La evaluación de los aprendizajes basada en competencias en la enseñanza universitaria

DISERTACIÓN

para optar al título de Doktor der Philosophie (Dr. Phi.)

AUTORA:

Ruth Isabel Lorenzana Flores

Honduras, Centroamérica

ASESORES:

Prof. Dr. Heiner Dunckel

Prof. Dr. Wolfgang Teschner

Julio de 2012

Universität Flensburg

RESUMEN EJECUTIVO

La presente investigación busca determinar cómo el conocimiento y manejo de un sistema de evaluación de los aprendizajes basado en competencias, incide en la mejora de las prácticas evaluativas de los docentes de la UPNFM, particularmente de las carreras de Arte y Educación Física. De igual manera, intenta conocer si el cambio en la dinámica, estrategias, técnicas, procedimientos e instrumentos de evaluación, influye en la percepción de los estudiantes con respecto a esta innovación pedagógica.

Es así como, en este trabajo se presentan los fundamentos teóricos que dieron origen a la investigación, asimismo, sus procesos metodológicos que orientaron para su desarrollo, los resultados obtenidos, principales hallazgos sus conclusiones y recomendaciones. Por tanto, primero se recabó el cuerpo de conceptos, constructos, teorías existentes y experiencias logradas en esta área del conocimiento. Después, se organizó un sistema de evaluación de los aprendizajes basado en competencias, integrando los referentes teórico-metodológicos del modelo. Posteriormente, se capacitó a seis docentes del Departamento de Arte y Educación Física quienes aplicaron el sistema de evaluación propuesto durante un periodo académico en 14 cursos o asignaturas de su elección.

El abordaje metodológico del problema planteado, se llevó a cabo a través de un estudio de tipo *descriptivo* y bajo un diseño *pre-experimental preprueba-postprueba de un solo grupo;* categoría que se contempla dentro de la *investigación experimental*; planteada por Campbell y Stanley (1966). Para el levantamiento de los datos se consideró el empleo de la *encuesta* en sus dos modalidades: la *entrevista* aplicada a los docentes participantes en el estudio y el *cuestionario* a los estudiantes quienes fueron expuestos al sistema de evaluación de los aprendizajes basado en competencias.

Por tanto, de los resultados de esta investigación se derivan: El documento que contempla el modelo de un sistema de evaluación de los aprendizajes en donde se integraron los referentes teórico-metodológicos propios del enfoque curricular basado en competencias. Para su organización, se llevó a cabo una exhaustiva selección, revisión y análisis de diversas

bibliografías que, como punto de partida, sustentara el objeto de estudio y que a su vez proporcionara elementos de juicio para el estudio en cuestión.

De igual manera, se organizó un material de apoyo donde se presenta la planificación y la sistematización de la capacitación. En éste se presenta de manera didáctica, los contenidos del modelo de la evaluación de los aprendizajes con un conjunto de guías, ejercicios prácticos e instrumentos de evaluación. Este material servirá como pauta para preparar al colectivo de docentes de la UPNFM en materia de evaluación de los aprendizajes bajo el enfoque prescrito.

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

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

Finalmente, se ofrece un conjunto de recomendaciones para darle mayor pertinencia o continuidad al modelo prescrito. Se espera que este trabajo sirva de punto de inicio y referencia no sólo para la formación y capacitación de los docentes en lo concerniente a sus prácticas evaluativas, sino también, como un apoyo para futuras investigaciones respecto a esta temática.

INDICE

1. INTRODUCCIÓN 1

2. MARCO TEÓRICO 8

2.1. Tendencias Curriculares Actuales de la Educación Superior 8

2.1.1. *El espacio europeo de educación superior* 12
2.1.2. *Contexto latinoamericano* 19
2.1.3. *Contexto centroamericano* 25
2.1.4. *Contexto hondureño* 30

2.2. La Evaluación Basada en la Enseñanza y la Evaluación Basada en Competencias 33

2.2.1. *Evaluación basada en la enseñanza: conceptualización y caracterización* 35
2.2.2. *Evaluación basada en competencias: conceptualización y caracterización* 38
2.2.3. *Similitudes y diferencias* 44
2.2.4. *La evaluación continua* 47
2.2.5. *La evaluación auténtica* 49
2.2.6. *Tipos de evaluación* 52
2.2.6.1. *Según el momento de aplicación* 53
2.2.6.2. *Según su finalidad* 53
2.2.6.3. *Según su extensión* 54
2.2.6.4. *Según el origen de los agentes evaluadores* 55
2.2.6.5. *Según sus agentes* 55
2.2.6.6. *Según su normotipo* 56
2.2.7. *Técnicas e instrumentos de evaluación* 57
2.2.7.1. *Técnicas de evaluación informal* 58

2.2.7.2. *Técnicas semiformales* 60
2.2.7.3. *Técnicas formales* 62
2.2.8. *Rúbricas de evaluación* 63

2.3. El Plan de Estudios de la Carrera de Arte de la UPNFM bajo el Enfoque Curricular en Competencias y la Práctica Evaluativa de los Docentes 65

2.3.1. *Descripción del plan de estudio de la carrera de arte* 68
2.3.2. *Las prácticas de evaluación basada en competencias en un contexto propio de la disciplina artística* 79
2.3.3. *El docente de educación artística* 89
2.3.3.1. *Rol del docente* 89
2.3.3.2. *Creencias del docente* 94

3. MARCO METODOLÓGICO 98

3.1. Diseño e Investigación 99
3.1.1. *Limitaciones del diseño de investigación* 101

3.2. Definición y Operacionalización de Variables 103

3.3. Población y Muestra 107
3.3.1. *Limitaciones del muestreo* 109

3.4. Técnicas e Instrumentos de Recolección de Información 110

3.5. Plan de Análisis de Datos 112

4. RESULTADOS 120

4.1. Resultados del Análisis Cualitativo del Estudio 121

4.2. Resultados del Análisis Cuantitativo del Estudio 161

4.2.1. *Visión global de los datos obtenidos del total de estudiantes de la carrera* 164

4.2.2. *Percepción de los estudiantes del nivel inicial y avanzado* 168

4.2.3. *Percepción de los estudiantes por profesor* 171

4. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES 181

4.1. Conclusiones 181

4.2. Recomendaciones 188

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS 189

6. ANEXOS 199

Anexo No. 1 Guión de Entrevista 200

Anexo No. 2 Cuestionario para Estudiantes 201

Anexo No. 3 Formato para validar *"Cuestionario Piloto para Estudiantes"* 204

Anexo No. 4 Tablas Resultados del Análisis Cuantitativo del Estudio 205

Anexo No. 5 Material de Apoyo para la Capacitación Docente 210

Anexo No. 6 Modelo de Evaluación de los Aprendizajes basada en Competencias 249

INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas, el sector educativo ha sido objeto de profundas transformaciones, particularmente el nivel superior en un intento por responder y adaptarse a las demandas actuales. Es así como, el enfoque curricular basado en competencias, surge como una propuesta a esas necesidades sociales, científicas y tecnológicas, de una sociedad, que hoy en día, es llamada la sociedad del conocimiento o de la información. Asociado a esto se encuentra, el cambio de paradigma: De una educación centrada en la *enseñanza* a una educación centrada en el *aprendizaje.* Al respecto, Salinas (2006), citado por Umaña (2008, p.1) declara que "las instituciones universitarias se encuentran en transición. Los cambios en el mundo productivo, la evolución tecnológica, la sociedad de la información, la tendencia a la comercialización del conocimiento, la demanda de sistemas de enseñanza-aprendizaje más flexibles y accesibles a los que pueda incorporarse cualquier ciudadano a lo largo de la vida".

Consecuentemente, se reafirma que los movimientos de innovación pedagógica, se dirigen a la formación de personas íntegras, competentes y capaces de desarrollar una plataforma integral de competencias básicas tanto para su bienestar personal como profesional: aprender a aprender, aprender a cooperar, aprender a comunicar, aprender a gestionar las emociones, desarrollar el sentido crítico, y desarrollar la motivación intrínseca. Esta misión propone una serie de condicionantes en la planificación y desarrollo del proceso formativo: el estudiante debe ser activo y autónomo en la construcción de su propio conocimiento; la enseñanza debe fomentar aprendizajes no solo conceptuales, pero también aprendizajes procedimentales y actitudinales; se deben desarrollar las competencias necesarias que le permitan a los estudiantes desenvolverse creativa y adecuadamente en su entorno promoviendo situaciones significativas en condiciones "similares" al contexto real, es decir, colaboración, experimentación, resolución de conflictos y toma de decisiones, entre otras, (Monereo y Pozo, 2003).

Desde esta perspectiva, la evaluación de los aprendizajes cobra particular relevancia y asociadas a los cambios en la enseñanza, se esperan innovaciones sustantivas en las prácticas evaluativas de los docentes. Chadwick (1989) señala que la evaluación debe reunir ciertas

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

Como puede percibirse a partir de lo planteado anteriormente, se prescribe la evaluación como un instrumento indispensable cuya finalidad es desarrollar un proceso colegiado la cual ofrece información relevante no sólo para el estudiante, y para el profesor en la toma de decisiones, sino también, para todos los actores involucrados en el proceso educativo. Es decir, consiste en observar el aprovechamiento de los educandos y ofrecer diversas y variadas oportunidades para el más alto desempeño de una competencia. Por otra parte, conduce al docente, a un estado de reflexión de su propia práctica pedagógica, y que conforme a ello, reajuste las programaciones y estrategias subsiguientes para el logro de los resultados de aprendizaje propuestos.

Para dar respuesta a esa necesidad subyacente, el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) desarrolla el *Proyecto Tuning*, una de las iniciativas de mayor impacto hoy en día conducidas por las universidades europeas para promover cambios curriculares en sus programas de estudio particularmente en lo que respecta a la metodología y sus procesos evaluativos: El enfoque curricular basado en competencias. Esta innovación surge para homologar en términos de estructura, programas, y de la enseñanza propiamente dicha, los procesos de reforma en educación superior y el esclarecimiento del nivel de formación que en términos de competencias y resultados de aprendizaje deben alcanzar los estudiantes universitarios. Por consiguiente, la creación de un área de educación superior europea, obedece a la necesidad de calidad formativa y mejora del empleo de la ciudadanía, y más aún, una visión de la educación desde la perspectiva del que aprende; el alumno.

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

En consonancia con la transformación educativa europea, la experiencia para América Latina se introduce en el marco de la IV Reunión de Seguimiento del Espacio Común de Enseñanza Superior de la Unión Europea, América Latina y el Caribe, celebrada en Córdoba, Argentina en el año 2002. El Proyecto Tuning para América Latina, se basa en la filosofía, y principios de *Tuning Educational Structures in Europe* (Estructuras Educativas Tuning en Europa). Igualmente, se consolida por los aportes de académicos universitarios tanto de Europa como de Latinoamericana. Para tal efecto, se contó con la participación de 18 países de América Latina, en la búsqueda también de "afinar" las estructuras educativas de las universidades de la región.

De este modo y como resultado de la propuesta *Tuning para América Latina*, La Universidad Pedagógica Nacional “Francisco Morazán” (UPNFM), marco contextual para el presente estudio, asumió el reto de rediseñar sus programas de estudio, e implementar el enfoque curricular basado en competencias en todas sus carreras de Pregrado. Este cambio obedece, al compromiso y necesidad de la Institución de ofrecer a sus alumnos y a la sociedad hondureña, una educación de calidad acorde a las situaciones de la vida real en un contexto más amplio, diverso y competitivo. Es decir, facilitar los medios necesarios para que se desarrollen en el ámbito de la extensa dimensión del conocimiento e información existente, las competencias, habilidades y capacidades personales y profesionales de los estudiantes,

desde una perspectiva del aprendizaje y sus resultados como se ha venido planteando en los párrafos anteriores.

Pese a la importancia que reviste la evaluación de los aprendizajes en el enfoque curricular basado en competencias como se ha venido argumentando, se observó que los programas de estudio rediseñados, particularmente el Plan de la carrera de Arte, no precisaban un sistema de evaluación y su dinámica que respondiera al modelo propuesto. Asimismo, se asumió que los docentes persistían en el empleo de métodos o procedimientos convencionales de evaluación, en contraposición al nuevo paradigma curricular debido al poco conocimiento y la falta de formación específica, necesaria para aplicar las innovaciones. Esta premisa se fundamentó en el hecho que, la tradición juega un papel predominante y en ese escenario, el quehacer educativo estaba sujeto a las percepciones, creencias e información que los docentes poseían sobre la evaluación y su práctica.

Se reafirma lo anterior, enfatizando que la puesta en marcha de un enfoque curricular distinto al ejercido, crea nuevas necesidades y ampliadas expectativas educativas y sociales, convirtiéndose en una problemática a la cual se le debe prestar primordial atención (Corvalán y Hawes 2005). Para el docente, agente importante en la implementación de los cambios, este contexto generalmente desconocido, le exige una preparación y formación altamente especializada. Es decir, esta innovación educativa exige una figura distinta de profesor, especialmente si lo situamos en un enfoque curricular de amplias transformaciones y perspectivas, y cuyos rasgos superan su función de transmisor de conocimientos y verificador de aprendizajes, a una dimensión mucho más dinámica y realista; el *enfoque curricular basado por competencias* (González y Wagenar, 2003).

En este sentido, esta investigación se condujo de la siguiente manera: Primero, se recabó el cuerpo de conceptos, constructos, teorías existentes y experiencias logradas en esta área del conocimiento, seguidamente, se procedió a organizar un sistema de evaluación de los aprendizajes basado en competencias, integrando los referentes teórico-metodológicos del modelo. A juicio de la investigadora, este documento constituye un aporte relevante para la comunidad científica ya que esta propuesta fue formulada con un alto sustento teórico y posee

los componentes necesarios que a manera de ejemplo, podría servir no sólo para el resto de carreras de la UPNFM, pero además, a otras instituciones educativas de educación superior.

Después de organizada la propuesta del sistema de evaluación de los aprendizajes, se capacitó a seis docentes del Departamento de Arte y Educación Física quienes participaron de manera entusiasta y propositiva para conformar y construir su propia práctica evaluativa, la misma que sería aplicada en algunos cursos de su elección. Es importante señalar, que se solicitó la colaboración de otros docentes de la Universidad para participar en el estudio en cuestión, no obstante, por razones de disponibilidad horaria y otras circunstancias propias de los compromisos institucionales, no se dispuso de una muestra más amplia y representativa de otros programas de estudio.

Por otra parte resulta destacable mencionar, que otro de los aportes que esta investigación presenta, es la capacitación ofrecida a los docentes sobre la evaluación de los aprendizajes basado en competencias. Esto significa, que la sistematización didáctica demostrada en los talleres y contenida asimismo en un documento, es de gran utilidad no sólo por los referentes teóricos de la experiencia, sino por los procesos metodológicos incorporados, que a juicio de los docentes participantes, constituyó, una fuente valiosa de aprendizaje tanto en su formación personal como en su desarrollo profesional para comprender el modelo propuesto y atender con mayor calidad las prácticas evaluativas de sus estudiantes.

Posteriormente, se llevó a cabo la implementación del sistema de evaluación de los aprendizajes basado en competencias en 14 cursos o asignaturas, seleccionadas a criterio de los docentes participantes, durante un período académico de estudio. La población atendida fue de 354 estudiantes distribuidos en clases de carácter general y clases del nivel avanzado o de la especialidad. Es aquí donde el presente estudio cobra mayor relevancia y significado para la UPNFM y para la comunidad científica en general debido a que:

- Se presenta un sistema de evaluación de los aprendizajes en donde se integran los referentes teórico-metodológicos propios del enfoque curricular vigente.

- Se ofrece la sistematización didáctica de la capacitación, la misma que puede ser aplicada al colectivo de docentes de la UPNFM.
- Se integran las opiniones y percepciones de los profesores que son en gran medida favorables al modelo aplicado, las cuales son ampliamente discutidas en el Capítulo de Resultados, Conclusiones y Recomendaciones de la investigación.
- Se describen las opiniones y percepciones de los estudiantes que en general, son además, muy satisfactorias respecto al modelo propuesto.
- Se exponen las opiniones de los docentes y estudiantes del por qué el sistema de evaluación de los aprendizajes debería ser aplicado en todos los cursos de los programas de estudio de la Universidad.
- El presente estudio constituye un punto de inicio y un marco de referencia para la UPNFM en posteriores investigaciones relacionadas a la evaluación de los aprendizajes.
- Dada la pertinencia, relevancia y universalidad del objeto en cuestión, este estudio sirve de referente teórico y práctico para continuar investigando sobre la evaluación educativa y su impacto en la mejora de la calidad educativa en las instituciones de educación superior cuyo currículo haya sido reorientado al enfoque basado en competencias.

El caso que ocupa se originó a partir de las siguientes interrogantes: ¿En qué medida incide el conocimiento y manejo de un sistema de evaluación de los aprendizajes basado en competencias en la práctica evaluativa de los docentes de la UPNFM? ¿Cuál es el nivel de conocimiento y uso de la evaluación de los aprendizajes basado en competencias de los docentes del Departamento de Arte y de Educación Física? ¿Cómo el conocimiento y manejo de un sistema de evaluación de los aprendizajes basado en competencias incidirá en la mejora de sus prácticas evaluativas? ¿De qué manera la aplicación del sistema de evaluación de los aprendizajes basado en competencias incidirá en la percepción de los estudiantes con respecto a las prácticas de evaluación de los docentes?

Objetivo General:

- Diseñar, aplicar y evaluar un sistema de evaluación de los aprendizajes basado en competencias que permita modificar la práctica evaluativa de los docentes y estudiantes del Departamento de Arte y de Educación Física de la UPNFM.

Objetivos Específicos:

- Describir el nivel de conocimiento y uso de los docentes respecto a la evaluación de los aprendizajes basada en competencias.
- Describir las experiencias logradas de los docentes después de la implementación del sistema de evaluación de los aprendizajes propuesto.
- Determinar el grado de percepción y aceptación de los estudiantes sobre el sistema de evaluación aplicado en sus cursos de estudio.
- Evaluar la incidencia del modelo propuesto en las prácticas evaluativas de los docentes y estudiantes de la UPNFM.

2. MARCO TEÓRICO

El presente capítulo constituye el cuerpo de conceptos, constructos y teorías más relevantes que fundamentan y guían este trabajo de investigación. Después de una exhaustiva selección, revisión y análisis bibliográfico, se ha procurado organizar el planteamiento teórico de tal manera que no sólo de sustento al objeto de estudio, sino también, que provea los elementos de juicio para esclarecer el problema en cuestión. Es así como, las bases conceptuales se han organizado en tres grandes temáticas: Primero, se describirán las principales tendencias curriculares en educación superior en un contexto internacional, regional y nacional; con la finalidad de comprender y analizar las demandas educativas actuales. Posteriormente, se delimitarán los postulados teóricos sobre la evaluación de los aprendizajes basada en competencias, como un espacio que permita ahondar en el enfoque curricular prescrito. Después, se describirá El Plan de Estudios de la carrera de Arte y la práctica evaluativa de los docentes, los mismos que servirán como marco contextual y referencial de este trabajo. De este modo, se espera obtener la información necesaria para la redefinición de la construcción escrita. Por último, a partir de esta teoría se organizará, aplicará y evaluará un sistema de evaluación de los aprendizajes coherente al currículo vigente y propio de la disciplina artística.

2.1. Tendencias Curriculares Actuales de la Educación Superior

Hoy en día las instituciones de educación superior se encuentran inmersas en procesos profundos de análisis y reflexión debido a las exigencias que enfrentan por los cambios significativos en su entorno. De manera más demandante que en épocas anteriores, el conocimiento en sus distintos saberes se ha transformado en un factor decisivo para la inserción a un mundo globalizado y a un mercado internacional, en donde el intercambio de capital humano[1], de bienes materiales y bienes culturales, se ha convertido en una necesidad primordial de la sociedad actual.

[1] Se introduce por Theodore Schultz a principios de 1960. Se define como: "(…) las habilidades, talentos y conocimientos productivos de un individuo…" ver (Throw, 1978: 11, citado por Pedroza R., 2009, p.23).

Al respecto, Madera (2000) expone que desde finales del siglo XX se están experimentando cambios cruciales que inciden sobre las sociedades y por tanto sobre los sistemas educativos. Algunos de ellos se encuentran representados fundamentalmente por: La revolución de la ciencia y la tecnología, generando la comúnmente llamada *sociedad del conocimiento*; el desarrollo súbito de las comunicaciones y la información el cual despliega un nuevo concepto de distancia y de tiempo; el panorama demográfico mundial; o el impacto del medio ambiente. Estos aspectos entre otros, son los temas que se encuentran en las agendas político-educativas internacionales y que de una manera u otra, conducen a una redefinición de los procesos educativos y formativos: De una perspectiva relativamente estática a una realidad continua y cambiante.

Frente a esta revolución económica, política y sociocultural, los centros de educación terciaria aún en las partes más diversas del mundo, se plantean procesos de grandes transformaciones en sus sistemas académicos, particularmente en sus estructuras curriculares que requieren de un alto grado de articulación y concreción para poder procesar los constantes cambios. La cita siguiente lo expresa de esta manera:

> "Ese punto de apoyo se construye a partir de una política de formación universitaria sostenida en la claridad del sentido de esta institución en la sociedad. Desde una perspectiva teórica, transcribimos aquellas apreciaciones a través de los cuales se evidencia la envergadura del reto que significa para la Universidad situarse en un contexto vertiginoso, incierto y complejo, cuya posibilidad de asumir el desafío le imprime la exigencia de una redefinición académica, histórica y social en idénticas condiciones que el reto mismo" (Leiva & Infante, 2008, pp. 43-44).

En forma similar se podría decir, que la universidad aborda realidades sin límites definidos, sean éstas materiales o inmateriales, teóricas o prácticas, singulares o plurales. Es el espacio capaz de construir conocimiento y hacerlo accesible tanto a un entorno particular o nacional como a un entorno global, internacional pero además incluyente. Por consiguiente, su capacidad de manejar realidades concretas o abstractas, le permite consolidar su papel como promotora y difusora de saberes en un contexto donde otras organizaciones, como las

empresas, el Estado, y la sociedad misma, se constituyen de igual forma, como medios de producción, transmisión y distribución del saber (Miranda, 2001; Madera, 2000).

Otro aspecto que no debe pasar inadvertido, es el compromiso inherente que las instituciones terciarias tienen respecto al manejo correcto y uso de los bienes financieros y materiales del Estado. Según Brown y Glasner (2007, p.81) existe una fuerte demanda de los votantes y contribuyentes para que los fondos utilizados en los distintos aspectos del quehacer educativo sean administrados adecuadamente. "Con una proporción mucho mayor de la población aspirando a obtener una licenciatura, el nivel de interés de la evaluación se ha incrementado. La conciencia de la gente como agentes de la educación se ha aumentado en la misma proporción. Esto lleva a demandar con más fuerza que los objetivos de la educación superior sean relevantes para la sociedad en general, y que los estudiantes estén bien cualificados para contribuir a ella."

En la misma línea de argumentación, Morin (1998), citado por Miranda (2001 pp. 22-23) enfatiza que:

> "Las universidades tienen la necesidad de ser más abiertas y flexibles en lo que se refiere a sus modos de organización y a su vinculación con la sociedad. Los problemas del conocimiento y sus aplicaciones productivas y sociales hacen que las universidades tengan que buscar fórmulas opcionales para equilibrar sus procesos organizativos que crecieron al abrigo de un monopolio sobre el saber y su distribución; ahora tienen que dialogar y ajustar sus estructuras y realizaciones con las demandas sociales que son esencialmente distintas."

De allí que, esta problemática obliga a replantear la función de la educación superior y su pertinencia curricular en relación con las demandas actuales y futuras del entorno. Miranda (2001, pp. 23-24) define la educación como "un compuesto de capacidades, técnicas y aprendizajes cognoscitivos y no cognoscitivos, que incluyen conocimientos, habilidades y actitudes en un sistema de relación reflejado en la competencia del individuo para desenvolverse en la vida social y productiva que tiene consecuencias en el largo plazo ligadas con la ética y la política". Merece destacar entonces, que la educación ha de ser puesta al

servicio de la sociedad como agente promotor del cambio y del desarrollo integral de las naciones, a través del fomento de la ciencia, la tecnología, la cultura y el arte, ofreciendo así, oportunidades para la mejora de las condiciones de vida de las personas (Gibbons, 1998; Miranda, 2001).

La relevancia de este aspecto cobra particular interés en la agenda de la Conferencia Mundial de la UNESCO[2] focalizándose como uno de los ejes esenciales para la transformación de la educación superior.

> "La pertinencia de la educación superior debe evaluarse en función de la adecuación entre lo que la sociedad espera de las instituciones y lo que éstas hacen. Ello requiere normas éticas, imparcialidad política, capacidad crítica y, al mismo tiempo, una mejor articulación con los problemas de la sociedad y del mundo de trabajo, fundando las orientaciones a largo plazo en objetivos y necesidades societales, comprendidos el respeto de las culturas y la protección del medio ambiente. El objetivo es facilitar el acceso a una educación general amplia, y también a una educación especializada y para determinadas carreras, a menudo interdisciplinaria, centrada en las competencias y aptitudes, pues ambas preparan a los individuos para vivir en situaciones diversas y poder cambiar de actividad" (Yarzábal, 1999, pp. 153-154).

Por lo anteriormente planteado, en el Marco de Acción Prioritaria para el Cambio y el Desarrollo de la Educación Superior[3] se proponen las estrategias de mejora tales como: Revisar y renovar las formas de organización académica; analizar la vigencia, actualidad y relevancia de los contenidos programáticos en los planes de estudio; seleccionar y aplicar estrategias de enseñanza acordes a las tendencias didácticas actuales que superen los métodos tradicionales de enseñar. Se espera, que los docentes empleen nuevas formas y medios de

[2]Conferencia Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: Visión y Acción, realizada en París, Francia el 9 de octubre de 1998 con el propósito de encontrar soluciones y poner en marcha un proceso de profunda reforma ver Yarzábal (1999, pp. 144-165).

[3]Determinado como mecanismo inmediato para alcanzar los objetivos expuestos en la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción ver Yarzábal (1999, pp. 166-175).

enseñanza que expongan a los estudiantes ante lo desconocido y la incertidumbre, y los prepare hacia una educación a lo largo de la vida[4].

En tal sentido, se hace necesario puntualizar que para promover un nuevo modelo de formas de enseñanza y aprendizaje, se debe modificar la cultura de evaluación imperante. Esto obedece a que el aprendizaje de los estudiantes se deriva en gran medida de la manera en que sus docentes entienden y desarrollan la práctica evaluativa debido a que la evaluación es el único medio que permite constatar los resultados de aprendizaje esperados. Por tal razón, las nuevas propuestas curriculares en educación superior plantean un enfoque de evaluación integral; acorde a las innovaciones educativas, y, congruente con las estrategias didácticas incorporadas.

De manera que, las tendencias curriculares actuales se centran en los aprendizajes de los estudiantes tomando en cuenta que el proceso educativo y la adquisición del saber, se prolonga a lo largo de la vida. Es decir, la educación permanente es una característica del hombre en el presente y a futuro; en una sociedad que cambia de forma vertiginosa, éste deberá adaptarse constantemente a situaciones nuevas. Este escenario, coloca a la evaluación y su dinámica en un primer plano de la práctica pedagógica, no sólo como herramienta clave para la construcción de conocimientos, sino también como medio de desarrollo autónomo; condición paradigmática que será ampliamente argumentada a lo largo de este trabajo.

2.1.1. El espacio europeo de educación superior

Con las Declaraciones de Sorbona (1998)[5], y Bolonia (1999)[6], se marcó el inicio del proceso de concertación para la transformación de la educación superior más trascendental del

[4] Nombre que la Comisión Internacional sobre educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors, dio al proceso continuo de educación, que abarca toda la existencia y se ajusta a las dimensiones de la sociedad; representa la clave para entrar en el siglo XXI ver Delors, y otros, (1996, pp. 111-126).

[5] Documento suscrito por los Ministros de Educación de Alemania, Reino Unido, Francia e Italia, quienes se reunieron en París con motivo del 800 aniversario de la Universidad de La Sorbona, en donde se comprometieron a crear un marco de referencia común para la educación superior en Europa.

presente siglo en la mayoría de los países del continente Europeo. Esta propuesta más conocida como *"el Proceso de Bolonia"* o *"Convergencia Europea"*, procura para el año 2010, haber conformado el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), en inglés, "*European Higher Education Area"* (EHEA). Es decir, un sistema educativo europeo de calidad que le permitiera a ese continente, impulsar su crecimiento económico, su competitividad internacional y su cohesión social tal como se expresa en un fragmento de la Declaración de Sorbona:

> "Un área europea abierta a la educación superior trae consigo una gran riqueza de proyectos positivos, siempre respetando nuestra diversidad, pero requiere, por otra parte, el esfuerzo continuo que permita acabar con las fronteras y desarrollar un marco de enseñanza y aprendizaje. Se espera que, de ahora en adelante, éste favorezca una movilidad y una cooperación más estrechas" (Zabala, 2005, p. 27).

Consecuentemente, en la Declaración de Bolonia se dejó de manifiesto el papel significativo que desempeñarían las universidades en la creación de la "Europa del Conocimiento"[7]. De igual manera, se establecieron los principales objetivos orientados a la homologación de su enseñanza con el fin de fomentar la libre circulación de estudiantes y profesores, aumentando de este modo, el atractivo internacional de la educación europea:

- La promoción de la movilidad.
- La creación de un sistema comprensible y comparable de titulaciones.
- El establecimiento de un sistema educativo superior basado principalmente en dos ciclos; grado y postgrado.

[6] Declaración política de intenciones suscrita en Bolonia por ministros de educación de 29 países con el fin de establecer un Espacio Europeo de Educación Superior organizado bajo los principios de calidad, movilidad y competitividad.

[7] "La Europa del conocimiento está ampliamente reconocida como un factor irremplazable para el crecimiento social y humano y es un componente indispensable para consolidar y enriquecer a la ciudadanía Europea, capaz de dar a sus ciudadanos las competencias necesarias para afrontar los retos del nuevo milenio, junto con la concienciación de los valores compartidos y de la pertenencia a un espacio social y cultural común" ver (Tratado de Bolonia 1999, http://www.ulpgc.es/index.php?pagina=espacioeuropeo&ver=inicio).

- La adopción de un sistema de créditos compatibles (ECTS)[8] que promueva la integración e interacción de los estudiantes en un marco continental.
- La promoción de la cooperación europea que garantice la calidad de la educación superior mediante el establecimiento de criterios y metodologías.
- La promoción de la educación superior centrada en el desarrollo curricular, la colaboración institucional y los programas integrados de estudio, formación e investigación.

Así, la evolución de la *Convergencia Europea* continuó completándose en las subsiguientes reuniones bianuales que los Ministros de Educación Superior sostuvieron en: Praga (2001), Berlín (2003), Bergen (2005), Londres (2007) y Lovaina (2009). En cada una de ellas, se establecieron las directrices que asegurarían la continuidad para la consecución del proceso iniciado, y se valorarían los avances alcanzados.

> "Los textos que van definiendo, concretando y dando cuerpo al denominado EEEES tienen una corta historia a sus espaldas pero forman ya un corpus con entidad suficiente para considerar que las líneas maestras de lo que será el EEES ya están diseñadas. Estos textos van señalando también un proceso de unión y confluencia de esfuerzos políticos y sociales, y en la medida en que avanza el proceso se van ajustando y perfilando los términos usados a la vez que aumenta el número de voluntades que se adhieren a los mismos" (Zabala, 2005, p. 30).

Es así como, en el Comunicado de Praga, se reafirmaron los objetivos establecidos en Bolonia, con particular énfasis en la promoción de la competitividad del EEES y su atractivo para el resto de países del mundo. De igual manera, en el Comunicado de Berlín, se ratificó el papel crucial que jugarían a futuro, las redes y organismos de evaluación de la calidad y cómo los sistemas nacionales de calidad desarrollarían sus programas y acciones dirigidas a consolidar la evaluación, acreditación y certificación de estudios, instituciones y titulaciones,

[8] Abreviatura de European Credit Transfer System, en español, Sistema Europeo de Transferencia y Acumulación de Créditos, "es un sistema centrado en el estudiante y basado en la carga de trabajo que debe realizar para el logro de los objetivos del Programa, objetivos que deben ser especificados, preferiblemente, en términos de resultados de aprendizaje y competencias a ser adquiridas" ver (Zabala, 2005, p. 33).

igualmente, las relaciones de participación y cooperación entre ellos a nivel internacional. Al respecto, se resumen tres prioridades intermedias: Garantía de calidad, sistema educativo de dos ciclos que en la actualidad son tres, y el reconocimiento de títulos y períodos de estudio (Gallego, 2007).

Ya en la Conferencia de Bergen, se constataron los progresos significativos de la *Convergencia* y se plantearon los próximos desafíos; la puesta en práctica de las referencias y las directrices para la garantía de la calidad como lo propone el informe de la ENQA (Asociación Europea para la Garantía de la Calidad en la Enseñanza Superior). Esto es, la puesta en marcha de los marcos nacionales de cualificaciones, la expedición y el reconocimiento de los títulos conjuntos, incluidos los de doctorado, y la creación de oportunidades para itinerarios flexibles de formación en la enseñanza superior, incluyendo la existencia de disposiciones para la validación de conocimientos adquiridos (Gallego, 2007).

Dada la naturaleza del objeto de estudio, cobran particular relevancia el Comunicado de Londres y el de Lovaina. Primeramente, en la Conferencia en Londres, se remarcó la necesidad de fortalecer la autonomía en las universidades, las innovaciones respecto a los doctorados en particular y a la investigación en general. Un aspecto muy importante giró en torno a la adopción y desarrollo armónico de sistemas de titulaciones fácilmente comparables. Asimismo, se propuso el reconocimiento académico y profesional en toda la Unión Europea, para ofrecer una formación competitiva y abierta conducente a una demanda y oferta de trabajo que superara las fronteras nacionales (Gallego, 2007).

Del Pozo (2008/2009, p. 61) continúa explicando:

> "Es en el 2007 cuando encontramos un claro reconocimiento de los cambios metodológicos que se están produciendo en la enseñanza universitaria (…) la declaración de los ministros europeos de Educación, reunidos en Londres el 18 de mayo, fue mucho más explícita que ninguna de las anteriores. En primer lugar, estableció unos nuevos principios para el Espacio Europeo de Educación Superior, entre los que se contaban la libertad académica, la autonomía institucional, la igualdad de oportunidades y los principios democráticos que pretenden preparar a los

estudiantes para la vida como ciudadanos activos. En segundo término, se afirmó por primera vez la creciente concienciación existente de que un resultado muy significativo del proceso de Bolonia sería el logro de una educación superior centrada en el alumno y no dirigida por el profesor."

Posteriormente, la Declaración de Lovaina, apuntó explícitamente hacia una reforma curricular flexible y centrada en el alumno, cuya dinámica le permita desarrollar las competencias necesarias para enfrentarse a un mercado laboral cambiante y le prepare para un aprendizaje para el futuro. El Comunicado (p. 4) lo declara de la siguiente manera:

> "Subrayamos la importancia de la misión docente de las instituciones de educación superior y la necesidad de una reforma curricular continuada orientada hacia el desarrollo de resultados del aprendizaje. El aprendizaje centrado en el estudiante requiere el reforzamiento del estudiante en su individualidad, nuevos enfoques de la enseñanza y del aprendizaje, estructuras eficaces de apoyo y orientación, y un plan de estudios centrado claramente en el alumno a lo largo de los tres ciclos. De ahí que la reforma curricular será un proceso continuado cuyo resultado será el desarrollo de itinerarios educativos de alta calidad, flexibles e individualizados."

Lo expresado en la cita anterior se amplía en el párrafo siguiente:

> "Estos resultados de aprendizaje están claramente relacionados con el trabajo del estudiante y los métodos de enseñanza, siendo precisamente en este punto en el que aparece la preocupación metodológica. Es el profesor al que corresponde la responsabilidad final sobre la definición de actividades de aprendizaje, enseñanza y evaluación", por lo que debe reflexionar sobre las actividades que ha de desarrollar para conseguir las competencias deseables y los resultados de aprendizaje previsto" (Del Pozo, 2008/2009, p. 65).

Por otra parte, dentro del amplio contexto para la conformación del Espacio Europeo de Educación Superior, se desarrolló el Proyecto *Tuning Educational Structures in Europe;* una iniciativa de las universidades con el fin de encontrar conjuntamente puntos comunes de referencia que facilitaran la libre circulación internacional de los estudiantes y profesores en

estos centros de educación superior tal como lo declara el *Proceso de Convergencia.* Según González y Wagenaar (2003, p. 25) "la necesidad de compatibilidad, comparabilidad y competitividad de la educación superior en Europa ha surgido de las necesidades de los estudiantes, cuya creciente movilidad requiere información fiable y objetiva sobre la oferta de programas educativos. Además de esto, los (futuros) empleadores dentro (y fuera) de Europa exigirán información confiable sobre lo que significan en la práctica una capacitación o un título determinado. Un área social y económica europea tiene que ir paralela a un área de educación superior".

Para el desarrollo del *Proyecto Tuning*, se tomó como marco de referencia las experiencias acumuladas de los programas ERASMUS[9]-SOCRATES, especialmente en lo que respecta al Sistema Europeo de Transferencia y Acumulación de Créditos (ECTS). Para las instituciones de educación superior, *Tuning Educational Structures in Europe*, fue un punto de partida para la homologación de las estructuras curriculares y contenidos de estudio que la colectividad académica donde más de 100 expertos europeos, definieron en ese espacio de diálogo y reflexión, los posibles perfiles educativos y profesionales que la sociedad exige y el nivel de formación que los estudiantes en términos de competencias y resultados de aprendizaje deberían alcanzar.

> "En el marco del proyecto Tuning se ha diseñado una metodología para la comprensión del currículo y para hacerlo comparable. Como parte de la metodología se introdujo el concepto de resultados del aprendizaje y competencias. Para cada una de las áreas temáticas mencionadas, éstas han sido descritas en términos de puntos de referencia que deben ser satisfechos. De acuerdo a Tuning estos son los elementos más significativos en el diseño, construcción y evaluación de cualificaciones" (González y Wagenaar, 2003, p. 26).

[9] *European Region Action Scheme for Mobility of University Students,* en español, *Plan de Acción de la Comunidad Europea para la movilidad de Estudiantes Universitarios*, Programa de acción comunitaria en materia de movilidad de los estudiantes creado por la Comunidad Económica Europea en 1987 y cuyo propósito es mejorar la calidad y fortalecer la enseñanza superior mediante la cooperación transnacional entre universidades ver en Pérez, L.M. (1989).

El proyecto *Tuning Educational Structures in Europe*, definió el término *Competencia* como "Una combinación dinámica de atributos, en relación a procedimientos, habilidades, actitudes y responsabilidades, que describen los encargados del aprendizaje de un programa educativo o lo que los alumnos son capaces de demostrar al final de un proceso educativo" (Bravo, 2007, p. 13). En tal sentido, los expertos académicos organizaron las competencias en un conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes, las cuales se espera que los estudiantes adquieran y dominen durante, o al término de un ciclo de estudio; proceso corto o largo de aprendizaje; igualmente, identificadas con programas completos de estudio o con unidades individuales de aprendizaje.

El Proyecto se centró básicamente en cinco líneas de enfoque[10]: En la primera línea, se clasificaron, sub-clasificaron y organizaron las *competencias genéricas* en: *instrumentales*, *interpersonales* y *sistémicas* después de un proceso de consulta a graduados, empleadores y académicos. En una segunda Fase, se identificaron las competencias específicas propias de las disciplinas seleccionadas: Administración, Química, Física, Matemáticas, Historia, Geología, Enfermería, Ciencias de la Educación y Estudios Europeos. La tercera línea se enfocó en el papel del ECTS como un sistema de acumulación y los distintos aspectos a tomar en cuenta para la transferencia de los créditos mismos. Entre los aspectos considerados se encuentran: El volumen de trabajo de los estudiantes, los aspectos de reflexión de los docentes sobre qué actividades educativas eran más relevantes para alcanzar los resultados de aprendizaje previstos en cada unidad o tema, el promedio de tiempo requerido para dominar la competencia y el papel determinante del estudiante para concluir si el volumen del trabajo era realista o no según el tiempo previsto.

La cuarta Fase puso énfasis en la aproximación a la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación de los aprendizajes visto desde el nuevo paradigma curricular: *El enfoque curricular basado en competencias.* Por consiguiente, se le prestó particular interés a los métodos y medios de enseñanza, de aprendizaje y de la evaluación de los procesos y sus resultados, así como, el papel determinante que estos juegan en el desarrollo de las

[10] Ver: http//europa.eu.int/comm/education/tuning.html,www.relint.deusto.es/TuningProject, www.let.rug.nl/TuningProject

competencias deseadas. De igual modo, se trazaron nuevas formas de evaluación de los aprendizajes en función a la metodología planteada y a los resultados de aprendizaje esperados.

Por último, en la quinta línea el Proyecto *Tuning* se enfocó en el desarrollo de la calidad educativa a nivel de las universidades desde una perspectiva transnacional. Se concentró en el diseño e implementación de los programas de las titulaciones, y la adecuación de los programas para trabajar en la sociedad europea. Por otra parte, el Proyecto se centró en los términos de transparencia, legalidad, comparabilidad y relevancia; ofreciendo programas basados en consultas; definiendo procesos de aprendizaje en relación a los perfiles académicos y profesionales; y suministrando criterios de evaluación acordes al enfoque curricular planteado.

2.1.2. Contexto latinoamericano

Pese a las marcadas diferencias que le caracterizan, América Latina hoy por hoy, no podría mantenerse al margen de los vertiginosos cambios y negarse la oportunidad de encontrar un lugar más equitativo y justo, tanto en la economía regional como en el mercado mundial. "Al ingresar al siglo XXI, ¿cuál es entonces el desafío que la región debe enfrentar? Dicho en breve: avanzar aceleradamente por el camino del crecimiento para asegurar la cohesión social y, al mismo tiempo, incorporarse a la nueva economía basada en conocimientos, a la sociedad de la información y la cultura global" (Brunner, 2001, p. 11).

Bajo esta perspectiva, Yarzábal (1999, p. 4) plantea que se torna necesario que los gobiernos reconozcan que la educación es el medio principal para el desarrollo económico, social y cultural de América Latina. "Las relaciones entre los dos actores principales de la educación superior latinoamericana en la primera mitad del siglo XX, es decir, las universidades y los estados, han variado de manera sustancial; se necesita establecer hoy un nuevo diálogo, tanto entre ellos como con otros importantes actores sociales, para lograr una estrategia consensuada que pueda hacer realidad las transformaciones necesarias".

Un aspecto que no debe pasar inadvertido, es que el proceso de cambio en las universidades latinoamericanas se encuentra en enorme desventaja en relación con las instituciones de educación terciaria de los países del primer mundo. Las transformaciones en las universidades requieren de un conjunto de condiciones y garantías que favorezcan un ambiente creativo, pluralista, autónomo y flexible, que la mayoría de instituciones educativas de la región no posee (González, 2001; Yarzábal, 1999; y Brunner, 2001).

> "De hecho, la desigualdad en el acceso a los beneficios del desarrollo es la característica sobresaliente de nuestro fin de siglo. Ha aumentado la asimetría política, militar, económica y científica entre los países industrializados y aquellos llamados "en vías de desarrollo"; han crecido las diferencias entre las naciones de la región en cuanto a capacidad de participar en el comercio internacional; y se verifica una creciente polarización social en todos los países, especialmente los de América Latina, donde las tasas de pobreza crítica se perpetúan o aumentan y la riqueza se concentra de forma cada vez más obscena" (Yarzábal, 1999, p. 4). El autor continúa explicando:

> "Para mantener viva la posibilidad de luchar por una alternativa solidaria a las sociedades excluyentes que vienen consolidándose en la región, es necesario promover de manera perseverante y convincente la concertación de un nuevo contrato social, llamando a la sociedad, al Estado, y a los sistemas educativos, a asumir su cuota de responsabilidad para diseñar en conjunto estrategias que reviertan las actuales tendencias (Yarzábal, 1999, p. 4).

En la misma línea de discusión, González (2001) expone las privaciones de la región latinoamericana y cómo predomina la exclusión, la discriminación racial y de género, la desigualdad en los servicios de primera necesidad, de salud y de educación, sin mencionar otro sinnúmero de carencias latentes. De igual modo, enfatiza la necesidad de ampliar las posibilidades de educación superior para que ésta recupere el papel que le corresponde y se vincule activamente en el desarrollo sostenible de Latinoamérica, sin que se convierta en un medio que fomente la opresión, la pobreza, la ingobernabilidad, la inequidad, y, la exclusión social, política o económica de la sociedad.

Como puede desprenderse de lo anteriormente expuesto, la transformación de la educación superior en Latinoamérica está sujeta a una serie de factores o demandas que deben tomarse en cuenta al momento de impulsar las reformas si se espera obtener cambios genuinos, significativos y perecederos. Ello es, que promuevan el desarrollo socio económico de los países, y que ofrezcan oportunidades en la mejora de la calidad de vida de sus ciudadanos. En el documento preparado para el Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA), en colaboración con IESALC/UNESCO, Brunner (2002) describe un conjunto de demandas que constituyen el eje central de los debates más recientes en cuanto a la reforma en educación superior:

- *Demanda por estudios superiores en el contexto de masificación*: En las últimas décadas se ha ampliado la cobertura y mejorado las tasas de retención y graduación de la enseñanza secundaria (…). Mientras en la década de los "50s" no existían más de 75 universidades en la Región, actualmente hay en existencia de más de 5 mil centros de educación superior, incluyendo unas 900 universidades. En este contexto, ingresa un contingente de alumnos con un bajo perfil de formación; cultural y escolar que la educación superior no puede remediar (…).

- *Demanda por cambios en el contexto de información y conocimiento*: En el presente, las universidades se ven forzadas a trabajar en un entorno saturado de información y de fácil acceso. Esta revolución conlleva a la necesidad de replantear los canales formativos que ofrece la educación superior, habitualmente organizados en rígidas estructuras curriculares diseñadas en carreras tubulares; una entrada y una salida, de duración larga y principalmente orientadas hacia la transmisión y adquisición de conocimientos fácilmente examinables a través de exámenes escritos. Por tanto, el desafío principal se encuentra en cómo trasladarse de un cuerpo de conocimientos codificados, al desarrollo de una cultura personal que integre las competencias necesarias para aprender a aprender a lo largo de la vida. Un currículo que ponga énfasis en una serie de capacidades que en el presente están débilmente representadas.

- *Demandas ocupacionales*: La educación superior ha preparado a las personas para las ocupaciones más especializadas del mercado laboral; función que ha adquirido significativa importancia en los últimos tiempos (…). Otro aspecto que deben tomar en cuenta las instituciones de educación superior, es la tendencia internacional actual del empleo y el trabajo el cual permite dimensionar las nuevas demandas y las posibilidades futuras. Por una parte, la demanda internacional de capital humano, por otra, la preparación para el trabajo local o regional para que se desempeñen productivamente y participar en las negociaciones de la globalización económica, política y cultural (…).

- *Demandas del contexto de desarrollo*: Se espera que la educación superior forme los recursos humanos altamente calificados, tanto profesionales como técnicos, que los países requieren para su desarrollo. Sumado a ello, los científicos e ingenieros para que realicen investigación y desarrollo experimental acorde a las propuestas del desarrollo del conocimiento y la información. Así como, genere los diagnósticos y contribuya a formar una visión compatible con las tendencias económicas, políticas, sociales, intelectuales; elementos esenciales para su desarrollo. No obstante, las instituciones como la CEPAL, el BID, Banco Mundial el FMI, los que mantienen la primera voz en cuanto a la producción de diagnósticos, análisis, interpretaciones y la construcción de visiones para el desarrollo, no así las universidades.

- *Demandas del contexto cultural*: (…). Las universidades enfrentan las condiciones de la cultura contemporánea en condiciones de alta demanda y donde especialmente en momentos de grandes cambios se ha encargado de producir una síntesis y de presentarla en un contexto educacional y un conjunto de prácticas. No obstante, en Latinoamérica, se observa cierta incapacidad por parte de la universidad para expresar de manera reflexiva el cambio de la sociedad que viene con la globalización, desarrollo científico y tecnológico y su nuevo papel frente a la transformación educativa.

A pesar de este sombrío y nada halagador panorama, la UNESCO, a partir de la década de los "90s" ha llevado a cabo un proceso de consulta con diferentes actores de la sociedad tanto a nivel mundial como a nivel regional, que le permita elaborar las políticas educativas de la educación superior. Tal fue el caso de la reunión internacional de reflexión "*Los nuevos roles de la educación superior en América Latina*" sostenida en Caracas, Venezuela en mayo de 1991, y organizada por el Centro Regional para la Educación en América Latina y el Caribe (CRESALC). Esta reunión sirvió para estimular la puesta en marcha de diversas actividades de transformación educativa y búsqueda de una nueva identidad de la educación superior, Yarzábal (1999).

Consecuentemente, se llevó a cabo la *Conferencia Regional sobre Políticas y Estrategias para la Transformación de la Educación Superior en América Latina* en la República de Cuba en noviembre de 1996 con 26 países participantes. En este espacio de reflexión, se presentaron propuestas concretas respecto a los principios fundamentales que, a juicio de los participantes, eran los necesarios para impulsar la reforma. Igualmente, se elaboró un plan de acción que condujera progresivamente, al desarrollo de la educación permanente y sin fronteras, en un nuevo contexto de apoyo y cooperación nacional e internacional para tal efecto. Cabe destacar, que de esta reunión surgieron proposiciones de innovaciones metodológicas las cuales han dado resultados favorables en las reformas de la educación superior en el presente (Yarzábal, 1999).

Entre los principales puntos proclamados en la Declaración se encuentran:

- "La educación superior constituye, al mismo tiempo, un elemento insustituible para el desarrollo social, la producción, el crecimiento económico, el fortalecimiento de la identidad cultural, el mantenimiento de la cohesión social, la lucha contra la pobreza y la promoción de la cultura y la paz.

- El conocimiento es un bien social que sólo puede ser generado, transmitido, criticado y recreado, en beneficio de la sociedad (…). La educación superior podrá cumplir tan importante misión en la medida en que se exija a sí misma la máxima

calidad, para lo cual la evaluación continua y permanente es un valioso instrumento.

- La educación superior necesita introducir métodos pedagógicos basados en el aprendizaje para formar graduados que aprendan a aprender y a emprender (…) lo que implica la revisión de los métodos pedagógicos vigentes, trasladando el énfasis puesto actualmente en la transmisión del conocimiento hacia el proceso de su generación.

- Los retos del presente siglo imponen a la educación superior de nuestra región el desafío de participar decididamente en el mejoramiento cualitativo de todos los niveles del sistema educativo. Sus aportes más concretos pueden darse a través de la formación de docentes; la transformación de los alumnos en agentes activos de su propia formación" (Yarzábal, 1999, pp. 78-82).

En el marco de reflexión sobre la necesidad de transformación de la educación superior, y en el espacio de colaboración de la Comisión Europea a través del programa ALFA[11], surge el proyecto *Tuning-América Latina*; "trabajo conjunto que busca y construye lenguajes y mecanismos para la comprensión recíproca de los sistemas de enseñanza superior, que faciliten los procesos de reconocimiento de carácter transnacional y regional. Ha sido concebido como un espacio de reflexión de actores comprometidos con la educación superior, que a través de la búsqueda de consensos, contribuye para avanzar en el desarrollo de titulaciones fácilmente comparables y comprensibles, de forma articulada, en América Latina" (Beneitone, P. y otros, 2007, p. 13).

El proyecto *Tuning-América Latina* se desarrolló con la participación de más de 200 académicos de 19 países de la región, con el propósito de rescatar el papel de la educación superior como centro del pensamiento, del debate, la cultura y de la innovación. Asimismo,

[11] El programa ALFA es un programa para incentivar el intercambio y la cooperación académica entre universidades latinoamericanas y europeas ver (http://ec.europa.eu/europeaid/projects/alfa/index_es.htm).

para ubicarse en la realidad circundante y encontrarse en "sintonía" con los nuevos paradigmas educativos vigentes. "El proyecto busca iniciar un debate cuya meta es identificar e intercambiar información y mejorar la colaboración entre las instituciones de educación superior, para el desarrollo de la calidad, efectividad y transparencia" (Beneitone, P. y otros, 2007, p. 15).

Uno de los aportes más significativos del proyecto ha sido la introducción de la metodología para la comprensión y comparación del currículo introduciendo los conceptos: *resultados de aprendizaje* y *competencias*. El primer concepto se define como "el conjunto de competencias que incluye conocimientos, comprensión y habilidades y que se espera que el estudiante domine, comprenda y demuestre después de completar un proceso corto o largo de aprendizaje" (Bravo, 2007 p. 3). *Las competencias* por otra parte, han sido categorizadas en dos grandes grupos: *competencias genéricas*, que en principio son independientes del área de estudio y *competencias específicas*; propias de cada disciplina del conocimiento.

De igual manera, el autor declara que en total se han desarrollado cuatro líneas principales en la metodología del proyecto *Tuning*: La conformación de competencias genéricas y de competencias específicas en las áreas temáticas (habilidades, conocimientos y contenido); el sistema de transferencia y acumulación de créditos; y los enfoques de aprendizaje, enseñanza y evaluación de los aprendizajes en relación con la garantía y control de calidad. Es importante señalar que a partir del enfoque, se espera que los docentes empleen las herramientas adecuadas para que los estudiantes desarrollen las diversas competencias, las cuales deberán ser claros resultados de aprendizaje determinados mediante una evaluación efectiva y de calidad. Este último aspecto, será ampliamente desarrollado en las temáticas subsiguientes.

2.1.3. Contexto centroamericano

América Central, tampoco ha pasado inadvertidas las modificaciones de las condiciones políticas, económicas y sociales que el entorno regional e internacional ha venido enfrentando en las últimas décadas; y cómo esos cambios han influido en la redefinición del papel de la

educación superior que le permita enfrentar los desafíos de la transformación. Por ello y para dar atención a los requerimientos de la modernización, las universidades estatales de la región, han hecho un esfuerzo por adecuar la estructura académico-administrativa a través de la integración universitaria regional. Esta es, la voluntad política de dirigentes universitarios por conjuntar propósitos, objetivos, necesidades y recursos en beneficio de la mejora de la educación superior. "Es la explicitación de una voluntad colectiva y solidaria de concretar, dentro del marco de desarrollos educativos heterogéneos, metas de alcance regional" (Confederación Universitaria Centroamericana, 1996, p.17).

En esta línea de acción, la integración regional universitaria ha creado una estructura básica, la cual define los medios y estrategias institucionales que regulan o normalizan las decisiones y acuerdos. "Esta estructura básica está compuesta por las universidades nacionales como los agentes principales, la Confederación Universitaria Centroamericana como el organismo regional que las agrupa, y los organismos de cooperación internacional que abren un conjunto de relaciones institucionales que posibilitan la ayuda técnica y financiera" (Confederación Universitaria Centroamericana, p.17). Es así como, el CSUCA[12] en 1948, organiza el Primer Congreso Universitario Centroamericano y declara que "siendo la Universidad unitaria, en su esencia y en sus fines, no puede concebirse divergencia en el funcionamiento de las Universidades Centroamericanas (…) en el reconocimiento de que Centroamérica es una por razones geográficas, históricas, éticas, culturales, de tradición, ecológicas y de destino" (Tünnermann, 2001, p. 50).

Ya en el Segundo Congreso Universitario Centroamericano celebrado en la ciudad de San Salvador en 1968, se es más explícito en cuanto al reconocimiento del concepto de *Universidad Centroamericana* centrándose en su restructuración y del propio CSUCA a través de los fines siguientes:

[12]Es el organismo Rector de la Confederación de Universidades de Centroamérica, fundado en 1948 y está integrado por los rectores y los dirigentes estudiantiles de las universidades confederadas. Ver (Castillo, 2001, p. 87). En 1949 opera con sus primeras Bases Fundamentales y en 1959, se crea la Secretaría Permanente del CSUCA siendo su primer Secretario General el Dr. Carlos Tünnermann ver (Confederación Universitaria Centroamericana, 1996, p.18).

a) “Promover un profundo proceso de cambio y crear una mentalidad favorable al mismo, ya que las actuales estructuras de Centroamérica no responden a las aspiraciones de sus habitantes por una vida que les permita satisfacer racionalmente sus necesidades espirituales y materiales;
b) Estar en función del desarrollo y formar el personal calificado indispensable para promoverlo y dirigirlo;
c) Deberá también contribuir, con sentido crítico, al estudio de los problemas nacionales y regionales, para lo cual será preciso que esté representada en los organismos encargados de planificar el desarrollo, tanto a nivel local como centroamericano;
d) Propiciar mayores oportunidades educativas en forma racional y ampliar sus posibilidades académicas de acuerdo con las necesidades de sus pueblos. Para tal efecto, propugnará por una diversificación de carreras para ofrecer distintas alternativas que contribuyan a formar el personal que requiere el desarrollo de nuestros países y superar las condiciones de desigualdad de oportunidades educativas existentes en Centroamérica;
e) Hacer de la Confederación de Universidades de Centroamérica un instrumento eficaz que garantice la existencia de una auténtica comunidad universitaria regional y sea ejemplo de solidaridad y unidad” (Tünnermann, 2001, pp. 53-54).

No obstante, es hasta después de la década de los 80s, período de grandes conflictos políticos, económicos y sociales en esta región, y en los cuales las universidades se encontraron directamente involucradas, cuando se aprobó la Declaración de Principios y Fines citada en el párrafo anterior. Por otra parte, ya se había creado el Sistema de Integración Regional Centroamericano (SICA)[13], como un proceso de integración económica en la Región y se daba paso al Segundo Plan para la Integración Regional de la Educación Superior

[13] Suscrito en 1991 a través del Protocolo de Tegucigalpa en IV Congreso Universitario Centroamericano, “que además de las instancias de Presidentes y Ministros, integra el Parlamento Centroamericano y revive la Corte de Justicia Regional…también incorpora la República de Panamá en unión de los cinco países de la Centroamérica histórica y además, ha desarrollado importantes vínculos con otros países de nuestro entorno…República Dominicana” ver Fischel, A, 2001, p. 107).

Centroamericana (PIRESC II)[14]. En este contexto de transformaciones fundamentales ocurridas en educación superior, se modifica el concepto de universidad-sociedad asociado al fortalecimiento de la internalización universitaria, pero también vinculado con los conceptos de pertinencia, eficacia y universalidad. Entre los objetivos más estratégicos se encuentran:

a) Replantear la relación Universidad-Sociedad y participar críticamente en los procesos de integración de la región.
b) Contribuir a la construcción y reconstrucción de las universidades centroamericanas del siglo XXI.
c) Impulsar la configuración de una verdadera comunidad universitaria regional inspirada en los principios que identifican a la Confederación Universitaria Centroamericana.
d) Apoyar los procesos de renovación institucional que han emprendido las universidades confederadas frente a la transición que sufre América Central en el contexto de la economía abierta.
e) Propugnar porque el grado de exigencia para las autoridades docentes y estudiantes de las universidades de Centroamérica, responda a los retos planteados por los nuevos procesos productivos en el marco del desarrollo regional humano y sustentable.

En este marco de política regional, los presidentes deciden retomar la integración centroamericana como estrategia para alcanzar el desarrollo sostenible. De este modo, firman la Alianza para el Desarrollo Sostenible (ALIDES)[15] en la que se incorpora como elemento central:

> "El desarrollo sostenible es un proceso de cambio progresivo en la calidad y vida del ser humano, que lo coloca como centro y sujeto primordial del desarrollo, por medio

[14] Tiene su origen en el PIRESC I, cuyo principal propósito ha sido por un lado, la integración económica regional, y por el otro, el movimiento de renovación institucional que inician las universidades centroamericanas a partir del I Congreso Universitario Centroamericano en 1948 ver (Confederación Universitaria Centroamericana, 1996, *Segundo Plan para la Integración Regional de la Educación Superior Centroamericana*).

[15] Alianza suscrita por los presidentes de Centro América en 1994 como un compromiso regional de desarrollo sostenible la cual iría acompañada por Planes de Desarrollo por país ver (Sol, 2000).

del crecimiento económico con equidad social y la transformación de los métodos de producción y de los patrones de consumo y que se sustenta en el equilibrio ecológico, soporte vital de la región. Este proceso implica el respeto a la diversidad étnica y cultural regional, nacional y local, así como el fortalecimiento y la plena participación ciudadana, en convivencia pacífica y en armonía con la naturaleza, sin comprometer y garantizando la calidad de vida de las generaciones futuras" (Sol, 2000, pp.7-8).

A pesar de todos estos esfuerzos, el panorama de la educación superior en Centroamérica para el presente siglo, no es nada favorable "quizás convenga señalar lo que nos revelan algunos indicadores, especialmente en el campo educativo, ya que hoy en día se afirma que el nivel educativo de los pueblos será el que determinará la diferencia competitiva entre los países, y que el aprendizaje y la inteligencia será "la materia prima estratégica de desarrollo" (Tünnermann, 2001, p. 58).

Según el autor uno de cada tres centroamericanos de 15 o más años de edad es analfabeta, por lo cual la tasa subregional de analfabetismo es cercana al 30%. De igual manera, el 50% de niños en edad preescolar no atienden ese nivel educativo y el Informe de Estado de la Región, reveló que aproximadamente un 18.9% de centroamericanos entre 7 y 12 años de edad, se quedó sin matrícula para educación primaria y 3 de cada 5 jóvenes no se matricularon en educación secundaria. De igual modo, la tasa de escolaridad en educación superior no llega ni siquiera a la tasa promedio de escolaridad de Latinoamérica que es de 18%, a diferencia de los países desarrollados que va del 40% al 75% (Tünnermann, 2001).

En conclusión la Confederación Universitaria Centroamericana plantea la importancia de la reforma universitaria como medio de conciliar las transformaciones sociales, y las demandas que ésta plantea buscando re-contextualizar la presencia y pertinencia de la universidad como institución social. Esto es, ser parte de un proceso de consenso y concertación nacional que establezca las prioridades académicas de la universidad. Esa reforma debe ser integral, que no sea solo parcial a algunas de sus estructuras sino que afecte lo sustancial de su sistema académico-administrativo. Es decir, que sea consecuencia de una

evaluación de sus resultados y productos y una evaluación continua de sus procesos y estructuras.

> "Esta evaluación es imprescindible no solo por los cambios en el contexto, sino también porque cada vez más la complejidad del conocimiento, la aceleración con que éste cambia, la transformación de las disciplinas, la cooperación entre ellas y la multiplicidad de los instrumentos que le son propios, hacen casi imposible que una estructura rígida lo abarque, lo enseñe y menos que lo amplíe o lo aplique de forma novedosa y útil. Ello implica que la reforma universitaria debiera desembocar en un movimiento pro flexibilizar los contenidos curriculares, dinamizar las estructuras académicas, y enriquecer los medios y métodos pedagógicos. La reforma debe permitir a la universidad asumir una posición activa frente al conocimiento nuevo y negarse a establecer planes de estudio terminales. La reforma universitaria hace imperativa la educación permanente" (Confederación Universitaria Centroamericana, 1996, pp.103-104).

2.1.4. Contexto hondureño

En consecuencia a lo anteriormente expuesto, y como producto del esfuerzo integracionista del Consejo Superior Universitario Centroamericano (CSUCA), Honduras ha participado activamente en los procesos de transformación y actualización de la educación superior no sólo a nivel nacional sino también a nivel regional.

> "Las reformas que la educación superior en Honduras requiere se enmarcan dentro de un contexto internacional favorable. Por una parte, desde inicios de la década de los noventas, se intensificó, en América Latina, el debate sobre el futuro de la educación superior, teniendo como referencia las reformas económicas impulsadas en la región. El debate, centrado en muchos casos, sobre las universidades estatales, sugiere cambios importantes en cuanto a la gestión de las universidades, financiamiento, rendimiento de cuentas, y aspectos relacionados con la calidad" (Salgado, 2001, p. 6).

De la misma manera que en la mayoría de las universidades del istmo centroamericano, las necesidades que la educación terciaria en Honduras presenta, son numerosas. Según el informe *Síntesis de Diagnóstico y Propuesta de Líneas de Desarrollo de la UPNFM*[16]

> "El nivel de educación superior es el que atraviesa por más problemas. La matrícula universitaria representa menos del 10% de la población apta para entrar al nivel (de 19 a 24), de la cual cerca del 90% es atendida por las instituciones oficiales y el resto por las privadas. En cuanto al número de graduados, en 1994, se graduaron 2,915 profesionales, la eficiencia terminal es muy baja y es aquí donde se puede medir la eficiencia total del sistema ya que del total de niños que ingresan al primer grado en la escuela primaria, únicamente el 1.1% se gradúa de una carreara universitaria. Es preocupante pensar que para el año 2000 un 97% de los hondureños no tendrán educación superior" (Chávez, Rápalo, Perdomo, Soleno y Del Cid, 1996, pp. 3-4).

La problemática planteada, condujo a un proceso de consulta, convergencia y socialización de propuestas de transformación educativa que diversos sectores de la sociedad civil a lo largo de todo el país propusieron, sobre la base de sus propios estudios y reflexiones. Como resultado, se concretó la Propuesta de Transformación de la Educación Nacional presentada por el Foro Nacional de Convergencia (FONAC). Esta búsqueda de consensos, se concentró en la presentación de alternativas de solución para la mejora de la calidad en el Sistema Educativo Nacional con una visión a largo plazo, orientado al desarrollo nacional (Salgado y Soleno, 2002).

Es importante destacar, que en la consulta participaron miles de hondureños quienes representaron a la sociedad civil, entidades gubernamentales y organizaciones privadas en los diferentes ámbitos de organización del país. Para ello, se creó la Comisión Nacional de Educación integrada por representantes de la educación pública y privada, formal y no formal del Sistema Educativo hondureño. Con el propósito de ampliar la participación, la consulta comprendió cuatro modalidades: la consulta departamental y municipal, consulta a expertos, la

[16] Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán de Honduras, Centro América.

consulta institucional, y la consulta abierta a los medios de comunicación. Según Salgado y Soleno (2002, p. 380):

> "En el proceso se desarrollaron seminarios, talleres, encuentros, foros, lo que en conjunto reunió a miles de hondureños representativos de más de 300 organizaciones y sectores que aportaron sus ideas en esta consulta nacional. La consulta departamental y municipal, aquella por medio de la cual las comunidades expresaron sus puntos de vista y formularon propuestas de solución a los problemas educacionales, constituye un ejercicio sin precedentes en la historia de este tipo de auscultaciones en el país y marca un hito en los procesos de participación. Se sondearon 18 departamentos, 210 municipios y alrededor de 16,000 personas."

En síntesis, en lo que respecta a la educación superior, la Propuesta de Transformación Educativa plantea que:

- Se actualizarán e implementarán sistemas de autoevaluación, acreditación y certificación de la calidad de las instituciones de educación superior, a nivel nacional e internacional.
- Se revisarán los sistemas de selección formación y evaluación de docentes, a fin de que las instituciones cuenten con el personal calificado para el desarrollo de sus funciones y el logro de la misión del nivel.
- Se diversificará la oferta académica de modo que satisfaga las necesidades objetivas del desarrollo sostenible de la nación, los requerimientos del sector productivo y de la sociedad, sin perder de vista el contexto internacional y las tendencias y desafíos que a partir de él se originan.
- Se modernizará el modelo curricular desde su concepción, objetivos, contenidos, estrategias, metodologías de aprendizaje, de enseñanza, evaluación y entrega de servicios.
- Se establecerán procesos sistemáticos de selección admisión, orientación vocacional, seguimiento académico y evaluación de los estudiantes.
- Se adoptarán sistemas de rendición de cuentas al Estado y/o la sociedad por parte de las instituciones del nivel sobre sus logros académicos y administración de recursos, a fin de que se valore el cumplimiento de su misión.

- Se participará en el mejoramiento continuo del sistema educativo nacional.
- Se facilitará y promoverá el intercambio con centros de educación superior e instituciones de investigación internacional, con el fin de contribuir al desarrollo cualitativo de la educación superior (Secretaría de Educación de Honduras, 2001, pp. 94-95).

2.2. La Evaluación Basada en la Enseñanza y la Evaluación Basada en Competencias

Para efectos del estudio en cuestión, interesa definir una serie de conceptos básicos que por un lado, describan el enfoque de la evaluación en su acepción tradicional o convencional, concebida ésta generalmente, como un elemento externo a la actividad de aprender y vista desde un plano secundario del quehacer educativo, y por el otro, se plantee la nueva propuesta de la práctica evaluativa; entendida como un plano fundamental de la enseñanza y no como una parte periférica del proceso. Desde esta perspectiva, se desarrolla cómo la evaluación educativa se dispone para ser congruente con las tendencias curriculares actuales, y, la enseñanza se centra en el desarrollo del propio estudiante, sus expectativas, su nivel inicial, sus estilos de aprendizaje, sus ritmos e intereses, sus necesidades y la proyección futura de un aprendizaje permanente a lo largo de toda la vida.

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

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

Tabla No. 1 Caracterización de diferentes modelos pedagógicos

Modelo Parámetro	TRADICIONAL	TRANSMISIONISTA CONDUCTISTA	ROMÁNTICO	COGNITIVO	SOCIAL
METAS	Humanista Metafísica Religiosa	Moldeamiento de conducta técnico productiva Relativismo ético	Máxima autenticidad y libertad individual	Acceso a niveles intelectuales superiores	Desarrollo individual y colectivo
CONCEPTOS DESARROLLO	Desarrollo de las facultades humanas y del carácter a través de la disciplina y de la imitación del buen ejemplo	Acumulación y asociación de aprendizajes	Desarrollo natural, espontáneo, libre	Progreso y secuencial Estructuras jerárquicamente diferenciadas Cambios conceptuales	Progresivo y secuencial El desarrollo impulsa el aprendizaje en las ciencias
CONTENIDO CURRICULAR	Disciplina y autores clásicos	Conocimiento técnico-inductivo Destrezas y competencias observables	Lo que el alumno solicite Experiencias libres	Experiencias de acceso a estructuras superiores Aprendizajes significativos de la ciencia	Científico-técnico Polifacético Politécnico
RELACIÓN MAESTRO-ALUMNO	Autoritaria Maestro ↓ Alumno	Intermediario Ejecutor de la programación Programación Maestro ↓ Alumno	Maestro auxiliar Alumno ↓ Maestro	Facilitador, estimulador del desarrollo Maestro ↕ Alumno	Horizontal Maestro-alumno M ↔ A
METODOLOGÍA	Verbalista Transmisionista Memorista Repetitiva	Fijación a través del refuerzo Control del aprendizaje a través de objetivos conductuales	Sin interferencia Libre expresión	Creación de ambientes y experiencias de desarrollo	Variado según el nivel de desarrollo y contenido Énfasis en el trabajo productivo Confrontación social
PROCESO EVALUATIVO	Memorístico Repetitivo Evaluación producto Evaluación = calificación	Conductas esperadas Evaluación según criterio Evaluación sumativa	Sin evaluación Sin comparación Sin calificación	Evaluación cualitativa De referente personal Evaluar ≠ calificar Evaluación con criterio	Evaluación grupal o basada en parámetros Teoría y praxis Confrontación grupal

Fuente: Flórez, R. (2000, p. 25).

2.2.1. Evaluación basada en la enseñanza: conceptualización y caracterización

Es así que, en el Cuadro anterior se detallan los diferentes modelos pedagógicos conjuntamente con las diferentes concepciones, formas y criterios sobre la evaluación educativa y su dinámica de acción. Para el caso, en el modelo tradicional, prevalece la enseñanza academicista, verbalista, generalmente con un libro de texto que organiza la temática básica obligatoria para ser presentada en exposiciones magistrales por el profesor. Estos contenidos se centran principalmente en los ya producidos por la ciencia, presentados de manera lineal, secuenciada y agrupados de acuerdo a la disciplina de estudio. Se espera la asimilación por parte del estudiante, y su papel es de receptor de ese conocimiento (Flórez, 2000).

En concordancia con lo anteriormente planteado, Álvarez (1997, p.131) define la evaluación tradicional como:

> "Un mecanismo de control de los conocimientos terminales del alumno, que son comprobados por el profesor como actividad incoherente, desvinculada del proceso enseñanza–aprendizaje y de la realidad del alumno; que resulta antieconómica, poco productiva; que se manipula externamente como factor de presión personal y social, pudiendo tener un impacto negativo en el plano afectivo del individuo."

En tal sentido, se reafirma que "la evaluación es reproductora de conocimientos, clasificaciones, explicaciones y argumentaciones previamente estudiadas por el alumno en notas de clase o textos prefijados" (Flórez, 2000, p. 36). Ésta se realiza de manera cuantitativa al final del período o curso, asignándole una calificación al aprendizaje del estudiante en relación con el resto de la clase por medio de exámenes escritos. Es decir, se determina cuánta información ha asimilado el alumno y su capacidad de memorización y reproducción de la información. Asimismo, Díaz (2000, p. 308) plantea que en este tipo de enseñanza:

> "La propuesta de evaluación del aprendizaje, la práctica es reducida a la confección, aplicación e interpretación de datos por medio de exámenes. Estos exámenes serán resueltos por el alumno al finalizar la enseñanza. Así, han cobrado difusión las llamadas pruebas "objetivas", que pueden ser elaboradas e interpretadas por sistemas

mecanizados, con lo cual minimiza tanto el proceso mismo de la evaluación del aprendizaje como la noción de aprendizaje y docencia."

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

Esta característica de reducir la evaluación a la mera asignación de una calificación al estudiante y de compararla con la del resto del grupo, es conocida como evaluación con base a *norma*[17]. "Se asigna la más alta calificación al más alto rendimiento, calificaciones promedio a la concentración mayoritaria en el centro de la escala donde se ubican las "normales", y, calificaciones inferiores a las que se ubican en la "cola" o extremo inferior de la misma" (Miralda, 2002, p. 84). El autor expone que es un error pensar que debe haber una distribución natural de calificaciones, es decir, buenos, promedio y malos estudiantes sin que exista el espacio para reflexionar sobre esta situación; sobre la calidad de la institución y la calidad de la educación.

[17] "Cuando es el resultado de comparar la nota obtenida por un alumno en un "examen" con las obtenidas por otros en la misma tarea" ver (Miralda, 2002, p. 84).

Otro aspecto que presenta el autor, es la tendencia a asignar calificaciones con base a *criterios.*[18] En tal sentido, el docente debería expresar con precisión lo que espera que el estudiante aprenda en términos de comportamiento observable. Este sistema mecanicista del aprendizaje, requiere de una estricta planificación de la clase por parte del docente, quien se limita a desarrollar los contenidos de la materia sobre la base del dominio más básico del conocimiento; la memorización. "En tanto la tarea de rutinizar la escuela siga insistiendo en el concepto de clase común de un grupo de alumnos, más un profesor al frente, donde aquellos demandan acreditación y éste, métodos y técnicas para fabricar calificaciones; difícilmente haremos de la escuela, una institución formadora de espíritus libres, de mentes abiertas con actitudes de compromiso en la construcción de un destino común, para la colectividad a la cual se debe" (Miralda, 2002, p. 89).

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

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

[18] "Aquí se compara el resultado obtenido por un alumno tomando en cuenta el resultado esperado en la declaratoria de objetivos de aprendizaje" ver (Miralda, 2002, p. 86).

De allí que:

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

2.2.2. Evaluación basada en competencias: conceptualización y caracterización

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

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

Para comprender de manera holística el enfoque de la evaluación de los aprendizajes basada en competencias, se presentan los conceptos recogidos del Glosario de WWW.

Goldmine, del documento *Tuning Educational Structures in Europe*, González y Wagenarr (2003, p. 282):

"Calificación *(Grade)*

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

Carga de Trabajo del Estudiante *(Student's Workload)*

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

Criterios de Evaluación *(Assessment Criteria)*

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

Evaluación *(Assessment)*

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

Evaluación Continua *(Continuous Assessment)*

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

Habilidades y Competencias (Académicas/Profesionales) *(Skills and Competences)*

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

Resultados del Aprendizaje *(Learning Outcomes)*

Formulaciones que el estudiante debe conocer, entender y / o ser capaz de demostrar tras la finalización del proceso de aprendizaje. Los resultados del aprendizaje: no deben confundirse con los objetivos del aprendizaje, sino que se ocupan de los logros del estudiante más que de las intenciones de conjunto del profesor. Los resultados del aprendizaje deben estar acompañados de CRITERIOS DE EVALUACIÓN

apropiados, que pueden ser empleados para juzgar si los resultados del aprendizaje previstos han sido logrados. Los resultados del aprendizaje, junto con los criterios de evaluación, especifican los requerimientos mínimos para la concesión del CRÉDITO, mientras que las notas (calificaciones) se basan en el nivel, por encima o por debajo, de los requisitos mínimos para la concesión del crédito. La acumulación y la transferencia de créditos se facilita si los resultados del aprendizaje son facilitados con claridad indicando con precisión las realizaciones por las que se otorga el crédito."

Como puede percibirse a partir de los conceptos anteriores, la evaluación comprende un todo integral de los resultados del aprendizaje, cobrando un papel protagónico la evaluación formativa, cualitativa y procesual o continua, cuya finalidad es la consecución de la calidad de los aprendizajes mismos. Es oportuno recalcar, que la simple evaluación cuantitativa o medición de los aprendizajes; asignación de una calificación a los saberes del estudiante, y empleada en otros enfoques, es totalmente insuficiente para los efectos de promover resultados auténticos de aprendizaje. Es por tanto necesario en el desarrollo de esta propuesta, la utilización de una diversidad de técnicas e instrumentos de evaluaciones plurales y multidireccionales, con capacidad para obtener información más objetiva sobre los variados tipos de atributos que componen las competencias.

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

- "En la educación en competencias, la evaluación debe ser una experiencia integradora de desarrollo, que permita al estudiante ampliar sus propias fortalezas.
- Es necesario que los procesos de evaluación sean parte integral del currículum que asegure a los alumnos una guía apropiada que permita mejorar la experiencia y su desarrollo.
- La evaluación se incorpora al currículum de dos maneras: la evaluación como medio del aprendizaje del estudiante y evaluación de los programas y de la institución. Se trata de un proceso de múltiples dimensiones, es una parte integral del aprendizaje, que implica observar y juzgar el desempeño de cada uno de los

elementos basándose en criterios objetivos, en la autoevaluación y la retroalimentación del estudiante y del profesor.

- Se utiliza para confirmar los logros del alumno y para proporcionarle retroalimentación de manera que puedan mejorar tanto el alumno como el profesor.
- Cada evaluación involucra un proceso que proporciona retroalimentación significativa.
- Permite comparar el desempeño con los criterios que lo califican y emitir juicios basados en la comprobación del modo en que los alumnos se benefician del currículum."

En esta línea de argumentación, conviene presentar algunos conceptos sobre aprendizaje vistos desde la perspectiva de investigadores, psicólogos y educadores:

> "El proceso de adquisición de habilidades, destrezas motoras y cognoscitivas que explica en parte el enriquecimiento y transformación de las estructuras internas de las potencialidades del individuo para comprender y actuar sobre su entorno con base a los niveles de desarrollo y maduración.
>
> El aprendizaje implica un proceso de construcción que es producto de la experiencia y a través del cual se adquieren conceptos, principios, procedimientos, valores y actitudes.
>
> Proceso mediante el cual una persona adquiere habilidades prácticas (motoras e intelectuales), incorpora contenidos informativos o bien adopta nuevas estrategias de conocimiento y acción" (Maldonado, 2001, p. 4).

En concordancia con ello, la psicología ha realizado importantes aportes al campo de la pedagogía para comprender mejor el qué y cómo se aprende a través de las teorías del aprendizaje. Un concepto que ha cobrado interés a la luz de estas teorías es el término de *aprendizaje significativo.* Al respecto, Kingler y Vadillo (2000, p.190) describen: "corresponde a las experiencias e intereses de los alumnos. El aprendizaje nuevo se relaciona con la información ya existente en sus estructuras cognitivas". "Este aprendizaje consiste en asimilar uno mismo lo aprendido, hacerlo propio (…). Cuando el aprendizaje tiene significado para la persona, se integra a ella, por lo tanto no se olvida y puede aplicarse prácticamente a la

vida diaria (…). Este tipo de aprendizaje siempre implica un contenido afectivo (…) el ser humano es una unidad indivisible que debe funcionar en forma integral" (González, 1991, p. 67).

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

Tabla No. 2 La evaluación en el aula según las teorías actuales del aprendizaje

ELEMENTOS DEL APRENDIZAJE	IMPLICACIONES PARA LA EVALUACION
• El conocimiento es algo que se construye. El aprendizaje es un proceso de creación de significados a partir de la nueva información y de los conocimientos previos: es un proceso de transformación de las estructuras cognitivas del estudiantes como consecuencia de la incorporación de nuevos conocimientos.	• Promueve acciones de evaluación que pongan en juego la funcionalidad y significado de los nuevos aprendizajes a través de su uso en la resolución de problemas, aplicación a distintos contextos y en la construcción de nuevos conocimientos. • Evita los modelos memorísticos en los que sólo se pone de manifiesto la capacidad para reconocer o evocar. • Promueve actividades y tareas de evaluación que tengan sentido para los estudiantes. • Utiliza una gama variada de actividades de evaluación que ponga en funcionamiento los contenidos en contextos particulares diversos. Lo importante es contextualizar, es decir, variar tanto cuanto sea posible los marcos en los que se evalúa. • Evalúa el mismo contenido con distintas técnicas: una actividad de evaluación es parcial en cuanto a la naturaleza y amplitud de relaciones del significado que explora, es previsible que los estudiantes dispongan de otras relaciones significativas que el instrumento o procedimiento de evaluación que se utiliza no logra alcanzar.
• Hay variedad en los estilos de aprendizaje, la capacidad de atención, la memoria, el ritmo de desarrollo y las formas de inteligencia.	• Promueve distintas formas de evaluación y tareas alternativas donde el estudiante pueda elegir. • Da oportunidades para revisar y repensar. • Proporciona diferentes "tempus" de evaluación, si fuera necesario, negociándolo con el estudiante.

	• Utiliza procedimientos que permitan al estudiante aprender a construir su forma personal de realizar el aprendizaje, a manejar autonómicamente procedimientos de evaluación y corregir los errores que pueda detectar.
• Las personas tienen una ejecución mejor cuando conocen la meta, observan modelos y saben los criterios y estándares que se tendrán en cuenta.	• Promueve que el estudiante haga suyo los objetivos del aprendizaje y los criterios que se van a utilizar para evaluarlos. • Proporciona una amplia gama de modelos de ejemplo sobre trabajos de los estudiantes y discute sus características. • Habla sobre los criterios que se utilizan para juzgar la ejecución y los estándares de logro.
• Se reconoce que el conocimiento y la regulación de los propios procesos cognitivos son la clave para favorecer la capacidad de *aprender a aprender.* Es importante saber manejar su propio proceso de aprendizaje.	• Promueve la autoevaluación, que el estudiante piensa acerca de cuánto aprende bien/mal, cómo establece metas y por qué le gusta o no hacer ciertos trabajos. • Estimula procesos de coevaluación entre docentes y estudiantes y entre estos entre sí.
• La motivación, el esfuerzo y la autoestima afectan el aprendizaje y el desarrollo de la persona.	• Atribuye los fracasos o las razones temporales y externas y los éxitos a razones internas y perdurables. • Establece relaciones entre el esfuerzo y los resultados. • Valora el error como un paso necesario para el aprendizaje. • Presenta en las evaluaciones situaciones lo más parecidas posible a la realidad y que tengan sentido. para el discente y puedan tener futuras proyecciones. • Incorpora de manera natural tareas de evaluación durante el proceso de enseñanza-aprendizaje que puedan servir al estudiante para tomar conciencia de lo que han aprendido y de las dificultades o vacíos que todavía tiene.
• El aprendizaje tiene aspectos sociales. El trabajo en equipo es valioso.	• Favorece trabajos de evaluación en equipo. • Organiza grupos heterogéneos para que el intercambio entre estudiantes sea más rico. • Da importancia tanto al producto como a los procesos de los equipos solicitando al estudiante su valoración. • Facilita que el estudiante asuma distintos papeles en las evaluaciones de equipo. • Plantea la evaluación en equipo cuando la situación que se trata se asemeja a situaciones de la vida real.

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

En síntesis, Angulo, Contreras y Santos (1991), citado por (Santos, 1998, pp. 107-110) declaran las siguientes características de la evaluación de los aprendizajes en un contexto educativo contemporáneo:

- *"Tiene en cuenta el contexto:* Parte de las particularidades diacrónicas y sincrónicas del centro educativo.
- *Toma en cuenta los procesos y no sólo los resultados:* Ambos principios no son excluyentes, tampoco contradictorios.
- *Da voz a los participantes en condiciones de libertad:* Se toma en cuenta la opinión de todos los actores involucrados en el quehacer educativo porque son ellos los que disponen de las claves interpretativas de lo que sucede en el centro.
- *Emplea métodos diversos y suficientemente sensibles:* Cada uno ofrece posibilidades fieles de captación de la realidad.
- *Atiende valores:* Tanto en el contenido como en el proceso evaluador.
- *No convierte la complejidad en simplificaciones abusivas, a través de números y estadísticas:* No se debe utilizar como el único referente que exprese una realidad tan compleja y dinámica.
- *Es educativa:* Se ocupa del valor educativo y en sí misma es educativa al impulsar el diálogo, la participación y la reflexión compartida sobre la mejora.
- *Está comprometida con la sociedad:* Toma en cuenta los intereses de quienes reciben poco o no reciben los bienes que la educación provee."

2.2.3. Similitudes y diferencias

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

situaciones de aprendizaje de manera directa o indirecta, y, que a través de la propia vivencia de los estudiantes, estos elementos sean consecuentes en su experiencia educativa.

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

Tabla No. 3 Diferencias de los componentes de la evaluación basada en la enseñanza y los componentes de la evaluación basada en competencias

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

Fuente: Originada por la investigadora de acuerdo a las lecturas realizadas sobre el tema.

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

Tabla No. 4 Evaluación tradicional y Evaluación alternativa.

Evaluación Tradicional	Evaluación Alternativa
• El juicio evaluativo está basado en la recogida de información objetiva e interpretación de las puntuaciones.	• El juicio evaluativo está basado en la observación, en la subjetividad y en el juicio profesional.
• La evaluación tiende a ser generalizable.	• La evaluación tiende a ser idiosincrásica.
• Permite al evaluador presentar el conocimiento del alumno mediante una puntuación.	• Permite al evaluador crear una historia evaluativa respecto del individuo o del grupo.
• Está focalizada fundamentalmente sobre la puntuación del alumno en comparación con la puntuación de los otros alumnos.	• Está focalizada de manera individualizada sobre el alumno a la luz de sus propios aprendizajes.
• Muestras para la recolección de datos: Pruebas Objetivas.	• Muestras para la recolección de datos: Experimentos de los alumnos, Debates, Portafolios, Productos de los estudiantes, Simulaciones, Demostraciones Prácticas, Investigaciones de Campo, Visitas Guiadas, Investigaciones bibliográficas, etc.
• Coloca la evaluación bajo la decisión del profesor u otra fuerza externa.	• Permite a los estudiantes participar en su propia evaluación.
• Provee la información evaluativa de tal forma que inhibe la acción curricular o instruccional.	• Provee información evaluativa de manera que facilita la acción curricular.

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

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

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

educativa exige el desarrollo de una evaluación individualizada y multidimensional, que se contrapone con la concepción didáctica vigente, centrada en una enseñanza grupal y estandarizada."

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

Tabla No. 5 Diferencias entre el enfoque predominante y el enfoque auténtico

Enfoque Actual Predominante	Una nueva Propuesta Evaluativa
• Enseñanza y evaluación grupal y uniforme. • Predominio de la función administrativa. • Evaluación en términos de logros y resultados. • Propósitos de carácter reproductivo. • Predominio de pruebas de lápiz y papel.	• Evaluación personalizada y variada. • Evaluación congruente con los aprendizajes. • Énfasis en lo procesual y situacional. • Búsqueda de evidencia auténtica de aprendizaje. • Evaluación participativa y colaborativa. • Aceptación de técnicas e instrumentos evaluativos no ortodoxos.

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

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

2.2.4. La evaluación continua

Como se ha planteado anteriormente, la evaluación en el nuevo paradigma se centra principalmente en los procesos del aprendizaje sobre los resultados. Es decir, actúa verificando el funcionamiento, retroalimentando el proceso y haciendo ajustes permanentes de mejora. "Los resultados de esta evaluación se traducen inmediatamente en criterios valorativos del proceso, distinguiendo la marcha individual de cada alumno. Su finalidad no concluye con el

ajuste previsto, sino que tiene su próxima fase de observación e interpretación contextualizada" (Álvarez, 1997, p. 156).

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

De igual modo, Guerin (1983), citado en (Gimeno y Pérez, 1998 p.392) supone que la evaluación continua son: "(…) todas aquellas estrategias que pueden utilizarse para organizar e interpretar la información que se obtiene a través de la observación diaria y en la interacción con los estudiantes. Este tipo de información juega un papel decisivo en las decisiones que los profesores adoptan en clase, relacionadas con el curso de la instrucción." Asimismo, apunta que la diversidad de estrategias empleadas por el profesor, proporciona la base para la toma de decisiones en el aseguramiento de la calidad en la educación. En tal sentido, adquiere particular importancia, ya que como concepto dinámico de la búsqueda del perfeccionamiento, establece y presupone las condiciones de la mediación pedagógica, y genera una cultura de mejora y de aprendizaje permanente.

Por ello, "el concepto de evaluación continua es inherente a los planteamientos que quieren lograr una evaluación integrada normalmente en el proceso de enseñanza, con intención formativa desarrollada más bien por procedimientos informales (…) por tanto este concepto de evaluación continua tiene que ir acompañado de otra forma de entender lo que es evaluar" (Gimeno y Pérez, 1998, p. 392). Esto significa, que la continuidad no implica el fraccionamiento de la prueba objetiva por la extensa cantidad de contenidos tras largos

períodos de estudio, más bien es, la oferta permanente de situaciones o experiencias ligadas al trabajo significativo y al propio progreso del estudiante.

2.2.5. La evaluación auténtica

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

Según Ahumada (2005) la evaluación auténtica[19], (*Authentic Assessment*) tiene sus orígenes en las escuelas de Norte América a finales de la década del 80. Este enfoque de evaluación alternativo, se ha expandido rápidamente a lo largo de todos los continentes del mundo, y se podría afirmar que no existe un país, en donde teóricos e investigadores del ámbito educativo, no discutan sobre el modelo. Así, Collins (1995), citado por Ahumada (2005, pp. 12-13) expresa que esta forma de evaluación se "concibe como un proceso colaborativo y multidireccional en el cual los alumnos se autoevalúan, son evaluados por sus pares y por el maestro este a su vez aprende de y con sus alumnos".

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

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

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

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

Tabla No. 6 Paralelo entre un enfoque evaluativo tradicional y el enfoque auténtico

ENFOQUES FUNCIONES	ENFOQUE TRADICIONAL	ENFOQUE AUTÉNTICO
1. Función principal	Certificar o calificar los aprendizajes.	Mejorar y orientar a los estudiantes en el proceso enseñanza-aprendizaje.
2. Relacionar el aprendizaje	Paralela al proceso del aprendizaje.	Inherente o consustancial al aprender.
3. Información requerida	Evidencias concretas de logro de un aprendizaje.	Evidencias y vivencias personales.
4. Tipo de procedimientos	Pruebas orales o escritas. Pautas de observación rígidas.	Múltiples procedimientos y técnicas.
5. Momento en que se realiza	Al finalizar un tema o unidad.	Asociada a las actividades diarias de enseñanza y aprendizaje (formativa).
6. Responsable principal	Procedimiento direccional externo al alumno (Heteroevaluación).	Procedimiento colaborativo y multidireccional (Auto y Coevaluación)
7. Análisis de errores	Sanción al error.	Reconocen en error y estimulan su recuperación.
8. Posibilidad de logro	Permite evaluar la adquisición de determinados conocimientos.	Permite evaluar competencias y desempeño.
9. Aprendizaje situado	Por lo general no le preocupa o desconoce el contexto en que ocurre el aprendizaje.	Considera los contextos en donde ocurren los aprendizajes.
10. Equidad en el trato	Distribuye a los alumnos en estratos creando jerarquías de excelencia.	Procura que todos los estudiantes aprendan a partir de su diversidad.
11. Reconocimiento al docente	Fuente principal de conocimiento.	Mediador entre los conocimientos previos y los nuevos.

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

De nuevo, Ahumada (2005) hace una reflexión sobre la realidad de las instituciones de educación superior de Latinoamérica y los cambios curriculares adoptados sobre la base del modelo basado en competencias. Pese a esas innovaciones, apunta que ha observado que los

docentes continúan con las prácticas evaluativas convencionales ya sea porque no han sido capacitados, o por la resistencia natural que provoca todo cambio e innovación. Ante esta situación problemática, señala que el docente debería considerar ciertos principios que rigen la práctica evaluativa:

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

***Del carácter retroalimentador del proceso*:** Debe determinar niveles de avance o progreso en el acercamiento a un determinado saber tomando en cuenta y su incorporación a la vida real. Las deficiencias detectadas por el proceso evaluador deberían conducir a la mejora permanente y no necesariamente a la sanción.

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

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

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

2.2.6. Tipos de evaluación

Dada la efervescencia del tema, existen múltiples conceptos, criterios y propuestas que vuelven compleja la tarea de establecer una única clasificación de los tipos de evaluación. Al respecto, Lázaro (1990), citado por (Castillo y Cabrerizo, 2003, p. 23) "habla de «maraña terminológica» cuando se refiere tanto a la falta de precisión terminológica utilizada, como al campo semántico definido por la evaluación". Algunos teóricos conciben la clasificación de los distintos tipos de evaluación como "una forma secuencial o armónica, relacionando cada fase de la evaluación con las sucesivas fases del proceso didáctico" (Rosales, 1984). Por su parte, Rodríguez (1986) "considera que la clasificación de los distintos tipos de evaluación debe hacerse: en función del normotipo o estándar que se tiene para realizarla", ambos citados por (Castillo y Cabrerizo, 2003, p.23).

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

Tabla No. 7 Tipos de evaluación

Según el momento		
Inicial	Procesual	Final
Según la finalidad		
Diagnóstica	Formativa	Sumativa
Según su extensión		
Global		Parcial
Según el origen de los agentes evaluadores		
Interna		Externa
Según sus agentes		
Autoevaluación	Heteroevaluación	Coevaluación
Según su normotipo		
Normativa		Criterial

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

2.2.6.1. Según el momento de aplicación

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

Evaluación procesual: Desde una perspectiva formativa, consiste en la valoración mediante la recogida continua y sistemática de datos durante y al finalizar cada tarea de aprendizaje. Esta estrategia se utiliza como un mecanismo de mejora para ajustar y regular sobre la marcha los procesos educativos. A la evaluación procesual también se la identifica como evaluación formativa o evaluación continua. Este tipo de evaluación en de suma importancia dado que aporta retroalimentación permanente del proceso, lo que a su vez permite actuar de manera oportuna y consistente sobre el estudiante sin pensar en una calificación o puntaje por los resultados de la tarea.

Evaluación final: Se emplea al final de un período de tiempo determinado como una constatación de los logros alcanzados en ese momento de aprendizaje. Como evaluación sumativa, su finalidad consiste en calificar en función de un desempeño e informar a todos los interesados al respecto, la valía de los resultados de aprendizaje para la toma de decisiones finales. Según los Autores, “aunque no sea necesariamente sumativa, la evaluación final suele identificarse con ella en la medida en que enjuicia o valora procesos finalizados haciendo acopio de los datos seleccionados en los anteriores momentos de evaluación” (Castillo y Cabrerizo, 2003, p. 26).

2.2.6.2. Según la finalidad

Evaluación Diagnóstica: Su propósito es que el docente inicie el proceso educativo con información veraz de las características y cualidades de los estudiantes tanto en lo personal

como lo académico. Este tipo de evaluación debe tener lugar al principio del curso dado que es el momento cuando el docente urge conocer la realidad educativa de sus estudiantes. "Las informaciones sobre la evaluación del curso anterior, si se especifican de un modo descriptivo y no simplemente numérico, contienen elementos que pueden ser de gran utilidad para realizar la evaluación diagnóstica del curso siguiente. Es la llamada *Evaluación Cero"* (Castillo y Cabrerizo, 2003, p. 27).

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

Evaluación sumativa: Se aplica al final de un período de tiempo establecido para corroborar los logros alcanzados. Posee una función sancionadora en la medida que determina el aprobado o no de una materia, la promoción o no de un curso, un Programa, entre otros. "En la evaluación sumativa cobra presencia y significado la intencionalidad de las evaluaciones anteriores: inicial-diagnóstica y procesual-formativa. Los resultados de la evaluación sumativa pueden ser el punto de arranque de la evaluación diagnóstica del siguiente período escolar" (Castillo y Cabrerizo, 2003, p. 27).

2.2.6.3. Según su extensión

Evaluación global: Trata de abarcar todas las dimensiones del estudiante, institución educativa, o programa de estudio. Se podría decir, que posee un carácter sistémico ya que todos los elementos interactúan entre sí y cualquier modificación en alguno de sus elementos podría tener consecuencias en el resto. "Aplicada a la evaluación de los aprendizajes de los alumnos, podría relacionarse con la *evaluación integradora* en la medida en que tiene en

cuenta el grado de consecución de los objetivos propuestos desde todas y cada una de las áreas" (Castillo y Cabrerizo, (2003, p. 28).

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

2.2.6.4. Según el origen de los agentes evaluadores

Evaluación interna: Es la evaluación promovida y llevada a cabo al interior de un centro, de un Programa, de un equipo de personal directivo o educativo por sus propios participantes. Es conocer a partir de las estructuras internas la marcha de los procesos para el aseguramiento de las mejoras. Para Escudero (1979), citado por (Castillo y Cabrerizo, 2003, p. 29) se habla de "evaluación interna en aquellos casos en que es el propio sujeto del proceso evaluado, el alumno quien valora sus niveles de realización, adquisición o ejecución de ciertas tareas u objetivos".

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

2.2.6.5. Según sus agentes

Autoevaluación: Es cuando los evaluadores y evaluados realizan una valoración de su propio trabajo. "Es llevada a cabo generalmente por los profesores, los cuales pretenden conocer,

tanto la marcha del proceso educativo que han desarrollado como los resultados finales del mismo. Se realiza mediante un proceso de autorreflexión y ayudándose de la cumplimentación de algún tipo de cuestionario, etc." (Castillo y Cabrerizo, 2003, p. 29). Para Argudín (2006, p. 68) la autoevaluación es el elemento clave de la evaluación y la caracteriza de este modo:

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

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

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

2.2.6.6. Según su normotipo

Evaluación normativa: Se emplea un referente general de comparación en un grupo normativo determinado. En el aula de clase, este tipo de evaluación determina una comparación entre el rendimiento de cada alumno con el rendimiento medio del resto del grupo. Esta comparación también se puede establecer con la media de otras clases, de otros

centros, o a nivel nacional. Igualmente, establece un modelo comparativo con una norma que es siempre subjetiva y diferente de otra, ajustándola en cada caso según la norma que se va estableciendo.

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

2.2.7. Técnicas e instrumentos de evaluación

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

Pese a ello, la mayoría de los docentes aún en las instituciones que han acuñado el enfoque curricular basado en competencias, continúan empleando técnicas e instrumentos del enfoque convencional o tradicional ya sea por costumbre, falta de formación e información. Según Díaz y Hernández (2007, p. 351) “evaluar, desde la perspectiva constructivista, es dialogar y reflexionar sobre el proceso de enseñanza–aprendizaje, porque es una parte integral de dicho proceso. Consiste en poner en primer término las decisiones pedagógicas, para promover una enseñanza verdaderamente adaptativa que atienda la diversidad del alumnado; en promover (no en obstaculizar como ocurre en la evaluación tradicional de filiación empirista)”.

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

2.2.7.1. Técnicas de evaluación informal

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

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

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

- ***Exploración por medio de preguntas formuladas por el profesor durante la clase:*** Se elaboran con el fin de estimular el nivel de comprensión de los alumnos sobre una temática en particular. Al momento de plantear las preguntas se debe considerar su relevancia y el tiempo necesario de los estudiantes para pensar y elaborar las respuestas. Igualmente, se requiere formular las preguntas en un marco de respeto y comunicación, dando la oportunidad a todo el grupo de participar en el interrogatorio o formular sus propias preguntas. La elaboración de las preguntas requieren de las siguientes condiciones para ser formuladas:
  - Sobre la base de las intenciones u objetivos de clases, o de la temática abordada.
  - De manera que demuestren pertinencia y no desvíen la atención de los alumnos hacia asuntos irrelevantes.
  - Para explorar o inducir un procesamiento profundo de la información, es decir, que éstas no sean solamente para reproducir la información memorizada.

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

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

2.2.7.2. Técnicas semiformales

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

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

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

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

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

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

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

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

2.2.7.3. Técnicas formales

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

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

- ***Mapas conceptuales:*** Es una opción evaluación para abordar contenidos declarativos son recursos gráficos que permiten representar jerárquicamente conceptos y proposiciones sobre un tema (Moreira y Novak, 1988; Novak y Gowin, 1988; Ontaria, 1992) citados por (Díaz y Hernández, 2007). Para asegurar su calidad se deben tomar en cuenta los siguientes criterios:
    - Considerar la calidad de la organización jerárquica conceptual en los mapas elaborados.
    - Apreciar la validez y precisión semántica de las distintas relaciones establecidas entre los conceptos involucrados.
    - Tomar en cuenta dentro del mapa la densidad.
    - Considerar los ejemplos incluidos en el mapa.

Los mapas conceptuales se pueden realizar según tres variantes nuevamente:

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

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

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

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

2.2.8. Rúbricas de evaluación

Son guías de puntaje que describen el grado en el cual un estudiante ejecuta un proceso o un producto (Airasian, 2001) citado por (Díaz y Hernández, 2007). Las principales características de las rúbricas como instrumentos de evaluación se:

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

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

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

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

A los maestros a:

- Especificar criterios para enfocar la instrucción, así como la evaluación de los de los alumnos.
- Incrementar la consistencia de sus evaluaciones.
- Contar con argumentos para la evaluación debido a criterios y niveles de desempeños claros.
- Proveer descripciones del desempeño del alumno que sean informativas a padres y alumnos.

A los alumnos a:

- Clasificar las tareas de desempeño que son importantes.
- Puntualizar lo que es importante en un proceso o en un producto.
- Favorecer la autorregulación de sus aprendizajes.
- Motivar la autoevaluación de sus desempeños.

- Favorecer la evaluación mutua con otros compañeros.
- Proveer descripciones informativas de su desempeño.

2.3. El Plan de Estudios de la Carrera de Arte de la UPNFM Bajo el Enfoque Curricular en Competencias y la Práctica Evaluativa de los Docentes

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

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

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

Según Holdaway (1987), citado por (Argudín, 2005, p. 14) "la educación basada en competencias se centra en necesidades, estilos de aprendizaje y potencialidades individuales para que el alumno llegue a manejar con maestría las destrezas señaladas en la industria. Formula actividades cognoscitivas dentro de ciertos marcos que respondan a determinados indicadores establecidos y asienta que deben quedar abiertas al futuro y a lo inesperado". Por

otra parte, la autora afirma que la "educación basada en competencias es una orientación educativa que pretende dar respuestas a la *sociedad del conocimiento o de la información.* Se origina en las necesidades laborales y por tanto, demanda que la escuela se acerque más al mundo del trabajo; esto es, señala la importancia del vínculo entre las instituciones educativas y el sector laboral." (Argudín, 2005, p. 17).

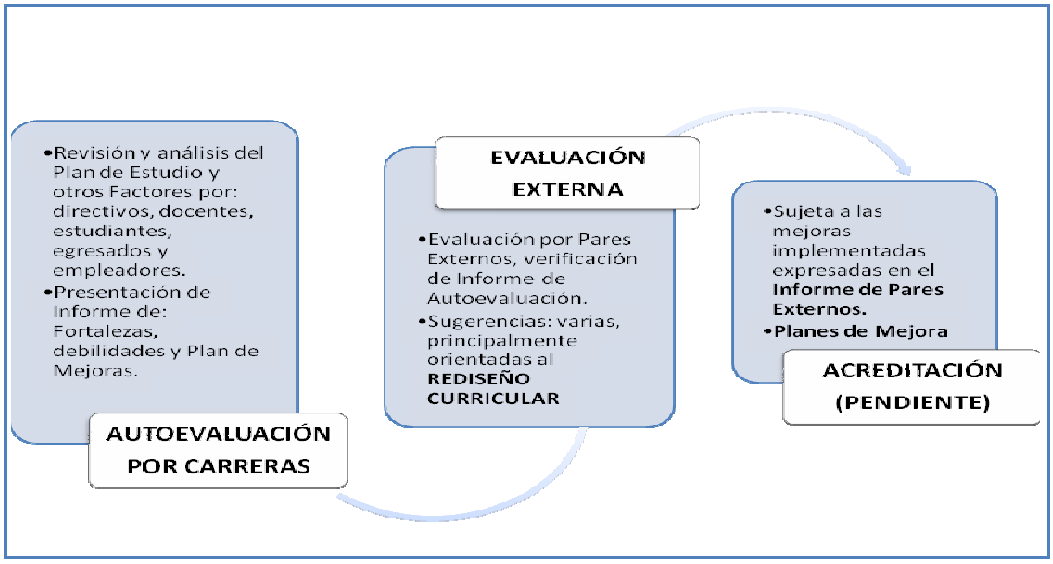
El término *competencia* ha sido ampliamente definido y discutido en las últimas décadas. La UNESCO (1999) por ejemplo, define competencia como: "el conjunto de comportamientos socioafectivos y habilidades cognoscitivas, psicológicas, sensoriales y motoras que permiten llevar adecuadamente un desempeño, una función, una actividad o una tarea" (Argudín, 2005, p. 12). Asimismo, Perrenoud (2000), citado por (Zabala, 2005, p. 86) la refiere como la "capacidad de movilizar diversos recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones". Para el autor, "es la capacidad para enfrentarse con garantías de éxito a una tarea en un contexto determinado" (Zabala, 2005, p. 86). Esto es, que el estudiante sea capaz de responder adecuadamente y de manera autónoma en situaciones diferentes. Corvalán y Hawes (2005, pp. 2-3) agregan que la organización del trabajo exige capacidad por parte de sus empleados para adaptarse a los cambios estratégicos, particularmente al ejercicio profesional que se genera en las empresas:

> "Los universitarios deben desarrollar competencias de planificación y aplicación de recursos (humanos, tecnológicos, financieros y materiales) a la solución de nuevos problemas en cada una de las profesiones y en función de las demandas del medio social, natural y cultural, trabajando en forma multidisciplinaria (…). Su definición específica en cada profesión requiere explicitar cuidadosamente las competencias profesionales asociadas con cada práctica y desarrollo profesional. Su aprendizaje requiere de una estrategia pedagógica destinada a alcanzar logros de rendimiento en la aplicación de tareas y ejercicio de capacidades profesionales en variados dominios, ámbitos o áreas de cada profesión."

La Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, como miembro del Consejo Superior Universitario Centroamericano (CSUCA); organismo de integración de la educación superior en Centro América, procedió a evaluar todas las carreras de Pregrado

concluyendo esa Fase en el año de 2003. El proceso fue coordinado por el Sistema Centroamericano de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (SICEVAES), creado por el CSUCA en 1998 con el propósito de mejorar la calidad de las universidades centroamericanas a través de los procesos de **Autoevaluación, Evaluación y Acreditación de las carreras** como lo demuestra la siguiente figura:

Figura No. 1 Proceso de autoevaluación, evaluación y acreditación de las carreras de la UPNFM



Fuente: Organizado por la investigadora de acuerdo a su participación en el Proceso.

Después de realizados los análisis correspondientes respecto a las propuestas curriculares vigentes, la UPNFM asume el Modelo Curricular bajo el Enfoque por Competencias en vista que:

- "El actual momento histórico demanda a la sociedad hondureña la formación de profesionales que cuenten con las capacidades necesarias para adaptarse permanente al cambio, al desarrollo social, tecnológico y de comunicación, y poder así gozar de los beneficios de movilidad y desempeño profesional como ciudadanos del mundo.
- Institucionalmente se considera que este modelo puede permitir a los futuros profesionales graduados por esta institución, poseer características requeridas

actualmente por la sociedad hondureña y la región latinoamericana como ser: posibilitar un desempeño autónomo, entendido éste como un actuar con fundamento, interpretar situaciones, resolver problemas, y realizar acciones innovadoras, priorizar la capacidad de juzgar, que integra y superar la comprensión y el saber hacer. Posibilitar el desarrollo de la creatividad en la persona para operar en distintos campos. Permitir la práctica de valores y el vínculo con la sociedad. Así como vincular al estudiante con el mundo del trabajo.

- Y por último aunque no menos importante brindar la oportunidad de abrir un gran espacio de reflexión y flexibilidad permanente" (UPNFM, 2008, p. 14).

De este modo, el Plan rediseñado intenta concertar las competencias propias de la disciplina artística con las tendencias pedagógicas actuales, y los grandes cambios de pensamiento. Es decir, se concibe la educación artística como un pilar en la formación integral puesto que es un campo esencial para el desarrollo de la creatividad, la innovación, la sensibilidad y la libre expresión de las personas, así como, un medio eficaz de comunicación social tanto individual como colectivamente. Esto coloca hoy en día a la educación artística en un sitial distinto dentro del currículo, de un campo del conocimiento periférico o complementario de la formación, a un medio vital para el aprendizaje de los educandos.

2.3.1. Descripción del plan de estudio de la carrera de arte

Cada carrera de Pregrado de la UPNFM, incluyendo la carrera de Arte, cuenta con un modelo curricular cuya Estructura comparte *componentes comunes* para todas las carreras y *componentes específicos* de cada carrera. Este modelo responde al enfoque de competencias académico-profesionales, asumiendo específicamente los preceptos teóricos de la corriente constructivista o integrativa y la tipología planteada en el marco del Proyecto TUNING Latinoamérica. En este sentido, el Plan recoge por una parte, las tendencias curriculares actuales, y por la otra, las innovaciones específicas de la disciplina artística ofreciendo así el acceso al material y formación relevante para que los docentes lleven a cabo una enseñanza dinámica y eficaz y desarrollen en sus estudiantes un aprendizaje significativo.

La carrera de Arte se organizó a partir del año de 1994 para formar docentes de educación artística que laboraran en el Sistema Educativo Nacional hondureño. De allí que, su objetivo primordial ha sido, facilitar las destrezas básicas en los recursos y procedimientos de la didáctica del arte, pertinentes en los distintos contextos educativos. De este modo, se espera que los egresados desarrollen en sus estudiantes la sensibilidad y respeto hacia las diversas manifestaciones artísticas como medio de expresión de los contenidos culturales y sociales propios de los pueblos, la visión del mundo y el sistema de relaciones entre las naciones.

Este Programa especializa en tres áreas de la educación artística: Artes Visuales, Artes Escénicas y Artes Musicales. Se espera que después de 4 años distribuidos en 12 períodos académicos de 13 semanas, y en modalidad presencial, sus egresados se inserten en el mercado laboral educativo como profesores en educación artística en cualquiera de las disciplinas antes mencionadas. Cabe aclarar, que existe en el currículo oficial hondureño las asignaturas de Artes Plásticas y Educación Musical no así, la asignatura de Teatro o Artes Escénicas, por lo cual, los egresados especializados en Artes Escénicas, trabajan en actividades extra programáticas del currículo formal, no formal u otras tareas afines al campo.

Por otra parte, el Sistema Educativo Nacional hondureño propone cuatro Niveles de Educación Formal: El Nivel Preescolar comprende tres años de estudio para niños de 3 años y medio a 6 años y medio de edad. Cabe aclarar que, solamente el último año de estudio en ese Nivel, adquiere carácter obligatorio en el currículo oficial. Después le sigue la Educación Primaria. Ésta se conforma por 6 grados de estudio y se ofrece a niños entre 6 años y medio de edad a 13 años de edad. Así también se encuentra la Educación Básica, la cual constituye una propuesta curricular paralela a la Educación Primaria y Secundaria del Sistema. Este Nivel integra la Educación Primaria y la Educación Secundaria haciendo una fusión de 9 años de estudio. Está conformado por tres Ciclos: El Primer Ciclo comprende de Primero a Tercer grado; El Segundo Ciclo del Cuarto al Sexto grados; y el Tercer Ciclo comprende del Séptimo al Noveno grados.

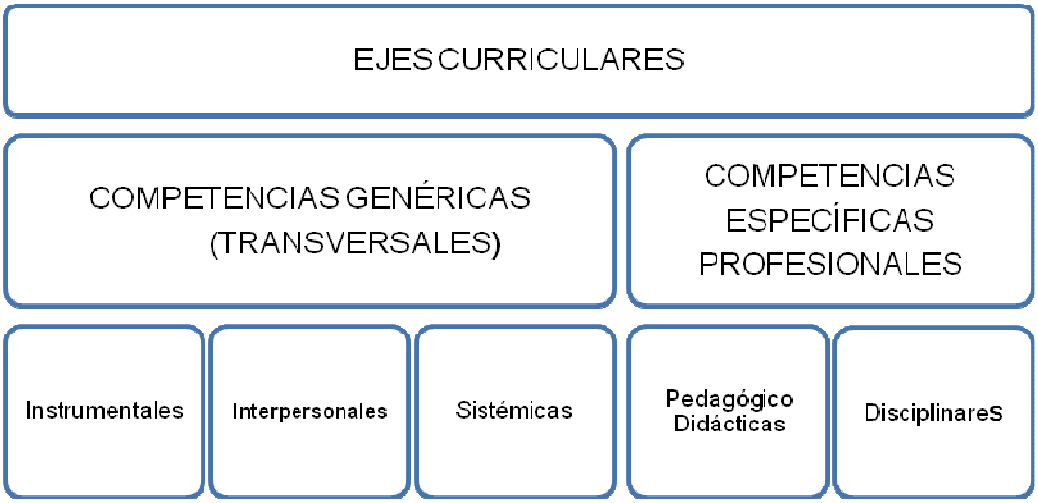
Posteriormente se encuentra la Educación Media. Este Nivel posee una duración de 5 a 6 años y comprende dos Subniveles; La Educación Secundaria o Ciclo Común de Cultura

General con 3 años de formación, y el Ciclo Diversificado con una duración de 2 años a 4 años dependiendo de la carrera de Educación Media que el estudiante seleccione. El Cuarto Nivel lo representa la Educación Superior. Principalmente la educación universitaria o superior ofrece una formación como Técnicos Universitarios, Pregrados en Bachilleratos, Licenciaturas e Ingenierías y Post Grados en Maestrías y Doctorados en los distintos campos del quehacer científico y humanístico.

Para los egresados de la carrera de Arte, su campo laboral en el sistema oficial principalmente se encuentra en el Nivel de Educación Media, específicamente en el Ciclo Común de Cultura General. De igual modo, con la restructuración de la Educación Básica y su implementación en carácter oficial, las oportunidades de trabajo se amplían ya que el Currículo de Educación Básica, contempla la disciplina de la educación artística en los tres Ciclos de enseñanza y en las tres disciplinas de formación de la carrera de Arte. Por otra parte, en el sector educativo privado se encuentra un marco más amplio de oportunidades de empleo para los egresados, ya que la educación privada ofrece como valor agregado de su oferta, una propuesta variada de actividades artístico-culturales.

Como se mencionó anteriormente, la tipología del enfoque basado en competencias, se plantea dos ejes curriculares interdependientes y fundamentales: Las competencias Genéricas; Instrumentales, Interpersonales y Sistémicas y las Competencias Específicas Profesionales; Pedagógico Didácticas y Disciplinares:

Figura No. 2 Tipología de las competencias



Fuente: UPNFM (2008, p. 26).

Las competencias genéricas o transversales, resultan ser áreas de gran valor ya que algunas de ellas abordan la búsqueda de alternativas de solución a necesidades y problemas sociales actuales en la sociedad hondureña, razón por la cual en el presente Plan de Estudio se han incorporado como parte integral del currículo y para efecto de estudio se entenderán en cada una de ellas lo siguiente:

Tabla No. 8 Competencias genéricas o transversales del plan de estudio de la carrera de arte

Competencias Genéricas	Análisis y síntesis:	Capacidad de comprender un fenómeno a partir de diferenciar y desagregar sistemáticamente sus partes, estableciendo su jerarquía, relaciones y secuencias entre las partes.
	Comunicación oral en su lengua materna:	Capacidad de expresarse con claridad adaptándose al contexto, y la capacidad de comprender las ideas, conceptos, instrucciones y sentimientos expresados tanto de forma oral como por escrito por otros.
	Comunicación en una lengua extranjera:	Capacidad de entender el lenguaje oral y escrito de un idioma extranjero al propio.
	Trabajar en equipo:	Capacidad de integrarse y colaborar de forma activa en la consecución de objetivos comunes con otras personas, áreas y organizaciones.
	Convivir en paz, promoviendo el respeto a la diversidad,	Capacidad de comprender y aceptar la diversidad física, psicológica, social y cultural,

	multiculturalidad y los derechos humanos:	como un ente enriquecedor personal y colectivo con el fin de promover la convivencia en paz entre las personas sin incurrir en distinciones de género, edad, religión, etnia, condición social y política.
	Demostrar compromiso ético:	Capacidad de demostrar un compromiso consecuente con los valores personales y el código deontológico.
	Promover en los alumnos el desarrollo del aprendizaje autónomo, crítico y creativo a lo largo de toda la vida:	Capacidad de orientar el estudio y el aprendizaje de modo cada vez más independiente, desarrollando iniciativa y responsabilidad en el propio aprendizaje.
	Capacidad de gestionar la prevención y el manejo de riesgos psicobiosociales y naturales:	Capacidad de contribuir mediante la formación educativa a la prevención de la vulnerabilidad de que la población sufra de algún riesgo biopsicosocial y natural, a nivel natural y colectivo.

Fuente: UPNFM (2008, pp. 27-28).

Las competencias Específicas Profesionales se relacionan con los conocimientos y herramientas metodológicas específicas y fundamentales en una profesión y por tanto un profesional competente en determinada disciplina debe manejarlas de manera eficiente y eficaz. Además éstas le confieren identidad y consistencia a cualquier programa académico.

Tabla No. 9 Competencias específicas profesionales del plan de estudio de la carrera de arte

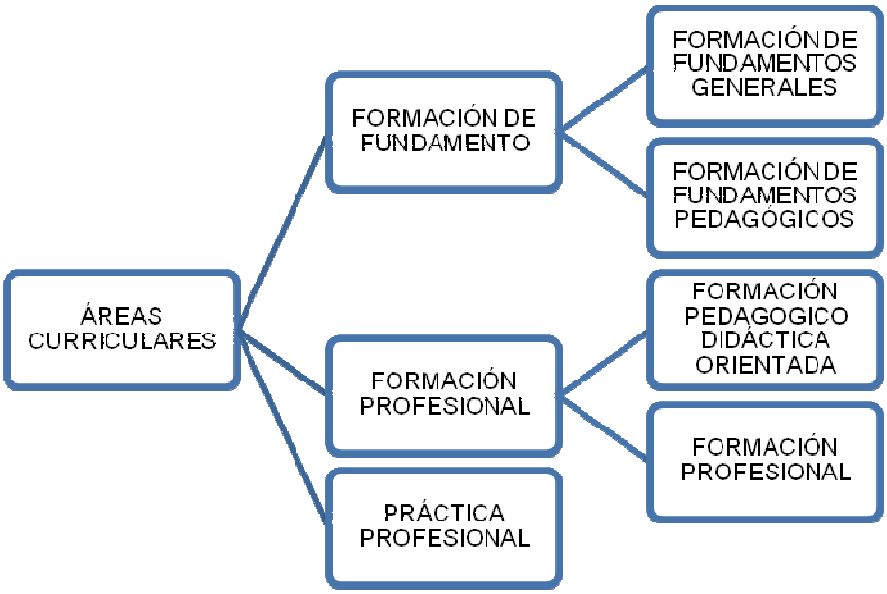
Competencias Específicas Profesionales	Pedagógica Didácticas	
	Capacidad de gestionar proyectos educativos aplicando metodologías de investigación cuantitativa y cualitativa:	Capacidad de conocer, analizar y aplicar los fundamentos teóricos y los procedimientos fundamentales del método científico dentro de la lógica general del proceso de investigación educativa.
	Capacidad de diseñar operacionalizar estrategias de enseñanza aprendizaje según los contextos y niveles:	Capacidad de ser competente para diseñar y poner en marcha planes de acción que permitan la mejora de la calidad, procedimientos e iniciativas de la enseñanza aprendizaje.
	Capacidad de aplicar la evaluación en su función pedagógica, para la mejora de la calidad institucional, educativa y profesional:	Capacidad de ser capaz de identificar, planificar y desarrollar en contextos evaluativos diversos, los aspectos claves de cualquier proceso de evaluación referido por programas, centros instituciones y sistemas educativos.
	Capacidad de planificar, organizar y evaluar su práctica profesional en función del desarrollo del conocimiento y las necesidades socio educativas a nivel institucional y comunitario:.	Capacidad de desarrollar proyectos educativos que promuevan el mejoramiento de la calidad educativa de acuerdo a las necesidades del contexto y los actores involucrados en el proceso

		educativo.
	Capacidad de gestionar proyectos socio-educativos que vinculen a las instituciones educativas con la comunidad de forma interactiva, permanente y sostenible:	Capacidad de interactuar con su entorno social, asumiendo liderazgo y protagonismo en la implementación, evaluación y sistematización de los proyectos.
	Disciplinares	
	Capacidad de comprender los principios y normas aplicables al quehacer pedagógico en las artes visuales, en forma interdisciplinaria, para desempeñarse en el campo docente en los niveles de la educación formal y en los proyectos de la educación no formal.	
	Capacidad de crear proyectos artísticos creativos, bidimensionales y tridimensionales en función de la producción artística desde parámetros técnicos, estéticos que permiten hacer circular la obra en el mercado artístico.	
	Capacidad de gestionar proyectos culturales-educativos aplicando metodologías de investigación para beneficio y difusión de las artes visuales, audiovisuales, escénicas y musicales.	
	Capacidad de diseñar y aplicar proyectos curriculares interdisciplinares aplicando enfoques y metodologías pedagógicas en el campo de las artes visuales, audiovisuales, escénicas y musicales.	
	Capacidad de gestionar y promover proyectos de producción artísticos interdisciplinarios en los campos de las artes visuales, audiovisuales, escénicas y musicales.	
	Capacidad de crear y valorar productos artísticos de forma individual y colectiva integrando las diferentes disciplinas del arte.	

Fuente: UPNFM (2008, pp. 28-29).

"Las áreas curriculares son campos más amplios que las asignaturas. Y en este caso particular las áreas curriculares de las carreras de la UPNFM, se considerarán como un espacio que posibilita experiencias de aprendizaje, plantean y analizan diversas formas de entender el campo de la educación, en términos generales y específicos a cada disciplina, de analizarlo, explicarlo, argumentarlo, y darle sentido; permitiendo conocer procedimientos para anticiparse a los problemas, para enfrentarlos y buscar su solución; incentivándose así el cultivo de las potencialidades y aptitudes humanas; facilitando así la vivencia de procesos que permitan a cada uno ubicarse, comprometerse y crecer en las relaciones con el ambiente, con los demás y consigo mismo o misma; y desarrollan el conocimiento, la autonomía y la toma de decisiones responsables."

Figura No. 3 Áreas curriculares del plan de estudio de la carrera de arte UPNFM



Fuente: UPNFM (2008, p. 38).

"La Formación de fundamento se contempla en los Planes de Estudio de las carreras de la UPNFM, como una ampliación y profundización del proceso enseñanza-aprendizaje del nivel medio, encauzada a fortalecer y propiciar conocimientos humanísticos, científicos, y de lenguaje, además de iniciar la formación de competencias pedagógicas y tecnológicas básicas y adecuadas para que a partir de ellas, las y los educandos de las diferentes especialidades puedan obtener una visión unificada referente a la sociedad, el ser humano, la cultura, el medio ambiente y la tecnología. Además, en esta área de formación la y el educando comienza el proceso de formación pedagógica, a fin de ir iniciándolo en el conocimiento de la profesión docente y en el desarrollo de las competencias que se le demandan al profesional de la educación, sobre la base de la realidad contextualizada.

La Formación de Fundamento comprende tres componentes:

Espacios pedagógicos obligatorios: Comprenden espacios de formación general propiamente y espacios de fundamento pedagógico, los que deben ser cursados y aprobados por la y el educando en su totalidad.

Espacios pedagógicos electivos: Para incorporar flexibilidad al currículo se ofrecen espacios electivos en tres ramas del saber: Ciencias Naturales, Arte y Entorno Humano. De cada área indicada el educando deberá seleccionar una de las tres propuestas."

Figura No. 4 Espacios pedagógicos de formación de fundamento

Fuente: UPNFM (2008, pp. 40-42).

El área curricular de Formación Profesional, abarca dos componentes: la Formación Pedagógico Didáctica Orientada y la Formación Profesional.

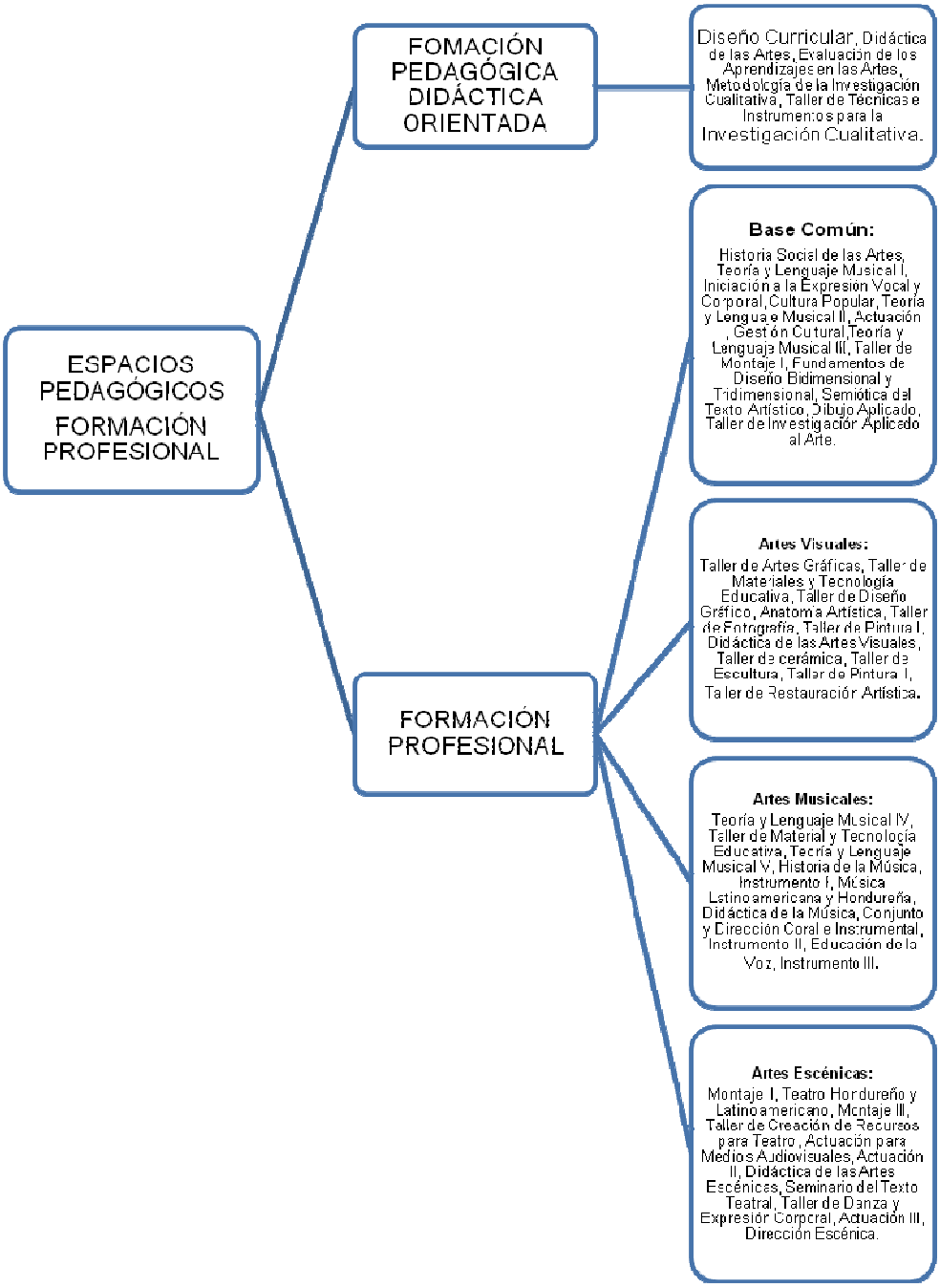
"Esta área debe verse como un espacio para elevar la calidad de uno de los aspectos considerados neurálgicos en el marco del proyecto formativo del profesional de la educación. Los contenidos de la formación pedagógica didáctica orientada a la especialidad se seleccionarán de acuerdo a la naturaleza de la carrera.

La Formación de Base Común constituye los espacios pedagógicos de aprendizaje comunes a la educación artística. Integra materias de las artes visuales, escénicas y musicales que constituyen herramientas teóricas y prácticas, metodológicas e instrumentales, necesarias, para la formación de un profesional apto para conocer y

poner en práctica, de manera general, los códigos específicos, así como, las distintas expresiones comunicativas de estas especialidades.

La formación profesional por áreas, comprende el bloque de espacios pedagógicos articulados entre sí de manera disciplinar y genérica. Se pretende que el Área de Formación Especializante provea las herramientas teóricas y prácticas, metodológicas e instrumentales, particulares y específicas de cada una de las disciplinas: artes visuales, escénicas y musicales. Dada la naturaleza del arte y los lenguajes propios que le caracterizan, se hace necesario conocer con mayor profundidad los códigos y expresiones propias de cada disciplina, los mismos que le permitan un mayor dominio en el ejercicio de la profesión."

Figura No. 5 Espacios pedagógicos de formación profesional



Fuente: UPNFM (2008, pp. 45-48).

"La Práctica Profesional que se propone en la presente reforma curricular, comprende la Práctica Docente y el [20]TESU vigentes en los actuales planes de estudio, los cuales son terminales, la *Práctica Profesional* que ahora se plantea es de carácter procesual, es decir que la y el estudiante es integrado a este proceso de práctica desde el tercer año, culminándolo en el último año de su formación educativa."

De esta manera, la práctica profesional constituye una de las áreas curriculares en cada uno de los planes de estudio de las carreras, introduce al quehacer docente con una conciencia social altamente desarrollada.

Figura No. 6 Espacios pedagógicos de práctica profesional

Fuente: UPNFM (2008, p. 49).

Para efectos de este estudio, se ha dejado por último la discusión del Modelo de Evaluación planteado en el Plan de Estudio prescrito. De manera muy general se describe cómo la evaluación es una herramienta útil tanto para el docente como para el estudiante en donde se puede valorar no solo el acto del aprendizaje sino también la propia intervención del educador. Se plantea que "el enfoque de evaluación deberá ser planteado como un proceso participativo, permanente, diagnóstico, formativo, holístico (integral, contextualizado,

[20] Trabajo Educativo Social Universitario; trabajo de proyección y extensión socioeducativo que los estudiantes realizan extramuros como uno de los requisitos expresados en el Plan de Estudio de 1994.

cualitativo, cuantitativo) multireferencial (autoevaluación, coevaluación, meta evaluación) y multidirección, estudiante, docente, programa)" (UPNFM, 2008, p. 25).

Asimismo, se declara que "la evaluación de competencias se referirá al proceso de recolección de evidencias sobre el desempeño profesional, con el propósito de formarse un concepto sobre un concepto sobre el rendimiento obtenido por el estudiante durante el proceso de formación, esto se logra a partir de la identificación de los indicadores de logro y el establecimiento de una norma de desempeño" (UPNFM, 2008, p. 26). No obstante al análisis exhaustivo que se le ha hecho al Documento, no se ha podido establecer claramente el Sistema de Evaluación de los Aprendizajes basado en Competencias; componente fundamental de este enfoque curricular, y, pilar de los aprendizajes significativos de los estudiantes.

2.3.2. Las prácticas de evaluación basada en competencias en un contexto propio de la disciplina artística

En la Conferencia Mundial[21] de la UNESCO sobre la educación artística se declara la contribución del arte en el desarrollo de la creatividad y sensibilización cultural necesaria en el presente siglo, y sus estrategias para introducir o fomentar la enseñanza artística en el entorno de aprendizaje como meta básica y herramienta vital en la mejora de la calidad de la educación. Asimismo, se definen los siguientes objetivos de la educación artística:

- "Garantizar el cumplimiento del derecho humano a la educación y la participación en la cultura: la cultura y las artes son componentes básicos de una educación integral que permite al individuo desarrollarse plenamente.
- Desarrollar las capacidades individuales: todos los humanos tienen un potencial creativo. La educación en y a través de las artes también estimula el desarrollo cognitivo y hace que el modo y el contenido del aprendizaje resulte más pertinente

[21] Conferencia Mundial sobre la Educación Artística: construir capacidades creativas para el siglo XXI celebrada en Lisboa del 6 al 9 de marzo de 2006. Ver (Hoja de Ruta para la Educación Artística. Extraído de mayohttp://portal.unesco.org/culture/en/files/40000/12581058825Hoja_de_Ruta_para_la_Educaci%F3n_Art%EDstica.pdf/Hoja%2Bde%2BRuta%2Bpara%2Bla%2BEducaci%F3n%2BArt%EDstica.pdf).

para las necesidades de las sociedades modernas en las que vive el que lo recibe. La educación artística contribuye a desarrollar una educación que integra las facultades físicas, intelectuales y creativas y hace posible el desarrollo de relaciones más dinámicas y fructíferas entre la educación, la cultura y las artes.

- Fomentar la expresión de la diversidad cultural: las artes son la manifestación de la cultura y, al mismo tiempo, el medio a través del cual se comunican los conocimientos culturales. El conocimiento y la sensibilización acerca de las prácticas culturales y las formas de arte refuerza las identidades y los valores personales y colectivos, y ayuda a preservar y formar la diversidad cultural. La educación artística fomenta tanto la conciencia cultural como las prácticas culturales, y constituye el medio a través del cual el conocimiento y el aprecio por las artes y la cultura se transmiten de una generación a otra" (UNESCO, 2006, pp. 1-4).

No obstante al planteamiento anterior, la educación artística generalmente ha estado rezagada a un segundo plano con respecto a algunas áreas del currículo. Es decir, a esta disciplina en la mayoría de los sistemas educativos, se le considera como adorno y un conocimiento innecesario en los ya apretados programas educativos en donde priman los contenidos utilitarios o instrumentales (Socías, Batet, 1996, citado por Giráldez, 2007). Esta situación, probablemente se basa en que no se considera que las artes posean un valor de supervivencia para las personas en la sociedad, no así, las disciplinas consideradas básicas; el lenguaje, las matemáticas y las ciencias a las cuales se les presta una importancia extrema principalmente cuando éstas están asociadas a procesos de evaluación de los sistemas educativos tanto a nivel nacional como en el medio internacional.

Según Giráldez, esta idea se fundamenta en algunos mitos más o menos generalizados relativos a la educación artística y que de alguna manera han marginado la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación del arte:

- La creencia de que la expresión artística no requiere de aprendizaje, puesto que se trata de una actividad que depende de dones innatos y heredados.

- La idea de que las habilidades artísticas son totalmente diferentes de las requeridas para el cálculo, la lectura o la escritura, puesto que el arte es predominio de lo afectivo o de lo subjetivo, pero no del intelecto.
- La identificación popular y errónea de las artes con la creatividad y de la ciencia con la resolución de los problemas.
- El acento puesto en el valor instrumental o subsidiario de la educación artística entendida como un mero recurso para el desarrollo de capacidades generales (Giráldez, 2007, p. 46).

Como consecuencia, se ha pensado que la evaluación de los aprendizajes en el área de la educación artística es poco objetiva y difícil de realizar. Al respecto, Morales expone que el arte "es una actividad que utiliza procedimientos concretos, y que tiene un marco de significados, que se concreta en un sistema cultural en el que se da la sensibilidad colectiva en relación con el mundo, ello conduce a que el arte o gran parte de éste se puede educar. El admitir la existencia de contenidos transmisibles por el proceso enseñanza-aprendizaje conduce a señalar que tal proceso será objeto de evaluación" (Morales, 2001, p. 206).

En tal sentido, y particularmente en el enfoque curricular basado en competencias, se espera que el dominio de contenidos o saberes, le provean al estudiante un nuevo significado al acto de aprender, independientemente de la disciplina que se estudie. Argudín (2006, p. 15) expresa que "una competencia en la educación, es una convergencia de los comportamientos sociales, afectivos y las habilidades cognoscitivas, psicológicas, sensoriales y motoras que permiten llevar a cabo adecuadamente un papel, un desempeño, una actividad o una tarea". De tal modo que, quien aprende no sólo se identifica con lo que produce, sino que reconoce el proceso y las metodologías propias de su alcance.

Asimismo, Argudín (2006) cita a manera de ejemplo, cómo Gardner describe en su libro sobre la *Teoría de las Inteligencias Múltiples* las competencias que los estudiantes han de construir en las disciplinas artísticas:

Producción: Hacer una composición o ejecutar una interpretación musical; realizar una pintura o u dibujo; escribir usando la imaginación y la creatividad.

Percepción: Efectuar distinciones o discriminaciones desde el pensamiento artístico.
Reflexión: Alejarse de la propia producción e intentar comprender los objetivos, motivos, dificultades y efectos conseguidos (Argudín, 2006, pp. 15-16).

En la misma línea de discusión se señala que quien se educa para producir artísticamente ha de construir percepciones que van más allá de las habilidades básicas, debe saber mirar, observar, captar y, por tanto, deberá fusionar las habilidades básicas a la competencia y "construir percepciones" tales como saber distinguir y discriminar desde el pensamiento artístico y a partir de un marco conceptual que fundamente la relación entre las habilidades, los procesamientos cognitivos y los valores. Así, las competencias se acercan a la idea de aprendizaje total, en la que se lleva a cabo un triple reconocimiento:

a) El valor de lo que se construye.
b) Los procesos a través de los cuales se ha realizado tal construcción (metacognición)
c) Uno como la persona que ha construido algo.

En concordancia con lo anterior, Aspin (1986), citado por (Morales, 2001, p. 207) expresa que la distinción entre ciencias objetivas y subjetivas no es real y cree que las artes requieren de evaluación en consonancia con su ámbito de actuación. Para Morales, esta propuesta le permite al evaluador, hacer uso de la evaluación como parte integradora en el proceso educativo mediante el uso de diversas técnicas de evaluación incluyendo las pruebas objetivas; todas ellas vistas como actividades interdependientes del quehacer educativo.

De igual manera, la evaluación formativa ha sido ampliamente utilizada en la educación artística. Esta forma de evaluar, promueve la autoconciencia del estudiante respecto a su aprendizaje y lo conduce al fomento del trabajo autónomo, responsable y autodirigido. Por las características particulares de las disciplinas artísticas, se hace ineludible el empleo de diversos medios y estrategias que provean juicios de valor respecto a los resultados del aprendizaje de los estudiantes en donde se conjugan los siguientes conceptos:

1. **"El término juicio**, hace referencia a un proceso o producto donde se aplica una serie de criterios determinados. Los conceptos, procedimientos y criterios han de

ser comprendidos y compartidos por los alumnos y los profesores. Requiere de gran objetividad para los criterios.

2. **Evaluación**, hace referencia a los juicios del proceso y del producto que poseen estructura de valores, que son personales o compartidos por medio de la negación de significados concretos. Se da tanta importancia a la objetividad como a la subjetividad. Los valores aparecen más abiertos a la negación y presentan mayor flexibilidad. Equivale a la evaluación sumativa certificativa.
3. **Valoración** (en inglés, assessment), equivalente de evaluación formativa, configura un elemento importante en la investigación cualitativa.
4. **Regulación.** Va unida a un proceso continuo. Presenta un carácter diagnóstico, exploratorio. Es la manera en que el alumno y el profesor controlan el proceso y el producto a lo largo de todo el proceso. Evalúa el pasado, el presente y guía para el aprendizaje futuro, la percepción que tiene el alumno de sí mismo y su autorregulación y autoevaluación, lo que requiere de una negación de criterios. Ello aparece dentro de los contenidos actitudinales al formar el aprendizaje de valores y actitudes en la negociación de las estrategias de aprendizaje" (Morales, 2001, pp. 207-208).

En la misma línea de argumentación, Jorba y Sanmartí (1993), citados por (Morales, 2001) concluyen que para que la evaluación formativa alcance la función autorreguladora del aprendizaje, se deben tomar en cuenta los siguientes criterios señalados por Gardner:

1. *Énfasis en la evaluación por encima del examen:* desde esta perspectiva, el papel de la evaluación es ofrecer información completa y valiosa para todos los actores involucrados en el proceso educativo. Se deben emplear métodos evaluativos que permitan una evaluación variada, sistemática, continua y procesual para que ésta sea un todo integral.
2. *Evaluar de forma simple, natural y en el momento justo:* se deben emplear las estrategias más oportunas y variadas, haciendo uso de una gama de herramientas e instrumentos para el desarrollo de la experiencia de aprendizaje.
3. *Validez ecológica:* Acercar a los sujetos a las situaciones más reales y concretas de la experiencia.

4. *Empleo de instrumentos "neutros respecto a la inteligencia":* Un solo tipo de pruebas, particularmente, las pruebas objetivas, colocarán en desventaja a los estudiantes que presentan un grado de dificultad mayor en el desarrollo de este tipo de exámenes. Por otra parte, por todos es conocido las grandes limitantes que este tipo de pruebas presentan al momento de realizar una comprobación de resultados de aprendizajes particularmente en otros dominios que no sean los puramente conceptuales o memorísticos.
5. *El empleo de múltiples criterios de evaluación:* a mayor gama de criterios de evaluación, mayor será la confiabilidad de la evaluación.
6. *Atención hacia las diferencias individuales, los niveles evolutivos y las distintas formas de habilidad:* Ello depende de la sensibilidad, intuición y formación del docente para atender oportunamente estos factores.

Asimismo, se le ha definido a la evaluación "como un proceso, algo que hace alguien a fin de formular juicios de valor sobre fenómenos importantes desde el punto de vista educativo" (Eisner, 1995, p.185). Eisner hace una acotación en relación a la amplitud del significado de este concepto y subraya dos características importantes: los juicios de valor como elementos intrínsecos de la evaluación, cuya valoración va más allá de la mera descripción del fenómeno en cuestión, y, cómo en principio, dentro del contexto educativo se puede evaluar cualquier fenómeno.

Al respecto, Daniel Stuffelbeam desarrolló un modelo sobre cuatro aspectos significativos para la planificación del currículo conocido por sus siglas en Inglés como CIPP: *Context* (Contexto), *Input* (Aportación), *Process* (Proceso), y, *Product* (Producto). El autor enfatiza la importancia de la evaluación en cada una de las áreas del contexto para la toma de decisiones y el aseguramiento de la calidad en el quehacer educativo (Eisner, 1995). En la siguiente Tabla se describen las áreas y sus componentes:

Tabla No. 10 Qué y a quién evaluar

A QUIÉN EVALUAR	QUÉ EVALUAR
Contexto Social: Contexto educativo: horarios, instalaciones, materiales, organización, presupuestos	-Nivel cultural y estético del ambiente social. -Extensos y móviles. -Propios, idóneos, convenientes. -Suficientes, variados y de calidad. -Flexible, eficaz, democrático y coordinado. -Adecuados y rápidos en su empleo.
Alumno (Grupal o individualmente)	Procedimientos, Hechos, conceptos y sistemas conceptuales. -Aptitudes y capacidades: Percepción, observación, creación, etc. -Conocimientos -Habilidades y destrezas: apreciar, dibujar, pintar, modelar, tallar, etc. Valores, normas y actitudes. -Maduración de la comprensión y expresión en el lenguaje gráfico. -Personalidad.
Profesorado: Programación:	-Calidad docente. -Actualización y perfeccionamiento -Colaboración con las actividades de la colectividad. Claridad y diversificación de objetivos: -desarrollo de la percepción -desarrollo de la creatividad -motivación a la producción -adquisición de conocimientos -desarrollo del juicio crítico Contenidos y actividades: -individuales -grupales -interdisciplinarios -de desarrollo de conductas de observación, expresión, experimentación, etc.

Producciones artísticas	-Objetos elaborados por los alumnos -Objetos artísticos: valores formales y simbólicos. -Actividades educativas, capacidades, conocimientos y actitudes desarrolladas. -Producto creativo: Originalidad, fluidez, plasticidad y elaboración.

Fuente: Morales, J.J. (2001, p. 220).

En el primer aspecto, Eisner (1995) explica que en el área del contexto, se deben tomar en cuenta no sólo las características y cualidades individuales de los estudiantes y o grupales, sino también, las condiciones físicas o capacidades instaladas de las instituciones, los medios y recursos necesarios para el desarrollo de los programas de la educación artística. Asimismo, se debe considerar la preparación y formación de los profesores que van a utilizar el currículo de arte. Las respuestas a preguntas cómo, qué características particulares poseen los estudiantes, si poseen los estudiantes cualidades particulares que deberían ser atendidas, o, si los docentes cuentan con las competencias necesarias para enseñar la disciplina, son una excelente fuente de información para hacer una valoración respecto a si se debería o no desechar un currículo porque no responde a las necesidades o requisitos esperados.

En cuanto al segundo componente del Modelo, los *Inputs* o *Aportaciones* permiten valorar todas las posibles estrategias que se podrían desarrollar para el logro de una competencia en particular tomando en cuenta las diferentes condiciones del contexto. Es decir, este tipo de evaluación permite hacer una valoración sobre las distintas rutas o vehículos existentes y sus relaciones instrumentales en la consecución del currículo. Para Morales (2001, pp. 216) esta área "ha de atender a la posibilidad de dirigir los objetivos del curriculum definido y valorado, por diferentes vías en función de las características de los participantes y de los recursos. Al igual que el acceso de los estudiantes a los objetivos marcados y presentes en la evaluación".

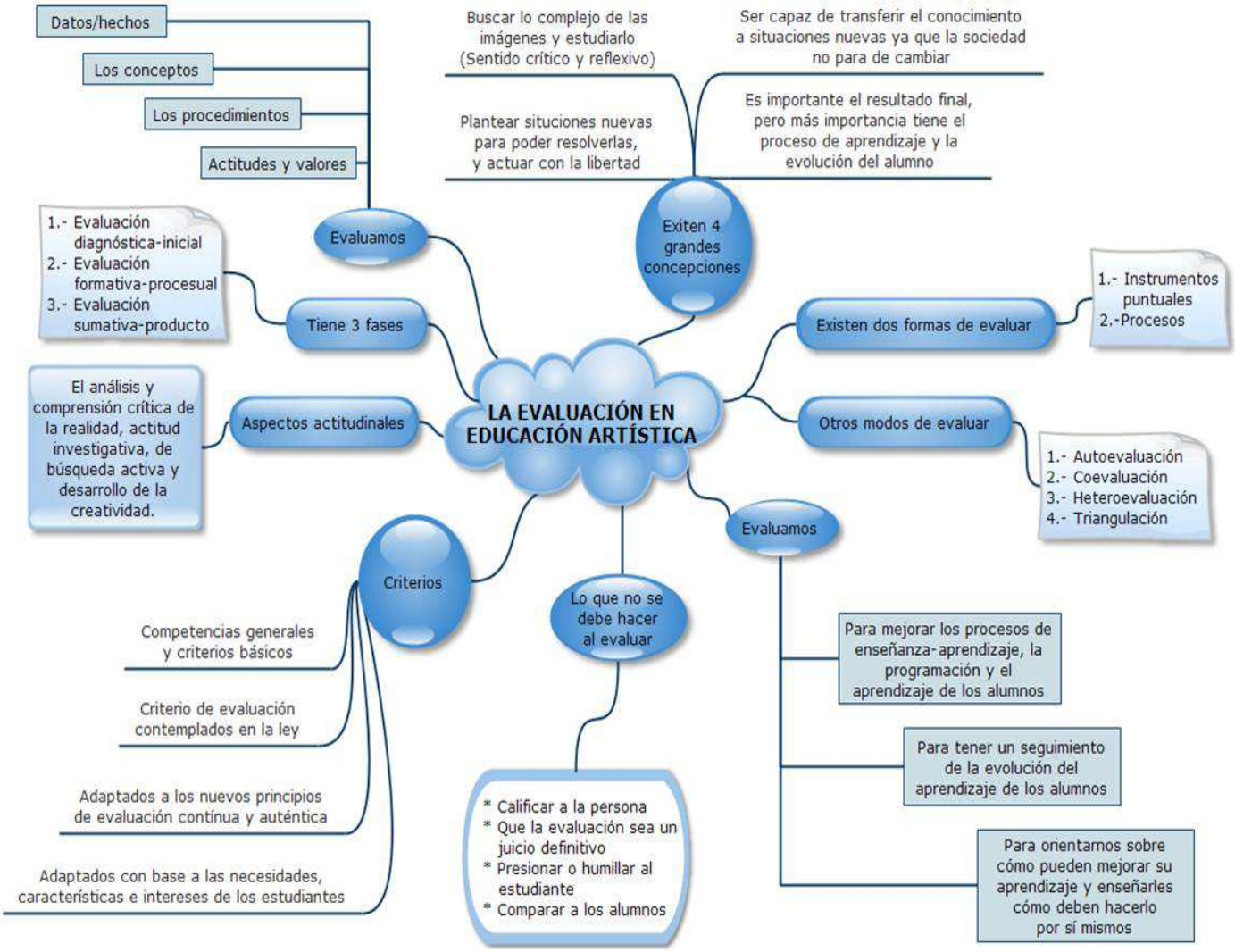
Por otra parte, el *proceso* orienta a una evaluación del currículo antes, durante y al final de su implementación. Generalmente, en el campo educativo la evaluación que se practica se centra en los resultados o productos para asignar una calificación. Con la evaluación de procesos, se espera obtener a lo largo del desarrollo del curso, ciclo, programa o carrera,

información detallada y de calidad para realizar las correcciones correspondientes en el momento oportuno. Como lo expresa Eisner "la evaluación del proceso pretende obtener pruebas al respecto de los efectos que está teniendo un programa, mientras todavía se puede hacer algo para mejorarlo" (Morales, 2001, p. 187).

Como se mencionó en el párrafo anterior, la evaluación de *producto* valora los resultados del aprendizaje una vez que se ha conducido la evaluación de *proceso.* Se espera que el estudiante demuestre las competencias alcanzadas a través de un producto o resultado, que desde la perspectiva actual de los modelos de evaluación, se debe probar con una extensa gama de posibilidades para que los estudiantes logren desarrollar sus capacidades y potencialidades. Esto es, "la misión básica de la evaluación en el modelo presentado es obtener información que permita que el profesor, o quien planifique el curriculum, mejore el proceso educativo. Considerada así, la evaluación es una herramienta educativa mediante la cual puede ejercerse la inteligencia profesional en beneficio de los estudiantes a quienes el programa está destinado a servir" (Eisner, 1995, p. 188).

A manera de síntesis y para resumir la temática, en el esquema siguiente se organizan y presentan los principales conceptos, principios y criterios que se han desarrollado en el Marco Teórico de este trabajo, y que conducirán a la investigadora, a organizar un sistema de evaluación de los aprendizajes basado en competencias. Posterior a la capacitación, será puesto en práctica por un grupo de docentes de la carrera de Arte y Educación Física para encontrar la correspondencia entre la teoría y la práctica del modelo. Los constructos que conforman el modelo, extraen los elementos a considerar en un sistema de evaluación de los aprendizajes basado en competencias los cuales se deben tomar en cuenta al momento de implementar la evaluación de los aprendizajes, en este caso, en el Departamento de Arte y de Educación Física respectivamentete.

Figura No. 7 La evaluación en educación artística



Fuente: Ligeramente modificado de NOESOLMUSIC´S BLOG (2009).

En ese contexto, primero, se define a la evaluación de los aprendizajes como un medio esencial para obtener información no sólo del contexto social, y del contexto educativo, sino también de los procesos y productos del quehacer pedagógico. Así que, en el proceso enseñanza-aprendizaje, estos datos permiten identificar aciertos y desaciertos, la evolución en el aprendizaje de los estudiantes y los mecanismos de mejora de la calidad educativa. Es decir, es el mecanismo para asegurar el aprendizaje permanente y significativo de los alumnos.

Un aspecto clave en este modelo de evaluación, es la importancia que merece la evaluación durante el proceso del aprendizaje, también conocida como evaluación continua o evaluación procesual. En tal sentido, los resultados o productos se validan sólo si las distintas fases de la evaluación procesual se han cubierto. Se identifican tres tipos: Diagnóstica o inicial, formativa y sumativa. La evaluación diagnóstica se caracteriza por determinar los conocimientos previos o el estado actual de los estudiantes en relación de la materia de estudio y proveer información para la organización de las estrategias de enseñanza acorde a las características propias del contexto, estudiantes, contenido, entre otras. De igual modo, la evaluación formativa, o autorreguladora, sirve para detectar errores, fallas o necesidades y corregir o mejorar de manera oportuna estas debilidades. Es muy útil para retroalimentar el proceso tanto para los estudiantes como para los docentes y otros actores del quehacer educativo. Por otra parte, la evaluación sumativa se emplea para certificar los resultados de aprendizaje de acuerdo a criterios preestablecidos una vez que se ha concluido el proceso.

El Modelo enfatiza además, la importancia de utilizar una variada gama de procedimientos, técnicas e instrumentos de evaluación en cualquiera de sus tipos, fases y niveles. Esto permite a los docentes y estudiantes conducir el proceso enseñanza-aprendizaje sobre la base de un adecuado desarrollo y apropiación de las competencias y capacidades aprendidas. Esto incluye trabajar con los distintos conocimientos o saberes necesarios en una sociedad de constantes cambios y demandas, los cuales se verán ejemplificados en el documento Sistema de Evaluación de los Aprendizajes.

2.3.3. El docente de educación artística: rol del docente, creencias y percepciones

2.3.3.1. *Rol del docente*

Un aspecto clave para efectos de este estudio, se basa en analizar, comprender y valorar el rol del profesional de la docencia, su formación y las competencias requeridas para que enfrente los retos y las demandas de las transformaciones educativas actuales. Esto se debe a que el propósito de la educación hoy en día, ha cambiado sustancialmente como lo expresa esta reflexión "(…) la más importante finalidad de la enseñanza contemporánea es

probablemente la preparación del individuo para la educación permanente" Vaideanu (1980), citado por (Martín-Moreno, 1992, p.422).

Desde ese contexto y a través de las distintas perspectivas pedagógicas, el docente ha asumido variados roles según las características particulares de cada enfoque que le describen. Por ello, se le ha identificado como un transmisor de conocimiento, un supervisor o guía del proceso de enseñanza, un facilitador del aprendizaje o un investigador educativo. No obstante, el calificar las complejas funciones de la actividad docente a través de una mera definición, reduce en gran manera el acto de educar cuyo ámbito es en extremo extenso.

Al respecto, Díaz y Hernández (2007, p. 3) explican que "la función del maestro no puede reducirse a la de simple transmisor de la información ni a la de facilitador del aprendizaje (…). Antes bien, *el docente se constituye en un organizador y mediador en el encuentro del alumno con el conocimiento"*. Es decir, se emplea el término de *mediación* para abarcar la diversidad de tareas que la práctica pedagógica trae consigo, por considerarse un concepto cuyo significado es mucho más amplio e integral en relación a las funciones que los docentes desempeñan.

Para ilustrar mejor el concepto (Gimeno Sacristán, 1988 y Rodrigo, Rodríguez y Marrero, 1993, p. 243), citado por Díaz y Hernández (2007, p. 3) expresan:

> "El profesor es mediador entre el alumno y la cultura a través de su propio nivel cultural, por la significación que asigna el currículum en general y al conocimiento que transmite en particular, y por las actitudes que tiene hacia el conocimiento o hacia una parcela especializada del mismo. La tamización del currículum por parte de los profesores no es un mero problema de interpretaciones pedagógicas diversas, sino también de sesgos en esos significados que, desde un punto de vista social, no son equivalentes ni neutros. Entender cómo los profesores median en el conocimiento que los alumnos aprenden en las instituciones escolares es un factor necesario para que se comprenda mejor por qué los estudiantes difieren en lo que aprenden, las actitudes hacia lo aprendido y hasta la misma dimensión social de lo que se aprende."

En concordancia con lo expresado, el docente selecciona de manera deliberada diferentes recursos y formas para presentar y aproximar los contenidos curriculares para su asimilación, transferencia y aprendizaje. De este modo, establece variados mecanismos y estrategias didácticas[22] para ofrecer la mediación pedagógica a sus estudiantes. Esta selección consciente y planificada en función de una representación previa que ha diseñado tiene relevancia en cuanto se tome conciencia cuando se hace mediar algún tipo de reflexión profunda con sentido y valor para cada uno de sus componentes (Bixio, 2002).

Según (Bixio, 2002, pp. 36-37) las estrategias didácticas se componen por:

- *El estilo de enseñanza:* Del docente, esto es, aquellos comportamientos del docente que producen determinados logros (o no) en los alumnos.
- *El tipo de estructura comunicativa:* Que propone en la clase, que sostiene, a su vez, una determinada estructura de participación. El espacio comunicativo que se genera en la clase está regido por una serie de reglas que se articulan con las reglas operativas y constitutivas de la cultura escolar, y que "marcan" las relaciones interpersonales, con los objetos de conocimiento y con el medio institucional.
- *El modo de presentar los contenidos de aprendizaje:* Atendiendo a la significación lógica que habrá de tener el material, como así también, a la significación psicológica que los alumnos estén en condiciones de atribuirle. En este sentido cabe reconocer entre los diferentes tipos de lógicas: la de la estructura psicológica de los alumnos, la de los problemas, la de las disciplinas. Definimos a estas últimas siguiendo a Barés (1997), citado por Bixio (2002): "Cuando decimos la lógica de las disciplinas nos referimos a un determinado modo de organización de los conocimientos cuyos rasgos esenciales son de carácter analítico, se organizan siguiendo un orden que va de lo general a lo particular, son producto de desarrollos teóricos conceptuales. En tanto, la lógica de los problemas es sintética, polimorfa y compleja pues se vincula con las prácticas histórico-sociales. Esta relación entre

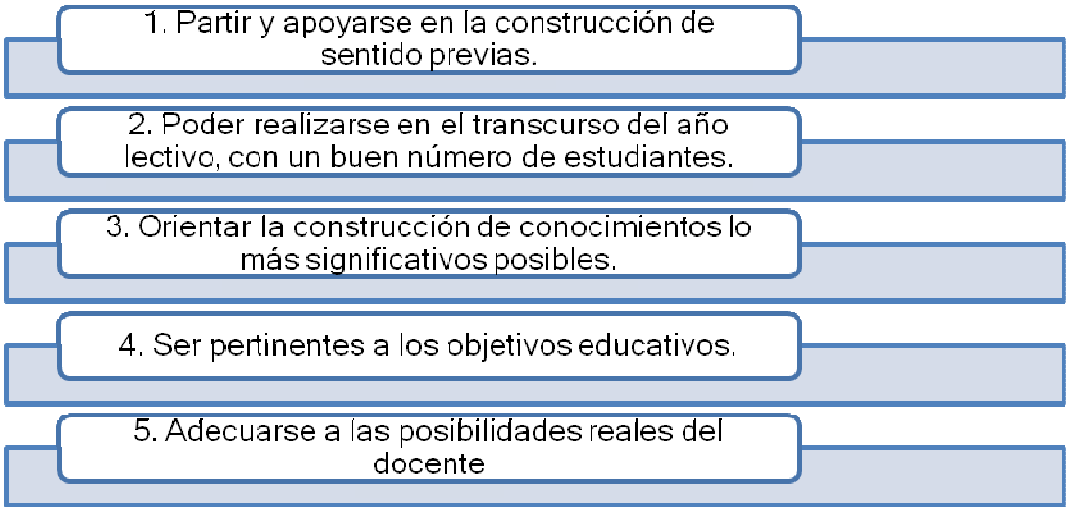
[22] "Llamamos estrategias didácticas al conjunto de las acciones que realiza el docente con clara y explícita intencionalidad pedagógica" ver Bixio, C. (2002). *Enseñar a aprender* (3ª ed.). Rosario: Homo Sapiens, p. 35).

ambas lógicas presupone la necesidad de un diseño curricular e institucional que combine teoría y práctica, que logre darle sentido a la producción y construcción de conocimientos."

- *La consigna con la que los acompaña:* Que puede asumir las características de un mensaje "frío" o "caliente", esto es, abierto o cerrado, brindando más o menos posibilidades de tomar decisiones por parte del interlocutor, o dicho en otros términos, que facilite la actividad constructiva por parte del alumno, en términos de lo que aporta para la construcción de su conocimiento, atribuyéndole un conjunto de significaciones que van más allá de la recepción pasiva de las significaciones que pudiera haberle atribuido originalmente el docente.
- *Los objetivos y la intencionalidad educativa:* Que persigue en términos de procesos y resultados aprendidos, pero también en términos de actitudes que se espera que asuman los alumnos.
- *La relación que establece entre los materiales y las actividades:* Entendiendo que estos materiales son instrumentos psicológicos de los cuales el alumno habrá de apropiarse para que sean reales sostenes y mediadores instrumentales en su aprendizaje.
- *La relación:* Que el docente pudo realizar entre su planificación, el proyecto institucional y el currículum.
- *La representación:* Que el docente tiene acerca de la funcionalidad práctica de los aprendizajes que promueve.
- *Los criterios:* A partir de los cuales realiza la evaluación de las actividades en términos de procesos de aprendizaje y de resultado de la misma en términos de logro.
- *Las representaciones cognitivas y afectivas:* Que los contenidos a trabajar implican para el docente que debe enseñarlos, su gusto o disgusto por lo que enseña, el entusiasmo o tedio que dichos contenidos significan. En suma, los contenidos afectivos que puede transmitir junto a los contenidos que transmite.

Para la selección de las estrategias didácticas se requiere que éstas posean las siguientes condiciones:

Figura No. 8 Condiciones mínimas para las estrategias didácticas seleccionadas



Fuente: Original a partir de: Bixio, C. (2002, pp.38-40).

1. Actividades o experiencias previas que hayan realizado los alumnos para garantizar que los conocimientos que se construyan sean significativos para los estudiantes.
2. En función de su desarrollo real, con particularidades específicas y con diferentes posibilidades de aprendizaje. Así como, en el ambiente natural y cotidiano de los alumnos.
3. Ampliamente seguras que ofrecerán oportunidades de construcción de aprendizajes significativos para los estudiantes.
4. Que se organice el proceso de enseñanza-aprendizaje apuntando en la medida de lo posible, al cumplimiento de las metas y objetivos previstos.
5. Tomar en consideración la realidad propia institucional y del docente, así como las condiciones materiales de trabajo con las que se cuentan.

2.3.3.2. *Creencias del docente*

Para los fines de la investigación, este concepto adquiere particular interés. Y es que, las transformaciones educativas, particularmente la implementación de enfoques curriculares distintos a los que se han aplicado en las últimas décadas, demandan del docente el desarrollo de procesos de reflexión sobre su práctica profesional tal como lo describe Prieto:

> "Es evidente y nada nuevo que los profesores reflexionan sobre muchos aspectos de su práctica y que, además, lo hacen habitualmente para tomar decisiones que tienen que ver con la enseñanza y con el aprendizaje. Sin embargo, lo que puede resultar más novedoso, al menos en el nivel universitario, es centrar la reflexión sobre las propias creencias pedagógicas, es decir, en los pensamientos, concepciones y teorías que impulsan la acción didáctica de los profesores y que, consecuentemente, afectan de modos diversos al aprendizaje de los estudiantes" (Prieto, 2007, p.33).

Es evidente, que los nuevos enfoques curriculares exigen un cambio súbito en la enseñanza, no obstante, cuesta entender cómo se puede cambiar la forma de enseñar sin modificar las creencias[23] que subyacen sobre esta práctica. Conviene entonces, definir qué se entiende por *creencias* y cómo éstas influyen en la práctica cotidiana de las personas, sea ésta, en el ámbito personal como también en el profesional.

Existe cierta dificultad entre los investigadores en las distintas disciplinas del conocimiento, de alcanzar un consenso sobre el significado de *creencias* y obtener un concepto común. "En el área de la educación, esta dificultad ha puesto un obstáculo a la comprensión del pensamiento subyacente en la práctica docente, y, en consecuencia, al proceso mismo de enseñanza–aprendizaje" (Prieto, 2007, p.34). Pese a la falta de un acuerdo sobre éste término y su definición, sí se establece un punto en común sobre la diferencia entre el concepto de *creencias* y el de *conocimiento.* Las creencias implican evaluaciones o juicios mientras que el conocimiento se basa en datos objetivos.

[23] "Entendidas globalmente como tendencias o disposiciones de los profesores que les llevan a enseñar de un modo determinado" ver Prieto (2007, p.34). *Autoeficacia del profesor universitario.* Madrid: NARCEA S.A.

La autora antes mencionada, expone las diferencias respecto a estos dos conceptos del trabajo de Nespor (1987), referido al trabajo de Abelson (1977):

- Frecuentemente, confirman la existencia o inexistencia de entidades. Por ejemplo, los profesores tienen creencias sobre las causas del rendimiento de los alumnos, atribuyéndolo a características estables o inestables, tales como la capacidad o la maduración.
- Además, incorporan una visión de ideal que contrasta con la realidad y proporciona, así, un medio de sintetizar las metas y los modos de alcanzarlas.
- Se hallan fuertemente asociadas a componentes afectivos evaluativos.
- Se distinguen del conocimiento por su naturaleza episódica. En este sentido, se encuentran asociadas a eventos particulares, bien recordados. (Prieto, 2007, p. 34)

Entre los conceptos presentados por Prieto (2007, 34-35) se encuentran:

- Predisposiciones a la acción, específicas del contexto y determinantes esenciales de la conducta. (Brown y Cooney, 1982).
- "Cualquier proposición consciente o inconsciente, que se refiere a partir de lo que una persona dice o hace, susceptible de ser precedida por la expresión *creo que…*" (Rokeach, 1968: 113).
- Un tipo de conocimiento. (Nisbett y Ross, 1980).
- "Disposiciones a interpretar y a actuar de un modo determinado." (Samuelowicz, 1999:9).

Como puede desprenderse de lo anteriormente expuesto, se podría afirmar que existe una asociación entre las creencias de los docentes y las acciones que llevan a cabo en su práctica pedagógica "subrayando la importancia de potenciar o, por el contrario, inhibir determinadas conductas para favorecer el desarrollo de los alumnos en áreas muy diversas" (Prieto, 2007, p.39). A continuación, en la Tabla No. 11, se describen las creencias de los profesores en algunas áreas de su práctica pedagógica:

Tabla No. 11 Clasificación de las creencias pedagógicas de los profesores

Clasificación de las creencias pedagógicas de los profesores
1. Los alumnos y el aprendizaje Las creencias de los profesores sobre los alumnos y el modo en que estos aprenden influyen decisivamente en su propia forma de enseñar, además en la naturaleza de la comunicación que establecen con los estudiantes. Así, la diversidad de creencias en esta área de actuación didáctica lleva a los profesores a plantear distintos tipos de actividades en clase e igualmente a establecer diversos patrones de interacción. **2. La enseñanza** Los profesores poseen distintas creencias sobre la naturaleza y las metas de la enseñanza. Algunos las conciben fundamentalmente como un proceso de transmisión del conocimiento; otros como un proceso para guiar el aprendizaje de los alumnos, como el desarrollo de relaciones sociales, etc. **3. La asignatura que imparten** Cada asignatura tiende a estar asociada a diversos tipos de creencias (sobre su contenido, sobre el conocimiento de la misma…). Los principales estudios sobre este tipo de creencias se han centrado habitualmente en áreas de matemáticas, ciencias, lenguas extranjeras y ciencias sociales. Algunos estudios, como el Elbaz (1983) concluyen que los profesores se mueven desde visiones muy limitadas hasta otras muy eclécticas de la asignatura que enseñan y, en algunos casos, sus ideas acerca de la misma varían de un contexto a otro. **4. Aprender a enseñar** Los profesores, sobre todo aquellos que se encuentran en procesos de formación, poseen determinadas creencias sobre su propio desarrollo profesional y sobre el modo en el que aprenden a enseñar. Los profesores con más experiencia suelen manifestar que uno aprende de sus propias experiencias en el aula, o que la enseñanza es cuestión de personalidad junto con una serie de estrategias que se pueden aprender observando a otros profesores (Calderhead, 1988). Respuestas similares se han obtenido de profesores en proceso de formación. Sin embargo, algunos de estos profesores conciben el llegar a ser un buen docente como un proceso de crecimiento tanto personal como profesional, mostrándose más dispuestos a analizar su propia experiencia y las prácticas de otros para aprender de ellos. **5. El *self* y el rol docente** La enseñanza, quizás más que otras profesiones, exige un nivel muy alto de implicación personal. Enseñar exige a los profesores emplear su personalidad para proyectarse a sí mismos en determinados roles y para establecer relaciones dentro del aula que permitan a los alumnos mantener el interés y trabajar en un ambiente de aprendizaje. Lo importante

es que el profesor confíe en sí mismo y en sus capacidades para establecer esas relaciones del modo más adecuado. Algunos estudios han identificado creencias que tienen los profesores acerca de sí mismos, sobre todo en relación con su papel docente y han señalado cómo éstas influyen en su práctica en el aula.

Fuente: Prieto, L. (2007, p. 41).

Lo anteriormente planteado, es de vital importancia para el estudio en cuestión si se toma en cuenta que la actitud o creencia de los docentes de cómo sus estudiantes aprenden está íntimamente relacionada con su metodología de enseñanza y sus estrategias de evaluación de los aprendizajes. Desde esta perspectiva, se espera un profesor que promueva un ambiente de interés y de aprendizaje en el aula. Asimismo, que emplee una actuación didáctica basada en distintos tipos de actividades, propios de la disciplina que enseña. Por lo anterior, se espera que los profesores participantes en la investigación, acepten los procesos de formación, capacitación y actualización, particularmente en esta innovación pedagógica, y que a la vez, desarrollen las capacidades necesarias para transferir en el aula el cambio en la dinámica, estrategias, técnicas y procedimientos de la evaluación de los aprendizajes basado en competencias.

3. MARCO METODOLÓGICO

Como lo menciona Arias (1999, p.19) “la metodología del proyecto incluye el tipo o tipos de investigación, las técnicas y procedimientos que serán utilizados para llevar a cabo la indagación. Es el “cómo” se realizará el estudio para responder al problema planteado”. Para ello, se definió en primera instancia el enfoque metodológico y el tipo de estudio a aplicar el cual se centró en: organizar, aplicar y recoger las percepciones de docentes y estudiantes referente a un sistema de evaluación del aprendizaje que respondiera al currículo institucional prescrito y que se adaptara a las necesidades de las disciplinas de las carreras de Artes Musicales, Artes Escénicas, Artes Visuales del Departamento de Arte, y a la carrera de de Educación Física de la UPNFM respectivamente.

En tal sentido, el problema planteado en este trabajo condujo a la selección y aplicación de técnicas y procedimientos tanto del enfoque cuantitativo como del paradigma cualitativo. Todd, Nerlich, y McKeown (2004), citado por Hernández, Fernández y Baptista (2006, p. 755-756) expresan que esta posibilidad permite explorar distintos niveles del problema de estudio, así como, evaluar más extensamente las dificultades y problemas de las indagaciones, ubicados en todo el proceso de investigación y en cada una de sus etapas. “Se logra una perspectiva más precisa del fenómeno. Nuestra percepción de éste es más integral, completa y holística. Además, si son empleados dos métodos –con fortalezas y debilidades propias-, que llegan a los mismos resultados, esto incrementa nuestra confianza en que éstos son una representación fiel, genuina de lo que ocurre con el fenómeno estudiado” (Todd y Lobeck, 2004, citado por Hernández, et. al., 2006).

En cuanto al tipo de estudio, el *estudio descriptivo* busca “especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis” (Dankhe, 1989, citado por Hernández, et. al., 2006, p.102). Desde esta perspectiva, el nivel de información o alcance de profundidad que se obtuvo del estudio fue de *tipo descriptivo* dado que la investigadora esperaba describir los distintos aspectos, dimensiones o componentes del fenómeno a investigar relacionados a las condiciones inherentes de la práctica evaluativa de los docentes bajo la base de la nueva

propuesta curricular. Por otra parte, Tamayo (2003, pp. 43-44) explica que “los tipos de investigación difícilmente se presentan puros; generalmente se combinan entre sí y obedecen sistemáticamente a la aplicación de la investigación”.

3.1. Diseño de la Investigación

La selección del diseño de investigación se determinó por la naturaleza práctica, particular y apegada a la realidad del estudio en cuestión. Tamayo (2003, p. 108) define el *diseño* como el “planteamiento de una serie de actividades sucesivas y organizadas, que pueden adaptarse a las particularidades de cada investigación y que nos indican los pasos y las pruebas a efectuar y las técnicas a utilizar para recolectar y analizar los datos”. De allí que, es la guía que señala los procedimientos a seguir para alcanzar los objetivos propuestos y de este modo, se dé respuesta a las interrogantes trazadas en la investigación (Hernández, et. al, 2006).

Por lo anterior, el estudio se abordó a través de un diseño *pre-experimental pre-prueba-post-prueba de un solo grupo;* categoría que se contempla dentro de la *investigación experimental*; planteada por Campbell y Stanley (1966), y, que según (Salkind, 1999) es una de las metodologías más utilizadas en los contextos sociales de investigación. Este *diseño* es de carácter *intrasujeto*, es decir, el mismo grupo de sujetos es sometido a todas las condiciones experimentales. Su procedimiento consiste en aplicar a un grupo, una prueba previa al tratamiento experimental. Seguidamente, se administra el estímulo para después aplicar una prueba posterior al tratamiento (Hernández, Fernández y Baptista, 2006). Este diseño se diagrama de la siguiente forma:

$$\boxed{G \quad O_1 \quad X \quad O_2}$$

Dada la naturaleza propia del estudio, se le introdujo una pequeña variante, que como oportunamente explica Tamayo (2003, p. 108) “el diseño hace relación con el manejo de la realidad por parte del investigador, y por tanto podemos decir que hay tantos diseños como investigadores, ya que cada investigación es un diseño propio que sobre una determinada realidad presenta el investigador”. Por tanto, se propuso el siguiente diagrama:

Esquema No. 1 de un diseño pre-experimental pre-prueba post-prueba de un solo grupo

El *Pre–test₁* representa la *prueba* a la que se sometieron los docentes antes de recibir la capacitación. Para ello se elaboró un Guión de Entrevista el cual contemplaba un grupo de 13 preguntas abiertas preestablecidas. Para un mejor manejo de la información, se elaboró un Plan de Entrevista en donde se tomó en cuenta el lugar, espacio y hora de la actividad, así como todos los elementos sugeridos técnicamente para el manejo de la técnica en cuestión. La *prueba* se llevó a cabo de manera individual y se grabó cada una de las respuestas ofrecidas por cada uno de los participantes. En algunos casos, se formulaban preguntas adicionales que proporcionaran mayor información o aclaración de las situaciones sobre la temática discutida.

La *capacitación* es la formación a corto plazo que los docentes recibieron a través de una programación estructurada sobre el sistema de evaluación de los aprendizajes basado en competencias. Para la *capacitación,* se elaboró un material que contemplaba: una presentación en *PP* (Power Point), ejercicios didácticos para ejemplificar los conceptos, así como, ejemplos de instrumentos de evaluación de los aprendizajes que podrían ser puestos en práctica a la hora de la aplicación del modelo.

El *Pre-test* $_2$ representa la *prueba* que se aplicó a los docentes inmediatamente después de la capacitación. Esta *prueba* consistió en una entrevista y se condujo con el mismo Guión de Entrevista aplicado antes de la capacitación. Consecuentemente, se respetó la metodología propia de la técnica, conduciendo las mismas fases y procedimientos realizados en el *Pre–test*$_1$.

La *Aplicación* consistió en la puesta en práctica de los conocimientos y experiencias logradas en la capacitación, en una o más asignaturas de su elección. Es decir, los 6 docentes participantes en la investigación, procedieron a preparar y aplicar el modelo de evaluación de los aprendizajes durante el III Período Académico del 2010 en las distintas asignaturas que enseñaban.

El *Post- test* representa la prueba que se aplicó a los docentes una vez concluido el III Período Académico 2010 en la UPNFM. Nuevamente se utilizó el Guión de Entrevista y se aplicó la misma dinámica desarrollada en los momentos anteriormente relatados. En esta misma fase y para constatar con mayor profundidad los aspectos, dimensiones, o componentes del fenómeno, se aplicó un *post-test* a los estudiantes en cuya asignatura o asignaturas se aplicó el sistema de evaluación de los aprendizajes basado en competencias. Este consistió en un cuestionario bajo la Técnica de la Encuesta. Este instrumento fue aplicado a 239 estudiantes que asistieron a sus clases el día de su aplicación.

3.1.1. Limitaciones del diseño de investigación

Se hace necesario aclarar que los diseños *pre-experimentales* presentan algunas limitaciones con respecto a otros modelos. En este tipo de *diseños*, se analiza o analizan las variables dependientes y prácticamente no existe ningún tipo de control. Es decir, no se procura la manipulación de las variables intervinientes ni se utiliza en este caso, un grupo de control que permita observar si el estímulo experimental produjo cambio puesto que el investigador suele limitarse a observar en condiciones naturales el fenómeno en estudio, sin modificarlo o alterarlo. La condición de no contar con el requisito para lograr el control experimental, produce una situación en donde no se puede determinar con certeza la validación interna del experimento, así como establecer la causalidad del mismo.

Salkind (1999, p. 235) lo expone de la siguiente manera:

"Los diseños preexperimentales no se caracterizan por la selección aleatoria de participantes de una población ni incluyen un grupo control. Sin estas dos cosas la capacidad de la investigación para descubrir la naturaleza causal de la relación entre las variables independiente y dependiente se reduce considerablemente, y casi se elimina. Estos diseños tienen poco o ningún control sobre las variables extrañas que pudieran ser responsables por resultados distintos que pretendía el investigador."

De igual modo, existen posibles fuentes de error que podrían invalidar los resultados del estudio, por ejemplo, situaciones coyunturales que se presentan en el desarrollo de la investigación de manera natural e inesperada, las cuales podrían incidir en los resultados esperados. Los efectos de repetición de la prueba (*pretest-posttest*) es otra fuente de error que se podría presentar. Generalmente, la primera medición tiende a tener un efecto sobre la segunda ya que el individuo podría recordar los aciertos y desaciertos cometidos anteriormente.

Al respecto, Hernández et. al., (2006) explican que con este tipo de diseños existe la posibilidad de que la validez interna se vea afectada por diversas fuentes. Entre estas amenazas se encuentra, la *historia* referida a cualquier situación distinta a la manipulada por el investigador capaz de generar cambios. Asimismo se destaca que, entre más largo sea el lapso entre ambas mediciones, mayor será la probabilidad que este factor no deseado se produzca. Otra fuente de invalidación interna podría ser la *maduración* la cual consiste en "los cambios en el interior de las unidades de prueba que ocurren durante el tiempo de realización del experimento; por ejemplo, la experiencia que pudieran ir adquiriendo los sujetos participantes en la investigación" (Bernal, 2006, p. 151). En la misma línea de argumentación, los autores señalan que es posible que exista un efecto entre la pre-prueba sobre la post-prueba, se seleccione a un grupo atípico que al momento de la intervención no se encuentre en su estado natural, o que se presenten diversas interacciones.

Es así que, este diseño se sugiere en estudios exploratorios o descriptivos, además, que se tomen en cuenta todas las previsiones del caso para obtener resultados mucho más confiables y válidos. Por otra parte, en algunas ocasiones pueden ser el único recurso para llegar a inferencias, sobre variables que son imposibles de manipular. Así como, cuando no se cuenta con todos los recursos para elaborar un experimento con mayor control, es útil como un primer acercamiento al problema de investigación con la realidad, permitiendo la descripción del cambio ocurrido desde el *pretest* hasta el *postest*, para después, utilizar un diseño más confiable.

3.2. Definición y operacionalización de las variables

Para Hernández et. al., (2006, p. 145) sin definición y operacionalización de variables no hay investigación. Es decir, las distintas propiedades que se le han asignado a un fenómeno, requieren de su contextualización para hacerlas tangibles, operativas, concretas, medibles o registrables en la realidad. Este proceso permite dar el mismo significado a los conceptos planteados en el estudio que por las distintas connotaciones del lenguaje, podrían interpretarse de diferente manera sin tales aclaraciones. Ello favorece enormemente a la comunidad científica, debido a que en investigaciones similares se pueden hacer comparaciones y evaluar más adecuadamente los resultados obtenidos.

Como punto de inicio, primero se planteó la conceptualización de los términos: *variable*, *definición conceptual de la variable*, *definición operacional de la variable* e *indicador*. Posteriormente, se detallaron las variables consideradas en la investigación y su operacionalización tal como se presenta a continuación:

Mejía (2005, p. 81) explica que las *variables*:

> "Son constructos, conceptos abstractos, construcciones hipotéticas que elabora el investigador, en los más altos niveles de abstracción, para referirse con ellos a determinados fenómenos o eventos de la realidad; son denominaciones genéricas que tratan de abarcar una amplia gama conceptual que permita al investigador disponer de un referente teórico para aludir a determinados aspectos de los fenómenos de estudio."

El mismo autor expone la diferencia entre la v*ariable independiente y variable dependiente:*

> "Las variables independientes son aquellas susceptibles de ser manipuladas por el investigador y las variables dependientes son el resultado de la manipulación de las variables independientes, es decir aquellas que siempre reciben los efectos de las variables independientes…esta distinción entre variables independientes y dependientes, es válida sólo en los casos en el que se usa el método experimental para contratar hipótesis o se trabaje con variables activas (…) (Mejía, 2005, p. 84).

Definición conceptual de la variable. "Son definiciones de diccionarios o de libros especializados" (Kerlinger 1975 y 1979; Rojas, 1981, citado por Hernández, et al., 1998 p. 99).

Definición operacional de la variable. "Una definición operacional constituye el conjunto de procedimientos que describe las actividades que un observador debe realizar para recibir las impresiones sensoriales, las cuales indican la existencia de un concepto teórico en mayor o menor grado (Reynolds, 1971, p.52, citado por Hernández, et al., 1998, p. 99).

Indicador. "Es la forma cómo se manifiesta el fenómeno ante el investigador, es la evidencia que el investigador observa y le permite decir que el fenómeno se halla presente (...) Los indicadores ponen de manifiesto los procesos u operaciones a las que se refieren los conceptos" Mejía, 2005, pp. 95-96).

Las Tablas 12 y 13 detallan la relación de cada uno de los conceptos arriba definidos para la operacionalización de las variables seleccionadas en el estudio en cuestión. Como se puede constatar, la recogida de datos para la operacionalización de las variables: *Conocimiento y aplicación de un sistema de evaluación de los aprendizajes basado en competencias,* y, *Prácticas evaluativas de los docentes del Departamento de Arte y de Educación Física de la UPNFM,* se llevó a cabo a través de un guión de entrevista, especificándose en cada caso, la correspondencia de los ítems con los indicadores propuestos. Para la variable *Percepción de los estudiantes del Departamento de Arte y de Educación Física de la UPNFM sobre las prácticas de evaluación de sus docentes* se empleó un cuestionario dicotómico de tipo cerrado.

Tabla No. 12 Operacionalización de las variables: Sistema de evaluación de los aprendizajes y docentes

Variable	Definición conceptual	Definición operacional Aspectos/Dimensiones	Indicadores	Ítems
Conocimiento y aplicación de un sistema de evaluación de los aprendizajes basado en competencias.	"Conjunto de elementos y constructos organizados que interactúan manejando información con la finalidad de emitir juicios de valor y tomar decisiones para la mejora de los procesos de aprendizaje."	¿Qué evaluar? Aprendizajes esperados Resultados de aprendizaje	Conceptos Procedimientos Habilidades Actitudes	Del Guión de Entrevista: 2, 3, 6, 7
		¿Cómo evaluar? En correspondencia con la planeación didáctica ¿Quién evalúa?	Autoevaluación Coevaluación Heteroevaluación Estudiantes Docentes	Del Guión de Entrevista: 9
		¿Cuándo evaluar? Momentos o fases: **Evaluación continua**	Inicial o diagnóstica Procesual o formativa Sumativa o acumulativa	Del Guión de Entrevista: 8
		¿Con qué evaluar? **Evaluación auténtica** Técnicas, procedimientos, estrategias e instrumentos	Observación sistemática Situaciones orales: exposición, diálogo, debate, mesa redonda, entre otras. Pruebas escritas: Ensayo, objetivas. Técnicas de desempeño: proyectos, experimentos, demostraciones, entre otras.	Del Guión de Entrevista: 4, 7,
		¿Cómo calificar? Niveles de desempeño cualitativo y cuantitativo	Instrumentos: Matrices de valoración, registros anecdóticos, escalas de estimación, Listas de cotejo, pautas de pruebas de ensayo y	Del Guión de Entrevista: 6, 12

			objetivas, cuestionarios, entre otros.	
		¿Por qué un sistema de evaluación de los aprendizajes basado en competencias?	Dé respuesta al currículo prescrito: Estándares internacionales, medio de aprendizaje, permanente a lo largo de toda la vida, desarrollo autónomo, proceso colegiado, formación integral, convergencia educación y trabajo, mejora de la calidad educativa.	Del Guión de Entrevista: 4, 10, 11, 13
Prácticas evaluativas de los docentes del Departamento de Arte y de Educación Física de la UPNFM.	"Proceso por medio del cual los profesores buscan y usan información procedente de diferentes fuentes para llegar a un juicio de valor sobre el alumno o sistema de enseñanza en general o sobre alguna faceta particular del mismo".	Formas y medios para evaluar los estudiantes antes, durante y después del proceso de enseñanza- aprendizaje.	Técnicas Instrumentos Proceso	Del Guión de Entrevista: 5, 13

Tabla No. 13 Operacionalización de la variable estudiantes

Variable	Definición conceptual	Definición operacional Aspectos/Dimensiones	Indicadores	Ítems
Percepción de los estudiantes del Departamento de Arte y de Educación Física de la	"Es la función que permite al organismo, recibir, elaborar e interpretar la información que llega desde el	Cómo perciben los estudiantes las formas y medios que el docente ha empleado para evaluar su desempeño.	Proceso Técnicas Procedimientos Medios	Del Cuestionario Para Estudiantes de1 al 18

UPNFM sobre las prácticas de evaluación de sus docentes.	entorno, a través de los sentidos.”

3.3. Población y Muestra

En este apartado se definió al conjunto de elementos o unidades para los cuales serían válidos los resultados del estudio. Tamayo (2003, p. 114) define *población* como “la totalidad del fenómeno a estudiar, en donde las unidades de población poseen una característica común, la cual se estudia y da origen a los datos de la investigación”. De allí que, la *población* en esta investigación estuvo representada por dos unidades de análisis: los docentes de Pregrado de la UPNFM, y, los estudiantes de las carreras de Pregrado de la misma Institución.

Como se hace referencia en un párrafo anterior, los *diseños preexperimentales* no requieren de una asignación aleatoria de sujetos ni condiciones, es decir, la “probabilidad igual e independiente de ser seleccionado…para formar una muestra” (Salkind, 1999, p. 234). La *muestra* es la parte de la población que se selecciona, de la cual realmente se obtiene la información para el desarrollo del estudio y sobre la cual se efectuará la medición y observación de las variables analizadas.

En tal sentido, la investigadora tuvo a bien seleccionar a seis docentes; cinco del Departamento de Arte, y, una docente del Departamento de Educación Física, basándose en que las características particulares y específicas de los sujetos posteriormente se pudieran generalizar al total de elementos de la población. Es así que, los docentes seleccionados eran Profesores de Planta o a Tiempo Completo, enseñaban cursos generales como de la especialidad, y poseían como mínimo tres años de experiencia en educación superior.

Asimismo la unidad de análisis *estudiantes,* se conformó por la totalidad de los alumnos que fueron expuestos a la evaluación de los aprendizajes basada en competencias, en cada clase respectivamente haciendo un total de 354 estudiantes. No obstante, al momento de aplicar el Cuestionario solo se encontraban 239 alumnos. Por otra parte, los estudiantes

encuestados en las asignaturas de Apreciación Artística y Expresión Vocal y Corporal, correspondían a diferentes carreras de Pregrado de la UPNFM.

Este tipo de muestreo, se encuentra dentro de la categoría de muestreo *no probabilístico* de *tipo intencional u opinático*, ello significa, que la selección de los elementos se realiza con base en los criterios y juicios del investigador (Arias, 1999). Sobre este tema, Hernández et. al., (2006, p. 241) afirman que "la elección de los elementos no depende de la probabilidad, sino de las causas relacionadas con las características de la investigación o de quien hace la muestra. Aquí el procedimiento no es mecánico, ni con base en fórmulas de probabilidad, sino que depende del proceso de toma de decisiones (…)".

Es así como, el Departamento de Arte al momento del desarrollo de este estudio, contaba con una Población de 15 docentes quienes impartían las clases en sus tres orientaciones: Educación Musical, Artes Plásticas y Teatro. De ello, se seleccionaron 5 docentes: 2 del área de música, 2 del área de artes plásticas y 1 del área de teatro; correspondiendo a un 33.33% del porcentaje de la *Muestra*. Por otra parte, de 14 Profesores del Departamento de Educación Física, por razones varias, solamente 1, atendió la invitación para participar en el presente estudio; correspondiendo al 7.14% del porcentaje de la *Muestra*. De igual modo, se detalla en la Tabla siguiente cada uno de los Cursos en donde se aplicó el sistema de evaluación de los aprendizajes basado en competencias, el total de estudiantes por Sección y la cantidad de estudiantes presentes al momento de la aplicación del Cuestionario, así como, el porcentaje de la *Muestra*.

Tabla No. 14 Representación de la muestra

Unidad Muestral	Población	Muestra	Porcentaje De la Muestra
Docentes del Departamento de Arte de la UPNFM	15	5	33.33%
Docentes del Departamento de Educación Física de la UPNFM	14	1	7.14%
Estudiantes de la asignatura de Apreciación Artística Secc. "A"	15	15	100.00%
Estudiantes de la asignatura de Apreciación Artística Secc. "B"	18	11	61.11%
Estudiantes de la asignatura de Apreciación Artística Secc. "C"	29	22	75.86%

Estudiantes de la asignatura de Apreciación Artística Secc. “D”	26	18	69.23%
Estudiantes de la asignatura de Apreciación Artística Secc. “E”	24	21	87.5%
Estudiantes de la asignatura de Apreciación Artística Secc. “H”	30	13	43.33%
Estudiantes de la asignatura de Apreciación Artística Secc. “I”	25	14	56.00%
Estudiantes de la asignatura de Apreciación Artística Secc. “J”	26	6	23.07%
Estudiantes de la asignatura de Expresión Vocal y Corporal Secc. “A”	40	38	95%
Estudiantes de la asignatura de Expresión Vocal y Corporal Secc. “C”	25	23	92%
Estudiantes de la asignatura de Expresión Vocal y Corporal Secc. “E”	22	22	100%
Estudiantes de la asignatura de Teoría y Lenguaje Musical IV Secc. “U”	12	9	75%
Estudiantes de la asignatura de Escultura II Secc. “U”	14	8	57.14%
Estudiantes de la asignatura de Gimnasia Rítmica Secc. “U”	19	19	100%

De la Tabla anterior se puede observar que participaron 6 docentes, de un total de 19 docentes en ambas carreras, se aplicó el modelo de evaluación en 19 Cursos de estudio, tanto de la formación general, como de la formación específica con un total de 354 estudiantes, de los cuales, a 239 de ellos se les aplicó el Cuestionario Estudiantes.

3.3.1. Limitaciones del muestreo

Dada la naturaleza y el objeto de estudio de la investigación, se empleó un tipo de muestreo no aleatorio; seleccionando la muestra con un procedimiento que no ofrece a toda la población las mismas oportunidades de formar parte de la muestra. Así, cualquiera que fuere el procedimiento, es siempre posible que se favorezca ciertos casos de la población más que a otros lo cual produce un sesgo en la muestra. Esta opción de muestreo se obtiene atendiendo los criterios del investigador ya sea por razones de viabilidad, factibilidad de recursos, o por las condiciones de la investigación misma.

Según Kerlinger (1975) el hecho de no utilizar el muestreo al azar, las muestras no ofrecen la garantía de las muestras probabilísticas, no obstante en la práctica y de acuerdo a los objetivos de la investigación, son a menudo necesarias e inevitables. Sumado a ello, se encuentra el tamaño de la muestra. Es habitual que en estudios cualitativos se empleen muestras pequeñas no aleatorias; poniendo en duda la representatividad de los resultados. No obstante, no se debe perder de vista su propósito, es decir, en ocasiones la investigación se centra en un caso que presenta interés específico para descubrir significados o realidades diversas que posteriormente le permitan conducir cierto tipo de generalidades.

Por lo anterior y para disminuir el sesgo del muestreo en la presente investigación se tomó en cuenta lo siguiente:

- La muestra representara los casos típicos de la población; con los rasgos y características propias de los docentes de la UPNFM, acordes al problema que se observó.
- Se trató de extraer la mayor cantidad posible de información de los casos de la muestra para obtener resultados más precisos.
- Se consideró el tiempo disponible del caso de las muestras para obtener una información de calidad.
- Se consideró el lugar y contexto de los casos de la muestra de tal manera que le permitiera actuar naturalmente, sin presiones prestablecidas.
- Se contrastó la información de los casos de la muestra con la unidad de análisis: *estudiantes*; conformada en su totalidad por los estudiantes que fueron expuestos a la evaluación de los aprendizajes basada en competencias.

3.4. Técnicas e Instrumentos de Recolección de Información

En educación, es muy frecuente el empleo de la *encuesta* en investigación en donde el investigador selecciona una muestra y les administra un cuestionario o realiza entrevistas, para recoger información valiosa según las variables de estudio. La principal ventaja que esta Técnica presenta es que se puede generalizar información hacia una población numerosa, es decir, describir las características de cierta población, de una muestra pequeña. “Las encuestas se emplean para conocer las actitudes, las creencias, los valores, las características

demográficas, los comportamientos, las opiniones, los hábitos, los deseos y las ideas de las personas; además de conseguir otro tipo de información" (McMillan y Schumacher, 2008, pp. 292-293).

Con la finalidad de obtener la información necesaria para el logro de los objetivos propuestos en el presente estudio, se consideró el empleo de la *encuesta* en sus dos modalidades: la *entrevista* y el *cuestionario*. La recogida de datos como lo expresa Tejada (1997, p.95) es una de las "fases más trascendentales en el proceso de investigación científica". Es por ello que, representó uno de los ejes principales de la investigación ya que de ésta se desprendió la información que sería analizada para la presentación y divulgación de los resultados obtenidos del estudio. De este modo, la *entrevista* se aplicó a la unidad muestral *docentes*, y, el *cuestionario*, a la unidad de análisis *estudiantes*.

Briones por su parte, define la *encuesta* como la: "técnica que encierra un conjunto de recursos destinados a recoger, proponer y analizar informaciones que se dan en unidades y en personas de un colectivo determinado (…) para lo cual hace uso de un cuestionario o de otro tipo de instrumento" (1995, p.51). Asimismo, Zalkind (1999, p.214) expresa que "las entrevistas pueden ser muy útiles si usted desea obtener información que de otra forma sería inaccesible, lo que incluye conocimiento de primera mano de los sentimientos y percepciones de las personas". Por otra parte, Tejada define el cuestionario como el "conjunto de preguntas o ítems acerca de un problema determinado, objeto propio de la investigación cuyas respuestas se han de contestar por escrito" (1995, p.11).

Según la clasificación presentada por Grinnell (1997), citado por Hernández, et. al., (2006, p. 597) las entrevistas se dividen en estructuradas, semiestructuradas o no estructuradas y abiertas. Para efectos de esta investigación, se empleó una entrevista semiestructurada con un guión de 13 preguntas preestablecidas en donde se formularon cuestiones adicionales que contribuyeran a ampliar o aclarar el objeto de estudio. La entrevista pretendía recabar información respecto al grado de conocimiento, e información de los docentes sobre el modelo de evaluación de los aprendizajes basado en competencias tal como lo declara el enfoque

curricular prescrito. Asimismo, se esperaba conocer el nivel de aplicación de sus distintos elementos y constructos en las asignaturas enseñadas en el III Período Académico de 2010.

Como se mencionó anteriormente, otra de las herramientas utilizadas en la recolección de los datos de esta investigación fue el cuestionario de autoadministración. El instrumento previamente "piloteado" para su validación, contenía un conjunto de 19 interrogantes dicotómicas de tipo cerrado dirigido a los estudiantes en cuyas asignaturas se aplicó el sistema de evaluación de los aprendizajes basado en competencias. En vista que con este tipo de preguntas se incurre considerablemente en errores de medición y no se incluyó una opción para las respuestas neutras, las cuestiones dejadas en blanco se delimitaron como "no contestadas" en los cuestionarios administrados a los alumnos (Bernal, 2006). De igual modo, y por el grado de información limitada que esta categoría presenta, se agregó un apartado en la mayoría de peguntas en donde se le solicitaba al estudiante ampliar la respuesta con su opinión o percepción al respecto.

3.5. Plan de Análisis de los Datos

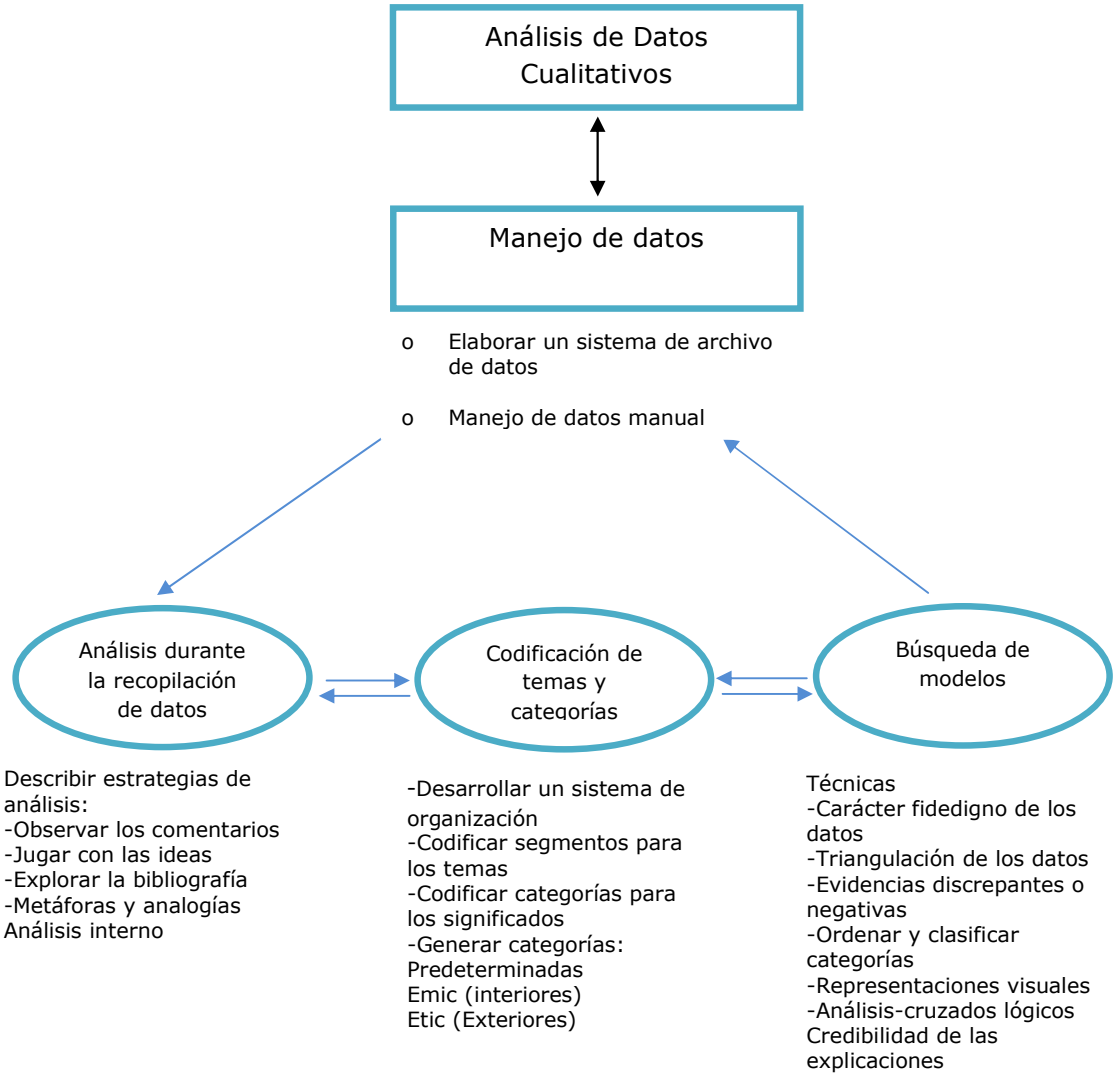
Corresponde en esta sección, declarar las estrategias, herramientas y procedimientos que se tomaron en cuenta para obtener la información más relevante y concreta registrada en las distintas fuentes de recolección de los datos previamente seleccionados. En correspondencia a lo expresado, para el presente estudio se seleccionaron las dos vertientes de análisis de datos para obtener la información: cualitativa y cuantitativa, considerando que ambos enfoques en lugar de contraponerse se enriquecen y se complementan entre sí.

Se entiende por análisis de datos al "proceso de examinar datos con el fin de resumir información de grupos especiales en puntos específicos en el tiempo, de tal forma que permita determinar si los cambios que se buscaban realmente ocurrieron, qué otros cambios pudo haber producido el programa y si el programa alcanzó o no alcanzó sus objetivos específicos, cuándo lo hizo y por qué" (Arias, 1999, p.25). Es decir, después de establecer las técnicas y procedimientos que permitieron categorizar los datos, se espera a través de los registros obtenidos, interpretar la información de la manera más objetiva y confiable posible.

De este modo, se estructuró la dinámica del manejo de datos, elaborando un sistema de archivo de la información para cada uno de los momentos de la recogida de datos; desarrollado principalmente por un procedimiento manual. Posteriormente, se procedió a observar los comentarios, interpretar ideas, a contrastar con la bibliografía relacionada al estudio, así como, a desarrollar el análisis interno de lo recabado. Consecuentemente, se desarrolló un sistema de organización el cual será presentado ampliamente en el Capítulo Resultados de esta investigación. Para ello, se trianguló la información, se buscaron las evidencias discrepantes y negativas, se ordenaron y clasificaron los datos de lo más general a lo más específico buscando análisis lógicos, fidedignos y creíbles.

El siguiente Esquema representa el proceso global del análisis cualitativo de los datos:

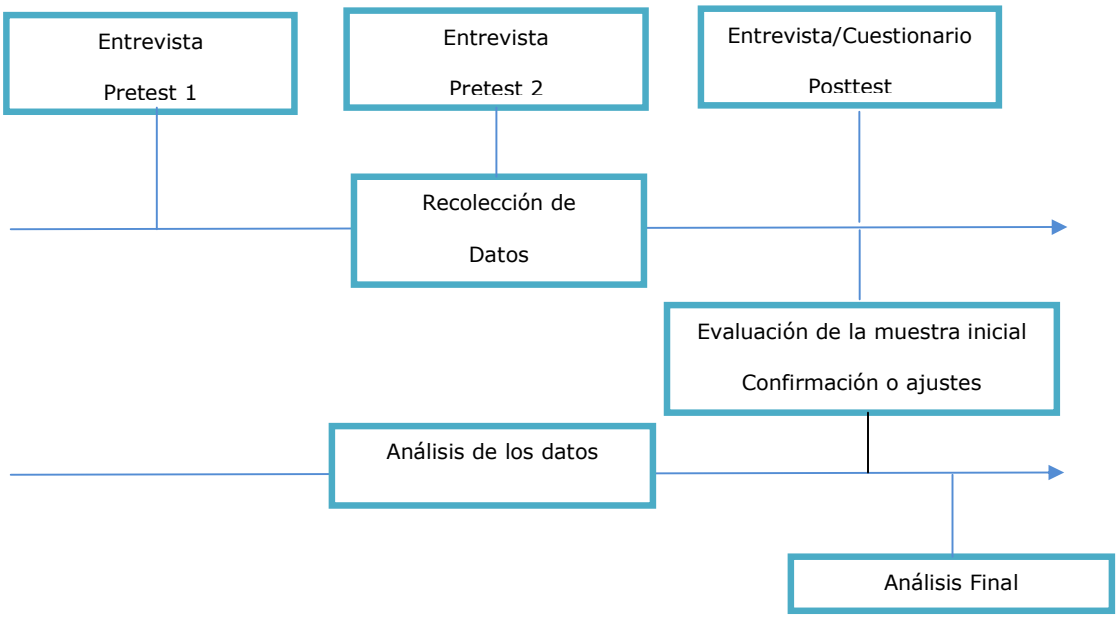
Esquema No. 2 Análisis de datos cualitativos



Fuente: Adaptado de McMillan, y Schumacher, 2005, p. 477.

Como se ha podido evidenciar en el gráfico anterior, el análisis de datos en el enfoque cualitativo es un proceso cíclico, en constante movimiento y que está presente a lo largo de todo el trabajo. Representa cada uno de los momentos o etapas, procedimientos para la codificación de los temas y categorías, así también de los principios que se deben tomar en cuenta a la hora de determinar el carácter fidedigno de los datos y la credibilidad de las explicaciones. Ello es, mediante este proceso se buscó una visión de conjunto en donde la observación inductiva de la investigación, diera sentido a la información de manera organizada, descriptiva y condensada. "El análisis cualitativo es un proceso relativamente sistemático de selección, categorización, comparación, síntesis e interpretación, que nos proporciona explicaciones sobre el único fenómeno de interés. Los análisis de datos cualitativos varían mucho dependiendo de las diferentes investigaciones, objetivos, estrategias de formulación de datos y modos de encuestar cualitativos" (McMillan y Schumacher, 2008, p. 479). Concretamente, el gráfico planteado por Hernández et. al., (2006) expresa otra manera de representar el proceso global de recolección y análisis de datos que se llevó a cabo en la investigación:

Esquema No. 3 Proceso global de análisis de datos

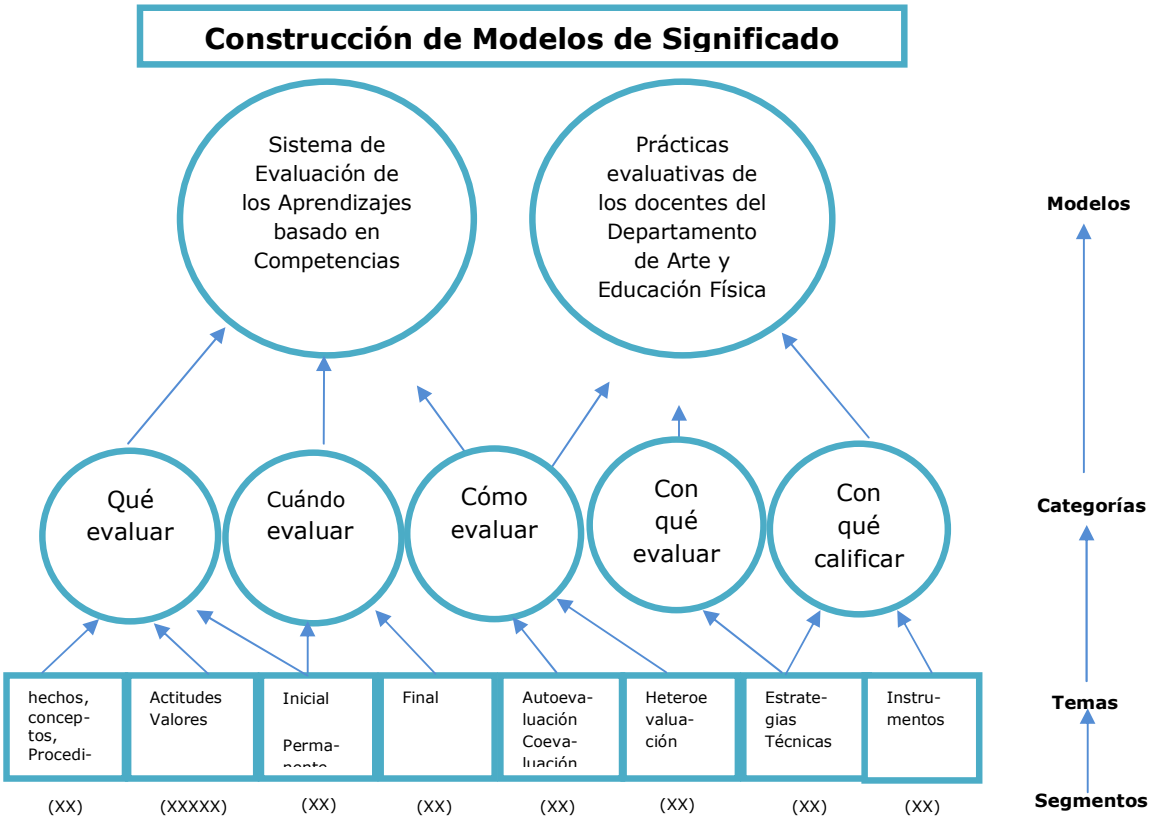


Fuente: Adaptado de Hernández, Fernández y Baptista, 2006, p. 582.

Consecuentemente, para analizar la información correspondiente a las Entrevistas a Docentes se realizaron los pasos siguientes:

- Se preparó y "piloteo" el Guión de Entrevista.
- Se determinó y organizó el sistema de toma y archivo de datos.
- Se transcribieron íntegramente las entrevistas de los seis docentes participantes en cada momento de la obtención de datos, delimitando de manera individual cada momento de las *pruebas.*
- Se agruparon los tres momentos de la recogida de datos por pregunta, con cada uno de los docentes.
- Se revisaron y analizaron los datos para obtener una visión de conjunto de la información.
- Se desarrolló un sistema de organización de codificación de temas y categorías hasta llegar a los modelos de significado tal como se presenta en el esquema a continuación:

Esquema No. 4 Modelos de significado



Fuente: Adaptado de Viera y Pollock (1992), citado por McMillan y Schumacher (2008, p. 496).

- Se procedió a analizar, seleccionar y organizar la información para la presentación de resultados elaborándose la siguiente matriz:

Tabla No. 15 Matriz para análisis de datos cualitativos

	Categorías	Temas	Preguntas relacionadas de la entrevista (Segmentos)
Modelos **Sistema de evaluación de los aprendizajes basado en competencias** **Práctica evaluativa de los docentes del Departamento de arte y de Educación Física de la UPNFM**	Qué evaluar	Hechos Conceptos Habilidades Procedimientos Actitudes Valores	#2, #3,#6,#7
	Cuándo evaluar	Inicial o diagnóstica Proceso o formativa Final o sumativa	#8
	Cómo evaluar	Autoevaluación Coevaluación Heteroevaluación	#9
	Con qué evaluar	Estrategias Técnicas y Procedimientos: Observación sistemática Situaciones orales: exposición, diálogo, debate, mesa redonda, entre otras. Pruebas escritas: Ensayo, objetivas. Técnicas de desempeño: proyectos, experimentos, demostraciones, entre otras.	#4,#7
	Con qué calificar	Instrumentos: Matrices de valoración, registros anecdóticos, escalas de estimación, Listas de cotejo, pautas de pruebas de ensayo y objetivas, cuestionarios, entre otros.	#6,#12
	Por qué un SEABC	Dé respuesta al currículo prescrito: Estándares internacionales, medio de aprendizaje, permanente a lo largo de toda la vida, desarrollo autónomo, proceso colegiado, formación integral, convergencia educación y trabajo, mejora de la calidad educativa.	#4, #10, #11, #7
	Conocimiento respecto al Modelo	Evaluación Continua Evaluación auténtica	#3,#5

Como se puede observar en la Tabla anterior, la información se organizó en siete categorías, cada una representando un conjunto de temas que le describen o definen. De igual modo, se agruparon las preguntas del Guión de Entrevista que incluían la información de los

temas relacionados a cada categoría. Esta agrupación y organización de los contenidos, se llevó a cabo en los tres momentos de la recogida de datos: *Pretest*$_1$, *Pretest*$_2$ y en el *Post-test* de donde se tomaron los *segmentos* que daban respuesta al problema de la investigación; cuidando siempre el carácter fidedigno de los datos y la credibilidad en las explicaciones.

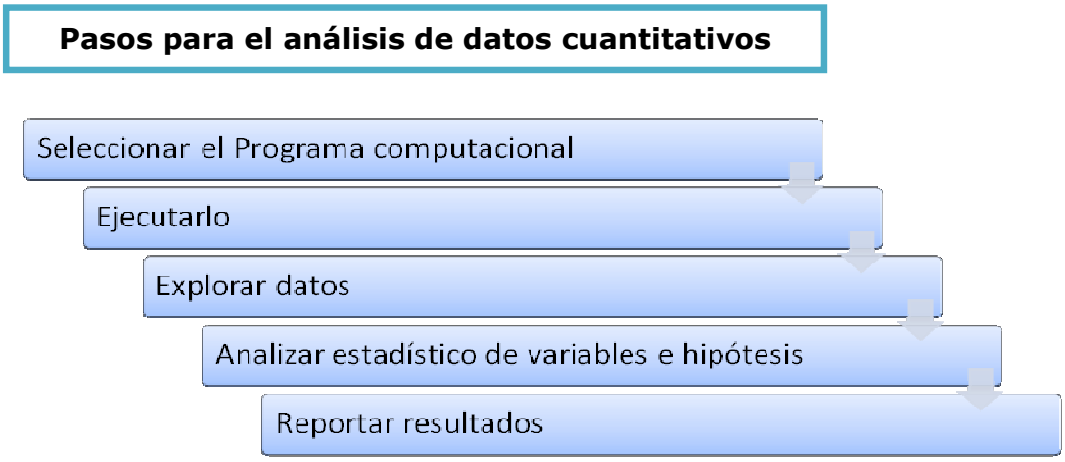
En síntesis, lo anteriormente expuesto obedece a la sistematización y al rigor metodológico que se siguió en la investigación cualitativa para resolver el problema de confiabilidad y validez de los resultados, y así disminuir en la medida de lo posible su sesgo. Para efectos de fortalecer el factor confiabilidad se consideraron los siguientes aspectos: status de la investigadora en relación al objeto de estudio, la selección cuidadosa de los docentes que participarían en la investigación, situaciones y condiciones sociales, y la metodología de la recogida y análisis de los datos como se detalla en cada uno de los apartados (Goetz y LeComplete, 1988, citado por Pérez, 2007, p. 79).

Es importante remarcar que debido a la consistencia que existió entre la información recabada y la realidad empírica, y la riqueza de información brindada por los informantes, fue difícil resumir y registrar los datos que daban respuesta al problema en cuestión. Es así como, la información recolectada, analizada y sintetizada de las Entrevistas, se presenta en Tablas; contrastando la información del *Pretest*$_{1,}$ *Pretest*$_2$ *y del Postest*, Esta forma de organización de los datos, permitió visualizar una perspectiva más integradora de la temática para extraer con mayor facilidad las conclusiones del estudio.

Como se ha venido discutiendo a lo largo de este trabajo, la evaluación de los aprendizajes basada en competencias, es un tema que, hoy por hoy, cobra particular relevancia en los centros de educación superior no solo en el ámbito nacional, pero también en el contexto internacional. Por tanto, se podría afirmar que el manejo teórico y metodológico con el cual se ha conducido este estudio, y la sistematización documental presentada en este Informe, pone de relieve la capacidad de transferir los resultados a otras situaciones similares no sólo para la UPNFM, sino para otras instituciones terciarias tomando en cuenta las respectivas adecuaciones según las necesidades particulares de éstas.

En lo que respecta al análisis de los datos del método cuantitativo, se empleó el modelo planteado por Hernández et al., (2006, p. 406) como se presenta en el siguiente esquema:

Esquema No. 5 Pasos para el análisis de datos cuantitativos



Fuente: Adaptado de Hernández, Fernández y Baptista. (2006, p. 406).

En este proceso se utilizó estadística descriptiva para el análisis de los datos del Cuestionario Estudiantes en las cuales se incluyó principalmente la Distribución de Frecuencias y la representación de la información a través de Tablas (ver Anexos) y Gráficos. El Cuestionario se formuló con el propósito de recolectar información sobre las prácticas de evaluación aplicadas por los docentes durante el período del experimento. Este instrumento se formuló de tal manera que abarcara cada uno de los constructos, principios y dinámica de la evaluación de los aprendizajes basada en competencias, de tal modo que se pudiera determinar con claridad si los docentes habían implementado la innovación, y en consecuencia, conocer cuál era la percepción de los estudiantes con respecto al nuevo modelo.

Para ello se procedió así:

- Se seleccionó el paquete estadístico SPSS 16.0 para inducir los datos.
- Se agruparon los Cuestionarios Estudiantes por: Asignaturas de Carácter General y Asignaturas de Carácter Específico.
- Se enumeraron los cuestionarios del 1 al 239.

- Se elaboró la Matriz de Variables para vaciar los Cuestionarios.
- Se digitaron los datos del total de Cuestionarios.
- Se visualizaron los datos obtenidos en tres categorías:
    - Visión Global de los datos obtenidos del total de Estudiantes de la muestra.
    - Estudiantes de nivel inicial y estudiantes de nivel avanzado.
    - Estudiantes por docente.
- Se identificaron, agruparon y examinaron cada una de las preguntas del Cuestionario en las tres categorías de análisis.
- Se realizaron análisis adicionales de la base de datos.
- Se procedió a analizar, seleccionar y organizar la información para la presentación de resultados.

4. RESULTADOS

En este Capítulo se abordarán los resultados obtenidos del análisis de los datos tanto de las entrevistas realizadas a los docentes del Departamento de Arte y de Educación Física seleccionados para participar en la investigación, como de los cuestionarios aplicados a los estudiantes quienes fueron expuestos al sistema de evaluación de los aprendizajes basado en competencias. De este modo, se obtuvo información relevante no sólo de tipo cualitativo sino también desde una perspectiva cuantitativa. Por tanto, en la primera parte de esta sección se presentará el contenido relacionado a las entrevistas siguiendo los procedimientos descritos en el Marco Metodológico. Seguidamente, se mostrarán las percepciones y opiniones de los estudiantes sobre las prácticas de evaluación implementadas por sus docentes desde un enfoque cuantitativo.

Es importante destacar, que se ha procurado desarrollar cada una de las etapas de la investigación de manera sistemática y controlada; es decir, estableciendo un sentido de orden, constancia, objetividad, y un alto grado de responsabilidad en cada uno de los detalles de la misma. Por tanto, a continuación se presenta información relevante y fidedigna que a través de un proceso honesto, facilite su comprensión, verificación y corrección. En consecuencia se espera, que la información recabada sirva para la mejora de la condición pedagógica de la evaluación en el aula, y, asegure la calidad de los aprendizajes de los estudiantes no sólo de las carreras de Arte y Educación Física, sino de todos los Programas de la UPNFM.

Por otra parte, se hace necesario explicar que por la naturaleza del estudio, se presentaron algunas limitaciones las cuales fueron cuidadosamente consideradas al momento de realizar la investigación. Al respecto, se trató de salvaguardar los derechos y el bienestar físico, mental y emocional tanto de los docentes como de los estudiantes participantes. De igual modo, se consideró la situación problemática a investigar. La evaluación educativa en el aula, es un tema complejo en donde se conjugan un sinnúmero de factores por lo cual la información se procesa de manera individual, grupal y situacional. Otra limitación a tomar en cuenta es la dificultad metodológica que este tipo de estudios presenta, descrito más ampliamente en el Capítulo anterior. No obstante, se ha tratado que los resultados sean fiables y generalizables a cualquier situación similar.

4.1. Resultados del Análisis Cualitativo del Estudio

Los resultados del análisis cualitativo integran el conocimiento, la información y la visión de los docentes respecto a la evaluación de los aprendizajes basada en competencias en los tres momentos de la medición: El *Pre–test*$_1$ representó la *prueba* a la que se sometieron los docentes antes de recibir la capacitación; La *capacitación* consistió en la formación a corto plazo que los docentes recibieron a través de una programación estructurada sobre el sistema de evaluación de los aprendizajes basado en competencias; El *Pre-test* $_2$ representó la *prueba* que se aplicó a los docentes inmediatamente después de la capacitación; La *Aplicación* consistió en la puesta en práctica de los conocimientos y experiencias logradas en la capacitación, en una o más asignaturas de su elección; El *Post- test* constituyó la prueba que se aplicó a los docentes una vez concluida la experiencia, para conocer el grado de percepción y valoración del modelo implementado.

En correspondencia con lo anteriormente planteado, primero se organizaron los datos en cuatro grandes interrogantes que permitieran determinar el grado de conocimiento y manejo que los docentes poseían respecto al enfoque curricular basado en competencias, sobre el modelo de evaluación en el aula, los referentes teóricos prácticos respecto al modelo y si se habían implementado algunos cambios específicos en el aula. Para la organización y análisis de la información, los informantes (profesores) son identificados como P1, P2, P3, P4, P5 y P6. De ello se desprende la siguiente información:

Tabla No. 16 Definición del enfoque curricular basado en competencias

- **¿Cómo definiría el enfoque curricular basado en competencias?**

Pretest$_1$	Pretest$_2$	Posttest
"(…) es un enfoque bastante, no sé si cerrado porque me parece que en ese enfoque se ve al estudiante o a la institución educativa como una maquila que se busca obtener un producto definido, o sea, lo puede hacer o no lo puede hacer así lo veo yo. Me parece que no toma en	"Bueno, lo que yo entiendo ahora es que el enfoque por competencias es un enfoque integral que lo que intenta pues es acercar los conocimientos que las personas vamos a recibir a situaciones reales, que se pueda ejecutar y no solamente quedarse a nivel	"Considero que es un enfoque bastante aplicable, bastante práctico que lleva las cosas a la práctica, no solo se queda a nivel de teoría, y que permite pues, desarrollar habilidades en la práctica y conocimientos teóricos" (P1).

cuenta otros aspectos como la parte personal del estudiante, otro tipo de habilidades (…)" (P1).	de los cuadernos" (P1)	
"(…) en pocas palabras es un programa que hace énfasis en los resultados, ¿cómo se le llama?, producto, pero la otra ¿cómo es que se le llama?, si las mismas competencias, entonces más que todo en resultados" (P2).	"Bueno, es un proceso que tiene como centro lo que es el alumno, es el binomio alumno maestro que se basa en las competencias del alumno" (P2).	"Después de todo el proceso, y después de haber aplicado y usado ese enfoque, he comprendido que es un enfoque que está basado en el aprendizaje significativo de los alumnos, que se centra en la construcción de los conocimientos" (P2).
"(…) particularmente la palabra competencia me deja mucha duda. Yo creo que como he visto yo aquí las cartillas descriptivas de la carrera, me gusta mucho porque está más organizado cada espacio académico (…) Sin embargo en sí la palabra me parece que puede dar a lugar como para interpretaciones un poquito violentas por decirlo de otra manera el hecho de que hace sentir al muchacho que tiene que competir" (P3).	"El enfoque curricular basado en competencias, bueno, según lo que recuerdo tiene que ver con el constructivismo y, luego que es un enfoque también interdisciplinario que lo que ayuda es a desarrollar más o bastante más en los procesos, que tiene una parte de todo lo que es el momento educativo; no solo se enfoca en todo lo que permite llevar de la mano al alumno. Ya el profesor no es el profesor antiguo que es el que ordena todo, sino que es un guía, que de hecho se le llama también así, se le llama mediador. Los alumnos también participan directamente de lo que es el desarrollo de los conocimientos" (P3).	"Es un enfoque que pone en primer lugar al aprendizaje en sí y por lo tanto pone en primer lugar también al alumno y a sus intereses. Porque el profesor viene siendo un facilitador, ya algo menos tradicional como lo conocíamos antes. Y esto da como resultado que los alumnos se involucren más y se sientan como más identificados con los contenidos y les dan más ganas de estudiar y también les ayuda a ellos a sentirse como con más luz, más seguros de todo el proceso" (P3).
"Es un enfoque que tiene muchas bondades pero también muchas dificultades. Por ejemplo, creo que maneja claramente cuáles son las competencias que debería tener un egresado de	"Es un enfoque que trata de desarrollar no sólo las competencias profesionales sino que actitudinales y procedimentales del educando. Porque lo que trata este enfoque es de que la	

educación” (P4).	persona sea bastante eficiente y bastante coherente con la realidad en la que se inserta” (P4).	
“Se define como un modelo orientado a capacitar a las personas para insertarse en un ambiente productivo” (P5).	“Si, digamos al individuo le permite insertarse en el ambiente laboral, en el contexto social de una forma integral ya que no es una isla en este proceso” (P5).	“Es un enfoque que prepara al alumno para durante el proceso mismo ser efectivo y después poder desarrollar con el alumno mismo un aprendizaje más significativo que pueda aplicarlo a lo largo de la vida. Si, donde demuestra dominio de determinadas competencias que le permiten resolver problemas en concreto, tanto, digamos en forma puntual en su contexto laboral y su contexto social porque no es un ente aislado” (P5).
“Es un concepto que no lo podría definir porque todavía estoy aprendiendo, pero tengo la idea vaga, que el enfoque curricular en competencias es, básicamente o sea, las actitudes o los cambios que se pretenden lograr en el alumno dentro de determinado proceso, así lo entiendo yo” (P6).	“Yo lo entiendo como un sistema organizado en el cual me permite desmenuzar u organizar las competencias que deseamos lograr en los alumnos a través de una evaluación sistémica y a la vez obviamente que es organizada” (P6).	“Para mí el enfoque basado en competencias pues básicamente es un modelo, un proceso digamos el cual me permite evidenciar objetivamente las metas a lograr o seguir a partir de una evaluación, partiendo de características individuales del alumno” (P6).

Como se puede observar, existe una clara dificultad por parte de los docentes en precisar en qué consiste el enfoque curricular basado en competencias, particularmente en la primera medición. Llama la atención esta condición en vista que todos los entrevistados participaron en el rediseño del plan de estudios de las carreras. Se constata lo anterior cuando los profesores en la primera medición (*prestest*$_1$) expresaron que poseían un nivel muy básico de conocimiento respecto al enfoque, se encontraban carentes de preparación para el uso y manejo del modelo, se hallaban indecisos al momento de planificar y en el aspecto

metodológico, entre otros escenarios descritos, que a juicio de la investigadora se torna importante transcribir y que servirán para establecer de manera más objetiva el nivel de conocimiento y manejo que los docentes poseían respecto al enfoque curricular prescrito y al modelo de evaluación de los aprendizajes:

> "Muy básico, muy básico no nunca he ahondado tanto en cuáles son los objetivos finales, cuáles son los métodos específicos del enfoque, de manera general si los he visto pero no he ahondado en ellos (…) Me he sentido en algunos momentos un poco indecisa porque en la asignatura no se busca tanto que lo haga al final, sino que aprecie, que valore el arte, es algo más interno, que en la parte cognoscitiva también es importante, pero se busca llegar a un objetivo que va más allá, el gusto, que aprecie, que tenga esa motivación de presenciar una obra, de asistir" (P1).

> "Yo creo que no hemos sido nosotros preparados para trabajar directamente con el enfoque. Si tuvimos unos, parece que nos dieron unas inducciones, unos cursos o talleres, creo, pero no, no fue algo que llegamos a comprender en su totalidad. Me parece que necesitamos un poco más de información" (P2).

> "No, muy poco, realmente muy poco. Yo entiendo la carta descriptiva de hecho estuvimos apoyando en esa parte de la redacción y ayudar a organizar los espacios académicos y sus contenidos, pero ya esta parte administrativa donde entra en función en cuanto al cómo planificar si me confunde un poco, no soy tan versátil en ese sentido. En el nivel técnico, exacto. Logro entenderlo sí, pero si la parte técnica, también la parte instrumental" (P3).

> "Pero lo que yo siento que está limitado es que no se nos ha dado la capacitación y actualización necesaria a los docentes para ese enfoque y que todavía quedan muchas lagunas. Y una de las principales es en evaluación, siento que estamos dando clases con un enfoque y evaluando con el enfoque anterior (…) cuestión metodológica, siento que en la parte metodológica todavía estamos confundiendo constructivismo con competencia" (P4).

"Digamos como es un enfoque nuevo en que se está trabajando, creo que tendría un grado inicial" (P5).
"(…) no sé si está relacionado con lo de Tuning, pero sentí nunca aterrizamos, nunca nos dijeron estas son las características de este modelo, o porqué se está implementando este modelo y cuáles las diferencias al modelo tradicional" (P6).

Tabla No. 17 Definición de la evaluación de los aprendizajes basado en competencias

- **¿Cómo definiría la evaluación de los aprendizajes basada en competencias?**

Pretest$_1$	Pretest$_2$	Posttest
"(…) En el caso del enfoque basado en competencias desde mi perspectiva que se busca, se evalúa si tuvo el conocimiento o si no lo tuvo, se logró llegar al objetivo. No sé hasta qué punto se da la evaluación formativa en este enfoque, lo desconozco. Pero bueno, eso es lo que yo percibo de la evaluación así, que se logró el objetivo o no se logró, la evaluación ya final" (P1).	"Bueno, igualmente la evaluación también intenta ser integral tomando en cuenta pues la parte actitudinal, procedimental, conceptual, y pueda ser una evaluación procesual, permanente, constante que debe aplicarse o usarse desde el inicio del proceso" (P1)	"Yo creo que es una evaluación bastante aplicable, una evaluación muy detallada, que ve las cosas, bueno, de manera funcional, práctica pues no se queda solo en un examen teórico. Pero además de eso es una evaluación que necesita de mucho de tiempo y que para grupos grandes habría que ver como se adapta" (P1).
"Es un proceso, definiría que es un proceso. Que busca evaluar contenidos, evaluar los mismos procesos para poder mejor. Porque bueno, para poder lograr cambios en la persona o en el mismo contenido. Me parece no estoy, es que cuando me hablan así de" (P2).	"La evaluación es un proceso verdad que se da en diferentes momentos, tenemos en primer lugar lo que es la evaluación diagnóstica, la evaluación formativa y la evaluación sumativa. Entonces es un proceso que se basa en las competencias adquiridas después de un proceso de aprendizaje verdad" (P2).	"Dentro de este enfoque es la que está basada en tres partes que es la parte diagnóstica, sumativa y formativa. Es un proceso sistemático que va preocupándose más que todo por la formación, por el aprendizaje de los alumnos y se centra no en una nota final sino en la construcción significativa de los aprendizajes" (P2).
"Pues en realidad no tengo mucho conocimiento con exactitud cual se maneja" (P3).	"Bueno el término exacto es la evaluación continua (…) la característica principal es que tiene tres momentos cruciales que es: la evaluación	"Es una evaluación continua porque se da en todo el proceso o sea en todo el período de tiempo que dura la asignatura. Luego es una

	diagnóstico (…) Luego está la evaluación formativa que es una de sus innovaciones porque es una forma de medir no solamente la parte del hacer o del qué hacer sino también el cómo se hace. Ya la parte de valores y toda la parte netamente humana que muchas veces es difícil de medir y que antiguamente sólo se hacía la tercera forma de evaluación, que es la evaluación cuantitativa" (P3).	evaluación diría yo consciente, tanto por parte del profesor como por parte del alumno (…) Pero en este modelo creo que ambas partes se van sintiendo seguras y se van sintiendo aliviadas porque como todo se va, hasta prácticamente se puede decir hasta consensuando (…) en este modelo es como el centro de todo y eso por lo menos a mí me relajó mucho y me ha ayudado bastante (…) porque la evaluación es el talón de Aquiles nuestro. Como profesores a veces uno esa responsabilidad es bastante grande, pero con este modelo, se vuelve un proceso muy alegre O sea, es todo como muy claro para ambas partes, entonces, eso relaja y hace el ambiente más cálido aunque sean bastantes alumnos" (P3).
"Bueno, lo que me preocupa a mí de esta evaluación es que sea de una manera muy mecánica, y que no se vean otros aspectos de la personalidad del docente, entonces el docente puede ser muy bueno para analizar, muy bueno para sintetizar, puede hacer cómo que hace trabajo en equipo pero no lo puede manejar cuando ya llega a su campo de trabajo. Entonces siento que a veces estas competencias son muy limitadas en relación con la formación del docente. El docente es alguien más	"Nos brinda un poco de facilidad, porque al descubrir cuál es la competencia que queremos desarrollar, nos arroja una serie de opciones para que nosotros podamos evaluar ese proceso. Entonces no nos enmarca por ejemplo como en el conductismo que solamente podíamos evaluar por pruebas objetivas, sino que nos presenta otra serie de opciones que se pueden elaborar directamente con los estudiantes, para que los estudiantes conozcan qué se les va a evaluar; no es un	

preparado, alguien con más capacidad, que decir estas competencias nada más. Siento que es un enfoque un poco difícil de evaluar" (P4).	secreto, es una cosa que los estudiantes pueden alcanzar porque saben qué es lo que se les va a evaluar" (P4).	
"Para mí es un proceso más sistemático y que puede ir usted evaluando digamos, midiendo en base al producto que se va desarrollando, y sistemáticamente retroalimentando" (P5).	"Como un proceso que va íntimamente vinculado a los procesos de planificación" (P5).	"Como un proceso sistemático que le permite valorar las distintas etapas del mismo proceso para ir retroalimentando, ir modificando lo que no está funcionando, siempre orientado a un aprendizaje significativo en el alumno. (…) Constantemente revisando cómo se va ejecutando para si hay que hacer una retroalimentación hacerla en el momento para que sea más efectiva" (P5).
"Yo creo que no podría definirlo, podría hacer una descripción. O sea en mí experiencia lo que me ha permitido es que de repente esta evaluación me permite ser más ecléctica en cuanto a la, no sé si me explico, o sea que yo puedo retomar varios insumos" (P6).	"Igual es un proceso mediante el cual me permite validar tanto como competencias y actitudes de los alumnos de una manera objetiva. " (P6).	"Serían los instrumentos o las herramientas específicas que me permiten medir los objetivos o las actitudes que nosotros necesitamos desarrollar en los alumnos" (P6).

En lo que respecta a la evaluación de los aprendizajes basada en competencias, los profesores en el *prestest*$_{1,}$ nuevamente se ubicaron en un nivel primario y general de conocimiento: "Es un nivel bastante básico, algo muy general lo que yo conozco de este enfoque. Si, aquí en la Universidad se nos impartió un taller de cómo planificar en base a este enfoque pero no específicamente cómo evaluar bajo este enfoque" (P1). Por otra parte, después de la inducción e implementación del sistema, se observó un alto grado de aceptación por parte de los entrevistados: "No es que sea fácil, pero, porque igual, cantidades grandes de

alumnos poco más complicado el control, sin embargo, ayuda también a tener ese ambiente que a veces no se logra con otro modelo" (P3).

Así también, los profesores opinaron que encontraban diferencias entre el modelo aplicado y el modelo anterior: "Si, mucha diferencia, no sé de repente en el aspecto cualitativo, me parece que me permite acercarme un poco más al alumno, no solo ver el alumno así por encima como una suma, sino que me permite ver más allá un montón de cuestiones que suelen ser un poco complicado verlo desde el punto de vista objetivo, dado en el caso por el tipo de instrumentos que se utilizan. Entonces me parece que ahí hay como una especie de cambio y hay relación en cuanto a evaluación, alumno, docente" (P6).

Tabla No. 18 Referentes teóricos y prácticos respecto al modelo

- **¿Qué referentes teóricos y prácticos posee respecto a este modelo de evaluación?**

$Pretest_1$	$Pretest_2$	Posttest
"Del modelo de evaluación ninguno. Solo cosas así bastante vagas. Yo lo que he estado haciendo ahorita en la evaluación de la clase es mezclando los conocimientos esos vagos que tengo del enfoque en competencias y utilizando evaluaciones más que todo constructivistas de otro modelo" (P1).	"Pues yo diría que sí porque ahora tengo más claro el panorama del enfoque por competencias; antes tenía una visión un poco más corta. Bueno a mi criterio no era tan, tan bueno el enfoque pues porque lo miraba simplemente como algo que se ejecuta y ya, mecánicamente" (P1).	"Los que usted nos proporcionó a través de aquel taller, aquella capacitación, y algunas cosas que la universidad ha brindado en algunas capacitaciones bastante cortas" (P1).
"Así directamente no creo que tenemos referentes teóricos (…) Prácticos, prácticos los que de acuerdo a las conceptualizaciones que hemos hecho en las, en los talleres que nos dieron ¿se acuerda? y bueno, podría incluir allí lo teórico, los folletos que nos dieron en donde tenían todos esos conceptos que usted me está preguntando. Por ejemplo lo	"Bueno los teóricos en cuanto a la evaluación fueron los que le mencioné más o menos; evaluación formativa, sumativa, diagnóstica. En cuanto al modelo lo práctico es que se basa básicamente en el saber hacer, en general de todo el proceso ese es el objetivo central de lo que es ese modelo basado en competencias" (P2).	"Si, por ejemplo en este momento la evaluación utiliza diferentes tipos de rúbricas de acuerdo a los temas, de acuerdo a las técnicas (…) Es una forma individual, clara, ordenada de cada uno de los aspectos a tomar en cuenta dentro de una evaluación. Los criterios por ejemplo que se le dan a conocer con anterioridad al alumno para que él no tome

que es en sí la evaluación por, este, ¿cómo es que se llama?, diseño basado en competencias” (P2).		la evaluación como un sometimiento sino como algo formativo y sumativo a la vez. Porque también tenemos que tener al final una calificación” (P2).
“Solamente lo que hemos recibido aquí en la Universidad ya trabajando yo como docente. (…) Yo sólo agarro la carta descriptiva y trato de seguir los contenidos y de que mi Plan cubra las competencias en los alumnos, más allá de eso sería. Ya decir que yo sigo una técnica basada en competencias en cuanto al proceso o en cuanto a la evaluación yo mentiría, no sé.” (P3).	“Pues tengo sobre todo los instrumentos que usted nos dio, la parte teórica, definitivamente aclaró muchas cosas. Más que todo respecto al cómo surge esto, en qué lugar surge también, y todo lo que nos habló usted de que, en qué paradigma y cómo se conforma. Pero también, lo que a mí más me enriqueció fue la parte de instrumentos. Porque muchas veces uno puede tener la parte teórica y es muy bonita pero al momento de llevarla a la práctica con los alumnos se necesita esos instrumentos que a veces uno no cuenta con ellos. Y la parte meticulosa, porque es procedimentalmente muy meticuloso lo que lo hace pues no efectivo pero, que se necesita procedimentalmente tener por lo menos hojas de evaluación, ejemplos de cómo se puede hacer, de cómo se puede planificar también, en qué se debe poner énfasis en esa planificación, no solamente en la parte de los instrumentos de evaluación” (P3).	“Creo que por características personales, ya personales mías, la parte teórica. Siento que la afiancé con usted por los talleres que nos dio (…) Yo creo haberlo entendido, igual, si, a mi me gusta leer mucho, creo que si seguiría, me gustaría tener más capacitación al respecto de la teoría, pero en la práctica he quedado muy contenta.” (P3).
“Algunos textos de la educación por competencias. Es uno que hizo el señor	“Más la claridad, de especificar qué competencias estoy desarrollando, qué	

Baptista, otros que he bajado de Internet de diferentes autores, lo del Proyecto Tuning que no sé si es leerlo, pero y algunas ideas del enfoque por competencias aplicado a educación física también” (P4).	actividades voy a desarrollar, valga la redundancia, y luego qué formas de evaluación voy a utilizar para ese tipo de aprendizaje que estoy enseñando. Para que de esa manera yo tenga fácilmente un marco de retroalimentación para ver en qué cosas están bien mis estudiantes y en qué cosas necesitan reforzarse” (P4).	
“No, más que todo como una especie introductoria así como me preguntó al principio que en qué nivel se considera usted, como un nivel introductorio que le permite a uno ir ensayando. Algunos, digamos algunos instrumentos, o algunas formas en base a las lecturas que uno hace complementarias. Porque más que todo uno se, hace investigación personal para cubrir algunas necesidades con respecto al proceso de planificación, con respecto al enfoque” (P5).	“Si. Con respecto a lo que es específicamente los procesos de evaluación desde el punto de vista auténtica y la evaluación continua de los aprendizajes que le permite ir gradualmente certificándola durante todo el proceso; desde el diagnóstico, a los procesos, hasta el final. Donde se realizan procesos de una evaluación, digamos acumulativa durante todo el proceso para al final asignar una calificación” (P5).	“Bueno, en cuanto a los referentes teóricos, bueno, la práctica el ejercicio constante. Por la naturaleza de la disciplina nosotros siempre hemos trabajado en donde el alumno demuestre determinadas competencias aunque estuviera bajo un enfoque tradicional” (P5).
“Sobre la evaluación específicamente no. Ha sido como decirle de forma empírica y lo que hemos ido adaptando” (P6).	“Bueno, el hecho de entender cómo se organiza una competencia, cómo nosotros podemos llegar a esa evaluación auténtica de los aprendizajes, cómo nosotros podemos evaluar de manera objetiva al alumno. Obviamente, basándonos también en las actitudes individuales, sería en las actitudes individuales de cada alumno. ” (P6).	“Bueno, el hecho de que ahora entiendo cómo puedo pues medir no solo desde un punto de vista la evaluación. Si me pregunta teóricos, teóricos todavía no porque me vengo empapando del asunto, pero si tengo ya como dicen ya la noción o la entrada. Cuando usted me preguntaba antes, era una experiencia empírica, y ahora voy a tener una experiencia que ha sido dosificada con

		instrumentos con una evidencia más objetiva lo cual entonces me permitió ampliar un poquito más el horizonte en cuanto a lo que es la evaluación" (P6).

En la tabla anterior y la tabla siguiente se reafirma la falta de referentes teóricos y prácticos sobre la evaluación de los aprendizajes basada en competencias y los pocos cambios implementados en la práctica evaluativa de acuerdo al modelo propuesto. Esto es, existe un problema fundamental en concebir el significado y la perspectiva didáctica de la evaluación bajo el enfoque prescrito. Los docentes expusieron que una de las principales causas se debía a la escasa preparación recibida y a la falta de claridad en la misma: "No ha sido suficiente ni clara" (P1). "Fui solamente si más lo recuerdo a dos charlas el año pasado y creo, una el año pasado y la otra en el momento en que estuvimos redactando las cartas descriptivas; fueron dos. Y percibí en ese momento que todos los compañeros estábamos en lo mismo porque yo me acercaba a todo mundo de otras carreras a preguntar si habían entendido algo. Yo sentía que todos andábamos en lo mismo, un poco perdidos" (P3). "Porque más que todo uno se, hace investigación personal para cubrir algunas necesidades con respecto al proceso de planificación, con respecto al enfoque" (P5).

Tabla No. 19 Implementación de cambios en el aula

- **¿Qué cambios específicos ha implementado en su práctica evaluativa en el aula con respecto al modelo?**

$Pretest_1$	$Pretest_2$	Posttest
"Bueno, más que todo organizacional. Porque sí, la planificación que nos sugirieron aquí en la universidad es un poco más, más puntual. Se manejan muchos documentos pero si es un poco más específica. Eso más que todo" (P1).	"Bueno, en primer lugar yo me considero una persona organizada, pero conociendo el enfoque siento que debo tener un poco más de cuidado en algunos aspectos de la planificación que he descuidado un poco. Y pues, ser más minuciosa en lo que es la evaluación y tratar de hacerla más formativa y no	"Bueno, básicamente el detalle de cada evaluación. Establecer criterios más definidos por cada cosa no algo más general, sino más específico, más detallado. Eso básicamente" (P1).

	tanto sumativa. Que siempre he tratado de tener una evaluación formativa, pero para el enfoque, me da un poco más de apertura a nuevas formas, a ser más creativa” (P1).	
“Si, considero que sí. Porque ya cuando nos inducen este nuevo enfoque, entonces ya nosotros, nuestro propósito, nuestro método, nuestro enfoque en base a los contenidos, ya tiene que ir, ya lo hacemos, lo hago viendo en ver cambios, en ver resultados en el alumno. Y en cuanto, igual con el proceso de evaluación, utilizo de varias formas para, utilizo un proceso continuo de evaluación en el cual estoy viendo los cambios y mejorando; si hay debilidades en el alumno” (P2).	“Si, cambios específicos en cuanto a la planificación, en cuanto a, anteriormente estaba utilizando el modelo constructivista, mi planificación estaba basado en ese modelo, pero después de que estuvimos en el taller, conocimos el nuevo esquema de lo que es la planificación basada en competencias. Me parece muy práctica, bastante interesante porque todo va relacionado directamente con lo que es la carta descriptiva que uno pasa al modelo basado en competencias y después es de ahí donde uno parte la evaluación de las unidades temáticas y de todo eso. Me parece muy bien, entonces voy a utilizar ese modelo lo que es la planificación basada en competencias. Igual, la evaluación fue lo que estuvimos viendo” (P2).	“En cuanto a la forma de aplicarla porque anteriormente hacía una evaluación durante el período, sistemática pero no tan ordenada, no tan organizada y clara que es lo más importante, que tiene claridad. Y el alumno ya no está preocupado porque se daban esos casos y a los alumnos les gustó. Porque ya no se preocupa como en otras clases que dice que el maestro, no sabe cómo van. Entonces, en base a esto, vi una ventaja porque el alumno se sentía seguro, el alumno no estaba pensando cómo iba, no estaba en el aire como ocurre en otras ocasiones. Aunque en este caso la ventaja es la claridad, de dónde falló, que es lo que tiene que mejorar. Porque va organizado lo que es la evaluación sumativa; entonces él sabe la distribución de cada una de esas, de esos porcentajes” (P2).
“Como le digo, respecto al modelo, no sé si es, yo el modelo que utilizo y que he ido tratando de entenderlo mejor, y creo que cada día lo voy mejorando, es este de	“Por un lado las rúbricas. Tratar de ser más exhaustiva y concreta al tratar de poner rúbricas (…) Porque en algunos momentos he podido comunicarlo, pero la parte	“Lo de las fechas, respetar las fechas, dárselas desde antes y mantener ese respeto como le digo (…) eso hizo que el alumno estuviera más claro en cuanto a su

evaluación auténtica pero no sé si está dentro del basado en competencias.” (P3).	del seguimiento, fue lo que me enriqueció de todo el taller más todavía. Que yo lo había estado haciendo no había logrado entender cómo hacerlo, este proceso de seguimiento para que al mes de estar dando clases pues uno pueda ubicar alguna deficiencia, entonces, estar a tiempo para recuperar al muchacho” (P3).	responsabilidad y asumir esa responsabilidad. Por otro lado, el hecho de las rúbricas, dárselas prácticamente desde el principio del periodo. Eso los hace sentirse a ellos más seguros (…) el cronograma, implementé si, más técnicas (P3).

Es importante destacar, que se evidencia un cambio en la valoración de los conocimientos, experiencias y visión de los profesores respecto a sus prácticas evaluativas una vez recibida la capacitación e implementado el nuevo modelo: “Como yo lo veía antes era un enfoque que llevaba al ser humano a simplemente repetir conocimientos como una maquila o una máquina. Ahora pues yo lo veo de una forma diferente porque si bien es cierto si es necesario tener ciertas competencias, habilidades desarrolladas que se deben pues ejecutar de manera correcta, pero también el enfoque toma en cuenta la parte de valores, actitudes; la parte emocional del ser humano. Creo que sí porque conozco más a fondo, no de manera teórica sino también de forma práctica y he aclarado muchas cosas que no tenía tan definidas” (P1) “Igual pienso que quiero seguir experimentando como usted me lo dijo fuera de grabación que sigamos experimentando y seguir compartiendo. Yo creo que vale la pena porque a la larga no es sólo para uno, sino para los alumnos que van a estar con uno, más para ellos que para uno, para que ellos salgan con éxito entonces, yo creo que vale la pena continuar esa experiencia” (P3).

Se presenta a continuación otra configuración del análisis y sistematización de la información a través del Modelo de Significado (adaptado de Viera y Pollock, 1992, citado por McMillan y Schumacher, 2005, p. 496); discutido en el Marco Metodológico del estudio. Esta organización de los resultados obedece a la posibilidad de presentar en una ruta cíclica la interpretación de los datos. Es decir, una forma de codificación de temas y categorías que permitiera llegar de lo más específico a los dos aspectos centrales del

estudio en cuestión: Un sistema de evaluación de los aprendizajes basado en competencias y las prácticas evaluativas de los docentes bajo esa perspectiva didáctica. Ello es, realizar afirmaciones sobre las relaciones entre temas, categorías hasta la conformación de los modelos principales del fenómeno en cuestión. Es así como, los datos se organizaron en siete categorías, cada una representando un conjunto de temas que le describen o definen. De igual modo, se agruparon las preguntas del Guión de Entrevista que incluían la información de los temas relacionados a cada categoría. Esta agrupación y organización de los contenidos, se llevó a cabo en los tres momentos de la recogida de datos: $Pretest_1$, $Pretest_2$ y en el Post-test de donde se tomaron los segmentos que se presentan en las Tablas siguientes.

Tabla No. 20 Categoría: Qué evaluar

Modelo:	Sistema de evaluación de los aprendizajes basado en competencias. Práctica evaluativa de los docentes del Departamento de Arte y Educación Física de la UPNFM.	
Categoría:	Qué evaluar	
Temas:	Hechos, Conceptos, Habilidades, Procedimientos, Actitudes, Valores	
Pregunta:	¿Qué criterios emplea para seleccionar lo que debe enseñar y evaluar según el enfoque curricular prescrito?	
$Pretest_1$	$Pretest_2$	Posttest
"Bueno, en cuanto al contenido yo me guío por la carta descriptiva. Los contenidos que están ahí son los que yo intento desarrollar durante todo el Período. Y dentro de la evaluación pues yo me enfoco más que todo en la apreciación de la clase ya que se llama apreciación artística" (P1).	"Bueno, criterios, yo trataría de ser más integradora en cuanto no solamente a las partes procedimentales o conceptuales sino que también acercarnos más a la individualidad del estudiante, sé que es algo difícil pues la clase que yo doy hay bastantes estudiantes, tendría que buscar la forma de llegar a eso" (P1).	"Bueno, primero me remito a la carta descriptiva del espacio, y luego pues me ubico en la práctica que les va a servir a ellos, de qué forma lo van a utilizar ellos en su vida real, y tratando también de cuidar la parte afectiva de los muchachos" (P1).
	"En primer lugar va a cambiar mi planificación, es más organizado, más claro más práctico ¿y de diferente?, las técnicas de enseñanza, las estrategias,	"Bueno, utilicé varios criterios en cuanto, básicamente, basándome en primer lugar en la evaluación diagnóstica, de acuerdo a esto me enfoqué para tomar

	porque le da más libertad de plasmarlo en cada unidad temática entonces uno tiene más claro el objetivo” (P2).	en cuenta alguna parte en cuanto a la organización del contenido de los temas y después en cuanto a la elaboración de las rúbricas. Se utilizaron varios criterios en cuanto a la parte práctica, a la parte teórica, a la parte formativa también, si” (P2).
“Bueno, en principio, yo tengo una, leo la carta descriptiva que, bueno hasta hace poco estoy leyendo la actual, la de basada en competencias (…) La evaluación, yo llevo una propuesta, generalmente según los contenidos que yo tengo ¿sí?, estos se van modificando según los contenidos que yo quiero, a veces creo que si de repente las expectativas de uno como profesor viene siendo un poco altas” (P3).	“Bueno, en primera instancia pues en la, creo que el momento uno puede tener una idea por la carta descriptiva y porque el profesor maneja a groso modo lo que son los contenidos de la clase” (P3).	“Bueno, por un lado la cartilla descriptiva es muy importante (…) Y son una de las cosas que me ayudaron a resolver el temario. Sin embargo creo que en esa parte quiero seguir trabajando para el otro periodo, porque creo que podemos resumir algunos temas o quitar algunos temas para colocar otros también de índole de más ayuda cultural para quitar ciertos malos que, hábitos o malos comportamientos, no malos sino que no adecuados, hábitos, hábitos no adecuados (…) necesita algunas otras cosas que son más actitudinales como el hecho del silencio. Porque ellos me decían que les gustaba mucho cuando hacíamos ejercicios de relajación y cuando guardábamos silencio porque nos relajaba, y los ayudaba a ir a otras clases más tranquilos y con mejor disposición, pero les costaba guardar silencio y a veces no entendían eso. Entonces estoy queriendo experimentar por ahí entonces” (P3).
“Básicamente lo que está en	“Estoy tomando mucho más	

la Descripción Mínima, para no, no salirme un poquito de la propuesta. Sin embargo veo también cuales son las necesidades reales de nuestros estudiantes” (P4).	en cuenta la participación de los estudiantes en eso que antes. El criterio que tomaba era lo que yo creía que los estudiantes debían manejar, pero ahora es más en una retroalimentación constante, ver qué cosas son la que ellos necesitan aprender en este momento y compaginarlo un poquito con lo que van a necesitar en el mundo profesional por la facilidad que tengo de que también laboro en media, que eso nos facilita” (P4).	
“Bueno, los criterios unos los establece el Plan y otros en base a las, a las teorías que plantean los teóricos sobre cómo enseñar determinada, enseñar determinado proceso de manufacturación” (P5).	“Bueno, los criterios que aplicaría tienen que estar íntimamente relacionados con el logro de cada una de las competencias, y que estén relacionados los contenidos tanto conceptuales, como procedimentales y actitudinales para que sea efectivo el proceso” (P5).	“Bueno, primero se parte de lo que es una carta descriptiva o un plan analítico de la asignatura. Entonces en relación al diagnóstico y a lo que el mismo programa plantea, se reorienta el proceso considerando las necesidades del alumno desde el punto de vista del diagnóstico donde para reorientar el mismo proceso, se pueden visualizar digamos las necesidades formativas que tenía el alumno desde el punto de vista digamos de diseño o de estructuración de propuestas donde en base a eso se tomaron algunos criterios tanto para estructurar la técnica y el instrumento que se va a aplicar para evaluar todo este proceso” (P5).
“Bueno siempre me baso en, en una rúbrica. Siempre el diagnóstico basado en un diagnóstico inicial en, a partir	“Bueno obviamente los criterios que, según la disciplina, otra vez volvemos a las actitudes sobre todo	“Bueno, criterios fueron varios pero básicamente fue enfocarnos en una evaluación que fuese más que todo para

de los contenidos y según lo que vamos desarrollando temáticamente pues, según esas experiencias entonces vamos adaptando la evaluación" (P6).	actitudes y competencias que nosotros vamos a desarrollar. Obviamente basado en una estructura, en un instrumento y técnicas de evaluación" (P6).	la vida y de proceso. Lo cual no fue fácil al inicio pero sí, básicamente en ese principio eso es lo que nosotros queríamos lograr" (P6).

Para el enfoque basado en competencias el objeto que se evalúa cobra vital importancia. "La decisión de qué se evalúa, supone la consideración de aquello que resulta relevante, significativo, valioso del contenido de enseñanza y del proceso de los aprendizajes de los estudiantes; es decir, qué contenido deben haber aprendido, cuáles son los indicios que mejor informan sobre el aprendizaje" (González, 2001, p. 99). A partir de esta definición, se deja de manifiesto en la Tabla anterior que los docentes no poseían una ruta clara y bien delimitada de lo que se enseña, se promueve como aprendizajes significativos y se evalúa en ese contexto. Con estas carencias metodológicas, se torna bastante difícil constituir la práctica evaluativa, desde una mirada holística, global e integral tal como lo plantean las tendencias actuales de la evaluación educativa. A pesar de este escenario, resulta destacable mencionar que posterior a la implementación del modelo, los entrevistados demostraron un mayor posicionamiento respecto a los criterios que se utilizan para seleccionar lo que se debe enseñar y evaluar según el enfoque curricular prescrito.

Tabla No. 21 Categoría: Cómo evaluar

Modelo:	Sistema de evaluación de los aprendizajes basado en competencias. Práctica evaluativa de los docentes del Departamento de Arte y Educación Física de la UPNFM.	
Categoría:	Cómo evaluar	
Temas:	Autoevaluación, Coevaluación, Heteroevaluación	
	¿Cuál es su opinión respecto a la participación de los estudiantes en su propia evaluación, evaluación de sus pares o de los docentes mismos?	
Pretest$_1$	Pretest$_2$	Posttest
"Bueno, yo pienso desde mi perspectiva, yo pienso que sí tiene bastante participación puesto que si ellos no me dan ningún tipo de información	"Yo creo que siempre tengo la misma opinión porque siempre he pensado que esto sirve para mejorar el proceso, no con el objetivo de señalar	"Bueno, como en una aula de clase hay diferentes personas en la Universidad de diferentes edades, diferentes niveles de madurez, en

yo no sabría cómo hacer estos cambios ni tampoco sabría cómo están ellos en cuanto al conocimiento teórico práctico de la asignatura” (P1).	o de aplazar a alguien sino para mejorar la calidad del proceso. Y que es necesaria porque uno desde su óptica no puede ver ciertas cosas, y tiene que venir una persona de fuera a señalarlo” (P1).	algunos casos yo creo que sí funcionó porque son bastante maduros, muy conscientes, muy autoanalíticos y reflexivos, en otros casos, siento que faltó un poco más desarrollar esa parte en algunos estudiantes que no eran lo suficiente maduros como para autoevaluarse y hacerlo de manera consciente y además…sin hacer fraude. Yo creo que sí porque es una forma de irlos acostumbrando y que ellos se vayan adaptando al sistema y poco a poco van adquiriendo esas capacidades” (P1).
“Me parece que, mi opinión, me parece un proceso que no refleja realmente la capacidad de los docentes. Porque como es tan pequeño aquí nos conocemos tanto que a veces ya va como dirigida, mal intencionada, algunas veces me parece. (…) Porque me parece que los instrumentos de evaluación también que aplican para nosotros no están adecuados de acuerdo a nuestro entorno” (P2).		“Todavía hay que trabajar un poquito, en cuestión de principios considero yo pero de 1 al 10 creo yo que en 7 vamos bien, solo es cuestión de ir fomentando más, formándolos” (P2).
“Pues no, en todas las clases según mi criterio se puede realizar estos sistemas de coevaluación. Por ejemplo de autoevaluación en realidad lo ocupo también ¿sí?, porque normalmente desde el momento que les explico a los muchachos cómo voy a evaluar yo, que evalúo a cada persona según sí misma, no	“Pues mire que mi opinión, me imagino que sí porque cuando uno va adquiriendo conocimiento nuevo, uno va variando su punto de vista. Sin embargo creo que lo que más ha variado, espero yo, es concretarlo, concretizarlo en la práctica porque a lo mejor como le digo yo tenía una idea, la intención de querer	“Pues mire que yo ese instrumento la auto y la co no la llevamos a cabo, no fue algo tan imperativo dentro de la clase.” (P3).

según una comparación con otros y su propio proceso” (P3).	hacerlo, ladisposición de eso pero todavía no sabía qué era lo que me hacía falta” (P3).	
“A mí me parece muy importante, siempre y cuando no se contamine el espacio. Que el estudiante sea, sé de cuenta de que es responsable y de su criterio, vale, pero que no use ese valor para afectar a otro o para desquitarse alguna mala, algún malentendido. Entonces, hacer que el estudiante vea eso como una posibilidad de ser justo, porque en su carrera docente él va a tener que evaluar en diferentes situaciones” (P4).	“Bueno, es un gran salto para nosotros sobre todo los que fuimos educados en el conductismo. Es bastante difícil renunciar a seguir uno manejando la espada de ese poder, sin embargo, he observado y he aprendido de mis estudiantes otros criterios que antes no consideraba, y que me parece que hacen la evaluación más justa” (P4).	
“A veces, bueno se dan la, todo el proceso de, de que se puedan evaluar entre ellos ¿sí?, y en relación también a la evaluación de, de los docentes, pero, a veces siento que falta un poco de madurez, de parte de, hasta con los compañeros, y lo mismo hasta la evaluación del docente, porque no, no hay tanta objetividad” (P5).	“Que le permite tanto al docente como a los estudiantes ir evaluando los procesos en los que van incurriendo en fallas y ver cómo se corrigen esos procesos para mejorar tanto el proceso de aprendizaje como el sistema de evaluación” (P5).	“Bueno, para mí se tiene que seguir haciendo mucho trabajo de retroalimentar desde un punto a los alumnos. Porque considero que todavía falta madurez para que los alumnos entiendan que participar en este proceso no es como ponerse de acuerdo y pongámonos todos la nota más alta. Creo que no se ha llegado a ese grado de madurez cuando se aplica la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación” (P5).
“Bueno, los estudiantes, tratamos ahora que un porcentaje y de hecho en todas las clases lo estoy haciendo, que ellos siempre tengan ese proceso de autoevaluación y	“Yo considero que debería hacerse más continuo porque yo creo que en la medida que tenemos otras personas externas que nos están observando nos pueden dar sugerencias y, a la vez pues	

coevaluación dado que de repente hay actividades que no lo hacemos dentro de clases o por qué no lo mejoramos así de tal manera y yo creo que si eso se diera siempre sería efectivo. A mí me parece que es efectivo, el acompañamiento docente, para mí ha sido efectivo" (P6).	nosotros podemos ir incluso en el mismo proceso ir corrigiendo, que es lo que ha pasado ahora, con todo el desarrollo de la nueva implementación de la evaluación. Que hay cosas que de repente las confundíamos o no entendíamos bien y ahora de manera clara pues en el mismo proceso las fuimos corrigiendo" (P6).	

Uno de los aspectos de mayor consideración en el presente estudio, es el relacionado a la participación de los estudiantes en su propia evaluación, la evaluación de sus pares y la evaluación de los docentes mismos. Y es que no se logra eludir, el hecho de que una de las principales innovaciones del nuevo modelo evaluativo, es la significancia que reviste la intervención de los alumnos en la valoración de su propio aprendizaje, la emisión de juicios respecto a la actuación y desempeño de sus compañeros de clase y la estimación del trabajo realizado por el profesor. Desde esta perspectiva metodológica, los agentes involucrados en esta tarea se han diversificado logrando mayor autonomía y autoconciencia de sus fortalezas, limitaciones y necesidades de mejora del proceso.

Es por tanto necesario reconocer, que modificar la cultura evaluativa imperante en una institución educativa en donde el docente diseña, planifica y aplica la evaluación, y el alumno se circunscribe a seguir, acatar y aceptar las decisiones emanadas desde una perspectiva unilateral de poder y autoritarismo por parte del profesor, requiere de un trabajo formal, paulatino y consciente, fundamentado en los principios y compromisos del quehacer pedagógico por parte de cada actor involucrado. Se observa entonces la opinión de los entrevistados, quienes expresaron que el proceso de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación respectivamente, requiere de un conjunto de condiciones profesionales y personales que se logran sólo a través del conocimiento, la preparación, la madurez y las buenas prácticas por parte de sus participantes y se debe seguir trabajando en ello.

Tabla No. 22 Categoría: Cuándo evaluar

Modelo:	Sistema de evaluación de los aprendizajes basado en competencias. Práctica evaluativa de los docentes del Departamento de Arte y Educación Física de la UPNFM.	
Categoría:	Cuándo evaluar	
Temas:	Inicial o diagnóstica, Proceso o formativa, Final o sumativa	
Pregunta:	Describa cuáles son los momentos esenciales al evaluar y cómo lo realiza.	
Pretest$_1$	Pretest$_2$	Posttest
"Bien, en la diagnóstica esa la hacemos al principio de la clase mediante un pequeño test para evaluar como vienen ellos, con que conocimientos cuentan para partir de ahí. Luego pues dentro del proceso igual, la diagnóstica al comenzar cada tema y vamos haciendo evaluación formativa, corrigiendo algunas cosas que en las que se vaya fallando no solamente de parte de los alumnos también de parte mía. Porque yo también a veces pues cometo errores o implemento actividades que son demasiado pesadas y ahí pues vamos corrigiendo en el camino. Y también la evaluación sumativa que tengo que ir haciéndola junto con la formativa para poder asignar una calificación" (P1).	"Bueno, inicialmente con el diagnóstico, que anteriormente yo lo estaba haciendo procesual básicamente, ahora pues estoy pensando con Nadia, buscando la forma de hacer un diagnóstico diferente. En la parte formativa pues tratar de ir evaluando cada contenido para ir alimentando, retroalimentando los vacíos o las lagunas que hayan en ese aspecto y bueno, hacer las rúbricas necesarias para tratar de hacer un poco más objetiva esta evaluación" (P1).	"Bueno, para mí el diagnóstico, la evaluación formativa que ahí también pues yo no la pude desligar de la sumativa, lo combiné, y bueno la retroalimentación a través del resultado y bueno, la evaluación sumativa que no la puedo quitar" (P1).
"¿Momentos esenciales al evaluar? ah, bueno, no sé cómo explicarlos. Bueno hay varios momentos, por ejemplo uno puede ser momento en base a las capacidades, a las destrezas, a los conocimientos previos" (P2).	"En primer lugar está lo que es evaluación diagnóstica y el objetivo específico es saber cuáles son los conocimientos previos que trae el alumno de la asignatura para partir de ese momento, dar paso a los contenidos y después implementar lo que es la	"Cuando hablamos de la parte diagnóstica, formativa y sumativa con la aplicación de las técnicas. La primera parte es la que tiene que ver con la parte diagnóstica, que para mí es una etapa muy importante porque partiendo de eso yo voy a darme cuenta

	evaluación formativa y después de un tiempo comprobar los conocimientos a través de una evaluación sumativa” (P2).	de algunas debilidades, de algunas virtudes que poseen los alumnos. La parte formativa también era algo muy importante que se aplica en algunos conocimientos también en unas partes teórico-prácticas que también la aplicaba la parte formativa. Por ejemplo había algunas pruebas dentro del aula que no tenía ningún valor eran solo para que los alumnos supieran más o menos se autoevaluaran y no precisamente en cuestión de valores si no en lo teórico-práctico (…)” (P2).
“Bueno, primero la explicación de la Prueba que se va a realizar (...) entonces damos una segunda oportunidad para que el estudiante pueda presentar el trabajo como debe estar en la forma práctica. En la forma escrita estoy utilizando mucho lo que es el Internet, (…) lo que yo le veo ahí, el otro primero qué voy a evaluar y que sea claro qué voy a evaluar. Y el otro proceso, que respuesta estoy esperando, y cómo va a mejorar esta respuesta (P3).	“Bueno los tres momentos que ya lo hemos estado hablando, que es el diagnóstico, que se pone en cuanto, el primer día, o la primera semana (…) Tener bien claro el proceso y enseñárselo al muchacho en cuanto a fechas, tipos de examen, contenidos y las rúbricas que se van a utilizar, tratar de tener evaluaciones continuas (…) y luego la parte formativa y evaluativa que va dentro de todo este proceso, sobre todo como le digo esa parte de ir cerrando capítulos, y que al llegar al mero final en sí del trimestre, el muchacho pues esté por lo menos consciente” (P3).	“La evaluación inicial que se da en los primeros (…) Luego de eso pues está lo que es la evaluación continua que yo la hice en dos momentos específicos con las rúbricas (…) Entonces yo así logré llevar un cuadro ahí aptitudinal, actitudinal de ciertas cosas (…) Y ya el examen final que ya fue el que el sumativo, porque los otros eran acumulativos. Pero al final pues ya con la entrega de todos los trabajos, las actividades extra clases realizadas, la suma de todo eso” (P3).
	“Bueno, el diagnóstico, para poder saber cómo están los estudiantes, lo hacemos oralmente si los estudiante son pocos, pero en este caso	“Bueno, la evaluación diagnóstica igual se hace con un instrumento y también se hace, para mí no es solo así el momento de diagnóstica sino

	de la clase, lo hacemos de forma escrita, con una rúbrica sobre una serie de preguntas de cosas que ellos deberían de manejar al entrar a esta clase que nos la da el mismo plan de estudios. Luego hacemos una prueba de desempeño para ver cómo están en la cuestión del sentido rítmico, la cuestión de la memoria, la cuestión de seguir instrucciones, y entonces eso lo evaluamos a través de una rúbrica también" (P4).	que como que se va desarrollando siempre en el mismo momento porque hay elementos puntuales antes de desarrollar determinado procedimiento (…) Pero en todo el proceso como que se va haciendo simultáneo los tres momentos: diagnóstico, procesual y sumativo (P5).
"Bueno, el primer momento es cómo voy a plantear la evaluación con relación a lo que se va a desarrollar con la clase; el primer momento sería que tenga, que haya una coherencia entre lo que se va a enseñar y lo que se va a evaluar y después se va evaluando durante el proceso y al finalizar el proceso" (P5).	"Bueno, esencialmente si partimos estructuradamente la evaluación diagnóstica le permite tener un panorama de lo que el alumno quiere, cómo, o de las necesidades que se plantean en el mismo contexto, y llegar a una negociación tanto el docente con el alumno para poder desarrollar una planificación y una evaluación satisfactoria. Y durante todo el proceso es ir viendo a cada uno de los momentos que se van desarrollando y evaluándolos con docente-alumno y entre iguales para ir verificando las deficiencias que haya y mejorar los procesos. Y al final también, como tiene que haber un producto, una calificación. Entonces evaluar también siempre estos resultados en base a los parámetros ya están establecidos, que si realmente se cumplieron o no se cumplieron y qué	

	mecanismos hay que implementar para hacer las correcciones para futuras intervenciones en el mismo proceso” (P5).	
“¿Los momentos esenciales?, un talón de Aquiles eso, este bueno los momentos cruciales yo creo que es cuando uno empieza a describir y dar la presentación de la clase, de qué es lo que se va a hacer, en qué momento, de qué manera se va a hacer, cómo se puede conciliar o consensuar ese tipo de evaluación” (P6).	“Bueno yo creo que todo el proceso de evaluación es esencial pero sobre todo cuando nosotros discutimos la nota con el alumno. Igual al comienzo dejar claro todo el proceso de evaluación para no tener ningún problema, o sea, yo considero que todo el proceso de evaluación es importante ya sea al inicio, ya sea de manera formativa, sumativa. Todo el proceso de evaluación es importante, no considero que uno sea menos” (6).	“Bueno, cuando ellos aplicaban el mismo modelo porque no solo se trataba de nosotros aplicarlo sino que también ellos lo acogieron, tuvieron su momento que ellos evaluaron su propio producto, su propio proceso dentro de lo que fue el aprendizaje” (P6).

Otro avance teórico-metodológico desarrollado en la nueva propuesta de la evaluación de los aprendizajes, se centra en la valoración de los aprendizajes tanto en los productos como en sus procesos. “De la concepción tradicional de la evaluación, situada como acto final, hoy se reconoce que no es un acto final, ni un proceso paralelo, sino algo imbricado en el mismo proceso de aprendizaje, creándose relaciones interactivas y circulares. El alumnado, al tiempo que se realiza su aprendizaje efectúa reiterados procesos valorativos de enjuiciamiento y de crítica, que le sirven de base para tomar las decisiones que le orientan en su desarrollo educativo” (Bordas y Cabrera, 2001, p. 30).

Bajo esta premisa, cobra particular relevancia cada tipo de evaluación de acuerdo al momento en que cada una de ellas se desarrolla. “Estas tres clases de evaluación son las llamadas *diagnóstica, formativa* y *sumativa* (…) Cada una de estas tres modalidades de evaluación deben, de hecho, considerarse como *necesarias y complementarias* para una valoración global y objetiva de lo que está ocurriendo en la situación de enseñanza y aprendizaje” (Díaz y Hernández, 2007, p.396). Nuevamente, en las entrevistas realizadas, se

evidencia la necesidad de racionalizar la práctica evaluativa con respecto al modelo propuesto. Es así que, se torna imperante reforzar los referentes teórico-metodológicos de estos conceptos, pero también desarrollar en los docentes las habilidades necesarias que le conduzcan a un cambio de actitud en su cultura evaluativa en el aula.

Tabla No. 23 Categoría: Con qué evaluar y con qué calificar

Modelo:	Sistema de evaluación de los aprendizajes basado en competencias. Práctica evaluativa de los docentes del Departamento de Arte y Educación Física de la UPNFM.	
Categoría:	Con qué evaluar y con qué calificar	
Temas:	Estrategias, técnicas Procedimientos: Observación sistemática, Situaciones orales: exposición, diálogo, debate, mesa redonda, entre otras., Pruebas escritas: ensayos, pruebas objetivas, técnicas de desempeño: proyectos, experimentos, demostraciones, entre otras.	
Pregunta:	¿Qué formas de evaluación utiliza para que exista una clara correspondencia entre lo que enseña y lo que aprenden los alumnos?	
Pretest$_1$	Pretest$_2$	Posttest
"Bueno, lo hago de diferentes formas; a través de visitas a exposiciones, a conciertos, mediante videos, haciendo uso de fichas, fichas artísticas que ellos completen las fichas identificando los elementos de cada lenguaje. Bueno, también el examen clásico que es necesario en alguna medida tratando de no hacerlo tan teórico sino intentar hacer que razonen, que piensen y que no sean tan memorísticos, eso más que todo" (P1).	"Bueno, yo estaba pensando cómo voy a hacer con la cantidad de estudiantes porque sé que en este enfoque también hay que hacer un poco más de acercamiento individual, básicamente trabajo en equipo y acercarme desde el equipo pues, talvez no personalmente con el estudiante pero si con el equipo" (P1).	"Bueno yo hice una evaluación formativa de algunos temas que no, bueno para no hacerles un examen escrito, sino que ellos solos a través de una rúbrica de manera consciente y también autoanalítica fueran respondiendo, llenando la rúbrica para observar en qué aspectos ellos sienten debilidad y dónde sienten que no la tuvieron, para autoreflexión y luego pues hacer una retroalimentación. También hubo una coevaluación de trabajos grupales y además de la evaluación formativa tuvimos una autoevaluación, bueno ellos se asignaban parte del porcentaje de la calificación de algunos trabajos" (P1).

“¿Formas de evaluación?...bueno utilizo una forma de evaluación continua, una evaluación sumativa, yo creo que sólo eso” (P2).		“En las formas de evaluación por ejemplo en cuanto a la parte teórica hice una pequeña variante que anteriormente no la usaba. Por ejemplo esta vez pudimos hacer trabajos como exposiciones dentro de la clase que antes la miraba netamente práctica. Que esta vez utilicé una evaluación diferente para lo que era la práctica teórica haciendo exposiciones, asignando tareas, en la práctica la variante fue algunos criterios, lo que quedó claro en cuanto de los criterios de evaluación dentro de cada uno de los ejercicios por ejemplo o de los trabajos asignados. También otra forma de evaluación fue una evaluación formativa que antes no la utilizaba por ejemplo que los alumnos se autoevalúen, si son constantes, que ellos sean conscientes sus debilidades” (P2).
	“Definitivamente mejorar lo que es la evaluación. Esta combinación que es difícil de formativo y sumativo, cómo lograr, que esa evaluación que tiene que ver más con la conducta logre ser cuantificada dentro del proceso. Cómo hacer este proceso, y eso volverlo un proceso no dejarlo solamente al final” (P3).	“Bueno, durante todo el proceso igual se tomaron los tres momentos; la diagnóstica, la formativa y la sumativa (…) y se evalúan en base a técnicas e instrumentos que se le facilitaron al alumno que le permite ir viendo donde va cometiendo los errores y que corrija esos errores para lograr un producto satisfactorio al final” (3).
“Si manejamos lo que	“Bueno, diferentes rúbricas,	

mencioné antes, las rúbricas, el control del proceso, el espacio de discusión, los grupos focales y algunas dinámicas que me ayudan a manejar la cuestión de la lógica horizontal o vertical que el estudiante tiene que desarrollar” (P4).	matrices, pruebas objetivas siempre, pruebas de desempeño, y las pruebas de desempeño las evaluamos cono las rúbricas que los mismo estudiantes desarrollan. Y trabajamos la autoevaluación y la coevaluación que antes la estábamos trabajando pero más empíricamente, ahora entonces los estudiantes se dan cuenta de su responsabilidad en el proceso. Estamos pasando como de ser una escuela que estaba orientando constantemente a los alumnos, a una escuela que propone un poco de trabajo autónomo y que el estudiante sea más responsable de su proceso” (P4).	
“Bueno, la forma de evaluación es, digamos que continua porque diariamente se va evaluando el proceso ahí mismo se revisa, lo que estaba previsto a desarrollar en el día y si hay correcciones que hacer se hace las correcciones y se continúa una vez que está la, la etapa prevista terminada se pasa a la siguiente parte” (P5).	“Las formas de evaluación deben de responder al modelo por competencias y estamos hablando de evaluación auténtica y evaluación continua entonces tienen que ser las que el mismo modelo nos plantea”(P5)	
“Bueno, obviamente a través de un producto. Puede ser una carpeta que evidencie lo que se ha, se ha desarrollado a través de un objeto puede ser, un objeto artístico, ensayos, mapas conceptuales, talleres, presentación de	“Bueno, serían los instrumentos, o los métodos que me permitan de manera confiable desarrollar todas esas capacidades que tienen los alumnos de manera objetiva a través de la evaluación basada en	“Bueno, utilizamos obviamente de proceso, una evaluación formativa, un diagnóstico inicial y bueno por supuesto los objetivos. Pero sí, tratamos de implementar eso de aprender haciendo o aprender jugando

talleres” (P6).	competencias” (P6).	(…) pero lo que queríamos es que el alumno ese día llevara un producto o una experiencia de aprendizaje, eso es lo que cada día no importa, con base al tema, el alumno llevara un producto algo para que pudiera implementarlo, aplicarlo” (P6).

Como se mencionó en un apartado anterior, de la selección del objeto que se evalúa, se derivan las estrategias, técnicas, procedimientos e instrumentos para evaluar y calificar los resultados del aprendizaje. Según Sacristán y Pérez (2008, p. 379) se deben considerar los siguientes aspectos para tal propósito: “1) la elección de técnicas de evaluación depende, en primer lugar, de qué se quiera evaluar. No permite las mismas posibilidades la apreciación del rendimiento en las operaciones matemáticas que la expresión artística (…) 2) Cada técnica o procedimiento de evaluación puede desempeñar en desigual medida las funciones que hemos sistematizado. Partamos, primero, de qué queremos conseguir con la evaluación y veremos después el procedimiento (…) 3) Las condiciones de la práctica y del trabajo de los profesores hacen que unos procedimientos y técnicas sean más factibles de utilizar que otros”.

Al respecto, los docentes después de la puesta en práctica del modelo, lograron describir con mayor propiedad la dinámica de la evaluación conforme a los aspectos arriba mencionados. Asimismo, opinaron que existen ciertos factores que se deben tomar en cuenta a la hora de seleccionar y preparar las herramientas con las cuales se calificará y evaluará: Las condiciones físicas, materiales e inmateriales propias de la institución, las cualidades generales y particulares de los alumnos, el número de estudiantes por clase, el papel que juega la estrategia implementada para el desarrollo de un aprendizaje permanente, la disponibilidad de tiempo para la preparación de los recursos necesarios, entre otros.

Tabla No. 24 Categoría: Por qué un sistema de evaluación de los aprendizajes basado en competencias

Modelo:	Sistema de evaluación de los aprendizajes basado en competencias. Práctica evaluativa de los docentes del Departamento de Arte y Educación Física de la UPNFM.	
Categoría:	Por qué un sistema de evaluación de los aprendizajes basado en competencias	
Temas:	Currículo prescrito, Estándares internacionales, medio de aprendizaje, permanente a lo largo de toda la vida, desarrollo autónomo, proceso colegiado, formación integral, convergencia educación y trabajo, mejora de la calidad educativa	
Pregunta:	Según su opinión ¿existe institucionalmente un sistema de evaluación de los aprendizajes con criterios y mecanismos claramente definidos para la planificación e implementación del modelo propuesto?	
Pretest$_1$	Pretest$_2$	Posttest
"No sé, si lo existe o si lo hay, no sé, no sabría responder" (P1). "No, no existe…en lo personal yo nunca he tenido la oportunidad de verlo, tenerlo y, o de estar en no sé, un taller o en clase o en una preparación, ¿cómo se llama?, actualización, no sé" (P2). "Yo creería que no porque normalmente eso si es institucional debe estar escrito en algún lugar y el manual que uno tiene acá para leer ese tipo de cosas es el Reglamento si no me equivoco y ahí está bien general. Creo que inclusive si mal no lo recuerdo es una suma, un igual, y un entre ahí y nada más, lo que me parece que da lugar a mucha, a muchos errores. No solamente de parte del profesor sino que también de parte de los alumnos" (P3).		

“No, no este sistema se está creando con los espacios compartidos que estamos haciendo. Por ejemplo en Desarrollo Curricular estamos compartiendo con diferentes colegas de otras especialidades y eso nos permite ver qué les ha funcionado en relación con lo que, los problemas que yo tengo en mi clase por decir algo” (P4). “Existen ensayos pero siempre tienen sus defectos y creo que constantemente hay que estarlos modificando porque a veces cuando yo que particularmente he puesto en marcha algunos de ellos, tienen muchos errores y uno tiene que adecuarlos. Porque no son funcionales, no responden a la realidad, porque talvez fueron hechos en términos generales, y digamos la carrera de nosotros es muy particular” (P5). “Yo creo que nos hace falta más capacitación sobre el tema porque de repente fuimos enseñados en un modelo tradicional y de repente como que esto, nos ha venido como un boom y de repente no estamos muy, muy empapados o no hemos tenido hasta ahora pues la, no sé mucha experiencia en este tipo de evaluación. Yo creo que va a ser un proceso el cual, docentes igual alumnos tenemos que ir poco a poco	

empapándonos para poder entender mejor el proceso” (P6).

Uno de los datos más significativos abordados en el análisis de los resultados, se enfoca en el reconocimiento, viabilidad y nivel de aplicabilidad del sistema de evaluación de los aprendizajes propuesto en el estudio en cuestión. En concordancia con lo antes citado, “la evaluación es quizás el proceso más vital de la formación profesional. Un sistema de evaluación de alta calidad permite orientar de manera correcta los diferentes aspectos de un curso, brinda a los estudiantes una retroalimentación apropiada (…) Cuando los procedimientos son correctos, los estudiantes pueden confiar en la calidad de su formación, y los empleadores pueden confiar en los estudiantes calificados. Sin ellos, sin embargo, esta confianza puede verse amenazada” (McDonald, Boud, Francis y Gonczi, 2000, p.41).

En la consulta realizada al respecto, los docentes entrevistados afirmaron que desconocían si la UPNFM contaba con un sistema de evaluación de los aprendizajes con criterios y mecanismos claramente definidos para la implementación del modelo propuesto. Por otra parte, sostuvieron que existían algunos intentos para sistematizar la evaluación en el aula, no obstante, carecía de la formalidad científica que la propuesta exigía. Los entrevistados coincidieron que faltaba mayor preparación sobre la práctica evaluativa bajo el enfoque en competencias.

Tabla No. 25 Categoría: Por qué un sistema de evaluación de los aprendizajes basado en competencias

Modelo:	**Sistema de evaluación de los aprendizajes basado en competencias. Práctica evaluativa de los docentes del Departamento de Arte y Educación Física de la UPNFM.**
Categoría:	Por qué un sistema de evaluación de los aprendizajes basado en competencias
Temas:	Currículo prescrito, estándares internacionales, medio de aprendizaje, permanente a lo largo de toda la vida, desarrollo autónomo, proceso colegiado, formación integral, convergencia educación y trabajo, mejora de la calidad educativa
Pregunta:	Describa las principales finalidades del modelo de evaluación de los aprendizajes basado en competencias.

Pretest$_1$	**Pretest$_2$**	**Posttest**
“Pues no, claramente no puedo” (P1).	“Bueno yo pienso que es ser integral, llevar los conocimientos no a nivel de objetivo o de metas sino de un conocimiento que está en constante movimiento, pues que debe estar actualizándose. Uno no tiene un punto final” (P1).	**“**Según lo que yo observo en mi percepción pues yo creo que en primer lugar es evaluar lo que se necesita en la vida real no algo superficial o algo que no le va a servir. En segundo lugar, llevar lo que es más organizado lo que es la evaluación y tener detallado todo y hacer también que no sea una evaluación unilateral, sino que venga de ambas vías que todos participen en ese proceso” (P1)
“Ay!, ah! las finalidades, como dicen mis alumnos no, no estudié me enfermé, ese día no vine me dicen, explíqueme otra vez, entonces tengo que explicarles sabe (…) Si, bueno, persigue un proceso sistemático, hacer cambios, lograr cambios también en el estudiante. No, no sé, creo que pecaría si invento más (…)” (P2).	“La finalidad principal es evaluar las competencias del alumno y que se adquieran esas competencias y que sean funcionales. Que sean para toda la vida estos conocimientos, pero no centrarse específicamente en lo memorístico sino algo que es una forma integral, que el conocimiento sea más que todo integral, partiendo de los conocimientos previos a los conocimientos que se adquieran dentro de la misma asignatura y que estos mismos sean funcionales e integrales, me parece que esa es en general” (P2).	“Centrar la evaluación en los aprendizajes significativos de los alumnos, organizar, sistematizar para obtener un resultado claro, más que todo claro. Y el otro es utilizar los conocimientos previos de los alumnos, que también lo haga desarrollar colectivamente dentro del grupo, de acuerdo de algunas técnicas que se utilicen para asignación de trabajo” (P2).
“¿La finalidad? Para mí la finalidad de la evaluación basada en competencias es que el muchacho al final de la clase salga diferente a como entró con un conocimiento nuevo y con la capacidad de ponerlo en	“Pues una de las finalidades definitivamente, es el aprendizaje de los alumnos, de una manera como diría yo consciente y eficiente. Por un lado que el muchacho sea partícipe de todo su proceso, de todo	“Bueno, para mí una de las finalidades es el alumno. Creo que la finalidad primera, segunda y tercera (…) por lo tanto el alumno simboliza el aprendizaje porque el alumno es el que va a aprender, entonces el alumno significa el

práctica no solamente de tener el conocimiento teórico, sino de haber, que tenga una transformación honesta a través del proceso llevado a cabo.” (P3).	este proceso para que se establezca la responsabilidad del alumno y como del profesor. Por otro lado, desarrollar competencias a todo nivel no solamente la competencia cognitiva o de conocimiento, intelectual, sino que están las competencias actitudinales que por eso es que me gusta mucho este modelo. Y ahora que conozco más del proceso me gusta porque creo que a nosotros nos ha hecho mucha falta, y que ahora como profesora veo esa deficiencia en los alumnos y en general en la población, de la actitud, de la parte de valores” (P3).	aprendizaje, qué va a aprender (…) Entonces congeniar todo esto para que sea más significativo este aprendizaje porque el alumno lo conoce, es particular, ah lo voy a enseñar porque, porque a nosotros nos interesa, entonces es bien interesante porque es un como hilo donde en primer lugar va el alumno, después va los contenidos, el aprendizaje en sí, y el hecho de, volvemos al alumno si en verdad ese alumno aprendió, porque nos interesa el alumno, que es la evaluación, es ahí donde viene el papel importante de la evaluación, porque es lo que tiene el profesor para decir, el alumno aprendió, en realidad le puedo enseñar, en realidad el objetivo de que él aprendiera se llevó a cabo” (P3).
“En este momento no. Yo lo que me imagino es que, es determinar qué competencias necesita y qué competencias alcanza para poder decir qué producto estoy entregando a la sociedad” (P4).	“Bueno, habíamos hablado de saber cómo están los estudiantes, determinar qué necesidades tienen, determinar qué están aprendiendo, en qué cosas tienen más dificultad, y luego determinar claramente cuáles son las competencias que están alcanzando para su vida personal y profesional” (P4).	
“Bueno, dentro de las finalidades primordiales lo que orienta este modelo es, como es evaluar competencia, entonces durante el proceso la persona tiene que estar capacitada	“Uno es orientado a insertar al alumno en contextos laborales. Dos, la mejora continua de la calidad de los procesos. También la participación de todos los actores involucrados durante	“Bueno, dentro de las finalidades, lograr un aprendizaje significativo en el alumno es una de las mayores, después la aplicación del mismo proceso le permite a uno obtener insumos que le

para desarrollar, una determinada actividad. Concretamente no” (P5).	el proceso. Dar respuestas digamos a las demandas tanto internas como externas en relación a los diferentes convenios que se establecen con las demandas internacionales en base a la mejora de la calidad de la educación” (P5).	permiten valorar si se está haciendo adecuadamente. De ahí preparar al alumno para que se pueda enfrentar en conceptos laborares y en conceptos sociales porque no está aislado de ese todo que es la sociedad, tiene más bien que buscar un equilibro para desempeñarse integralmente” (P5).
“Bueno, yo creo que uno de los primeros objetivos es que usted se vaya adaptando más a no sé, a un nuevo patrón o a una estructura social según los requerimientos que va dando la sociedad. Lo otro es que no sólo quedarnos sólo por” (P6).	“Una de las principales finalidades obviamente es rescatar el aspecto objetivo de la evaluación. Y lo otro es, tomando en cuenta obviamente las actitudes y las competencias individuales de cada alumno. Y lo otro es la parte que nos hace ser más organizados. Eso es lo que más me ha llamado la atención yo creo que una de las principales finalidades es hacer la evaluación de una manera más amigable y más organizada” (P6).	“Bueno, yo creo que sería una de las principales evaluar objetivamente, y otra es que según capacidades y competencias del alumno la evaluación pueda adaptarse según el nivel o el proceso en el cual se pretenda implementar este modelo. Y otra finalidad es que me permite ser más organizada; al momento de la evaluación tener claro qué es lo que voy a evaluar según lo que corresponda a los contenidos, muchas cosas, desde el momento que empezamos a trabajar con la planificación, ir a la par y ser más claros, porque siempre ha sido un problema, entonces, tener más claro, ser más objetivos en eso de qué es lo que nosotros vamos a evaluar, qué es lo que pretendemos. Y en función de los estudiantes yo creo que también formarles un carácter en cuestión de cómo ellos pueden evaluar también su aprendizaje no solo uno, o sea desde el punto de vista que ya no solo es el docente sino que se vuelva un poco heterogéneo, ambos docente-

	alumno” (P6).

Se constata lo anterior, cuando en la primera medición la consulta se focaliza en identificar las principales finalidades del modelo de evaluación de los aprendizajes basados en competencias. Los entrevistados categóricamente respondieron que desconocían las finalidades y no contaban con los fundamentos teórico-metodológicos para describirlas. Posterior a la capacitación y a la implementación del modelo, se evidencia un mayor manejo teórico y didáctico sobre el tema.

Tabla No. 26 Categoría: Por qué un sistema de evaluación de los aprendizajes basado en competencias

Modelo:	**Sistema de evaluación de los aprendizajes basado en competencias.** **Práctica evaluativa de los docentes del Departamento de Arte y Educación Física de la UPNFM.**	
Categoría: Por qué un sistema de evaluación de los aprendizajes basado en competencias Temas: Currículo prescrito, estándares internacionales, medio de aprendizaje, permanente a lo largo de toda la vida, desarrollo autónomo, proceso colegiado, formación integral, convergencia educación y trabajo, mejora de la calidad educativa Pregunta: ¿Cuál es su percepción respecto a su preparación, manejo y uso del modelo?		
Pretest$_1$	**Pretest$_2$**	**Posttest**
	“Pues ahora yo creo que podría ejecutarlo, talvez no al cien por ciento porque en la práctica uno va aprendiendo nuevas cosas pero sí, sí siento que ahora tengo los conocimientos y las competencias al menos necesarias para poder ejecutarlo” (P1).	**“**Me sentí cómoda porque ya tenía más claro en muchas cosas que bueno, no estaba segura o que desconocía verdad, si me sentí cómoda y creo que también para uno es una ventaja porque en un problema a futuro tiene todo bien detallado y claro para que el estudiante pueda también clarificarse al mismo tiempo que es lo que pasó durante todo el período” (P1)
“Específicamente en cuanto al, al modelo este no tengo una preparación así científica)” (P2).	“Ahora en primer lugar me siento un poco más seguro, ya más o menos sé de lo que se trata, que es el modelo,	“Un poco más, acepto que tengo que ir aprendiendo, ir actualizándome pero sí es muy importante, si, sé que lo

	entonces ahora mi percepción es, después de haber adquirido el conocimiento teórico y práctico porque también hicimos algunas actividades es ya llevarlo al campo, al campo de trabajo. Talvez implementarlo con los alumnos y mi percepción es que mis clases, me parece de acuerdo a este modelo, bueno de acuerdo a la planificación y a la evaluación que van a ser más dinámicas, más claras para los alumnos porque a veces uno estaba un poco en cuanto a la evaluación, en el modelo tradicional porque no es tan transversal como así es la evaluación" (P2).	manejo un poco más" (P2).
"No, yo puedo decir que vengo comenzando. De hecho necesito bastante" (P3).	"Bueno, definitivamente me siento más orientada, más apoyada, por lo que estoy menos aprensiva. Si creo que uno debe permanecer siempre en disposición de aprender cosas, entonces no puedo decir que me siento mejor que antes pero no que ya lo sé todo verdad, sino que me siento más relajada porque conozco algo que siento que me va a servir mucho" (P3).	Bueno, definitivamente me siento más segura, la capacitación fue muy clara, el material que usted nos dio también, ayudó mucho porque nos dio ejemplos también bien específicos, bien concretos, entonces de ahí podía sacar uno también sus cuestionarios, preguntas, sus instrumentos" (P3).
"Yo siento que me falta, que todavía nos falta concretizar algunas cosas. Por ejemplo a manejar claramente cuál es la finalidad, luego manejar cuáles son los instrumentos que deberíamos de utilizar. Unificar, aunque no sea una	"Me di cuenta que no estaba tan preparada como yo creía para este modelo eso es lo primero. Y este curso, esta experiencia donde compartimos, me prepara más, me hace más competente, no es que me lo	

camisa de fuerza pero si unificar esos criterios porque siento que unas áreas hacen una cosa, otras hacemos otra, y entonces al final los estudiantes tienen una ensalada y no se define” (P4).	sé todo pero por lo menos tengo una visión un poco más abierta de lo que es la evaluación y luego el estar claro, con el tipo de pruebas que tengo que aplicar o de métodos de evaluación, técnicas de evaluación que tengo que aplicar en cada uno de los procesos eso me súper facilita presentar una información a mis estudiantes más ordenada y el generar un sistema de evaluación donde ellos estén más conformes con el proceso” (P4).	
“Pues trato de estar informado y constantemente estoy probando algunos instrumentos a ver si funcionan o no funcionan” (P5).	“Bueno, que hay que seguirse preparando con respecto al modelo entonces que a medida uno va usando o aplicando determinada metodología, técnica o estrategia, entonces le permite ir afianzando desde el punto de vista teórico el uso de la mima e ir haciendo correcciones, entonces que se va a ir depurando conforme el ejercicio práctico” (P5).	“Bueno, desde el punto de vista, si me colocara en unas gradas como que voy escalando esas gradas siento que inicialmente si tenía conceptos aislados pero que faltaba integración y que a través de la experiencia los puedo ir integrando poco a poco” (P5).
“Como le repito ha sido o sea en parte, casi 50% ha sido empírico, hasta ahora dado que vamos a implementar lo de la reforma es que, estamos buscando los mecanismos de cómo actualizarnos poco a poco para responder a los nuevos modelos o a los cambios que se van a dar con este tipo de evaluación” (P6)		“Pues yo creo que tengo que corregir muchas cosas, yo creo que logré evidenciar todos los errores que había estado cometiendo con el proceso de evaluación, de repente cosas que ni siquiera se asemejaban a una evaluación. Entonces eso me permite tener un poco más claridad e incluso ser un tanto más funcional en cuanto a lo que se va a evaluar” (P6).

Se puede resumir este apartado, señalando que los entrevistados después de la aplicación del sistema de evaluación reconocieron que el uso y manejo del modelo modificó positivamente muchas de las concepciones y prácticas vigentes del enfoque anterior. Los docentes coincidieron al apuntar, que se sentían con mayor apropiación de su significado y más seguros en el manejo metodológico. De igual modo opinaron, que a través de la práctica se consolidarían cada uno de los elementos que conforman el sistema.

Tabla No. 27 Categoría: Por qué un sistema de evaluación de los aprendizajes basado en competencias

Modelo:	**Sistema de evaluación de los aprendizajes basado en competencias.** **Práctica evaluativa de los docentes del Departamento de Arte y Educación Física de la UPNFM.**	
Categoría:	Por qué un sistema de evaluación de los aprendizajes basado en competencias	
Temas:	Currículo prescrito, Estándares internacionales, medio de aprendizaje, permanente a lo largo de toda la vida, desarrollo autónomo, proceso colegiado, formación integral, convergencia educación y trabajo, mejora de la calidad educativa	
Pregunta:	¿Cuál es su opinión sobre el sistema de evaluación de los aprendizajes planteado en el taller, podría ser implementado en la institución?	
Pretest$_1$	**Pretest$_2$**	**Posttest**
	"Yo pienso que sí porque lo que yo entendí después del taller, es que el enfoque por competencias no se toma el conocimiento de una asignatura como solamente de una asignatura sino que está conectado con otros niveles, otras áreas entonces sería algo bueno para lograr pues las competencias que tiene la universidad como modelo" (P1).	"Yo creo que sí, sí puede servir como modelo pero si habría que revisar algunas cosas y hacer algunas adaptaciones. En el caso de los cursos donde son 80 estudiantes por aula es un poco difícil, ahorita yo tuve la ventaja de que no se matricularon tantos alumnos tenía más o menos 30-40, pero cuando es un grupo bastante grande es un poco más difícil llenar rúbricas por cada uno por ejemplo, algunas adaptaciones, de repente trabajos grupales y llenar una por grupo" (P1).
	"Sí, seguro completamente porque, uno como maestro	"Si, es necesario porque lo apliqué parecido en otras

	como que se olvida de esa parte didáctica, se centra más que todo en su área, en su materia, en ir adquiriendo conocimientos y se olvida en cómo, partiendo desde la perspectiva de la Universidad que es en cuanto a la educación se da la metodología basada en competencias, entonces uno como que se desconecta, entonces es necesario esto para que uno se actualice en cuanto a los conceptos, en cuanto a las teorías, metodologías, en cuanto a la organización más que todo del conocimiento, porque ahí es donde a veces uno falla, en cómo organizarlo, cómo distribuirlo, cómo aplicarlo, aunque lo tenga en algunos casos verdad, entonces creo que es muy importante para la Universidad, para todos los docentes y me imagino que para otra área también sería muy importante, porque es muy poca la capacitación docente que se da aquí en la Universidad" (P2).	clases y a los alumnos les gustó porque ellos me planteaban que en otras clases no sabían cómo iban, que no sabían si iban a pasar, lo importante es que al alumno le da seguridad, y a la vez el alumno reflexiona, ya si un alumno utilizando esta forma de evaluación no reflexiona, entonces es por cuestión personal pero no porque en sí la planificación y en sí la evaluación no sea clara, me parece que es muy importante como referente porque así los alumnos estarían seguros y supieran el tiempo y el momento en que van a hacer determinado trabajo" (P2).
	"Definitivamente sí. (…) Entonces me parece importante que la Universidad cuente con un modelo estándar, por otro lado, definitivamente el modelo basado en competencias, a mi criterio, es un modelo que es a nivel de proceso, es muy rico, es muy enriquecedor, y creo que en la evaluación se	"En realidad pienso que no solamente le podría servir a la institución verdad, si no que también a otros colegios a otras universidades" (P3).

	necesitan esos procesos verdad (…) también hay evidencias claras del proceso, entonces eso hace que a pesar de que existan libertades pueda al momento final haber mucha objetividad, y mucha evidencia (…) luego que, que este modelo me parece a mí también que es muy humanizador, yo no lo había visto así al principio (…) es muy humanista y creo que se puede, que es necesario que se dé inclusive en las matemáticas, en todos los campos" (P3). "Definitivamente creo que nos hemos quedado atrasados en ese proceso, y siempre hemos censurado que aunque decimos que estamos en el enfoque tal, en realidad no lo estamos cumpliendo porque la evaluación no responde a ese enfoque, entonces este proceso nos ayudaría" (P4).	
	"Creo que sí, porque digamos a pesar de que es un proceso que conlleva a una serie de pasos y talvez un proceso bien engorroso a la larga le permite a uno como que a visualizar efectivamente el proceso, como dije anteriormente, le permite sobre la marcha verificar si se está haciendo correctamente o si no ahí mismo hacer las correcciones porque tiene una línea, unas pautas de	"Yo considero que sí porque como le digo, inicialmente tenía unos puntos de vista que lo estaban talvez todo aislado que la aplicación del modelo me ha permitido ir integrándolos pero que todavía me faltan algunos elementos de integración entonces ya digamos más depurado entonces como no es como una receta pero si están las pautas bien claras que es lo que no existe en la mayor documentación que se nos ha

	trabajo que le permite ir verificando cada una de las etapas” (P5).	facilitado (…) entonces creo que este como experimento puede servir como una directriz para orientarlos a los demás no es una receta pero si le va a dar claridad para que puedan aplicar todos los elementos planteados por la misma política de la institución” (P5).
	Sí, yo estoy plenamente que sí porque el cambio se ha visto incluso en la recepción por parte de los alumnos verdad en el caso de la clase de Apreciación Artística ha sido buena, incluso los alumnos dicen, preguntan si es que solo es la carrera de Arte que tiene ese tipo de evaluación verdad porque según lo que implementamos incluso les dimos a conocer todo, estructura detallado y entonces ellos preguntaban que interesante, porque de esa manera ellos se preparaban” (P6).	“Yo considero que sería importante que la universidad tomara, o participara o apoyara un poquito más este tipo de evaluación porque por lo general aunque uno reciba charlas pero si uno no se integra o no se involucra dentro del mismo proceso no ve a conciencia porque estamos acostumbrados solo a evaluar y decimos tenemos tres tipos de evaluación pero la verdad que a la larga hacemos solo un tipo de evaluación que es el sumativo, entonces yo creo que es un poco más de trabajo pero a la larga pues tiene sus ventajas, la evaluación se vuelve más transparente y objetiva” (P6).

Se reafirma lo anterior, al conocer las opiniones de los entrevistados sobre el sistema de evaluación de los aprendizajes planteado en la investigación y su utilidad como un referente teórico-metodológico. Los docentes tácitamente expresaron que el modelo ofrecía muchos beneficios los cuales podrían ser oportunamente aprovechados en la práctica evaluativa de las carreras de Arte y de Educación Física, así como, para el resto de Programas que la Universidad ofrece. Consecuentemente, la tabla siguiente expone los principales beneficios que los docentes encontraron en el uso y manejo del sistema de evaluación. De este modo también, se explican los aspectos a tomar en consideración para su implementación.

Tabla No. 28 Categoría: Ventajas y desventajas del modelo propuesto

- **¿Podría mencionar algunas ventajas y desventajas que usted identificó al aplicar el sistema de evaluación de los aprendizajes basado en competencias?**

VENTAJAS	DESVENTAJAS
"El detalle, todo va bien claro, bien específico, no hay una asignación, un porcentaje de algo general sino que se desglosa para que se sepa con claridad que es lo que hay, que todos participan en el proceso, bueno, yo creo que en su mayoría de mis alumnos se sintieron cómodos de participar también de su calificación. Creo que hubo aprendizaje por la madurez de ellos por su autoreflexión (…) el sistema de evaluación de los aprendizajes les ayuda a aprender mejor porque ellos forman parte de su evaluación y ellos saben en que fallan además de que también se sienten comprometidos porque saben que están participando también de su evaluación" (P1).	"Que es bastante personalizado y que en grupos grandes es demasiado trabajo" (P1).
"Es claro, a uno lo obliga a organizarse, a sistematizarse y a ir siguiendo adecuadamente cada una de las fechas estipuladas de la planificación de los momentos de la evaluación. La otra ventaja es que los alumnos se sienten más seguros, el alumno es consciente de lo que va a hacer, no ignora al tipo de prueba al que se va a someter porque con anterioridad uno ya le da todos los instrumentos de evaluación, las rúbricas, entonces el alumno las conoce, las lee, entonces cuando el alumno se somete a determinada evaluación la ventaja es que el alumno no va ignorando lo que va a hacer, en cuanto a los alumnos me parece que es una gran ventaja, que el alumno conoce, sabe a lo que va y no lo sorprende uno como suele pasar cuando uno lo hace de la forma tradicional, a veces uno lo que hace es evaluar pero en el momento de repente ahí decide los criterios o da un total pero no desglosa entonces el alumno no sabe que es lo que debe mejorar" (2).	"Se necesita más tiempo para cada alumno, tiene que examinar, desventaja que a la vez es ventaja también es que uno tiene que estar más tiempo con el alumno, interactuar más con el alumno dedicarle más tiempo al alumno, personalmente al alumno" (P2).

“Que si se es consciente, si se le explica al alumno, yo creo que casi asegurado en un cien por ciento que va a haber un éxito al final, yo creo que más ventaja que esa, no sé qué otra decir porque es que en realidad otra ventaja, el ambiente de la clase se torna diferente, es parte del éxito, yo percibí que la mayoría de alumnos que llegaron el primer día, estuvieron casi hasta el final.	“Yo creo que a mí me va a seguir pasando pero yo no sé si es porque, por mis competencias particulares, pero al principio es que me cuesta eso de ver todo el mapa o de tratar de imaginármelo, de visualizarlo, todo un mapa al principio del periodo, eso hace que yo me bloquee, es difícil, ese arrancar qué voy a enseñar” (P3).
“Se da un proceso más regulado y efectivo y evidenciado a lo largo de todo el proceso mismo porque desde el punto de vista desde que usted planteó un diagnóstico de ahí hizo una planificación en la misma planificación consideró tanto las estrategias de enseñanza como las estrategias de aprendizaje como las estrategias de evaluación todas vinculadas pasa una gradualmente con la otra como a veces no sucede, hasta llegar a un resultado final entonces considero que como que es un proceso más ordenado, sistematizado que entonces le permite obtener resultados más puntuales y acertados y a la vez el mismo proceso le permite ir evaluando porque lo va haciendo simultáneo desde su punto de vista qué estoy haciendo yo docente, estoy fallando en tales y tales aspectos y qué está haciendo el alumno, entonces está fallando en tales y tales aspectos y qué voy a hacer para corregir tanto mis deficiencias como las que los alumnos tienen” (P5).	“No sería tanto como desventajas sino que es un proceso que requiere dedicación y tiempo, no se puede hacer a la ligera como que la persona tiene que estar más consciente del proceso de planificación de la evaluación y del desarrollo y ejecución del proceso mismo, porque es sistemático y arduo en cuanto a porque hay que llevar registro de todo, hay que estar pendiente de todos los alumnos y creo que es más factible, en mi caso tenía 12 alumnos, entonces como que algunas estrategias son más factibles para grupos pequeños pero que otras estrategias no corresponden sobre todo cuando son grupos numerosos entonces creo que a raíz de la implementación o del desarrollo de una propuesta como que tiene que tener que quedar bien claro, no es como le digo, no es como dar una receta sino que quede bien claro qué elementos se pueden considerar para trabajar con grupos pequeños y qué elementos se pueden considerar para trabajar con grupos grandes” (P5).
“Más efectivo, es objetivo, es más cualitativo o sea la correspondencia alumno docente, y es más transparente vuelvo a repetirlo, y el alumno participa más dentro de la evaluación, ya no sólo se vuelve una carga mía sino que también de ellos, o sea compartido” (P6).	“No, yo creo que lo único es que hay que estudiar mucho, hay que practicar eso, no, es más trabajo obviamente porque hay que llenar muchos instrumentos, muchos formatos pero yo no lo vería como una desventaja yo creo que más bien es una ganancia, que el otro, sí, de repente en algunas clases se vuelve un poquito complicado en ciertas clases pero yo creo que es cuestión de práctica para irlo adaptando” (P6).

4.2. Resultados del Análisis Cuantitativo del Estudio

En esta sección del informe se organizaron los datos de los 239 estudiantes encuestados en cuya asignatura o asignaturas se aplicó el sistema de evaluación de los aprendizajes basado en competencias. El análisis estadístico empleado es de corte descriptivo y comprende la presentación de tablas, gráficos, así como la interpretación de la información obtenida. De modo que, esta fase permitió constatar con mayor profundidad los aspectos, dimensiones, o componentes del estudio en cuestión. Los datos se agruparon en tres categorías principales: Visión global de los datos obtenidos del total de estudiantes de la muestra; Percepción de los estudiantes de nivel inicial y estudiantes de nivel avanzado; y Percepción de los estudiantes por docente. Asimismo, para la organización y análisis de la información, la *unidad de análisis* (estudiantes) se identifica como E1 al E239.

Como se explica en un apartado anterior, el Cuestionario contenía un conjunto de 19 interrogantes dicotómicas de tipo cerrado. De igual modo, y por el grado de información que esta categoría presenta, se agregó un apartado en la mayoría de interrogantes en donde se le solicitaba al estudiante mediante una pregunta abierta, complementar la respuesta con una opinión o percepción al respecto. Por tanto, en la siguiente sección, se seleccionaron mediante un sistema *ad hoc*, algunas opiniones y asunciones que permiten distinguir con mayor claridad, algunos ámbitos y elementos relevantes sobre las prácticas de evaluación según el modelo propuesto.

4.2.1. *Visión global de los datos obtenidos del total de estudiantes de la muestra*

De acuerdo a los resultados obtenidos, se integra el primer bloque de preguntas incluidas en el Cuestionario Estudiantes las cuales representan la información de algunos de los principios básicos de la evaluación de los aprendizajes basada en competencias. Al respecto, interesaba conocer si los estudiantes percibieron su aplicación en el proceso de evaluación desarrollado por sus docentes. Posteriormente, se presenta la tendencia en forma individual.

La planificación de la evaluación exige conocimiento, inventiva, esfuerzo y un alto grado de organización en sus procesos. “Esta secuencia de entender la evaluación como una secuencia articulada de actividad conjunta, que incluye diferentes momentos y tipos de actividades interrelacionadas bajo la responsabilidad compartida de profesor y alumnos tiene implicaciones directas desde el punto de vista de la planificación por parte del profesor, de las actividades y tareas de la evaluación. En primer lugar, y en tanto la finalidad que preside la evaluación es la de obtener informaciones relevantes para la regulación de la enseñanza y del aprendizaje, esta planificación debe estar presidida por la voluntad de conseguir que todos y cada uno de los alumnos puedan poner de manifiesto, en las mejores condiciones posibles, lo que saben y pueden hacer” (Coll y Onrubia, 2002, p. 52).

En este sentido, el 99.6 % de los estudiantes encuestados recibió el cronograma de evaluación de la asignatura en donde se especificaba el sistema de tareas y la calificación de las mismas. De igual manera, expresaron que se discutieron ampliamente los aspectos a evaluar desde el inicio del período de estudios. “Al inicio del trimestre recibimos el cronograma de la clase y ésta es de gran ayuda, porque nos especifica el tiempo de entrega de cada tarea y a la vez nos ayuda a empaparnos más de la información de la clase” (E36). “El hecho de tener ese sistema de tareas nos permitió a nosotros informarnos acerca de los trabajos a presentar y la fecha” (E37). “La evaluación fue muy justificada ya que en realidad, sí se explica cada procedimiento de evaluación de dichas tareas” (E38). “Al inicio de las clases recibimos rúbrica de evaluación indicando las tareas a realizar, valor, tema, asimismo a través de los trabajos de evaluación se nos permitió hacer repaso de lo aprendido” (E44). “En cuanto al cronograma de evaluación la Licenciada nos explicó de manera que todos entendiéramos cómo se iba a desarrollar. El sistema de tareas me ayudó de manera individual enormemente en cuanto a la asignatura” (E70). “Todas las instrucciones tanto de los trabajos como la forma en que iban a ser evaluados fue totalmente clara, así como las instrucciones de cómo realizar las diferentes asignaciones” (E88).

Por consiguiente, un 95.8% de los encuestados afirmó que el sistema de tareas le permitió obtener mayor información sobre la disciplina de estudio. Adicionalmente explicaron que el sistema les permitió asimilar mejor los contenidos e interesarse más en ese tema,

recibieron más tiempo y mayor colaboración por parte de sus docentes permitiéndoles así aclarar dudas y mejorar sus tareas, obtuvieron mayor conocimiento porque hacer es aprender y la variedad en las actividades amplió su información. “Porque a través de tareas, práctica e investigativas fomenté mis conocimientos de la misma y encontré propios medios para mi desarrollo profesional” (E41). “Si porque con las tareas asignadas íbamos aprendiendo un poco más de lo que se trataba la clase” (E52). “Nos ayuda a ahondar más en cada tema y fue mucho más fácil su comprensión” (E64). “Porque al saber cómo, cuándo y de dónde salían los puntajes pude tener información suficiente para valorar y hacer mi esfuerzo en clase” (E187).

“La evaluación es el estímulo más significativo para el aprendizaje: todo acto de evaluación da un mensaje a los estudiantes acerca de lo que ellos deben aprender y cómo deben hacerlo. La buena evaluación no supone sólo encontrar un método “apropiado” y usarlo adecuadamente (…). En algunas circunstancias, los estudiantes, aprenderán a adoptar métodos “superficiales” o “mecánicos” para estudiar (tales como aquellos basados en la memorización) y, en otras, adoptarán métodos más “profundos” o “significativos” (esforzándose por dar sentido a lo que aprenden). Al hacerlo, ellos estarán parcialmente influidos por las formas y la naturaleza de las tareas de evaluación” (McDonald, Boud, Francis y Gonczi, 2000, p. 45).

Por otra parte, el 88.3% de los estudiantes reconoció que el sistema de tareas incidió en sus aprendizajes. Consecuentemente, opinaron: “porque experimentamos, observamos, escuchamos y miramos, que de mi punto de vista para el alumno es más fácil aprender” (E2). “Porque se nos explicaba en qué habíamos fallado o qué nos hizo falta y así poder mejorarlo en una segunda acción” (E3). “Porque fue más voluntaria y de autoconcientización” (E4). “Porque aprendimos de una forma dinámica y eso nos permitió ir aprendiendo” (E11). “Porque ella lo enfocó de una forma dinámica, responsable y objetiva” (18). “Fue la mejor actividad porque es amena la clase, utilizó técnicas muy buenas en el proceso de enseñanza aprendizaje” (E24). “Si, fue un sistema de evaluación en el cual exigía de cada estudiante, lo cual hace que el estudiante piense y forme sus propias deducciones de la clase” (E36).

“La ausencia total de participación de los alumnos en el establecimiento de los criterios e indicadores de evaluación –e incluso, en ocasiones, el total desconocimiento de los mismos-, típica de las prácticas tradicionales de evaluación, conduce a menudo a prestar escasa atención

a la comunicación de los resultados. De hecho, no es excepcional que, tras, realizar unas determinadas actividades de evaluación, profesor y alumnos prosigan con el plan de trabajo inicialmente previsto proponiendo, en ocasiones durante un período de tiempo considerable, el análisis y la valoración conjunta de los resultados obtenidos, perdiendo así cualquier posibilidad de utilizarlos para introducir mejoras en los procesos subsiguientes de enseñanza aprendizaje" (Coll y Onrubia, 2002, p. 53).

En esta línea de discusión, el 88.3% de los encuestados consideraron que el sistema de evaluación aplicado en la clase contribuyó a obtener una calificación más justa manifestándolo así: "Porque se discute mutuamente y se llega a un consenso" (E3). "Si porque éramos conscientes del puntaje obtenido o perdido" (E4). "Porque participé incluso en mi propia evaluación" (E6). "Porque uno tenía la posibilidad de saber el por qué se perdían los puntos" (E14). "Nos califica diferentes aspectos y no sólo la parte teórica como lo hacen en otras asignaturas" (E17). "Porque fue una forma clara y objetiva" (E18). "Cada quien sabía sus pautas de trabajo y esfuerzo y por ello nadie se puede quejar de su nota" (E25). "La calificación fue ganada con esfuerzo" (E35). "Ya que al saber en qué fallamos y en qué destacamos, podremos mejorar y desarrollar nuevas habilidades" (E37). "Con este sistema el estudiante está consciente de lo que hizo y dejó de hacer" (E39). "Porque todo está muy bien organizado dentro de las rúbricas, con un puntaje para cada actividad y diferentes criterios" (E43). "Así uno conoce si realmente merece su puntuación, además es un sistema práctico y sencillo" (E59). "Porque conociendo en lo que íbamos a ser evaluados pudimos prepararnos mejor. También fue bueno conocer toda la programación desde el principio" (E60).

Resulta destacable mencionar que 217 de los 239 estudiantes encuestados, representando un 90.8% del total de la muestra, afirmaron que el sistema de evaluación aplicado en las clases contribuyó en el desarrollo de un aprendizaje más autónomo e integral. Los comentarios al respecto fueron: "Debemos estar claros que los conocimientos que adquirimos día a día debemos aplicarlos en nuestro diario vivir" (E162). "Me permitió desarrollarme con más libertad de aprendizaje" (E166). "Mucho de lo que aprendí, lo aprendí fuera del aula de clase" (E167). "Porque fueron aprendizajes que me ayudaron mucho a mejorar mi personalidad" (E174). "Ya que trabajamos tanto individual como grupalmente" (E175). "Porque yo llevaba

el control de mis notas y mis evaluaciones, yo sabía cómo iba mi rendimiento" (E187). "Podíamos aplicarlo fuera del aula; en caso o en el trabajo y así podíamos aprender a aplicar los ejercicios nosotros mismos" (E192). "Ya que el maestro es como un guía, y nos permite desarrollar conocimientos en base a experiencias" (E204). "El desarrollo de una actitud de estudio fuerte y autónoma" (E208). "Durante este tiempo se mejoró mucho las partes de aprendizaje y me siento muy bien y con conocimiento" (E229). "Así nos dimos cuenta de qué éramos capaces y cómo ser parte de un grupo" (E232). "El aprendizaje autónomo es responsabilidad de cada uno y la evaluación nos permitió un mejor aprendizaje" (E238).

Después de observar los resultados obtenidos, podría decirse que existe un alto grado de reconocimiento y aceptación del sistema de evaluación de los aprendizajes, implementado en los cursos seleccionados. Se puede resumir entonces que "un enfoque de evaluación de los aprendizajes basado en competencias es altamente apropiado para la formación profesional: para asegurar que la enseñanza y la evaluación estén al servicio de los resultados requeridos (…) para ayudar a los estudiantes a comprender claramente lo que se espera de ellos si quieren tener éxito en el curso" (McDonald, et al., 2000, p. 51).

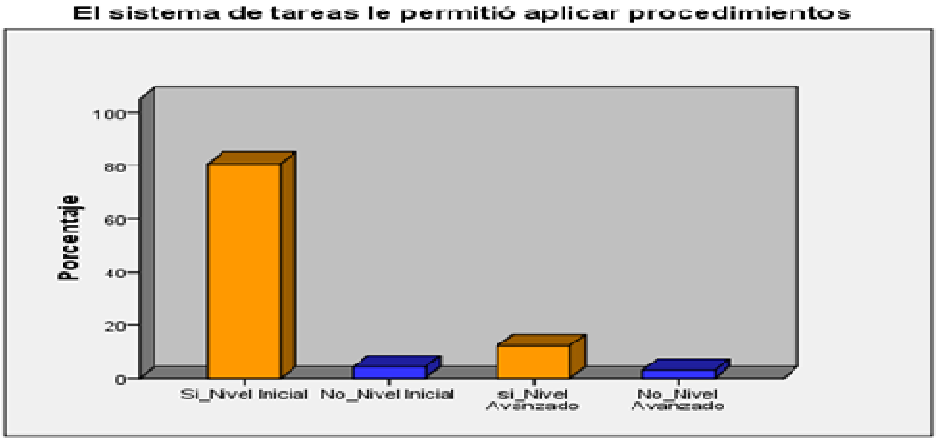
4.2.2. *Percepción de los estudiantes de nivel inicial y nivel avanzado*

Como se detalló en el Capítulo anterior, la muestra estaba conformada por estudiantes que pertenecían a cursos de nivel inicial y a cursos de nivel avanzado. Es así que, se consideró oportuno conocer si el grado de madurez en sus estudios, incidía en su percepción respecto al modelo propuesto. A continuación se plantean las preguntas para tal efecto.

Primero, para analizar el Gráfico siguiente, se debe tomar en cuenta que de los 239 estudiantes encuestados, 203 pertenecían a un nivel de estudios básico o inicial y los 36 restantes al nivel avanzado. De allí que del total de los datos observados, el 92.5% de los alumnos opinó que el sistema de tareas le permitió aplicar procedimientos relacionados a la materia de estudio. Se puede apreciar entonces, que ambos grupos asintieron positivamente en similar proporción. Sus comentarios en relación a la pregunta fueron: "Si porque se trató de que las técnicas utilizadas en cada exposición o trabajo fuera acorde a la clase y así hubiera un

mayor aprendizaje” (E3). “Buscamos metodología para poder desarrollar los temas o tareas asignadas” (E46). “Se relacionaba bastante con la clase todas las tareas que nos dejaban uno aprendía más de ella” (E52). “Las tareas son importantes porque por medio de ellas podemos aplicar procedimientos que se relacionan con la materia” (61). “Usamos muchas técnicas para resolver tareas” (E92). “Nos llevaba a la práctica a través de talleres y demostraciones” (E98). “Porque las tareas eran en base a una didáctica demostrativa” (E105). “En relación a los temas se usó siempre un proceso (etapas) en las cuales realizamos hojas de trabajo” (E115). De ello se deduce que no existen diferencias en la percepción del modelo propuesto por parte de los estudiantes.

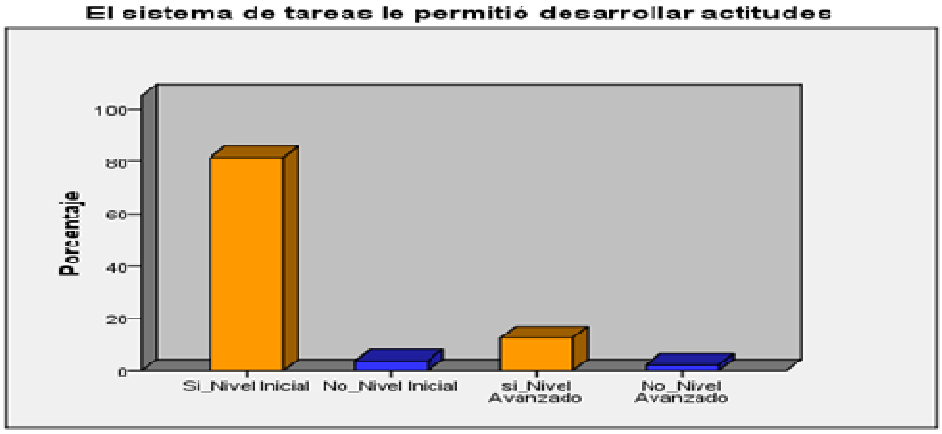
Gráfico No. 1 El sistema de tareas le permitió aplicar procedimientos



En la siguiente interrogante, de nuevo tanto los estudiantes de nivel inicial como del nivel avanzado, encontraron que el sistema de tareas les permitió desarrollar actitudes y valores relacionados a la disciplina de estudio. Sobre el tema opinaron: “En el taller cosas totalmente diferentes a la clase tradicional y los temas a exponer ayudaron a apreciar un poco más” (E4). “Respetar las fechas de entrega y el trabajo diario” (E6). “Usamos en las exposiciones nuestra responsabilidad, conocimientos” (E8). “Con las hojas de trabajo pudimos desarrollar una buena actitud hacia los diferentes tipos de cultura y su arte” (E10). “Porque me permitió ser responsable y puntual a la hora de presentación de tareas” (E27). “Requería de disciplina ya que conforme se hacían las evaluaciones y exposiciones uno tenía que ir llenando (E30).”Porque da la oportunidad de valorar el propio trabajo de uno y de sus compañeros de

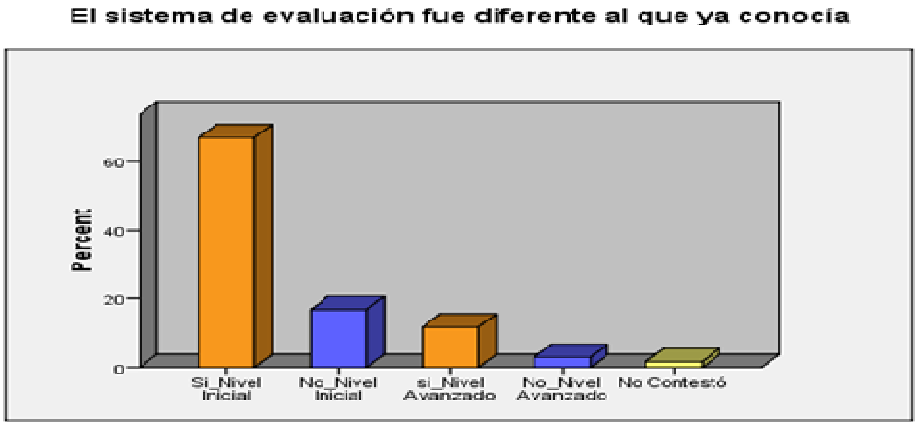
una forma justa” (E31). “Me enseñó a tener una visión diferente con respecto a la materia y los temas tratados” (E37). “Me permitió desarrollar una actitud de estudio” (E208). “Si porque pudimos rescatar muchas maneras de evaluación y ser responsables los días que fueron destinados para desarrollar dichas actividades” (E221). “Valores y actitudes como trabajar en equipo, valores como solidaridad” (E223). A continuación se muestra en Gráfico, la relación del sistema de tareas y el desarrollo de actitudes en los estudiantes:

Gráfico No. 2 El sistema de tareas le permitió desarrollar actitudes



De acuerdo con los datos obtenidos, existe un buen porcentaje de estudiantes del nivel inicial que no habían sido expuestos a un sistema de evaluación de los aprendizajes basado en competencias y en consonancia con el currículo prescrito (Ver Gráfico siguiente). Es importante señalar que en la actualidad, la Institución suscribe dos planes de estudio para su implementación: El Plan de estudio de 1994 y el Plan de estudio de 2008, o Plan rediseñado bajo el enfoque curricular basado en competencias. Es así que, las asignaturas del nivel inicial corresponden al plan rediseñado y en las cuales debería estar aplicándose el nuevo modelo de evaluación educativa. Es interesante observar entonces, que no existe diferencia en la proporción de estudiantes tanto del nivel inicial como del nivel avanzado sobre la respuesta ofrecida de la pregunta en cuestión. De esto se infiere, que los docentes que imparten cursos en el nivel inicial continúan con prácticas evaluativas distintas al modelo propuesto en la mayoría de los casos.

Gráfico No. 3 El sistema de evaluación fue diferente al que ya conocía



En este sentido, los estudiantes encuestados explicaron: “Realicé una serie de trabajos independientes que nada que ver con lo antes realizado” (E1). “Para que es muy bueno quizás a los otros maestros les hace mucha falta para alcanzarlo” (E2). “En otras clases no dan nota de los trabajos ni exámenes, lo hacen casi al final del período” (E3). “Más detallado, más fácil de obtener un control sobre los puntajes obtenidos” (E4). “En otras asignaturas es más tradicional no se me participa ni participo en mi evaluación” (E6). “Si, este no es un sistema rígido ni lineal. Es flexible y participativo” (E16). “Por lo general en otras clases sólo nos evalúan teóricamente, en Apreciación Artística nos evalúan muchas otras cosas, aparte de lo teórico” (E17). “Es muy diferente” (E20). “Porque el alumno conoce su evaluación hasta el final del período y no se nos dice en qué fallamos y qué hay que mejorar” (E22). “Se dan con anticipación los temas, la evaluación a utilizar y todas las hojas de trabajo que uno debe de realizar” (E30). “Esta clase nos permitió ganarnos la calificación y no se desaprovechó el tiempo como en otras” (E35). “En otras asignaturas no tienen este detalle de darnos el cronograma de clase y asignamientos de tareas” (E36). “Ya que el tipo de evaluación en las otras asignaturas son tradicionales, limitándose a la evaluación dada por el maestro (E37).

4.2.3. *Percepción de los estudiantes por profesor*

Otra forma de visualizar los datos será a través de la percepción de los estudiantes con respecto al trabajo realizado por sus docentes. En algunos casos, los participantes en la

investigación aplicaron en más de un curso el modelo de evaluación propuesto, razón por la cual se observará una diferencia superior en la cantidad de estudiantes atendidos por docente. El otro aspecto a tomar en cuenta es que los cursos de nivel inicial poseían un número mucho mayor de estudiantes que los cursos de nivel avanzado.

Este apartado cobra particular relevancia en la presentación de la información en vista que para implementar las reformas en los procesos educativos, se requiere de cambios significativos en la cultura profesional y personal del docente. Es decir, se torna necesario que los profesores logren enriquecer no sólo sus referentes teóricos, pero también, modificar sus procedimientos didácticos; cambiar su forma de pensar y actuar respecto a la profesión y su práctica para aplicar de manera responsable y comprometida tales innovaciones. En el Gráfico de abajo se representan las respuestas de los estudiantes respecto a si se discutieron ampliamente los aspectos a evaluar; premisa muy significativa en el modelo de evaluación de los aprendizajes basado en competencias:

Gráfico No. 4 Se discutieron ampliamente los aspectos a evaluar

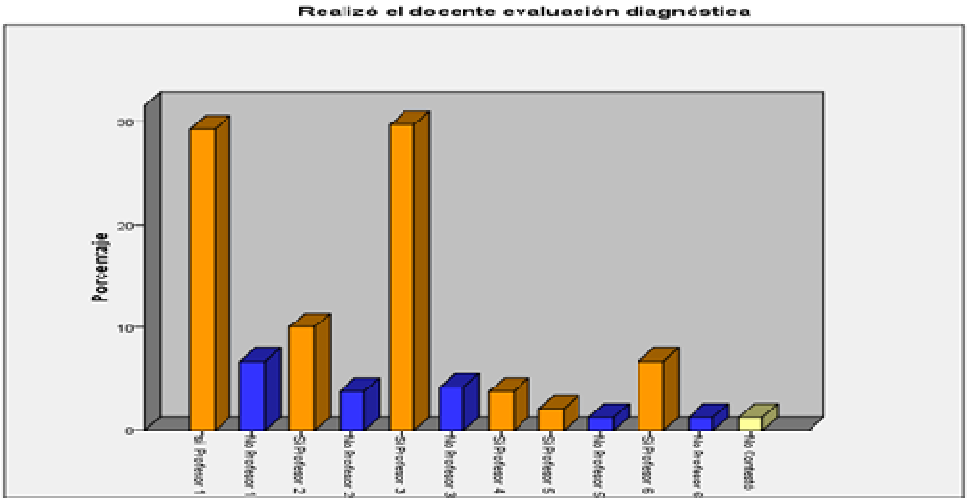
Se reafirma lo anterior en vista que una de las características principales del modelo de evaluación, es la importancia que se le asigna al hecho de que el estudiante conozca ampliamente la dinámica, aspectos y criterios que el docente empleará en su práctica evaluativa a lo largo del curso de estudio. Con ello se espera, que la comunicación fluya en ambas direcciones obteniendo información relevante y significativa para la mejora del proceso de enseñanza aprendizaje. En esta respuesta queda claramente establecido que todos los

profesores participantes en la investigación discutieron ampliamente con sus estudiantes los aspectos, objeto de evaluación. Resulta destacable mencionar que el Profesor3 y el Profesor6 lograron satisfacer en su totalidad a los estudiantes. Por otra parte, se pudo observar que el Profesor5, a pesar de que el curso contaba con pocos estudiantes, no todos lograron percibir que fue suficiente el tiempo de discusión de dichos aspectos.

"La evaluación justifica su utilidad pedagógica cuando se utiliza como recurso para conocer el progreso de los alumnos y el funcionamiento de los procesos de aprendizaje con el progreso de los alumnos y el funcionamiento de los procesos de aprendizaje con el fin de intervenir en su mejora. Ese poder diagnóstico se puede utilizar en varios sentidos: a) Conocimiento del estudiante para detectar el punto del que parte y establecer necesidades de aprendizaje previas (…) b) Conocimiento de las condiciones personales, familiares o sociales del alumno, para obtener una perspectiva global de las personas en su propio contexto (…) c) Para tomar conciencia sobre el curso del proceso de aprendizaje, proporcionando información para detectar errores, incomprensiones, carencias, etc., y poder corregirlos y superarlos, evitando el fracaso antes de que produzca (…) d) Se puede diagnosticar con el fin de determinar el estado final de un alumno después de un tiempo de aprendizaje" (Sacristán y Pérez, 2008, p. 370).

Respecto a este tema, el 81.6% del total de encuestados opinó que sus docentes realizaron evaluación diagnóstica. En algunos casos aislados, no se logró identificar si se utilizó ese tipo de evaluación. Según los estudiantes se desarrolló así: "A través de simulaciones y ejercicios que ayudan a nuestra mente a desarrollarse" (E24). "Si porque nos hacía reconocer nuestros errores" (E54). "Más que nada las preguntas que se exponían durante la clase y el interés de ella hacia nosotros para conocer si habíamos aprendido" (E57). "Un examen didáctico y divertido además de llenado de fichas de trabajo" (E78). "Lo hizo de una forma muy dinámica, divertida" (E86). "Realizaba distintas técnicas en donde poníamos a prueba nuestros conocimientos y habilidades" (E98). No obstante a lo anterior, no se evidenció la práctica de esta forma de evaluación, desde la perspectiva planteada en el modelo. Esta asunción se puede observar concretamente en el Gráfico siguiente:

Gráfico No. 5 Realizó el docente evaluación diagnóstica



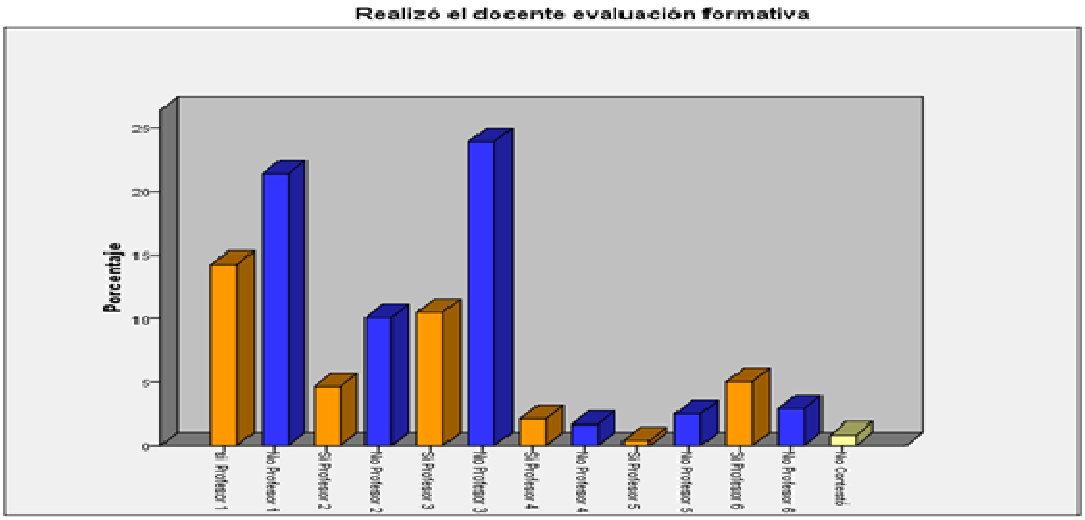
"La evaluación con finalidad formativa es aquella que se realiza con el propósito de favorecer la mejora de algo (…) sirve a la toma de conciencia que ayuda a reflexionar sobre un proceso, se inserta en el ciclo reflexivo (…) Por tanto, es natural que esta evaluación se realice de forma constante en el tiempo, si se realiza como una indagación de los profesores y no son simples comprobaciones formales de lo aprendido. Por procedimientos informales, los profesores, los profesores la realizan de forma natural y espontánea en contacto con sus alumnos; pertenece a la relación entre ambos" (Sacristán y Pérez, 2008, p. 372).

A partir de esta premisa, la evaluación formativa cobra especial significado. No resulta extraño entonces, la dificultad que presenta la apropiación de este concepto puesto que está ligada al conocimiento, adhesión y al compromiso de los docentes con respecto a sus prácticas educativas. Ello se constata categóricamente, tanto en los datos obtenidos de las entrevistas a los profesores como en las encuestas a los estudiantes. En una primera instancia ya descrita en el análisis cualitativo de los resultados, los docentes manifestaron que se tornaba complejo el hecho de separar la evaluación formativa de la evaluación sumativa al momento de su aplicación. En la tercera fase de la medición, el 62.2% de los estudiantes opinó que no logró identificar si se realizó en el transcurso del período de estudios algún tipo de evaluación formativa (ver Gráfico siguiente). Valdría entonces señalar, que existe la necesidad de desarrollar reforzar referentes teórico-metodológicos para el uso de esta y otras

formas de evaluación en el aula. Asimismo, familiarizar a los estudiantes con el concepto en vista que algunas de las actividades que los docentes aplicaron, poseía carácter formativo, no obstante, los alumnos no lograron identificarlas.

Sobre este tema las percepciones de los estudiantes fueron: “Retroalimentación de los temas” (E6). “En la mayoría de los centros educativos se sabe que todo gira alrededor de una calificación” (E14). “Todos los trabajos y actividades llevaban calificación, hicimos un juego el cual no llevaba puntuación pero este era para hacer repaso al tema” (E17). “Un examen oral o fue un tipo de ejercicio que ayudó mucho a obtener mayor conocimiento sobre dicha clase” (E24). “Una dinámica en la cual el que fallaba debía contestar una pregunta de lo visto en el período que era formulada por la profesora” (E32). “Tuvimos unas actividades no evaluadas, relacionadas con el tema. Preguntas acerca de lo aprendido a lo largo del período” (E37). “Tengo una duda enorme no encuentro cómo contestar” (E70).

Gráfico No. 6 Realizó el docente evaluación formativa

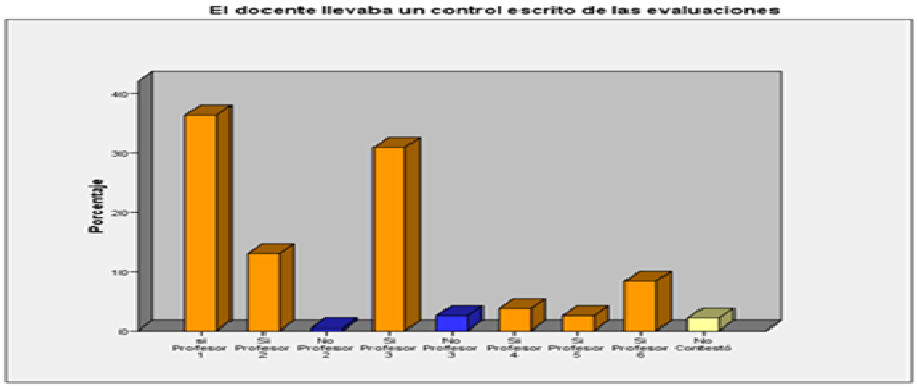


“De modo similar, la planificación de la evaluación por parte del profesor debe estar presidida por la finalidad de obtener lo más detallado y completo posible de lo que saben los alumnos (…) Desde el punto de vista del “qué valuar”, la prioridad para a ser entonces, la planificación y organización de actividades de evaluación que permitan valorar el grado de significatividad del aprendizaje realizado por los alumnos, la evaluación del tiempo de ese

aprendizaje y el progreso personal al realizarlo" (Coll y Onrubia, 2002, p. 53). De allí que, un control consciente, en forma escrita del avance de los aprendizajes de los estudiantes, le permite valorar sus propias necesidades y autorregular los progresos esperados y sus resultados.

En esta línea de discusión, un 95.1% de los estudiantes encuestados afirmaron que el docente llevaba un control escrito de las evaluaciones. Algunos comentarios fueron: "Si lo podíamos observar evaluando constantemente y haciendo anotaciones" (E4). "Llenaba un cuadro de evaluación" (E14). "Llevaba un cuadro bien estructurado con las evaluaciones y tareas" (E16). "Siempre tomaba nota de todo lo que pasaba en clase y de la evaluación que nos dio" (E17). "Informes, rúbricas, autoevaluaciones, fichas, listas de asistencia" (E19). "En cada actividad llenaba una rúbrica de evaluación, sea de exposiciones, fichas u otras tareas" (E22). "Registraba cada trabajo" (E34). "Ya que para cada actividad hay una rúbrica específica" (E40). "Hojas de asistencia, carpetas, después de la evaluación presenta la hoja evaluada" (E121). "En las rúbricas venían los aspectos a evaluar y ella escribía todas las recomendaciones a todo lo que nosotros íbamos fallando" (E163).

Gráfico No. 7 El docente llevaba un control escrito de las evaluaciones

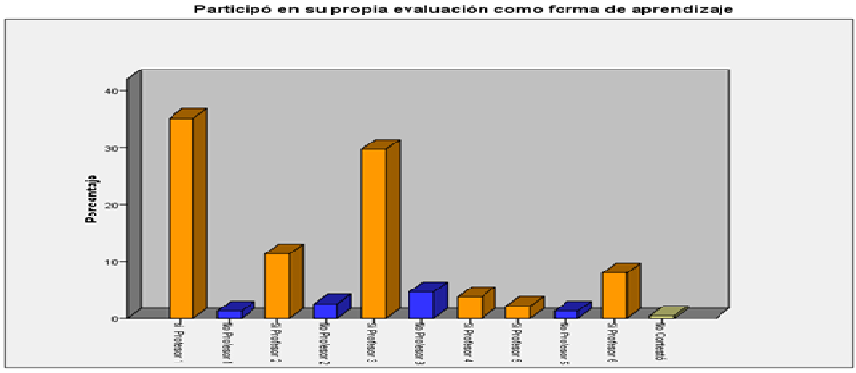


Otro de los grandes aportes que el modelo de evaluación de los aprendizajes basado en competencias plantea, es la autoevaluación de los estudiantes. La autoevaluación se entiende como "una representación que el alumno se hace de sus propias capacidades y formas de aprender, lo que es necesario que sea una práctica habitual en los ámbitos educativos (…) Se trata entonces de de enseñar a los alumnos a aprender a construir su forma personal de

aprender (…) La discusión con los alumnos acerca de la evaluación que ellos hacen de su participación en clase, de su interrelación con los compañeros y con el docente, su interés hacia el conocimiento, sus métodos de trabajo y estudio, sus modos de interpretación de las taras y los productos que obtiene, es una manera de poner en sus manos herramientas conceptuales de trabajo que les permiten la asunción del papel de aprendices autónomos, reflexivos y eficaces" (Anijovich, R., Malbergier, M. y Sigal, C., 2004, p. 67).

De acuerdo con los resultados obtenidos, un 89.9% de los estudiantes consideró que sí participaron en su propia evaluación como una forma de identificar sus aprendizajes o reconocer sus necesidades de mejora. En tal sentido explicaron: "Después de cada exposición o trabajos llenábamos juntos una rúbrica de autoevaluación" (E17). "Nos reuníamos en el grupo y veíamos aspectos deberíamos mejorar" (E20). "Se llenaban autoevaluaciones con todos los proyectos" (E30). "Dentro de los trabajos presentados habían unas autoevaluaciones que nos ayudan a ver mejor nuestro desempeño" (E39). "Si ya que yo podía ver si en verdad estaba aprendiendo o no" (E53). "Porque después de obtener la nota identificamos el factor que habíamos fallado" (E165).

Gráfico No. 8 Participó en su propia evaluación como forma de aprendizaje

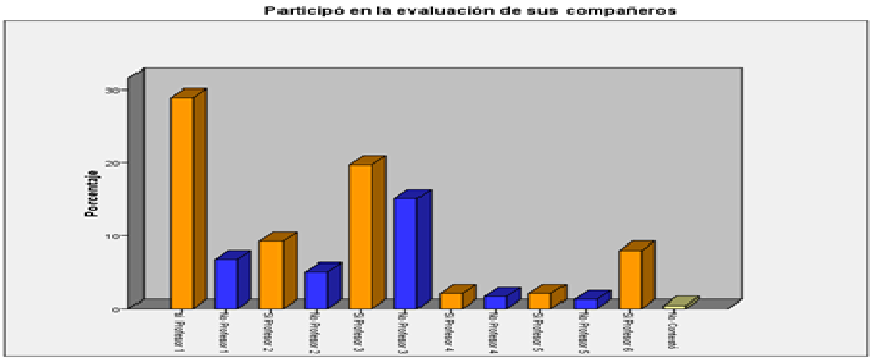


En consonancia con el aspecto anterior, la coevaluación es otro elemento esencial de la evaluación de los aprendizajes bajo el modelo prescrito. "la coevaluación, referida tanto a procesos de evaluación compartidos por el profesor y el alumno como a aquellos en los que los alumnos evalúan a sus compañeros, debería ser usado como práctica habitual en el aula (…) el alumno recibe información que contrasta con la suya y que puede hacerle ver aspectos en los que en él no había reparado (…) el alumno agrupo de alumnos que valora el trabajo de

un compañero toma también conciencia durante ese proceso de los aspectos más relevantes del contenido de aprendizaje que es objeto de evaluación y que puede cotejar con su propia producción. Pero además, la coevaluación tiene un valor añadido relacionado con el aprendizaje de valores y actitudes" (Anijovich, R., Malbergier, M. y Sigal, C., 2004, p. 68)

Este punto de análisis nuevamente vuelve a coincidir con las opiniones vertidas por los docentes y los estudiantes en cuanto al uso de la coevaluación en las prácticas evaluativas de aula. Pese a que los docentes reconocieron la importancia que merece la evaluación entre pares como un elemento clave para el aprendizaje, se estimó que se requería de mucha madurez y dominio afectivo por parte de los estudiantes para participar con toda transparencia, imparcialidad y honestidad en este sistema de evaluación. De este modo, el 69.9% de los estudiantes opinó que sí habían participado en la evaluación de sus compañeros como una forma de aprendizaje mutuo o recíproco. Por otra parte, se observa en el gráfico anterior que existe una variación en su implementación entre docentes; es decir, unos profesores lo implementaron en mayor escala que otros tal como se presenta en el siguiente Gráfico.

Gráfico No.9 Participó en la evaluación de sus compañeros



A manera de cierre, en esta respuesta queda claramente establecida la percepción de los estudiantes respecto al sistema de evaluación de los aprendizajes basado en competencias después de la experiencia lograda en sus cursos de estudio. Por tanto resulta destacable mencionar que, tanto estudiantes como docentes opinaron positivamente sobre el modelo pese al esfuerzo, la dedicación y esmero que éste demanda. Es así como, un 83.3% de los

estudiantes encuestados, opinó favorablemente, en contraposición a un 14.6% que no estuvo de acuerdo y a un 2.1% que no contestó.

Para los estudiantes encuestados el sistema de evaluación de los aprendizajes basado en competencias se debe aplicar en el resto de sus cursos de estudio porque: “Tuvimos bastante trabajo, pero esto conlleva a un mejor trabajo y todo tenía relación con la clase y con intención de un aprendizaje, en otras clases hay trabajos que no son evaluados o no tiene sentido” (E3). “Creo que sería de gran ayuda para control propio” (E4). “Porque es dinámico y anima al autoaprendizaje” (E6). “Se evaluarían otras destrezas y de otras maneras y no de la típica forma en que se hace normalmente” (E17). “Es bastante organizativo, claro y no tiende a confundir porque en mi criterio fu muy claro” (E18). “Porque habría más comunicación entre el alumno y el docente y ambos estarían involucrados en la evaluación” (E22). “Creo que una manera de aprender y que la clase es amena y mayor conocimiento dan en los alumnos” (E24). “Ayuda mucho al estudiante a prepararse mejor con anticipación para su trabajo, tareas, examen, retroalimentación” E25). “Porque da la oportunidad de valorar el propio trabajo de uno y de sus compañeros de una forma justa” (E31). “Pienso que este método es abierto a toda asignatura y sería de gran ayuda al estudiantado” (E36). “Ya que nos ayuda a ser autónomos y más responsables” (E37). “Es importante que dentro de nuestra educación exista una organización total para cada asignatura, así sabremos el aprendizaje de cada estudiante, sus fortalezas y debilidades” (E43). “Sería mejor el provecho y mejor el sistema de evaluación” (E49).

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

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

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

5. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

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

5.1. Conclusiones

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

- **Un sistema de evaluación de los aprendizajes en donde se integren los referentes teórico-metodológicos propios del enfoque curricular ´basado en competencias, se convierte en una herramienta indispensable para orientar de manera correcta y oportuna el quehacer educativo**. Su finalidad primordial es desarrollar un proceso colegiado que permita ofrecer información relevante no sólo para el estudiante, y para el profesor en la toma de decisiones, sino también, para todos los actores involucrados en tal fin. Es decir, consiste en observar el aprovechamiento de los educandos y ofrecer diversas y variadas oportunidades para el más alto desempeño de una competencia. Por otra parte, conduce al docente, a un estado de

reflexión de su propia práctica pedagógica, y que conforme a ello, se reajusten las programaciones y estrategias subsiguientes para el logro de los resultados de aprendizajes propuestos.

- El enfoque basado en competencias, se ha constituido en la principal tendencia curricular adoptada por las instituciones de educación superior tanto en el contexto internacional, regional y nacional, en respuesta a las demandas educativas actuales.
- Existe mucha información teórica respecto al enfoque curricular y al modelo de evaluación de los aprendizajes basado en competencias, evidenciado en el Marco de Referencia de este Informe; contenido que permitió diseñar y organizar el modelo propuesto en el presente estudio.
- Existe escasa evidencia empírica sobre la puesta en práctica del modelo de evaluación de los aprendizajes tal como lo prescribe el enfoque en las aulas de clase, este escenario ofrece, la oportunidad de experimentar aún más en distintos contextos y escenarios para ir perfeccionando el modelo.
- A la luz de la fundamentación teórica existente se encuentran algunos vacíos, contradicciones y las posibilidades entre la realidad del proceso de evaluación educativa y la propuesta en el diseño curricular oficial, particularmente en el plan de estudio de la carrera de Arte.
- La evaluación de los aprendizajes se ha convertido en uno de los temas de mayor trascendencia para el estudio de la mejora de la calidad de los procesos educativos.
- La recogida de datos, el análisis de la información, y la presentación de los resultados ofrece una oportunidad para proporcionar información útil en la promoción de políticas educativas o la contextualización de la experiencia a otros espacios tanto dentro de la Universidad como en otras instituciones de educación superior.
- Las políticas educativas mundiales han enfatizado la necesidad de modificar las prácticas de evaluación de tal manera que se centren en los aprendizajes de los estudiantes y sus resultados, a la vez, que se utilice como una herramienta clave en la construcción de conocimientos y como medio de desarrollo autónomo. Este aspecto, se focaliza como uno de los ejes esenciales para la transformación de la educación superior.

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

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

  - Se evidenció falta de conocimiento y manejo respecto al enfoque curricular basado en competencias. Llama la atención esta condición en vista que todos los entrevistados participaron en el rediseño del plan de estudios de las carreras. Se constata lo anterior cuando los profesores en la primera medición (*prestest*$_{1)}$ expresaron que poseían un nivel muy básico de conocimiento respecto al enfoque,

se encontraban carentes de preparación para el uso y manejo del modelo, se hallaban indecisos al momento de planificar y en el aspecto metodológico, entre otros escenarios descritos.

- Se evidenció falta de conocimiento respecto a la evaluación de los aprendizajes basada en competencias. Los profesores en el *prestest*$_{1,}$ nuevamente se ubicaron en un nivel primario y general de conocimiento.
- Existe un problema fundamental en concebir el significado y la perspectiva didáctica de la evaluación bajo el enfoque prescrito. Los docentes expusieron que una de las principales causas se debía a la escasa preparación recibida y a la falta de claridad en la misma: "No ha sido suficiente ni clara" (P1). "Fui solamente si más lo recuerdo a dos charlas el año pasado y creo, una el año pasado y la otra en el momento en que estuvimos redactando las cartas descriptivas; fueron dos. Y percibí en ese momento que todos los compañeros estábamos en lo mismo porque yo me acercaba a todo mundo de otras carreras a preguntar si habían entendido algo. Yo sentía que todos andábamos en lo mismo, un poco perdidos" (P3). "Porque más que todo uno se, hace investigación personal para cubrir algunas necesidades con respecto al proceso de planificación, con respecto al enfoque" (P5).
- Se identificó una diferencia significativa entre el sistema de evaluación de los aprendizajes propuesto según el enfoque y el utilizado por los docentes "Si, mucha diferencia, no sé de repente en el aspecto cualitativo, me parece que me permite acercarme un poco más al alumno, no solo ver el alumno así por encima como una suma, sino que me permite ver más allá un montón de cuestiones que suelen ser un poco complicado verlo desde el punto de vista objetivo, dado en el caso por el tipo de instrumentos que se utilizan. Entonces me parece que ahí hay como una especie de cambio y hay relación en cuanto a evaluación, alumno, docente" (P6).
- Se evidenció un cambio en la valoración de los conocimientos, experiencias y visión de los profesores respecto a sus prácticas evaluativas una vez recibida la capacitación e implementado el nuevo modelo: "Como yo lo veía antes era un enfoque que llevaba al ser humano a simplemente repetir conocimientos como una maquila o una máquina. Ahora pues yo lo veo de una forma diferente porque si

bien es cierto si es necesario tener ciertas competencias, habilidades desarrolladas que se deben pues ejecutar de manera correcta, pero también el enfoque toma en cuenta la parte de valores, actitudes; la parte emocional del ser humano. Creo que sí porque conozco más a fondo, no de manera teórica sino también de forma práctica y he aclarado muchas cosas que no tenía tan definidas" (P1) "Igual pienso que quiero seguir experimentando como usted me lo dijo fuera de grabación que sigamos experimentando y seguir compartiendo. Yo creo que vale la pena porque a la larga no es sólo para uno, sino para los alumnos que van a estar con uno, más para ellos que para uno, para que ellos salgan con éxito entonces, yo creo que vale la pena continuar esa experiencia" (P3).

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

estudiantes por clase, el papel que juega la estrategia implementada para el desarrollo de un aprendizaje permanente, la disponibilidad de tiempo para la preparación de los recursos necesarios, entre otros.

- **La evaluación de los aprendizajes basada en competencias se identifica como un factor fundamental en la promoción de aprendizajes significativos y perecederos a lo largo de todo el proceso de formación educativa.** La evaluación de los aprendizajes debe tener como primer propósito, de manera clara y contundente lo que los alumnos han aprendido. Así se parte de esa información para mejorar la enseñanza. La evaluación concebida desde esa visión, va más allá de la mera aplicación de exámenes para realizar la evaluación sumativa. En tal sentido, se emplea no sólo para apoyar en el aprendizaje al alumno, sino que ofrece elementos que permiten valorar la enseñanza con todos los involucrados en el acto educativo par determinar su acciones y su importancia. (Guzmán, 2009)

    - El 99.6 % de los estudiantes encuestados recibió el cronograma de evaluación de la asignatura en donde se especificaba el sistema de tareas y la calificación de las mismas. De igual manera, expresaron que se discutieron ampliamente los aspectos a evaluar desde el inicio del período de estudios.
    - Un 95.8% de los encuestados afirmó que el sistema de tareas le permitió obtener mayor información sobre la disciplina de estudio. Adicionalmente explicaron que el sistema les permitió asimilar mejor los contenidos e interesarse más en ese tema, recibieron más tiempo y mayor colaboración por parte de sus docentes permitiéndoles así aclarar dudas y mejorar sus tareas, obtuvieron mayor conocimiento porque hacer es aprender y la variedad en las actividades amplió su información.
    - El 88.3% de los estudiantes reconoció que el sistema de tareas incidió positivamente en sus aprendizajes.
    - El 88.3% de los encuestados consideraron que el sistema de evaluación aplicado en la clase contribuyó a obtener una calificación más justa.

- Un 90.8% del total de la muestra, afirmaron que el sistema de evaluación aplicado en las clases contribuyó en el desarrollo de un aprendizaje más autónomo e integral.
- El 92.5% de los alumnos opinó que el sistema de tareas le permitió aplicar procedimientos relacionados a la materia de estudio.
- El 93.7% de los estudiantes opinó que el sistema de tareas les permitió desarrollar actitudes y valores relacionados a la disciplina de estudio.
- El 81.6% del total de encuestados opinó que sus docentes realizaron evaluación diagnóstica. En algunos casos aislados, no se logró identificar si se utilizó ese tipo de evaluación.

- **El sistema de evaluación de los aprendizajes basado en competencias propuesto en el estudio, constituye un aporte de gran utilidad práctica para autoridades, docentes y estudiantes de la UPNFM.** "La evaluación es quizás el proceso más vital de la formación profesional. Un sistema de evaluación de alta calidad permite orientar de manera correcta los diferentes aspectos de un curso, brinda a los estudiantes una retroalimentación apropiada (…) Cuando los procedimientos son correctos, los estudiantes pueden confiar en la calidad de su formación, y los empleadores pueden confiar en los estudiantes calificados. Sin ellos, sin embargo, esta confianza puede verse amenazada" (McDonald, Boud, Francis y Gonczi, 2000, p.41)
    - El uso y manejo del modelo modificó positivamente muchas de las concepciones y prácticas de los docentes con respecto a su práctica evaluativa. Los docentes coincidieron al apuntar, que se sentían con mayor apropiación de su significado y más seguros en el manejo metodológico. De igual modo opinaron, que a través de la práctica se consolidarían cada uno de los elementos que conforman el sistema.
    - Los docentes expresaron que el modelo ofrecía muchos beneficios los cuales podrían ser oportunamente aprovechados en la práctica evaluativa no sólo de las carreras de Arte y de Educación Física, así como, para el resto de Programas que la Universidad ofrece.

- Un 83.3% de los estudiantes encuestados, asintió favorablemente respecto al modelo de evaluación propuesto, y opinó que podría ser implementado en el resto de sus cursos de estudio.

5.2. Recomendaciones

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

- Progresar en el análisis y adecuación del modelo de evaluación propuesto, sustentándolo con la experiencia acumulada por los docentes y estudiantes del Departamento de Arte y de Educación física participantes en la investigación.
- Transferir y aplicar el modelo de evaluación propuesto en todos los programas de pregrado de la UPNFM, adaptándolo a las características y necesidades particulares de cada carrera.
- Desarrollar un plan de acción permanente para sistematizar, dar continuidad, y garantizar el apoyo institucional a los procesos de evaluación de los aprendizajes.
- Extender la experiencia institucional a otras instituciones de educación superior del país.
- Organizar y desarrollar un programa de capacitación y desarrollo profesional permanente, que le permita a los docentes perfeccionar su práctica educativa, particularmente en lo que respecta a la evaluación de los aprendizajes.
- Impulsar institucionalmente otros estudios conducentes a estimular la discusión y reflexión para la mejora de las prácticas de enseñanza y evaluación en el aula.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Ahumada, P. (2001). *La evaluación en una concepción de aprendizaje significativo.* Santiago: Ediciones Universitarias de Valparaíso.

2. Ahumada, P. (2005). La evaluación auténtica: un sistema para la obtención de evidencias y vivencias de los aprendizajes. *Perspectiva Educacional, 45,*11- 24.

3. Álvarez, R. (1997). *Hacia un curriculum integral y contextualizado.* Tegucigalpa: Editorial Universitaria.

4. Anajovich, R., Malbergier, M. y Sigal. C. (2004). *Una introducción a la enseñanza para la diversidad*. Buenos Aires: Editorial Fondo de Cultura Económica de Argentina S.A.

5. Argudín, Y. (2006). *Educación basada en competencias (2ª ed.).* México: Trillas.

6. Arias, F. (1999). *El proyecto de investigación: Guía para su elaboración (3ª ed.).* Caracas: Epistame.

7. Beneitone, P. y otros (2007). *Reflexiones y perspectivas de la educación superior en América Latina*. Bilbao: Universidad de Deusto.

8. Bernal, C. (2006). *Metodología de la investigación (2ª ed.).* México: Pearson Education. S.A.

9. Bixio, C. (2002). *Enseñar a aprender (3ª ed.).* Rosario: Homo Sapiens.

10. Bordas, M. y Cabrera, F. LIX (2001, enero-abril). Estrategias de evaluación de los aprendizajes centradas en el proceso. *Revista Española de Pedagogía, 288,* 25-48.

11. Bravo, N. (2007). Competencias proyecto tuning-europa, tuning-américa Latina. Santiago. Extraído de http://acreditacionunillanos.edu.co/contenido/cpacitacion_docente_2semestre_2007/competencias_proyectotuningpdf

12. Briones, G. (1995). *Métodos y técnicas de investigación social.* México: Trillas.

13. Brown, S. y Glasner, A. (2007). *Evaluar en la universidad. Problemas y nuevos enfoques.* Madrid: Narcea, S.A.

14. Brunner, J. (2001). *La universidad latinoamericana frente al próximo milenio.* Extraído de http://www.udlap.mx/rsu/pdf/3/LaTerceraReformadelaEducacionSuperiorenAmerica

15. Campbell, D. & Stanley, J. (1966). *Experimental and quasi-experimental designs for research.* Chicago: Rand-McNally.

16. Castillo, F. (2001). *50 aniversario de la Confederación de Universidades de Centroamérica una obra del Dr. Carlos Llerena. En Consejo Superior Universitario Centroamericano V Congreso Universitario Centroamericano: Documento y Resoluciones*. San José: CSUCA.

17. Castillo, S. y Cabrerizo, J. (2003). *Evaluación educativa y promoción escolar.* Madrid: Pearson Education, S.A.

18. CINDA en colaboración con IESALC/UNESCO. Extraído de http://www.rsu.uninter.edu.mx/doc/antecedentes_contexto/NuevasDemandasdelaEducacionSuperiorenAmericaLatina.pdf

19. Coll, C. y Onrubia, J. (2002). Evaluar en una escuela para todos. *Cuadernos de pedagogía, 318*, 50-54.

20. Confederación Universitaria Centroamericana. Secretaría Permanente (1996). *Misión CSUCA 21*. San José: EDUCA.

21. Confederación Universitaria Centroamericana. Secretaría Permanente (1996). *Segundo Plan para la Integración Regional de la Educación Superior Centroamericana. PIRESC II.* San José: EDUCA.

22. Corvalán, O. y Hawes, G. (2005). *Aplicación del enfoque de competencias en la construcción curricular de la Universidad de Talca*. Extraído de http://www.gustavohawes.com/Educacion%20Superior/2005%20Aplicacion%20enfoque%20competencias%20U%20Talca.pdf

23. Chadwick, J. (1989). *Evaluación formativa.* Buenos Aires: Paidós.

24. Chávez, M., Rápalo, R., Perdomo, J., Soleno, R. y Del Cid, E. (1996). *Síntesis de diagnóstico y propuesta de líneas de desarrollo de la UPNFM del Consejo de Gestión Institucional*. Tegucigalpa: UPNFM.

25. Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro.* Madrid: UNESCO.

26. Del Pozo, M. (2008/2009). El proceso de Bolonia en las aulas universitarias: Una perspectiva europea. *Cuestiones Pedagógicas, 19,* 55-73.

27. Díaz, A. (2000). *El examen. Textos para su historia y debate.* México: Centro de Estudios sobre la Universidad/Plaza y Valdés.

28. Díaz, F. y Hernández, G. (2007). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo (2ª ed.).* México: McGraw-Hill.

29. Eisner, E. (1995). *Educar la visión artística (2ª ed.).* Barcelona: Paidós.

30. Fischel, A. (2001). *La integración Centroamericana y sus desafíos.* En Consejo Superior Universitario Centroamericano V Congreso Universitario Centroamericano: Documento y Resoluciones. San José: CSUCA.

31. Flórez, R. (2000). *Evaluación pedagógica y cognición.* Bogotá: McGraw-Hill.

32. Gallego, G. A. (2007) Aportaciones del Comunicado de Londres en el Proceso de Bolonia: conclusiones sobre los programas de doctorado y otros aspectos destacables**.** *OBSERVAR 1,* 133-140. Extraído de http://www.odas.es/site/get_file.php?fid=37

33. Gibbons, M. (1998). *Pertinencia de la educación superior en el siglo XXI.* Washington, D.C.: Education the World Bank.

34. Gimeno, J. y Pérez, A. (1998). *Comprender y transformar la enseñanza* (*7mo ed.).* Madrid: Ediciones Morata.

35. Giráldez, A. (2007). *Competencia cultural y artística.* Madrid: Alianza Editorial, S.A.

36. González, A. M. (1991). *El enfoque centrado en la persona. Aplicaciones a la educación.* México: Trillas.

37. González, C. (2001). El fututo de la educación superior en América Latina. En La universidad en el siglo XXI. *Cuadernos Pedagógicos No. 15*, 25-43.

38. González, J. y Wagenaar, R. (Eds.) (2003). *Tuning educational structures in europe. Informe final fase I.* España: RGM, S.A.

39. González, M. (2001). La evaluación del aprendizaje: tendencias y reflexión crítica. *Revista cubana médica superior 15*(1), 85-96.

40. Groningen, (2004). El Proyecto TUNING Bilbao. Extraído de http://tuning.unideusto.org/tuningal/index.php?option=com_docman&task=docclick& Itemid=191&bid=2&limitstart=0&limit=5

41. Guzmán, J. (2009). *¿Cómo evaluar competencias educativas?* Bogotá: PSICOM editores.

42. Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (1998). *Metodología de la investigación (2ª ed.). México: McGraw-Hill.*

43. Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación (4ª ed.).* México: McGraw-Hill.

44. Hoge, R. & Coladarci, T. (1989). Teacher-Based Judgements of academic achievement: A review of literature. *Review of Educational Research, 59;* 297, 313.

45. Kerlinger, F. (1975). *Investigación del comportamiento. Técnicas y metodología.* México: Interamericana.

46. Kingler, C. y Vadillo, C. (2000). *Psicología cognitiva. Estrategias en la práctica docente.* México: McGraw-Hill.

47. Leiva, S., Castiglione, A., y Infante L. (2008, Mayo). La educación universitaria en el nuevo contexto del mercado laboral entre la lógica de las demandas y la identidad institucional. *Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Jujuy, San Salvador de Jujuy, 34,* 41-50.

Extraído de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S166881042008000

48. Madera, I. (2000). *Internacionalización, calidad y formación continua en la universidad latinoamericana: desafíos para su desarrollo en el entorno global: Caso República Dominicana*. En Fröhlich, W. y Jütte, W. (Eds.), Universidad y educación continua. Nuevos desarrollos en Latinoamérica y Europa. Austria: Donau- Universität Krems.

49. Maldonado, A. I. (2001). *Aprendizaje y comunicación. ¿Cómo aprendemos?* México: Pearson Education, S.A.

50. Martín-Moreno, Q. (1992). La apertura de los centros educativos en la comunidad. En Martín-Moreno, Q. *Organizaciones educativas (2ª ed.).* Madrid: UNED.

51. MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2009). El Espacio Europeo de Educación Superior en la nueva década Comunicado de la Conferencia de Ministros europeos responsables de educación superior, Lovaina / Louvain-la-Neuve. Extraído de http://www.upct.es/convergencia/documentos/doc-euro/Comunicado_Lovaina_Ministerio_es.pdf

52. Mcdonald, R., Boud, D., Francis, J. y Gonczi, A. (2000, mayo-agosto). Nuevas perspectivas sobre la evaluación. *Boletín Cinterfor, No. 149*, 41-72. UNESCO.

53. McMillan, J. y Schumacher, S. (2008). *Investigación Educativa (5ª ed.).* Madrid: Pearson Education, S.A.

54. Mejía, E. (2005). *Metodología de la investigación científica.* Lima: Centro de Producción Editorial e Imprenta de la Universidad Mayor de San Marcos.

55. Miralda, J. R. (2002). *La evaluación en el proceso educativo.* Tegucigalpa: Ideas Litográficas.

56. Miranda, F. (2001). *Las universidades como organizaciones del conocimiento: El caso de la Universidad Pedagógica Nacional*. México: El Colegio de México, Universidad Pedagógica Nacional, Centro de Estudios Sociológicos.

57. Monereo, C. y Pozo, J. (Edit.) (2003): *La Universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía*. Madrid: Síntesis.

58. Morales, J.J. (2001). La evaluación en el área de educación visual y plástica en la ESO. Extraído de http://www.tdr.cesca.es/TESIS_UAB/AVAILABLE/TDX-1027104-

59. NOESOLMUSIC´S BLOG (2009). *La evaluación en educación artística.* Extraído de http://noesolmusic.wordpress.com/2009/05/13/tema-8-la-evaluacion-en-educacion-artistica/

60. Pedroza, R., et.al. (2009). *Educación y universidad desde la complejidad en la globalización.* México: Porrúa/Universidad Autónoma del Estado de México.

61. Pérez, G. (2007). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes (4ª ed.).* Madrid: Editorial LA MURALLA, S.A.

62. Pérez, L.M. El programa ERASMUS, un impulso a la cooperación universitaria en la CCE. *Cuenta y razón No 44-45*, 103-108. Extraído de http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2047292

63. Prieto, L. (2007). *Autoeficacia del profesor universitario. Eficacia percibida y práctica docente.* Madrid: Narcea, S.A.

64. Rotger, B. (1990). *Evaluación formativa*. Madrid: Editorial Cincel.

65. Sacristán, J. y Pérez, A. (2008). *Comprender y transformar la enseñanza (11ª ed.).* Madrid: Ediciones Morata, S.L.

66. Salgado, R. (2001, Julio-Diciembre) V. La educación superior en Honduras. T*heorethicos [Revista electrónica] 002,* Extraído de http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/116/11650208.pdf

67. Salgado, R. y Soleno, R. (2002). *Reformas educativas en Honduras desde 1990.*Tegucigalpa: Fondo Editorial UPNFM.

68. Salkind, N. (1999). *Métodos de investigación (3ª ed.).* México: Pearson Education.

69. Secretaría de Educación de Honduras, (2001). *Sistemas educativos nacionales de Honduras*. Madrid: OEI.

70. Santos, M. (1998). *Evaluar es comprender.* Buenos Aires: MAGISTERIO DEL RÍO DE LA PLATA.

71. Segura, M. (2009, Agosto 30). La evaluación de los aprendizajes basada en el desempeño por competencias. *Actualidades Investigativas en Educación, 9(2),* 1. Extraído de http://revista.inie.ucr.ac.cr

72. Sol, R. (2000). *Universidad y desarrollo: Compleja ecuación una mirada desde Centroamérica.* En Sistema de Carreras Regionales (SICAR): documentos fundamentales. San José: CSUCA.

73. Tamayo, M. (2003). *El proceso de la investigación científica (4ª ed.).* México: Limusa, S.A. DE C.V.

74. Tejada, J. (1997). *El proceso de investigación científica*. Barcelona: Fundación la Caixa.

75. Tünnermann, C. (2001). *La universidad centroamericana frente a los retos del siglo XXI.* En Consejo Superior Universitario Centroamericano V Congreso Universitario Centroamericano: Documento y Resoluciones. San José: CSUCA.

76. Tünnermann, C. (2007). *La universidad necesaria para el siglo XXI.* Managua: HISPAMER.

77. Tratrado de Bolonia (1999). Extraído de http://www.ulpgc.es/index.php?pagina=espacioeuropeo&ver=inicio

78. Umaña, A. (abril, 2008) Reflexiones sobre el Diseño Curricular por Competencias en la Universidad Estatal a Distancia del Costa Rica. *Revista Cognición*. [Revista Electrónica], No.13. Extraído de http://www.google.hn/search?hl=es&source=hp&q=REFLEXIONES+SOBRE+L+DISE%C3%91O+CURRICULAR+POR+COMPETENCIAS+EN+LA+UNIVERSIDAD+ESTATAL+A+DISTANCIA+DE+COS++++++++&btnG=Buscar+con+Google&lr=&rlz=1W1ADRA_es&aq=null&oq=

79. UPNFM (1994*). Plan de Estudio de la carrera de profesorado en educación artística con orientación en artes plásticas, educación musical y teatro en el grado de licenciatura*. Tegucigalpa.

80. UPNFM (2008). *Plan de Estudio de la carrera de profesorado en educación artística con orientación en artes visuales, artes escénicas o artes musicales en el grado de licenciatura.* Tegucigalpa.

81. UNESCO (2006). Hoja de Ruta para la Educación Artística. Extraído de http://portal.unesco.org/culture/en/files/40000/12581058825Hoja_de_Ruta_para_la_Educaci%F3n_Art%EDstica.pdf/Hoja%2Bde%2BRuta%2Bpara%2Bla%2BEducaci%F3n%2BArt%EDstica.pdf).

82. Yarzábal, L. (1999). *Consenso para el cambio en la educación superior*. Caracas: IESALC/UNESCO.

83. Yarzábal, L. (1999). La educación superior en América Latina, realidad y perspectiva. Extraído de http://www.mecesup.cl/mecesup1/difusion/revista/revista1D.pdf

84. Zabala, J. (2005). *El espacio europeo de educación superior, un reto para la universidad.* Barcelona: OCTAEDRO-ICE.

ANEXOS

Anexo No. 1

GUIÓN DE ENTREVISTA

Guión de Entrevista para docentes de la UPNFM relacionada a la investigación *"La evaluación de los aprendizajes basada en competencias en la enseñanza universitaria"*	Pretest 1 antes de la intervención

Presentación: El propósito de la siguiente Entrevista es determinar el grado de conocimiento e información que usted posee respecto a las concepciones teóricas de la evaluación de los aprendizajes basada en competencias tal como lo declaran los Planes de Estudio rediseñados de las Carreras de Pregrado. Asimismo, conocer el nivel de aplicación de los distintos elementos del modelo de evaluación propuesto, en las asignaturas que enseña.

1. Describa de manera concreta su formación académico-profesional, carrera docente, y disciplinas que enseña.
2. ¿Cómo definiría el enfoque curricular basado en competencias?
3. ¿Cómo definiría la evaluación de los aprendizajes basada en competencias?
4. ¿Qué referentes teóricos y prácticos posee respecto a este modelo de evaluación?
5. ¿Qué cambios específicos ha implementado en su práctica evaluativa en el aula con respecto al modelo?
6. ¿Qué criterios emplea para seleccionar lo que debe enseñar y evaluar según el enfoque curricular prescrito?
7. ¿Qué formas de evaluación utiliza para que exista una clara correspondencia entre lo que enseña y lo que aprenden los alumnos?
8. Describa cuáles son los momentos esenciales al evaluar y cómo lo realiza.
9. ¿Cuál es su opinión respecto a la participación de los estudiantes en su propia evaluación, evaluación de sus pares o de los docentes mismos?
10. Describa las principales finalidades del modelo de evaluación de los aprendizajes basado en competencias.
11. Según su opinión ¿existe institucionalmente un sistema de evaluación de los aprendizajes con criterios y mecanismos claramente definidos para la planificación e implementación del modelo propuesto?
12. ¿Cuál es su percepción respecto a su preparación, manejo y uso del modelo?
13. Describa qué aspectos usted considera necesita conocer en relación al modelo propuesto para mejorar su práctica evaluativa en el aula.

Anexo No. 2

CUESTIONARIO PARA ESTUDIANTES

Asignatura: _____Sección:_____ Fecha: _____

Estimado estudiante: el presente Cuestionario ha sido elaborado para obtener información sobre las prácticas de evaluación aplicadas por el (la) docente en esta asignatura. Los datos serán empleados en la investigación *"La evaluación de los aprendizajes basada en competencias en la enseñanza universitaria";* información que posteriormente, podría ser utilizada para una propuesta institucional. Por ello, se le solicita muy cordialmente, sea contestado **EN SU TOTALIDAD**. Asimismo, se le asegura estricta confidencialidad en el manejo de los datos.

Instrucciones: Marque con una **X** dentro del paréntesis **( )** lo que mejor exprese su opinión o percepción respecto a cada pregunta.

1. ¿Recibió el Cronograma de Evaluación de la clase especificando el sistema de tareas y calificación de las mismas?
( ) Si ( ) No

2. ¿Se discutieron ampliamente los aspectos a evaluar?
( ) Si ( ) No

3. ¿El sistema de tareas le permitió obtener mayor información sobre la materia?
( ) Si ( ) No
Por favor explique _____
_____
_____
_____

4. ¿El sistema de tareas le permitió aplicar procedimientos relacionados a esa materia?
( ) Si ( ) No
Por favor explique _____
_____
_____
_____

5. ¿El sistema de tareas le permitió desarrollar actitudes o valores relacionados a esa disciplina o materia?
( ) Si ( ) No
Por favor explique _____
_____
_____
_____

6. ¿Considera que el sistema de evaluación empleado por el(a) profesor(a) contribuyó para aprender más sobre la clase?
( ) Si ( ) No
Por favor explique _____
_____
_____
_____

7. ¿Realizó el(a) docente algún tipo de evaluación que explorara sus conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes como punto de partida al inicio del Período?
( ) Si ( ) No
Por favor explique _____
_____
_____
_____

8. ¿Se realizó algún tipo de evaluación que **no** incluyera calificación o nota durante el Período?
( ) Si ( ) No
Por favor explique _____
_____
_____
_____

9. ¿El sistema de tareas incluyó actividades que reforzaron los aprendizajes alcanzados?
( ) Si ( ) No
Por favor explique _____
_____
_____
_____

10. Antes de llevarse a cabo la evaluación, ¿conoció las pautas o instrumentos con los cuales sería evaluado?
( ) Si ( ) No
Por favor explique _____
_____
_____
_____

11. ¿Fue de utilidad conocer anticipadamente los aspectos en los cuales sería evaluado para prepararse mejor?
( ) Si ( ) No
Por favor explique _____
_____
_____
_____

12. ¿El(a) profesor(a) llevaba un control escrito de las evaluaciones?
( ) Si ( ) No
Por favor explique _____
_____
_____
_____

13. ¿Los resultados de las evaluaciones fueron dados a conocer inmediatamente después de cada actividad o tarea realizada?
( ) Si ( ) No
Por favor explique _____
_____
_____
_____

14. ¿Participó en su propia evaluación como una forma para identificar sus aprendizajes o reconocer sus necesidades de mejora?
( ) Si ( ) No
Por favor explique _____
_____
_____
_____

15. ¿Participó en la evaluación de sus compañeros como una forma de aprendizaje mutuo o recíproco?
( ) Si ( ) No

16. ¿Considera que el sistema de evaluación empleado en esta asignatura contribuyó a obtener una calificación más justa?
( ) Si ( ) No
Por favor explique _____
_____
_____
_____

17. ¿Considera que el sistema de evaluación utilizado en esta asignatura contribuyó a que usted desarrollara un aprendizaje más autónomo e integral?
( ) Si ( ) No
Por favor explique _____
_____
_____
_____

18. Según su opinión ¿el sistema de evaluación empleado en esta clase es diferente al que usualmente aplican sus docentes en otras asignaturas?
( ) Si ( ) No
Por favor explique _____
_____
_____
_____

19. Según su opinión ¿este sistema de evaluación se podría aplicar en las otras asignaturas de su Plan de Estudios?
( ) Si ( ) No
Por favor explique _____
_____
_____
_____

Anexo No. 3
FORMATO PARA VALIDAR *"Cuestionario Piloto para Estudiantes"*

Estimado docente: Después de aplicar el ***Cuestionario Piloto para Estudiantes***; se le solicita llenar en su totalidad el presente Formato. La información descrita, será de mucha utilidad para determinar el grado de validez del Instrumento.

Ítems	CRITERIOS A EVALUAR										Observaciones (si debe eliminarse o modificarse un ítem por favor indique)
	Claridad en la redacción		Coherencia interna		Inducción a la respuesta (sesgo)		Lenguaje adecuado con el nivel del informante		Mide lo que pretende		
	Si	No	Si	No	Si	No	Si	No	Si	No	
1											
2											
3											
4											
5											
6											
7											
8											
9											
10											
11											
12											
13											
14											
15											
16											
17											
18											
19											

ASPECTOS GENERALES	Si	No	********
El instrumento contiene instrucciones claras y precisas para responder el cuestionario.			
Los ítems permiten el logro de la investigación.			
Los ítems están distribuidos en forma lógica y secuencial.			
El número de ítems es suficiente para recoger la información. En caso de ser negativa su respuesta sugiera los ítems a añadir.			

VALIDEZ			
Aplicable		**No aplicable**	
Aplicable atendiendo las observaciones dadas			

Validado por:	**Lugar y fecha:**
Firma:	**Correo electrónico:**

Fuente: Corral, Y. (2009, enero-junio). Validez y confiabilidad de los instrumentos de investigación para la recolección de datos. *Revista Ciencias de la Educación Segunda Etapa, 33,* 233.

Anexo No. 4

TABLAS RESULTADOS DEL ANÁLISIS CUANTITATIVO DEL ESTUDIO

Tabla No. 29 Estadísticos

Estadísticos						
		Recibió el Cronograma de Evaluación	**El sistema de tareas le permitió obtener mayor Información**	**El sistema de tareas influyó en sus Aprendizajes**	**El sistema contribuyó a obtener una calificación Justa**	**El sistema contribuyó a desarrollar un aprendizaje autónomo**
N	Válidos	239	239	239	239	239
	Perdidos	0	0	0	0	0
Media		1.0042	1.0460	1.1255	1.1339	1.1130
Desv. típ.		.06468	.22912	.35642	.38738	.37769

Tabla No. 30 Recibió cronograma de evaluación

Recibió el cronograma de evaluación					
		Frecuencia	**Porcentaje**	**Porcentaje válido**	**Porcentaje acumulado**
Válidos	si	238	99.6	99.6	99.6
	no	1	.4	.4	100.0
	Total	239	100.0	100.0	

Tabla No. 31 El sistema de tareas le permitió obtener información

El sistema de tareas le permitió obtener mayor información					
		Frecuencia	**Porcentaje**	**Porcentaje válido**	**Porcentaje acumulado**
Válidos	Si	229	95.8	95.8	95.8
	No	9	3.8	3.8	99.6
	no contestó	1	.4	.4	100.0
	Total	239	100.0	100.0	

Tabla No. 32 El sistema de tareas incidió en su aprendizaje

El sistema de tareas incidió en los aprendizajes alcanzados					
		Frecuencia	**Porcentaje**	**Porcentaje válido**	**Porcentaje acumulado**
Válidos	si	211	88.3	88.3	88.3
	no	26	10.9	10.9	99.2
	no contestó	2	.8	.8	100.0
	Total	239	100.0	100.0	

Tabla No. 33 El sistema contribuyó a obtener una calificación justa

El sistema contribuyó a obtener una calificación justa					
		Frecuencia	**Porcentaje**	**Porcentaje válido**	**Porcentaje acumulado**
Válidos	si	211	88.3	88.3	88.3
	no	24	10.0	10.0	98.3
	no contestó	4	1.7	1.7	100.0

	Total	239	100.0	100.0	

Tabla No. 34 El sistema contribuyó a desarrollar un aprendizaje autónomo

El sistema contribuyó a desarrollar una aprendizaje autónomo					
		Frecuencia	**Porcentaje**	**Porcentaje válido**	**Porcentaje acumulado**
Válidos	si	217	90.8	90.8	90.8
	no	17	7.1	7.1	97.9
	no contestó	5	2.1	2.1	100.0
	Total	239	100.0	100.0	

Tabla No. 35 Estadísticos

Estadísticos				
		El sistema de tareas le permitió aplicar procedimientos	**El sistema de tareas le permitió desarrollar actitudes**	**El sistema de evaluación fue diferente al que ya conocía**
N	Válidos	239	239	239
	Perdidos	1	1	1
Media		1.3724	1.3515	1.5565
Moda		1.00	1.00	1.00
Desv. típ.		.80924	.77913	.92806

Tabla No. 36 El sistema de tareas le permitió aplicar procedimientos

El sistema de tareas le permitió aplicar procedimientos					
		Frecuencia	**Porcentaje**	**Porcentaje válido**	**Porcentaje acumulado**
Válidos	Si Nivel Inicial	193	80.4	80.8	80.8
	No Nivel Inicial	10	4.2	4.2	84.9
	si Nivel Avanzado	29	12.1	12.1	97.1
	No Nivel Avanzado	7	2.9	2.9	100.0
	Total	239	99.6	100.0	
Perdidos	Sistema	1	.4		
	Total	240	100.0		

Tabla No. 37 El sistema de tareas le permitió desarrollar actitudes

El sistema de tareas le permitió desarrollar actitudes					
		Frecuencia	**Porcentaje**	**Porcentaje válido**	**Porcentaje acumulado**
Válidos	Si Nivel Inicial	195	81.2	81.6	81.6
	No Nivel Inicial	9	3.8	3.8	85.4
	Si Nivel Avanzado	30	12.5	12.6	97.9
	No Nivel Avanzado	5	2.1	2.1	100.0
	Total	239	99.6	100.0	
Perdidos	Sistema	1	.4		
	Total	240	100.0		

Tabla No. 38 El sistema de evaluación es diferente al que ya conocía

El sistema de evaluación fue diferente al que ya conocía					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Si Nivel Inicial	160	66.7	66.9	66.9
	No Nivel Inicial	40	16.7	16.7	83.7
	si Nivel Avanzado	28	11.7	11.7	95.4
	No Nivel Avanzado	7	2.9	2.9	98.3
	No Contestó	4	1.7	1.7	100.0
	Total	239	99.6	100.0	
Perdidos	Sistema	1	.4		
	Total	240	100.0		

Tabla No. 39 Estadísticos

Estadísticos							
		Se discutieron ampliamente los aspectos a evaluar	Realizó el docente evaluación diagnóstica	Realizó el docente evaluación formativa	El docente llevaba un control escrito de las evaluaciones	Participó en su propia evaluación como forma de aprendizaje	Participó en la evaluación de sus compañeros
N	Válidos	239	239	239	239	239	239
	Perdidos	0	0	0	0	0	0
Media		4.0084	4.2427	4.6444	4.1506	4.0837	4.3096
Mediana		4.0000	5.0000	4.0000	5.0000	4.0000	5.0000
Moda		5.00	5.00	6.00	1.00	1.00	1.00
Desv. típ.		2.98313	3.14090	3.05604	3.25562	3.06397	3.06038

Tabla No. 40 Se discutieron ampliamente los aspectos a evaluar

Se discutieron ampliamente los aspectos a evaluar					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Si Profesor 1	81	33.9	33.9	33.9
	No Profesor 1	6	2.5	2.5	36.4
	Si Profesor 2	30	12.6	12.6	49.0
	No Profesor 2	3	1.3	1.3	50.2
	Si Profesor 3	83	34.7	34.7	84.9
	Si Profesor 4	8	3.3	3.3	88.3
	No Profesor 4	1	.4	.4	88.7
	Si Profesor 5	5	2.1	2.1	90.8
	No Profesor 5	3	1.3	1.3	92.1
	Si Profesor 6	19	7.9	7.9	100.0
	Total	239	100.0	100.0	

Tabla No. 41 Realizó el docente evaluación diagnóstica

Realizó el docente evaluación diagnóstica					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	si Profesor 1	70	29.3	29.3	29.3
	No Profesor 1	16	6.7	6.7	36.0
	Si Profesor 2	24	10.0	10.0	46.0
	No Profesor 2	9	3.8	3.8	49.8
	Si Profesor 3	71	29.7	29.7	79.5
	No Profesor 3	10	4.2	4.2	83.7
	Si Profesor 4	9	3.8	3.8	87.4

	Si Profesor 5	5	2.1	2.1	89.5
	No Profesor 5	3	1.3	1.3	90.8
	Si Profesor 6	16	6.7	6.7	97.5
	No Profesor 6	3	1.3	1.3	98.7
	No Contestó	3	1.3	1.3	100.0
	Total	239	100.0	100.0	

Tabla No. 42 Realizó el docente evaluación formativa

Realizó el docente evaluación formativa					
		Frecuencia	**Porcentaje**	**Porcentaje válido**	**Porcentaje acumulado**
Válidos	Si Profesor 1	34	14.2	14.2	14.2
	No Profesor 1	51	21.3	21.3	35.6
	Si Profesor 2	11	4.6	4.6	40.2
	No Profesor 2	24	10.0	10.0	50.2
	Si Profesor 3	25	10.5	10.5	60.7
	No Profesor 3	57	23.8	23.8	84.5
	Si Profesor 4	5	2.1	2.1	86.6
	No Profesor 4	4	1.7	1.7	88.3
	Si Profesor 5	1	.4	.4	88.7
	No Profesor 5	6	2.5	2.5	91.2
	Si Profesor 6	12	5.0	5.0	96.2
	No Profesor 6	7	2.9	2.9	99.2
	No Contestó	2	.8	.8	100.0
	Total	239	100.0	100.0	

Tabla No. 43 El docente llevaba un control escrito de las evaluaciones

El docente llevaba un control escrito de las evaluaciones					
		Frecuencia	**Porcentaje**	**Porcentaje válido**	**Porcentaje acumulado**
Válidos	Si Profesor 1	87	36.4	36.4	36.4
	Si Profesor 2	31	13.0	13.0	49.4
	No Profesor 2	1	.4	.4	49.8
	Si Profesor 3	74	31.0	31.0	80.8
	No Profesor 3	6	2.5	2.5	83.3
	Si Profesor 4	9	3.8	3.8	87.0
	Si Profesor 5	6	2.5	2.5	89.5
	Si Profesor 6	20	8.4	8.4	97.9
	No Contestó	5	2.1	2.1	100.0
	Total	239	100.0	100.0	

Tabla No. 44 Participó en su propia evaluación como forma de aprendizaje

Participó en su propia evaluación como forma de aprendizaje					
	Válidos	**Frecuencia**	**Porcentaje**	**Porcentaje válido**	**Porcentaje acumulado**
	si Profesor 1	84	35.1	35.1	35.1
	No Profesor 1	3	1.3	1.3	36.4
	Si Profesor 2	27	11.3	11.3	47.7
	No Profesor 2	6	2.5	2.5	50.2
	Si Profesor 3	71	29.7	29.7	79.9
	No Profesor 3	11	4.6	4.6	84.5
	Si Profesor 4	9	3.8	3.8	88.3
	Si Profesor 5	5	2.1	2.1	90.4
	No Profesor 5	3	1.3	1.3	91.6
	Si Profesor 6	19	7.9	7.9	99.6
	No Contestó	1	.4	.4	100.0
	Total	239	100.0	100.0	

Tabla No. 45 Participó en la evaluación de sus compañeros

Participó en la evaluación de sus compañeros					
		Frecuencia	**Porcentaje**	**Porcentaje válido**	**Porcentaje acumulado**
Válidos	si Profesor 1	69	28.9	28.9	28.9
	No Profesor 1	16	6.7	6.7	35.6
	Si Profesor 2	22	9.2	9.2	44.8
	No Profesor 2	12	5.0	5.0	49.8
	Si Profesor 3	47	19.7	19.7	69.5
	No Profesor 3	36	15.1	15.1	84.5
	Si Profesor 4	5	2.1	2.1	86.6
	No Profesor 4	4	1.7	1.7	88.3
	Si Profesor 5	5	2.1	2.1	90.4
	No Profesor 5	3	1.3	1.3	91.6
	Si Profesor 6	19	7.9	7.9	99.6
	No Contestó	1	.4	.4	100.0
	Total	239	100.0	100.0	

Tabla No. 46 El sistema de evaluación de los aprendizajes podría implementarse en mi carrera

El sistema de evaluación de los aprendizajes basado en competencias podría implementarse en todos los cursos de mi carrera					
		Frecuencia	**Porcentaje**	**Porcentaje válido**	**Porcentaje acumulado**
Válidos	si	199	83.3	83.3	83.3
	no	35	14.6	14.6	97.9
	no contestó	5	2.1	2.1	100.0
	Total	239	100.0	100.0	

Anexo No. 5 Material de Apoyo para la Capacitación Docente

DOCUMENTOS PARA LA CAPACITACIÓN
(INTERVENCIÓN)

EJERCICIO

Lea cada uno de los siguientes enunciados, después anote en la línea de la izquierda, si el enunciado corresponde a un objetivo, a un tema, a un propósito o a una actividad.

_____Honduras y sus problemas socioeconómicos.

_____El alumno pegará recortes gráficos sobre una lámina.

_____Hacer interesante la clase de Apreciación Artística.

_____El alumno formulará por escrito, un juicio sobre la labor del Departamento de Arte en las actividades de extensión hacia la comunidad.

_____Superar al máximo el rendimiento de los alumnos.

_____Cómo Elaborar mapas conceptuales.

_____El alumno apreciará una obra pictórica del Renacimiento.

_____El alumno identificará las características de los países del Tercer mundo.

_____El egresado de la carrera de Arte y su inserción en el mercado laboral.

_____Integrar al grupo lo menor posible.

EJERCICIO

Elabore una competencia partiendo del siguiente esquema:

EJERCICIO

Escriba sobre la línea a qué momento o tipo de evaluación corresponde cada una de las actividades descritas: **diagnóstica, formativa o sumativa**.

_____El maestro entrega a sus alumnos formas impresas que deben llenar acerca de su estado actual de salud y las enfermedades que han padecido.

_____Los alumnos realizan una prueba parcial sobre el primer tema de la segunda unidad del programa de la asignatura de Apreciación Artística.

_____Se pide al alumno una apreciación sobe su actitud en las prácticas del Taller de Cerámica realizadas durante la semana.

_____Después de la medición e interpretaciones adecuadas, el maestro emite juicios de valor sobre las condiciones y capacidades con que ha recibido su nuevo grupo.

_____El maestro tiene a la vista las competencias que se pretendían desarrollar en el transcurso del curso. Con base a las evidencias y los registros de evaluación acumulados en el transcurso de la clase, emite el juicio definitivo sobre cada uno de los alumnos.

_____Los alumnos guiados por el maestro, hacen un análisis de lo que han alcanzado hasta ahora y de lo que pretenden alcanzar al final del curso, para que concluyan la forma en que deben mantener o superar sus actitudes.

_____El maestro utiliza una escala estimativa para registrar la respuesta de los alumnos a la "Semana del Festival de las Artes" organizada por el Departamento y, con base en lo registrado, emite su juicio de valor.

_____El maestro emplea una Prueba Objetiva que contiene los conocimientos básicos que el alumno necesita para poder abordar la siguiente unidad. Del análisis de los resultados concluye que puede seguir adelante.

_____El alumno se somete a un examen de habilidades y aptitudes antes de iniciar la carrera. Con base en el resultado de este examen se le admite como alumno en la carrera deseada.

_____Después de las observaciones realizadas por el docente para mejorar el Informe Escrito sobre "La Importancia de la Evaluación de los Aprendizajes", se emite un juicio de valor a través de una Lista de Cotejo.

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL FRANCISCO MORAZÁN
DEPARTAMENTO DE ARTE

Nombre: _____Asignatura: _____

Fecha:_____ Periodo: _____

DIAGNÓSTICO INICIAL

INSTRUCCIONES: Escriba de forma específica y espontánea en cada recuadro la información solicitada. La misma será de mucha utilidad para la selección y organización de las experiencias de enseñanza aprendizaje en este Curso.

CONOCIMIENTOS PREVIOS	CAPACIDADES PARA CURSAR ESTA CLASE
LO QUE ESPERA DE LA CLASE	LO QUE ESPERA DEL (A) DOCENTE

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL FRANCISCO MORAZÁN
DEPARTAMENTO DE ARTE

Nombre_____ Asignatura: _____

Lugar y fecha: _____Período_____

AUTOEVALUACIÓN DE TRABAJO EN GRUPO					
Instrucciones: En una escala del 1 al 4 determine su nivel de participación en el trabajo del grupo.					
1 = Insuficiente 2 = Aceptable 3. = Bueno 4. = Excelente	**4**	**3**	**2**	**1**	**Puntaje**
1. Participo en el establecimiento de metas alcanzables.					
2. Participo en la organización del trabajo en equipo para alcanzar las metas.					
3. Asumo de manera responsable mi rol dentro del grupo.					
4. Acepto mi responsabilidad individual.					
5. Demuestro respeto hacia mí mismo y hacia mis compañeros.					
6. Hago uso oportuno de mis participaciones orales.					
7. Hago uso de lenguaje apropiado.					
8. Poseo entusiasmo individual y grupal.					
9. Solicito ayuda sólo cuando es necesario.					
10. Colaboro en el control de la disciplina del grupo.					
11. Colaboro en el alcance de las metas propuestas.					
				Total del Puntaje	
Conclusión: En general, pienso que mi participación ha sido... Nombre:					

Fuente: Modificado de: Lim, L. (1997). *Assess student work. New Yersey:* Prentice Hall p.51.

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL FRANCISCO MORAZÁN
DEPARTAMENTO DE ARTE

Nombre: _____Grupo Artístico: _____

Fecha: _____Período_____

AUTOEVALUACIÓN DEL TRABAJO EN GRUPOS ARTÍSTICOS					
Instrucciones: En una escala del 1 al 4 determine su nivel de participación en el trabajo del grupo.					
1 = Insuficiente 2 = Aceptable 3. = Bueno 4. = Excelente	**4**	**3**	**2**	**1**	**Puntaje**
1. Asisto puntualmente a los ensayos o prácticas.					
2. Participo en la organización del trabajo artístico para alcanzar las metas del grupo.					
3. Asumo de manera responsable mi rol dentro del grupo.					
4. Acepto mi responsabilidad individual dentro de las prácticas o ensayos.					
5. Demuestro respeto hacia mí mismo y hacia mis compañeros en los ensayos o prácticas.					
6. Hago uso oportuno de mis participaciones instrumentales.					
7. Hago uso de lenguaje apropiado en los ensayos.					
8. Poseo entusiasmo individual y grupal.					
9. Solicito ayuda sólo cuando es necesario.					
10. Colaboro en el control de la disciplina del grupo durante los ensayos o presentaciones artísticas.					
11. Colaboro en el alcance de las metas propuestas de los grupos artísticos.					
				Total del Puntaje	
Conclusión: En general, pienso que mi participación ha sido... Nombre:					

Fuente: Modificado de: Lim, L. (1997). *Assess student work. New Yersey:* Prentice Hall, p. 51.

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL FRANCISCO MORAZÁN
DEPARTAMENTO DE ARTE

Nombre: _____Asignatura: _____
Fecha: _____Período_____

COEVALUACIÓN DE TRABAJO EN GRUPO					
Instrucciones: En una escala del 1 al 4 determine el nivel de participación de sus compañeros en el trabajo grupal.					
1 = Insuficiente 2 = Aceptable 3. = Bueno 4. = Excelente	**4**	**3**	**2**	**1**	**Puntaje**
1. Participa en el establecimiento de metas alcanzables.					
2. Participa en la organización del trabajo en equipo para alcanzar las metas.					
3. Asume de manera responsable su rol dentro del grupo.					
4. Acepta su responsabilidad individual.					
5. Demuestra respeto hacia sí mismo y hacia sus compañeros.					
6. Hace uso oportuno de sus participaciones orales.					
7. Hace uso de lenguaje apropiado.					
8. Posee entusiasmo individual y grupal.					
9. Solicita ayuda sólo cuando es necesario.					
10. Colabora en el control de la disciplina del grupo.					
11. Colabora en el alcance de las metas propuestas.					
				Total del Puntaje	
Conclusión: En general, pienso que el grupo... Nombre:					

Fuente: Modificado de: Lim, L. (1997). *Assess student work. New Yersey:* Prentice Hall, p. 51.

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL FRANCISCO MORAZÁN
DEPARTAMENTO DE ARTE

Nombre: _____Grupo Artístico: _____
Fecha: _____Período_____

COEVALUACIÓN DE TRABAJO EN GRUPOS ARTÍSTICOS					
Instrucciones: En una escala del 1 al 4 se determinará su nivel de participación en el trabajo del grupo.					
1 = Insuficiente 2 = Aceptable 3. = Bueno 4. = Excelente	**4**	**3**	**2**	**1**	**Puntaje**
1. Asiste puntualmente a los ensayos o prácticas.					
2. Participa en la organización del trabajo artístico para alcanzar las metas del grupo.					
3. Asume de manera responsable su rol dentro del grupo.					
4. Acepta su responsabilidad individual dentro de las prácticas o ensayos.					
5. Demuestra respeto hacia sí mismo y hacia sus compañeros en los ensayos o prácticas.					
6. Hace uso oportuno de sus participaciones instrumentales.					
7. Hace uso de lenguaje apropiado en los ensayos.					
8. Posee entusiasmo individual y grupal.					
9. Solicita ayuda sólo cuando es necesario.					
10. Colabora en el control de la disciplina del grupo durante los ensayos o presentaciones artísticas.					
11. Colabora en el alcance de las metas propuestas de los grupos artísticos.					
				Total del Puntaje	
Conclusión: En general, pienso que la participación del estudiante ha sido... Nombre del docente:					

Fuente: Modificado de: Lim, L. (1997). *Assess student work. New Yersey:* Prentice Hall, p. 51.

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL FRANCISCO MORAZÁN
DEPARTAMENTO DE ARTE

Nombre_____ Asignatura: _____
Fecha: _____Período_____

EXAMEN DE INSTRUMENTO DE VIENTO

Instrucciones: Marque con una **X** en la casilla de **"SI"** o una **X** en la casilla **"NO"** de acuerdo al nivel de ejecución. Seguidamente, coloque el puntaje correspondiente a cada aspecto. Por último, coloque el total del puntaje al final de la Lista de Cotejo. La escala de calificación es la siguiente: **SI** = **1%** **NO**=**0% Nota:** Los incisos **1 y 2** tendrán el siguiente valor: **SI = 2%**

Total del Examen 10%

ASPECTOS	SI	NO	PUNTOS	OBSERVACIONES
CALIDAD DE SONIDO: El tono está enfocado, es claro y centrado consistentemente a través del instrumento sin variación del sonido.				
MEMORIZACIÓN: Reproduce de memoria las escalas.				
RITMO: mantiene una métrica estable en la ejecución del ejercicio.				
PRESICIÓN DE LA NOTAS: Las notas son consistentemente precisas.				
FRASEO: Adecuado en la ejecución instrumental del ejercicio.				
CONCENTRACION Y AUTO CONTROL: Se controla y ejecuta sin interrupciones las escalas.				
ARTICULACION: Ataques seguros. Las marcas (staccato, legato, slur, acentos, etc.) son ejecutadas con precisión de acuerdo a lo establecido.				
PRACTICA: La presentación de escala indica práctica regular fuera de clase, con gran atención a las áreas difíciles.				
TOTAL DEL PUNTAJE				

Prueba Objetiva

1. **Pruebas de Suministro:** Pregunta directa que se responde mediante una palabra, frase corta, número, fórmula.

1.1 Respuesta Breve

¿Cómo se llama el departamento más extenso de Honduras?

_____

1.2 Completación

a) Se emplean frases u oraciones con palabras significativas AL principio, En medio o Al final.

_____ es el nombre del triángulo que tiene sus tres lados iguales.

Árbol, útil, débil, por su acento pertenecen a las palabras_____.

El órgano central del aparato_____ es el corazón.

b) Enumeración de oraciones incompletas.

Las palabras se clasifican en:
a) _____
b) _____
C) _____
d) _____

2. **Pruebas de selección:** proporcionan la oportunidad de seleccionar la respuesta.

2.1 Verdadero y Falso: Oraciones afirmativas que solo admiten dos respuestas.

La enfermedad del cólera es producida por un virus. ( )

2.2 Opción múltiple

a) Opción con respuesta única/Respuesta directa de oración incompleta.

En la zona sur de Honduras se encuentra situado el Departamento de…

a) Olancho
b) Atlántida
c) Comayagua
d) Choluteca

b) Opción con respuesta múltiple

La hidrografía de una región estudia sus:

( ) Montañas
( ) Ríos
( ) Minas
( ) Lagunas

2.3 Pruebas de Términos Pareados:

También llamadas de Correspondencia. Forma de selección a doble columna

Aparatos

1. Respiratorio _____ Transforma los alimentos en materias asimilables.

2. Circulatorio _____ Permite al cuerpo cambiar de posición y lugar.

3. Digestivo _____ Purifica la sangre que llega a los pulmones.

4. Locomotor _____ Lleva el oxígeno a todas partes.

_____Distribuye las sustancias nutritivas en el organismo.

3. Pruebas de Identificación

3.1 Pruebas de Ordenamiento: Elementos desordenados que el estudiante debe organizar con relación a un criterio.

Compositores en orden de existencia

Bethoven	1._____
Shubert	2._____
Copland	3._____
Bach	4._____

3.2 Pruebas de Identificación: Se construyen utilizando dibujos, esquemas, gráficas, ilustraciones o mapas para que el estudiante localice o reconozca.

Fuente: Levemente modificado de Medina, R. (1992). Las pruebas de aula. Tegucigalpa: Editorial Guaymuras.

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL FRANCISCO MORAZÁN
DEPARTAMENTO DE ARTE

Nombre_____ Asignatura: _____

Fecha: _____Período_____

HOJA DE OBSERVACIÓN

Instrucciones: Describa las conductas o aprendizajes desarrollados por el estudiante en función de sus logros en el aspecto **"RESULTADOS DE APRENDIZAJE"**. Después, especifique los aspectos que el estudiante necesita mejorar en el inciso **"ASPECTOS A MEJORAR".** Por último, especifique las observaciones y sugerencias que le permitan al estudiante superar la/las deficiencias.

RESULTADOS DE APRENDIZAJE: **ASPECTOS A MEJORAR:**
OBSERVACIONES Y SUGERENCIAS:

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL FRANCISCO MORAZÁN
DEPARTAMENTO DE ARTE

Nombre_____ **Asignatura:** _____
Fecha: _____
Período_____

PRUEBA DE EVALUACIÓN INSTRUMENTO DE VIENTO: Ejecución Individual

A continuación se presentan las Categorías o criterios a considerar según el desempeño de ejecución instrumental del estudiante. Marque con una **X** en la casilla en blanco de acuerdo al nivel interpretado. Al final de cada línea coloque el puntaje correspondiente a cada Categoría. Posteriormente, coloque el total del puntaje al final de la Matriz de Valoración.

La escala de calificación es la siguiente: **4** = **5%** **3** = **4%** **2** = **3%** **1** = **2%**.

CATEGORIAS	4	3	2	1	PUNTAJE
Fraseo	Las frases son siempre consistentes y sensitivas al estilo de música que se toca.	Las frases son usualmente consistentes y sensitivas al estilo de música que se toca.	Las frases son usualmente consistentes y ocasionalmente sensitivas al estilo de música que se toca.	Las frases casi nunca son consistentes y/o sensitivas al estilo de música.	
Expresión y Estilo	Actúa con un matiz de creatividad y estilo en respuesta a la partitura y a un poco de instrucción.	Por lo general actúa con un matiz y estilo que está indicado en la partitura o que es sugerido por el instructor o el compañero.	Algunas veces actúa con un matiz y un estilo que está indicado en la partitura o que es sugerido por el instructor o el compañero.	Rara vez demuestra expresión y estilo. Sólo toca las notas.	

Precisión en las Notas	Las notas son consistentemente precisas.	Rara vez una nota es tocada incorrectamente, pero esto no le resta valor a la presentación en total.	Algunas de las notas fueron tocadas incorrectamente, restándole un poco de valor a la presentación en total.	Las notas erróneas tocadas frecuentemente le restan valor a la presentación.	
Articulación	Ataques seguros. Las marcas (staccato, legato, slur, acentos, etc.) son ejecutadas con precisión de acuerdo a las indicaciones y la partitura.	Los ataques son usualmente seguros, aunque podría haber un error aislado. Las marcas son ejecutadas con precisión de acuerdo las indicaciones y la partitura.	Los ataques son raramente seguros, pero las marcas son frecuentemente ejecutadas con precisión de acuerdo a las y la partitura.	Pocos ataques son seguros. Las marcas son ejecutadas sin precisión.	
Calidad de Tono	El tono está enfocado, es claro y centrado consistentemente a través del instrumento. El tono tiene calidad profesional.	El tono está enfocado, es claro y centrado a través del desempeño normal del alcance del instrumento. Los extremos en el alcance algunas veces causan que el tono sea menos controlado. La calidad del tono no menoscaba la presentación.	El tono algunas veces está enfocado, es claro y centrado, pero no está controlado en el desempeño de alcance normal. Los extremos en el alcance usualmente no son controlados. Ocasionalmente la calidad del tono menoscaba la presentación total.	Algunas veces el tono no está enfocado, no es claro o centrado sin importar el alcance en que ha sido desempeñado, menoscaba significativamente la presentación en total.	

Ritmo	El compás es seguro y los ritmos son exactos para el estilo de música que se toca.	El compás es seguro y los ritmos son en su mayor parte exactos. Hay algunos errores de duración, pero esto no le quita valor a la presentación en total.	El compás es algo impreciso. Algunos ritmos son precisos. Los errores de duración son frecuentemente repetidos. Los problemas de ritmo ocasionalmente le quitan valor a la presentación en total.	El compás es usualmente impreciso y los ritmos son rara vez precisos, restándole valor a la presentación en total.	
Concentración	El estudiante está concentrado y atento durante la ejecución y sigue las instrucciones dadas lo mejor que puede.	El estudiante se desconcentra un poco durante la ejecución.	El estudiante se concentra muy poco y se distrae con facilidad.	El estudiante casi no se concentra dificultándose la ejecución del ejercicio.	
Práctica	La presentación del ejercicio indica práctica regular fuera de clase, con gran atención a las áreas difíciles.	La presentación del ejercicio indica que la práctica fuera de clase es regular con algo de atención en las áreas difíciles.	La presentación del ejercicio indica algo de práctica fuera de clase, pero con poca atención a las áreas difíciles.	La presentación del ejercicio indica que hubo muy poca práctica fuera de clase.	
Marcaciones de estilo	Todas las marcaciones de estilo fueron bien tocadas y con precisión. Estas	La mayoría de las marcaciones de estilo fueron bien tocadas y con precisión. Es	Se falló en tocar varias marcaciones de estilo con precisión. El estilo de la pieza si acaso	Poca o casi nada de atención fue puesta en las marcaciones de estilo. El estilo de la	

	hicieron que la música fuera más que notas y ritmos.	posible que no se hayan indicad 1 ó 2, pero esto no afecto el estilo general.	fue reconocible.	pieza no fue reconocible.	
Memorización	90-100% de la pieza fue memorizado y tocado con precisión.	75-89% de la pieza fue memorizado y tocado con precisión.	50-74% de la pieza fue memorizado y tocado con precisión.	Menos del 50% de la pieza fue memorizado y tocado con precisión.	
TOTAL DEL PUNTAJE					

http://rubistar.4teachers.org/index.php?screen=CustomizeTemplate&bank_rubric_id=81&section_id=20&

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL FRANCISCO MORAZÁN
DEPARTAMENTO DE ARTE

MATRIZ DE VALORACIÓN: DRAMATIZACIÓN HISTÓRICA
Muy bien=4% Bien=3% Regular= 2% Necesita mejorar= 1%

Aspectos	Muy Bien	Bien	Regular	Necesita mejorar	Puntaje
Consistencia	Toda la información histórica es correcta y respeta un orden cronológico.	La mayor parte de la información histórica es correcta y respeta un orden cronológico.	Una parte importante de la información histórica es correcta y es confuso el orden cronológico.	La mayor parte de la información histórica es incorrecta y no respeta un orden cronológico.	
Amplitud	Los estudiantes incluyeron más información de la requerida.	Los estudiantes incluyeron toda la información necesaria.	Los estudiantes incluyeron la mayor parte de la información básica necesaria.	Los estudiantes no incluyeron toda la información básica necesaria.	
Personajes	Los personajes seleccionados responden al contexto y además han sido recreados.	Los personajes seleccionados responden al contexto.	Sólo algunos personajes seleccionados responden al contexto.	Los personajes no responden al contexto.	
Vestuario y escenografía	Los estudiantes usaron un vestuario y escenografía acorde con la época, demostrando creatividad.	Los estudiantes usaron la mayoría de los elementos del vestuario y escenografía acorde con la época.	Los estudiantes usaron sólo algunos de los elementos del vestuario y escenografía acorde con la época	Los estudiantes no usaron elementos del vestuario y la escenografía acorde con la época.	
Participación	Todos los alumnos del grupo participaron activamente incluyendo roles “detrás del escenario”	La mayoría de los alumnos del grupo participó activamente incluyendo roles “detrás del escenario”	Pocos alumnos del grupo participaron activamente incluyendo roles “detrás del escenario”	Pocos alumnos participaron y sólo en roles sobre el escenario.	
				Puntaje Total	

Fuente: Tomado y modificado de Anijovich, R. et. al (2004). *Una introducción a la enseñanza para la diversidad*, Buenos Aires: F

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL FRANCISCO MORAZÁN
DEPARTAMENTO DE ARTE

Asignatura: _____ Período: _____Docente:_____

REGISTRO DE EVALUACIÓN

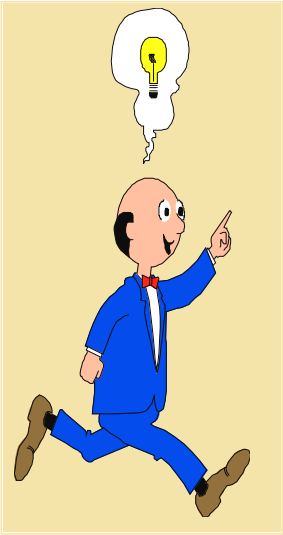
Tareas/Pruebas **NOMBRES**	1 %	2 %	3 %	Prueba Parcial			PUNTAJE	OBSERVACIONES
				%	%	%		
1.								
2.								
3.								
4.								
5.								
6.								
7.								
8.								
9.								
10.								
11.								
12.								
13.								
14.								
15.								

Tarea 1

Tarea 2

Tarea 3

LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES BASADA EN COMPETENCIAS EN LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA



Taller: Sistema de Evaluación de los Aprendizajes

Por: Ruth Lorenzana

Asesor: Profesor, Dr. Heiner Dunckel

UPNFM, agosto de 2010

Definamos el concepto de evaluación…

2

"la evaluación de los aprendizajes es un proceso constante de producción de información para la toma de decisiones, sobre la mejora de la calidad de la educación en un contexto humano social, mediante sus funciones diagnóstica, formativa y sumativa" (Segura, 2009, p. 1).

Por tanto evaluar es…

3

Un proceso

- Integral
- Sistemático
- Permanente
- Práctico
- Cualitativo
- Cuantitativo

- Es la herramienta fundamental para obtener la información necesaria para alcanzar el éxito del proceso de enseñanza-aprendizaje.

- Es un acto de amor.

¿Cuáles son las características de la evaluación?

4

ENFOQUE TRADICIONAL

Evaluación centrada en:

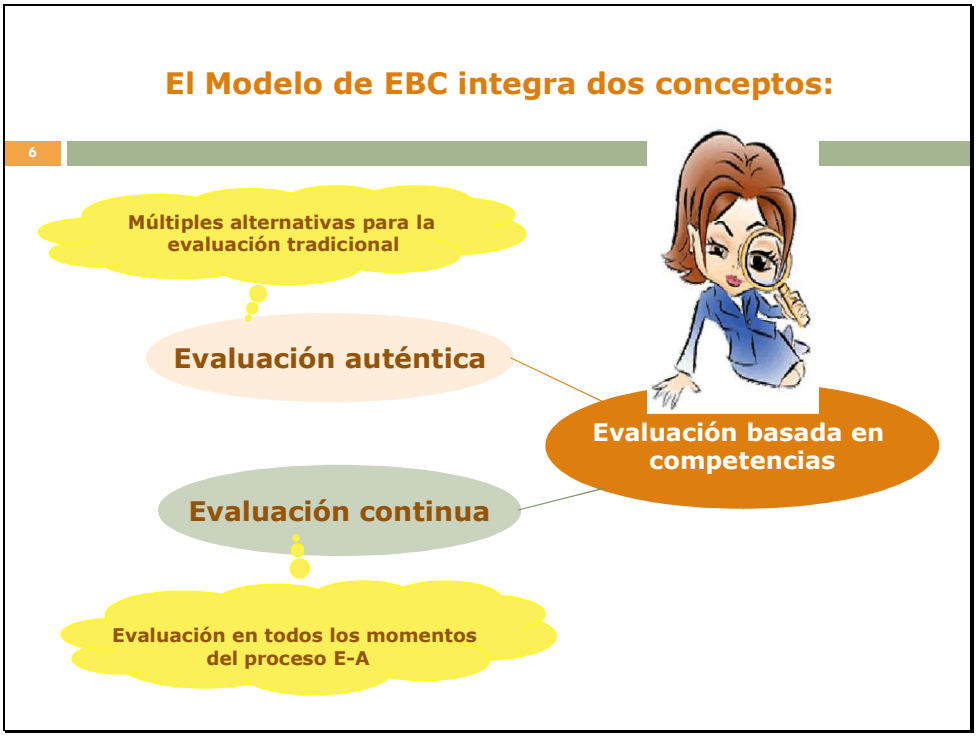
- La enseñanza
- Resultados del aprendizaje
- Conocimientos teóricos
- Evaluación sumativa
- Examen escrito
- Situaciones ficticias de aprendizaje
- Desempeño indirecto del aprendizaje

ENFOQUE ACTUAL

Evaluación centrada en:

- El aprendizaje
- Mejora continua de los procesos
- Construcción y aplicación de conocimientos
- Evaluación continua
- Variedad de pruebas
- Situaciones de la vida real
- Desempeño de competencias cognitivas, procedimentales y actitudinales

Identifiquemos las finalidades de la evaluación basada en competencias
5
Medio de aprendizaje
Formación integral
Mejora de la calidad
Estándares internacionales
Evaluación basada en competencias
Desarrollo autónomo
Convergencia educación y trabajo
Permanente a lo largo de la vida
Proceso colegiado


El Modelo de EBC integra dos conceptos:
6
Múltiples alternativas para la evaluación tradicional
Evaluación auténtica
Evaluación basada en competencias
Evaluación continua
Evaluación en todos los momentos del proceso E-A

A la evaluación continua..

7

Se le conoce como evaluación de proceso, formativa o cualitativa

Se espera en un trato cotidiano en el ambiente educativo

EVALUACIÓN CONTINUA

Se centra principalmente en los procesos

Genera una cultura de mejora y aprendizaje permanente

Reflexionemos sobre ese concepto...

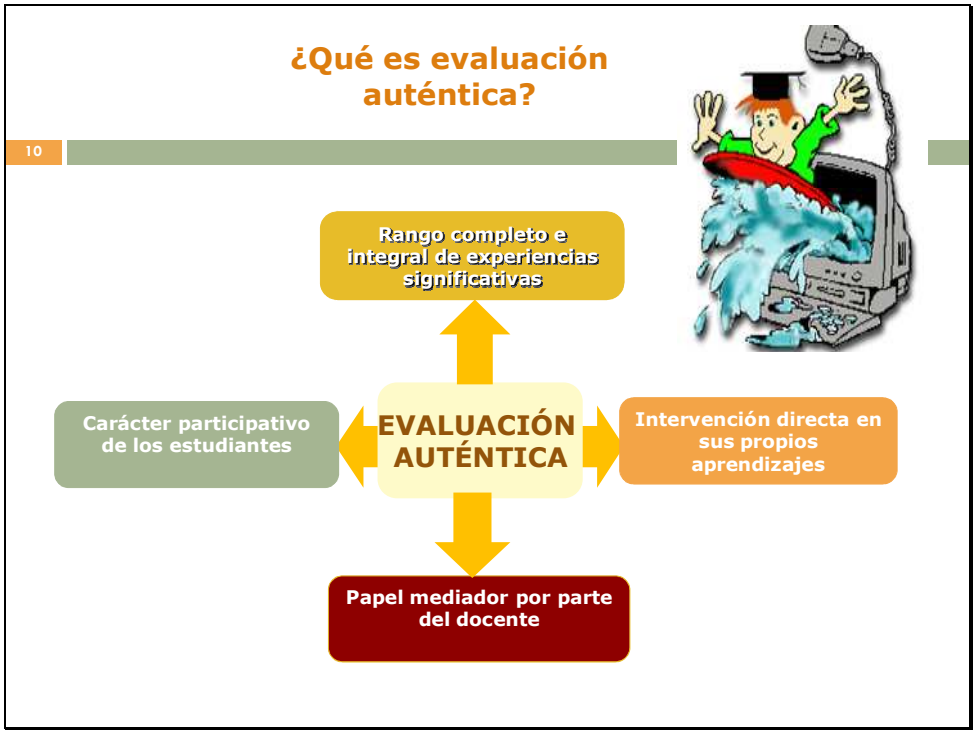
8

"...todas aquellas estrategias que pueden utilizarse para organizar e interpretar la información que se obtiene a través de la observación diaria y en la interacción con los estudiantes. Este tipo de información juega un papel decisivo en las decisiones que los profesores adoptan en clase, relacionadas con el curso de la instrucción" Guerin (1983), citado por (Gimeno y Pérez, 1998 p.392).

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

"es inherente a los planteamientos que quieren lograr una evaluación integrada normalmente en el proceso de enseñanza... desarrollada más bien por procedimientos informales...por tanto este concepto de evaluación continua tiene que ir acompañado de otra forma de entender lo que es evaluar" (Gimeno y Pérez. 1998, p. 392).

Identifiquemos los momentos de la evaluación continua
9
Evaluación inicial:
•Al comienzo de un curso, de una unidad temática, de una etapa educativa…
•Recogida de datos tanto de tipo personal como académico…
•Se espera que el profesor dirija la enseñanza conforme a los intereses y particularidades individuales y grupales de los alumnos…
•Se le conoce como evaluación diagnóstica…
Evaluación procesual:
•Valoración mediante la recogida continua y sistemática de datos…
•Estrategia de mejora para ajustar y regular sobre la marcha los procesos educativos…
•Aporta retroalimentación permanente del proceso…
•Permite actuar de manera oportuna sin pensar en una calificación o puntaje…
•Se la identifica como evaluación formativa, evaluación permanente, de seguimiento, proactiva o evaluación continua…
Evaluación de resultados:
•Se emplea al final de los logros alcanzados en ese período de aprendizaje…
•Se le conoce como evaluación de producto, de término, retrospectiva o evaluación sumativa…
•Como evaluación sumativa, su finalidad consiste en calificar en función de un desempeño e informar a todos los interesados al respecto, la valía de los resultados de aprendizaje para la toma de decisiones finales…


¿Qué es evaluación auténtica?
10
Rango completo e integral de experiencias significativas
Carácter participativo de los estudiantes
EVALUACIÓN AUTÉNTICA
Intervención directa en sus propios aprendizajes
Papel mediador por parte del docente

La evaluación auténtica…

11

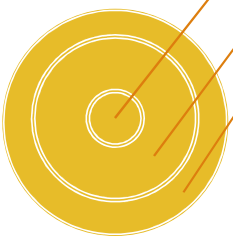
es la evaluación

- Personalizada y variada
- Congruente
- Situacional
- Evidencia auténtica de aprendizaje
- Participativa y colaborativa
- Técnicas e instrumentos evaluativos no ortodoxos

•Es un enfoque de evaluación alternativa, en donde se intenta indagar qué conoce o qué es capaz de lograr el estudiante utilizando procedimientos o estrategias distintas a las que plantea la evaluación convencional o tradicional. (Ahumada, 2005).

¿Quiénes participan en la evaluación?

12



Identifiquemos el rol del sujeto evaluador

13

Autoevaluación:

Evaluadores y evaluados realizan una valoración de su propio trabajo o de sí mismos.
Se realiza mediante un proceso de autorreflexión y metacognición de su propio rendimiento.

Coevaluación:
Evaluadores y evaluados intercambian un papel alternativamente.

Heteroevaluación:
Los evaluadores y los evaluados no son las mismas personas.

Reflexionemos sobre los conceptos analizados…

14

Para recapitular…
Evaluación de los aprendizajes es…

15

Un proceso, mediante el cual se observa, recoge y analiza información del aprendizaje del estudiante

con el propósito de

REFLEXIONAR Y EMITIR JUICIOS DE VALOR — orientados → A LA TOMA DE DECISIONES

para

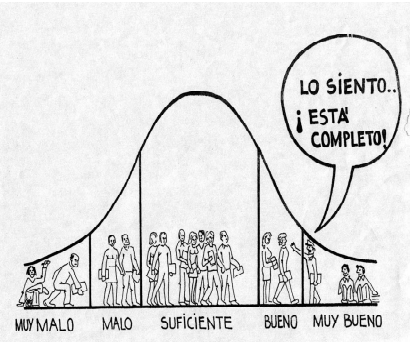
- Retroalimentar al estudiante
- Regular los procesos de la acción pedagógica
- Reajustar la metodología, medios y materiales

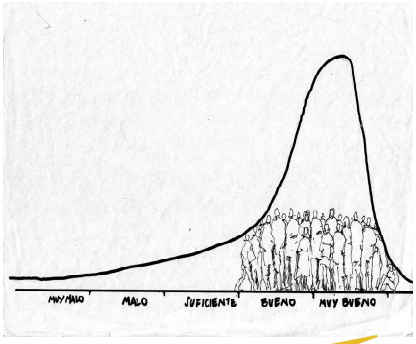
que permitan

EL LOGRO DE LOS APRENDIZAJES ESPERADOS

Esto sugiere un cambio de pensamiento del docente como sujeto evaluador…

16





"Todos pueden aprender si se les ofrece el tiempo necesario y las condiciones"

"Todo se aprenderá en la medida que tenga significado para el que aprende"

Son condiciones necesarias para un cambio de pensamiento del docente…

17

COMPETENCIAS

- Organiza su formación continua.
- Domina y estructura los saberes.
- Planifica los procesos de enseñanza y de aprendizaje atendiendo en enfoque prescrito.
- Lleva a la práctica procesos de enseñanza y de aprendizaje de manera efectiva, creativa e innovadora.
- Evalúa los procesos de enseñanza y de aprendizaje con un enfoque formativo.
- Construye ambientes para el aprendizaje autónomo y colaborativo.
- Contribuye a la generación de un ambiente que facilite el desarrollo sano e integral de los estudiantes.

ACTITUD POSITIVA

- Disfruta la interacción con sus alumnos y lo demuestra.
- Asume como compromiso propio el aprendizaje de sus alumnos.
- Es capaz de comunicar el proceso de pensamiento que lleva a aprender.
- Se centra en las fortalezas de sus estudiantes.
- Tiene un concepto propositivo de sí mismo.
- Posee buen humor

"No existe evaluación de los aprendizajes sin confianza, sin humor, sin indulgencia"

Preguntas clave del docente….

18

¿Qué es lo que deseo que mis estudiantes aprendan?

Contenidos-competencias

¿Cómo saber si han aprendido?

Estrategias de evaluación

¿Cuánto valoro yo ese aprendizaje?

Tomo acciones si es necesario

Tonucci (1974) La evaluación I (146)

¿Qué son las competencias?

19

"Una competencia es la capacidad de una persona para realizar una tarea o resolver un problema concreto en un contexto determinado utilizando todos los recursos personales a su alcance: conocimientos, valores, estrategias, experiencias, emociones, actitudes, habilidades…etc."

Las competencias se estructuran a partir de los aprendizajes que se espera desarrollar…

20

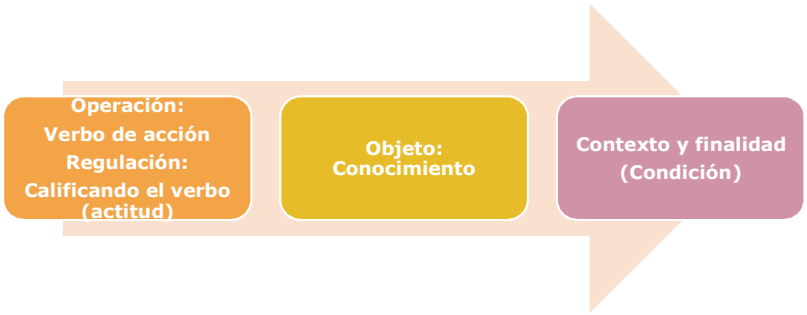
¿Qué se espera con el enfoque por competencias?

21

- **Funcionalidad:** Mostrar que se es capaz de utilizar el conocimiento para actuar ante la realidad
- **Que integre:** Los elementos cognitivos y afectivos, los distintos tipos de contenidos (conceptos, procedimientos, actitudes)
- **Que implique** : utilizar el conocimiento en diferentes contextos
- **Que suponga:** enseñar a generalizar tanto en contextos formales como informales
- **Que acentúe:** en aquellos aprendizajes que se consideran imprescindibles

¿Cómo se estructura una competencia?

22



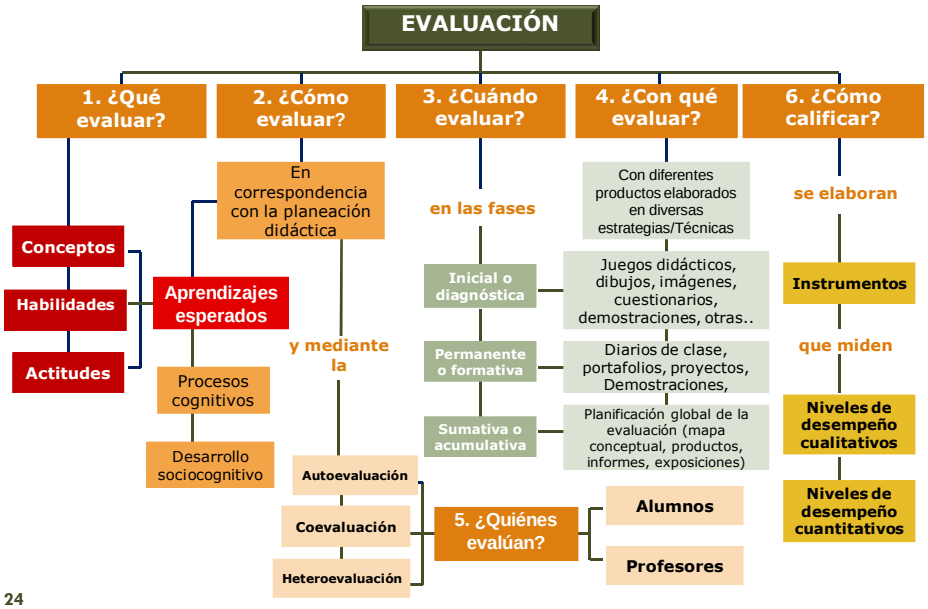
Ejemplo:
Diseñar con minuciosidad, instrumentos de evaluación para observar, recabar y analizar información relevante utilizada en la mejora y el aprendizaje permanente de los estudiantes.

Competencias vs objetivos…

23

Competencia	Objetivo
Saber en continuo desarrollo Las competencias no se alcanzan o se logran, se desarrollan Es un saber complejo, multidimensional (dimensiones conceptual, procedimental, actitudinal, comunicativa, metacognitiva y estratégica) Saber que trasciende habitualmente el trabajo de una única asignatura. Habitualmente vinculada a varias asignaturas, una o varias materias o a uno u más módulos	Meta o logro parcial. Los objetivos se consiguen, son un punto final evaluable y viable en un determinado plazo Es un saber unidimensional Saber vinculado a una asignatura

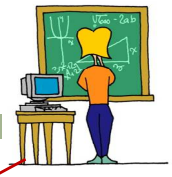
¿Qué tomo en cuenta para evaluar competencias?



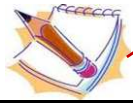
24

¿Con qué y cómo calificar?

25



Técnicas: procedimiento mediante el cual se llevará a cabo la evaluación. "cualquier instrumento, situación, recurso o procedimiento que se utilice para obtener información sobre la marcha del proceso"



Instrumentos: son materiales físicos que permiten recoger o registrar información de los resultados de aprendizaje de los estudiantes

Rúbricas...

26

son instrumentos de evaluación

Conocidas también como matrices de valoración

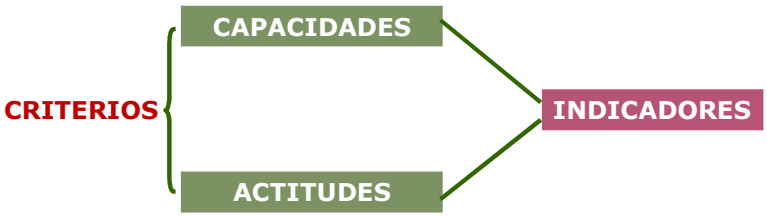
"Las rúbricas son guías o escalas de evaluación donde se establecen niveles progresivos de dominio o pericia relativos al desempeño que una persona muestra respecto de un proceso o producción determinada. Son escalas ordinales que destacan una evaluación del desempeño centrado en aspectos cualitativos, aunque es posible el establecimiento de puntuaciones numéricas" (Díaz Barriga, 2006).

Características de las Rúbricas

27

- **El objeto de evaluación son las capacidades y actitudes**

Las capacidades y las actitudes se evalúan mediante los indicadores



A manera de ejemplo…

28

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	INDICADORES
Manejo de la información	▪ **Identifica** las ventajas y desventajas de la evaluación basada en competencias **en un Cuadro Comparativo.** ▪ **Interpreta** cuadros estadísticos sobre los Índices de Reprobación en la Asignatura de Estadística Aplicada, escribiendo **un texto breve.**
Actitud hacia la tarea	▪ Persevera en el trabajo. ▪ Consulta permanentemente. ▪ Aprende de los errores. ▪ Interviene frecuentemente. ▪ Cumple con las tareas.

Indicador y su evidencia…

29

Indicador	Evidencia
Discrimina las características de la escultura y la cerámica realizando un paralelo. Discrimina las características y condiciones de las tendencias en el campo de la cerámica y la escultura del siglo XV, mediante un esquema. Infiere las diferencias entre la escultura y la cerámica, escribiendo un texto breve. Infiere las principales características de la cultura Europea del siglo XV, haciendo una lista. Organiza información sobre la cultura Europea del siglo XV en un mapa conceptual.	Realiza un paralelo entre las características de la escultura y la cerámica. Realiza un esquema que muestre la relación entre las características y condiciones de la cerámica y la escultura del siglo XV. A partir del caso propuesto explica en un texto breve las diferencias entre escultura y cerámica. Lee el siguiente texto y luego escribe cuatro características de la cultura Europea del siglo XV. Elabora un mapa conceptual que sirva como base para escribir un texto sobre la cultura Europea del siglo XV.

A manera de ejemplo…

30

Rasgo del pensamiento creativo	Capacidad específica	Contenidos básicos	Indicadores
Fluidez figurativa	Representa	Textos narrativos (anécdotas, fábulas, tradiciones) Textos periodísticos	Representa con ilustraciones la secuencia de una anécdota.
Originalidad	Diseña		Diseña en forma original un periódico mural con los recursos propios de su zona.
Fluidez verbal	Elabora		Elabora una historieta a partir de una noticia local.

Indicadores de Actitudes

31

Cuida el patrimonio institucional

Llega a la hora indicada

Permanece en la institución educativa

Ayuda a sus compañeros

Cuida el patrimonio institucional

Respeta la propiedad ajena

Ayuda a mantener el orden

Emplea vocabulario adecuado

Demuestra orden y aseo en los productos

Respeta a sus docentes

Respeta las diferencias

Técnicas e instrumentos de evaluación

32

TÉCNICAS	INSTRUMENTOS
Observación sistemática	▫ Lista de cotejo, ▫ Registro anecdótico ▫ Escala de estimación ▫ Diarios de clase

Técnicas e instrumentos de evaluación

33

TÉCNICAS	INSTRUMENTOS
Situaciones orales: - Exposición - Diálogo - Debate - Conferencia - Mesa redonda	Lista de cotejo Rúbrica

Técnicas e instrumentos de evaluación

34

TÉCNICAS	INSTRUMENTOS
Ejercicios Prácticos: - Mapa Conceptual - Mapa Mental - Análisis de Casos - Proyectos - Portafolio - Ensayo - Visita Guiada - Laboratorio	Lista de cotejo Matriz de Valoración Registro Anecdótico Pauta de observación Cuestionario

Técnicas e instrumentos de evaluación

35

TÉCNICAS	INSTRUMENTOS
Pruebas Escritas	1. Pruebas de ensayo - Respuesta restringida - Extensiva 2. Pruebas Objetivas - De Suministro: Respuesta Breve, Completación, Enumeración - De Selección: Verdadero o Falso, Opción Múltiple - De ordenamiento - De Términos Pareados - De Identificación

Lo que se debe tomar en cuenta para las Pruebas de Ensayo

36

Examen escrito de ensayo

Prueba en la que se solicita, a través de preguntas el desarrollo por escrito de un discurso que evidencie determinados conocimientos.

Utilidad:

Posibilita una exposición ordenada

Expresión de puntos de vista

Desarrolla el razonamiento

Permite discriminar información

Orientaciones:

Precisar criterios para la calificación y darlo a conocer en el examen

Explicitar claramente el tipo de respuesta

Dar pistas sobre lo que se espera que desarrolle el alumno

Paciencia en la corrección

Lo que se debe tomar en cuenta para las Pruebas Objetivas

37

Repertorio de preguntas cuyas respuestas son delimitadas y que permiten calificación libre de interpretaciones subjetivas

Tipo de preguntas:

Suministro
Selección
Relación de pares
De ordenamiento

Recomendaciones:
Deben ser relevantes
Claras y precisas
De una sola respuesta
Evitar negaciones o dobles negaciones
Eliminar información redundante
Evitar en lo posible "Todas las anteriores"
Evitar la deducción lógica.
Dejar espacios similares en los reactivos de completación

Lo que se debe tomar en cuenta para elaborar la Lista de Cotejo

38

Instrumento que permite estimar la presencia o ausencia de una serie de características o atributos relevantes en la ejecución o productos realizados por los alumnos

Pasos para su construcción:

-Elaborar el listado de atributos
- Ubicarlos en orden lógico
- Organizar y dar presentación a la lista

Recomendaciones*:*
-La lista no debe ser muy extensa
- Los ítemes deben centrarse en aspectos relevantes
-Los ítemes deben redactarse con claridad
- La lista debe ser de fácil uso

¿Qué son las escalas de estimación?

39

Instrumentos que permiten establecer **estimaciones cualitativas** o **cuantitativas** dentro de un continuo sobre ejecuciones o productos realizados por los alumnos. Las estimaciones se ubican entre dos polos: uno negativo y otro positivo.

CUANTITATIVAS:
Cantidad: Mucho – Bastante – Poco – Casi Nada – Nada
Frecuencia: Siempre – Casi Siempre – A veces – Casi Nunca – Nunca

CUALITATIVAS:
Excelente-Muy Bueno-Bueno-Regular-Malo
Suficiente-Insuficiente-Deficiente

SUGERENCIAS:
-Los puntos deben ser siempre más de dos.
- El número de puntos debe permitir identificar diferencias claras para establecer comparaciones.
- Preferentemente el número de puntos debe ser impar.
- Debe evitarse dosis elevadas de inferencia o interpretación (Claridad en reactivos).

A manera de ejemplo

40

Las Escalas Numéricas

4. Siempre 3. Generalmente 2. Ocasional
1. Nunca

Participación en trabajos en grupos

	1	2	3	4
Ayuda a organizar el trabajo del grupo.				
Acepta los roles asignados.				
Coopera en las tareas comunes.				

Las Escalas Gráficas

Participación en los debates

Le desagrada profundamente — **Le agrada mucho**

Las Escalas Descriptivas

Resumen Escrito			
DIMENSIÓN	6 - 5	4 - 3	2 - 1
	DESTACADO	SATISFACTORIO	NECESITA MEJORAR
Claridad de las ideas presentadas	El resumen presenta con total claridad las ideas extraídas del texto.	El resumen presenta con una mediana claridad las ideas extraídas del texto.	El resumen presenta con poca claridad las ideas extraídas del texto.

Anexo No. 6 Modelo de Evaluación de los Aprendizajes basada en Competencias

Evaluación de los Aprendizajes Basada en Competencias en la Enseñanza Universitaria

SISTEMA DE EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES

Preparado por: Ruth Isabel Lorenzana
Asesoría: Profesor Dr. Heiner Dunckel

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FRANCISCO MORAZÁN

Tegucigalpa M.D.C., mayo de 2010

CONTENIDOS

Presentación	3
1. ¿Qué conozco sobre la evaluación basada en competencias?	4
2. Para conocer más sobre el concepto de aprendizaje	5
3. Identifico las características de: Evaluación basada en la enseñanza	6
4. Reflexiono sobre la evaluación basada en competencias	7
5. ¿Qué tomo en cuenta para evaluar competencias?	8
6. Relaciono Conceptos	9
7. Conozco sobre el modelo curricular de la UPNFM	10
8. ¿Comó está organizado?	11
9. Conozco más sobre las competencias	15
10. Identifico la estructura de la competencia	16
11. ¿Cuándo debo evaluar?	17
12. Identifico los momentos de la Evaluación Continua	18
13. ¿Quiénes participan en la evaluación?	19
14. Identifico el rol del sujeto evaluador	20
15. Reflexiono sobre la importancia de la evaluación	21
16. ¿Cómo desarrollo una evaluación innovadora e interesante?	22
17. Para comprender mejor el concepto de Evaluación Auténtica	23
18. Establezco las diferencias del enfoque	24
19. Reflexiono sobre los principios que rigen la Evaluación Auténtica	26
20. ¿Qué técnicas, procedimientos e instrumentos empleo?	27
21. Identifico la categorización de las Técnicas	28
22. Otras maneras de organizar las Técnicas	34
23. Identifico algunos instrumentos de valoración	35
24. Las rúbricas como instrumentos de evaluación	36
25. Reflexiono sobre el uso de las rúbricas	37
26. Para reforzar los conceptos sobre Técnicas e Instrumentos	42
27. Reflexiono sobre cada uno de los elementos de la evaluación	43
28. Algunos ejemplos de Técnicas e Instrumentos de evaluación	44
29. Referencias Bibiográficas	49

Presentación

El enfoque curricular basado en competencias, plantea la necesidad de desarrollar un sistema de evaluación de los aprendizajes que incluya una dinámica en donde sus procesos, estrategias, técnicas y procedimientos, integren los conocimientos de los estudiantes y que a su vez, les permita transferir esas competencias adquiridas a otros contextos. Es decir, la evaluación deberá estar enfocada en el crecimiento permanente del estudiante, reforzando su habilidad de uso del conocimiento y potenciando los saberes holísticos en su formación a lo largo de su vida.

En este sentido, el presente documento contempla el modelo de un sistema de evaluación de los aprendizajes basado en competencias el cual incluye los referentes teórico-metodológicos propios del enfoque curricular prescrito. Para su organización, se llevó a cabo una exhaustiva selección, revisión y análisis de diversas bibliografías que, como punto de partida, sustentara la conformación del modelo y así también, proporcionara diversos conceptos, ejercicios y ejemplos para su fácil comprensión y ejecución.

Se espera que este material sirva de apoyo para que los docentes de la UPNFM a partir de éste, encuentren respuestas claras y específicas que les permitan estructurar y planificar las herramientas necesarias para convertir la práctica evaluativa en un proceso activo e innovador. Es así como, a continuación se presentan los principales conceptos y principios que conforman el modelo de evaluación de los aprendizajes en competencias como instrumento esencial para el aprendizaje integral y significativo de los alumnos.

¿Qué conozco sobre la evaluación basada en competencias?

- El enfoque curricular basado en competencias propone un sistema distinto de evaluación educativa: de una práctica de evaluación *centrada en la enseñanza*, a una evaluación *centrada en el aprendizaje significativo de los estudiantes.*

> ***"...la más importante finalidad de la enseñanza comtenporánea es probablemente la preparación del individuo para la educación permanente. ..."***

El concepto de ***aprendizaje significativo*** fue acuñado por David Paul Ausbel quien propuso que el estudiante debía incorporar los conocimientos nuevos de forma sustancial y no arbitraria, reconstruyéndolos a partir de su estructura cognitiva ya existente (Díaz y Hernández, 2007).

- Este nuevo paradigma declara que "la evaluación de los aprendizajes es un proceso constante de producción de información para la toma de decisiones, sobre la mejora de la calidad de la educación en un contexto humano social, mediante sus funciones diagnóstica, formativa y sumativa" (Segura, 2009, p. 1).
- La enseñanza se enfoca en el desarrollo del propio estudiante, sus espectativas, su nivel inicial, sus estilos de aprendizaje, sus ritmos e intereses, sus necesidades y la proyección futura de un aprendizaje permanente a lo largo de toda la vida.
- Se prescribe la evaluación de los aprendizajes como un instrumento indispensable para desarrollar un proceso colegiado. Este sistema, ofrece información relevante no solo para el estudiante y el profesor en la toma de decisiones, sino también, para todos los agentes involucrados para tal fin. Es decir, consiste en observar el aprovechamiento de los alumnos y ofrecer variadas oportunidades para el más alto desempeño de una competencia.
- Por tanto, "el aprendizaje implica un proceso de construcción que es producto de la experiencia y a través del cual se adquieren conceptos, principios, procedimientos, valores y aptitudes" (Maldonado, 2001, p. 4).

Para conocer más sobre el concepto de aprendizaje

Tabla No 1 La evaluación en el aula según las teorías actuales del aprendizaje

TEORIAS DEL APRENDIZAJE	IMPLICACIONES PARA LA EVALUACION
• El conocimiento es algo que se construye. El aprendizaje es un proceso de creación de significados a partir de la nueva información y de los conocimientos previos: es un proceso de transformación de las estructuras cognitivas del estudiantes como consecuencia de la incorporación de nuevos conocimientos.	• Promueve acciones de evaluación que pongan en juego la funcionalidad y significado de los nuevos aprendizajes a través de su uso en la resolución de problemas, aplicación a distintos contextos y en la construcción de nuevos conocimientos. • Evita los modelos memorísticos en los que solo se pone de manifiesto la capacidad para reconocer o evocar. • Promueve actividades y tareas de evaluación que tengan sentido para los estudiantes. • Utiliza una gama variada de actividades d evaluación que ponga en funcionamiento los contenidos en contextos particulares diversos. Lo importante es contextualizar, es decir, variar tanto cuanto sea posible los marcos en los que se evalúa. • Evalúa el mismo contenido con distintas técnicas: una actividad de evaluación es parcial en cuanto a la naturaleza y amplitud de relaciones del significado que explora, es previsible que los estudiantes dispongan de otras relaciones significativas que el instrumento o procedimiento de evaluación que se utiliza no logra alcanzar.
• Hay variedad en los estilos de aprendizaje, la capacidad de atención, la memoria, el ritmo de desarrollo y las formas de inteligencia.	• Promueve distintas formas de evaluación y tareas alternativas donde el estudiante pueda elegir. • Da oportunidades para revisar y repensar. • Proporciona diferentes "tempus" de evaluación, si fuera necesario, negociándolo con el estudiante. • Utiliza procedimientos que permitan al estudiante aprender a construir su forma personal de realizar el aprendizaje, a manejar autonómicamente procedimientos de evaluación y corregir los errores que pueda detectar.
• Las personas tienen una ejecución mejor cuando conocen la meta, observan modelos y saben los criterios y estándares que se tendrán en cuenta.	• Promueve que el estudiante haga suyo los objetivos del aprendizaje y los criterios que se van a utilizar para evaluarlos. • Proporciona una amplia gama de modelos de ejemplo sobre trabajos de los estudiantes y discute sus características. • Habla sobre los criterios que se utilizan para juzgar la ejecución y los estándares de logro.
• Se reconoce que el conocimiento y la regulación de los propios procesos cognitivos son la clave para favorecer la capacidad de *aprender a aprender. Es importante saber* manejar su propio proceso de aprendizaje.	• Promueve la autoevaluación, que el estudiante piensa acerca de cuánto aprende bien/mal, cómo establece metas y por qué le gusta o no hacer ciertos trabajos. • Estimula procesos de coevaluación entre docentes y estudiantes y entre estos entre sí.
• La motivación, el esfuerzo y la autoestima afectan el aprendizaje y el desarrollo de la persona.	• Atribuye los fracasos o las razones temporales y externas y los éxitos a razones internas y perdurables. • Establece relaciones entre el esfuerzo y los resultados. • Valora el error como un paso necesario para el aprendizaje. • Presenta en las evaluaciones situaciones lo más parecidas posible a la realidad y que tengan sentido para el discente y puedan tener futuras proyecciones. • Incorpora de manera natural tareas de evaluación durante el proceso de enseñanza-aprendizaje que puedan servir al estudiante para tomar conciencia de lo que han aprendido y de las dificultades o vacíos que todavía tiene.
• El aprendizaje tiene aspectos sociales. El trabajo en equipo es valioso.	• Favorece trabajos de evaluación en equipo. • Organiza grupos heterogéneos para que el intercambio entre estudiantes sea más rico. • Da importancia tanto al producto como a los procesos de los equipos solicitando al estudiante su valoración. • Facilita que el estudiante asuma distintos papeles en las evaluaciones de equipo. • Plantea la evaluación en equipo cuando la situación que se trata se asemeja a situaciones de la vida real.

Fuente: Ligeramente modificada de: Bordas, M. J. y Cabrera, F.A., LIX (2001, enero-abril). Estrategias de evaluación de los aprendizajes centradas en el proceso. *Revista Española de Pedagogía 218*, 26-27.

Identifico las características de: La evaluación basada en la enseñanza

- Se centra en los resultados del aprendizaje.
- Se basa principalmente en la evaluación de conocimientos teóricos.
- Se basa en la evaluación sumativa.
- Se centra básicamente en la aplicación de pruebas escritas.
- Se centra en la selección de una respuesta.
- Se enfoca en situaciones ficticias de aprendizaje.
- Se basa en evidencia indirecta.
- Escasos criterios e indicadores de evaluación.
- Se estructura con base al docente.

"La moral de la evaluación compromete particularmente al docente quien ha de ser ejemplo vivo de las cualidades positivas que ha de enseñar a sus alumnos. Las actitudes y valores –no olvidarlo– se aprenden por lo que se observa en el entorno y se practica, y no por lo que se predica"

La evaluación basada en competencias

- Se centra en la mejora continua de los procesos del aprendizaje y sus resultados.
- Se basa en la construcción y aplicación de conocimientos.
- Se basa en la evaluación diagnóstica, formativa y sumativa.
- Se centra en una variedad de pruebas de acuerdo al tipo y
- características de los aprendizajes y disciplinas de estudio.
- Se centra en el desempeño de una tarea.
- Se enfoca a situaciones de la vida real.
- Se basa en evidencia directa.
- Existencia de variedad de rúbricas, de acuerdo a los temas específicos de evaluación.
- Se estructura con base al aprendizaje.
- Se enfoca en el desempeño de competencias cognitivas procedimentales y actitudinales de los aprendizajes.

Fuente: Originada por la Investigadora de acuerdo a las lecturas realizadas sobre el tema.

Reflexiono sobre la evaluación basada en competencias

- Ofrece una experiencia integradora de desarrollo permitiendo al estudiante ampliar sus propias fortalezas.
- Permite que los procesos de evaluación sean parte integral del currículum asegurando a los alumnos y docentes una guía apropiada en la conducción de la enseñanza y el aprendizaje.
- La evaluación se incorpora al currículum de dos maneras: la evaluación como medio del aprendizaje del estudiante y evaluación de los programas y de la institución. Se trata de un proceso de múltiples dimensiones, es una parte integral del aprendizaje, que implica observar y juzgar el desempeño de cada uno de los elementos basándose en criterios objetivos, en la autoevaluación y la retroalimentación del estudiante y del profesor.
- Se utiliza para confirmar los logros del alumno y para proporcionarle retroalimentación de manera que puedan mejorar tanto el alumno como el profesor.
- Cada evaluación involucra un proceso que proporciona retroalimentación significativa.
- Permite comparar el desempeño con los criterios que lo califican y emitir juicios basados en la comprobación del modo en que los alumnos se benefician del currículum.

Argudín (2006, p. 67).

¿Qué tomo en cuenta para evaluar competencias?

Me familiarizo con el enfoque curricular basado en competencias

➡ El enfoque basado en competencias surge para dar respuesta a la *sociedad del conocimiento* o *sociedad de la información.* Las nuevas formas de trabajo y la posibilidad de las personas de cambiar de ocupación en repetidas ocasiones durante su vida, y tener que adaptarse a situaciones inesperadas o estar preparados para momentos de incertidumbre, exigen capacidades que rebasan las competencias proporcionadas por la formación específica o las disciplinas escolares de los currículos tradicionales.

"los estudiantes tratan de acomodarse a las exigencias de la evaluación. Si el profesor aplica pruebas objetivas, el alumno estudiará de forma que pueda obtener un resultado satisfactorio en las pruebas"

"Vivimos una época en la cual el conocimiento aplicado a las esferas de la producción, de la distribución y de la gestión está revolucionando las condiciones de la economía, el comercio, las bases de la política, la comunicación cultural mundial y la forma de vida y de consumo de las personas. Este nuevo ciclo ha sido denominado *sociedad del conocimiento o de la información*, debido a que es la información la que ahora dirige la economía global que está surgiendo (Argudín, 2005, p.17).

➡ Esta nueva propuesta busca:

- Valorar los recursos humanos y los recursos tangibles e intangibles para el desarrollo económico, social y cultural de las naciones.
- Encontrar un punto de convergencia entre educación y campo laboral.
- Encontrar puntos de conexión entre las competencias generales y las competencias específicas que preparen a los estudiantes para una educación permanente.
- Encontrar compatibilidad con estándares regionales e internacionales.
- Desarrollar estructuras curriculares que integren las tendencias mundiales.

Relaciono conceptos

➡El enfoque basado en competencias dentro de las tendencias curriculares actuales, es una herramienta esencial de transformación de la educación superior.

➡Según Tünnerman "una de las grandes debilidades de la educación latinoamericana ha sido la poca atención que en el pasado se le otorgó al diseño curricular...Hoy en día sabemos que el currículo es donde las tendencias innovadoras deben encontrar su mejor expresión" (2007, p. 231).

Algunas definiciones sobre el término *competencia*

➡La UNESCO (1999) define competencia como: "el conjunto de comportamientos socioafectivos y habilidades cognoscitivas, psicológicas, sensoriales y motoras que permiten llevar adecuadamente un desempeño, una función, una actividad o una tarea" (Argudín, 2005, p. 12).

➡Perrenoud (2000) citado por (Zabala, 2005, p. 86) la refiere como "una capacidad de movilizar diversos recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones". Para el autor, "es la capacidad para enfrentarse con garantías de éxito a una tarea en un contexto determinado" (p. 86). Esto es, que el estudiante sea capaz de responder adecuadamente y de manera autónoma en situaciones diferentes.

En el marco de reflexión sobre la necesidad de transformación de la educación superior, y en el espacio de colaboración de la Comisión Europea a través del programa ALFA, surge el proyecto *Tuning-América Latina*; "trabajo conjunto que busca y construye lenguajes y mecanismos para la comprensión recíproca de los sistemas de enseñanza superior, que faciliten los procesos de reconocimiento de carácter transnacional y regional. Ha sido concebido como un espacio de reflexión de actores comprometidos con la educación superior, que a través de la búsqueda de consensos, contribuye para avanzar en el desarrollo de titulaciones fácilmente comparables y comprensibles, de forma articulada, en América Latina" (Beneitone, P. y otros, 2007, p. 13).

Conozco sobre el Modelo Curricular de la UPNFM

➡"El modelo curricular de la UPNFM responde al enfoque de competencias académico-profesionales, asumiendo específicamente los preceptos teóricos de la corriente constructivista o integrativa y la tipología planteada en el marco del Proyecto TUNING Latinoamérica."

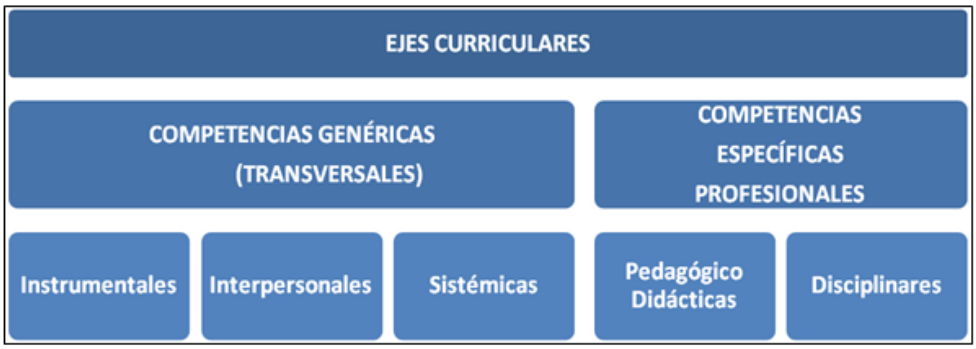
La UPNFM asume el Modelo Curricular bajo el enfoque por competencias en vista que:

- El actual momento histórico demanda a la sociedad hondureña la formación de profesionales que cuenten con las capacidades necesarias para adaptarse permanente al cambio, al desarrollo social, tecnológico y de comunicación, y poder así gozar de los beneficios de movilidad y desempeño profesional como ciudadanos del mundo.
- Institucionalmente se considera que este modelo puede permitir a los futuros profesionales graduados por esta institución, poseer características requeridas actualmente por la sociedad hondureña y la región latinoamericana como ser: posibilitar un desempeño autónomo, entendido éste como un actuar con fundamento, interpretar situaciones, resolver problemas, y realizar acciones innovadoras, priorizar la capacidad de juzgar, que integra y superar la comprensión y el saber hacer. Posibilitar el desarrollo de la creatividad en la persona para operar en distintos campos. Permitir la práctica de valores y el vínculo con la sociedad. Así como vincular al estudiante con el mundo del trabajo.
- Y por último aunque no menos importante brindar la oportunidad de abrir un gran espacio de reflexión y flexibilidad permanente (UPNFM, 2008, p. 14).

¿Cómo está organizado?

➡ La Tipología del Modelo plantea *dos ejes curriculares* interdependientes y fundamentales: *Las competencias Genéricas;* Instrumentales, Interpersonales y Sistémicas *y las Competencias Específicas Profesionales;* Pedagógico Didácticas y Disciplinares.

Figura No 4 Tipología de las Competencias



"Las competencias genéricas o transversales, resultan ser áreas de gran valor ya que algunas de ellas abordan la búsqueda de alternativas de solución a necesidades y problemas sociales actuales en la sociedad hondureña."

"Las competencias Específicas Profesionales se relacionan con los conocimientos y herramientas metodológicas específicas y fundamentales en una profesión y por tanto un profesional competente en determinada disciplina debe manejarlas de manera eficiente y eficaz. Además éstas le confieren identidad y consistencia a cualquier programa académico."

Fuente: UPNFM (2008, p. 26). *Plan de Estudio de la carrera de profesorado en educación artística con orientación en artes visuales, artes escénicas o artes musicales en el grado de licenciatura*. Tegucigalpa

➡ A su vez, las Áreas Curriculares están conformadas por Asignaturas o Espacios Pedagógicos:

Tabla No 7 Espacios Pedagógicos de Formación de Fundamento

ASIGNATURAS	FORMACIÓN DE FUNDAMENTO	
	FORMACIÓN DE FUNDAMENTOS GENERALES	**FORMACIÓN DE FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS**
	Español	Pedagogía
	Filosofía	Taller de Comunicación Oral y Escrita
	Sociología	Taller de Comunicación Educativa
	Historia de Honduras	Filosofía Educativa
	Inglés	Psicología del Aprendizaje
	Matemática	Gestión Educativa
	Electivo de Ciencias Naturales	Metodología de Investigación Educativa
	Electivo de Arte y Comunicación	Taller de Estadística Descriptiva Aplicada a la Investigación
	Electivo del Entrono Humano	

FORMACIÓN PEDAGÓGICO DIDÁCTICA ORIENTADA

Diseño Curricular
Didáctica de las Artes
Evaluación de los Aprendizajes en las Artes
Metodología de la Investigación cualitativa
Taller de Técnicas e Instrumentos para la Investigación Cualitativa.

FORMACIÓN PROFESIONAL

Base Común

Historia Social de las Artes
Teoría y Lenguaje Musical I
Iniciación a la Expresión Vocal y Corporal
Cultura Popular
Teoría y Lenguaje Musical II
Actuación I
Gestión Cultural
Teoría y Lenguaje Musical III
Taller de Montaje I
Fundamentos de Diseño Bidimensional y Tridimensional
Semiótica del Texto Artístico
Dibujo Aplicado
Taller de investigación Aplicado al Arte
Técnica de las Artes Audiovisuales

Artes Visuales

Taller de Artes Gráficas
Taller de Materiales y Tecnología Educativa
Taller de Diseño Gráfico
Anatomía Artística
Taller de Fotografía
Taller de Pintura I
Didáctica de las Artes Visuales
Taller de Cerámica
Taller de Escultura
Taller de Pintura II
Taller de Restauración Artística

Artes Escénicas

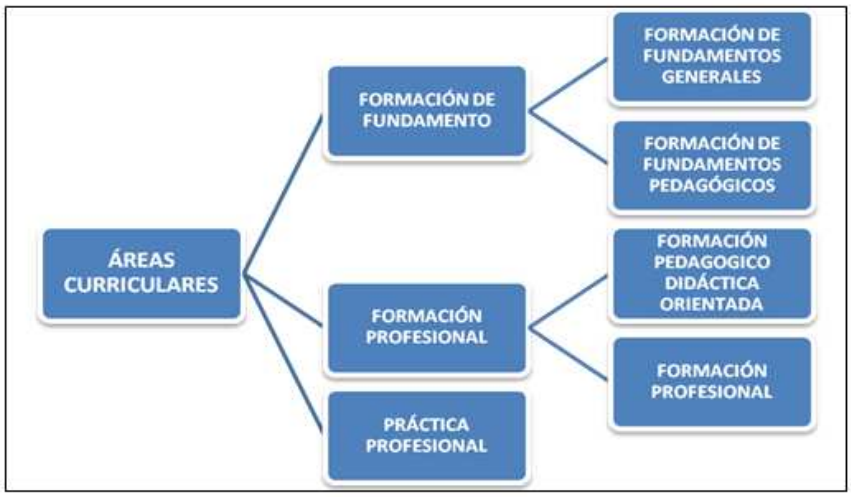
Montaje II
Teatro Hondureño y Latinoamericano
Montaje III
Taller de Creación de Recursos para Teatro
Actuación para Medios Audiovisuales
Actuación II
Didáctica de las Artes Escénicas
Seminario del Texto Teatral
Taller de Danza y expresión Corporal
Actuación III
Dirección Escénica

Artes Musicales

Teoría y Lenguaje Musical IV
Taller de Material y Tecnología Educativa
Teoría y lenguaje Musical V
Historia de la Música
Instrumento I
Música Latinoamericana y Hondureña
Didáctica de la Música
Conjunto y Dirección Coral e Instrumental
Instrumento II
Educación de la Voz
Instrumento III

- "Las áreas curriculares son campos más amplios que las asignaturas. Y en este caso particular las áreas curriculares de las carreras de la UPNFM, se considerarán como un espacio que posibilita experiencias de aprendizaje, plantean y analizan diversas formas de entender el campo de la educación, en términos generales y específicos a cada disciplina, de analizarlo, explicarlo, argumentarlo, y darle sentido; permitiendo conocer procedimientos para anticiparse a los problemas, para enfrentarlos y buscar su solución; incentivándose así el cultivo de las potencialidades y aptitudes humanas; facilitando así la vivencia de procesos que permitan a cada uno ubicarse, comprometerse y crecer en las relaciones con el ambiente, con los demás y consigo mismo o misma; y desarrollan el conocimiento, la autonomía y la toma de decisiones responsables"

Figura No 5 Áreas curriculares del Plan de Estudio de la carrera de Arte UPNFM



Fuente: UPNFM (2008, p. 26). *Plan de Estudio de la carrera de profesorado en educación artística con orientación en artes visuales, artes escénicas o artes musicales en el grado de licenciatura*. Tegucigalpa

Tabla No 8 Espacios Pedagógicos de Práctica Profesional

ASIGNATURAS	PRÁCTICA PROFESIONAL
	Práctica Profesional I Práctica Profesional II Seminario de Desarrollo Profesional

➡En síntesis el Plan de Estudios de la las carreras de Pregrado de la UPNFM responde a:

- *Modelo Curricular* a los postulados del "enfoque curricular basado en competencias, bajo la perspectiva teórica constructivista y la tipología planteada por el Proyecto TUNING Latinoamérica…".

- *Fundamentos Filosóficos* a "una serie de concepciones antropológicas, epistemológicas y axiológicas coherentes con los distintos procesos pedagógicos en los que se fundamenta la formación de docentes".

- *Fundamentos Psicológicos* al "enfoque psicológico constructivista social".

- Fundamentos Pedagógicos a "la orientación y desarrollo de los procesos didácticos se apoyarán en estrategias de aprendizaje, enseñanza y evaluación sustentadas en el método didáctico constructivista y el método transdiciplinario de la mayéutica entre otros,".

- *Modelo del Aprendizaje* a "el modelo de aprendizaje significativo y autónomo".

- *Modelo de Evaluación* a "planteado como un proceso participativo, permanente, diagnóstico, formativo, holístico (integral, contextualizado, cualitativo y cuantitativo), multireferencial (autoevaluación, coevaluación, metaevaluación) y multidireccional (estudiante, docente, programa).

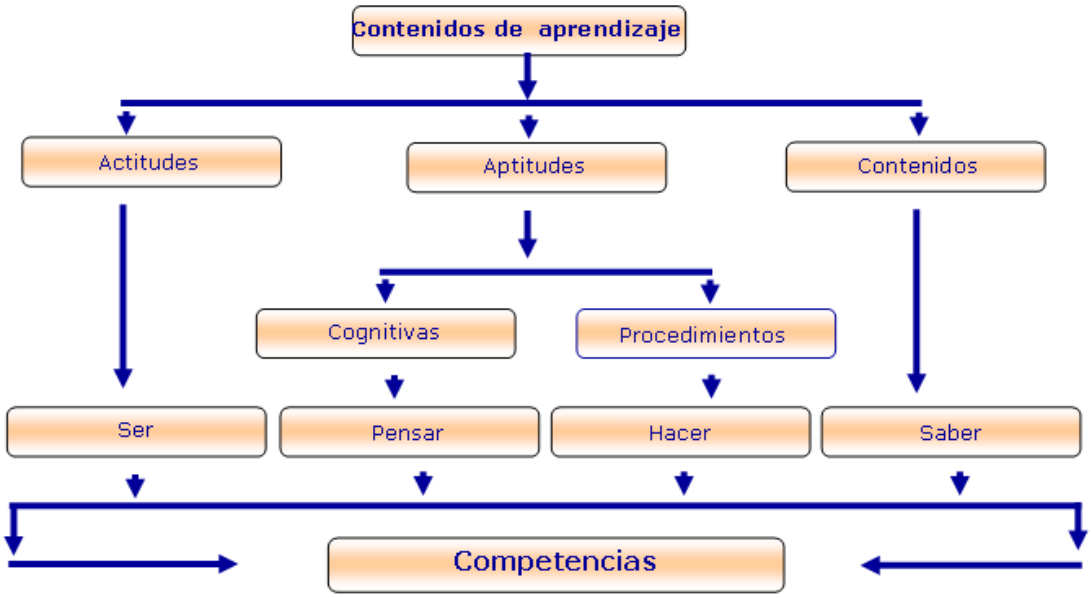
Fuente: UPNFM (2008, p. 26). *Plan de Estudio de la carrera de profesorado en educación artística con orientación en artes visuales, artes escénicas o artes musicales en el grado de licenciatura*. Tegucigalpa

Conozco más sobre las competencias

➡Las competencias se estructuran a partir de los aprendizajes que se espera desarrollar: mecanismo para integrar diferentes tipos de conocimiento.

Figura No 6 Contenidos de aprendizaje de las competencias

Figura No 7 Contenidos de aprendizaje de las competencias



Identifico la estructura de la competencia

➡La competencia está compuesta de varios elementos:

Operación: (Acción mental) sobre un

Objeto: (que es lo que habitualmente llamanos (CONOCIMIENTO) para el logro de un

Fin: determinado (contexto de aplicación).

Su fórmula es: COMPETENCIA = (OPERACIÓN + OBJETO) + Contexto y finalidad.

A manera de ejemplo:

Analizar, atentamente, una situación de conflicto en el entorno próximo (municipal, comarcal) y valorar las diversas alternativas para posicionarse de manera razonada y responsable por alguna de ellas.

Goñi, J. M., (2005). *El espacio europeo de educación superior, un reto para la universidad* Barcelona: Octaedro, S.L., p. 105.

"...lo más importante no es dominar la técnica de la redacción de una competencia sino que la propuesta que se haga tenga sentido y sea interesante desde la perspectiva del aprendizaje que se propone."

"...una competencia, en lo que hace a su estructura, está formada por una operación regular sobre un objeto.

- La operación se expresa mediante un verbo de acción: Analizar, describir, calcular, diseñar.
- La regulación como una forma adverbial que califica al verbo: Analizar críticamente, describir con minuciosidad, calcular con precisión y rapidez, diseñar creativamente. Esta es la pare de la competencia que está directamente relacionada con las actitudes.

Los objetos como formas sustantivadas: Analizar críticamente las circunstancias en las que se desarrolla la profesión de..." Goñi, J. M., (2005). *El espacio europeo de educación superior, un reto para la universidad* Barcelona: Octaedro, S.L.., p. 117.

¿Cuándo debo evaluar?

"La evaluación es un fenómeno moral, no meramente técnico...La evaluación no es un fenómeno aséptico, que se pueda realizar sin preguntarse por los valores, por el respeto a las personas, por el sentido de la justicia"

La evaluación continua

- Se debe evaluar en todo momento del proceso enseñanza– aprendizaje.
- A la **evaluación continua** se le conoce también como **evaluación de proceso, evaluación formativa o evaluación cualitativa.**
- Se centra principalmente en los procesos del aprendizaje sobre los resultados. Es decir, actúa verificando el funcionamiento, retroalimentando el proceso y haciendo ajustes permanentes de mejora. "Los resultados de esta evaluación se traducen inmediatamente en criterios valorativos del proceso, distinguiendo la marcha individual de cada alumno. Su finalidad no concluye con el ajuste previsto, sino que tiene su próxima fase de observación e interpretación contextualizada" (Álvarez, 1997, p. 156).
- Evaluación continua son: "...todas aquellas estrategias que pueden utilizarse para organizar e interpretar la información que se obtiene a través de la observación diaria y en la interacción con los estudiantes. Este tipo de información juega un papel decisivo en las decisiones que los profesores adoptan en clase, relacionadas con el curso de la instrucción" Guerin (1983), citado por (Gimeno y Pérez, 1998 p.392).

> "El concepto de evaluación continua es inherente a los planteamientos que quieren lograr una evaluación integrada normalmente en el proceso de enseñanza, con intención formativa desarrollada más bien por procedimientos informales...por tanto este concepto de evaluación continua tiene que ir acompañado de otra forma de entender lo que es evaluar" (Gimeno y Pérez. 1998, p. 392).

- La evaluación continua adquiere particular importancia, ya que como concepto dinámico de la búsqueda del perfeccionamiento, establece y presupone las condiciones de la mediación pedagógica, y genera una cultura de mejora y de aprendizaje permanente.

  Se desarrolla con un carácter formativo imbricado en la actividad misma de la enseñanza, y, con el propósito de reivindicar el papel del docente de tal manera que adquiera conciencia de la marcha aprendizaje de los estudiantes y del proceso de enseñanza – aprendizaje. Se espera, en un trato cotidiano y en el ambiente educativo, la búsqueda y concentración de la información, se hagan observaciones sobre los rasgos de los alumnos y se lleven a un plano más significativo de valoración Gimeno y Pérez (1998).

Identifico los momentos de la Evaluación Continua

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

Evaluación procesual: Desde una perspectiva formativa, consiste en la valoración mediante la recogida continua y sistemática de datos durante y al finalizar cada tarea de aprendizaje. Esta estrategia se utiliza como un mecanismo de mejora para ajustar y regular sobre la marcha los procesos educativos. A la evaluación procesual también se la identifica como evaluación formativa, evaluación permanente, de seguimiento, proactiva o evaluación continua. Este tipo de evaluación es de suma importancia dado que aporta retroalimentación permanente del proceso, lo que a su vez permite actuar de manera oportuna y consistente sobre el estudiante sin pensar en una calificación o puntaje por los resultados de la tarea.

Evaluación de resultados Se emplea al final de un período de tiempo determinado como una constatación de los logros alcanzados en ese período de aprendizaje. Se le conoce como evaluación de producto, de término, retrospectiva o evaluación sumativa. Como evaluación sumativa, su finalidad consiste en calificar en función de un desempeño e informar a todos los interesados al respecto, la valía de los resultados de aprendizaje para la toma de decisiones finales. Según los Autores, "aunque no sea necesariamente sumativa, la evaluación final suele identificarse con ella en la medida en que enjuicia o valora procesos finalizados haciendo acopio de los datos seleccionados en los anteriores momentos de evaluación" (p. 26).

Casanova (1995), citado por (Castillo y Cabrerizo, 2003, pp. 24-31).

¿Quiénes participan en la evaluación?

- Todos los agentes que estén capacitados para participar en el proceso de evaluación y que tomen en cuenta los siguientes indicadores:
  Los tutores son Buenos evaluando cuando es inprescindible que sus conocimientos o sus juicios de evaluación desempeñen un papel importante en en el proceso evaluative. Esto es más de lo que a menudo asumimos. Los contextos en los que los tutores son probablemente mejores, incluyen disertaciones al final del año, examines de libro cerrado y tesis de grado superior.
- La autoevaluación es inevitable cuando los estudiantes revisan su propio desarrollo e interpretación, cuando hay un componente reflexivo, cuando se usan incidentes críticos, y siempre que se discuta valor añadido y progresión.
- La evaluación por los compañeros es realmente útil, porque proporciona *feedback* formativo. También puede ser eficaz en la evaluación sumativa. Esta aproximación, en la que los estudiantes evalúan a otros estudiantes, puede ser útil cuando los individuos o los grupos evalúan los resultados o actuaciones de cada uno, ejemplo, cuando escuchan sus presentaciones, ven exhibiciones o leen esquemas o revisiones de otros. También permite a los tutores acceder a áreas que normalmente no alcanzarían, y que están asociadas con el proceso de aprendizaje más que con el resultado.
- Los empleados y tutores de prácticas ocupan un mejor lugar para evaluar el aprendizaje necesitado fuera de la institución de educación superior. Lo han hecho durante muchos años para educar estudiantes en práctica.
  Los clientes también pueden evaluar cuando en los servicios que reciben han intervenido estudiantes en práctica, por ejemplo, en hospitales, o en bufetes de abogados, donde los estudiantes ofrecen asesoría legal, supervisada por expertos (Brown y Glasner, 2007, p. 31).

Identifico el rol del sujeto evaluador

Autoevaluación: Es cuando los evaluadores y evaluados realizan una valoración de su propio trabajo o de sí mismos. "Es llevada a cabo generalmente por los profesores, los cuales pretenden conocer, tanto la marcha del proceso educativo que han desarrollado como los resultados finales del mismo. Se realiza mediante un proceso de autorreflexión y ayudándose de la cumplimentación de algún tipo de cuestionario, etc." (Escudero, 1979, citado por Castillo y Cabrerizo, 2003, p. 29).

Coevaluación: "En esta modalidad de evaluación determinadas personas o grupos pertenecientes a un centro se evalúan mutuamente; es decir, evaluadores y evaluados intercambian un papel alternativamente"(Escudero, 1979, citado por Castillo y Cabrerizo, 2003, p. 29) .

Heteroevaluación: "En esta modalidad de evaluación los evaluadores y los evaluados no son las mismas personas. Se lleva a cabo dentro del propio centro, por personal del mismo y sin la concurrencia de evaluadores externos (el profesor que evalúa a sus alumnos, el equipo directivo que evalúa algún aspecto del centro, etc.)" (Escudero, 1979, citado por Castillo y Cabrerizo, 2003, p. 29) .

Reflexiono sobre la importancia de la autoevaluación

- Autoevaluarse es la capacidad del sujeto para juzgar sus logros respecto de una tarea determinada: significa describir cómo lo logró, cuándo, cómo sitúa el propio trabajo respecto al de los demás, y qué puede hacer para mejorar.
- La autoevaluación no es sólo una parte del proceso de evaluación sino un elemento que permite producir aprendizajes.
- Debe ser enseñada y practicada para que los estudiantes puedan llegar a ser sus propios evaluadores.
- Un principio importante que guía la autoevaluación es que los enfoques y las estrategias deben ser coherentes con los valores, los supuestos y los principios educativos que orientan el currículum y abarcan las consideraciones psicométricas inherentes a la teoría de evaluación del desempeño (Argudín. 2006, p. 68).

¿Cómo desarrollo una evaluación innovadora e interesante ?

La evaluación auténtica

➡ Es un enfoque de evaluación alternativa, en donde se intenta indagar qué conoce o qué es capaz de lograr el estudiante utilizando procedimientos o estrategias distintas a las que plantea la evaluación convencional o tradicional.

➡ Su ámbito de desempeño es mucho más amplio y variado, lo que le permite al estudiante desarrollar sus capacidades y habilidades en un estilo propio de aprendizaje en un rango completo e integral de experiencias significativas.

"Las repercusiones psicológicas de la evaluación son importantes ya que a través de sus resultados los estudiantes van configurando su autoconcepto."

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

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

Para comprender mejor el concepto de evaluación auténtica

Klingler y Vadillo (1997, p. 97) definen evaluación auténtica como "aquella que utiliza instrumentos que están dentro del repertorio habitual del estudiante, y está más focalizada en el proceso que en el resultado;...se focaliza en la observación atenta del proceso de aprendizaje, más que los fríos resultados que pueden llevar a errores al interpretarse, y a una intervención retardada y ausente".

"Aquella evaluación del desempeño que demanda que los aprendices demuestren sus habilidades, destrezas o conductas aprendidas en situaciones genuinas de la vida real" (Díaz y Hernández, 2007, p. 430).

Se "concibe como un proceso colaborativo y multidireccional en el cual los alumnos se autoevalúan, son evaluados por sus pares y por el maestro este a su vez aprende de y con sus alumnos" (Collins,1995, citado por Ahumada, 2005, pp. 12-13).

Establezco las diferencias del enfoque

Tabla No 2 Paralelo entre un enfoque evaluativo tradicional y el enfoque auténtico

ENFOQUES / FUNCIONES	ENFOQUE TRADICIONAL	ENFOQUE AUTÉNTICO
Función principal	Certificar o calificar los aprendizajes.	Mejorar y orientar a los estudiantes en el proceso enseñanza – aprendizaje.
Relacionar el aprendizaje	Paralela al proceso del aprendizaje.	Inherente o consustancial al aprender.
Información requerida	Evidencias concretas de logro de un aprendizaje.	Evidencias y vivencias personales.
Tipo de procedimientos	Pruebas orales o escritas Pautas de observación rígidas.	Múltiples procedimientos y técnicas.
Momento en que se realiza	Al finalizar un tema o unidad.	Asociada a las actividades diarias de enseñanza y aprendizaje (formativa).
Responsable principal	Procedimiento direccional externo al alumno (Heteroevaluación).	Procedimiento colaborativo y multidireccional (auto y co-evaluación)
Análisis de errores	Sanción al error.	Reconocen en error y estimulan su recuperación.
Posibilidad de logro	Permite evaluar la adquisición de determinados conocimientos.	Permite evaluar competencias y desempeño.
Aprendizaje situado	Por lo general no le preocupa o desconoce el contexto en que ocurre el aprendizaje.	Considera los contextos en donde ocurren los aprendizajes.
Equidad en el trato	Distribuye a los alumnos en estratos creando jerarquías de excelencia.	Procura que todos los estudiantes aprendan a partir de su diversidad.
Reconocimiento al docente	Fuente principal de conocimiento.	Mediador entre los conocimientos previos y los nuevos.

Fuente: Lineamientos modificada de: Barba, M. I. y Cabrera, F.A., LIX (2001, enero-abril). Enfoque de evaluación de los aprendizajes escolares en el proceso. *Revista Española de Pedagogía, 220*, 24-27.

"La evaluación ha de estar contextualizada y se debe tener en cuenta las condiciones en que se produce la formación. No es un fenómeno ajeno, sobrepuesto, añadido, y descontextualizado"

Enfoque actual predominante:

- Enseñanza y evaluación grupal y uniforme.
- Predominio de la función administrativa.
- Evaluación en términos de logros y resultados.
- Propósitos de carácter reproductivo.
- Predominio de pruebas de lápiz y papel.

Enfoque auténtico de la evaluación:

- Evaluación personalizada y variada.
- Evaluación congruente con los aprendizajes.
- Énfasis en lo procesual y situacional.
- Búsqueda de evidencia auténtica de aprendizaje.
- Evaluación participativa y colaborativa.
- Aceptación de técnicas e instrumentos evaluativos no ortodoxos.

Reflexiono sobre los principios que rigen la evaluación auténtica.

Principios que rigen la práctica evaluativa:

- ***De la continuidad y permanencia de la evaluación*:** La evaluación es más un proceso que un suceso e interesa obtener evidencias en el proceso de aprender. La evaluación es una parte integral del proceso de enseñanza-aprendizaje y su función es esencialmente formativa. Es decir, debería pasar inadvertida para el estudiante y desarrollase de manera inherente con las distintas actividades o situaciones de aprendizaje.
- ***Del carácter retroalimentador del proceso*:** Debe determinar niveles de avance o progreso en el acercamiento a un determinado saber tomando en cuenta y su incorporación a la vida real. Las deficiencias detectadas por el proceso evaluador deberían conducir a la mejora permanente y no necesariamente a la sanción.
- ***De los roles de la evaluación en el proceso de aprendizaje:*** Hace énfasis en la evaluación diagnóstica y formativa sin olvidar la evaluación sumativa. Igualmente, es importante conocer el nivel del grupo a través del trabajo cooperativo y su capacidad de sus miembros de hacer las valoraciones correspondientes orientadas a la mejora del proceso. La certificación de los logros deben tener sentido para los estudiantes.
- ***De la propiedad consustancial del proceso evaluativo al aprendizaje*:** Se potencia la autoevaluación y la coevaluación haciendo que el propio estudiante sea fuente de evidencias del nivel y progreso de sus propios aprendizajes (Ahumada, 2005).

¿Qué técnicas , procedimientos e instrumentos empleo?

Técnica:Se entiende por técnicas de evaluación a "cualquier instrumento, situación recurso o procedimiento que se utilice para obtener información sobre la marcha del proceso de enseñanza-aprendizaje, de sus agentes (profesores y alumnos) del diseño curricular en su conjunto" (Castillo y Cabrerizo, 2003, p.167).

"Los evaluados deben tener parte en la decisión...Esto exige un diálogo sincero y abierto, no meramente formal y, menos, tramposo. No es aceptable pedir la opinión si no se tiene la voluntad de tomarla en cuenta"

Instrumentos: "Es una herramienta específica, un recurso concreto, o un material estructurado que se aplica ejecutoriamente para recoger los datos de forma sistematizada y objetiva sobre algún aspecto claramente delimitado. El instrumento es el recurso que se utiliza bajo una técnica concreta" (Castillo y cabrerizo, 2003, p.167).

- La técnica es una primera categorización que puede utilizar varios instrumentos; su concepto es más amplio (Castillo y Cabrerizo, 2003).
- Por ejemplo, la técnica es **la** encuesta y el instrumento el cuestionario (Castillo y Cabrerizo, 2003).

Identifico la categorización de las Técnicas

Técnicas de evaluación informal: Se utilizan dentro de episodios de enseñanza con una duración breve. Se deben utilizar a discreción en el proceso enseñanza aprendizaje.

Se caracterizan porque el profesor no suele presentarlas como actividades de evaluación, lo cual es conveniente dado que los estudiantes no trabajan bajo presión.

➡ ***La observación de las actividades realizadas por los alumnos:*** Es una técnica que utiliza el profesor en forma intencional dando la oportunidad a los estudiantes de aprender en forma más autónoma. Se puede llevar a cabo de manera sistemática o asistemática, abierta o focalizada, en contextos naturales o en marcos creados, y en forma participante o no participante. La observación es una actividad esencial para la realización de la evaluación formativa y procesual. La observación se vuelve más sistemática y significativa cuando se planifica, se determinan los criterios de desempeño, y se utilizan instrumentos para registrar y codificar datos. Por ejemplo:

- ***Registros anecdóticos:*** Se relatan de manera escrita eventos o episodios, secuencias, situaciones, que se consideran importantes para evaluar. Estos registros se pueden realizar por medio de fichas.

- ***Listas de control:*** Se incluyen las conductas o rasgos que interesa evaluar en forma de listado. La tarea de evaluación consiste en verificar la presencia o ausencia de cada una de ellas.

- ***Diarios de clase:*** Se recoge la información que interesa durante un período largo. Debe escribirse con regularidad. Sirve para analizar, interpretar o reflexionar sobre distintos aspectos del proceso educativo. Esta técnica es una herramienta valiosa para reforzar la capacidad de investigación. Se recomienda incluir en el Diario de clase:

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

Fuente: Casanova, 1998; Bolívar, 1998; Zabalza, 1998), citado por Díaz y Hernández (2007).

➡ ***Exploración por medio de preguntas formuladas por el profesor durante la clase:*** Se elaboran con el fin de estimular el nivel de comprensión de los alumnos sobre una temática en particular. Al momento de plantear las preguntas se debe considerar su relevancia y el tiempo necesario de los estudiantes para pensar y elaborar las respuestas. Igualmente, se requiere formular las preguntas en un marco de respeto y comunicación, dando la oportunidad a todo el grupo de participar en el interrogatorio o formular sus propias preguntas. La elaboración de las preguntas requieren de las siguientes condiciones para ser formuladas:

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

Para alcanzar un nivel alto de validez y confiabilidad en esta técnica propone tres sugerencias:

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

Airasian (1991), citado en (Díaz y Hernández, 2007, pp. 371-372)

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

"La reflexión sobre la evaluación conduce a la comprensión de su sentido profundo, de sus recuperaciones psicológicas y sociales, de su naturaleza y efectos"

- ***Los trabajos y ejercicios que los alumnos realizan en clase:*** Se organizan de acuerdo con los objetivos de aprendizaje y se presentan de manera tal que ofrezcan total a los alumnos. Los ejercicios y trabajos efectuados de manera individual o en situaciones de aprendizaje cooperativo, se plantean de modo que den oportunidad a los alumnos para que reflexionen, profundicen y practiquen sobre determinados conceptos o procedimientos no así para que realicen prácticas ciegas y estereotipadas. Los trabajos realizados en clases son recursos importantes para desarrollar evaluación formativa, y una ayuda para ajustar las deficiencias en las tareas.

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

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

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

- Se definan con claridad los propósitos por los cuales se elabora.
- Se propongan criterios, estrategias y características como:
- Quién decidirá lo que se incluye en el portafolio; el docente, el alumno o ambos.
- Cuándo debe incluirse.
- Cómo debe de organizarse el portafolio (en forma cronológica, en ´grupos de trabajo, Índice, entre otros).
- De igual manera, deben definirse los criterios para valorar o evaluar los trabajos, ya sea en forma individual, o global. Al respecto se debe tomar en cuenta que:
- Los criterios generales deben ser predefinidos y conocidos por el estudiante.
- Definir en qué momentos se realizarán las evaluaciones; al inicio, durante o al final del período.
- Se deben diseñar rúbricas, listas de control o escalas.
- Se debe definir con claridad la forma en que los criterios serán tomados como base para la asignación de calificaciones, sean éstas, cuantitativas o cualitativas.

(Alvarado, 2001; Herman, Aschbacher y Winters, 1992; King y Campbell-Allan, 2000; Quincena, 1996; Valencia, 1993), citados por (Díaz y Hernández, 2007, p. 374).

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

- ***Pruebas o exámenes:*** Pese a las fuertes críticas de las pruebas de lápiz y papel y los inconvenientes que éstas presentan, continúan siendo los instrumentos más usados en la práctica evaluativa. El examen es la forma de verificar el grado de rendimiento o aprendizaje alcanzado. Con éste se espera una evaluación objetiva y la posibilidad de cuantificar el grado de aprendizaje por medio de calificaciones, aunque de sobra se sabe que este principio no se cumple.
- ***Mapas conceptuales:*** Es una opción evaluación para abordar contenidos declarativos son recursos gráficos que permiten representar jerárquicamente conceptos y proposiciones sobre un tema Para asegurar su calidad se deben tomar en cuenta los siguientes criterios:
  - Considerar la calidad de la organización jerárquica conceptual en los mapas elaborados.
  - Apreciar la validez y precisión semántica de las distintas relaciones establecidas entre los conceptos involucrados.
  - Tomar en cuenta dentro del mapa la densidad.
  - Considerar los ejemplos incluidos en el mapa.

  Los mapas conceptuales se pueden realizar según tres variantes nuevamente:
  - El profesor propone una temática general o un concepto nuclear.
  - A partir de un grupo o lista de conceptos que el profesor propone.
  - Mediante la estructura de un mapa conceptual sobre un tema determinado y en donde se incorporen los conceptos necesarios.

(Moreira y Novak, 1988; Novak y Gowin, 1988; Ontaria, 1992) citados por (Díaz y Hernández, 2007).

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

"De la evaluación no se deriva solamente el etiquetado del alumno como fracasado o triunfador. De la evaluación se pueden extraer muchas consecuencias para el conocimiento, el debate y la mejora de la realidad."

Se espera que tengan las siguientes características

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

(Herman y cols., 1992) citados por (Díaz y Hernández, 2007, p. 388).

Otras maneras de organizar las Técnicas

Tobón (2005) propone que dada la relevancia que el concepto de evaluación ha adquirido por el enfoque curricular centrado en competencias, se torna necesario reconceptualizar el término y resaltar su carácter apreciativo de la evaluación. Es así como, el autor emplea el término valoración siempre que se refiere a la evaluación de los aprendizajes basado en competencias.

Tabla No 3 Técnicas de valoración

Nombre	Descripción	Metodología	Recomendaciones para su empleo
La observación	Consiste en atender y analizar el desempeño de los estudiantes en actividades o problemas, con el fin de detectar logros y aspectos por mejorar, de acuerdo a las posibilidades que poseen y los eventos ocurrentes (oportunidades y amenazas). Es esencial registrar de forma sistemática las observaciones y comparar lo hecho con los criterios de desempeño con el fin de determinar el progreso de los estudiantes.	Existen dos tipos básicos de observación: la espontánea y la planeada. La primera surge en cualquier momento de la práctica educativa sin haber de antemano una planeación o los resultados son analizados por el docente en su diario de campo. La observación planeada es aquella que es estructura antes de los hechos con base en objetivos o formatos previamente determinados. La observación puede comprenderse con preguntas directas con el fin de determinar el grado de comprensión con respecto a un tema o el manejo de un procedimiento.	-Tener en cuenta el habla espontánea de los estudiantes con respecto a su participación en clase, la comunicación en los grupos de trabajo, la formulación de preguntas, la interacción con otras personas, etc. -Observar, sin tiempo, el comportamiento al comportamiento no verbal: gestos, posturas, manera de caminar, etc., puesto que esto informa de las actitudes y del grado de motivación. -El docente debe capacitarse para observar el comportamiento considerando todos los elementos de la situación, teniendo en cuenta el contexto y con flexibilidad.
Entrevistas focalizadas	Las entrevistas focalizadas constituyen una variante de las entrevistas de incidentes críticos y consisten en un diálogo planeado que se realiza con los estudiantes con el fin de recoger información sobre la formación de las actitudes, las nociones, los conceptos, las categorías, los conocimientos específicos, las habilidades de pensamiento y el empleo de estrategias en la resolución de problemas.	Establecer con anterioridad las preguntas de acuerdo con las características de los estudiantes, los componentes del saber evaluado, los criterios de valoración y las evidencias de aprendizaje. Redactar las preguntas de forma abierta, buscando que inviten a los estudiantes a reflexionar sobre su formación. Saber utilizar los resultados de la entrevista y tenerlos en cuenta en la valoración de las competencias.	-Evitar que las preguntas indaguen directamente si el estudiante posee o no tal capacidad. Es más recomendable pedirle que describa situaciones recientes relacionadas con el aspecto del saber por valorar o la manera cómo la afrontó. Por ejemplo, al estudiante no se le pregunta de forma directa si resuelve o no por la vía del diálogo los conflictos, sino que se le pide que describa situaciones donde haya tenido conflictos recientemente y la forma como los manejó.
Diario de campo	Consiste en el registro y análisis de acontecimientos realizados en el marco de una actividad, teniendo como base unos determinados criterios acordados previamente entre el docente y los estudiantes, según lineamientos institucionales. Esta técnica aporta evidencias sobre la construcción de las competencias, fundamentalmente en torno a aspectos tales como reflexión de creencias, desarrollo de habilidades de pensamiento, puesta en acción de actitudes, interpretación de la realidad y resolución de problemas. El diario de campo también es de gran utilidad para los docentes pues les permite valorar su quehacer profesional, determinar el impacto de las estrategias de enseñanza y detectar aspectos a mejorar.	Acordar con los estudiantes las actividades por registrar, junto con la periodicidad mínima. Sugerir una metodología de registro basada en el manejo los siguientes puntos: (a) descripción breve de la actividad profundizando en un determinado aspecto de interés, (b) análisis conceptual de algunas observaciones, (c) anotación de dudas e inquietudes, (d) autorreflexión sobre el propio desempeño y las experiencias vividas y (e) descripción de aprendizajes.	-Hablar a los estudiantes sobre la importancia de la técnica. -Enseñar ejemplos de algunos diarios. -Mostrar las acciones en las cuales puede ser empleada la técnica. -Emplear una libreta o cuaderno que no implique un alto costo para el estudiante. -Indicar a los estudiantes el tipo de evidencias que se van a recoger a partir del diario de campo.
Pruebas de ejecución	Consisten en actividades reales o simuladas cercanas al contexto donde debe ponerse en acción la competencia, las cuales son realizadas por los estudiantes con seguimiento del docente. Posibilitan valorar el grado de idoneidad con el cual se implementa un procedimiento o una técnica para realizar una determinada tarea (por ejemplo, pedirle a los estudiantes que realicen en la sesión de clase el mantenimiento de un computador siguiendo un procedimiento estándar en el área).	Identificar los componentes del saber que requieren ser valorados mediante este tipo de técnica. Determinar la actividad o problema del contexto que posibilita valorar dichos componentes. Indicar el procedimiento o técnica que debe ser ejecutado. Establecer los indicadores a tener en cuenta con el fin	-Solicitar a los demás estudiantes retroalimentación frente al desempeño. -Brindar el informe de valoración teniendo en cuenta las fortalezas y los aspectos a mejorar. -Indicar el grado de idoneidad, así como también si la persona es competente o aún no es competente de valorar el grado de idoneidad en la ejecución.
Ensayos	Son trabajos escritos donde los estudiantes analizan un problema, lo comprenden y formulan pautas para resolverlo, colocando su propia perspectiva personal con base a la indagación bibliográfica, el análisis de los planteamientos, la argumentación de las tesis e hipótesis, y la presentación de propuestas verbales.	Plantear un tema general de acuerdo a las competencias a ser valoradas. A partir de dicho tema, invitar a los estudiantes a escoger un problema para ser analizado. Posibilitar los diferentes criterios a tener en cuenta en la elaboración del ensayo. Articular la técnica a los propósitos formativos.	-Hablar a los estudiantes a tener una postura clara frente al problema escogido y argumentarla. -Buscar que el ensayo se base en comprender un problema y plantear soluciones, y no tanto en hacer un análisis teórico del tema.

Fuente: Tobón (2005). *Formación basada en competencias (2ªed.)* Bogotá: ECOE EDICIONES, pp. 242-249.

Identifico algunos instrumentos de valoración

Tabla No 4 Instrumentos de valoración

Nombre	Descripción	Metodología	Recomendaciones para su empleo
Cuestionarios de preguntas abiertas	Son instrumentos que tienen como finalidad determinar el grado de conocimiento mediante preguntas abiertas, las cuales exigen que la persona valorada escriba la respuesta, describa hechos y los explique. Este tipo de cuestionarios favorece la expresión de ideas, la elaboración de argumentos, la creatividad y el análisis conceptual.	-Determinar el elemento de competencia que se va a valorar y el tipo de saber. -Ubicar el tema que se va a valorar teniendo en cuenta los criterios y evidencias de aprendizaje. -Definir las preguntas que indaguen por contenidos y por procesos (recuperación de información, transferencia, aplicación, análisis, argumentación, etc.). -Incluir preguntas que indaguen acerca de cómo está aprendiendo el estudiante: práctica de la autorregulación, puesta de acción de estrategias y posibles	-Realizar cuestionarios para valorar los contenidos de los tres saberes (saber ser, saber conocer y saber hacer). -Buscar que los cuestionarios evalúen de manera integral cada saber: procesos, instrumentos, estrategias.
Pruebas de conocimiento (tipo test)	Son pruebas objetivas que buscan cuantificar determinados componentes de los saberes pertenecientes a una determinada competencia. Generalmente son listas de enunciados donde se le presenta a la persona varias opciones de respuesta y ésta debe recoger sólo uno. En esta categoría entran los cuestionarios de conocimiento (factuales y conceptuales), las escalas de actitudes y las pruebas de personalidad.	-En una elaboración se busca que tengan un adecuado grado de validez (que valoren aquello para lo cual han sido diseñados) y confiabilidad (que su aplicación en condiciones similares permita obtener resultados similares). -Los exámenes pueden ser de dos tipos: estandarizados (comparan a una persona con unas normas sacadas de un grupo de referencia) y de criterio (comparan una persona con ciertos criterios definidos previamente. -La elaboración de los cuestionarios debe realizarse teniendo en cuenta los conocimientos esenciales que son requieren en cada elemento de competencia, así como los criterios de desempeño.	-Buscar problemas que capten el interés de los estudiantes. -Brindar todos los datos necesarios para resolver el problema.
Lista de cotejo	Son instrumentos de valoración que tienen como finalidad estimar la presencia o ausencia de una serie de aspectos o atributos de un determinado elemento de competencia.	-Elaborar el listado de dimensiones o atributos por observar en el desempeño (por ejemplo, actitudes, conceptos y procedimientos). -Ordenar de manera lógica las características de acuerdo con la actividad de referencia. -Organizar las características en un formato que facilite su uso, colocando una columna para anotar si la persona posee o no la característica en cuestión y, luego, una segunda columna para describir las observaciones puntuales.	-La lista de atributos no deben ser muy extensa con el fin de facilitar su uso. Los atributos por observar deben ser relevantes y tener como base los criterios de valoración y los conocimientos esenciales. -La lista de cotejo debe estar articulada con el tipo de evidencias que se solicitan en el elemento de competencia.
Escalas de Valoración	Son instrumentos que posibilitan realizar estimaciones cualitativas dentro de un continuo (Díaz y Hernández, 1999), teniendo en cuenta los procesos y los productos asociados a los criterios de valoración y las evidencias de aprendizaje. Hay varios tipos de escalas: escalas formales de actitudes (por ejemplo, tipo *Likert*), escalas tipo diferencial semántico, escalas de estimación y escalas de desempeño escolar.	-Escoger las características por valorar de acuerdo a los criterios de valoración y las evidencias requeridas. -Valorar cada atributo con base a una escala continua, la cual puede ser cualitativa (se indican calificativos para las dimensiones relevantes) o cuantitativa (se asignan números a la escala). -Valorar el grado en el cual cada atributo está presente en la persona, de acuerdo con su desempeño.	-La escala para cada atributo debe tener en cuenta más de dos segmentos. -La valoración de cada escala debe ser una actividad fácil de llevar a cabo.

Fuente: Tobón (2005). *Formación basada en competencias* (2ª ed.). Bogotá: ECOE EDICIONES pp. 244-246.

Las rúbricas como instrumentos de evaluación

Son guías de puntaje que describen el grado en el cual un estudiante ejecuta un proceso o un producto. Entre las características de las rúbricas como instrumentos de evaluación están:

- Se basan en criterios de desempeño claro y coherente.
- Se usan para evaluar los procesos y productos de los alumnos.
- Describen lo que se debe aprender no cómo enseñar.
- Son descriptivas, rara vez numéricas.

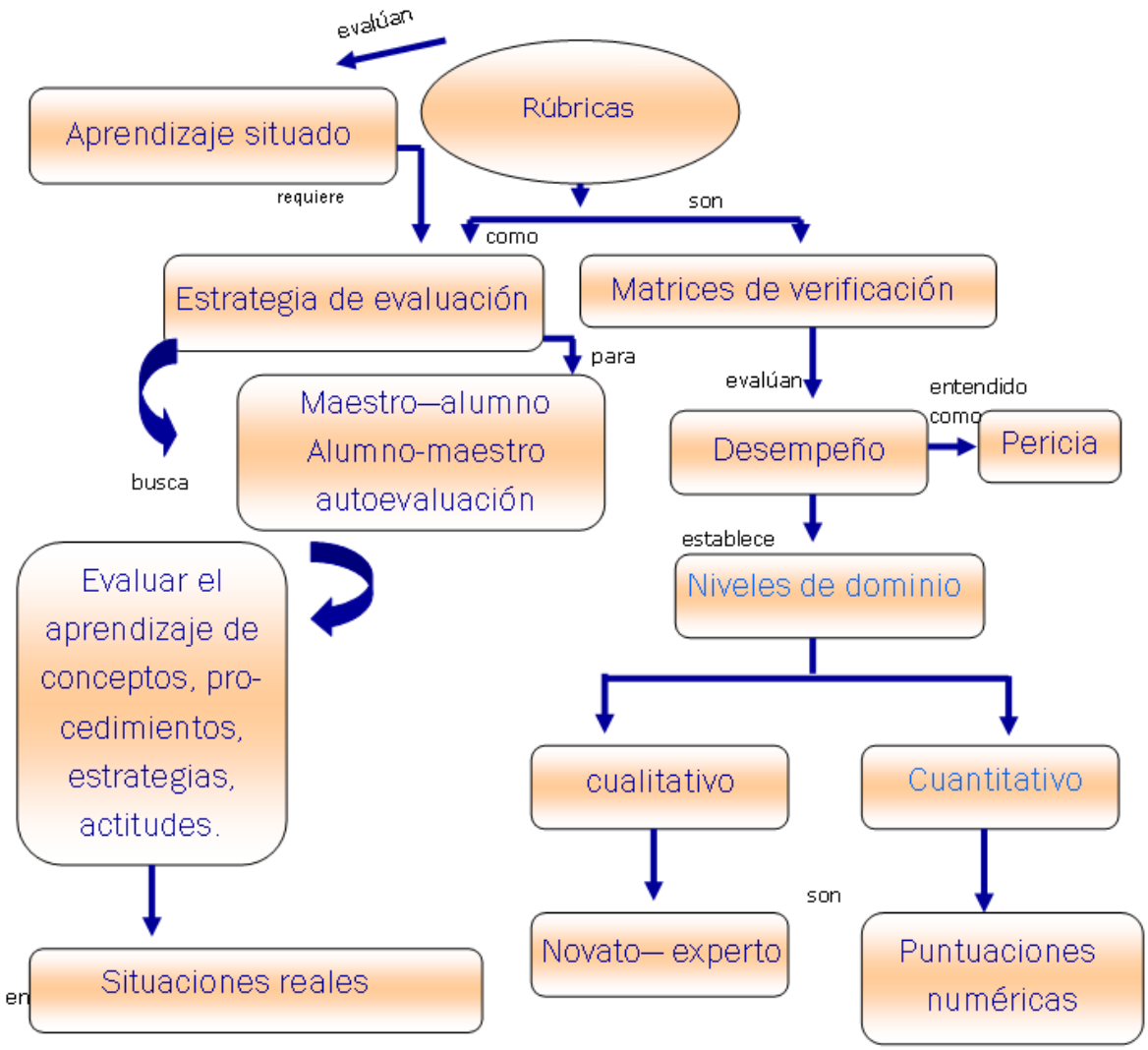
Airasian plantea ocho pasos para diseñar y usar las rúbricas:

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

Airasian (ob. Cit.), citado por (Díaz y Hernández, 2007, pp. 390-391).

Reflexiono sobre el uso de las rúbricas en la evaluación

Figura No 1 Las rúbricas como estrategia de evaluación auténtica



Fuente: Díaz, F. (2006). *Enseñanza situada. Vínculo entre la escuela y la vida*. México. McGraw-HILL INTERAMERICANA, p. 136.

Tabla No 5 Rúbrica para la evaluación de las presentaciones orales (Pearson Education, 2002)

	Excepcional	Admirable	Aceptable	Amateur
Contenido	Abundancia de material claramente relacionado con la tesis que se expone; empleo variado de fuentes.	Información suficiente que se relaciona con la tesis expuesta; muchos puntos están bien desarrollados , pero hay un equilibrio irregular.	Hay una gran cantidad de información que no se conecta claramente con la tesis principal que se expone.	La tesis o argumentación principal que se expone no está clara. Se incluye información que no da soporte de ninguna manera.
Coherencia y Organización	Se desarrolla y especifica claramente; los ejemplos son apropiados, las conclusiones son claras, muestra control del contenido, bien organizada.	La mayor parte de la información se presenta en una secuencia lógica; generalmente bien organizada; necesita mejorar las transiciones, medios.	Los conceptos y las ideas se encuentran estrechamente conectados; carece de transiciones claras; información y organización fragmentada.	La presentación es fragmentada e incoherente; no es fluida; el desarrollo de la tesis central es vago; no existe orden lógico de presentación.
Creatividad	Presentación de material muy original; aprovecha lo inesperado para lograr un avance superior, captura la atención de la audiencia.	Hay algo de originalidad en la presentación; variedad y combinación apropiadas de materiales y medios.	Poca o ninguna variedad; el material se presenta con poca originalidad o interpretación propia.	La presentación es repetitiva con poca o ninguna variación; empleo insuficiente de medios y materiales.
Material	Empleo balanceado de materiales y multimedia; se usan apropiadamente para desarrollar la tesis central expuesta; variado empleo de medios.	El empleo de multimedia no es muy variado y no se conecta muy bien con la tesis.	Empleo desigual de multimedia y materiales; carece de una transición suave de un medio a otro; el material no se vincula claramente.	Empleo pobre o ausente de multimedia, o uso no efectivo de ésta; desequilibrio en el empleo de materiales.
Habilidades Expositivas	Articulación pausada, clara; volumen apropiado; ritmo constante; buena postura; contacto visual; entusiasmo; seguridad.	Articulación clara pero no pulida.	Se habla entre dientes, farfullando; poco contacto visual; ritmo irregular; poca o ninguna expresividad.	Voz inaudible o muy alta; no hay contacto visual; el ritmo de la presentación es muy lento o muy rápido; poco involucrado.
Respuesta de la audiencia	Involucra a la audiencia en la presentación; se exponen los puntos principales de manera creativa; mantiene todo el tiempo la a	Presenta los hechos con algunos giros interesantes; mantiene la atención de la audiencia la mayor parte del tiempo.	Algunos hechos están relacionados, pero se sale del tema y la audiencia se pierde; en su mayoría, se presentan hechos con poca o ninguna imaginación.	Presentación incoherente; la audiencia pierde el interés o podría no entender el punto central de la presentación.
Duración de la presentación	Más o menos dos minutos del tiempo asignado.	Más o menos cuatro minutos del tiempo asignado.	Más o menos seis minutos del tiempo asignado.	Demasiado extensa o demasiado breve; diez o más minutos por arriba o por abajo del tiempo asignado.

Fuente: Díaz, F. (2006) *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. Madrid: McGraw-Hill Interamericana, pp. 138-139).

Tabla No 6 Guía para la evaluación holista de la escritura (Arends, 2004)

Criterios de calificación	Niveles de desempeño
Propósito/Audiencia El grado en que el escritor: • Establece y mantiene un propósito • Se comunica con la audiencia • Emplea un tono apropiado **Desarrollo de las ideas/Estructura** El grado en que el escritor proporciona una estructura detallada y bien pensada que le permite el desarrollo de las ideas principales contenidas en el escrito. **Organización** Grado en que el escritor demuestra: • Un orden lógico • Coherencia • Transiciones/señales de organización **Oraciones** El grado en que el escritor incluye oraciones que son: • Variadas en su estructura y organización • Construidas de manera efectiva • Completas y correctas **Lenguaje** El grado en que el escritor exhibe de forma correcta y efectiva: • Selección de términos, vocabulario • Empleo de los mismos **Corrección** El grado en que el escritor demuestra un empleo correcto de: • Ortografía • Puntuación • Manejo de mayúsculas y minúsculas	**Novato** • Conciencia limitada de la audiencia y/o del propósito • Desarrollo mínimo de las ideas; pocos detalles o no relacionados • Organización azarosa o endeble • Estructura de las oraciones incorrecta o poco efectiva • Errores en ortografía, puntuación, sintaxis, etc., que son desproporcionados en cuanto a la longitud y complejidad del escrito **Aprendiz** • Alguna evidencia de comunicación con una audiencia y con un propósito específico; algunos *lapsus* (equivocaciones u omisiones) en el enfoque del escrito • Desarrollo poco elaborado de las ideas; detalles repetitivos o poco elaborados • *Lapsus* en la organización y la coherencia • Estructura de oraciones demasiado simple, torpe • Lenguaje muy simple, impreciso • Algunos errores de ortografía, puntuación redacción, etc., que no interfieren con la comunicación **Proficiente o competente** • Se enfoca en un propósito, se comunica con una audiencia; evidencia de un tono o tratamiento apropiado • Profundidad en el desarrollo de las ideas, con apoyo en detalles relevantes y elaborados • Organización coherente y lógica • Estructura de las oraciones: controlada y variada • Lenguaje efectivo y aceptable • Pocos errores de ortografía, puntuación, etc., en comparación con la longitud y complejidad del escrito **Distinguido** • Establece un propósito y mantiene claro el foco o asunto central del escrito; fuerte conciencia de la audiencia; evidencia de un tono o tratamiento apropiado • Profundidad y complejidad en las ideas, con apoyo en detalles pertinentes, atractivos, enriquecedores • Evidencia de análisis, reflexión, *insight* • Organización cuidadosa, ingeniosa, sutil • Variedad en la estructura de las oraciones y en su longitud que aumenta la efectividad de la comunicación • Lenguaje preciso y rico • Control de la ortografía, puntuación, sintaxis, mayúsculas Fuente: Díaz, F. (2006). *Enseñanza situada. Vínculo entre la escuela y la vida*. México. McGraw-Hill INTERAMERICANA, p. 136.

Figura No 2 Niveles de desempeño: competencia comunicativa general

Tabla No 7 Autoevaluación del alumno mediante rúbricas. Ejemplo: criterio de selección y manejo de información para responder una pregunta de investigación

Puntaje	Criterio/Niveles de desempeño
4	Seleccioné y organicé información que me permitió dar respuesta a mi pregunta de investigación de manera organizada. Seleccioné información apropiada.
3	Seleccioné y organicé información que respondió a mi pregunta de investigación sin cometer demasiados errores.
2	Traté de organizar la información que encontré, pero cometí varios errores. No pude mantenerme enfocado en información que me ayudara a responder mi pregunta de investigación.
1	No fui capaz de seleccionar y organizar la información que encontré para responder a mi pregunta de investigación.

Fuente: Díaz, F. (2006). *Enseñanza situada. Vínculo entre la escuela y la vida*. México. McGraw-Hill INTERAMERICANA, pp. 144, 145.

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

A los maestros a:

Especificar criterios para enfocar la instrucción, así como la evaluación de los de los alumnos.

Incrementar la consistencia de sus evaluaciones.

Contar con argumentos para la evaluación debido a criterios y niveles de desempeños claros.

"La evaluación debería ser para los estudiantes. No debería servir sólo para asegurar que sus calificaciones sean válidas y relevantes para el desarrollo de sus carreras, debería ser una parte formativa de su experiencia de aprendizaje"

A los alumnos a:

Clasificar las tareas de desempeño que son importantes.

Puntualizar lo que es importante en un proceso o en un producto.

Favorecer la autorregulación de sus aprendizajes.

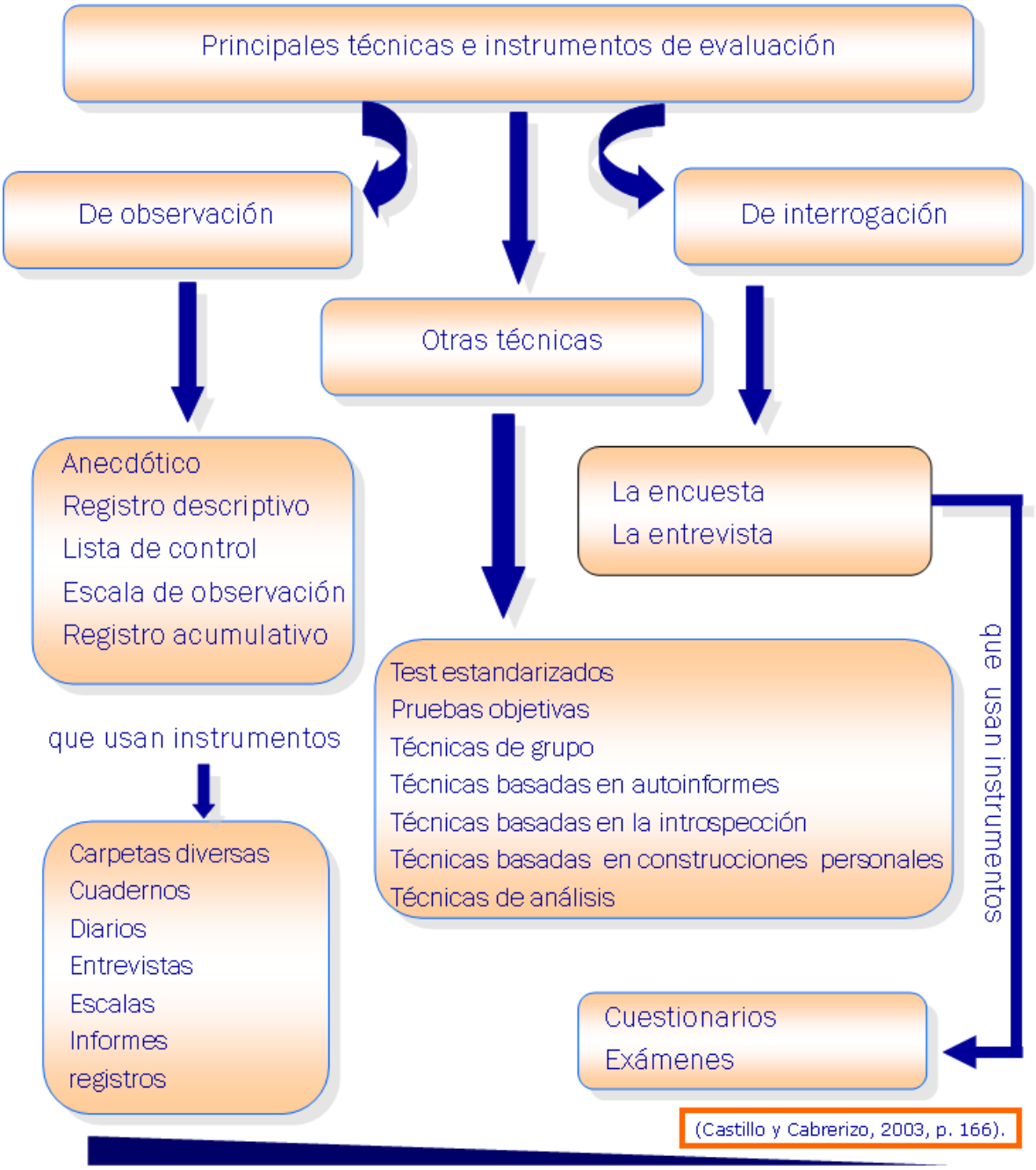
Motivar la autoevaluación de sus desempeños.

Favorecer la evaluación mutua con otros compañeros.

Proveer descripciones informativas de su desempeño.

Para reforzar los conceptos sobre técnicas e instrumentos

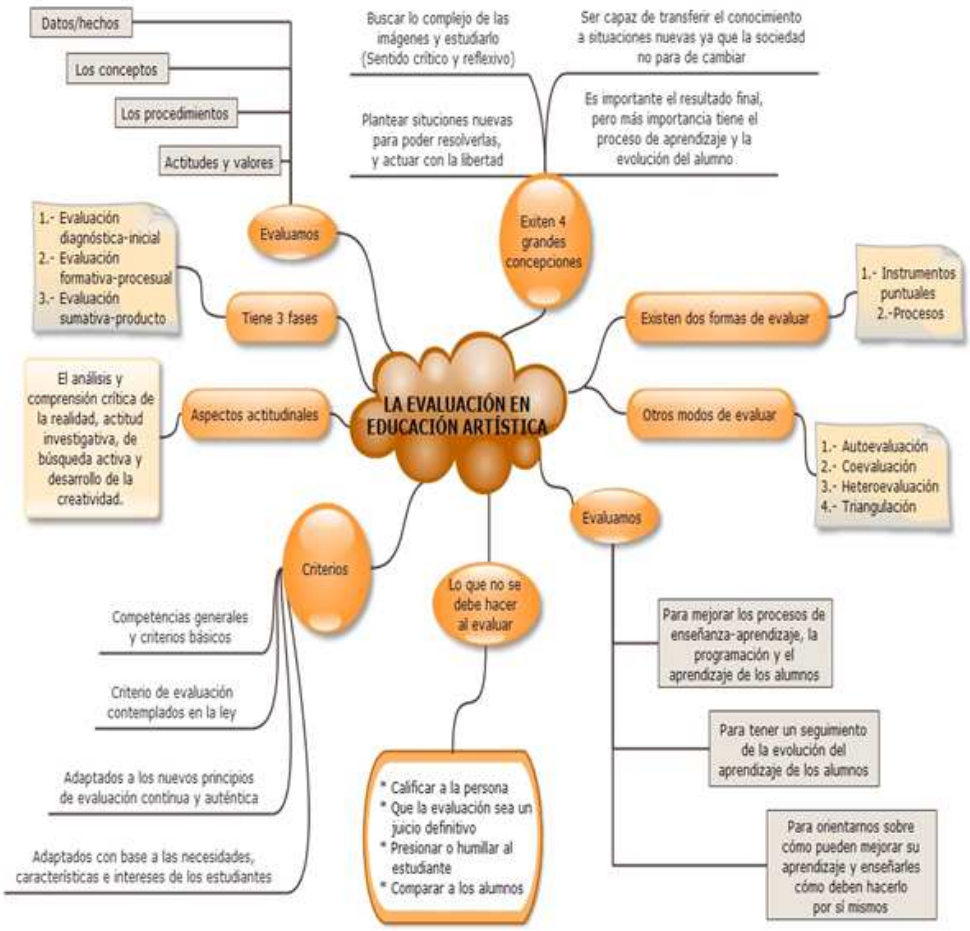
Figura No 3 Técnicas e instrumentos de evaluación



(Castillo y Cabrerizo, 2003, p. 166).

Reflexiono sobre cada uno de los elementos de la evaluación en mi propia disciplina de enseñanza

Figura No 4 La evaluación en educación artística



Fuente: Ligeramente modificado de NO ESO LA MUSIC´S BLOG (2009). *La evaluación en educación artística*. Extraído el 10 de mayo de 2010, desde http://noesolamusic.wordpress.com/2009/05/13/tema-8-la-evaluacion-en-educacion-artistica/

v

Algunos ejemplos de instrumentos para evaluar

Instrumento de autoevaluación para el profesor

Por favor, lea atentamente cada uno de los ítems y responda, en ambas columnas, según se indica a continuación.

En la columna de la izquierda, señale en que medida se siente usted capaz de realizar las siguientes actividades docentes. Las respuestas pueden ir desde 1= me siento poco capaz hasta 6= me siento muy capaz.

En la columna de la derecha, señale con qué frecuencia realiza cada una de las actividades planteadas. Las respuestas pueden ir desde 1= nunca hasta 6= siempre.

En qué medida me siento (poco capaz – muy capaz)							Con qué frecuencia lo llevo a cabo (nunca – siempre)					
1	2	3	4	5	6	1.Revisar mi práctica docente para identificar aspectos de mejora.	1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6	2.Evaluar la eficacia de mi enseñanza teniendo en cuenta los datos que sobre ella aportan los alumnos.	1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6	3.Utilizar diversos métodos de evaluación.	1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6	4.Adaptar mi enseñanza a partir de las evaluaciones que realiza los alumnos a partir de mi eficacia docente.	1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6	5.Comprobar a través de la evaluación el grado en que los alumnos utilizan distintas capacidades (pensamiento crítico, análisis, etc.).	1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6	6.Emplear métodos sistémicos que me permitan analizar mi conducta docente.	1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6	7.Comentar a los alumnos los resultados de su evaluación.	1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6	8.Utilizar los datos que obtengo a partir de la reflexión sobre mi docencia para intentar mejorar en futuras ocasiones.	1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6	9.Calificar adecuadamente los trabajos y exámenes que realizan los alumnos.	1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6	10.Actualizar mis conocimientos sobre contenidos de la asignatura.	1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6	11.Dar a los alumnos, tras la evaluación, una información detallada sobre su desempeño.	1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6	12.Recurrir a distintos medios (conferencias , manuales , colaboración con otros, etc.) para desarrollar una destreza docente.	1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6	13.Realizar en clase pruebas de evaluación sencillas para tener algunos datos del proceso de aprendizaje de los alumnos.	1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6	14.Evaluar en qué medida se han alcanzado los objetivos de aprendizaje previamente establecidos.	1	2	3	4	5	6

(Prieto, L. (2007, pp. 172 y 178).

Rúbrica para evaluar portafolios				
Aspectos a evaluar	Niveles de desempeño			
	3	2	1	0
1. Está completo.				
2. Está organizado.				
3. Contiene variedad de muestras de trabajos escritos.				
4. Demuestra evidencia de usar muchos recursos.				
5. Demuestra evidencia de resolución de problemas.				
6. Demuestra evidencia de tomas de decisiones.				
7. Demuestra evidencia de habilidades de un nivel alto de pensamiento.				
8. Incluye ejemplos de trabajos individuales y de grupo.				
9. Incluye comentarios de auto reflexión.				
10. Refleja su entusiasmo por el aprendizaje.				
11. Contiene muchas piezas que no fueron requeridas o asignadas.				
11. Demuestra evidencia de lo que ha aprendido.				
12. Demuestra la valoración de su propio trabajo.				
13. Demuestra el máximo esfuerzo para alcanzar las metas educativas.				
14. Se presenta de manera nítida y ordenada.				
Niveles de desempeño: 3= Excelente 2 =Bueno 1 =Necesita mejorar 0 =No se evidencia				

Fuente: Lim, L (1997). *Assess student work* New Yersey. Prentice Hall, p. 107

Determine su éxito

En una escala del 1 al 4 determine el éxito del trabajo en equipo de su grupo.

1 = Pobre 2 = Aceptable 3. = Bueno 4. = Excelente

1. Establecimiento de metas alcanzables.				
2. Organización del trabajo en equipo para alcanzar las metas.				
3. Definición de los roles del grupo.				
4. Aceptación individual de la responsabilidad.				
5. Demostración de respeto mutuo.				
6. Uso oportuno en sus participaciones habladas.				
7. U so respetuoso del habla.				
8. Entusiasmo individual y grupal.				
9. Solicitud de ayuda al docente solo cuando se necesita.				
10. Control de la disciplina del grupo.				
11. Alcance de las metas propuestas.				

Conclusión: En general, pienso que el grupo...

Nombre:

Fuente: Lim, L. (1997). *Assess student work. New Yersey.* Prentice Hall, p. 51

Rúbrica para un trabajo de proyecto				
	Remarcable	Admirable	Aceptable	Novato
Organización	• Bien Organizado • Formato lógico • Las transiciones de las ideas fueron excelentes, destacando el proyecto.	• Pensamiento organizado. • Fácil para seguirle la mayoría del tiempo. • Fáciles transiciones, pero en algunos momentos las ideas no estaban claras.	• Algo organizado • Algo coherente • No se evidenciaron transiciones.	• Confuso. • Difícil de seguir. • Las transiciones fueron abruptas y distrajo a la audiencia.
Cooperación	• Trabajó extremadamente bien con otros. • Respetó cada una de las ideas de los otros. • Altamente productivo.	• Trabajó muy bien con otros. • Trabajó para involucrar a otros. • Productivo trabajo en equipo.	• Intentó trabajar bien con otros. • En algunos momentos no estaba enfocado.	• Fue disfuncional. • No respetó la opinión de los otros. • A menudo discutía. • Poco o nada de trabajo en equipo.
Contenido	• Excelente trabajo de investigación. • Utilizó efectivamente la información.	• Buen trabajo de investigación. • Utilizó información de una manera eficiente. •	• Trabajo aceptable de investigación. • Información limitada.	• Inaceptable como trabajo de investigación. • Escasa recolección de hechos.
Presentación.	• Original, método único. • Comprometido, provocativo.	• Poco original. • Bien hecho, interesante.	• Presentación poco original. • Presentación interesante en algunos momentos.	• Predecible, débil. • No mantuvo el interés de la audiencia.

Fuente: Lim, L. (1997). *Assess student work. New Yersey.* Prentice Hall, p. 49

Para reflexionar...

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

Referencias Bibliográficas

Ahumada, P. (2005). La evaluación auténtica: un sistema para la obtención de evidencias y vivencias de los aprendizajes. *Perspectiva Educacional, 45*, 11-24. Extraído el 31 de marzo de 2010, desde http://www.scribd.com/doc/7350327/Enfoques-de-La-Evaluacion

Álvarez, R.M., (1997). *Hacia un curriculum integral y contextualizado*. Tegucigalpa: Editorial Universitaria.

Argudín, Y. (2006). *Educación basada en competencias* (2ª ed.). México: Trillas.

Bordas, M. I. y Cabrera, F.A., LIX (2001, enero-abril). Estrategias de evaluación de los aprendizajes centradas en el proceso. *Revista Española de Pedagogía, 288*, 25-48.

Brown, S. y Glasner, A. (2007). *Evaluar en la universidad. Problemas y nuevos enfo- ques*. Madrid: NARCEA, S.A.

Castillo, S. y Cabrerizo, J. (2003). *Evaluación educativa y promoción escolar*. Madrid: PEARSON EDUCATION, S.A.

Díaz, F. (2006). *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGraw-Hill INTERAMERICANA.

Díaz, F. y Hernández, G. (2007). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo (2a ed.)*. México: Mc-Graw-Hill INTERAMERICANA.

Gimeno, J. y Pérez, A.I. (1998). *Comprender y transformar la enseñanza* (7mo ed.). Madrid EDICIONES MORATA.

Goñi, J.M. (2008). *3-2 ideas clave. El desarrollo de las competencia matemática*. Barcelona: GRAÓ.

Maldonado, A. I. (2001). Aprendizaje y comunicación. ¿Cómo aprendemos? México: Pearson Education.

Martín-Moreno, Q. (1992). La apertura de los centros educativos en la comunidad. En Martín-Moreno, Q. *Organizaciones educativas*(2ª ed.). Madrid: UNED.

NOESOLMUSIC´S BLOG (2009). *La evaluación en educación artística*. Extraído el 10 de mayo de 2010, desde http://noesolmusic.wordpress.com/2009/05/13/tema-8-la-evaluacion-en-educacion-artistica/

Prieto, L. (2007). *Autoeficacia del profesor universitario. Eficacia percibida y práctica docente*. Madrid: NARCEA, S.A.

Santos, M. (1993). *Una flecha en la Diana: La evaluación como aprendizaje*. Madrid: NARCEA S.A.

Santos, M. (1998). *Evaluar es comprender*. Buenos Aires: MAGISTERIO DEL RÍO DE LA PLATA.

Segura, M. (2009, agosto 30). La evaluación de los aprendizajes basada en el desempeño por competencias. *Actualidades Investigativas en Educación*, 9(2) p.1. Extraído el 17 de octubre de 2009, desde http://revista.inie.ucr.ac.cr

Tobón, S. (2004). *Formación basada en competencias*. Bogotá: Ecoe Ediciones.