



UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO
Facultad de Educación y Humanidades
Departamento de Ciencias para la Educación
Magíster en Pedagogía para la Educación Superior

**“PROPUESTA DE EVALUACIÓN EDUCACIONAL QUE OPTIMICE
LAS PRÁCTICAS DE LOS DOCENTES AL MOMENTO DE VALIDAR
LOS APRENDIZAJES DE LOS ESTUDIANTES”**

AUTOR : Lenin Ortega Vega
PROFESOR GUIA : Dr. Francisco Cisterna Cabrera

CHILLAN, 2014

INDICE CONTENIDOS

CAPITULO I: “SINTESIS DE LA INVESTIGACIÓN DIAGNOSTICA”	PAG
1.1 Problema de investigación	4
1.1.1 Preguntas de Investigación	7
1.1.2 Objetivos Generales	7
1.1.3 Objetivos Específicos	7
1.1.4 Definición de Categorías	7
1.2 MARCO TEORICO	9
2.3 ¿Qué Se Entiende Por Evaluar?	10
1.3 FUNDAMENTACIÓN, TIPO DE INVESTIGACIÓN METODOLOGIA Y DISEÑO	13
1.4 ANALISIS DE LA INFORMACIÓN, TRIANGULACIÓN HERMENEUTICA	16
1.4.1 Inferencias Interpretativas	18
1.5 SINTESIS DE RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN	24
1.6 CONCLUSIONES	30
1.7 BIBLIOGRAFIA	32
CAPITULO II PROPUESTA PEDAGOGICA	34
2.1 Justificación propuesta pedagógica	35
2.2 Objetivo Propuesta	37
Objetivo General	37
Objetivo Especifico	37
2.3 Fundamentación Teórica	38
2.3.1 Qué se entiende por evaluar	42
2.3.2 Tipos de evaluación de acuerdo a su funcionalidad	45
2.3.3 Ámbitos de la Evaluación	48
2.3.4 Interrogantes que guían el proceso evaluativo	53
2.3.5 Herramientas para la evaluación	54
2.3.6 Procedimientos, situación e instrumentos	56

2.4 PROPUESTA PEDAGOGICA	58
2.4.1 Taller I	60
2.4.1.1 Marco de la Buena Enseñanza	60
2.4.1.2 Patologías de un modelo predominante	65
2.4.1.3 Modelo constructivista de la evaluación	70
2.4.1.4 Concepciones constructivistas de la enseñanza aprendizaje	
2.4.2 Taller II	76
2.4.2.1 Tipologías de los contenidos	76
2.4.2.2 Contenidos Factuales	78
2.4.2.3 Contenidos conceptuales	79
2.4.2.4 Contenidos procedimentales	80
2.4.2.5 Procedimientos de evaluación	83
• Recomendaciones para la evaluación de contenidos factuales	83
• Recomendaciones para la evaluación de contenidos conceptuales	87
• Recomendaciones para la evaluación de contenidos procedimentales	91
• Recomendaciones para la evaluación de contenidos Actitudinales	92
• Dominios Cognitivos: Taxonomía de Bloom	
• Dominio cognitivo Conocimiento	95
• Dominio cognitivo Comprensión	96
• Dominio cognitivo Aplicación	97
• Dominio cognitivo Análisis	98
• Dominio cognitivo Síntesis	99
• Dominio cognitivo Evaluar	100
2.4.3 Validación Propuesta Pedagógica	102
2.4.4 Conclusiones	104
2.4.5 Bibliografía	106



UNIVERSIDAD DEL BÍO BÍO
FACULTAD DE EDUCACIÓN Y HUMANIDADES
PROGRAMA DE MAGISTER EN PEDAGOGÍA PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR



CAPITULO I

SINTESIS DE LA INVESTIGACIÓN DIAGNOSTICA



1.1 PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

Hablar de evaluación es muy complejo frente a una práctica social imperante, se podría buscar su definición formal; acción de estimar, apreciar, calcular o señalar el valor de algo. Pero cuando se estudia la evaluación es entrar en el análisis de toda la pedagogía que se práctica. Debemos recordar que la praxis pedagógica en una práctica social, por ende, la evaluación cumple el mismo rol. La evaluación se debe considerar como un instrumento de mejora, camino que conduce a la transformación de la práctica y debe convertirse en el comienzo de un nuevo proceso.

Las observaciones que se realizaron en la Universidad la República sede Chillán, donde una de las problemáticas que se encontró dentro de la praxis pedagógica, fue la concepción o mirada que los docentes tienen frente a la praxis de la evaluación, utilizándola como una herramienta de medición y calificación, donde están más pendientes de la enseñanza que de los aprendizajes. La aproximación del objeto de estudio indicaría, que los docentes desconocen la praxis evaluativa, cuales serían los criterios a utilizar en una evaluación, desconocen que la evaluación es un componente esencial de la educación, que permite permanentes ajustes y que su función es optimizar los procesos de enseñanza aprendizaje, es por ello, tomado en cuenta que la evaluación es un fenómeno que condiciona el proceso educativo total, se hace necesario precisar su real sentido y significado, para optimizar el proceso educativo. Las investigaciones que se han realizado referente a como los docentes realizan su praxis evaluativa, ha llevado a consensuar cuales son los métodos y hábitos más utilizados que conlleva a una evaluación disfuncional y desequilibrada. Unos de esos métodos son: se evalúan los resultados, solo se evalúan conocimientos, se utilizan instrumentos inadecuados, se evalúa de forma incoherente en el proceso enseñanza-aprendizaje, se evalúa para controlar, no se práctica la evaluación continua, no se aclaran las condiciones de evaluación, etc. Pero la evaluación puede concebirse como un fenómeno destinado al aprendizaje y no solo a la comprobación del mismo, su finalidad que ha de perseguir es el aprendizaje. Pero para que el aprendizaje se produzca hacen falta unas condiciones en la dinámica de la evaluación y la actitud en los protagonistas. Otro aspecto observado,



solo evalúan un proceso final y no consideran como una herramienta de evaluación continua y formativa del proceso de aprendizaje. Santos Guerra (1995:165) indica que:” La evaluación sirve al profesor para ajustar su actuación en el proceso de enseñanza y aprendizaje, orientándolo, reforzando los contenidos insuficientemente adquiridos por los alumnos realizando la adaptación curricular necesaria.” La evaluación es un fenómeno educativo que condiciona todo el proceso de enseñanza y aprendizaje. No se trata de un fenómeno esencialmente técnico sino de un fenómeno ético.

El sistema de Educación en Chile ha buscado de forma permanente mejorar la calidad y las variables que afectan el proceso educacional. Se debate a nivel macro y a nivel micro como asegurar y medir la calidad de la Educación en Chile. En cambio en la educación terciaria los instrumentos de evaluación están sujetos a reglamentos administrativos, cada docente que realiza su cátedra, es libre de seleccionar que herramienta utilizará para calificar a los alumnos. Es de vital importancia que se rompa la exclusividad de los alumnos como objeto de evaluación, sobre ellos cae todo el peso de la evaluación. Si aprende o no aprende, si alcanza el éxito o el fracaso, si tienes buenos resultados. Otro punto a mencionar y que no es menor, es la percepción de los docentes sobre la evaluación, la utilizan solo para poder obtener resultados de una determinada clase, si estos son malos, indican que los alumnos deben mejorar su rendimiento y no utilizan la herramienta para poder mejorar los aprendizajes de los alumnos.

Los días en que las aulas universitarias albergaban estudiantes muy selectos, donde la clase magistral funcionaban muy bien, está cambiando. Hay una mayor cobertura para los estudiantes de educación superior, esta conlleva a una aulas más grandes y más diversificadas. En este contexto, en la Enseñanza misma, es posible observar los siguientes cambios: los estudiantes más brillantes se sientan al lado de unos estudiantes de aptitudes académicas muy diferentes. La diversidad de estudiantes es mayor también por conceptos como: edad, experiencia, categoría socioeconómica y antecedentes culturales.



Es necesario mejorar la enseñanza y cómo lograr que todos los estudiantes aprendan, ya que *“La buena enseñanza consiste en conseguir que la mayoría de los estudiantes utilicen los procesos de nivel cognitivo superior que usan en forma espontánea los estudiantes más académicos”*. (BIGGS, 2006, p. 23). Ahora bien si revisamos las bibliografías nos encontraremos con diferentes conceptos para el término evaluación, por ejemplo:

“El esencia, el campo de la evaluación corresponde a aquél desde donde se validan los aprendizajes de los estudiantes, por tanto, todo lo que se incluye como actividad propia de la evaluación educacional debe tener este eje rector, es decir, se evalúa para saber cuánto han aprendido los estudiantes, cuánto falta por aprender y de que forma se pueden mejorar los procesos pedagógicos para alcanzar los aprendizajes esperados”. (Francisco Cisternas,)

Miguel Ángel Santos Guerra, (1995: pág. 165) indica “Evaluar es atribuir valor a las cosas, es afirmar algo sobre su merito. Se evalúa para comprender y, en definitiva cambiar y mejorar”. En este sentido el escritor explica, que la evaluación es un proceso de aprendizaje tanto para el alumno como para el docente. Que los resultados le permitirán al profesor darse cuenta de los errores cometidos en su práctica educativa, visará los cambios y mejoras en su praxis evaluativa. Si se considera que la evaluación tiene como tarea el enjuiciamiento y valoración como una de las características de la evaluación, se deben realizar criterios con los cuales proceder para dar dicho juicio y valoración de algo. Los criterios constituyen los puntos de referencia que hacen posible la calificación de lo que proponemos evaluar. Frente a estos criterios, es donde los docentes se deben preguntar, ¿que evaluar?, ¿para qué?, ¿qué consigo?, ¿cuales la finalidad?, es de vital importancia responder, cuando se utiliza la praxis evaluativa.

Desde una perspectiva práctica, sin embargo, en el caso de nuestro sistema educativo, la función esencial de la evaluación ha sido y Sigue siendo, la de constituir una herramienta para la calificación de los estudiantes.



PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

¿Cuáles son las concepciones de evaluación educacional que subyacen en las prácticas de los docentes al momento de validar los aprendizajes de los estudiantes?

OBJETIVOS GENERAL

- Describir las concepciones de evaluación educacional que orientan la praxis docente al momento de validar los aprendizajes de los alumnos, de la Universidad la República sede Chillán.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Identificar las concepciones de evaluación que orientan la praxis docente.
- Develar los criterios y procedimientos de evaluación utilizados por los docentes para valorar los aprendizajes.

DEFINICIÓN DE LAS CATEGORIAS

CATEGORIA A: Criterios de Evaluación: Definición conceptual: hace referencia a un criterio que se emplea para averiguar la situación de un individuo con respecto a un campo de conducta bien definido”. Popham (1980, 147-148).

Subcategoría A1: Competencias Cognitivas: Definición Conceptual: es un término que se usa para designar a una serie de operaciones, actividades y funciones cognoscitivas llevadas a cabo por una persona, intelectual. Francisco Cisternas, (2009, Pág., 10) Curso-Taller De Capacitación En Evaluación Educacional.

Subcategoría A2: Rol de la Evaluación: Definición conceptual: El esencia, el campo de la evaluación corresponde a aquél desde donde se validan los aprendizajes de los estudiantes. (Francisco Cisternas, 2009)



Subcategoría A.3: Normotipo evaluativo: Definición Conceptual: Qué referente se toma para evaluar un sujeto u objeto.

CATEGORIA B. Procedimientos de Evaluación. Definición conceptual: Es una actividad sistemática cuya función principal es obtener información válida y confiable sobre los logros de aprendizaje de los estudiantes. Francisco Cisterna Cabrera (2009), Evaluación Educacional. Conceptualización y aplicación Práctica.

Subcategoría B.1: Agentes evaluativos: Definición conceptual: Los agentes de evaluación deben de ser todos los que participan en la evaluación, Ana Carolina Maldonado (2012), documento 1.4.

Subcategoría B.2: Instrumentos Utilizados: Definición conceptual: La evaluación de los aprendizajes se realiza sobre la base de un programa que, al servicio de la enseñanza y aprendizaje, esta construido por un conjunto de instrumentos de evaluación. Dado que cada tipo instrumento permite evaluar diferentes aspectos de los aprendizajes de los alumnos. Alicia R. W. de Camilloni, Susana Celman, Edith Litwin y M. del Carmen Palou de Maté (1998, Pág. 3) La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo, Ediciones Paidós, Buenos Aires, Argentina.

Subcategoría B.3: Validez y confiabilidad: Definición conceptual: La validez se refiere al grado de precisión con que un instrumento evalúa lo que pretende evaluar. La confiabilidad es el grado de precisión con que un instrumento evalúa lo que declara que va a evaluar. Francisco Cisterna Cabrera (2009), Evaluación Educacional. Conceptualización y aplicación Práctica.



1.2 MARCO TEORICO

La práctica de la evaluación se explica por la forma en que se llevan a cabo las funciones que desempeña la institución escolar y por eso viene condicionada su realización por numerosos aspectos y elementos personales, sociales e institucionales; al mismo tiempo, ella incide sobre todos los demás elementos implicados en la escolarización: Transmisión del conocimiento, relaciones entre profesores y alumnos, interacciones en el grupo, métodos que se practican, disciplina, expectativas de alumnos, profesores y padres, valoración del individuo en la sociedad, etc. Ayuda decisivamente, por tanto, a configurar el ambiente educativo. Tal como entendemos la práctica de evaluar, el significado y usos de los profesores, De hecho hay que preguntarse la razón de que determinadas formas de evaluar, que no se aconsejan desde hace mucho tiempo, sigan practicándose tan masivamente. Estas características hacen del tema de la evaluación en educación algo peculiar. En el pensamiento y las prácticas de evaluación que tienen lugar dentro del sistema educativo se mezclan las distintas misiones y concepciones de que ha sido objeto, en consonancia con la evolución de las instituciones educativas. Hoy nos planteamos la evaluación desde una perspectiva comprensiva, cuyos objetos son muy variados, con muy diversas metodologías o técnicas de realizarla y al servicio del mejor conocimiento de la realidad y del progreso de los alumnos en particular. Pero en la práctica en las aulas la evaluación evidencia su servidumbre al servicio de otras políticas y de otras ideas: selección, jerarquización, control de conducta, etc. En contexto lo que busca la praxis evaluativa, es realizar juicios de valor para la toma de decisiones, buscar cualidades de cada persona, preguntarse ¿que aprenden?, ¿cuando aprenden?, Gimeno Sacristán (1992) considera que una evaluación tiene coherencia pedagógica sólo si la entendemos con fines formativos, realizada por los profesores dentro de las prácticas habituales de trabajo y de seguimiento de tareas, en un clima de fluida comunicación, donde es posible conocer directamente al alumno sin tener que aplicarle exámenes desligados del trabajo normal para comprobar sus adquisiciones, carencias, posibilidades, etc. Una evaluación con estas características implica que los profesores tengan una actitud investigadora,



atento a la complejidad del aprendizaje. Esta actitud es la que conduce al progreso en Educación.

¿Qué se entiende por evaluar?

El concepto de evaluación tiene una amplitud variable de significados posibles. Se imponen o no en la práctica según las necesidades a las que sirve la evaluación y en función de las diferentes formas de concebirla. Decir qué es evaluar no es algo simple de definir, Ante la posibilidad de someter a evaluación aspectos o elementos tan diversos que intervienen en el proceso educativo o que son efectos de la educación conviene señalar una precaución: todo en el ámbito educativo puede ser potencialmente evaluado de alguna forma, lo que no significa que tenga que serlo por fuerza; en muchos casos no será fácil hacerlo, ni está al alcance de las posibilidades del profesor. En el lenguaje cotidiano se otorga al verbo evaluar el significado de estimar, calcular, justipreciar, valorar, apreciar o señalar el valor, atribuir valor a algo. La operación de evaluar algo o a alguien consiste en estimar su valor no material. En la práctica cotidiana dominante, el significado de evaluar es menos polisémico¹: consiste en poner calificaciones a los alumnos y aplicar las pruebas para obtener la información a partir de la que se asignarán esas calificaciones. Curiosamente, la acepción pedagógica y metodológica más exigente y conveniente tiene un significado amplio, parecido al que posee en el lenguaje no especializado. De una forma más sintética, se define como el enjuiciamiento sistemático de la valía o el mérito de algo. En este sentido la mayoría de las definiciones sobre evaluación se enmarcan en un plano que se puede denominar normativo. Es decir, en el deber ser que define un modelo ideal y se constituye en el referente evaluativo. La evaluación así aparece solo como una probabilidad de determinar en qué medida las acciones realizadas se ajustan o no a ese patrón normativo y no tanto como una posibilidad de definir nuevas normas o bien recrear las existentes. Este significado algo débil o incompleto de evaluación no se plantea con un sentido constructivo, como una opción para revisar el proceso de enseñanza y aprendizaje, para incidir directamente en la toma de decisiones en diferentes

¹ palabra o signo lingüístico tiene varias acepciones o significados. Son dos palabras que suenan y se escriben iguales.



ámbitos definiendo el sentido de la orientación de tales acciones. De este modo a pesar que la afirmación sobre la necesidad de la evaluación como una herramienta fundamental para mejorar la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje, es indudable que la práctica pedagógica en nuestras escuelas ha estado caracterizada por una débil cultura de la evaluación.

En primer lugar se puede afirmar que toda evaluación es un proceso que genera información y en este sentido siempre implica un esfuerzo sistemático de aproximación sucesiva al objeto de evaluación. Pero esta información no es casual o accesoria sino que la información que se produce a través de la evaluación genera conocimiento de carácter retroalimentador, es decir significa o representa un incremento progresivo de conocimiento sobre el objeto evaluado. Entender la evaluación como un camino para el aprendizaje un camino que, al ser recorrido de forma inteligente y responsable nos ayuda a entender lo que sucede y por que, nos facilita la rectificación del rumbo, el reconocimiento de los errores y la mejora de la práctica, Santos Guerra (2003, Pág. 12).

Santos Guerra (2003, Pág. 9) menciona que, *“la evaluación puede concebirse y utilizarse como un fenómeno destinado al aprendizaje y no solo a la comprobación de la adquisición del mismo”*.

La tarea de evaluar constituye un proceso que comprende etapas íntimamente relacionadas y que se deben cumplir si se quiere acometer bien la tarea. Sin embargo, al evaluar no sólo basta cumplir con lo anterior, sino también clarificar las interrogantes básicas y previas de una evaluación. ¿qué evaluar?, ¿para qué evaluar?, ¿cómo evaluar?, ¿con qué evaluar?, ¿cuándo evaluar?.

Para finalizar, todo proceso de evaluación exitoso debe observar algunos requerimientos indispensables o atender a cierto conjunto de premisas. En primera instancia debe entenderse que toda acción evaluativa es una forma particular de intervención en la realidad. En segunda instancia la evaluación, por su naturaleza, requiere de criterios establecidos, de los cuales se formulen juicios valorativos. Ese componente es el elemento diferenciador de cualquier otra praxis educativa.

Para realizar propuestas de mejoras al proceso de evaluación, se deben integrar estrategias de indagación, perfeccionamiento e innovación, cambio en las



concepciones, actitud y prácticas evaluativas, consiste en mirar toda la práctica educativa y generar un juicio sobre si la tarea se esta desarrollando de manera optima.

En una conferencia Santos Guerra preguntó a sus asistentes, ustedes saben ¿que aprenden los alumnos y cuándo?, pensando sobre mi praxis y todo lo estudiado frente al tema, me queda más que claro que si nos preguntamos que aprenden nuestros estudiantes, nuestra tarea como evaluadores sería enriquecedora y con todas las características de la evaluación, justa y confiable. Santos Guerra (2003, Pág. 12), menciona, la evaluación nos permite también conocer si estamos perjudicando o favoreciendo con ellos a unas determinadas personas y a unos determinados valores. No se debe(en realidad no se puede) despojar a la evaluación de sus dimensiones éticas, políticas y sociales”



1.3 FUNDAMENTACIÓN TIPO DE INVESTIGACIÓN. METODOLOGÍA Y DISEÑO.

- **TIPO DE INVESTIGACIÓN**

La presente investigación se enmarca dentro del paradigma Hermenéutico utilizando como enfoque la metodología de investigación de corte cualitativo, bajo un diseño descriptivo con alcances explicativos sobre el fenómeno a investigar.

Cisterna (2007) cita a (Pérez Serrano, 1998) que indica que la investigación cualitativa se considera un proceso activo, sistemático y riguroso de indagación dirigida, en el cual se toman decisiones sobre lo investigable, en tanto se está en el campo de objeto de estudio.

Se constituye como una investigación primaria en donde los datos recogidos para el estudio son recolectados por el propio investigador. Se realizó una investigación empírica, en donde trabajamos con hechos estudiados en su propio entorno natural, sin que exista la manipulación por parte del investigador.

En este trabajo, se pretende develar cuáles son las concepciones que los docentes tienen de su prácticas evaluativas.

La unidad de estudio en donde se concretará nuestra investigación es la Universidad la República sede Chillán que cuenta con una planta docente de 38 profesores.

Para delimitar nuestro campo de estudio se trabajará con los docentes de la carrera de Derecho, pedagogía diferencial y enfermería, además, los directivos de carreras mencionadas con anterioridad.

Los sujetos de estudio son, profesores de las carreras mencionadas anteriormente de la Universidad de República. Otro estamento a investigar serán los agentes directivos de las carreras, secretario académico y en un último estamento se trabajará con alumnos provenientes de la carrera de derecho.

De acuerdo a lo anterior la medida de prescindir de la presencia de los alumnos de la carrera de Derecho es para obtener su opinión sobre los tipos de evaluación utilizados por sus docentes en aula y evidenciar cómo se desarrolla.



Los instrumentos de recolección de información que se utilizarán en dicha investigación, que se describen a continuación y pretenden recoger de la forma más certera y válida los datos entregados por los distintos estamentos a investigar:

1. Entrevista temática semiestructurada: aquellas entrevistas relacionadas directamente con el campo de estudio en que se desempeña cada sujeto entrevistado, en este caso de aplicará a docentes y directivos, será semiestructurada, ya que esto posibilita la intervención del investigador para indagar en datos más certeros o profundos sobre alguna temática que sea de interés para la investigación.
2. Revisión documental: se lleva a cabo a nivel estamental docente y también se pueden realizar inferencias interpretativas acerca del Reglamento General Académico de la Institución.

Los resultados de la investigación que se ha realizado se presentan de acuerdo a los datos recogidos a partir de tres estamentos activos de la Universidad la República.

Los instrumentos que se utilizaron para recoger los datos se sustentan en la entrevista a ocho (8) docentes y cuatro (4) directivos, la revisión documental de documentos relevantes tales como, Instrumentos de evaluación, Reglamento General Académico.

La entrevista y sus preguntas surgen directamente desde las subcategorías definidas conceptualmente y que se relacionan con los criterios y procedimientos de evaluación. Una vez efectuada cada una de las entrevistas a los docentes, se realizaron las inferencias interpretativas.

La entrevista, como instrumento de recolección de información, es un método de investigación cualitativo que tiene finalidad profundizar en el objeto de estudio y se expresa en “encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes”, y tanto por su estructura como por su finalidad, difiere notablemente de la encuesta, que es un instrumento típicamente cuantitativo” (F. Cisterna, 2007).



La entrevista en profundidad devela de igual forma motivos personales que explican las concepciones de la Evaluación educacional propias de los docentes y de la cultura institucional en la que se desempeña.

De los ocho docentes entrevistados, se ha podido recopilar información que da cuenta de las diferentes concepciones de la praxis evaluativa, además, como desarrollan sus evaluaciones en aula y que buscan con su aplicación. A continuación se pretende cruzar la información recopilada, primero en el ámbito docente y dando lugar al análisis interpretativo de las respuestas de los sujetos entrevistados en el la Universidad La República.

En el apartado anterior hemos presentado la recopilación de información en el estamento docente, por medio de las entrevistas, teniendo en cuenta las sub-categorías con las que se ha trabajado, aquí aún no se ha aplicado el criterio de pertinencia en cuanto a la transcripción de la entrevista, pero en nuestro segundo paso, la tabla n° 1 en donde se muestra la respuesta de cada sujeto por cada pregunta, se ha aplicado el criterio de pertinencia, dejando como información solo aquello que nos ha resultado interesante para el análisis de nuestra investigación, se señalan también algunas cuestiones adicionales que darán origen a elementos emergentes en nuestra posterior interpretación, esta información emergente, sin embargo, no escapa al ámbito o campo investigativo.



ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN Y TRIANGULACIÓN HERMENÉUTICA



TABLA DE ESPECIFICACIONES

PREGUNTA	OBJETIVOS GENERAL	OBJETIVOS ESPECIFICOS	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	ESTAMENTOS (UNIVERSO Y MUESTRA)	INSTRUMENTOS Y/O TECNICAS DE RECOPIACIÓN DE INFORMACIÓN
¿Cuáles son las concepciones de evaluación educacional que subyacen en las prácticas de los docentes al momento de validar los aprendizajes de los estudiantes?	Describir las concepciones de evaluación educacional que orientan la praxis docente al momento de validar los aprendizajes de los alumnos en la Universidad la República sede Chillán.	1.- Identificar las concepciones de evaluación que orientan la praxis docente	A) Criterios de Evaluación	A.1 Competencias cognoscitivas	Docentes Directivos	Entrevista Revisión documental
				A.2 Rol de la Evaluación	Docentes Directivos Alumnos	Entrevista Revisión documental
				A.3 Normotipo de la Evaluación	Docentes Directivos	Entrevistas
		B) Procedimientos de Evaluación	B1 Agentes evaluativos	Docentes Directivos	Entrevista	
			B.2 Instrumentos evaluativos	Docentes Directivos Alumnos	Entrevistas Revisión documental	
			B.3 Validez y confiabilidad	Docentes Directivos	Entrevistas Revisión Documental	



INFERENCIAS INTERPRETATIVAS POR SUJETO POR CADA CATEGORÍA.

Las inferencias interpretativas que se exponen, fueron realizadas de las entrevistas docentes bajo las siguientes categorías, Criterio de evaluación y procedimientos de evaluación, dando como resultado las siguientes afirmaciones:

SUJETO N°	CATEGORÍAS	
	A Criterios de Evaluación	B Procedimientos de Evaluación
1	El docente busca evaluar en base a los objetivos planteados en su plan y programa, evalúa taxonomicamente pensamientos de orden inferior, utilizando la evaluación como normativa y calificativa, dejando en claro que administrativamente lo solicitan. Aunque dentro de su discurso indica que genera retroalimentación con sus evaluaciones.	Indica que su praxis evaluativa utiliza solo la Heteroevaluación, maneja instrumentos de tipo pruebas con ítem de verdadero y falso, términos pareados y desarrollo, detalla que su escala de notas es de 1 a 100 y que el elemento regulador es su pauta de corrección con una exigencia de un 60%.
2	El docente evalúa en base a los objetivos generales y específicos de su programa, indica que utiliza pensamientos de orden superior como análisis y síntesis, que sus evaluaciones son normativas y calificativas, indica que los certamen también tienen carácter formativas con ellas les permite verificar primero si cumple con calificación mínima para pasar a examen final he ir verificando los aprendizajes de cada materia o contenidos.	En sus praxis evaluativa utiliza solo la Heteroevaluación, con instrumentos de tipo pruebas con ítem de desarrollo y estudio de casos y definiciones, exámenes orales, detalla que utiliza pautas de corrección y con una exigencia de un 60%.
3	El docente evalúa en base a los objetivos del plan de estudio, indica que realiza evaluaciones	En su praxis solo utiliza la Heteroevaluación, desarrollando instrumentos como pruebas con ítems de desarrollo,



	prácticas con estudios de casos y relaciona la teoría con la práctica, realiza evaluaciones formativas donde retroalimenta, refuerza y utiliza la metacognición y su evolución es de tipo normativa.	trabajos prácticos, lectura crítica, estudio de casos, indica que la autoevaluación no la utiliza por que los alumnos no son autocríticos y como elemento regulador de la evaluación solo utiliza la pauta de corrección.
4	El docente indica que realiza la evaluación con libre albedrío que institucionalmente no le exige ningún tipo de instrumento, que sus evoluciones son normativas y calificativas, pero deja en claro que su praxis le permite autoevaluarse.	La Heteroevaluación es su praxis habitual, que realiza pruebas con ítem de libre albedrío e indica que institucionalmente no lo solicitan, además, de estudios de casos e investigación. Indica que no a utilizado la autoevaluación por que la considera obsoleta, pero si la institución la solicita lo pondrá en práctica. Como elemento regulador utiliza la pauta de corrección y una exigencia de un 50%.
5	El docente detalla que su praxis evaluativa la realiza en base a los objetivos del programa de estudio, que la evaluación es un proceso que permite ir retroalimentado los aprendizajes y al mismo tiempo ir revisando su praxis pedagógica, sus evaluaciones son de carácter normativas y el rol de la evaluación es formativa.	Utiliza la Heteroevaluación como practica diaria, que la autoevaluación solo la aplica en los casos prácticos, pero indica que los alumnos no están preparados para mencionada evaluación, que el instrumento que mas utiliza es la rubrica y las pruebas con ítem de selección múltiple, preguntas cortas y prácticos. Como elementos reguladores utiliza un nivel de exigencia de 60%, pautas de corrección.
6	El docente realiza sus evaluaciones en base a los objetivos, que el rol de la evaluación es calificativa y de tipo normativa.	El docente utiliza la Heteroevaluación, considera que la autoevaluación es subjetiva, los instrumentos mas utilizados son las pruebas, disertaciones, estudios de casos, indica que la validez y la confiabilidad de su instrumento lo valida con el total de instrumentos aplicados y sus elementos reguladores como pautas de corrección los utiliza en dependiendo del tipo de evaluación a realizar.



7	<p>El docente detalla que los mas importante en sus evaluaciones son los objetivos, que con ellos permite calificar los contenidos y busca que los alumnos apliquen las materias tratadas en clases sus evaluaciones son de carácter normativas.</p>	<p>La Heteroevaluación es su praxis habitual, utiliza instrumentos evaluativos como pruebas, exámenes orales, casos prácticos. Indica que utiliza una escala de notas porque la solicitan, que el tiempo no lo especifica y que depende de los alumnos y utiliza pautas de corrección.</p>
8	<p>El docente en su praxis evaluativa la realiza en base a los objetivos del programa, que cognitivamente busca que los alumnos comprendan la materia que la sepan aplicar en contextos determinados, que el rol de la evaluación es de tipo calificativa y normativa, que retroalimentación no realiza en clases por falta de tiempo y que trata de realizar la concreción curricular en los plazos establecidos.</p>	<p>Utiliza la Heteroevaluación, los instrumentos mas utilizados son los test, pruebas, guías de trabajo y solo utiliza pautas de corrección si son pruebas.</p>



INFERENCIAS INTERPRETATIVAS POR ESTAMENTO Y CATEGORÍAS

Las inferencias interpretativas que se presentan y en las cuales participaron docentes, directivos y alumnos y dio como resultado utilizando la triangulación hermenéutica ejecutada con todas las categorías como subcategorías que se investigaron, dando como resultado los siguientes inferencias:

ESTAMENTOS	A Criterios de Evaluación	B Procedimientos de Evaluación
DOCENTES	<p>Encontramos principalmente en la institución, docentes que toda su praxis evaluativas la rigen según los objetivos generales como específicos de los planes y programas, que confeccionan sus evaluaciones con pensamientos de orden inferior como conocimiento y comprensión tratando de aplicar los aprendizajes a casos prácticos, esto respondería a la pregunta ¿Que se evalúa?, donde desconocen las implicancias prácticas como por ejemplo, el verdadero nivel de exigencia, los ítem que contendrá la evaluación. Toda su praxis la realizan en base a sus creencias pedagógicas y evaluativas, con una cultura institucional que reglamenta las evaluaciones en base al número de evaluaciones, formas, requisitos de aprobación. Con respecto a la pregunta ¿Para que se evalúa?, las concepciones de los docentes son exclusivamente de tipo calificativa he incluso institucionalmente lo especifica en su reglamento que con la calificación se promueve a sus alumnos de nivel, aunque argumentan que sus evaluaciones son formativas, que practican la retroalimentación y la metacognición no se evidencia y las evaluaciones tiene una función sumativa. Además, el normotipo de las evaluaciones es de cohorte normativa.</p>	<p>Los docentes practican solo la Heteroevaluación y no aplican las autoevaluaciones por que los alumnos son poco críticos, los instrumentos mas utilizados por los docentes son, los certamen, test, examen escritos, examen oral y los ítem que mas utilizan son verdaderos y falsos, términos pareados, selección múltiple, desarrollo, estudios de casos, definiciones, análisis de textos y rubricas. Los elementos reguladores de la evaluación mas utilizados según los docentes son las pautas de corrección, escalas de notas. Con respecto a lo que indica la validez y confiabilidad de la evaluación educacional es uno de los puntos que desconocen los docentes. Reglamentariamente se les indica las evaluaciones a realizar durante el semestre, las distintas ponderaciones, además, se deben regir por el calendario académico y planificaciones de fechas de evaluaciones</p>



	<p>Los docentes entrevistados apelan a la falta de tiempo para la preparación y construcción de un instrumento evaluativo, están mas pendientes del que enseñar, como enseñar y de cumplir con la totalidad de sus contenidos pero no del ¿que evaluar?, ¿para que evaluar? y ¿cuando evaluar?.</p>	<p>entregadas por los directivos. Se les entrega un formato institucional para unificar la estructura formal de la evaluación pero solo se preocupa de forma no de fondo.</p>
<p>DIRECTIVOS</p>	<p>Existe un Reglamento General Académico donde especifica el número de evaluaciones que deberán consignar en los distintos libros de clases con sus respectivos porcentajes de ponderación, además, de nombrar distintos tipos de evaluaciones que sugiere para aplicar como praxis evaluativa. Los directivos dejan en claro que el rol de la evaluación es de carácter calificativo con una función netamente sumativa, también, mencionan que lo utilizan para que quede registro y evidencia del proceso, que no regula la calidad y la metodología de la evaluación respectiva regula solo aspectos formales. Bajo esa mirada es muy básico, en el sentido que va determinado que los alumnos vayan avanzando en un determinado ciclo dependiendo de la carrera que este, marca las distintas etapas de formación del alumnos, además, significa un criterio de análisis respecto al rendimiento de nuestro alumnado, la finalidad es la que indica el reglamento permite avanzar en cada unos de los niveles pero no hay una clara concepción de la evaluación. Por ultimo mencionar que todas las evaluaciones son de carácter normativas.</p>	<p>Los directivos especifican que la cultura institucional sobre la evaluación deja establecido dos evaluaciones (pruebas) que son planificados por su jefatura y se basan en el calendario académico, que solicitan a sus docentes las pautas de corrección y lo requieren como respaldo y acreditación para la transparencia de la evaluación. Los directivos dejan muy en claro que los docentes tienen libre albedrío sobre el proceso, solo revisan con respecto al fondo, pero no la forma que realizara la evaluación. Solicitan que no utilicen verdaderos y falsos, los demás ítem son de libre albedrío. Los jefes de carreras tratan de verificar que las evaluaciones como por ejemplo los trabajos estén según los contenidos de los planes y programas, pero con respecto a las evaluaciones no aseguran como el docente paso la materia y como la evaluara. Detallan que tienen un formato institucional donde se especifican ciertos datos obligatorios en cada evaluación como por ejemplo, datos de la institución, los datos de los alumnos los objetivos del certamen, etc. También detallan que las evaluaciones escritas son solicitadas con 72 horas de</p>



		<p>anticipación para su visación por parte de la Dirección Académica. Mencionar que solo se práctica la Heteroevaluación.</p>
<p>ALUMNOS</p>	<p>De las entrevistas realizadas a los alumnos se puede inferir que los docentes realizan evaluaciones donde miden conocimientos, donde el rol de la evaluación es de carácter calificativo y de carácter normativo. Que la mirada institucional sobre la evaluación es de carácter de aprobación de asignaturas y se preocupan por los exámenes finales y orales. Por último destacan que entre los docentes imperan las evaluaciones con ítem de desarrollo y con respuestas textuales.</p>	<p>Que los docentes no utilizan la autoevaluación, evalúan procesos terminales y algunos docentes no entregan los resultados de las evaluaciones con su determinada pauta de corrección. Las pruebas escritas y exámenes orales son las instancias de evaluación más utilizadas por sus docentes.</p>



1.4 SINTESIS DE LOS RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

En base a los instrumentos utilizados para la recolección de información a los estamentos docentes, estudiantes y directivos que se realizó a través de las entrevistas y la revisión documental que se ejecuto al reglamento general académico y pruebas o certamen aplicados a los estudiantes, se pudo evidenciar las concepciones de la evaluación educacional de los docentes de la Universidad la República.

Con la información recopilada podremos dar respuesta a nuestra pregunta de investigación, ¿Cuáles son las concepciones de evaluación educacional que subyacen en las prácticas de los docentes al momento de validar los aprendizajes de los estudiantes?

Se enumerara las distintas derivaciones obtenidas de los resultados de la investigación y se comparara con el marco teórico para sustentar la investigación;

1.- Reglamentariamente la Institución cuenta con una débil cultura de la evaluación, permitiendo el libre albedrío de la praxis evaluativa y normativamente contempla la evaluación como función calificativa, en este sentido la mayoría de las definiciones sobre evaluación se enmarcan en un plano que se puede denominar normativo. Es decir, en el deber ser que define un modelo ideal y se constituye en el referente evaluativo. La evaluación así aparece solo como una probabilidad de determinar en qué medida las acciones realizadas se ajustan o no a ese patrón normativo y no tanto como una posibilidad de definir nuevas normas o bien recrear las existentes. Este significado algo débil o incompleto de evaluación no se plantea con un sentido constructivo, como una opción para revisar el proceso de enseñanza y aprendizaje, para incidir directamente en la toma de decisiones en diferentes ámbitos definiendo el sentido de la orientación de tales acciones.



2.- La finalidad de la evaluación para los docentes es sumativa, a través de este tipo de evaluación se puede determinar si los estudiantes cumplen o reúnen las cualidades que se pretendieron que adquiriera y si tiene las competencias que se establecieron como mínimo. Los principales propósitos que se persiguen es Determinar el grado en que se han alcanzado los objetivos y Calificar el rendimiento de los alumnos. Con esto aprobación o promoción de alumnos o continuar con la siguiente unidad y/o proceso.

Gimeno Sacristán (1992) indica que cuando se estudia la evaluación se debe analizar toda la praxis pedagógica que se practica, por ello se vuelve imprescindible tener presente con anterioridad cuáles son él/los propósitos o finalidades que se persiguen con la evaluación propuesta, teniendo claro que la evaluación es el proceso de obtener información y usarla para formar juicios que a su vez se utilizarán en la toma de decisiones.

3.- Con respecto a los criterios de evaluación y a la Interrogante ¿qué evaluar?, la gran mayoría de los docentes indican calificar los contenidos y los conocimientos adquiridos por sus alumnos, la gran mayoría de las evaluaciones miden cognitivamente pensamientos de orden inferior.

Esta interrogante está referida a qué es lo que se va a observar o sobre qué se va a recoger información. Hay que precisar muy bien el o los contenidos y/o la o las habilidades sobre las cuales se recogerá información, para luego ser analizada y valorada de acuerdo a criterios establecidos. La idea es que lo que se va a evaluar sea congruente con lo que se ha enseñado.

Los criterios de evaluación son los que responden a la pregunta: ¿qué evaluar? Estos criterios son indicadores sobre qué aprendizajes son los que debe conseguir el alumno, Por lo tanto, hacen referencia a la consecución de las metas propuestas al principio de la Unidad, es decir, los objetivos didácticos. La pregunta por el que evaluar se ha complejizado en su respuesta, constituyendo una acción pedagógica que tendría que dar cuenta de la forma más amplia y representativa posible del



conjunto de actividades formativas que ocurren a partir del desarrollo del currículum en el aula.

Un componente central en toda acción de evaluación es la presencia de criterios, es decir de elementos a partir de los cuales se puede establecer la comparación respecto del objeto de evaluación o algunas de sus características. Este es uno de los elementos de más difícil construcción metodológica y a la vez más objetable en los procesos de evaluación. Por una parte se corre el riesgo que se planteaba inicialmente de reducir toda la evaluación a una acción de carácter normativo en el cual solo se intenta establecer el grado de satisfacción o insatisfacción de determinadas normas, sus implicancias prácticas van en determinar el nivel de exigencia del instrumento, el tiempo asignado, cantidad de ítem, etc.

4.- la interrogante ¿Para qué evaluar? o el rol de la evaluación para los docentes en de carácter calificativa, aunque su discurso mencionan que es de carácter formativa, se deja en claro que no lo es ya que apelan a la falta de tiempo y solo se preocupan por cumplir la cobertura curricular.

Teóricamente la interrogante ¿Para que evaluar? tiene que ver con el objetivo o el fin de la evaluación. Cuando se emprende la tarea de evaluar debe existir claridad en quien evalúa en cuanto para qué está desarrollando ese proceso. No existe el evaluar por evaluar, debe haber un fin que por lo general está determinado por los objetivos o metas del proceso que se quiere evaluar. Se evalúa para: seleccionar personas, para retroalimentar un proceso, para determinar el grado de aprendizaje o de dominio de los objetivos alcanzado por los estudiantes. En términos generales y de acuerdo a una visión compartida por muchos evaluadores, la finalidad central de la evaluación es recoger información legítima que informen de los aprendizajes obtenidos, con el propósito de emitir juicios que sirvan para tomar determinadas decisiones.



5.- La interrogante ¿Cuándo evaluar? La gran mayoría de los docentes no realiza una planificación de sus evaluaciones a realizar, se observa una planificación didáctica que evidencia cierto grado de concreción curricular, pero no se observa una planificación de sus evaluaciones, tratan de cumplir con las fechas asignadas para tal efecto, pero la falta de tiempo es su piedra angular en su praxis evaluativa. De acuerdo a lo que nos dice la teoría evaluativa se debe evaluar en todo momento, vale decir, antes, durante y después del proceso de enseñanza-aprendizaje. La evaluación no puede ser inoportuna, por esta razón el momento preciso lo dirán los objetivos; si en la planificación se señala que en determinado momento debe existir un tipo de evaluación es en ese momento y no en otro, cuando se deberá evaluar. Tampoco la evaluación debe ser espontánea, por el contrario, debe ser estructurada y planificada con la debida preocupación y cautelando no dañar los requisitos evaluativos.

Principio 1²

La evaluación debe ser parte de una planificación efectiva para enseñar y para aprender. La planificación de un profesor o profesora debe proporcionar oportunidades tanto al estudiante y a él mismo para obtener información acerca del progreso hacia las metas del aprendizaje. La planificación debe incluir estrategias para asegurar que los estudiantes comprendan las metas del aprendizaje y los criterios que se usarán para evaluar sus trabajos. También se debe planear la manera cómo los alumnos y alumnas recibirán la retroalimentación, cómo participarán en la autoevaluación de sus aprendizajes.

6.- La Heteroevaluación efectivamente es la praxis más utilizadas por los docentes, la autoevaluación no la conciben como una evaluación justa, apelan que los alumnos son pocos autocríticos. Una forma de heteroevaluación en la que el docente es la

² Principios de la evaluación para el aprendizaje, MINEDUC 2006



única fuente de información se ha venido practicando de manera continua, equivocada y rutinaria en los procesos de evaluación de los aprendizajes.

Teóricamente la persona o personas responsables de la heteroevaluación por más ajenas que parezcan al proceso, conocen de manera contextualizada, holística, profunda o superficial los componentes, los actores y los recursos sobre lo que va a evaluarse, así como los referentes a través de los cuales emitirá su criterio. De esta manera el manejo de antecedentes contextualiza la situación ofreciendo validez y pertinencia a sus valoraciones.

7.- Los instrumentos de evaluación más utilizados por los docentes son, pruebas escritas (selección múltiple, desarrollo, verdadero o falso), examen orales. No están centrados en la atención de la evaluación de los aprendizajes, la preocupación se ubica en la selección de las herramientas, las técnicas y los instrumentos fáciles de corregir y que les quite menos tiempo de corrección.

En la búsqueda de los instrumentos de evaluación es necesario tener presente algunos aspectos fundamentales:

- una de las principales tareas del evaluador es la construcción de instrumentos, por lo que es en este aspecto donde se pone de manifiesto la pericia del evaluador;
- ningún objeto de evaluación, por ejemplo el dominio de determinadas competencias, puede ser abarcado en su totalidad con un único instrumento, por tanto es necesario abandonar la idea sobre la posibilidad de construir un instrumento de evaluación absolutamente abarcativo;
- cada uno de los diferentes tipos de instrumentos y técnicas de recolección y registro de la información posee ventajas y desventajas, la ponderación de ambos aspectos y la idea de complementariedad de estos deben orientar la selección de los instrumentos a emplear.



8.- Ciertamente dentro de la concepción y usos más extendidos, se suele entender la evaluación como una actividad de los profesores sobre los alumnos. El pensamiento educativo ha elaborado su discurso referido a ese ámbito, porque es una función exigida, para los profesores, evaluar es una actividad que viene exigida como una obligación institucional, pues una gran parte de centros y docentes estiman que evalúan a los alumnos porque tienen que informar de ello, más que por cualquiera otra razón del tipo pedagógico.



1.5 CONCLUSIONES

La Investigación de evaluación educacional que subyace la praxis evaluativas de los docentes de la Universidad la Republica sede Chillán, se origino por observaciones plasmadas en distintos procedimientos de evaluación que los docentes utilizaban en su praxis evaluativa.

Referente a la función de la evaluación en la institución, por ende, practicada por los docentes, se define de carácter sumativa, calificativa y busca promover de nivel o cursos a los alumnos. Las creencias pedagógicas de los docentes, subyace a su praxis evaluativa, con escala de puntuación sin su comprensión técnica. Realizan evaluaciones sin grandes complicaciones de planteamiento y con una mirada positivista. La evaluación desde el punto de vista de su temporalización o el momento que se aplica la evaluación por los profesores se clasifica como una evaluación final de los aprendizajes. Las evaluaciones recaen sobre los alumnos y las exigencias académicas que les plantea el curriculum, así lo interpretan los profesores. La metacognición no es utilizada por los profesores, considerando que no comprenden el concepto, solo practican la retroalimentación y la conciben como la forma de corregir aquello que fue mal evaluado. La cultura institucional de la evaluación permite el libre albedrío en la praxis evaluativa, no se cuenta con un proyecto educativo que permita evidenciar un enfoque evaluativo. Se evalúa en forma incoherente con el proceso enseñanza aprendizaje, las praxis pedagógicas no esta acorde con la evaluativa, utilizan instrumentos inadecuados y la evaluación esta centrada en los conocimientos, no existe cultura de evaluación Institucional. Uno de los factores que los docentes atribuyen a la poca preparación de los criterios y procedimientos de evaluación, es a la falta de tiempo, desconocimiento y las exigencias académicas de cumplir el curriculum, están más enfocados en la concreción curricular. Se ha consolidado la comprensión de que el profesor, es el responsable central del proceso evaluativo, es el único agente evaluador, y no considera a los alumnos, también, como un agente importante en la tarea de evaluar, ya sea en procesos de co-evaluación o en acciones de auto-evaluación.



Institucionalmente se solicita a los docentes sus respectivas planificaciones didácticas pero no las evaluativas, en un proceso desligado de las actividades pedagógicas, con una mirada sancionadora y positivista, que no busca mejorar el proceso de aprendizaje de los alumnos sino que solo de aprobarlos para pasar al siguiente nivel. Los docentes no practica la autoevaluación por que los alumnos son pocos críticos a la hora de generar su evaluación, además, el normotipo de las evaluaciones es de cohorte normativa. Los docentes apelan a la falta de tiempo para la preparación y construcción de un instrumento, están mas pendientes del como enseñar y como cumplir con los planes y programas pero no del ¿Qué evaluar?, ¿para que evaluar? y ¿cuando evaluar?. Los docentes evalúan procesos terminales y no entregan los resultados con su respectiva pauta de evaluación, solo se reglamenta la forma de presentación del instrumento de evaluación, pero no del fondo.

La investigación que se ha realizado sobre las concepciones de evaluación educacional que subyace a la praxis evaluativa, ha llevado a concluir cuales son los métodos y hábitos mas utilizados que conlleva a una evaluación disfuncional y desequilibrada. Unos de esos métodos son: se evalúan los resultados, solo se evalúan conocimientos, se utilizan instrumentos inadecuados. Se evalúa de forma incoherente al proceso enseñanza-aprendizaje, se evalúa para controlar, no se practica la evaluación continua, no se aclaran las condiciones de evaluación, etc.

Los docente miran la praxis pedagógica como algo que se encuentra separado de la praxis evaluativa, Bertalanffy (1986, Pág. 13) indica que “para comprender no se requieren sólo los elementos sino las relaciones entre ellos”, los docentes deben tener una mirada sistémica y holística de la praxis educativa, para con ello mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje que permita optimizar cada uno de los procesos pedagógicos que impera en su praxis.

Por ultimo, mencionar que las posibles líneas investigativas sobre educación podrían estar relacionadas bajo la mirada de la Teoría General de Sistema, paradigma imperante en la mayoría de las ciencias fácticas o formales.



1.6 BIBLIOGRAFIA INVESTIGACIÓN

- Alicia R. W. de Camilloni, Susana Celman, Edith Litwin y M. del Carmen Palou de Maté (1998) La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo, Ediciones Paidós, Buenos Aires, Argentina.
- Apuntes de clases de la Profesora Ana Carolina Maldonado.
- Apuntes de clases del profesor Francisco Cisternas Cabrera.
- Ernest R. House (1997), Evaluación Ética y Poder, Ediciones Morata, Mejía Lequerica, Madrid.
- Francisco Cisternas, (2009), Curso-Taller De Capacitación En Evaluación Educacional.
- Hernández Rojas, Gerardo y J.J. Carlos Guzmán. (1991), Evaluación curricular
- Investigación Educativa vol. 11 N.º 20, 11 – 19 Julio-Diciembre 2007, ISSN 17285852
- José Gimeno Sacristán, Ángel I. Pérez Gómez, (1992) Comprender y Transformar la Enseñanza, Ediciones Morata, Undécima Edición, 12 28004 Madrid.
- Miguel Ángel Santos Guerra (1999) Evaluación Educativa, un proceso de diálogo, comprensión y mejora, ediciones magisterio, Río de la Plata, Argentina.
- Miguel Ángel Santos Guerra (2001), Sentido y finalidad de la evaluación de la Universidad, Rev. Perspectiva Educativa, Instituto de Educación UCV-Nº 37-38 pág. 9-33.
- Miguel Ángel Santos Guerra (2007) Evaluación como aprendizaje: la flecha en la diana, ediciones Bonum, Buenos Aires, Argentina
- Stufflebeam, D. "Evaluación Sistémica: Guía teórica y práctica".-Ed. Pidos Iberica, S.A. 2002.



- Evaluación Para el Aprendizaje: Enfoque y materiales prácticos para lograr que sus estudiantes aprendan más y mejor Unidad de Currículum y Evaluación ISBN: 956 - 292 - 124 – 7 Registro de Propiedad Intelectual N° 153.544 Ministerio de Educación, República de Chile Alameda 1371, Santiago de Chile www.mineduc.cl Imprenta: Litografía Valente Diseño: Designio Marzo 2006.
- Ludwig Von Bertalanffy (1989), Teoría General de los Sistema, fondo de cultura económica, México.
- <http://educarparaaprender.wordpress.com/tag/paradigma-conductista/>
- <http://estherrivero.blogia.com/2009/041804-la-evaluacion-desde-stufflebeam-y-cronbach.php>
- <http://evaluacionparaelperfeccionamiento.blogspot.com/>
- <http://image.lifeservant.com/siteuploadfiles/vsym/07441b06-a93e-4f5e-ba41843aabeceea7/d5c9b573-bde1-4fce-9ec06b93520d50c2.pdf>
- <http://www.authorstream.com/Presentation/ANIMARI-1423999-m-dulo-1-taller-de-evaluaci-n/>
- <http://www.educasantiago.cl>
- http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/publications/ThinkersPdf/deweys.pdf
- http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-43602010000100016&lng=pt&nrm=iso
- <http://www.ueubiobio.cl/adeccaubb/>



CAPITULO II

PROPUESTA PEDAGÓGICA



2.1 Justificación de la Necesidad de la propuesta Pedagógica.

En base a los resultados obtenidos de la investigación que se ha realizado sobre las concepciones de evaluación educacional que subyace a la praxis evaluativa, ha llevado a concluir cuales son los métodos y hábitos más utilizados por los docentes que conlleva a una evaluación disfuncional y desequilibrada. Unos de esos métodos son: se evalúan los resultados, solo se evalúan conocimientos, se utilizan instrumentos inadecuados. Se evalúa de forma incoherente al proceso enseñanza-aprendizaje, se evalúa para controlar, no se práctica la evaluación continua, no se aclaran las condiciones de evaluación, etc.

Frente a los resultados expuestos con anterioridad es que se requiere realizar un taller teórico-práctico que posibilite a los docentes la adquisición de bases conceptuales y metodológicas para el desarrollo de procesos de evaluación en los diversos ámbitos del quehacer educativo, para optimizar los procesos y productos que son objeto de la Evaluación.

Se espera bajo esta perspectiva, que el docente obtenga una visión amplia de la evaluación educacional que le permita abordar procesos de evaluación, principalmente en el nivel de aprendizajes de aula, proponiendo estrategias e instrumentos pertinentes, para recoger y analizar la información, en función de criterios que posibiliten la emisión de juicios de valoración, los cuales sirvan de fundamento para tomar decisiones pedagógicas.

La mejor forma de cambiar las concepciones de la evaluación educacional, es entregar herramientas que les permita modificar sus praxis evaluativas, posibilitando ampliar, mejorar su práctica docente. Reconociendo la significación de un proceso evaluativo valido, que permita conocer los logros y aprendizajes significativos para los alumnos.



La investigación al mismo tiempo nos dilucido que la praxis mas utilizada por los docentes es una evaluación con un modelo conductista, donde se evalúa resultados, con instrumentos tradicionales, donde quien evalúa es el profesor asignado calificaciones y evaluando al final del proceso, separado del currículo, del aprendizaje, de la enseñanza, de los que participan en el proceso. Concediendo a la evaluación como un fin. Como lo define Pedro Ahumada, la evaluación es un proceso y un medio NUNCA UN FIN.

Con el taller teórico-práctico se posibilitara que los docentes conozcan los principios para la evaluación de los aprendizajes y al mismo tiempo que su planificación se centren en todo el proceso, como la menciona el ³PRINCIPIO 1 Evaluación Para el Aprendizaje, que indica que la evaluación *“debe ser parte de una planificación efectiva para enseñar y para aprender. La planificación de un profesor o profesora debe proporcionar oportunidades tanto al estudiante y a él mismo para obtener información acerca del progreso hacia las metas del aprendizaje. La planificación debe incluir estrategias para asegurar que los estudiantes comprenden las metas del aprendizaje y los criterios que se usarán para evaluar sus trabajos. También se debe planear la manera cómo los alumnos y alumnas recibirán la retroalimentación, cómo participarán en la autoevaluación de sus aprendizajes y cómo se les ayudará a progresar aún más.”*

³ El Ministerio Educación, Departamento de Curriculum y Evaluación, dio a conocer en el año 2006 los diez principios de la evaluación para el aprendizaje, con la finalidad de incentivar un cambio en las prácticas evaluativas.



2.2 OBJETIVOS DE LA PROPUESTA

Sobre los antecedentes expuestos se proponen los siguientes objetivos

Para desarrollar la propuesta de formación profesional.

OBJETIVO GENERAL

- Contribuir al mejoramiento de la formación profesional de los docentes de la Universidad La Republica a partir de una propuesta pedagógica que posibilite a los docentes la adquisición de bases conceptuales y metodológicas para el desarrollo de procesos de evaluación en los diversos ámbitos del quehacer educativo.

OBJETIVOS ESPECIFICOS

- Diseñar un taller que conceptualice la evaluación, desde la perspectiva de los diferentes enfoques teóricos vigentes, Caracterizando las funciones e intencionalidades de la evaluación en el proceso de enseñanza y de aprendizaje, Deduciendo las implicancias que tiene el incorporar la evaluación en la planificación del proceso de enseñanza y aprendizaje
- Caracterizar, criterios, estrategias, procedimientos e instrumentos para la evaluación de los aprendizajes, tanto del área del saber, como del saber hacer y del ser.



2.3 FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

La práctica de la evaluación se explica por la forma en que se llevan a cabo las funciones que desempeña la institución escolar y por eso viene condicionada su realización por numerosos aspectos y elementos personales, sociales e institucionales; al mismo tiempo, ella incide sobre todos los demás elementos implicados en la escolarización: Transmisión del conocimiento, relaciones entre profesores y alumnos, interacciones en el grupo, métodos que se practican, disciplina, expectativas de alumnos, profesores y padres, valoración del individuo en la sociedad, etc. Ayuda decisivamente, por tanto, a configurar el ambiente educativo.

Tal como entendemos la práctica de evaluar, el significado y usos de los profesores, De hecho hay que preguntarse la razón de que determinadas formas de evaluar, que no se aconsejan desde hace mucho tiempo, sigan practicándose tan masivamente. Estas características hacen del tema de la evaluación en educación algo peculiar.

Pedro Ahumada⁴ (1998 Pág. 3) indica “que es conveniente enfatizar que al revisar las prácticas, la Evaluación sigue siendo entendida como un suceso y no como un proceso, cargado de implicancias ideológicas, cognitivas y sobre todo actitudinales”.

Un modelo conductista de la evaluación es una de las prácticas mas recurrentes y demuestra la vigencia de un modelo centrado por objetivos, donde se evalúa resultados, con instrumentos tradicionales, donde quien evalúa es el profesor asignado calificaciones y evaluando al final del proceso, separado del currículo, del aprendizaje, de la enseñanza, de los que participan en el proceso. Como se presenta en la figura 1.

⁴ Revista Enfoques Educativos Vol.1 N^o, 1998 Departamento de Educación Facultad de Ciencias Sociales Universidad de Chile

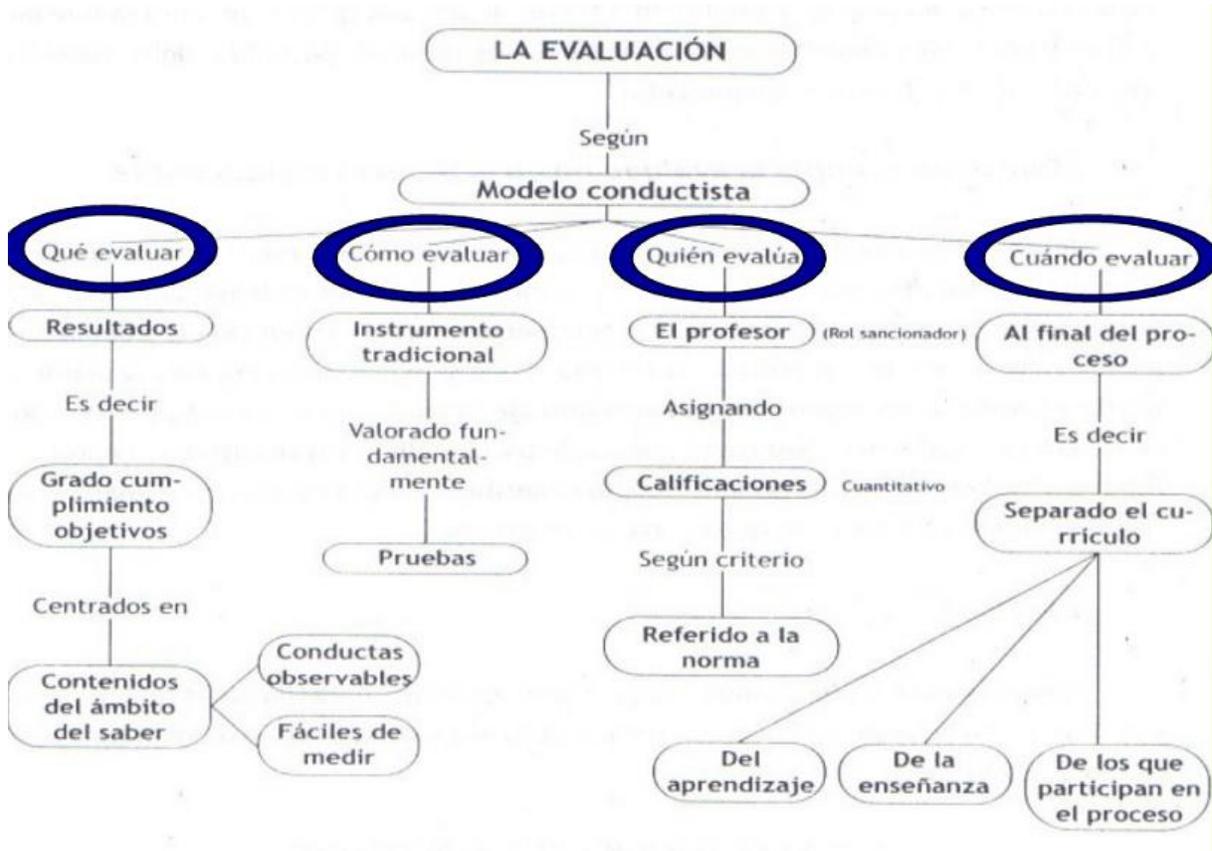


Figura 1.- **Evaluación bajo un modelo conductista.** Ana María Rozas Rossel, Jorge Sir, Programa de doctorado Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.

Los cambios que se esperan en evaluación para lograr un aprendizaje significativo y que los resultados esperados por los alumnos se encuentren expresados en desarrollar ciertas capacidades y habilidades como producto de la enseñanza recibida, esos cambios deben posibilitar mejorar las concepciones de la evaluación educativa que subyace su praxis, ya que ésta no estaría dirigida a recoger evidencias comprobables sino que vivencias demostrables.



En contexto lo que busca la praxis evaluativa, es realizar juicios de valor para la toma de decisiones, buscar cualidades de cada persona, preguntarse ¿que aprenden?, ¿cuando aprenden?, Santos Guerra (1995:165) indica:”La evaluación sirve al profesor para ajustar su actuación en el proceso de enseñanza y aprendizaje, orientándolo, reforzando los contenidos insuficientemente adquiridos por los alumnos realizando la adaptación curricular necesaria.”

Gimeno Sacristán (1992) considera que una evaluación continua tiene coherencia pedagógica sólo si la entendemos con fines formativos, realizada por los profesores dentro de las prácticas habituales de trabajo y de seguimiento de tareas, en un clima de fluida comunicación, donde es posible conocer directamente al alumno sin tener que aplicarle exámenes desligados del trabajo normal para comprobar sus adquisiciones, carencias, posibilidades, etc. Una evaluación con estas características implica que los profesores tengan una actitud investigadora, atento a la complejidad del aprendizaje. Esta actitud es la que conduce al progreso en Educación.

El constructivismo el cambio de paradigmas que enfrente la evaluación, posibilito el cambio de las concepciones sobre la evaluación, esos mismos cambios buscaban nuevas formas de evaluar el aprendizaje significativo, Pedro Ahumada (1998, Pág. 5) menciona que el discurso sobre el constructivismo esta vez apuntaba a la determinación y activación de los conocimientos previos de los alumnos y a las diferentes estrategias de aprendizaje que había que desarrollar para llegar a enlazarlos con los nuevos aprendizajes. Esto de una u otra forma significaba brindar una nueva funcionalidad a los aprendizajes mediante la potenciación de la práctica y de los esquemas y estructuras cognitivas de los estudiantes. De esta forma se refleja en la figura 2.

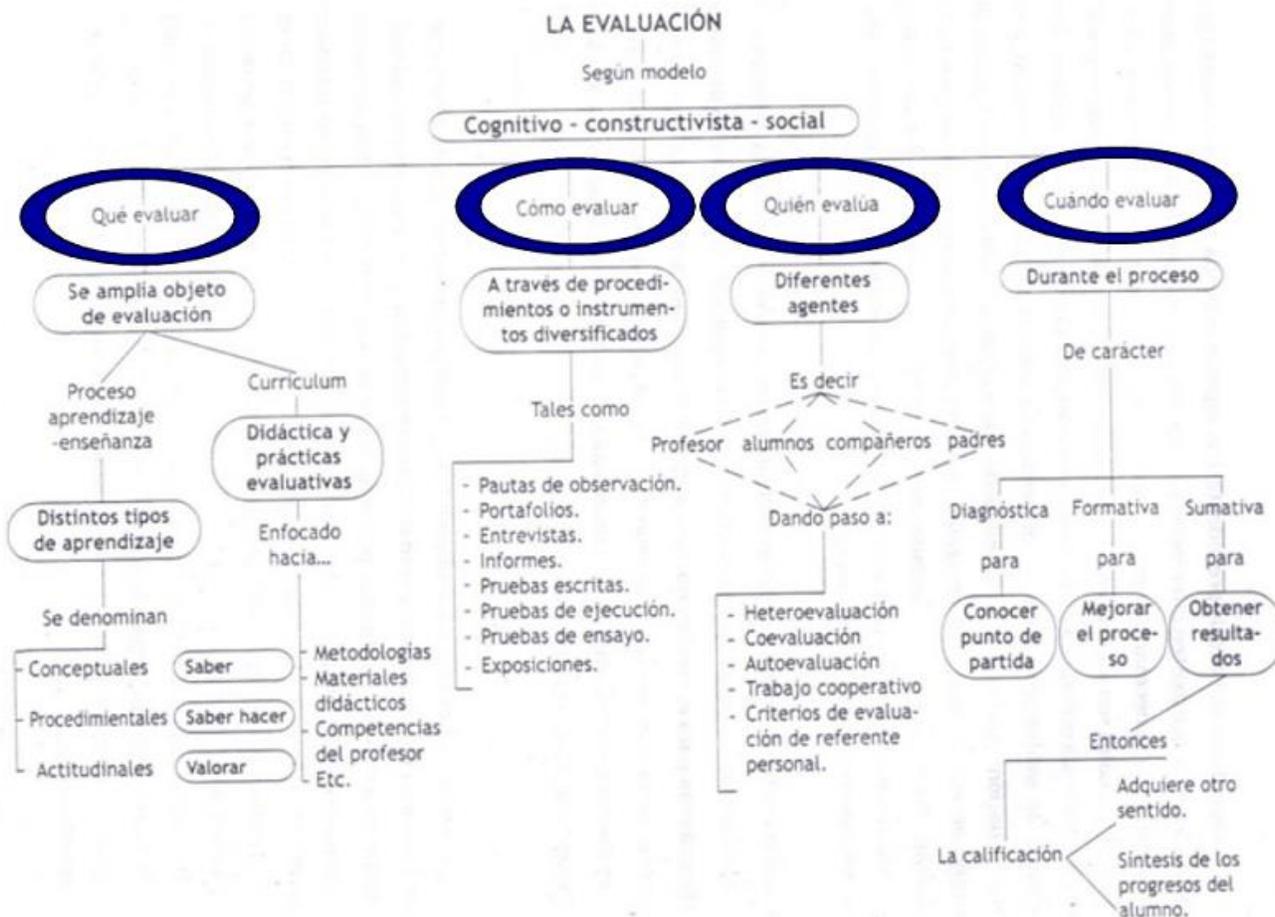


Figura 2. **La evaluación bajo un modelo constructivista.** Ana María Rozas Rossel, Jorge Sir, Programa de doctorado Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.

Una vez conceptualizados ciertos modelos que predominan y aquellos que buscan cambios epistemológicos desde su raíz, se explicará el término evaluación y los elementos que participan en el proceso.



2.3.1 ¿Qué se entiende por evaluar?

El concepto de evaluación tiene una amplitud variable de significados posibles. Se imponen o no en la práctica según las necesidades a las que sirve la evaluación y en función de las diferentes formas de concebirla. Decir qué es evaluar no es algo simple de definir. Además, no es lo mismo evaluar rendimientos en alumnos, comportamientos en los profesores, calidad de los materiales didácticos o buen funcionamiento de los centros, etc. Ante la posibilidad de someter a evaluación aspectos o elementos tan diversos que intervienen en el proceso educativo o que son efectos de la educación conviene señalar una precaución: todo en el ámbito educativo puede ser potencialmente evaluado de alguna forma, lo que no significa que tenga que serlo por fuerza; en muchos casos no será fácil hacerlo, ni está al alcance de las posibilidades del profesor.

En el lenguaje cotidiano se otorga al verbo evaluar el significado de estimar, calcular, justipreciar, valorar, apreciar o señalar el valor, atribuir valor a algo. La operación de evaluar algo o a alguien consiste en estimar su valor no material.

En la práctica cotidiana dominante, el significado de evaluar es menos polisémico⁵: consiste en poner calificaciones a los alumnos y aplicar las pruebas para obtener la información a partir de la que se asignarán esas calificaciones. Curiosamente, la acepción pedagógica y metodológica más exigente y conveniente tiene un significado amplio, parecido al que posee en el lenguaje no especializado. De una forma más sintética, se define como el enjuiciamiento sistemático de la valía o el mérito de algo. En este sentido la mayoría de las definiciones sobre evaluación se enmarcan en un plano que se puede denominar normativo. Es decir, en el deber ser que define un modelo ideal y se constituye en el referente evaluativo.

⁵ palabra o signo lingüístico tiene varias acepciones o significados. Son dos palabras que suenan y se escriben iguales.



La evaluación así aparece solo como una probabilidad de determinar en qué medida las acciones realizadas se ajustan o no a ese patrón normativo y no tanto como una posibilidad de definir nuevas normas o bien recrear las existentes, en la figura 3 se establecen diferencias entre los conceptos sobre la evaluación.

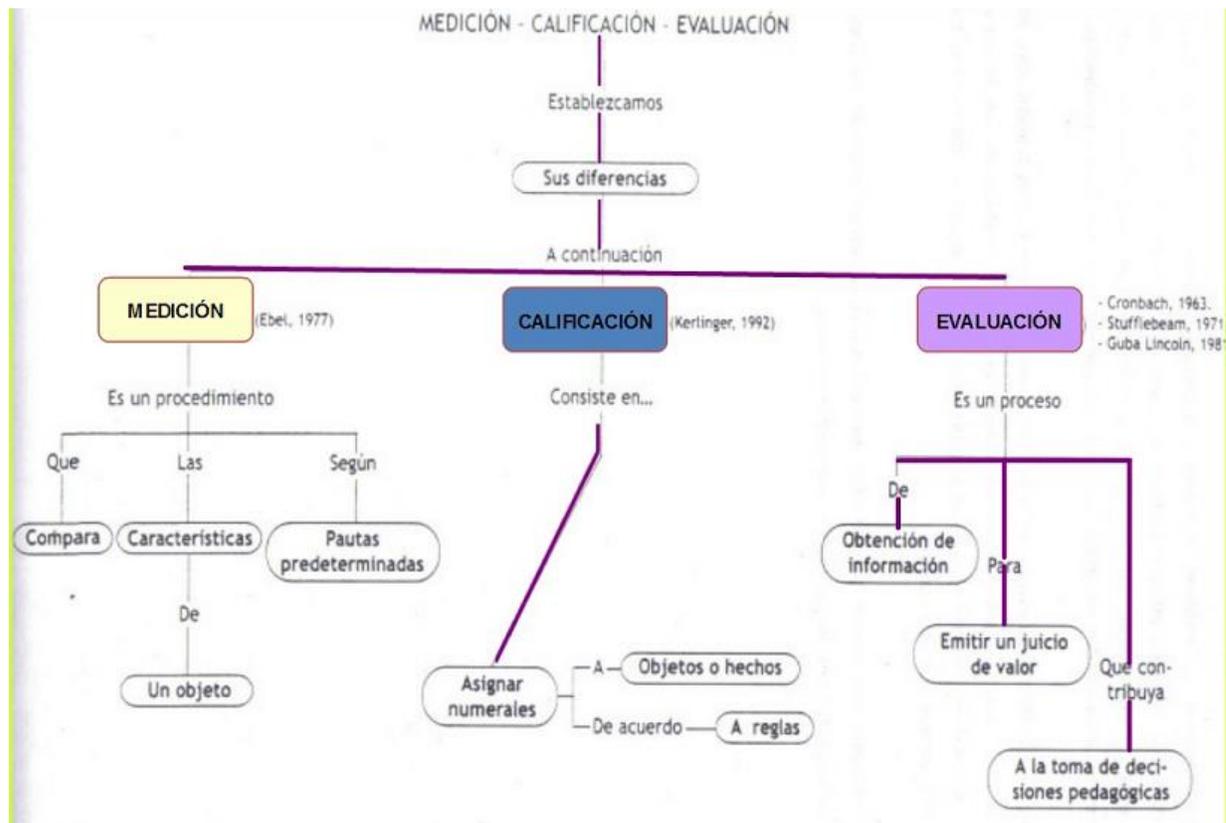


Figura 3.- **Diferencias conceptuales entre medición-calificación-evaluación.** Ana María Rozas Rossel, Jorge Sir, Programa de doctorado Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.



Este significado algo débil o incompleto de evaluación no se plantea con un sentido constructivo, como una opción para revisar el proceso de enseñanza y aprendizaje, para incidir directamente en la toma de decisiones en diferentes ámbitos definiendo el sentido de la orientación de tales acciones.

De este modo a pesar que la afirmación sobre la necesidad de la evaluación como una herramienta fundamental para mejorar la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje, es indudable que la práctica pedagógica en nuestras escuelas ha estado caracterizada por una débil cultura de la evaluación.

Toda evaluación es un proceso que genera información y en este sentido siempre implica un esfuerzo sistemático de aproximación sucesiva al objeto de evaluación. Pero esta información no es casual o accesorio sino que la información que se produce a través de la evaluación genera conocimiento de carácter retroalimentador, es decir significa o representa un incremento progresivo de conocimiento sobre el objeto evaluado. Desde esta perspectiva la evaluación permite poner de manifiesto aspectos o procesos que de otra manera permanecen ocultos, posibilita una aproximación en forma más precisa a la naturaleza de ciertos procesos, las formas de organización de los mismos, los efectos, las consecuencias, los elementos intervinientes, etc.

Entender la evaluación como un camino para el aprendizaje un camino que, al ser recorrido de forma inteligente y responsable nos ayuda a entender lo que sucede y por que, nos facilita la rectificación del rumbo, el reconocimiento de los errores y la mejora de la práctica, Santos Guerra (2003, Pág. 12).

Santos Guerra (2003, Pág. 9) menciona que, *“la evaluación puede concebirse y utilizarse como un fenómeno destinado al aprendizaje y no solo a la comprobación de la adquisición del mismo”*.



2.3.2 Tipos de Evaluación de Acuerdo con su Funcionalidad

La evaluación sumativa

Tiene por finalidad determinar el valor del producto final, es decir, valora los productos o procesos que se consideran terminados. En general, constituye una instancia evaluativa a través de la cual se pretende determinar la calidad del producto o resultados de aprendizaje. A través de este tipo de evaluación se puede determinar si los estudiantes cumplen o reúnen las cualidades que se pretendieron que adquiriera y si tiene las competencias que se establecieron como mínimo.

La evaluación sumativa es determinante, dado que el proceso ha finalizado y por consiguiente se observa el nivel alcanzado por los sujetos que estuvieron expuestos a él. Con la información obtenida se puede nuevamente retroalimentar el sistema, pero los estudiantes ya no tienen la posibilidad de recuperar o más bien dicho superar las deficiencias demostradas en esta etapa final. Con la evaluación sumativa se llega a sancionar el proceso mediante las calificaciones, vale decir, con la calificación de cada alumno se formaliza el proceso de evaluación.

Los principales propósitos que se persiguen con una evaluación de carácter sumativo son los siguientes:

- Determinar el grado en que se han alcanzado los objetivos.
- Retroalimentar todo el sistema.
- Calificar el rendimiento de los alumnos.

Los efectos o decisiones posibles a raíz de una evaluación sumativa son los siguientes:

- Aprobación o Promoción de alumnos.
- Continuar con la siguiente unidad y/o proceso.



La evaluación formativa

Permite mejorar el proceso, ya que posibilita una valoración permanente del aprendizaje y así su efecto es, también, permanente. Este tipo de evaluación se lleva a cabo mientras el proceso está en curso. Su finalidad principal es ver cómo se está desarrollando el proceso, vale decir, constituye la base para una retroalimentación del proceso.

En este sentido, puede tener un carácter remedial, por cuanto a través de la información que nos entrega se podrán tomar las providencias para encauzar en mejor forma tanto el aprendizaje de los estudiantes como la enseñanza del docente.

En particular, la evaluación formativa tiene por objetivos específicos:

- Controlar el proceso de enseñanza aprendizaje.
- Retroalimentar el proceso.
- Identificar dificultades en el logro de los objetivos.

Los efectos o decisiones que se vislumbran comúnmente después de una evaluación formativa son los siguientes:

- Reforzar a los estudiantes en torno a los objetivos con dificultad para ser logrados.
- Otorgar mayor tiempo a aprendizajes de mayor dificultad.
- Readecuar las estrategias y la metodología de enseñanza.
- Continuar de acuerdo a lo planificado.

De esta manera, "la evaluación formativa viene a constituir como una constatación permanente del nivel de aprendizaje de cada alumno en cada unidad instructiva. Dicha constatación se puede realizar a través de procedimientos de observación de la actividad discente o bien a través de la aplicación de pruebas con carácter frecuente Tipos de evaluación de acuerdo con su temporalización. De acuerdo con los momentos en que se aplica la evaluación, se pueden clasificar en Inicial, Procesual y Final.



La evaluación inicial o diagnóstica:

Detecta la situación de partida de los sujetos en formación. También se puede identificar como "evaluación diagnóstica" Se realiza al momento de iniciar o antes del proceso enseñanza-aprendizaje. Por lo general, persigue responder la interrogante: ¿En qué condiciones se encuentran los alumnos, antes de iniciar el proceso de enseñanza-aprendizaje?. Este tipo de evaluación es la primera fuente de información que proporciona al profesor elementos de juicio para tomar decisiones con finalidad proyectiva, vale decir, lo que traerá consigo el proceso a emprender.

En términos específicos, lo que se pretende con una evaluación diagnóstica es:

- Determinar el punto de partida del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Identificar las conductas de entrada.
- Prever causas que podrían afectar el aprendizaje de los estudiantes.
- Precisar cuál será la metodología más adecuada al grupo.

Por otro lado, los efectos posibles de una evaluación diagnóstica suelen ser los siguientes:

- Nivelar a los estudiantes.
- Replantear los objetivos del Programa.
- Iniciar el proceso de acuerdo a lo planificado.

La evaluación procesual:

Determina una valoración continua del aprendizaje del alumno y enseñanza del profesor. Es formativa y permite mejorar el proceso de enseñanza. Requiere una recogida sistemática de datos, análisis y toma de decisiones. Hoy en día está adquiriendo cada vez mayor relevancia como alternativa pedagógica, en función de que se le considera como uno de los medios más apropiados para generar acciones formativas en los estudiantes, permitiendo una constante retroalimentación, y posibilitando en los alumnos los procesos de metacognición.



La evaluación final:

Se aplica al terminar un proceso de aprendizaje. Puede ser sumativa o formativa. Si es sumativa, es imprescindible para tomar una decisión sobre lo alcanzado (ejemplo, aprobar un ramo). Si es formativa, permite una retroalimentación o un momento de reflexión en torno a lo alcanzado. La expresión más común de la evaluación final son los exámenes, ese momento solemne en que un estudiante se juega su destino de aprendiz.

2.3.3 Ámbitos de la Evaluación

Si bien las imágenes más frecuentes sobre la evaluación se refieren a la misma aplicada a los alumnos, es importante tener en cuenta que los puntos centrales señalados en este trabajo son también aplicables a diferentes ámbitos de la evaluación educativa.

Frente a la tarea, es necesario precisar -junto con la finalidad de la evaluación el ámbito dónde la misma tendrá lugar y procurar definir las herramientas metodológicas consideradas más adecuadas para ese ámbito, tanto en las tareas de recolección, sistematización y análisis de la información.

De este modo es posible diferenciar la evaluación:

- de los aprendizajes
- de las instituciones
- del sistema educativo
- de los programas o proyectos

Los tipos de evaluación de aprendizaje tienen de referentes a sus actores con sus opiniones. Los actores pueden estar dentro o fuera del proceso de evaluación, en el primer caso, se refiere a la autoevaluación y la coevaluación, y en el segundo, a la heteroevaluación.



La visión tradicional de la evaluación consideraba como único sujeto de evaluación al estudiante. Con posterioridad, se estimó la necesidad de evaluar al docente. Las nuevas tendencias reconocen que los aprendizajes son procesos complejos, mallas interactuantes e interdependientes de fenómenos en los que intervienen numerosos actores, en diferentes momentos y escenarios, cuyos criterios, opiniones y cuestionamientos aportan directa o indirectamente en la potenciación de los aprendizajes y de sus procesos. En esta consideración estos actores también son sujetos de evaluación y sus opiniones son muy valiosas para la toma de decisiones.

Las nuevas orientaciones de la evaluación superan la dificultad asociada a la exclusiva perspectiva del docente para evaluar, y proponen la diversidad de criterios sobre un mismo aspecto, para el encuentro de puntos de convergencia, la moderación de las divergencias y, con el consenso, aproximarse de mejor forma a la realidad de los aprendizajes para mejorarlos. De esta forma, se propicia la maduración intelectual y emocional de las personas, quienes comprenden la relatividad de la verdad, la de los procesos, la de las intenciones, la de otros criterios y la necesidad de la conciliación para su manejo.

➤ **La Autoevaluación:**

Es un proceso individual de reflexión y análisis que proporciona a la persona numerosas competencias como el manejo independiente de fuentes de información, evidencia la madurez intelectual y emocional y fomenta una valiosa actitud de autocrítica. El actor principal es la persona que aprende (el estudiante) que conoce de sus logros, restricciones, dificultades, necesidades y potencialidades; su criterio e información aporta con pertinencia y con relevancia al mejoramiento de los aprendizajes y de los procesos.

Existen personas que cuestionan a la autoevaluación bajo la consideración que el estudiante cuando se somete a la evaluación magnifica sus potencialidades y disminuye sus carencias por temor a la asignación de la calificación. Posiblemente



esto suceda en los primeros momentos del proceso, pero conforme pasa el tiempo y con el modelaje del docente el estudiante va asumiendo sus responsabilidades, desarrolla su capacidad de autorreflexión y autocrítica y termina por realizar autoevaluaciones conscientes, reales y serias que aportan significativamente al mejoramiento de los aprendizajes y la capacidad del estudiante para informar con honestidad sus resultados. La autoevaluación se considera como una excelente oportunidad que tiene el estudiante para la formación en valores y que se incluirá en todos los procesos de formación y educación continua.

Los procesos de autoevaluación exigen el consenso de parámetros que sirvan de referentes para la evaluación, tales como: niveles de conocimiento adquiridos, precisión de la información, colaboración de trabajo con el grupo, compromiso, respeto, puntualidad, investigación, sustentación teórica, entre otros; los mismos que deben ser previamente conocidos por el estudiante.

➤ **La Coevaluación:**

Es el proceso que recoge información a través de las apreciaciones, criterios, cuestionamientos y aportes del grupo de participantes de un determinado proceso de aprendizaje quienes, como parte del mismo, interpretan la realidad desde diferentes enfoques.

Esta práctica propicia el ejercicio de la tolerancia, el respeto mutuo y en ciertos casos el conocimiento más profundo de las propias personas, acciones con los cuales se logra avances en la madurez emocional personal y de grupo.

La coevaluación al inicio presenta algunas dificultades como la falta de autenticidad en las apreciaciones por el equívoco que las personas no deben conocer sus errores públicamente y que al hacerlo se puede lesionar la susceptibilidad. Esta interpretación equivocada ha limitado la posibilidad que se recabe información valiosa, convirtiéndose los comentarios técnicos en comentarios personales, que muchas veces desconoce la persona aludida o que llegan a ella de manera tardía y distorsionada.

La coevaluación por el contrario educa a las personas para que, frontales con sus apreciaciones, sean capaces de manifestar las mismas de manera argumentada y



respetuosa en espacios colectivos, actitud que no siempre está incorporada a los profesionales por falta de ejercicio o de espacios colectivos o individuales para la exposición de sus criterios.

Desde la experiencia la coevaluación es un proceso en el que se obtiene mejores resultados cuando se los hace de forma oral por el enriquecimiento que ofrece la expresión libre de los criterios y que éstos puedan ser refutados, defendidos, complementados, enfocados desde otras visiones, en diálogos abiertos y sin presiones.

Para que la coevaluación sea productiva se requiere, el establecimiento de referentes por consenso o lo que el docente establezca previamente. En los procesos de coevaluación es importante que todos los actores emitan su criterio.

➤ **La Heteroevaluación:**

Este proceso semánticamente significa evaluación externa. Esta evaluación participa de todas las características de la evaluación como proceso integral e integrador, recoge información desde una fuente externa al proceso, vinculada con el mismo en algún momento.

La heteroevaluación es innovadora en la medida en que los criterios de los actores externos apoyen al contextualizar la información para la toma e decisiones con el control de la subjetividad y el manejo del consenso.

Una forma de heteroevaluación en la que el docente es la única fuente de información se ha venido practicando de manera continua, equivocada y rutinaria en los procesos de evaluación de los aprendizajes.

El aporte de las nuevas orientaciones para la evaluación considera el criterio de otros actores en la heteroevaluación y no exclusivamente el del docente; dependiendo del tema puede intervenir un experto, personas responsables de diferentes escenarios donde se desarrollan los procesos de aprendizaje como líderes comunitarios, dirigentes de empresa y otros.



La información que ofrece la heteroevaluación, en ciertos casos, es determinante para la toma de decisiones por la neutralidad de los actores. Este tipo de evaluación también exige la interrelación entre los referentes y los tipos de evaluación descritas para la emisión de criterios válidos.

La persona o personas responsables de la heteroevaluación por más ajenas que parezcan al proceso, conocen de manera contextualizada, holística, profunda o superficial los componentes, los actores y los recursos sobre lo que va a evaluarse, así como los referentes a través de los cuales emitirá su criterio.

De esta manera el manejo de antecedentes contextualiza la situación ofreciendo validez y pertinencia a sus valoraciones.

La autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación son procesos que demandan madurez, sus resultados no se evidencian de un momento a otro por tratarse de procesos que requieren de un tiempo para su logro.

Los tipos de evaluación descritos para que cumplan con su propósito exigen continuidad, tiempo, coherencia, esfuerzo participativo de los actores y la revisión de políticas y normas de la institución.

El siguiente esquema sintetiza lo anterior:

PROCESO DE EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE

DENTRO DEL PROCESO	FUERA DEL PROCESO
- Autoevaluación - Coevaluación	- Heteroevaluación

Tabla 1: Esquema del proceso de evaluación del aprendizaje⁶

⁶ Documento 1.6 Tipos de Evaluación, Ana Carolina Maldonado, Mapes 2012



2.3.4 Interrogantes Que Guían El Proceso Evaluativo

La tarea de evaluar constituye un proceso que comprende etapas íntimamente relacionadas y que se deben cumplir si se quiere acometer bien la tarea. Sin embargo, al evaluar no sólo basta cumplir con lo anterior, sino también clarificar las interrogantes básicas y previas de una evaluación. ¿qué evaluar?, ¿para qué evaluar?, ¿cómo evaluar?, ¿con qué evaluar?, ¿cuándo evaluar?

¿Qué evaluar?

Esta interrogante está referida a qué es lo que se va a observar o sobre qué se va a recoger información. Hay que precisar muy bien el o los contenidos y/o la o las habilidades sobre las cuales se recogerá información, para luego ser analizada y valorada de acuerdo a criterios establecidos. La idea es que lo que se va a evaluar sea congruente con lo que se ha enseñado.

Los criterios de evaluación son los que responden a la pregunta: ¿qué evaluar? Estos criterios son indicadores sobre qué aprendizajes son los que debe conseguir el alumno, Por lo tanto, hacen referencia a la consecución de las metas propuestas al principio de la Unidad, es decir, los objetivos didácticos. La pregunta por el que evaluar se ha complejizado en su respuesta, constituyendo una acción pedagógica que tendría que dar cuenta de la forma más amplia y representativa posible del conjunto de actividades formativas que ocurren a partir del desarrollo del curriculum en el aula.

¿Para qué evaluar?

Esta pregunta tiene que ver con el objetivo o el fin de la evaluación. Cuando se emprende la tarea de evaluar debe existir claridad en quien evalúa en cuanto para qué está desarrollando ese proceso.



No existe el evaluar por evaluar, debe haber un fin que por lo general está determinado por los objetivos o metas del proceso que se quiere evaluar.

Se evalúa para: seleccionar personas, para retroalimentar un proceso, para determinar el grado de aprendizaje o de dominio de los objetivos alcanzado por los estudiantes. En términos generales y de acuerdo a una visión compartida por muchos evaluadores, la finalidad central de la evaluación es recoger información legítima que informen de los aprendizajes obtenidos, con el propósito de emitir juicios que sirvan para tomar determinadas decisiones.

¿Cuándo evaluar?

De acuerdo a lo que nos dice la teoría evaluativa se debe evaluar en todo momento, vale decir, antes, durante y después del proceso de enseñanza-aprendizaje. La evaluación no puede ser inoportuna, por esta razón el momento preciso lo dirán los objetivos; si en la planificación se señala que en determinado momento debe existir un tipo de evaluación es en ese momento y no en otro, cuando se deberá evaluar. Tampoco la evaluación debe ser espontánea, por el contrario, debe ser estructurada y planificada con la debida preocupación y cautelando no dañar los requisitos evaluativos.

2.3.5 Herramientas para la Evaluación

Centrando la atención en la evaluación de los aprendizajes la preocupación se ubica en la selección de las herramientas, las técnicas y los instrumentos más adecuados para llevar a cabo la tarea de evaluación.

En la búsqueda de los instrumentos de evaluación es necesario tener presente algunos aspectos fundamentales:

a) una de las principales tareas del evaluador es la construcción de instrumentos, por lo que es en este aspecto dónde se pone de manifiesto la pericia del evaluador;



- b) ningún objeto de evaluación , por ejemplo el dominio de determinadas competencias, puede ser abarcado en su totalidad con un único instrumento, por tanto es necesario abandonar la idea sobre la posibilidad de construir un instrumento de evaluación absolutamente abarcativo;
- c) cada uno de los diferentes tipos de instrumentos y técnicas de recolección y registro de la información posee ventajas y desventajas, la ponderación de ambos aspectos y la idea de complementariedad de estos deben orientar la selección de los instrumentos a emplear.

Existen muchas tipologías o clasificaciones de instrumentos, pero más allá de la adopción de unos u otros criterios clasificatorios lo central es poder identificar estas diferentes herramientas como complementarias entre sí y por ende la necesidad de incluir cierta variedad de las mismas en la tarea de la evaluación.

En la figura 4 nos realiza una clasificación según los propósitos de los procedimientos evaluativos.

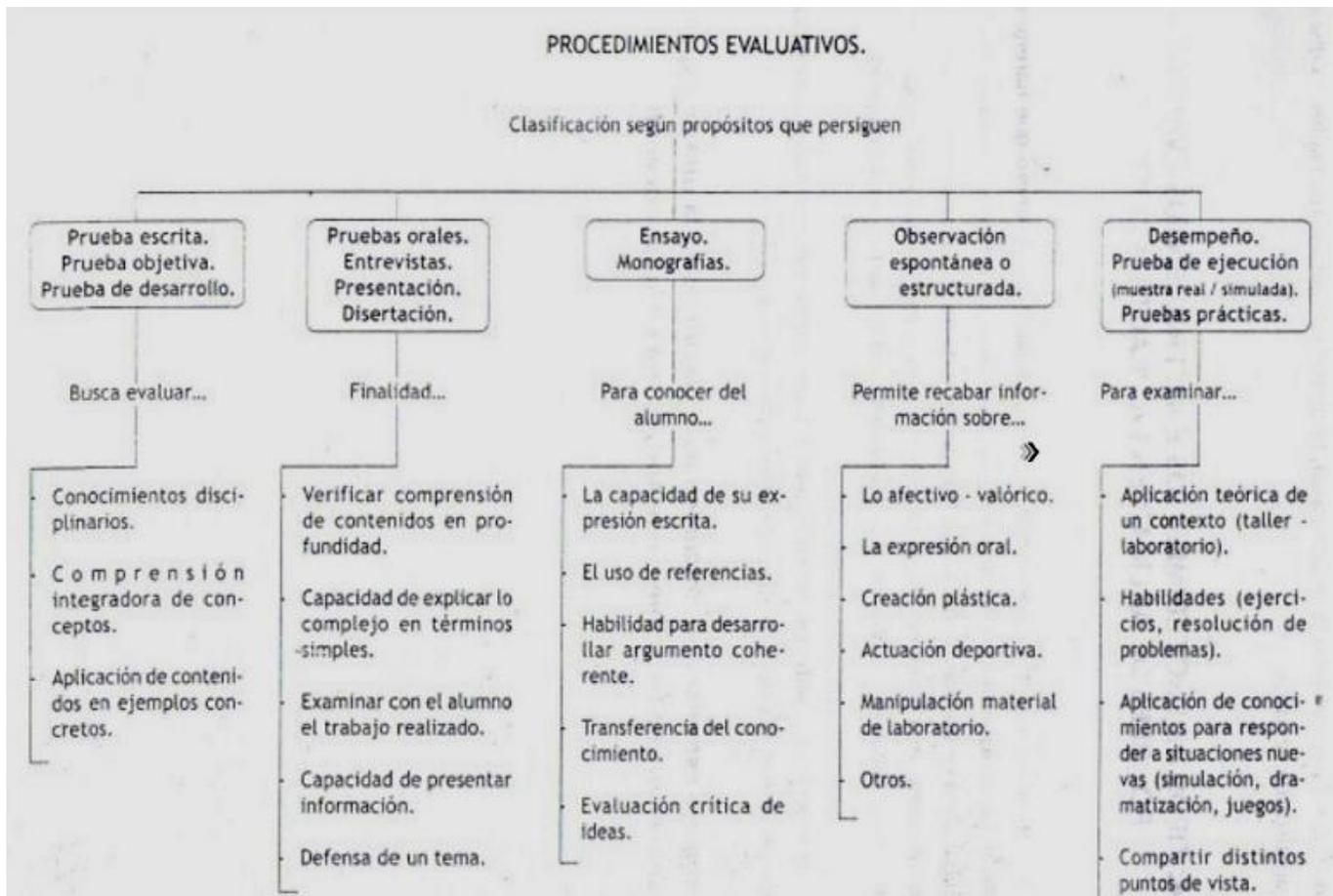


Figura 4. Procedimientos evaluativos. Ana María Rozas Rossel, Jorge Sir, Programa de doctorado Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.



2.3.6 Procedimientos, situación e instrumento que se utilizan en la praxis evaluativa.

En toda actividad pedagógica se busca planificar cada uno de los procesos que intervienen en el aula, las diferencias que existen entre cada uno de esos elementos permiten posibilitar una actividad coherente.

Las diferencias que existen entre los distintos procedimientos se describen a continuación:

El procedimiento se relaciona con el método (actividad a realizar por el estudiante) a utilizar para recopilar información que permita emitir un juicio valorativo, es decir, evaluar.

La situación esta referida al momento, al contexto en que se va a desarrollar la evaluación, es el acto donde el estudiante demuestra su desempeño.

El instrumento es el medio real y tangible mediante el docente traduce el desempeño del estudiante a criterios e indicadores cuantitativos o cualitativos que le permitan evaluar.

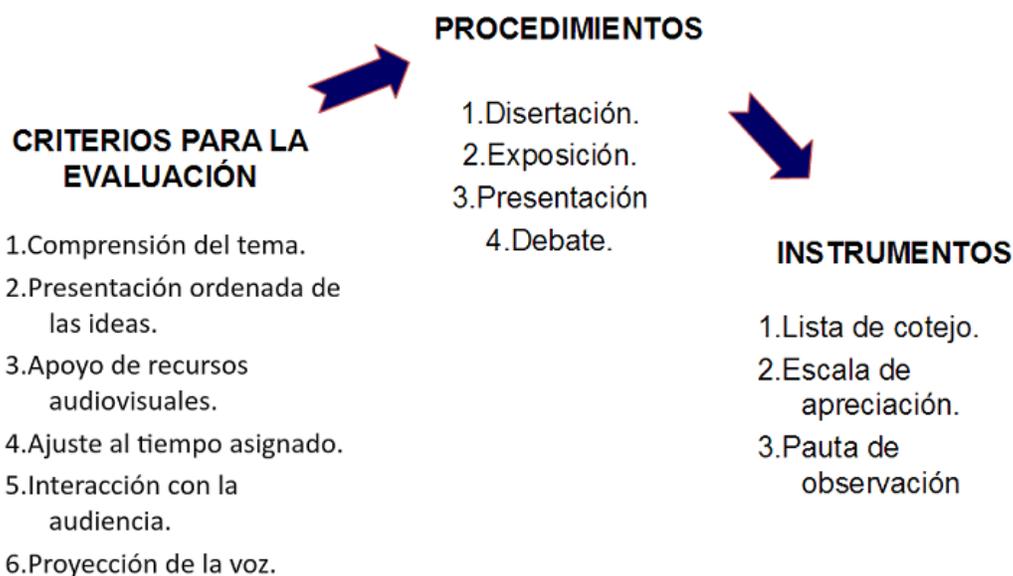


Figura 5. Ejemplo práctico de las diferencias en los procedimientos evaluativos, Ana María Rozas Rossel, Jorge Sir, Programa de doctorado Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.

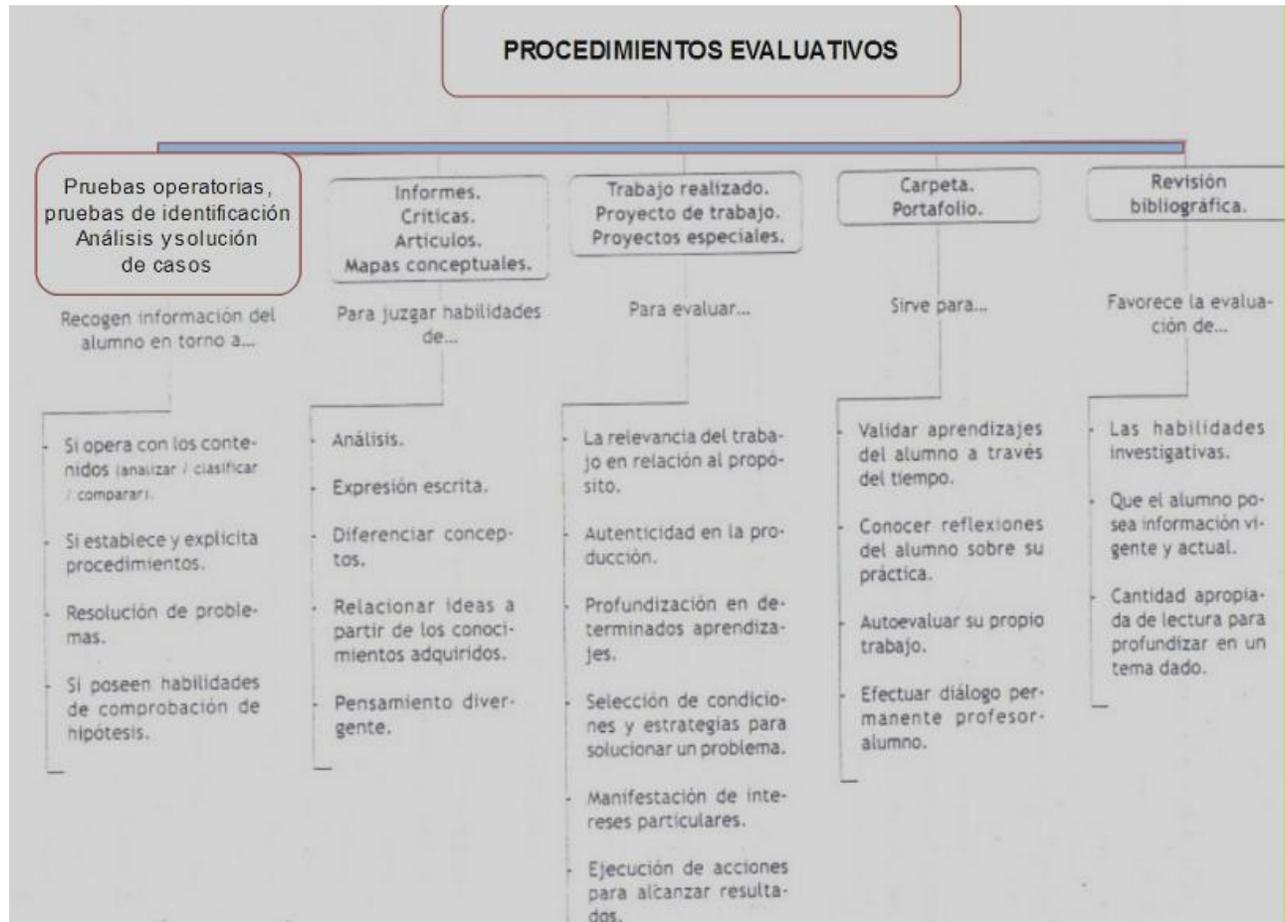


Figura 6. Clasificación de los procedimientos evaluativos según sus propósitos. Ana María Rozas Rossel, Jorge Sir, Programa de doctorado Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.



2.4.- PROPUESTA PEDAGÓGICA

Definición de la propuesta

En base a los resultados obtenidos en la investigación, y los puntos criterios encontrados los cuales hacen referencia a la nula concepción sobre la evaluación y el nulo conocimiento de procedimientos de evaluación mas concretos dependiendo del aprendizaje a valorar, se decide realizar un curso-taller que permita conceptualizar la evaluación y entregar metodologías que apoyen el quehacer educativo.

Tiene como objetivo, Contribuir al mejoramiento de la formación profesional de los docentes de la Universidad la Republica a partir de una propuesta pedagógica que posibilite a los docentes la adquisición de bases conceptuales y metodológicas para el desarrollo de procesos de evaluación en los diversos ámbitos del quehacer educativo.

Se trabajará con una visión constructivista de la evaluación de los aprendizajes, basado en el libro de Pedro Ahumada Acevedo, Hacia una evaluación autentica de los aprendizajes, donde indica que las evaluaciones de los aprendizajes debe estar plasmada dentro del proceso pedagógico (diseño-desarrollo-evaluación), donde la evaluación es un proceso y no un suceso, que la relación entre los QUE, COMO, CUANTO, debe existir una congruencia, a la hora de preparar los contenidos a enseñar (o aprender).

La propuesta estará dividida en dos módulos, donde uno de ellos abarcará todo lo relacionado con la concepción de la evaluación bajo el paradigma constructivista, entregando conceptos para entender los cambios que ha sufrido la educación terciaria.



El segundo módulo se desarrollará todo lo relacionado con los procedimientos de evaluación, la clasificación de los contenidos como de los conocimientos pilares fundamentales del paradigma constructivista, además, de especificar cuales son los instrumentos mas aptos para generar aprendizaje significativo bajo esta mirada.

Por último se creará un formato de evaluaciones estandarizado para la Universidad la República que les permita mejorar los procedimientos evaluativos existentes.



2.4.1 TALLER I CONCEPCION DE EVALUACION EDUCACIONAL

En este primer módulo se presentan los fundamentos teóricos y sentidos que le otorga a la evaluación como un proceso y no un suceso dentro de un paradigma de enseñanza aprendizaje, que permita a los docentes comprender como llegar a un aprendizaje de orden superior, un aprendizaje significativo, contextualizado y situado.

Como se menciona anteriormente, los docentes de la Universidad la Republica, consideran la evaluación fuera del proceso de enseñanza aprendizaje, por ende, se reflexiona que es de vital importancia dar a conocer el Marco de la buena enseñanza para que puedan contextualizar la importancia de una evaluación integrada en su praxis educativa.

2.4.1.1 Marco de la buena enseñanza:

Documento del Ministerio de Educación, que invita a los docentes y a las comunidades educativas a conocer y discutir el marco para la buena enseñanza.

Este documento preparado por el Mineduc toma como premisa “que los profesionales que se desempeñan en las aulas, antes que nada, son educadores comprometidos con la formación de sus estudiantes. Supone que para lograr la buena enseñanza, los docentes se involucran como personas en la tarea, con todas sus capacidades y sus valores. De otra manera, no lograrían la interrelación empática con sus alumnos, que hace insustituible la tarea docente.” MINEDUC (2008, PAG 7).

Los cuatro dominios que el documento describe permiten conceptualizar todo el ciclo del proceso educativo, desde la planificación, preparación, ambientación, enseñanza y evaluación que permita reflexionar y enriquecer toda su actividad educativa.



Figura 7. **Cuatro dominios del proceso educativo, Marco de la buena enseñanza, 2008.**

Otro punto importante dentro de este documento, son los criterios por cada dominio del proceso educativo. El dominio enseñanza para el aprendizaje, cuenta con los criterios relacionados con las praxis evaluativa como por ejemplo, promueve el desarrollo del pensamiento, Evalúa y monitorea el proceso de comprensión y apropiación de los contenidos por parte de los estudiantes, criterios que buscan mejorar todo el proceso educativo.



Figura 8. 20 criterios del ejercicio profesional, marco de la buena enseñanza.

Una vez que se da a conocer cuales son los dominios que están presentes en todo proceso educativo, nos posibilitará entregar herramientas que les permita a los docentes comprender que toda praxis evaluativa no es un proceso separado del ciclo del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Al mismo tiempo hay que mencionar que los cambios en la enseñanza en la educación terciaria a cambiado, los alumnos de excelencia académica se encuentran en las aulas con aquellos que no lo son, Por tanto, es necesario reflexionar en torno a cómo mejorar la enseñanza y cómo lograr que todos los estudiantes aprendan, ya que “La buena enseñanza consiste en conseguir que la mayoría de los estudiantes utilicen los procesos de nivel cognitivo superior que usan en forma espontánea los estudiantes más académicos”. (BIGGS, 2006, p. 23)



Las investigaciones sobre el aprendizaje se han dedicado a estudiar como se produce tal fenómeno, pero no del contexto como se desarrolla. Describir los dos enfoques del aprendizaje nos permitirá orientar los cambios en la enseñanza universitaria, permitiendo dar a conocer a los docentes cuales son los cambios que debe sufrir su praxis pedagógica en todo ámbito, no solo en la evaluación.

Enfoque Superficial: nace de la intención de librarse de la tarea con el mínimo esfuerzo, aunque dando la sensación de satisfacer los requisitos. Se utilizan actividades de bajo nivel cognitivo. Por ejemplo, el aprendizaje al pie de la letra de contenidos seleccionados en vez de la comprensión de los mismos, rellenar de información básica un trabajo y hacer una relación entre los puntos, sin construir un razonamiento.

Por parte del estudiante	Por parte del profesor
<ul style="list-style-type: none"> ⇒ Intención de aprobar en lo justo. Puede deberse a una concepción de la universidad como "pase para el futuro" o a la exigencia de matricularse en una asignatura irrelevante para programa del estudiante. ⇒ Prioridades extra-académicas que sobrepasan las académicas. ⇒ Tiempo insuficiente, sobrecarga de trabajo. ⇒ Idea errónea de lo que se pide, creer que el recuerdo de los datos es suficiente ⇒ Visión escéptica de la educación ⇒ Auténtica incapacidad para comprender los contenidos concretos en un nivel profundo. ⇒ Ansiedad elevada 	<ul style="list-style-type: none"> ⇒ Enseñar de manera poco sistemática, facilitar los datos en listas, sin presentar la estructura intrínseca del tema o materia. ⇒ Evaluar datos independientes, como en respuestas cortas y test de opción múltiple. ⇒ Presentar poco interés por la materia impartida. ⇒ Dejar tiempo insuficiente para dedicarse de lleno a la tarea, enfatizando la cobertura del ⇒ programa en desmedro de la profundidad. ⇒ Provocar una ansiedad indebida o unas expectativas restringidas de éxito. Usar expresiones del tipo: "Quien no pueda comprender esto, no debe estar en la universidad"

Tabla 2: Factores que estimulan el enfoque superficial de aprendizaje.⁷

⁷ Documento 1.1 Cambios en la enseñanza Universitaria, Ana Carolina Maldonado, Mapes 2012.



Enfoque Profundo: se deriva de la necesidad sentida de abordar la tarea de forma adecuada y significativa, de manera que el estudiante trate de utilizar las actividades cognitivas más apropiadas para desarrollarla. Cuando los estudiantes sienten esa necesidad de saber, procuran centrarse en el significado subyacente, en las ideas principales, temas, principios o aplicaciones satisfactorias.

Por parte del estudiante	Por parte del profesor
<ul style="list-style-type: none"> ⇒ Intención de abordar la tarea de manera significativa. Puede deberse a una curiosidad intrínseca o a la determinación de hacer las cosas bien ⇒ Bagaje apropiado de conocimientos, lo que se traduce en una capacidad de aprendizaje en un nivel conceptual elevado. ⇒ Preferencia auténtica y correspondiente capacidad de trabajar conceptualmente, en vez de con detalles inconexos. 	<ul style="list-style-type: none"> ⇒ Enseñar de manera que se presente explícitamente la estructura del tema o materia. ⇒ Enseñar para suscitar una respuesta positiva de los estudiantes, haciendo preguntas o planteando problemas, en vez de enseñar para exponer información ⇒ Enseñar construyendo sobre la base de lo que los estudiantes ya conocen ⇒ Cuestionar y erradicar las concepciones erróneas de los estudiantes ⇒ Evaluar la estructura en vez de datos independientes ⇒ Enseñar y evaluar de manera que se estimule una positiva atmósfera de trabajo, en que los estudiantes pueden cometer errores y aprender de ellos. ⇒ Usar métodos de enseñanza y de evaluación que apoyen las metas y objetivos explícitos de la asignatura.

Tabla 3.- Factores que estimulan el Enfoque Profundo de Aprendizaje⁸

Ambos enfoques describen las dos formas que tienen los estudiantes de relacionarse con un ambiente de enseñanza y aprendizaje. Los estudiantes tienen predilecciones o preferencias por uno u otro enfoque, pero estas pueden realizarse o no en la práctica.

⁸ Documento 1.1 Cambios en la enseñanza Universitaria, Ana Carolina Maldonado, Mapes 2012



Ahora, ¿Por que están complejo conceptualizar la evaluación?, considerando los diferentes modelos paradigmáticos o pedagógicos, la formación profesional del los docentes y la experiencia pedagógica, si les preguntamos a los docentes que es evaluar las respuestas probablemente pueden ser:

- 1.- verificar si los objetivos se han cumplido
- 2.- si comprendieron los contenidos
- 3.- asignar calificaciones, etc.

Esto nos lleva a identificar cuales son las patologías que subyacen a esta praxis evaluativa.

2.4.1.2 PATOLOGIAS DE UNA EVALUACION PREDOMINANTE:

- **Modelo conductista de la evaluación**

En el paradigma conductista considera que el profesor como una persona dotada de competencias aprendidas, que transmite conforme a función de objetivos específicos, el docente organiza condiciones ambientales de tal forma que los estudiantes puedan dar las respuestas correctas en la presencia de los estímulos correspondientes y recibir refuerzos por las respuestas correspondientes.

Para el enfoque conductista, no importa cómo es que los estudiantes lograron el aprendizaje, lo importante son las notas (cuantificación) obtenida. Nuevamente, el logro del objetivo es lo primordial, obviamente lograr la transmisión de conocimientos también lo es, pero este enfoque, no contempla la manera de llegar a él o la influencia de aspectos psicológicos, humanistas o cognitivos dentro del mismo.

La evaluación es concebida cuantitativamente representando el positivismo científico. Sus datos son fruto de mediciones numéricas. Se desarrolla en tres pasos:



- a) **La recogida de información.** Los principales instrumentos para recoger la información son: pruebas objetivas, pruebas libres (de respuesta abierta, exposiciones orales, prácticas reales, simulaciones) y de diagnóstico.
- b) **La calificación.** Es la valoración, codificada generalmente en un dato (número o letra), según el sistema en uso.
- c) **La toma de decisiones.** Una decisión se define como una *elección entre distintas acciones* posibles. Las decisiones pueden ser *selectivas*, relacionadas con la función de la evaluación sumativa. Ejemplos: la aprobación o repetición de un curso o asignatura, la concesión de premios, etc.

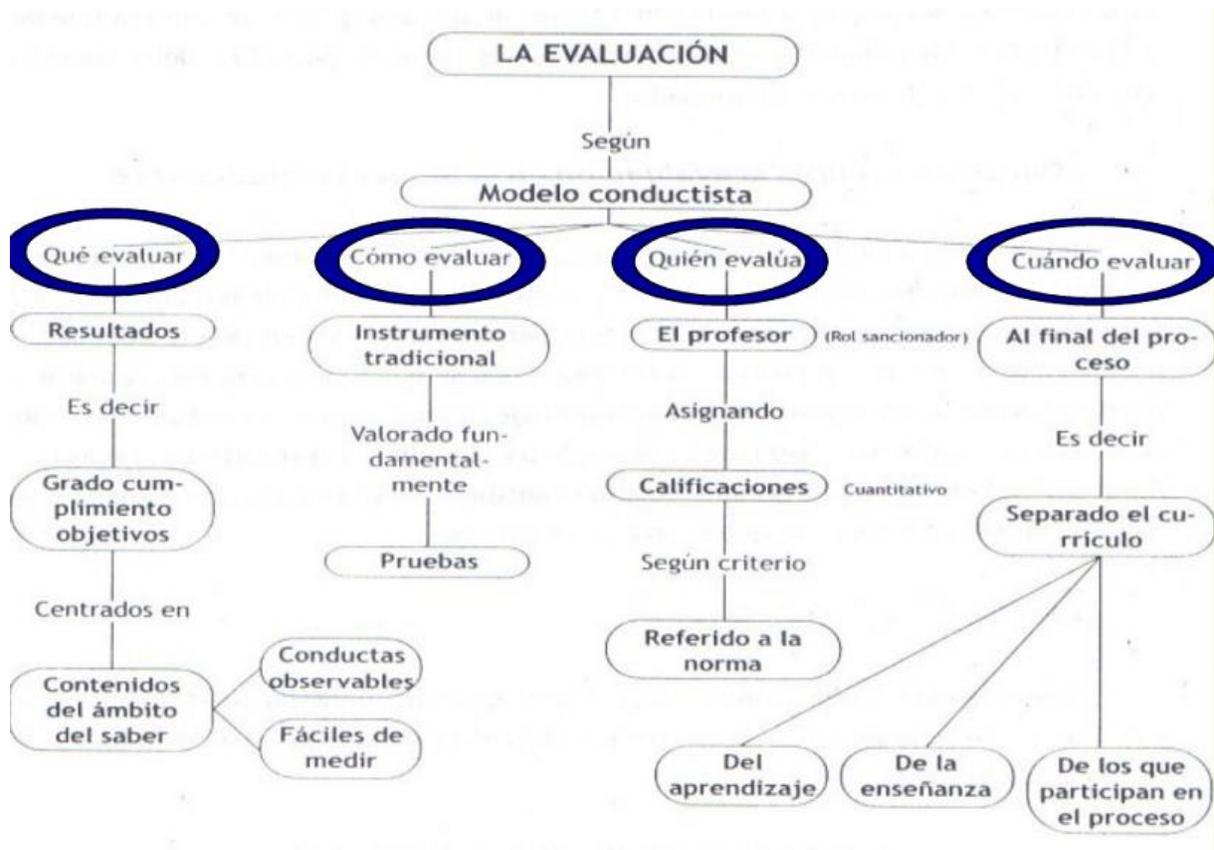


Figura 1.- **Evaluación bajo un modelo conductista.** Ana María Rozas Rossel, Jorge Sir, Programa de doctorado Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.



Este paradigma nos permite conceptualizar las patologías en que la forma, métodos y hábitos reflejan los signos de llevar a cabo la evaluación disfuncional.

- 1) Sólo se evalúa al alumno.
- 2) Se evalúan solamente los resultados.
- 3) Se evalúan sólo los conocimientos.
- 4) Sólo se evalúan los resultados directos pretendidos.
- 5) Se evalúa principalmente la vertiente negativa.
- 6) Sólo se evalúa a las personas.



Figura N° 9 Conceptualización de la evaluación, Ana María Rozas Rossel, Jorge Sir, Programa de doctorado Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.



Los modelos de evaluación R. Tyler, unos de los primeros investigadores de la evaluación educativa, contemplaba evaluar por objetivos, comparar los aprendizajes de los alumnos por los objetivos de los programas, con una mirada cuantitativa. Aunque la conceptualización de la evaluación ha cambiado con el pasar de las décadas, se mantiene una mirada bajo el paradigma cuantitativo, que solo busca la comparación de los resultados.

El modelo actual se deriva de los modelos innovadores desarrollados en los últimos años y se sustentas en bases epistemológicas diferentes a los enfoques cuantitativos, razón por la cual se denomina como una evaluación cualitativa.

PARADIGMA ASOCIATIVO	PARADIGMA CONSTRUCTIVO
<ul style="list-style-type: none"> • Aprendemos asociando estímulos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Aprendemos construyendo esquemas mentales.
<ul style="list-style-type: none"> • Aprendizajes dirigidos a extraer regularidades del entorno. 	<ul style="list-style-type: none"> • Aprendizajes dirigidos a la comprensión del entorno.
<ul style="list-style-type: none"> • Estos aprendizajes no son siempre conscientes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Aprendizajes siempre conscientes, ya que la voluntad del sujeto es primordial.
<ul style="list-style-type: none"> • Aprendizajes generalmente menos duraderos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Aprendizajes generalmente más duraderos.
<ul style="list-style-type: none"> • Aprendizajes memorísticos, repetitivos y mecánicos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Aprendizajes significativos fruto de la reflexión.
<ul style="list-style-type: none"> • Los modelos más importantes son: <ul style="list-style-type: none"> – Condicionamiento Clásico de Pavlov. – Condicionamiento Operante de Skinner. 	<ul style="list-style-type: none"> • Los modelos más importantes son: <ul style="list-style-type: none"> – Los de Piaget. – Los de Vigotsky. – Los de Ausubel.

Tabla 3.- Comparación entre paradigmas asociativo y constructivo, Ana María Rozas Rossel, Jorge Sir, Programa de doctorado Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.



Para **Escudero Muñoz (1987)**⁹ las características más sobresalientes de este nuevo modelo de evaluación son las siguientes:

- La realidad social aparece como una realidad cambiante y dinámica.
- El individuo es un agente activo que construye y da sentido a la realidad.
- El programa educativo no es un producto considerado al margen del contexto y de los sujetos que lo desarrollan.
- El evaluador ha de poseer marcos de referencia teóricos y posibilitar que la teoría surja de los propios datos.
- La metodología debe ser ecléctica y adaptada al medio educativo.
- Pretende una comprensión holística de los fenómenos, situaciones y hechos.
- Se centra fundamentalmente en el uso de una lógica inductiva.

Este conjunto de aspectos generales subyacen a toda la serie de modelos de evaluación no centrados en la medición de resultados terminales e implica un proceso de evaluación que se extiende a personas, funciones y contextos organizativos dando lugar a una mejora cualitativa de la educación.

La evaluación es una práctica muy extendida en el sistema escolar en todo nivel de enseñanza. *Conceptualizarla como práctica quiere decir que estamos ante una actividad que se desarrolla siguiendo unos usos, que cumple múltiples funciones, que se apoya en una serie de ideas y formas de realizarla y que es la respuesta a unos determinados condicionamientos de la enseñanza institucionalizada (Gimeno Sacristán, 1992 pág. 334)*¹⁰.

Es decir, que estudiar la evaluación es entrar en el análisis de la pedagogía que se practica y reflexionar sobre todos los elementos que la componen.

⁹ Documento 1.2 Modelos evaluación de la enseñanza y del aprendizaje, Ana Carolina Maldonado, Mapes 2012

¹⁰ Documento 1.2 Modelos evaluación de la enseñanza y del aprendizaje, Ana Carolina Maldonado, Mapes 2012



2.4.1.3 Modelo constructivista de la evaluación

Como lo define Gimeno Sacristán, estudiar la evaluación es analizar toda la práctica pedagógica. Pedro ahumada (1998, Pág. 2)¹¹ indica que “el enfoque constructivista invitan al profesor a efectuar una revisión de sus prácticas evaluativas, con el fin que los procedimientos que emplee en el aula sirvan para indagar sobre los conocimientos previos que ya posee el estudiante o para intervenir adecuadamente en el proceso de desarrollo de sus capacidades”.

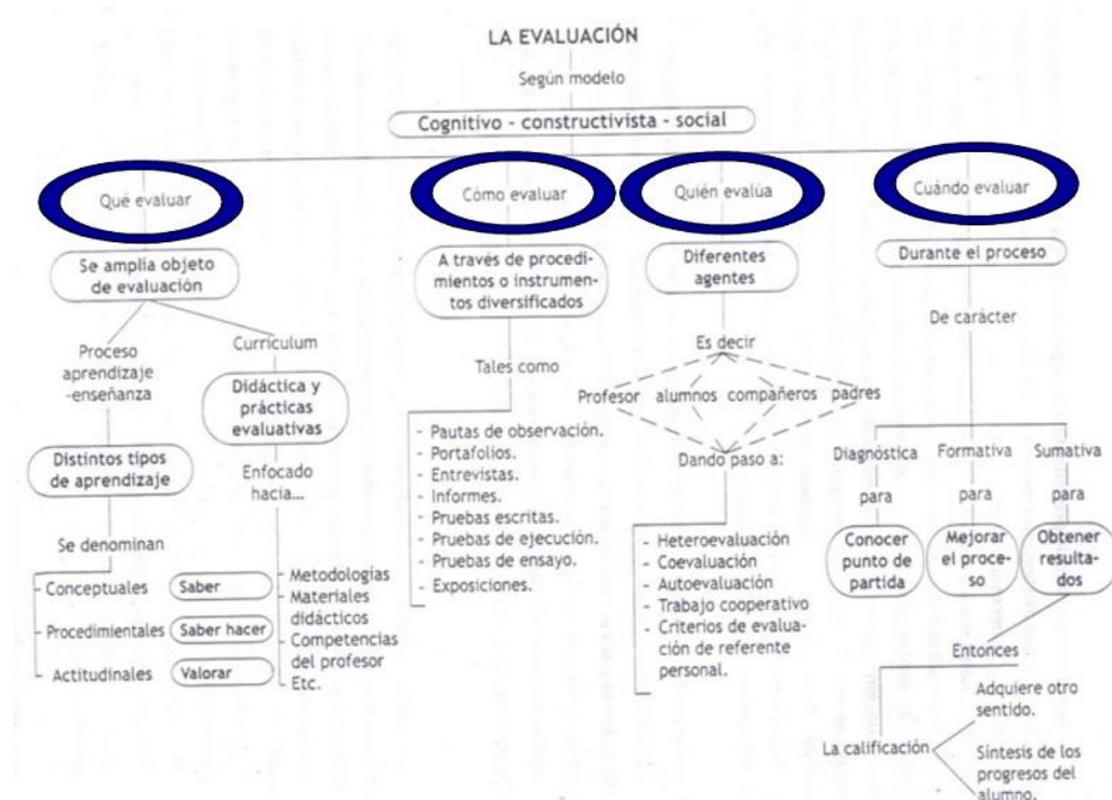


Figura 2. **La evaluación bajo un modelo constructivista.** Ana María Rozas Rossel, Jorge Sir, Programa de doctorado Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.

¹¹ Revista Enfoques Educativos Vol.1 N° 1998



2.4.1.4 Concepciones constructivistas de la enseñanza aprendizaje.

Pedro Ahumada Acevedo, en su libro hacia una evaluación auténtica del aprendizaje, menciona que el vínculo es indisoluble del aprendizaje y la enseñanza con las prácticas evaluativas, que van de la mano la evaluación de los aprendizajes como la evaluación de la enseñanza, con esta mirada constructivista permite acercar a los alumnos a situaciones educativas semejantes a las que enfrentan en la vida un aprendizaje significativo.

La premisa hace referencia que la evaluación debe ser auténtica, es decir, evaluación de aprendizajes contextualizados (situado en), lo que busca es averiguar “que sabe”, “que sabe hacer un alumno”, como llevar a la praxis esta premisa utilizando la autoevaluación y la coevaluación, Pedro Ahumada indica que las instituciones escolares educa para la vida, no solo para los exámenes.

La evaluación auténtica regula los aprendizajes utilizando:

- 1.- Conocimientos previos
- 2.- Ritmos de aprendizajes
- 3.- Motivación Intrínseca
- 4.- Pensamiento divergente

Para obtener un modelo de congruencia se interrelaciona los contenidos del curso, el proceso de enseñanza y aprendizaje, es decir, diseño, desarrollo y evaluación, con la finalidad de llegar a lograr aprendizajes significativos de nuestros alumnos.

Cuando se prepara una asignatura y al momento de planificar, se debe dividir los contenidos en unidades de aprendizajes, con la finalidad, que los contenidos o materias seleccionados deben organizarse en base a lo que los alumnos deben aprender.



En la tabla numero 3 se especifica como se deben clasificar las materias, como una manera de tener presente que metodologías y criterios de evaluación tendrán que variar según los contenidos planificados.

Tipos de Conocimiento	
Conocimientos declarativos (factual, conceptual)	Hechos y conceptos
Contenidos procedimentales	Algoritmos y heurística
Contenidos condicionales	Estrategias de aprendizajes

Por otra parte, Pedro Ahumada indica que los conocimientos previos de los estudiantes como punto de partida facilitará enormemente que ellos les den un significado a los nuevos aprendizajes que van a intentar.



Figura N° 10 Concepciones constructivista de la enseñanza aprendizaje.



Frente a esta nueva mirada de la evaluación de los aprendizajes, el rol del docente tiene un cambio significativo.

ROL DEL PROFESOR	
1. Dominar la estructura interna de la especialidad o asignatura.	Demostrar un dominio y manejo acabado de las coordenadas epistemológicas, metodológicas y conceptuales de su disciplina.
Conocer los procesos de asimilación y apropiación del aprendizaje por parte de los alumnos.	Conocer los diversos procesos implicados en la forma en que los estudiantes se apropian y asimilan los nuevos conocimientos.
2. Disposición para realizar un análisis crítico de sus prácticas diarias.	todo profesor debería mantener una disposición especial que permitiera efectuar un análisis crítico de su práctica diaria, con objeto de reconocer qué aspectos han favorecido el aprendizaje de los estudiantes y cuáles, por una u otra razón, no han resultado tan eficaces en este mismo sentido.

De lo anterior se desprenden dos principios didácticos de intervención docente que son prioritarios:

PRINCIPIOS DIDACTICOS DEL PROFESOR
<ol style="list-style-type: none"> 1. Actuar como mediador o puente entre los conocimientos previos y los conocimientos nuevos. 2. Traspasar progresivamente al alumno el control y la responsabilidad de su aprendizaje.



Para cumplir con estos principios didácticos, es condición fundamental que el profesor mantenga durante todo el proceso de enseñanza una intervención activa, continua y dialógica con el estudiante.

Es por eso Pedro Ahumada, representa la actividad de un profesor mediante un triángulo.

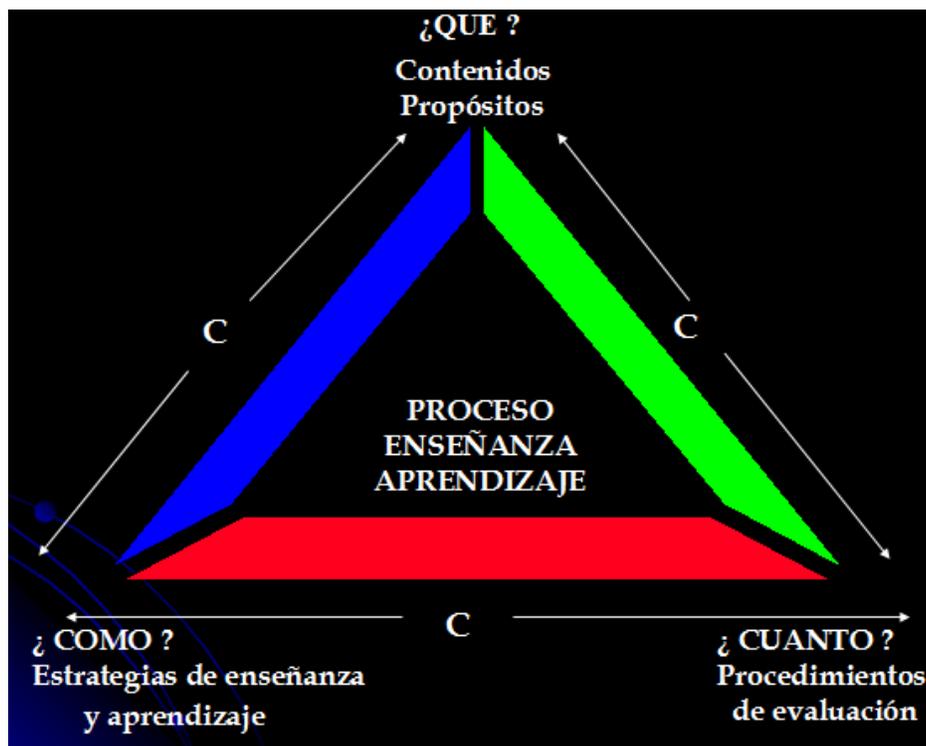


Figura N° 11 Relación entre propósito, medios y evaluación¹²

La figura representa tres importantes funciones didácticas que permiten conceptualizar la evaluación como un proceso dentro del paradigma de enseñanza aprendizaje y la congruencia que debe existir entre cada una de ellas a la hora de planificar su praxis pedagógica.

¹² Pág. 26 Libro de Pedro Ahumada Acevedo, Hacia una Evaluación Auténtica del Aprendizaje.



Relación entre propósito, medios y evaluación	
¿Qué?	Símbolo de la determinación y selección de conocimientos, los que a su vez expresan los propósitos implícitos de cada uno de los tipos de contenido por enseñar.
¿Cómo?	Entendido como el manejo o dominio de determinadas estrategias didácticas acordes con los propósitos ya señalados e incluyendo también las estrategias de aprendizaje que el alumno utiliza con el fin de asumir su responsabilidad como copartícipe del proceso dialógico del aprendizaje.
¿Cuánto?	La demostración de evidencias y vivencias de aprendizaje obtenidas mediante la aplicación de diversos procedimientos evaluativos que podrían considerarse resultado del proceso de enseñanza-aprendizaje.

El nuevo discurso evaluativo apunta hacia la auto y la coevaluación como las nueva forma de lograr aprendizajes significativos, privilegiando indiscutiblemente los aprendizajes logrados por el estudiante y los procesos de aprender a aprender.

Esta postura se estrella con la cultura de la heteroevaluación aún predominante en nuestros sistemas educativos. Ésta quizá sea una de las principales diferencias entre la teoría y la práctica de hoy, ya que la evaluación sigue siendo entendida como algo anexo al proceso mismo de aprender.

Por ultimo Pedro Ahumada (Pág. 23) indica que las formas y los criterios de evaluación que se utilicen con los estudiantes determinarán las maneras de estudiar y aprender, que las categorías superiores del conocimiento (análisis, síntesis y capacidad de juicio) se trabajan poco durante el desarrollo de la praxis pedagógica y sin embargo se exigen al momento de la evaluación.



2.4.2 TALLER II PROCEDIMIENTOS DE EVALUACIÓN

El segundo punto crítico encontrado en la investigación realizada en la universidad la republica, hace referencia a los instrumentos utilizados por los docentes para validar los aprendizajes obtenidos por los alumnos, dando como una señal muy patológica, el de utilizar instrumentos que no cumplen ningún tipo de estructura, criterios que permitiesen realizar una praxis evaluativa valida y confiable.

En esta segundo modulo del taller, se dará a conocer las distintas tipologías del conocimiento que aborda el constructivismo, las diferentes propuestas didácticas centrada en los contenidos y los diferentes procedimientos de evaluación que permitan evaluar los aprendizajes significativos de los alumnos.

2.4.2.1 Tipología de los contenidos

Una nueva forma de conceptualizar el termino contenido, lo realiza cesar Coll (1994) indica que un contenido es “conjunto de saberes o formas culturales cuya asimilación y apropiación por parte de los alumnos se considera esencial para su desarrollo y socialización”. Estos saberes culturales se han caracterizados en cuatro grupos de conocimientos, Declarativos, Procedimentales, Estratégicos y Actitudinales. Esta forma de visualizar los contenidos es favorable para trabajar enfoques globalizadores y constructivos del aprendizaje, que incentive a diversas disciplinas a trabajar en función de temáticas transversales.



Figura N° 12.- Tipológicas de los Conocimientos.¹³

Para poder relacionar los diferentes tipos de contenidos que hay que enseñar(o aprender) con los distintos momentos de un proceso de enseñanza y aprendizaje, Pedro Ahumada plantea un modelo de congruencia evaluativa. El termino congruencia se refiere a la interrelación que debe existir entre los estadios que pasa el proceso de enseñanza y aprendizaje (diseño, desarrollo y evaluación) en los diferentes tipos de contenidos.

¹³ Pág. 60 Libro de Pedro Ahumada Acevedo, Hacia una Evaluación Auténtica del Aprendizaje.



Figura N° 13 Modelo de congruencia entre conocimientos, intencionalidad y evaluación¹⁴

2.4.2.2 CONTENIDOS FACTUALES

Los contenidos factuales llevan una intencionalidad memorística, con características de repetición de contenidos. “corresponden a conocimientos específicos de respuesta unívoca que pueden ser evocados o reconocidos y que para su retención requieren de esfuerzos de memorización”, Por ejemplo, cuando un docente trabaja un contenido factual, su intencionalidad es que el alumno memorice y repita dicha información; en ese momento el alumno pone en movimiento estrategias de repetición que le permitan manejar dicho contenido. En otros términos, tanto profesor como alumno activan en conjunto las estrategias didácticas y de aprendizaje cuya intencionalidad es reproducir lo escrito, lo dicho por el profesor o lo que de alguna manera está en los libros.

¹⁴ Pág. 61 Libro de Pedro Ahumada Acevedo, Hacia una Evaluación Auténtica del Aprendizaje.



Ejemplos: terminología, convenciones, hechos específicos, principios y reglas, definiciones, etc.

- Clasificación de las bacterias (Microbiología)
- Indicadores económicos financieros (Auditoría)
- Constitución del árbol bronquial (Anatomía)
- Características del líquido amniótico (Embriología)
- Síntomas generales de enfermedades (Semiología)
- Derechos fundamentales de las personas (Ética)

2.4.2.3 CONTENIDOS CONCEPTUALES

Contenidos de carácter conceptual tiene la intencionalidad comprensiva, dominio de una determinada de conceptualización. “corresponden a conocimientos no acabados cuyo aprendizaje se logra mediante situaciones experienciales y cuya comprensión se evidencia mediante explicaciones”

Ejemplo es el de los contenidos conceptuales, contenidos que por definición están siempre en crecimiento, ya que los conceptos se van dominando por medio de experiencias, actividades, situaciones vivenciales, etc., y el estudiante adquiere cada vez más una mejor comprensión de ellos. Su intencionalidad no persigue otra cosa sino que el alumno alcance la comprensión profunda de los conceptos. Para lograrlo, el alumno realiza un proceso por etapas que va desde la traducción del concepto a expresiones de carácter verbal o simbólico, hasta una comprensión profunda en la medida en que es capaz de ejemplificar, clasificar o resolver situaciones nuevas en las cuales el concepto está inmerso.



Ejemplos: diversas acepciones de un término, análisis previo de situaciones nuevas, etc.

- Conceptualización de tinción (Microbiología)
- Manejo conceptual de contabilidad y finanzas (Auditoría)
- Concepto básico de capacidad y volumen pulmonar (Anatomía)
- Circulación normal y fetal (Embriología)
- Síndromes respiratorios (Semiología)
- Derecho a la libre asociación (Ética)

2.4.2.4 CONTENIDOS PROCEDIMENTALES

Contenidos procedimentales, tiene la intencionalidad de transferir procesos aprendidos a situaciones similares o reales, “corresponden a un conjunto de acciones ordenadas dirigidas a la consecución de una meta y que exigen el cumplimiento de una sucesión de pasos secuenciales implicados en su realización”

El alumno, mediante la automatización de cada una de las fases de un procedimiento, logrará un aprendizaje significativo cuando sea capaz de transferirlo a otros contextos, resolviendo situaciones problemáticas en donde el procedimiento está incluido.

Su intencionalidad es transferencial, es decir, lo que importa es la posibilidad de aplicación fuera del contexto rutinario en que se aprendió el contenido procedimental.

Ejemplos: algoritmos, métodos, técnicas, procesos, etc.

- Técnica de la tinción de Gram (Microbiología)
- Análisis e interpretación de un estado financiero (Auditoría)
- Reconocimiento de venas en cadáver formalizado (Anatomía)
- Sistematización para realizar ligadura umbilical (Embriología)
- Diagnóstico síndrome diferencial respiratorio (Semiología)
- Método para determinar endeudamiento externo (Ética)



Como una forma de representación grafica de lo mencionado con anterioridad se presenta la siguiente tabla que permite visualizar los procedimientos de evaluación dependiendo de los contenidos a trabajar.

	Diseño	Ejecución	Evaluación
	Intencionalidad	Estrategias de didácticas y de aprendizaje	Procedimientos evaluativos
Contenidos declarativos(factuales-conceptuales)	Memorización y comprensión. Receptividad y respuesta	Métodos expositivos y demostrativos. Estrategias de recopilación y organización de la información	Prueba de: Respuesta breves, respuestas guiada, Falso-Verdadero, elección múltiple, mapas conceptuales
Contenidos procedimentales (habilidades, estrategias intelectuales y destrezas motrices)	Aplicación y transferencia	Métodos y técnicas de trabajo grupal. Estrategias de comunicación de la información y de toma de decisiones	Pruebas de resolución de problemas. Pruebas de habilidad práctica, observación



Contenidos Actitudinales(valores, normas y actitudes)	Compromiso con un valor. Comportamiento ético	Estrategias de relaciones personales	Autoevaluación. Observación, Demostración
---	--	--	---

Tabla N° 4.- Relación de los tipos de contenido con los distintos momentos del proceso de enseñanza-aprendizaje.¹⁵

En conclusión, la importancia de incorporar en un modelo los diversos tipos de conocimiento y confrontarlos con las diferentes posibilidades de desarrollo y evaluación radica en:

- Permitir que el proceso de construcción o reconstrucción del conocimiento se realice a partir de los contenidos de cada disciplina.
- Reconocer que la intencionalidad del aprendizaje está implícita en el tipo de conocimiento que se trate de construir.
- Probar que lo crítico (análisis y evaluación) y lo creativo (síntesis) son procesos metodológicos favorables para tratar cualquier tipo de contenido.
- Aceptar que la evaluación debe ser coherente con el momento en que se encuentra el proceso de construcción del aprendizaje y con el tipo de contenido que se intente construir (factual, conceptual y procedimental).

Las funciones que debe cumplir todo proceso evaluativo, demuestran la continuidad y el dinamismo que debería conservar este proceso si quiere transformarse en un medio de apoyo efectivo en la consecución de aprendizajes significativos de nuestros estudiantes.

¹⁵ Pág. 64 Libro de Pedro Ahumada Acevedo, Hacia una Evaluación Auténtica del Aprendizaje



2.4.2.5 PROCEDIMIENTOS DE EVALUACIÓN

En base a los antecedentes antes descritos se clasificara los instrumentos dependiendo de los contenidos a evaluar.

Recomendaciones para la Evaluación del Aprendizaje Factual¹⁶

- No debieran admitirse situaciones intermedias entre lo correcto y lo incorrecto.
- Debería existir un grado de similitud entre las actividades de aprendizaje y las situaciones de evaluación.
- El tiempo entre la demostración del conocimiento y su posterior utilización debiera ser breve.
- Solo se deberá exigir memorización cuando el dato o hecho deba ser posteriormente utilizado.
- Las situaciones de evaluación deben solicitar evocación o reconocimiento.

Procedimientos de evaluación para el aprendizaje factual¹⁷

Pruebas orales

Pruebas de respuesta simple

Pruebas de identificación

Pruebas de ordenación

Pruebas de asociación

Pruebas de completación

Pruebas de falso-verdadero

Pruebas de elección múltiple

Pruebas de términos pareados

Pruebas de respuesta guiada

¹⁶ Pág. 70 Libro de Pedro Ahumada Acevedo, Hacia una Evaluación Auténtica del Aprendizaje

¹⁷ Pág. 71 Libro de Pedro Ahumada Acevedo, Hacia una Evaluación Auténtica del Aprendizaje



La prueba oral

Entre las diferentes variantes de procedimientos orales, como el debate, la disertación, la discusión grupal, etc., la más socorrida es la que asume el carácter de una interrogación.

Algunas sugerencias para su mejor empleo son:

- Tener presente, al momento de formular la pregunta, el propósito o intencionalidad del contenido preguntado.
- Dar el tiempo y las pistas para que el alumno pueda evocar el conocimiento factual solicitado.
- Mantener un banco de preguntas preelaborado a fin de evitar las distorsiones propias de una improvisación.
- Evitar que influyan factores personales ajenos al aprendizaje
- Mantener una atmósfera cálida y libre de tensiones.

La prueba escrita de respuesta guiada

Las pruebas de respuesta guiada están conformadas por preguntas cuyo encabezamiento es un mandato, por ejemplo: Defina los siguientes términos", "Señale las causas o efectos de...", "Haga un paralelo entre...", "Resuelva el siguiente problema...", etc. Gozan de popularidad en los sistemas tradicionales de evaluación.

Ejemplo pregunta guiada

- Haga un paralelo entre la teoría de Piaget y la de Vigotsky. Utilice cinco criterios diferenciadores.



Una de las razones de su éxito, Permiten disponer de criterios de respuesta precisos, lo que favorece la corrección y una posible cuantificación de las respuestas. Algunas de sus deficiencias, Limita al alumno a responder lo que se le pregunta, independientemente de lo que pueda haber aprendido, y a exponer sus ideas y conocimientos en márgenes muy estrechos de respuesta.

Con el fin de mejorar su diseño, se plantean algunas sugerencias para su elaboración:

- Efectuar una muestra de preguntas que sea significativa y representativa de los contenidos que se desea evaluar.
- Utilizar preguntas que engloben diferentes mandatos acordes con la intencionalidad propia de los contenidos que se intentan evidenciar.
- Determinar un número realista de preguntas de acuerdo con los tiempos disponibles para responderlas.
- Elaborar una pauta con base en los criterios que se establecen para considerar la respuesta aceptable.
- En caso de que se intente evaluar conocimientos factuales, los mandatos de las preguntas deben ser unívocos y precisos. En caso de que se pretenda evaluar conceptos, se deben plantear preguntas que permitan al alumno demostrar su dominio o comprensión.

Concepto y características técnicas de los ítems verdadero-falsos

Consta de un enunciado sobre el que hay que Pronunciarse como correcto o incorrecto, falso o verdadero, aceptable o no aceptable, Etcétera.



Requisitos técnicos:

- Evitar enunciados negativos
- No utilizar frases textuales que faciliten la adivinación
- Eliminar en su inicio el uso de adverbios
- Evitar enunciados largos con dos ideas

Otros ítems usados en pruebas de carácter objetivo son los denominados de completación.

Concepto y requisitos técnicos de un ítem de completación:

Consiste en una frase mutilada en donde debe insertarse el concepto o termino que le da sentido

Requisitos técnicos:

Evitar mutilaciones que hagan perder el sentido de la frase

El espacio libre no debe quedar al final

Eliminar artículos que permitan adivinar el contenido a través de la concordancia gramatical.

Conceptos y requisitos de un ítem de términos pareados

Dos columnas de premisas y respuestas a las que se les deben buscar relaciones directas.

Requisitos técnicos:

Homogeneidad de las situaciones

Una de las columnas debe ser mayor

Instrucciones claras para responder (mediante líneas o relación de números con letras)

Especificidad, exactitud y precisión de las premisas



En síntesis las principales recomendaciones metodológicas para la evaluación de un aprendizaje factual son:

- Recordar que sólo debe exigirse memorización cuando el hecho sea relevante para explicar otros hechos o situaciones.
- Procurar contextualizar las situaciones en que se aprenden hechos como una manera de facilitar su evocación.
- Desconocer los hechos que dan origen a situaciones intermedias o de aproximación.

Recomendaciones para la Evaluación del conocimiento conceptual¹⁸

Los contenidos declarativos conceptuales son conocimientos abiertos que se amplían en la medida en que se comprenden a profundidad las implicaciones de un concepto, ya sea a través de ejercicios de categorización y ejemplificación, o mediante la resolución de situaciones problemáticas, o por el análisis o elaboración de documentos, etcétera.

Respecto del aprendizaje de contenidos declarativos de carácter conceptual, hay que aclarar que no se trata de memorizar una determinada definición, sino lo que importa es que el alumno sea capaz de explicar el concepto y cada uno de los elementos que lo constituyen.

¹⁸ Pág. 82 Libro de Pedro Ahumada Acevedo, Hacia una Evaluación Auténtica del Aprendizaje



Procedimientos de evaluación de los contenidos declarativos de carácter conceptual.

Algunas recomendaciones metodológicas para su tratamiento podrían ser las siguientes:

- Solicitar al alumno que explique oralmente o Por escrito cada uno de los elementos que constituyen el concepto en sí (frases mapeadas).
- Plantear problemas en la asignatura con el propósito de que el alumno transfiera el concepto a situaciones diferentes de las rutinarias.
- Emplear comunicaciones escritas (textos, artículos, figuras, etc.) para que los alumnos extraigan los conceptos y establezcan interrelaciones entre ellos elaborando diagramas de síntesis.

Tipos de Instrumentos para la evaluación de los aprendizajes conceptuales.

- Explicación de una frase mapeada (oral o por escrito)
- Reconocimiento de una acepción o definición del concepto (elección múltiple)
- Exposición oral de temáticas que incluyan el concepto (disertaciones)
- Resolución de situaciones nuevas (problemas, estudio de casos)
- Elaboración de mapas (semánticos o conceptuales)



Los Mapas Conceptuales

Una de las formas más recomendables de evaluar la construcción significativa de contenidos conceptuales es mediante la utilización de los mapas conceptuales.

Recomendaciones para la evaluación de contenidos conceptuales:

- Solicitar la explicación detallada de los elementos constituyentes del concepto
- Utilizar situaciones que permitan aplicar el concepto
- Valorar explicaciones o interpretaciones diferentes del concepto
- Procurar que se demuestre la comprensión profunda del concepto

Ejemplo mapa conceptual:

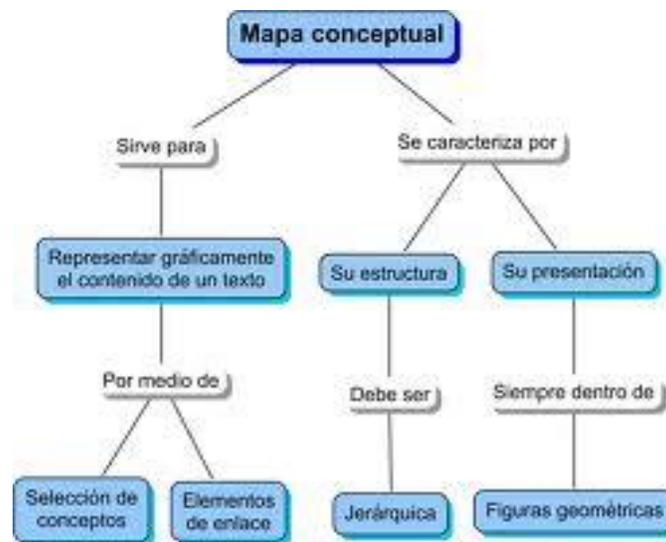




Figura N° 14 Ejemplo Mapa Conceptual¹⁹

¹⁹ Imágenes de Google, www.authorstream.com



Ejemplo Pauta de evaluación de un Mapa Conceptual Pedro Ahumada Acevedo:

PAUTA DE EVALUACIÓN FORMATIVA DE UN MAPA CONCEPTUAL

TEMA DEL MAPA _____
AUTORES _____

Fecha de entrega _____

CONEXIÓN	ACEPTACIÓN	RECHAZO	OBSERVACIÓN

OBSERVACIONES DE CARÁCTER GENERAL



Recomendaciones para la Evaluación del conocimiento Procedimental²⁰

Dentro de los conocimientos procedimentales se incluyen tanto actividades de ejecución manual (manipulación de instrumental, representación gráfica, expresión plástica, elaboración de planos, maquetas, etc.) como aquellas que significan acciones y decisiones de naturaleza mental (habilidades de recopilación y organización de información, medios de comunicación efectiva, formas de expresión verbal, resolución de problemas, etcétera).

Recomendaciones Para Evaluar Contenidos Procedimentales

La significatividad del aprendizaje de los contenidos procedimentales se reconoce cuando el alumno es capaz de demostrar:

- Grado de conocimiento del procedimiento
- Grado de automatización del procedimiento
- Generalización del procedimiento a otros contextos
- Aplicación de procedimientos a situaciones particulares.

Formas Recomendables Para Evaluar Procedimientos

Reconocimiento de acciones que constituyen un procedimiento.	Prueba oral Prueba de respuesta guiada
Habilidad para generalizar un determinado procedimiento.	Observación de formas de proceder Prueba de respuesta guiada
Demostración del grado de automatización del procedimiento.	Prueba de reacción frente a determinadas problemáticas
Aplicación del procedimiento a situaciones particulares	Entrevistas Autoinforme

²⁰ Pág. 101 Libro de Pedro Ahumada Acevedo, Hacia una Evaluación Auténtica del Aprendizaje



Normas Para Confeccionar Instrumentos Para La Evaluación De Contenidos Procedimentales

- Elegir un procedimiento que resulte significativo dentro de la unidad de aprendizaje a tratar.
- Definir el procedimiento y comprobar su grado de implicancia con otros.
- Buscar actividades o problemas en cuya realización deba recurrirse necesariamente al procedimiento
- Seleccionar uno o varios instrumentos que sirvan para evaluar el procedimiento.
- Elaborar las situaciones evaluativas que van a estar contenidas en el instrumento.
- Establecer una tabla de observación de la utilización del procedimiento y que permita discriminar en el grado de dominio que los estudiantes tengan de este
- Adiestrarse en el uso de la pauta de observación de manera que no surjan factores distorsionantes asociados al observador o al instrumento.
- Utilizar como categorías calificadoras conceptos como: en proceso, semi dominio, dominio total, etc.

Recomendaciones para la Evaluación del conocimiento Actitudinales.²¹

Resulta muy difícil referirse a valores, normas y actitudes en términos de contenidos, sin embargo tenemos que estar de acuerdo que por tratarse la mayoría de ellos de constructos hipotéticos no queda otra cosa que evaluarlos por las propiedades que se les asigna. Sin olvidar que una actitud involucra tres tipos diferentes de componentes : cognitivo (conocimientos y creencias), el afectivo (sentimientos y preferencias) y el conductual (declaración de intenciones o acciones manifiestas).

²¹ Pág. 117 Libro de Pedro Ahumada Acevedo, Hacia una Evaluación Auténtica del Aprendizaje



- **APRENDER UN VALOR**

Significa que el estudiante es capaz de regular el propio comportamiento de acuerdo con el principio normativo que dicho valor estipula.

- **APRENDER UNA NORMA**

Significa que el estudiante es capaz de comportarse de acuerdo con la misma

- **APRENDER UNA ACTITUD**

Significa que el estudiante debe mostrar una tendencia consistente y persistente a comportarse de una determinada manera ante diferentes tipos de situaciones, objetos o personas.

Métodos y Técnicas para Evaluar Actitudes

Métodos observacionales narrativos:

- Registro anecdótico y significativo
- Observación incidental crítica
- Escalas de observación y listas de control
- Observador externo
- Cuestionarios para auto-observación/auto-evaluación
- Cuestionarios para co-evaluación
- Diarios de clase
- Registros en grabadora o video



Otro punto importante del taller y que permite facilitar la comprensión de todo el proceso pedagógico, se orienta en función de los objetivos de aprendizaje de las asignaturas, y toma como eje rector la teoría y criterios de Benjamín Bloom; quién en su taxonomía, clasifica y ordena el aprendizaje, facilitando la acción planificadora de los Docentes.

La planificación docente, incluye qué y cómo evaluar, para tal fin, es necesario considerar:

- En primer lugar los objetivos de aprendizaje: Descritos en los perfiles profesiones de cada carrera, y más específicamente, en los objetivos generales de cada asignatura.
- En segundo lugar, identificar el área o categoría de conocimiento (o de aprendizaje) que se requiere para el logro del objetivo.
- En tercer lugar, determinar las actividades a realizar para lograr los objetivos de aprendizaje.
- Y por último, las herramientas o instrumentos de evaluación, que permitan verificar que los objetivos de las asignaturas han sido cubiertos.



Dominio cognitivo: Conocimiento (recoger Información)

<p>El conocimiento de la comprensión concierne el aspecto más simple del entendimiento, que consiste en captar el sentido directo de una comunicación o de un fenómeno; como la comprensión de una orden escrita u oral, o la percepción de lo que ocurrió en cualquier hecho particular.</p>	
<p>Las habilidades que se deben demostrar en este nivel son:</p>	<p>Entender la información; captar el significado; trasladar el conocimiento a nuevos contextos; interpretar hechos;</p>
<p>Qué hace el Estudiante</p>	<p>El alumno traduce, comprende o interpreta información con base al conocimiento previo. Interpretar; traducir de un medio a otro; describir con las palabras de uno mismo. Comprende hechos y principios, Interpreta material verbal, Interpreta gráficas y tablas, traduce el material verbal a fórmulas matemáticas, estima las futuras consecuencias que los datos implican, justifica métodos y procedimientos.</p>
<p>Ejemplos de Palabras Indicadoras</p>	<p>traducir - exponer - discutir - describir - reconocer - explicar - expresar - identificar - localizar - informar - revisar - expresar - convertir - defender - contrastar - ordenar - agrupar - inferir las causas - predecir las consecuencias - predice - asocia - estima - diferencia - extiende - resume - describe - interpreta - discute - extiende - contrasta - distingue - explica - parafrasea - ilustra - compara</p>
<p>Ejemplo de Tareas, Actividades o Instrumentos</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ensayo • Recensión • Debate • Exposición • Propuesta teórica (a nivel de comprensión) • Mapa mental (cómo pienso yo) • Reporte de lecturas • Cuadro sinóptico (ó comparativo) • Examen escrito tipo ensayo (de reflexión, comprensión) • Examen oral con preguntas que requiera reflexión y entendimiento.

Tabla 5: Criterios, técnicas e instrumentos de evaluación del instituto tecnológico superior, cd. Constitución, b. c. s., enero de 2005.



Dominio cognitivo: Comprensión (Confirmación, aplicación)

<p>El conocimiento de la comprensión concierne el aspecto más simple del entendimiento, que consiste en captar el sentido directo de una comunicación o de un fenómeno; como la comprensión de una orden escrita u oral, o la percepción de lo que ocurrió en cualquier hecho particular.</p>	
<p>Las habilidades que se deben demostrar en este nivel son:</p>	<p>Entender la información; captar el significado; trasladar el conocimiento a nuevos contextos; interpretar hechos;</p>
<p>Qué hace el Estudiante</p>	<p>El estudiante esclarece, comprende, o interpreta Información en base a conocimiento previo.</p>
<p>Ejemplos de Palabras Indicadoras</p>	<p>traducir - exponer – discutir - describir – reconocer – explicar - expresar – identificar – localizar – informar - revisar – expresar - convertir – defender – contrastar – ordenar – agrupar - inferir las causas - predecir las consecuencias – predice – asocia – estima – diferencia – extiende – resume – describe – interpreta - discute – extiende – contrasta - distingue - explica – parafrasea - ilustra - compara</p>
<p>Ejemplo de Tareas, Actividades o Instrumentos</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ensayo • Recensión • Debate • Exposición • Propuesta teórica (a nivel de comprensión) • Mapa mental (cómo pienso yo) • Reporte de lecturas • Cuadro sinóptico (ó comparativo) • Examen escrito tipo ensayo (de reflexión, comprensión) • Examen oral con preguntas que requiera reflexión y entendimiento.

Tabla 6: Criterios, técnicas e instrumentos de evaluación del instituto tecnológico superior, cd. Constitución, b. c. s., enero de 2005.



Dominio cognitivo: Aplicación (Hacer uso del conocimiento)

<p>Conocimiento de aplicación es el que concierne a la interrelación de principios y generalizaciones con casos particulares o prácticos.</p>	
<p>Las habilidades que se deben demostrar en este nivel son:</p>	<p>Hacer uso de la información; utilizar métodos, conceptos, teorías, en situaciones nuevas; solucionar problemas usando habilidades o conocimientos.</p> <p>El alumno selecciona, transfiere y usa datos, y principios, para completar un problema o tarea con un mínimo de supervisión.</p>
<p>Qué hace el Estudiante</p>	<p>El estudiante selecciona, transfiere, y utiliza datos y principios para completar una tarea o solucionar un problema.</p>
<p>Ejemplos de Palabras Indicadoras</p>	<p>emplear – demostrar- dramatizar – practicar - ilustrar - operar – catalogar – delinear – preparar – relacionar – aplica – demuestra – completa – ilustra – muestra – examina – modifica – relata – cambia – clasifica – experimenta – descubre – usa – computa - resuelve – construye – calcula</p>
<p>Ejemplo de Tareas, Actividades o Instrumentos</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Prácticas • Modelación • Problemarios • Solución de ejercicios • Casos prácticos (estudio de casos, resueltos con apoyo del docente) • Examen con estudio de casos • Examen escrito que requiera aplicación de procedimientos y resolución de ejercicios

Tabla 7: Criterios, técnicas e instrumentos de evaluación del instituto tecnológico superior, cd. Constitución, b. c. s., enero de 2005.



Dominio cognitivo: Análisis (Orden superior, dividir, desglosar)

<p>El análisis implica la división de un todo en sus partes y la percepción del significado de las mismas en relación con el conjunto. El análisis comprende el análisis de elementos, de relaciones, etc.</p>	
<p>Las habilidades que se deben demostrar en este nivel son:</p>	<p>Encontrar patrones; organizar las partes; reconocer significados ocultos; identificar componentes. El alumno distingue, clasifica y relaciona presupuestos, hipótesis, evidencias o estructuras, de una declaración o cuestión.</p>
<p>Qué hace el Estudiante</p>	<p>El estudiante diferencia, clasifica, y relaciona las conjeturas, hipótesis, evidencias, o estructuras de una pregunta o aseveración.</p>
<p>Ejemplos de Palabras Indicadoras</p>	<p>- separa – ordena – explica – conecta – divide - selecciona - explica – infiere – arregla – clasifica – analiza – compara – contrasta – separa – subdividir- hacer diagramas - diferenciar - discriminar - distinguir – Identificar- Ilustrar – Inferir- relacionar - separar – desmenuzar – comparar – contrastar – criticar – debatir – solucionar – examinar – categorizar – discutir</p>
<p>Ejemplo de Tareas, Actividades o Instrumentos</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Mapa conceptual • Desarrollo de artículos • Demostraciones • Modelación (modelos) • Análisis de documentos • Debate • Mesa redonda • Examen escrito que requiera de reflexión, aplicación de conocimientos y conjeturas.

Tabla 8: Criterios, técnicas e instrumentos de evaluación del instituto tecnológico superior, cd. Constitución, b. c. s., enero de 2005.



Dominio cognitivo: Sintetizar (Orden superior, reunir, incorporar)

<p>A la síntesis concierne la comprobación de la unión de los elementos que forman un todo. Puede consistir en la producción de una comunicación, un plan de operaciones o la derivación de una serie de relaciones abstractas.</p>	
<p>Las habilidades que se deben demostrar en este nivel son:</p>	<p>Comparar y discriminar entre ideas; dar valor a la presentación de teorías; escoger basándose en argumentos razonados; verificar el valor de la evidencia; reconocer la subjetividad.</p>
<p>Qué hace el Estudiante</p>	<p>El estudiante genera, integra y combina ideas en un producto, plan o propuesta nuevos para él o ella.</p>
<p>Ejemplos de Palabras Indicadoras</p>	<p>- decide - establece gradación – prueba – mide – recomienda – juzga – explica – compara – suma – valora – critica – justifica – discrimina – apoya – convence – concluye – selecciona - establece rangos - predice – argumenta</p>
<p>Ejemplo de Tareas, Actividades o Instrumentos</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollar o implementar modelos • Conferencia • Ponencia • Elaboración de proyectos

Tabla 9: Criterios, técnicas e instrumentos de evaluación del instituto tecnológico superior, cd. Constitución, b. c. s., enero de 2005.



Dominio cognitivo: Evaluar (Orden superior, juzgar el resultado)

<p>Comparar y discriminar entre ideas; dar valor a la presentación de teorías; escoger basándose en argumentos razonados; verificar el valor de la evidencia; reconocer la subjetividad.</p>	
<p>Las habilidades que se deben demostrar en este nivel son:</p>	<p>Juzga sobre la consistencia lógica del material escrito. Emite un juicio sobre el grado de adecuación con que los datos apoyan las conclusiones. Juzga el valor de una obra usando criterios internos. Conceptúa el valor de una obra usando normas externas de excelencia.</p>
<p>Qué hace el Estudiante</p>	<p>El alumno aprecia, evalúa o critica en base a patrones y criterios específicos. Toma decisiones de valor acerca de diferentes asuntos; resolver controversias o diferencias de opinión</p>
<p>Ejemplos de Palabras Indicadoras</p>	<p>- decide - establece gradación – prueba – mide – recomienda – juzga – explica – compara – suma – valora – critica – justifica – discrimina – apoya – convence – concluye – selecciona - establece rangos - predice – argumenta – evalúa – tasar – corregir – contrastar – justificar – interpretar – apoyar</p>
<p>Ejemplo de Tareas, Actividades o Instrumentos</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ensayo argumentativo • Artículo • Casos prácticos • Mesa redonda • Debate profundo

Tabla 10: Criterios, técnicas e instrumentos de evaluación del instituto tecnológico superior, cd. Constitución, b. c. s., enero de 2005.



Formato de presentación de Evaluaciones

Para finalizar se creará un formato que permitirá estandarizar los instrumentos de evaluación, no solo en la forma también en el fondo, se solicitará a cada docente que especifique cual es el objetivo de la evaluación y que contenidos evaluará, además, de solicitar, puntaje total del instrumento y por ítem y las restricciones para su aplicación. Mencionar que en la universidad no existía ningún tipo de formato que permitiese mejorar la presentación de las evaluaciones hacia los alumnos

CERTAMEN N°

Carrera:
Asignatura:
Docente:

Duración: 00 minutos

Puntaje Total:
Puntaje Obtenido:
Nota:

Alumno(a):
Fecha:

OBJETIVOS DEL CERTAMEN

1. (Pueden o no coincidir con los objetivos de la o las unidades a evaluar)

CONTENIDOS A EVALUAR

1. Contenidos factuales-conceptuales-procedimentales-Actitudinales
-

INSTRUCCIONES DE APLICACIÓN DEL CERTAMEN

El tiempo de duración es de 00 minutos.
Lea atentamente las preguntas y aclare todas las dudas.
Responda con lápiz pasta azul o negro.
No solicite materiales a sus compañeros ni conversar durante la ejecución de la evaluación.
Apague su celular.
Evite el uso de corrector.

(Para todo ítem que usted considere, dar instrucciones PRECISAS en el encabezado)



2.4.3 VALIDACIÓN DE LA PROPUESTA PEDAGÓGICA

Para validar la propuesta se propone presentar a Vicerrectoría Académica de la universidad un taller práctico que cuente con la participación de todos los docentes, jefes de carrera que se encuentran activos en las distintas disciplinas que imparte la Universidad la República, con la finalidad de mejorar este ámbito de la praxis pedagógica, permitiendo implementar un sistema de evaluación que sea coherente con los cambios que sufre la educación terciaria y validar aprendizajes significativos, que les permita a los docentes mejorar su praxis y perfeccionar la calidad de sus actividades como docentes. Señalar que la propuesta se enmarca dentro del plan estratégico 2014-2018 que la Universidad la República inicia para este año académico, proponiendo mejorar toda la praxis educativa iniciando capacitaciones docentes a nivel nacional.

El taller tendrá las siguientes etapas:

- 1.- Preparación de los objetivos y contenidos a abordar en el taller para revisión por parte de vicerrectoría y dirección académica en casa central.
- 2.- Preparación de Material de apoyo para los talleres a realizar con los docentes y presentados a un experto en la materia.
- 3.- Diseño y Planificación para calendarización y puesta en marcha de la propuesta.
- 4.- Temas abordar en el taller con los docentes
 - Patologías de la evaluación que subyace la praxis.
 - Enfoque constructivista de la evaluación de los aprendizajes
 - Procedimientos de evaluación.
- 5.- Revisión de los resultados con el fin de evaluar y retroalimentar la propuesta para la definición de estrategias de evolución factible de realizar a nivel nacional en todas las sedes.



CARTA GANTT

ETAPAS/SEMANAS	MARZO 2014				ABRIL 2014				MAYO 2014				JUNIO 2014				JULIO 2014			
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
1) Preparación de los objetivos y contenidos	█	█	█	█																
Síntesis de la Investigación realizada	█	█																		
Resultados obtenidos			█																	
Justificación de la Propuesta				█																
2) Preparación de Material	█	█	█	█	█	█	█	█												
Bibliografía mínima obligatoria					█	█														
Síntesis y preparación de apuntes					█	█	█	█												
3) Diseño y Planificación	█	█	█	█	█	█	█	█	█											
Numero de sesiones									█											
4) Temas abordar en el taller	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█				
Patologías de la evaluación que subyace la praxis.										█	█	█	█	█	█	█				
Enfoque constructivista de la evaluación de los aprendizajes										█	█	█	█	█	█	█				
Procedimientos de evaluación.										█	█	█	█	█	█	█				
5) Revisión de los resultados																	█	█		



2.4.4 CONCLUSIONES.

La Investigación de evaluación educacional realizada y que se originó con la finalidad de recopilar información sobre la praxis evaluativas que subyace a los docentes de la Universidad la Republica sede Chillán, y dio como resultados, como por ejemplo a lo referente a la función de la evaluación en la institución, por ende, practicada por los docentes, se define de carácter sumativa, calificativa y busca promover de nivel o cursos a los alumnos. Las creencias pedagógicas de los docentes, subyace a su praxis evaluativa, con escala de puntuación sin su comprensión técnica. Realizan evaluaciones sin grandes complicaciones de planteamiento y con una mirada positivista.

Esta investigación da paso a generar una propuesta que permitiese mejorar los puntos críticos encontrados, realizando como propuesta pedagógica un taller sobre evaluación que tiene como objetivo, Contribuir al mejoramiento de la formación profesional de los docentes de la Universidad la Republica a partir de una propuesta pedagógica que posibilite a los docentes la adquisición de bases conceptuales y metodológicas para el desarrollo de procesos de evaluación en los diversos ámbitos del quehacer educativo, bajo el paradigma constructivista, donde se indica que las evaluaciones de los aprendizajes debe estar plasmada dentro del proceso pedagógico (diseño-desarrollo-evaluación), donde la evaluación es un proceso y no un suceso, la relación entre los QUE, COMO, CUANTO, debe existir una congruencia, a la hora de preparar los contenidos a enseñar (o aprender).

Lo innovador de la propuesta, para este tipo de institución la cual se encuentra en cambios paradigmáticos de sus modelos pedagógicos y permite que se aporte a los cambios que la educación terciaria a tenido en los últimos tiempos, donde describe los cambio de roles de los docentes, alumnos y la evaluación misma, en que una de sus premisas es la reconstrucción de conocimientos nuevos a contar de las conocimientos previos que los alumnos poseen, desarrollando una labor sinérgica del proceso aprendizaje-evaluación.



Una de las fortalezas de implementar esta propuesta radica en que el constructivismo permite cambiar la visión paradigmática de la evaluación, describiéndola como un proceso evaluativo, es decir, que forma parte de las características esenciales del todo el proceso pedagógico, además, que permite acercar a los alumnos a situaciones educativas semejantes a las que enfrentarán en la vida diaria, evaluando aprendizajes contextualizados.

Con la aplicación de la propuesta pedagógica sobre el taller de evaluación, permitirá mejorar todo el proceso pedagógico desde su diseño, planificación y evaluación, entregando herramientas conceptuales y para un mejor entendimiento de la importancia de la evaluación es su praxis. Identificando cuales son los procedimientos de evaluación mas acordes dependiendo de los conocimientos a adquirir y los contenidos a enseñar, clasificándolos en declarativos, procedimentales y Actitudinales.



2.4.5 BIBLIOGRAFIA PROPUESTA PEDAGÓGICA

- Apuntes de clases de la Profesora Ana Carolina Maldonado. MAPES 2012
- Apuntes de clases del profesor Francisco Cisternas Cabrera. MAPES 2012
- Criterios, técnicas e instrumentos de evaluación del instituto tecnológico superior, cd. Constitución, b. c. s., enero de 2005.
- Documento 1.1 Cambios en la enseñanza Universitaria, Ana Carolina Maldonado, Mapes 2012.
- Documento 1.2 Modelos evaluación de la enseñanza y del aprendizaje, Ana Carolina Maldonado, Mapes 2012.
- Miguel Ángel Santos Guerra (2007) Evaluación como aprendizaje: la flecha en la diana, ediciones Bonum, Buenos Aires, Argentina
- Pedro Ahumada Acevedo, (2005) Hacia una Evaluación Auténtica del Aprendizaje, Ediciones Paidós, Primera Edición.
- Revista Enfoques Educativos Vol.1 N° 1998.