari, 1935*

## **EL CABALLERO Y LA DAMA PEREFECTOS**

“ Quiero que nuestro cortesano esté más que medianamente instruido en letras, en particular en las que se denominan bellas letras; que sepa no sólo la lengua latina, sino también la griega, por multitud y variedad de escritos divinos que hay en esta última...que esté versado en los poetas y paralelamente en los oradores e historiadores y, además, diestro en escribir en prosa y en verso, principalmente en nuestra lengua vulgar, pues además de la satisfacción que le proporcionará a sí mismo, no le faltarán jamás dotes de agradable conversación con las damas, las cuales, por lo general, gustan de esas cosas...

No estaré satisfecho de nuestro si no es músico y si además de la capacidad y hábito de leer su partitura en el libro, no sabe tocar diversos instrumentos...Pues, además de la diversión y del sosiego que la música proporciona a cada uno, sirve a menudo para satisfacer a las damas, cuyos corazones tiernos y delicado son fácilmente penetrados por la armonía y colmados por su dulzura...Hay todavía una cosa que estimo de gran importancia y nuestro caballero no la debe de abandonar: el talento de dibujar y el conocimiento de la pintura...

Quiero que nuestro cortesano sea un perfecto caballero en todos los aspectos, y como es un talento particular de los italianos el gobernar bien el caballo a la brida, de maniobrar con los caballos difíciles y de correr lanzas y justas, que sea en esto uno de los mejores entre los italianos. Para los torneos, los pasos de armas, las carreras con obstáculos, que él sea de los buenos entre los mejores franceses... Para jugar con los bastones, correr toros, lanzar dardos y lanzas, que sea excelentes entre los españoles. Conviene todavía que sepa saltar y correr. Otro ejercicio noble es el juego de pelota y no estimo en demérito el saber hacer el caracoleo a caballo.

Como no hay Corte en el mundo, por grande que sea, pueda tener ornamento, esplendor, alegría sin las mujeres, y como no hay caballero que pueda tener gracia, placer o atrevimiento, ni hacer obra brillante de caballero sin la frecuentación, el favor y clamor de las damas, nuestro retrato del caballero sería muy imperfecto si las damas no intervinieran para darle un aparte de nuestra gracia, por la cual ellas adornan y convierten en perfecta la vida cortesana.

Digo que la dama que vive en la corte, debe, ante todo, poseer una cierta afabilidad amable, por la cual sepa entretener a toda clase de personas con conversaciones agradables, honestas y acomodadas al tiempo, lugar de calidad de la persona con quien habla. Debe tener un porte tranquilo y modesto, una honestidad que ponga siempre mesura en sus acciones, aunque con cierta vivacidad de espíritu por la cual se muestre alejada de toda pesadez; y, con todo, debe reunir una cierta dosis de bondad que la haga estimar no menos prudente, púdica y dulce y amable, juiciosa y fina.”

*Baltasar de Castiglione: El Cortesano. Buenos Aires, 1945.*

---

## **LA EDUCACIÓN DE PANTAGRUEL**

“Ahora son restituidas todas las disciplinas, instauradas las lenguas: el griego, sin el cual avergonzaría una persona de proclamarse sabia, hebreo, caldeo, latín. Las impresiones tan elegantes y correctas en uso, inventadas en mi tiempo por inspiración divina, tal como, al revés, por sugerencia

diabólica la artillería. Todo el mundo está lleno de sabios, perceptores muy doctos, bibliotecas muy grandes, tanto que me parece que ni tiempos de Platón, ni de Cicerón, ni de Papiniano, había tal comodidad para estudiar cómo se ve ahora; y en adelante no se encontrará lugar ni compañía que no esté bien adiestrado en la escuela sabia de Minerva. Veo ladrones, verdugos, aventureros, palafreneros que hoy saben más que los doctores y predicadores de mí tiempo. ¡Y qué voy a decir!, las mujeres y las jóvenes han aspirado a tal lisonja y maná celestial de la buena doctrina. Tanto es así que a la edad que tengo he debido aprender griego, lengua que no había menospreciado como Catón, pero la cual no había tenido ocasión de comprender en mi juventud y ahora de muy buen grado me deleito leyendo las morales de Plutarco, los hermosos Diálogos de Platón, los Monumentos de Pausanias y las Antigüedades de Atheneus, mientras aguardo la hora en que Dios, mi creador, le plazca llamarse y ordenarme abandonar esta tierra.

De ahí, hijo mío, que te advierta emplear tu juventud y aprovecharla en estudios y virtudes. Estás en Paría, tienes a tu preceptor Epistemón, los cuales pueden adoctrinarte, el uno con sus instrucciones vivas y orales, con sus loables ejemplos el otro. Quiero que aprendas las lenguas perfectamente: primero el griego, como lo quiere Quintiliano, segundo el latín y después el hebreo, por las Santas Escrituras, el caldeo y arábigo de la misma manera, y que te hagas tu estilo propio, en cuanto al griego imitando a Platón, en cuanto al latín, a Cicerón; que no haya historia que no tengas presente en la memoria par a lo cuál te ayudará la geografía de aquellos que la han escrito. Algo te dí a gustar cuando eras pequeño, de cinco a seis años, de las artes liberales, geometría, aritmética y música. Prosigue con el resto y de astronomía conoce todos los cánones. Déjame la astrología adivinadora y el arte de Lullius- la alquimia-, como abusos y vanidades. Del Derecho Civil quiero que te aprendas de memoria los hermosos textos y me los compares con la filosofía.

En cuanto al conocimiento de los hechos de la naturaleza, quiero que te entregues a ellos lleno de curiosidad, que no haya mar, ni río, ni fuente de los que no conozcas los peces; todos los pájaros del aire, todos los árboles, arbustos y frutales de las selvas, todas las hierbas de la tierra, todos los metales escondidos en el fondo de los abismos, las pedrerías de todo el Oriente y el Mediodía, que nada te sea desconocido.

Luego, cuidadosamente revisa los libros de los médicos griegos, árabes y latinos, sin descuidar los talmudistas y cabalistas y mediante frecuentes disecciones, adquiere tú mismo el conocimiento perfecto del otro mundo que es el hombre”.

*Rabelais: Pantagruel. Edición, A. Lefranc. París, 1922.*

**“Señor Serenísimo, Todopoderoso Emperador,**

**Romano y Graciosísimo Señor:**

Vuestra Majestad imperial se da sin duda plena cuenta de hasta qué punto yo y mis sobrinos nos hemos inclinado siempre a servir a la Casa de Austria y a promover con toda sumisión su bienestar y su prosperidad. Por esta razón cooperamos con el anterior emperador Maximiliano, el antepasado de Vuestra Majestad Imperial, y en leal sometimiento a Su Majestad, con objeto de asegurar la Corona Imperial a Vuestra majestad Imperial, dimos garantías a varios príncipes que pusieron su confianza y su fe en mí como quizá en ningún otro. Nosotros también, cuando los delegados designados por Vuestra Majestad Imperial trataban de terminar la empresa antes mencionada, proporcionamos una considerable suma de dinero que fue conseguida, no por mí y mis sobrinos solamente sino también por algunos de mis buenos amigos, a gran costo, de modo que los excelentes nobles alcanzaron el éxito para gran honor y bienaventuranza de Vuestra Majestad Imperial.

Es también muy sabido que Vuestra Majestad no habría podido adquirir sin mí la Corona Imperial, como puedo comprobar con las declaraciones escritas de todos los delegados de Vuestra Majestad Imperial. Y en todo esto yo no he buscado mi propio provecho. Pues si hubiera retirado mi apoyo a la casa de Austria y lo hubiera transferido a Francia, habría obtenido mayor beneficio y mucho dinero que me ofrecieron en aquella época. Pero la desventaja que se habría derivado de ello para la Casa de Austria es algo que Vuestra Majestad Imperial, con su profunda comprensión puede concebir bien.

Tomando todo esto en consideración, ruego respetuosamente a Vuestra Majestad Imperial que reconozca graciosamente en mi fiel y humilde servicio consagrado al mayor bienestar de Vuestra Majestad Imperial y que ordene que el dinero que he desembolsado, junto con el interés que devenga, sea reconocido y pagado sin mayor demora. Con objeto de merecer eso de Vuestra Majestad Imperial, me comprometo a seros fiel con toda humildad, y por la presente me encomiendo como fiel en todo tiempo a Vuestra Majestad Imperial.

El más humilde servidor de Vuestra Majestad Imperial”.

*Carta de Jacobo Függer a Carlos V*

(Escrita en 1519)

---

*Oración sobre la dignidad del Hombre*

*De oratio ominis dignitate*

“He leído, reverendos padres, en las obras de los árabes, que cuando se le preguntó a Abdala el Sarraceno por cuál era el objeto que despertaba su mayor admiración en el mundo, éste respondió que no había nada más maravilloso que el hombre.

A esto podría agregarse la opinión de Hermes: ‘el hombre es un milagro’. Pero cuando yo pensaba en la razón de estas afirmaciones no me dejaban satisfecho las notables cualidades del hombre que se daban como argumento, por ejemplo : Que el hombre era el intermediario entre los seres creados, que era el confidente de los seres superiores y al mismo tiempo el rey de los inferiores, que era capaz de interpretar la naturaleza a causa de la agudeza de sus sentidos , debido también a la curiosidad de su razón, que trata de investigarlo todo, y a la luz de su inteligencia; que era el intervalo entre la eternidad constante y el fluir del tiempo...

Grandes son a la verdad, todos estos atributos: pero a mi juicio no son los más importantes... Me parece haber comprendido el por qué el hombre es el ser más afortunado y digno de admiración, y creo también haber comprendido el lugar preciso que se le ha asignado en el orden universal y que es digno de ser envidiado tanto por los animales salvajes como por las estrellas y las Inteligencias Superiores que viven más allá de este mundo. Escuchadme, padres, y permitid que os cuente cuál es este lugar.

Cuando Dios, el Arquitecto, de acuerdo con las leyes de su secreta sabiduría, creó el mundo que ahora vemos, pobló los cielos con almas eternas y los lugares inferiores de la Tierra con animales de diferentes tipos. Pero cuando hubo terminado su labor, el Artesano (Dios) deseó ardientemente que existiera alguien capaz de amar la belleza y la magnitud de las cosas creadas. Es así como empezó a pensar en la creación del hombre. Pero todo estaba ahora completo, todo lo había distribuido entre los seres superiores, medios e inferiores, no podía dar nada que perteneciese al hombre en forma exclusiva. Así, el gran Artesano decidió crear un ser que tuviera todas las cualidades y características de las otras criaturas y creó al hombre y colocándolo en medio del Universo le dijo: ‘Oh Adán, no te he dado ningún lugar ni forma exclusiva para ti solo, ni tampoco una función especial. Por

esta razón, según tus deseos y tu juicio, podrás ocupar un lugar y tener la forma y función que desees. A la naturaleza de las otras criaturas que he creado, le he fijado límites precisos. Tú, en cambio, no estás relegado entre fronteras, por ello determinarás por ti mismo tu propia naturaleza, de acuerdo con tu propio libre albedrío. Te he puesto al centro del Universo, de manera que desde allí puedas observar más fácilmente lo que te rodea. No te he hecho celestial ni terrenal, ni mortal ni inmortal, de modo que puedes moldearte y hacerte a ti mismo con mayor libertad y dignidad.

Si tú lo deseas, podrás descender hasta colocarte entre las bestias salvajes, o bien remontarte hacia los seres superiores que son divinos.”

Giovanni Picó,

Conde de la Mirandola

(Escrito en 1487)



**PRUEBA POLÍTICAS EDUCACIONALES HASTA 1997**

NOMBRE \_\_\_\_\_ SECCIÓN: \_\_\_\_\_

A.- RESPONDE

1.- DE ACUERDO AL TEMA , CONTEXTO DE POLÍTICAS, EXISTIERON DOS FACTORES QUE DEFINIERON LA ÉPOCA DE LOS 90. UN FACTOR FUE EL NACIONAL Y OTRO EL UNIVERSAL. EXPLICA EN QUÉ CONSISTIÓ CASA UNO DE ELLOS

2.- ¿CUÁLES FUERON LAS TRES MEDIDAS PRINCIPALES QUE SE LLEVARON A CABO EN LA REFORMA EN LA DÉCADA DE LOS 80 EN CUANTO A ADMINISTRACIÓN Y FINANCIAMIENTO DEL SISTEMA ESCOLAR?

3.- NOMBRA TRES NUEVAS INNOVACIONES QUE SE REALIZAN EN EL ESTATUTO DOCENTE 2 (1995)

4.- DESARROLLA LOS SIGUIENTES TEMAS: (CARACTERÍSTICAS PRINCIPALES, FINANCIAMIENTO, PROPÓSITO ETC)

4.1.- MECE BÁSICA

4.2.- PME

4.3.- JEC

4.4.- INCREMENTALISMO

## **PRUEBA PARCIAL INTEGRACIÓN CURRICULAR II**

**NOMBRE :** \_\_\_\_\_ **3º AÑO**

### **A.- MARCA CON UNA / LA ALTERNATIVA CORRECTA (1 pto c/u)**

.- De acuerdo a las investigaciones realizadas, hay teorías sobre el poblamiento americano.

- a) Presenta seres humanos que llegaron hace unos 40.000
- b) Se pobló de norte a sur y este - oeste
- c) Dio origen a las culturas paleoindias
- d) Todas las anteriores

- Se puede deducir, según las teorías, que las rutas de entrada a América fue desde

- a) Asia
- b) Oceanía
- c) Europa
- d) a y b

.- Los grupos humanos que atravesaron a América lo hicieron. . .

- a) Buscando mejores tierras para vivir
- b) Siguiendo a los animales como fuente de alimentación
- c) Porque querían conocer otro continente
- d) Buscando yacimientos arqueológicos

.- Dentro de las teorías estudiadas aparece la del “Estrecho de Bering” que explica el poblamiento, basándose en que los habitantes. . .

- a) Provenían desde Australia
- b) Provenían desde Europa
- c) Provenían de Asia para cruzar al norte de América
- d) Ninguna de las anteriores

.- Con respecto al poblamiento americano es correcto sostener

- I.- El hombre surgió en América
- II.- Este hombre provenía en su mayoría del continente asiático
- III.- El principal paso lo constituyó el Estrecho de Bering

- a) I y II
- b) I y III
- c) II y III
- d) I , II y III

.- Las civilizaciones americanas se desarrollaron solamente en dos áreas del continente:

- a) La mesoamericana y la amazónica
- b) La patagónica y la andina
- c) La caribeña y la norteamericana
- d) La mesoamericana y la andina

.- ¿Qué alimento era común en la mayoría de los pueblos indígenas americanos?

- a) Quinoa
- b) Arroz
- c) Maíz
- d) Manzana

Una de las cosas que más llamó la atención a los españoles cuando llegaron al Cuzco fue la extensa red vial. Estos caminos eran recorridos por \_\_\_\_\_ quienes corrían un sistema de postas de relevo. El nombre original de este mensajero fue:

- a) Mitako
- b) Lonko
- c) Chasqui
- d) machi
- d) Ninguna de las anteriores

“Recibida la señal, emprendieron la edificación de un templo su dios tribal, eligieron un rey y organizaron las tareas para desecar el pantano y construir diques”. Del texto se puede inferir que se trata de

- a) Los Incas
- b) Los Aztecas
- c) Los Mayas
- d) Los Chavín
- e) Los Aimarás

En la sociedad Inca se distinguían varios estratos, entre los que podemos encontrar:

- I.- la nobleza, conformada por todo el pueblo inca
- II.- Los Incas por privilegio eran los curacas o jefes de las aldeas
- III.- Los hombres libres, ya que los incas no aceptaban el tema de la esclavitud

- a) Sólo I    b) Sólo II    c) Solo I y II    d) Sólo I y III    e) I , II y III

Entre los aportes de los mayas, podemos destacar:

- I.- El desarrollo de la astronomía
- II.- Poseían un sistema vigesimal
- III.- El desarrollo de un sistema de escritura

- a) Sólo I    b) Sólo I y II    c) Sólo I y III    d) Sólo II y III    e) I , II y III

El período posclásico se caracterizó por la formación de los grandes imperios americanos. Para mantener la creciente población, los Estados más poderosos aumentaron sus tierras mediante conquistas, esclavizaron a los pueblos vencidos, impusieron tributos y se apoderaron de sus recursos. Esta etapa fue propia de los

I.- Aztecas

II.- Mayas

III.- Incas

- a) Sólo I   b) Sólo I y II   c) Sólo II y III   d) Sólo I y III   e) Sólo III

Entre los aspectos que caracterizaron a los Incas, se encuentra (n)

I.- El establecimiento de tributos

II.- Los famosos caminos del Imperio

III.- Los pucarás o fortalezas de piedras

- a) Sólo I   b) Sólo II   c) Sólo I y II   d) Sólo I y III   e) I, II y III

Con el objeto de asegurar su dominación y de introducir las costumbres incásicas, los emperadores establecieron numerosas colonias de:

a) Yanacunas

b) Mitimaes

c) Guerreros

d) Tambos

e) Macehuales

Las grandes civilizaciones precolombinas se caracterizaron por :

I.- Poseer una clara estratificación social

II.- Desarrollar grandes obras de infraestructura

III.- Estar organizadas exclusivamente por lazos de parentesco

- a) Sólo I   b) Sólo II   c) Sólo III   d) Sólo I y II   e) I, II y III

“Se trataba de una fiesta secreta a la que sólo tenían acceso los hombres. La juventud en edad de entrar a la pubertad era encerrada en un toldo especialmente levantado para la ocasión. Hombres maduros, disfrazados con máscaras y gorros de corteza de árbol y sus cuerpos pintados, instruían a los iniciados en las tradiciones de la banda, ponían a prueba su resistencia física. Para mantener alejadas a las mujeres y niños acostumbraban lanzar aterradores gritos, fingiendo ser espíritus del bosque. También les hacían comprender así el porqué de la obediencia, sumisión y respeto que debían a los hombres”. Sergio Villalobos, Historia de Chile, Tomo 1) El texto anterior hace referencia a:

I.- Una ceremonia de iniciación llamada klóketen

II.- Un rito empleado por los onas

III.- Un rito donde las mujeres deben tener sumisión frente a los hombres

- a) Sólo I    b) Sólo II    c) Sólo I y II    d) Sólo II y III    e) I , II y III

“La sociedad mapuche es altamente jerarquizada. Cada familia o linaje posee un status diferenciado con respecto a los demás. El jefe de la familia, cuida su prestigio, lo que consigue a través de la acumulación de riquezas y el progresivo aumento de sus mujeres. Para todo jefe mapuche, una de las fuentes más importantes de prestigio era la guerra, en la que ocupaba lo mejor de su energía”. Del párrafo podemos inferir que:

- I.- La sociedad mapuche es de tipo patriarcal
- II.- En las comunidades mapuches se practicaba la poligamia
- III.- Guerra y riqueza son fuentes de prestigio

- a) Sólo I    b) Sólo II    c) Sólo I y II    d) Sólo I y III    e) I , II y III

La influencia de los Incas sobre las culturas prehispánicas chilenas, se sintió en culturas como:

- I.- Los Atacameños
- II.- Los Diaguitas
- III.- Los Chonos

- a) Sólo I    b) Sólo I y II    c) Sólo I y III    d) Sólo II y III    e) I , II y III

. Culto colectivo de rogativas al Pillán con el fin de solicitar beneficios para los Mapuches. La definición se refiere a :

- a) Nguenechén
- b) Nguillatún
- c) Machitún
- d) Mingaco
- e) Mita

.- Se caracterizaban por ser un pueblo de cazadores-recolectores, de alta estatura y vida nómada, dedicados principalmente a la caza del avestruz y del guanaco. Ocupaban las estepas patagónicas, hasta el Estrecho de Magallanes. Se denominaban a sí mismos Aonikenk. Se refiere a :

- a) Tehuelches
- b) Selknam
- c) Yaganes
- d) Alacalufes
- e) Chonos

Valdivia cuando llegó al valle del Mapocho, se encuentra que estaba habitado por los

- a) Mapuches
- b) Picunches

- c) Huilliches
- d) Pehuenches
- e) Diaguitas

El mapuche concibe que todos los animales, plantas, ríos y montes posean un espíritu que les da vida y movimiento. Con respecto a la religiosidad de los mapuches, se puede afirmar que

- I.- El nguillatún es una rogativa a los dioses para pedir por la fertilidad
- II.- La machi es la encargada de presidir los ritos religiosos
- III.- Su religiosidad obliga al mapuche a tener respeto casi sagrado por el medio ambiente

- a) Solo I b) Sólo II      c) Sólo I y II      d) Sólo II y III      e) I, II y III

Los changos se corresponden con distintos grupos étnicos que se desplazaban por la costa del extremo norte de Chile. De ellos se puede afirmar:

- I.- Fueron pescadores y recolectores de productos marinos, hierbas y vegetales
- II.- carecían de contacto con la cultura incaica
- III.- Sus canoas las confeccionaron con los troncos de cactus atados a totoras

- a) Sólo I b) Sólo II      c) Sólo I y II      d) Sólo II y III      e) I, II y III

A los diaguitas los podemos localizar en los valles comprendidos entre Copiapó y Choapa. De ellos podemos distinguir la o las siguientes características

- I.- Eran agricultores que cultivaban el maíz y los porotos
- II.- El jefe que dirigía la aldea se distinguía por su ramada o casa
- III.- Desarrollaron una rica cerámica

- a) Sólo I b) Sólo II      c) Sólo I y II      d) Sólo II y III      e) I, II y III

Según los conceptos: *Kunza* – *pastores* – *Agricultores*. Ellos se asocian con los

- a) Diaguitas
- b) Incas
- c) Atacameños
- d) Aymarás
- e) Changos

Los españoles los llamaron Araucanos a quienes hablaban un lenguaje común como era el caso del mapudungun. sin embargo ellos se denominaban a sí mismos mapuches. de los siguientes grupos, señale cual o cuales se encuentran englobados dentro de dicha denominación

- I.- Picunches      II.- Huilliches      III.- Lafquenes      IV.- Puelches

- a) Sólo I y II      b) Sólo I, II y III      c) Sólo I, II y IV      d) I, II III y IV      e) N. de las A.

Bajo el concepto de pueblos canoeros del extremo sur, rasgo (s) propio (s) de ellos es o son :

I.- Subsistencia basada en caza marina , pesca y recolección de algas

II.- Especialistas en la caza del guanaco

III.- Se diferenciaban en cuanto a su lengua , pero compartieron la misma organización social

- a) Sólo Ib) Sólo II      c) Sólo I y II      d) Sólo II y III      e) I, II y III

El impacto de la cultura Tiwanaku por sobre la atacameña se vio reflejada en

I.- Construcción de canales de regadío

II.- El uso de alucinógenos

III.- Agricultura de tala y roce

- a) Sólo I                      b) Sólo II y III      c) Sólo I y III      d) Sólo II                      e) I , II y III

Se caracterizaban por ser un pueblo de cazadores-recolectores, de alta estatura y vida nómada, dedicados principalmente a la caza del avestruz americano (ñandú) y el guanaco. Ocupaban las estepas patagónicas, desde el río Santa Cruz , hasta el Estrecho de Magallanes. Se denominaban a sí mismos Aonikenk. Nos referimos a .

a) Tehuelches

b) Selknam

c) Yaganes

d) Alacalufes

e) Chonos

Bajo el concepto de pueblos patagónico , podemos citar a los aonikenk, selknam, yaganes y kaweskar. Rasgo (s) propio(s) de ellos es o son

I.- Pueblos de un elevado desarrollo cultural y político

II.- Se pueden subdividir en pedestres y canoeros

III.- Son cazadores-recolectores

- a) Sólo I      b) Sólo II      c) Sólo I y II      d) Sólo II y III      e) I , II y III

Desde el río Choapa, hasta el Seno de Reloncaví, habitaban pueblos que hablaban la misma lengua y practicaban la agricultura. Se distingue entre ellos

a) Diaguitas- Picunches y Huilliches

b) Picunches- Mapuches- y Huilliches

c) Mapuches – Huilliches y Onas

d) Huilliches – Picunches y tehuelches

e) Atacameños – Diaguitas y mapuches

Entre los pueblos de la zona central , se desatacaron los picunches, que tienen un tronco común con los mapuches y huilliches. El nombre o concepto picunche quiere decir:

- a) Hombres del centro
- b) Hombres del sur
- c) Gente del norte
- d) Gente de la montaña
- e) Gente del mar

En el territorio chileno se han ubicado dos pueblos prehispánicos de Chile, nortinos y agrícolas. Lo anterior corresponde a los pueblos

- a) Diaguitas y mapuches
- b) Atacameños y diaguitas
- c) Atacameños y changos
- d) Changos y diaguitas
- e) Aymarás y changos

.- En los mercados de Tenochtitlán , era posible encontrar productos importados de lujo, tales como plumas, jade , cacao algodón etc. Estos llegaban a la ciudad en las caravanas de los ricos comerciantes, quienes se denominaban

- a) Pochtecas
- b) Macehualis
- c) Tlatoanis
- d) Calpullis
- e) Chasquis

En la sociedad azteca el Tlatoani era

- I.- Un rey con inmenso poder
- II.- Jefe del ejército azteca
- III.- Un dios

- a) Sólo I y II
- b) Sólo II y III
- c) Sólo I y III
- d) Sólo III
- e) I, II y III

El pueblo mapuche se ubicaba entre los ríos :

- a) Maule y Biobío
- b) Mataquito y Baker
- c) Aconcagua y Biobío
- d) Itata y Toltén
- e) Copiapó y Limarí

De acuerdo con las teorías de poblamiento americano el hombre que ingresa a América lo hace en un estado cultural y de organización social que corresponde a:

- a) Un hombre organizado en torno a aldeas desde las cuales salían diariamente a cumplir con las labores propias de la agricultura, recolección y caza.
- b) Un hombre que forma parte de un Estado y como tal se debe cívicamente a éste en obligaciones y derechos.

- c) Un hombre que carece de organización comunitaria y por lo tanto es súbdito del imperio más cercano.
- d) Un hombre nómada que se dedica a cazar para subsistir y forma parte de una banda.
- e) Un hombre que es sedentario por su actividad cazadora y vida comunitaria en la banda.

Los principales pueblos nómades marítimos del Chile Prehispánico, que se desplazaron desde la península de Taitao hasta el Cabo de Hornos, fueron los:

- a) Changos y Chonos
- b) Picunches y Pehuenches
- c) Chonos y Cuncos
- d) Alacalufes y Yaganes
- e) Huilliches y Puelches

*“Cultura caracterizada por su cerámica zoomórfica. Se ubicaron en los valles transversales del Norte Chico, dominaron la agricultura y practicaron la ganadería en trashumancia”*. El párrafo describe al siguiente pueblo prehispánico de Chile:

- a) Atacameños
- b) Cultura Arica
- c) Aymarás
- d) Diaguitas
- e) Changos

*.-“Con ellas (balsas) entran en el mar y pescan. Usanse estas balsas desde el valle de Arica hasta el valle de Coquimbo, que son más de 200 leguas. Y éstos que habitan en los puertos y caletas de la mar son sus navíos con que navegan cerca de la tierra y salen a pescar.”* (Gerónimo de Bibar) Este párrafo se refiere al pueblo:

- a) Chango
- b) Alacalufe
- c) Cunco
- d) Yagán
- e) Chono

El conjunto de los pueblos originarios que habitaron la zona central del país se caracterizaron por cierta diversidad en términos culturales. Sin embargo, se hace evidente la fuerte influencia de la cultura Mapuche desde el río Aconcagua hasta la Isla de Chiloé. ¿Cuáles de las siguientes proposiciones corresponden a elementos Mapuche?

- I. La forma de organización se desarrollaba a partir de clanes o lov, que se integraban en organizaciones mayores denominadas aillarehues.
  - II. La familia tradicional mapuche es polígama y numerosa y posee un jefe al que se le llama lonko.
  - III. Constituyeron una sociedad con una fuerte integración, expresada en la conformación de un sólido Estado.
  - IV. Su espiritualidad y cosmovisión está marcada por la concepción de un universo en equilibrio basado en dos fuerzas opuestas y complementarias.
- a) I y II
  - b) I, II y III
  - c) I, II y IV
  - d) I, III y IV

e) II, III y IV

.-A partir del proceso de la conquista, la población indígena de Chile sufrió una merma importante llegando ciertas etnias a desaparecer. No obstante ello, algunos pueblos lograron sobrevivir y proyectarse hasta la actualidad. Entre ellos cabe mencionar a:

I.- los Atacameños.

II.- los Aymarás.

III.- los Mapuches.

a) Solo II

b) I y II

c) I y III

d) II y III

e) I, II y III

DFINE LOS SIGUIENTES CONCEPTOS:

A.- Chinampas    B.- Guerras Floridas    C.- Ayllú

## 11. Proyecto ULA



UNIVERSIDAD DE LOS LAGOS

**META-EVALUACIÓN Y DEMANDAS COGNITIVAS  
DE LOS PROCEDIMIENTOS DE EVALUACIÓN EN  
CARRERAS PROFESIONALES Y TÉCNICAS DE LA  
UNIVERSIDAD DE LOS LAGOS\***

Alejandro Sepúlveda Obreque\*\*  
Andrea Mínte Mürzenmayer\*\*\*  
Roberto Jaramillo Alvarado\*\*\*\*

2019

\* Informe de investigación realizada en el marco de la acreditación institucional, financiada por la Vicerrectoría Académica de la Universidad de Los Lagos.  
\*\* Dc. en Educación, Departamento de Educación, Universidad de Los Lagos, Duorno, Chile. Correo electrónico: asepulve@ulagos.cl  
\*\*\* Dca. en Educación, Departamento de Educación, Universidad de Los Lagos, Duorno, Chile. Correo electrónico: andrea.minte@ulagos.cl  
\*\*\*\* Mg. en Ciencias Sociales Aplicadas, Vicerrectoría Académica, Universidad de Los Lagos, Duorno, Chile. Correo electrónico: rjaramill@ulagos.cl



ACREDITACIÓN INSTITUCIONAL  
CONSEJO NACIONAL DE ASESORES  
ACREDITADORES  
www.ulagos.cl

**META-EVALUACIÓN Y DEMANDAS COGNITIVAS DE LOS PROCEDIMIENTOS DE  
EVALUACIÓN EN CARRERAS PROFESIONALES Y TÉCNICAS DE LA UNIVERSIDAD**

## 12. Proyecto UPLA

**UNIVERSIDAD DE PLAYA ANCHA**  
**Dirección General de Investigación**

**PROYECTOS DE INVESTIGACION CIENTIFICO-TECNOLOGICAS**

### I. Antecedentes Generales

#### 1.- Identificación

**Título:** EVALUAR LA EVALUACIÓN; MEJORAS DE LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA Y DE APRENDIZAJE EN LA UPLA

**Duración:** 2 Año(s)

**Línea de investigación:** INVESTIGACIÓN INICIAL , EVALUACIÓN EN INNOVACIÓN CURRICULAR

#### 2.- Investigadores:

Nombre	Correo Electrónico	Institución	Unidad académica	Rol
Margarita Opazo Salvatierra	mopazo@upla.cl	Universidad de Playa Ancha	Facultad de Ciencias de la Educación	Investigador responsable

#### 3.- Resumen de Recursos Solicitados

Item	M\$ por Semestre				M\$ Total
	1	2	3	4	
1. Gastos en personal	0	450000	450000	0	900000
2. Bienes y Servicios	850000	330000	740000	180000	2100000
3. Bienes de Capital					0
<b>TOTAL SOLICITADO (M\$)</b>	<b>850000</b>	<b>780000</b>	<b>1190000</b>	<b>180000</b>	<b>3000000</b>

### 13. Asistencia técnica EBA




#### Informe taller de evaluación curricular FID.

I

- 1.- Taller carrera:
- 2.- Fecha:
- 3.- Participantes:
- 4.- Lugar:
- 5.- Referencia:
- 6.- Síntesis del taller:
 

El taller se desarrolló de manera participativa, considerando a docentes y estudiantes. Desde una reflexión sobre el perfil de egreso y cómo este se articula internamente en sus diferentes ciclos, se abordó la estructura de las competencias y subcompetencias, su tributación al perfil de egreso y su articulación progresiva desde el ciclo de bachillerato hasta la licenciatura y al trabajo de síntesis profesional.

Esto consideró la proyección de mecanismos de medición y certificación de cada ciclo y sus productos curriculares.
- 7.- Observaciones sobre hitos, prácticas exitosas u otras, correspondientes al ciclo bachiller
 

- Importancia de articular de manera progresiva las competencias y subcompetencias de cada nivel y asignatura, asimismo como de cada área de formación (nuclear, disciplinar y sello)
  - Revisión de la estructura de las competencias de cada módulo, considerando la Taxonomía de ~~Mazzoni~~ y sus diferentes niveles.
  - Propuesta de integración de las competencias que responden a módulos distintos para que se agrupen según la naturaleza de cada uno y la tributación el perfil de egreso.
  - Importancia y relevancia del ciclo de bachiller como mecanismo de medición del perfil de egreso en su fase inicial.
  - Importancia y relevancia del bachiller como mecanismo de autorregulación y mejora de las prácticas académicas a nivel metodológico y evaluativo.
- 8.- Observaciones sobre hitos, prácticas exitosas u otras, correspondientes al ciclo licenciatura.
 

- Experiencia de articulación curricular entre las diferentes dimensiones que integran el perfil de egreso y que tributan al ciclo de licenciatura.
  - Relevancia del mecanismo de verificación y certificación que entrega el grado académico y que permite mejorar los niveles de egreso.
  - ~~Reconceptualización~~ y adecuación práctica del mecanismo de certificación del grado académico considerando la experiencia de la línea de prácticas de la carrera (en diferentes realidades y contextos educacionales)
  - Relevancia de las habilidades de investigación desde una visión profesional y no solo como un mero acto investigativo (investigar como proceso que impacta en el desarrollo profesional futuro)
  - Relevancia de las competencias sello y nucleares en el desarrollo y cierre del ciclo de licenciatura.
- 9.- Observaciones sobre hitos, prácticas exitosas u otras, correspondientes a la síntesis profesional.
 

- Trabajo de síntesis profesional decretado de manera institucional, lo que le otorga un valor de acuerdo en su aplicación.
  - Relevancia de la aplicación del TSP en la realidad de práctica en la que se encuentra el estudiante, lo que permite una visión en terreno de los objetos de la investigación y las conclusiones más relevantes del mismo, teniendo como efecto ser un aporte en el centro educativo en el que se desempeña.
  - Rigurosidad en la coherencia curricular del TSP dado que es el producto académico que, a partir de un proceso que se inicia desde los primeros años de formación, permite verificar el desarrollo de competencias integradas en los estudiantes.
  - Relevancia del trabajo en equipo.
  - Formalización de una metodología contextualizada a la realidad de la carrera, y a la de la facultad.
  - Desafío de articulación de estos mecanismos con otras carreras de la facultad de acuerdo a las orientaciones de la política pública y otros aspectos.
- 10.- Otros aspectos relevantes derivados del taller: Firma encargado comisión curricular o responsable del taller.
 

- Desde las proyecciones, considerar revisar la estructura de las competencias nucleares

## 14. Talleres de evaluación de los aprendizajes

The image shows the cover of a document titled 'Plan de Desarrollo Docente' (Teacher Development Plan) for the 'Etapa Inicial' (Initial Stage). The cover features a blue background with a blurred image of people in a classroom. The text on the cover includes: 'Unidad de Desarrollo Docente' (Unit of Teacher Development), 'PLAN DE DESARROLLO DOCENTE', 'Etapa Inicial' (Initial Stage), 'FORMACIÓN, SIN CATEGORÍA' (Formation, No Category), 'PDD-2018' (Teacher Development Plan 2018), 'Para profesores de Carreras Pedagógicas' (For teachers of Pedagogical Careers), and 'Publicada por UDD en 20 NOVIEMBRE, 2018' (Published by UDD on 20 NOVEMBER, 2018).

Unidad de Desarrollo Docente

INICIO CONÓCENOS EVENTOS TITULARES AULA VIRTUAL CONVENIO UPA 1305 CONTACTO

Universidad de Playa Ancha UNIDAD DE DESARROLLO DOCENTE

# PLAN DE DESARROLLO DOCENTE

## Etapa Inicial

FORMACIÓN, SIN CATEGORÍA

### PDD-2018

Para profesores de Carreras Pedagógicas

Publicada por UDD en 20 NOVIEMBRE, 2018

### PLAN DE DESARROLLO DOCENTE - ETAPA INICIAL

El Plan de desarrollo docente de este año, se focaliza en académicos de Formación Inicial Docente. Este plan corresponde al primer paso de un continuo orientado en una política de desarrollo permanente de la docencia universitaria y centrada en el apoyo y el acompañamiento a la docencia. El cual comprende los siguientes ejes temáticos:

1. Actualización pedagógica en contextos de innovación.
2. Didáctica en contexto universitario
3. Evaluación para el aprendizaje
4. Integración de las TIC en la Docencia Universitaria.

Las sesiones se realizarán en la sala Teresita Flores 5º piso edificio Institucional, en los siguientes días y horarios:

Sesiones Presenciales Horarios

## 15. Evaluación orientación



### PAUTA TRABAJO FINAL ORIENTACIÓN EDUCACIONAL

#### I.- Introducción

- Presentación general del trabajo. Contexto en que se realiza. Características de la institución. Características del curso o grupo con el que se trabaja. (5 pts)

#### II.- Tema, necesidad a trabajar-

- Cuál es el tema o necesidad a trabajar. Cómo se toma la decisión de abordarlo (es detectado por el grupo, propuesto por el profesor jefe u otra autoridad, corresponde a un plan de Orientación, etc.)
- ¿Por qué es importante trabajarlo? (fundamentar con bibliografía, no más de una página) (5 pts)

#### III.- Marco Teórico

Extensión de 5 páginas (10 pts)

#### IV.- Objetivo(s)

- Qué se pretende lograr (desde la perspectiva de los alumnos) (5 pts)

#### V.- Actividades (8 sesiones de 45 min.)

- Explicar clara y detalladamente cada una de las acciones que se van a realizar. Qué se hizo, cómo, con qué recursos.
- Secuenciar las actividades
- Cierre de cada actividad (50pts)

#### VI.- Evaluación

- Cómo se verifica el logro de los objetivos planteados
- Comentario personal (5 pts)

#### VII.- Conclusiones (10pts)

## 16. Artículos derivados de la tesis citado en tesis doctoral UAB

Oller, M., Navas, C., y Carrera, J. (2018). Docència compartida a l'aula: Reptes i possibilitats. *Guix*, 448, 43-48.

Opazo, M., Pérez-Cabani, M.L. y Sepúlveda, A. (2016). Del dicho al hecho en la evaluación del aprendizaje en la universidad: la conveniencia de evaluar a través de tareas auténticas. *Contextos*, 36, 127-143.

Opazo, M., Sepúlveda, A. y Pérez-Cabani, M.L. (2015). Estrategias de evaluación del aprendizaje en la universidad y tareas auténticas: percepción de los estudiantes. *Diálogos educativos*, 29(1), 19-3.

Opre, D. (2015). Teachers' Conceptions of Assessment. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 209, 229 – 233. doi:10.1016/j.sbspro.2015.11.222

Orden EDU/849/2010, de 18 de marzo, por la que se regula la ordenación de la educación del alumnado con necesidad de apoyo educativo y se regulan los servicios de orientación educativa en el ámbito de gestión del Ministerio