Universidad de Alcalá
COMISIÓN DE ESTUDIOS OFICIALES DE POSGRADO Y DOCTORADO

ACTA DE EVALUACIÓN DE LA TESIS DOCTORAL

Año académico 2016/17

DOCTORANDO: **PEÑA MOLINA, MARCO ANTONIO**

PROGRAMA DE DOCTORADO: **D342 DOCTORADO EN PLANIFICACIÓN E INNOVACIÓN EDUCATIVA**
DEPARTAMENTO DE: **CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**
TITULACIÓN DE DOCTOR EN: **DOCTOR/A POR LA UNIVERSIDAD DE ALCALÁ**

En el día de hoy 29/06/17, reunido el tribunal de evaluación nombrado por la Comisión de Estudios Oficiales de Posgrado y Doctorado de la Universidad y constituido por los miembros que suscriben la presente Acta, el aspirante defendió su Tesis Doctoral, elaborada bajo la dirección de **LEONOR MARGALEF GARCÍA // .**

Sobre el siguiente tema: *CONCEPCIONES Y PRACTICAS EVALUATIVAS EN LA EDUCACIÓN TECNICO PROFESIONAL EN EL MARCO DE UN CURRÍCULUM BASADO EN COMPETENCIAS*

Finalizada la defensa y discusión de la tesis, el tribunal acordó otorgar la CALIFICACIÓN GLOBAL[11] de (**no apto, aprobado, notable** y **sobresaliente**): SOBRESALIENTE

Alcalá de Henares, 29 de Junio de 2017

EL PRESIDENTE

Fdo.: .....

EL SECRETARIO

Fdo.: .....

EL VOCAL

Fdo.: .....

Con fecha 24 de julio de 2017 la Comisión Delegada de la Comisión de Estudios Oficiales de Posgrado a la vista de los votos emitidos de manera anónima por el tribunal que ha juzgado la tesis, resuelve:

- [x] Conceder la Mención de "Cum Laude"
- [ ] No conceder la Mención de "Cum Laude"

La Secretaria de la Comisión Delegada

FIRMA DEL ALUMNO,

Fdo.: .....

[11] La calificación podrá ser "no apto" "aprobado" "notable" y "sobresaliente". El tribunal podrá otorgar la mención de "cum laude" si la calificación global es de sobresaliente y se emite en tal sentido el voto secreto positivo por unanimidad.

INCIDENCIAS / OBSERVACIONES:

Universidad de Alcalá
COMISIÓN DE ESTUDIOS OFICIALES DE POSGRADO Y DOCTORADO

En aplicación del art. 14.7 del RD. 99/2011 y el art. 14 del Reglamento de Elaboración, Autorización y Defensa de la Tesis Doctoral, la Comisión Delegada de la Comisión de Estudios Oficiales de Posgrado y Doctorado, en sesión pública de fecha 24 de julio, procedió al escrutinio de los votos emitidos por los miembros del tribunal de la tesis defendida por *PEÑA MOLINA, MARCO ANTONIO*, el día 29 de junio de 2017, titulada *CONCEPCIONES Y PRACTICAS EVALUATIVAS EN LA EDUCACIÓN TECNICO PROFESIONAL EN EL MARCO DE UN CURRÍCULUM BASADO EN COMPETENCIAS*, para determinar, si a la misma, se le concede la mención "cum laude", arrojando como resultado el voto favorable de todos los miembros del tribunal.

Por lo tanto, la Comisión de Estudios Oficiales de Posgrado **resuelve otorgar** a dicha tesis la

MENCIÓN "CUM LAUDE"

Alcalá de Henares, 27 julio de 2017
EL PRESIDENTE DE LA COMISIÓN DE ESTUDIOS OFICIALES DE POSGRADO Y DOCTORADO

Firmado digitalmente por VELASCO PEREZ JUAN RAMON - DNI 03087239H
Fecha: 2017.07.30 18:49:24 +02'00'

Juan Ramón Velasco Pérez

Copia por e-mail a:
Doctorando: PEÑA MOLINA, MARCO ANTONIO
Secretario del Tribunal: BENJAMÍN CASTRO MARTÍN
Directora de Tesis: LEONOR MARGALEF GARCÍA

Universidad de Alcalá

ESCUELA DE DOCTORADO
Servicio de Estudios Oficiales de Posgrado

DILIGENCIA DE DEPÓSITO DE TESIS.

Comprobado que el expediente académico de D./Dª MARCO ANTONIO PEÑA MOLINA reúne los requisitos exigidos para la presentación de la Tesis, de acuerdo a la normativa vigente, y habiendo presentado la misma en formato: ☒ soporte electrónico ☐ impreso en papel, para el depósito de la misma, en el Servicio de Estudios Oficiales de Posgrado, con el nº de páginas: 350 se procede, con fecha de hoy a registrar el depósito de la tesis.

Alcalá de Henares a 24 de abril de 2017

UNIVERSIDAD DE ALCALÁ SERVICIO DE ESTUDIOS OFICIALES DE POSGRADO

Emilia Rivero Antúnez

Fdo. El Funcionario

Universidad de Alcalá

DPTO. CC. DE LA EDUCACION
AULARIO MARIA DE GUZMAN
San Cirilo s/n
28804 Alcalá de Henares
Telefono (34) 91 8855017
E-,mail: dpto.educacion@uah.es

ACUERDO DEL CONSEJO DEL DEPARTAMENTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN SOBRE LA TESIS DOCTORAL PRESENTADA POR D. MARCO ANTONIO PEÑA MOLINA,

Título de la Tesis: "**Concepciones y Prácticas Evaluativas en la Educación Técnico Profesional en el Marco de Un Curriculum Basado en Competencias**"

Programa de Doctorado: D342 "Planificación e Innovación Educativa"

Director de la Tesis: Dra. Leonor Margalef García

Como Director del Departamento de Ciencias de la Educación, hago constar que, en el Consejo de Departamento celebrado el 20 de abril de 2017, se acordó informar favorablemente la Tesis Doctoral presentada por D. Marco Antonio Peña Molina, dado que reúne los requisitos académicos y administrativos que la normativa establece.

Para que así conste firmo el presente informe a 20 de abril de 2017.

El Director del Departamento

Fdo.: Alejandro Iborra Cuéllar

UNIVERSIDAD DE ALCALÁ Departamento de Ciencias de la Educación

Universidad de Alcalá

DEPARTAMENTO DE CIENCIAS
DE LA EDUCACIÓN
FACULTAD DE EDUCACIÓN
C/ Madrid, nº 1
19001 Guadalajara
Telf. (34) 949 20 97 51/68 (FAX)
E-mail: dpto.educacion@uah.es

DRA. LEONOR MARGALEF GARCÍA, PROFESORA TITULAR DE UNIVERSIDAD DEL DEPARTAMENTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE ALCALÁ, DIRECTORA DE LA TESIS DOCTORAL PRESENTADA POR MARCO ANTONIO PEÑA MOLINA

HACE CONSTAR:

Que la tesis doctoral titulada "Concepciones y prácticas evaluativas en la educación técnico profesional en el marco de un currículum basado en competencias" del Programa de Doctorado Planificación e Innovación Educativa, se encuentra finalizada y reúne todas las condiciones necesarias para su tramitación y posterior defensa pública ante la correspondiente comisión.

Y para que así conste, firmo la presente en Alcalá de Henares, a 19 de abril de 2017

Directora de la tesis doctoral

Fdo Leonor Margalef García

Universidad de Alcalá
Departamento de Ciencias de la Educación

Concepciones y prácticas evaluativas en la educación técnico profesional en el marco de un currículum basado en competencias

Marco Antonio Peña Molina

Tesis Doctoral

Directora: Dra. Leonor Margalef García

Alcalá de Henares, Abril 2017

RESUMEN

La presente investigación aborda la temática de la evaluación en el contexto de la educación superior, buscando en lo específico analizar las concepciones y las prácticas evaluativas desarrolladas por los docentes en el contexto de un currículum basado en competencias.

El propósito principal del estudio es deconstruir las concepciones y prácticas evaluativas de los docentes de una institución de educación técnico profesional de la Región del Bío-Bío, determinando el grado de congruencia evidenciado entre lo planificado por el docente y lo evaluado en este tipo de currículum.

Se enmarca dentro de los estudios de corte cualitativo y se adscribe al paradigma hermenéutico-interpretativo, esto debido a la naturaleza del objeto de estudio, concepciones y prácticas evaluativas, el que dada su complejidad, como cualquier objeto de conocimiento social, exige una diversidad de formas de aproximación. Este paradigma, en su vertiente metodológica, se sirve de distintos métodos de observación e instrumentos para generar y recoger datos introspectivos de los participantes. El método fue el estudio de casos, para lo cual, se utilizaron como técnicas la entrevista, la observación de clases y el análisis documental. La recolección de los datos se realizó mediante pautas semi estructuradas para las entrevistas y pautas para la observación de las clases en sus distintos momentos, favoreciendo así el enriquecimiento de la información desde distintas fuentes por parte de los docentes involucrados.

De acuerdo a los resultados obtenidos se puede concluir que los docentes conciben la evaluación como medición y comprobación del aprendizaje con algunos matices centrados en la resolución de problemas en el contexto de la evaluación de competencias (desempeños) desarrollados en el módulo. La práctica evaluativa de los docentes aparece caracterizada por algunos elementos de un enfoque tradicional de la evaluación, pero que se ve enriquecida con la incorporación de instrumentos pertinentes para el desarrollo y evaluación de competencias y con procesos de retroalimentación orientados a la mejora de los desempeños solicitados en las diferentes instancias evaluativas. Se rescata la pertinencia de los instrumentos y las competencias a evaluar y

la coherencia entre lo planificado (matriz de evaluación) y la forma de evaluar, apreciándose diferencias importantes en la instancia evaluativa y cómo ésta marca diferencia respecto de si lo solicitado como tarea para el estudiante apunta al saber o a la expresión de un desempeño.

Por último, se advierten diferencias de las concepciones, prácticas y congruencia evaluativas entre los docentes de los diferentes programas formativos, a favor de aquellos que mantienen una tradición evaluativa centrada en desempeños.

Palabras claves: concepciones evaluativas, prácticas evaluativas, competencias, evaluación de competencias, evaluación de aprendizajes.

ABSTRACT

The current investigation addresses the topic of evaluation in the context of higher education, specifically searching to analyze the conception and the evaluative practices developed by the teachers in the context of a competency based curriculum.
The principal proposal of the study is to deconstruct the perceptions and evaluative practices of the teachers in an institution of professional-technical education in the Bio-Bio Region, determining the amount of coherence demonstrated between the planning by the teacher and that evaluated in this type of curriculum.

This is put in a frame of study, of the qualitative edge and is affiliated to the model hermeneutic-interpret, this is due to the nature of the object of the study, conceptions and evaluative practices, due to its complexity, like any object of social knowledge, demands diverse forms of approximation. This model, in its methodological aspect, serves with different methods of observation and instruments to generate and collect introspective data of the participants. The method was case studies, for which were used the techniques of interviews, class observation and analysis of documents. The collecting of data was carried out, by means of semi-structured guides for the interviews and guides for the class observation in their distinct moments, thus favoring the enrichment of information from different sources on the part of the teachers involved.

According to the results obtained it can be concluded that the teachers conceive the evaluation as a measurement and verification of learning with some points centered in problem-solving in the context of the evaluation performances developed in the unit. The evaluative practice of the teachers appears characterized by some elements of a traditional focus of evaluation, but becomes enriched by relevant instruments for the development and evaluation of abilities and with processes of feedback oriented to the improvement of the performances requested in the different evaluative instances. It can be reclaimed the relevance of the instruments and the abilities to evaluate and the coherence between the planning (matrix of evaluation) and the form of evaluating, appreciating the important differences in the moment of evaluation and since this marks a difference in respect to a task pointing to the students' knowledge or to the expression of a performance.

Finally, it is noted the differences in the ideas, practices and evaluative consistency among the teachers of the different formative programs, in favor of those that maintain an evaluative tradition centered on abilities.

Key words: evaluative conceptions, evaluative practices, competencies, evaluation of competencies, learning assessment.

DEDICATORIA

A mis padres, María Teresa y Luis por su incansable y fraternal apoyo.

A mi hijo, Matías Jesús, por ser una inspiración constante en este proceso de crecimiento.

A mi hermano, Gonzalo, compañero y ejemplo de lucha, sacrificio y perseverancia.

A Roxana, compañera, pareja, por su apoyo y aliento permanente.

AGRADECIMIENTOS

A Dios por las oportunidades que me ha entregado en esta vida, en lo personal, familiar y profesional.

A Leonor y Mario, directora de tesis y director del programa, por su compresión, apoyo y acogida en un momento esencial en este proceso.

A Cruz Bustamante Recabarren, Pelícano Servicial, quien desde lo alto fue siempre un apoyo, una inspiración y un ejemplo de vida personal, familiar y laboral.

A todos los amigos que durante estos largos años dedicado a la docencia han compartido experiencias, sueños y desafíos por mejorar la educación. Les recuerdo con el cariño de haber caminado y construido juntos. Colegio Santa Eufrasia, Universidad Católica de la Santísima Concepción, Universidad San Sebastián y otras instituciones que me han acogido para dar y recibir.

A los amigos de la vida, compañeros y personas especiales que me han alentado a seguir creciendo como persona y profesional.

Al Instituto Profesional Virginio Gómez, institución que me abre sus puertas para trabajar y me exhorta a finalizar este largo proceso.

A Fermín Formandoy Morales y Rodrigo Crisóstomo Abusleme, amigos desinteresados que contribuyeron en la investigación en diferentes momentos.

Y por encima de todo, y con todo mi amor y respeto, gracias a todos los míos por estar incondicionalmente conmigo durante estos años. A los que no están y que son parte importante de mi vida.

ÍNDICE

ÍNDICE DE TABLAS

ÍNDICE DE FIGURAS

INTRODUCCIÓN

El contexto actual de la educación superior avanza hacia cambios curriculares que están exigiendo nuevos enfoques docentes que permitan enfrentar estos desafíos. Bajo este escenario, uno de los temas cruciales en la docencia y en el aseguramiento de los aprendizajes es la evaluación. Como es sabido es uno de los elementos clave del proceso de enseñanza-aprendizaje, por la valiosa información que facilita al profesor y por las consecuencias que tiene para el docente, el alumnado, el sistema educativo en que está integrado y la sociedad.

Con este nuevo escenario las instituciones de educación superior se ven obligadas a revisar y actualizar sus programas de estudio y los títulos que ofrecen, adecuándolos a las necesidades de la sociedad y del mercado laboral actual y a las demandas que éste pone frente a los que se incorporan a él, procurando aprendizajes competenciales que lleven a comprender y habitar el mundo y a desarrollar una profesión de modo eficiente.

En este sentido, resulta fundamental, en la procura del mejoramiento de la docencia, llegar a comprender el fenómeno evaluativo desde las concepciones que el docente tiene y que son las que mueven su accionar y práctica evaluativa, objeto de estudio, especialmente en el ámbito de la evaluación de competencias y en el contexto de la formación técnico profesional.

Según Perrenoud (2007), el enfoque por competencias nos obliga (en principio) a interesarnos por la vida futura de aquellos que llevarán a cabo estudios superiores, y a prepararlos para lo que verdaderamente les espera. Este enfoque amplía el sentido de escolaridad, y lo vincula a las prácticas sociales y a la vida; lo vuelve accesible para quienes iniciaron, desde la escuela primaria, un largo camino hacia los estudios superiores. Desde esta lógica, este enfoque podría otorgarle mayor sentido a la profesión docente y modificar la relación pedagógica, al imprimirle un significado más cooperativo y menos conflictivo. En el desarrollo de competencias, el formador debe estar junto al estudiante, acompañándolo como un asesor y estimulándolo a reflexionar, en lugar de sólo volcarse en los conocimientos que deberán ser asimilados.

Esta reflexión interpela al investigador a profundizar en las concepciones que tienen los docentes en este tipo de modelos de formación porque como señala Gimeno (2008), un enfoque curricular que no aterrice en la evaluación puede perder gran parte de su potencial. Si evaluar es difícil en general, en este contexto implica aprender estrategias que trasciendan la mera aplicación de exámenes y la asignación de porcentajes. La evaluación quizá sea la dimensión más compleja de la práctica docente, por lo que un enfoque basado en competencias exige del docente explorar nuevos caminos y problematizar el fenómeno evaluativo para evitar reduccionismos.

Los planteamientos mencionados permitieron explorar las concepciones y prácticas evaluativas de los docentes, especialmente, en el ámbito de las competencias y considerando que sigue siendo un tema complejo, inacabado y que hoy requiere más certezas que incertezas. Para profundizar en los aspectos indicados, la tesis está organizada en cinco capítulos, secuenciados de tal forma que el lector pueda entender el proceso que se ha llevado a cabo para desarrollar esta investigación.

Capítulo 1. Formulación del Problema

Este capítulo aborda una serie de antecedentes que permiten situar el problema de la investigación, delimitando los objetivos, las preguntas y la necesidad de abordar una temática compleja como es la evaluación, pero agudizada ante la exigencia de la implementación de un currículum basado en competencias. Se entrega una justificación que sitúa el ámbito de la investigación y el contexto donde se desarrolla el estudio, detallando un conjunto de aspectos que caracterizan a la institución, sus requerimientos y avances en el ámbito estudiado.

Capítulo 2. Marco Teórico

Este capítulo ayuda a comprender y explicar la problemática de la evaluación en el contexto de un modelo curricular basado en competencias en el ámbito de la educación técnico profesional, ayudando a mejorar el entendimiento de los datos recolectados y analizados desde la óptica de los actores. Constituye un punto de referencia que proporciona información sobre el contexto de la educación técnico profesional como

forma de aproximación a las implicancias de la evaluación en este sentido, especialmente a nivel de instituciones que forman profesionales técnicos que requieren de un conjunto de saberes para enfrentar el mundo laboral. Se profundiza en las concepciones y prácticas evaluativas para entender la evaluación tradicional y la evaluación que se le exige a estos modelos curriculares. Esto se complementa con la evolución de las competencias en el ámbito de la educación superior y la forma de evaluarlas. Finalmente, un aspecto que le da un carácter de globalidad al estudio apunta a profundizar en la congruencia entre los distintos elementos que forman parte del proceso formativo.

Capítulo 3. Marco Metodológico

En este capítulo se aborda el tipo de la investigación realizada y se describe todo el itinerario para responder las preguntas de investigación y así generar una explicación que permita comprender el fenómeno estudiado. Al ser un estudio de caso se describe el Instituto Profesional Virginio Gómez y el contexto que permite situar los límites de la investigación. Se detallan aspectos curriculares que explican el sistema de evaluación de competencias adoptado, las características de los estudiantes en cuanto a su perfil de ingreso y la información relacionada con indicadores de matrícula y distribución por escuela. Este capítulo asimismo ubica al lector en las distintas fases del proceso investigativo, trazando el camino que se siguió desde el principio hasta este momento de análisis y reflexión, principal elemento que ha ido guiando el desarrollo de esta investigación.

Capítulo 4. Análisis de los resultados y discusión

En este capítulo se describen y explican los procedimientos de análisis de datos, cómo se construyeron las categorías que emergieron durante ese proceso, y se presentan los resultados mediante la triangulación de los datos, como criterio para asegurar la credibilidad y la confiabilidad. Este análisis se realiza conforme a las técnicas de recopilación y de análisis de información descritas y se recoge desde la voz de los propios docentes y su experiencia en el ámbito de la evaluación y de la innovación

curricular. La discusión se introduce en cada una de las dimensiones y categorías fruto de la triangulación teórica.

Capítulo 5. Conclusiones

En este capítulo se consignan conclusiones que se desprenden de los hallazgos presentados en el capítulo anterior, además se entregan algunas propuestas para seguir profundizando en esta línea investigativa con otros agentes involucrados que ayudan a comprender la complejidad de la evaluación. A su vez, la lectura de la tesis, se enriquecerá desde las múltiples miradas y perspectivas de quiénes se acerquen a ella, ya que como nos recuerdan Brown y Pickford (2013, p.50) “la evaluación no es un terreno neutro”

CAPÍTULO 1:
FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

1.1. El problema

En la educación superior -en todos sus tipos- las instituciones se ven obligadas a revisar y actualizar sus programas de estudio y los títulos que ofrecen, adecuándolos a las necesidades de la sociedad y del mercado laboral actual. Uno de los aspectos que permanentemente se intenta cambiar corresponde a las prácticas docentes en busca de una formación de calidad ya sea porque existe un modelo o marco curricular que promueve nuevas exigencias o porque las tendencias globales de la sociedad lo exigen. Estos cambios resultan particularmente complejos cuando se hacen en el área de la evaluación, si hay dificultades para un docente sin formación pedagógica en las sub-áreas: curricular y didáctica; éstas se enfatizan en lo concerniente a la evaluación de los aprendizajes y más aún cuando lo que se persigue es evaluar competencias y/o subcompetencias en un modelo de formación con estas características.

Estos antecedentes permiten situar, en parte, el contexto educativo nacional y en particular, lo que sucede en el Instituto, caso de estudio de esta investigación que dicho sea de paso, desde sus orígenes ha propiciado una constante búsqueda por mejorar la calidad de los procesos formativos, es así como desde su Proyecto Educativo ha impulsado la implementación de estrategias de mejoramiento en materia de innovación didáctica, con incorporación de técnicas como el ABP (Aprendizaje Basado en Problemas) y POL (Aprendizaje Orientado a Proyectos), integrando las tecnologías de información y comunicación en la docencia. Este escenario ha permitido sensibilizar al cuerpo docente sobre la permanente necesidad de formación o capacitación en temas pedagógicos, cuestión importante considerando que la mayoría de ellos provienen de áreas distintas a la pedagogía, principalmente, salud e ingeniería.

Si se revisa cómo se ha actuado hasta ahora en esta materia, se observa que se intenta “alfabetizar” pedagógicamente a los docentes con talleres, diplomados y seminarios. Empero estos cambios se buscan y se hacen desde las mismas prácticas; vale decir, se les instruye (se capacita, se perfecciona), a fin de que modifiquen sus prácticas evaluativas, pero pocas veces se ha intentado mejorar estas prácticas desde las concepciones y enfoques evaluativos que subyacen en cada docente y que de acuerdo a la literatura especializada son distintas de una persona a otra.

En la búsqueda de optimizar los resultados académicos y para responder a la demanda educativa descrita, la Institución ha optado por realizar procesos de rediseño curricular de las carreras que imparte, bajo las directrices del modelo curricular basado en competencias. Por esta razón, ya cuenta con los 36 programas rediseñados bajo este modelo y sobre una estructura curricular modularizada. Estos procesos de innovación han propiciado fortalecer el vínculo con el sector productivo, logrando la participación de más de 500 profesionales de las empresas en las actividades de validación de los perfiles de competencias de egreso.

Por lo anteriormente expuesto, cobra relevancia definir un conjunto de acciones de mejoramiento de la docencia que reconozca como punto de partida un estudio acerca de las concepciones y prácticas evaluativas que subyacen en los docentes responsables de evaluar las competencias y/o subcompetencias expresadas en desempeños, en el contexto de un currículum modularizado, a fin de identificar, a partir de esta descripción las principales pautas para orientar las políticas y líneas de acción de perfeccionamiento docente (pedagógico) y de mejoramiento de la docencia a nivel institucional. Junto con esto, se hace necesario determinar los niveles de congruencia en el marco del desarrollo lógico de un proceso de enseñanza-aprendizaje en el Instituto entre lo planificado (matriz de evaluación), lo desarrollado (proceso didáctico) y lo evaluado (instrumentos de evaluación).

En concreto cabe preguntar; para el caso en estudio, el rol que asumen los docentes en la evaluación de las competencias y/o subcompetencias declaradas en el perfil de egreso y en específico, en las carreras de Técnico en Enfermería, Técnico en Laboratorista Dental, Técnico en Prevención de Riesgos, Técnico en Construcción, ¿cuáles son las concepciones evaluativas que subyacen en los docentes en la educación técnico profesional y qué relación guardan con sus prácticas evaluativas en un currículum basado en competencia? y ¿cuál es el grado de congruencia evidenciado en el proceso de enseñanza-aprendizaje entre lo planificado, lo desarrollado y lo evaluado en un currículum basado en competencias?

1.2. Objetivos

Objetivo General:

De-construir las concepciones y prácticas evaluativas de los docentes de educación técnico profesional en el marco de un currículum basado en competencias.

Objetivos Específicos:

a. Develar las concepciones evaluativas de los docentes de educación técnico profesional de un Instituto Profesional en un currículum basado en competencia.

b. Describir las prácticas evaluativas desarrolladas por los docentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje en un currículum basado en competencia.

c. Determinar el grado de congruencia evidenciado en el proceso de enseñanza aprendizaje entre lo planificado, lo desarrollado por el docente y la forma de evaluar en un currículum basado en competencia.

Objeto de estudio:

"Concepciones y prácticas evaluativas de los docentes de educación técnico profesional en un currículum basado en competencias en las carreras de Técnico en Enfermería, Técnico en Laboratorista Dental, Técnico en Prevención de Riesgos, Técnico en Construcción".

1.3. Preguntas de Investigación:

A partir del problema planteado en un inicio y de la revisión de la literatura, la investigación persigue responder las siguientes interrogantes específicas:

- ¿Cuáles son las principales concepciones evaluativas de los docentes de educación técnico profesional en el contexto de una evaluación de competencia?

- ¿Cuáles son las principales características de las prácticas evaluativas desarrolladas por los docentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje en un currículum basado en competencia?

- ¿Por qué los docentes utilizan prácticas evaluativas que obedecen a modelos tradicionales replicados y aprendidos en los propios procesos formativos y no responden a un currículum basado en competencias y sustentado en conocimientos evaluativos?

- ¿Existe congruencia en el proceso de enseñanza aprendizaje entre lo planificado, lo desarrollado por el docente y la forma de evaluar en un currículum basado en competencia?

1.4. Justificación

Actualmente la llamada sociedad del conocimiento, con sus implicaciones en las formas de organización social y cultural, han generado profundas interrogantes en los diversos planteamientos educativos; al respecto, Castell (2001), sugiere ir reconstruyendo la visión de la realidad, los discursos educativos que se vienen manteniendo para comprender el papel de la educación y las escuelas, sus fines en la nueva situación y los procedimientos de enseñar, de evaluar y de aprender que son posibles. Es decir, hay que elaborar una nueva narrativa, volver a escribir el discurso acerca de la educación, en suma a la luz de nuevas condiciones de esta sociedad. Otros autores como Magendzo (2008) han optado en forma más asertiva por hablar de un cambio de época, vale decir, hoy se está viviendo un cambio histórico más que el conjunto de pequeños, aunque significativos cambios. Como corrobora Vigorena (2007) lo que realmente está sucediendo es el más drástico cambio de paradigmas que la humanidad ya haya sufrido en las últimas décadas.

Este escenario complejo, dinámico y cambiante, demanda la búsqueda de enfoques educativos que permitan dar una respuesta global y pertinente ante las demandas de la sociedad y en consecuencia, las instituciones de educación superior han orientado su

mirada hacia procesos educativos de impacto mundial, como lo han sido los Proyectos Tuning Europa y Tuning Latino-América, haciéndolas decidir, en su mayoría, por un modelo curricular basado en el desarrollo de competencias, enfatizando el rol del alumno, del profesor y la importancia de técnicas didácticas y evaluativas coherentes con este tipo de diseños.

Las diversas reformas educacionales impulsadas en Chile a través del Ministerio de Educación, quien es el encargado de regular y orientar estas transformaciones, indican que es un desafío para toda institución de educación superior, que enfrente la tarea de formar profesionales, tener una actitud flexible frente a los cambios y exigencias que se están suscitando a nivel social, industrial y educacional. En este contexto, para las universidades e institutos de formación técnica se hace imprescindible una renovación e implementación curricular que considere el equilibrio entre teoría y práctica, los enfoques actuales sobre el aprendizaje, los perfiles de egreso e ingreso de los estudiantes, la empleabilidad, la movilidad (interna y externa) y la formación continua (Lagos, 2016).

Sin embargo, como lo indican Villa y Poblete (2011) y Gimeno Sacristán (2008) el proceso no es un simple cambio legal y de papeles. La decisión supone un cambio de paradigma en el ámbito educativo. Y supone toda una serie de transformaciones que inciden tanto en aspectos curriculares y pedagógicos como en cambios organizativos y estructurales. Como lo complementan, Florido y otros (2011), se ha promovido la metodología de la enseñanza enfocada en las competencias. No obstante, la implantación y consolidación de la formación por competencias puede ser difícil y compleja, ya que la enseñanza tradicional enfocada en los contenidos se encuentra institucionalizada, esto es, ha adquirido entre el profesorado el estatus de ≪dado por sentado≫, lo que le proporciona estabilidad y evita su cuestionamiento. Es en este cambio de paradigma, que implica no sólo transformaciones estructurales del sistema educativo, que la evaluación de competencias constituye un principio rector que le da un sello particular a toda reforma curricular y que pareciera estar ajena a este proceso de cambios (Citado en González y otros, 2014). En términos más categóricos, Nunziati (1990) resalta el tema evaluativo indicando que la reforma de cualquier sistema educativo se hará por la evaluación o no se hará, ya que la evaluación provoca una

transformación en los modelos de referencia sin la cual, no hay ningún punto de verdadero cambio en las prácticas pedagógicas.

Ahora bien y por lo mismo, en la literatura especializada aparecen cada vez más referencias sobre la evaluación de competencias (Villa y Poblete, 2011; Ion y Cano, 2011; Jornet y otros, 2011; Moreno, 2012; Marín 2013; García Sanz, 2014; Moreno, 2014; Margalef, 2014) y sobre las implicaciones organizativas que las metodologías de enseñanza-aprendizaje y evaluación tienen sobre los diferentes ámbitos de la vida universitaria. Estos estudios coinciden en la necesidad de un cambio cultural del profesorado respecto de los procesos de evaluación y de una mayor formación sobre el tema.

Adicionalmente, las investigaciones han ido demostrando que la evaluación permite conocer y analizar en profundidad las concepciones de los docentes. Al respecto Contreras (2004, p.57) señala que:

> "…los procesos de evaluación formal en el aula están íntimamente ligados a cuestiones fundamentales del quehacer pedagógico, pues de alguna manera determinan en parte el cómo y qué es enseñado y aprendido. No es difícil percibir que alrededor de la evaluación giran prácticas pedagógicas, normativas, horarios y hasta cantidad de horas de clases".

Betti (2001) indica que el contexto actual de la educación superior avanza hacia cambios curriculares que están exigiendo nuevos enfoques docentes para enfrentar estos desafíos. Bajo este escenario, uno de los temas cruciales tal como se ha dicho es la evaluación, en particular las concepciones y prácticas evaluativas de los docentes. En el mismo sentido, resulta fundamental, en la procura del mejoramiento de la docencia a nivel de la educación superior, llegar a comprender el fenómeno evaluativo desde las concepciones que el docente tiene y que son las que mueven su accionar y su práctica evaluativa.

Como lo indica Arbeláez (2005), los docentes como personas que están aprendiendo permanentemente, que construyen sus propias concepciones y que, a la vez, son corresponsables de la orientación en la construcción del saber en una disciplina

fundamental para la formación profesional, encuentran múltiples exigencias dentro de la estructura de la disciplina misma, como el entender los hechos, los procedimientos y los conceptos que enseñan, así como las relaciones que estas ideas tienen con las acciones profesionales y con las ideas de otras disciplinas y que el estudio de las concepciones de los profesores orienta a través del sentido de las acciones en la enseñanza y de la mediación docente en el currículum. Las concepciones de los profesores sobre la función docente son la resultante de la interacción entre los conocimientos de la disciplina, el conocimiento pedagógico y el conocimiento experiencial siempre variante.

Por consiguiente y para relevar la importancia de profundizar en la temática investigada, Santos Guerra (2003) indica que todas las concepciones, las actitudes y los principios del profesional docente conducen a una práctica evaluadora determinada. A su vez, la práctica evaluativa permite descubrir las concepciones, las actitudes y los principios que la sustentan. El mismo autor hace más de dos décadas alerta y pone de manifiesto que la práctica de la evaluación es disfuncional y desequilibrada en muchos aspectos (Santos Guerra, 1993). Por lo mismo, las grandes transformaciones del sistema educativo a través de los esfuerzos de las instituciones de educación superior han trabajado en la incorporación de las competencias en el ámbito de la educación superior a través de diseños curriculares más coherentes y sostenibles, tanto para docentes en términos de carga de trabajo como para el alumnado. Estos modelos formativos permiten un cambio de mirada que en muchos casos, implica pasar de planes de estudio construidos a partir del sumatorio de fragmentos yuxtapuestos (que llevaban a que el alumno, al finalizar sus estudios, hubiera atesorado una cantidad de conocimientos, a veces inconexos y a veces poco significativos) a los diseños curriculares basados en competencias y que parten como elemento distintivo del perfil de egreso que se persigue (Lagos, 2016).

Finalmente, en Chile mucho se ha escrito sobre instrumentos y técnicas de evaluación, sobre modelos evaluativos y sobre cómo ha evolucionado la evaluación a través de la historia, pero poco se ha profundizado en el conocimiento de los profesores sobre este tema, no se han estudiado sus prácticas evaluativas, los fundamentos de estas prácticas y la congruencia con cada elemento del proceso de enseñanza-aprendizaje (Contreras, 2004).

1.5. Contexto de la investigación

El Instituto Profesional Virginio Gómez es una Institución de Educación Superior, autónoma, privada y acreditada, perteneciente a la Corporación Universidad de Concepción. Fue creado el año 1988 bajo la tuición de la sociedad anónima cerrada Educación Profesional Atenea S.A., y constituida por escritura pública de fecha 24 de noviembre de 1988, con el objetivo de preparar profesionales idóneos en las carreras de ingenierías en ejecución y técnicas de nivel superior.

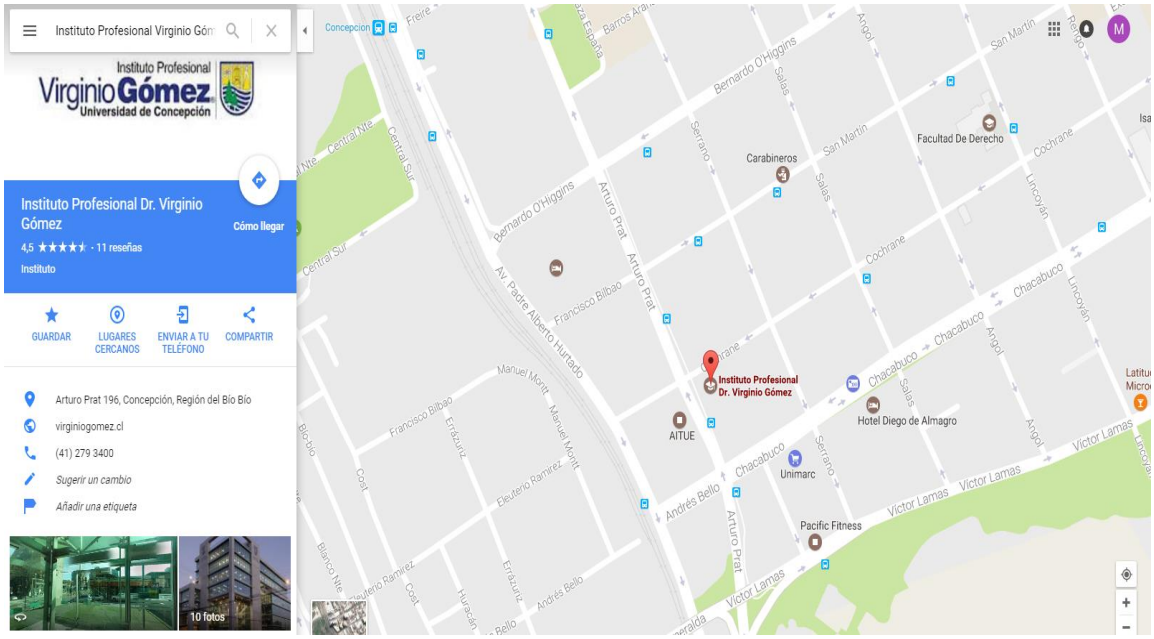


Figura N° 1: Ubicación Instituto Profesional Virginio Gómez

Fuente Google Maps[1]

Inició sus actividades en la ciudad de Los Ángeles, para cuyo efecto el Ministerio de Educación un año más tarde le otorgó la autorización de funcionamiento mediante Decreto Exento N° 69 del 5 de abril de 1989, siendo su denominación un homenaje a un destacado médico e importante protagonista en la fundación de la Universidad de Concepción.

[1]https://www.google.cl/maps/place/Instituto+Profesional+Dr.+Virginio+G%C3%B3mez/@-36.8327311,-73.0584523,17z/data=!4m5!3m4!1s0x9669b5d91e13553f:0xbdd3d6c684182e9c!8m2!3d-36.833126!4d-73.056461

El año 1990 se creó la sede Concepción mediante la ampliación del decreto exento N° 69 de fecha 10 de enero de 1990, y el año 1994 abre una sede en la ciudad de Chillán mediante autorización emitida por el Jefe de División de Educación Superior del Ministerio de Educación según ORD. N° 06/0178 de fecha 31 de Enero de 1994. Obtuvo su autonomía con fecha 4 de mayo de 1998, la que fue otorgada por decreto 003994 del Ministerio de Educación.

El Instituto Profesional, nació como una manera de mantener la oferta de carreras profesionales y técnicas que dejó de impartir la Universidad de Concepción, como consecuencia de las orientaciones universitarias y concentrar su actividad docente en las carreras que tienen como requisito las licenciaturas y los programas de post grado (Proyecto Educativo Institucional, 2013).

El Instituto Profesional Virginio Gómez de la Universidad de Concepción, acreditado desde noviembre de 2009 a la fecha, ha duplicado su matrícula en los últimos cinco años, superando los 11.000 estudiantes, y ha tenido un crecimiento importante en términos de infraestructura e implementación en sus tres Sedes (Los Ángeles, Concepción y Chillán). Desde sus inicios, la Institución ha hecho esfuerzos por innovar en materia de docencia, es por ello que ha integrado a sus currículos técnicas como el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) y Aprendizaje Orientado a Proyectos (POL), ha modificado los salones de clases incorporando mesas redondas, ha capacitado a sus docentes en materia didáctica y ha reformulado sus planes de estudios en un currículum basado en competencias (promoviendo instancias formativas integradoras), todo esto en coherencia con los lineamientos de su Proyecto Educativo. Producto de lo anterior, ha logrado mejorar las tasas de aprobación, no obstante, las tasas de deserción de primer año no han sufrido el impacto positivo esperado, lo que hace inferir que existe la necesidad de efectuar un trabajo más integral con los estudiantes que considere no sólo aspectos académicos sino también socio-culturales.

En la búsqueda de optimizar los resultados académicos y atendiendo a los cambios que se han suscitado a nivel nacional e internacional, la Institución ha optado por realizar procesos de rediseño curricular de las carreras que imparte, bajo los lineamientos del

modelo Currículum Basado en Competencias. Por esta razón, ya cuenta con 32 de los 36 programas rediseñados modularizados y 4 en proceso de rediseño, planificándose para el año 2016 contar con todos los programas rediseñados bajo este enfoque. Estos procesos de innovación han propiciado el vínculo con el sector productivo, logrando la participación de más de 500 profesionales de las empresas en las actividades de validación de los perfiles de competencias de egreso.

La impronta que el Instituto Profesional Virginio Gómez marca en sus titulados se entrelaza con su Visión y Misión, en las que adquieren un rol significativo y sustantivo los conceptos de responsabilidad y compromiso con la calidad. Formar profesionales y técnicos que evalúen permanentemente las consecuencias de sus decisiones, y respondan competentemente a los requerimientos del país, es el propósito que guía las prácticas formadoras en la Institución y es la orientación fundamental del Proyecto Educativo, el cual se funda en dos ideas fundamentales: una enseñanza centrada en el aprendizaje significativo crítico, en contextos colaborativos y una formación centrada en el logro de desempeños competentes en contextos globalizados y multidisciplinarios (Proyecto Educativo Institucional, 2013).

Actualmente el Instituto ofrece 36 programas de estudios regulares y 9 programas especiales de continuidad de estudios. Estos programas se agrupan en las Escuelas: Construcción y Prevención de Riesgos, Administración e Informática, Tecnológica Industrial, Educación y Salud. La distribución de estudiantes por área se presenta en el gráfico que muestra la figura Nº1:

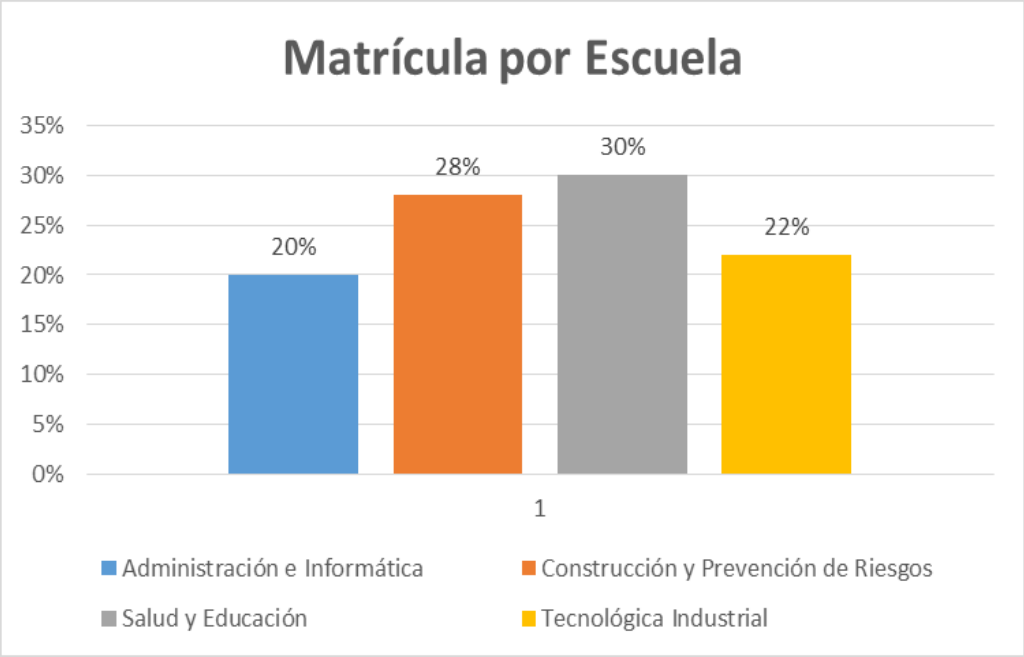


Figura N° 2: Distribución de estudiantes por Escuela

Fuente: Instituto Profesional Virginio Gómez

Respecto a la tasa de empleabilidad, se puede señalar que la Institución tiene más de 20.000 titulados, de los cuales el 88% encuentra trabajo antes de seis meses en su especialidad.

Teniendo en cuenta los objetivos y las preguntas de investigación así como el contexto que conforma este estudio de caso, el capítulo siguiente aborda el marco teórico que permite comprender la toma de postura y el posicionamiento del investigador ante el fenómeno objeto de estudio.

CAPÍTULO 2:
MARCO TEÓRICO

Dado que el principal objetivo del estudio es describir y analizar las concepciones y las prácticas evaluativas de los docentes universitarios, determinando el grado de congruencia evidenciado en el proceso de enseñanza-aprendizaje entre lo planificado por el docente y lo evaluado, la estructuración del marco teórico se configura en torno a la descripción de cada una de dichas teorías, derivada de la lectura y análisis de la literatura especializada así como la revisión de investigaciones relacionadas con dicha temática. El desarrollo de los aspectos teóricos del problema asume relevancia cuando contribuye a comprender de mejor modo la información que se recabe sobre el objeto de estudio, cumpliendo así una función orientadora para la realización de la investigación. En consecuencia, los tópicos a discusión se configurarán a partir de los modelos pedagógicos, las distintas concepciones de evaluación y en el sentido de las prácticas evaluativas.

En suma, la fundamentación de la investigación aborda como aspectos centrales los siguientes elementos:

- Concepciones evaluativas, docentes y su relación con la educación superior.
- Antecedentes de las competencias y currículum basado en competencias.
- Evaluación de competencias, prácticas evaluativas y congruencia.

2.1. Concepciones evaluativas, docentes y su relación con la educación superior

2.1.1 Contexto actual de la educación superior y su docencia

En general, hay consenso entre los especialistas en que la educación superior en Chile debe situarse entre los recursos intelectuales y creativos más importantes existentes hoy en día para abordar los nuevos desafíos que enfrenta la sociedad, incluyendo la sustentabilidad de los recursos naturales y la provisión de servicios educativos para una población muy heterogénea y con nuevas necesidades de aprendizaje. Claramente, esto supone preparar profesionales que respondan a las necesidades del mundo laboral, fortaleciendo, al mismo tiempo, las estructuras sociales para asegurar que las futuras generaciones experimenten una existencia de justicia, equidad, y autorrealización (Altbach y Peterson, 2000).

Para este mismo autor, la evidencia muestra que, en un contexto mundial de transformaciones, la educación superior en Chile necesita asumir nuevas responsabilidades sociales, pues como señala, las presiones sociales y los requerimientos específicos del mercado laboral demandarán mayor diversificación en los programas de estudio. Esto quiere decir que se exigirán más y mejores ofertas educativas para una población estudiantil cada vez más diversa. Pero, ¿hay conciencia plena de estas necesidades? Al parecer no hay una respuesta taxativa, pues esta dependerá del tipo de Institución de Educación Superior (IES) de que se trate. Aunque, desde un enfoque inclusivo, las IES debieran ofrecer igualdad de oportunidades a todos, asumiendo lo que esto implica en materia de responsabilidad social y haciéndose cargo de las dificultades estructurales, económicas y culturales de la institución que pudieran afectar o impedir el desarrollo integral de sus estudiantes. Al respecto, Vera (2010), señala que las IES necesitan desarrollar estrategias institucionales que les permitan adaptarse mejor al mercado. Dicha adaptación podría interpretarse como la capacidad de las IES de reformular sus proyectos educativos, introduciendo enfoques de flexibilidad que les permitan construir más puentes entre el ámbito académico y el sector productivo.

Según Aponte (2004), se estima que la influencia del medio laboral está jugando un rol clave en la reformulación de los propósitos de la educación superior de este nuevo milenio. De hecho, las IES están enfrentando la necesidad de rediseñar o reajustar sus carreras y/o programas para dar respuesta a las nuevas demandas de la sociedad del conocimiento. Precisamente, una justificación para la introducción de competencias en el currículum ha sido la brecha existente entre las competencias requeridas por los empleadores y aquellas desarrolladas por las IES.

Estos nuevos enfoques curriculares y los consiguientes didácticos y evaluativos cuestan que se hagan realidad en el contexto de la docencia. En él, la tradición es fuerte y las prácticas y desempeños son, en la mayoría de los casos, el reflejo de procesos formativos anteriores, bajo los cuales se formaron profesionalmente los actuales docentes universitarios. La comunidad docente no es consciente del cambio en las bases y continúa orientando el proceso de aprendizaje como lo ha hecho tradicionalmente. Desde las concepciones docentes se percibe la creencia de que si se sigue con la misma

exigencia la calidad no bajará (Arbeláez, 2005). Aunque aparentemente se tengan los mismos resultados, el mismo porcentaje de graduados, desconocer que los estudiantes tienen más información, están mejor preparados para la acción comunicativa, poseen menor conocimiento especializado, defienden sus intereses con mayor firmeza, etc., y, por otro lado, desconocer que la sociedad global exige aprendizajes contextualizados en una relación ciencia, tecnología y sociedad, muy diferente, puede conducir a una inferior calidad, porque se está dando respuestas a necesidades que no existen o que tienen otro sentido (Constenla, 2010).

En consecuencia, las demandas que se dirigen al sistema de educación superior no sólo se orientan a quienes planifican, administran y coordinan su funcionamiento, sino también y de manera especial a su cuerpo docente. Se considera que un cuerpo docente idóneo y altamente motivado es crucial para la calidad de las Instituciones de Educación Superior (IES). En este sentido, el Grupo Especial (2000, p.26) sostiene que:

> "Las instituciones de educación superior dependen del compromiso de su cuerpo docente. Su presencia constante y el hecho de estar permanentemente a disposición de los estudiantes y demás profesores tienen enorme influencia en cuanto a crear una atmósfera propicia para el aprendizaje. En efecto muchos docentes laboran en varios establecimientos a la vez, dedicando poco tiempo a la investigación y al mejoramiento de su capacidad pedagógica, lo cual hace que cumplan un rol mínimo o nulo en las instituciones que los emplean".

Según Jofrel y Vilalta (1998), el reto actual más importante de las IES es el de mejorar la calidad de sus actividades y dar una respuesta adecuada a las nuevas exigencias de los entornos económicos, social y cultural. Esto se concreta en demandas continuas del medio social a las instituciones universitarias y no sólo en una formación de calidad de profesionales sino en cumplir con todos aquellos indicadores de ésta en las funciones académicas, entre ellas, la docencia y dentro de ella, la de evaluación (citado en Constenla, 2010).

Es así como la evaluación, como parte de la docencia universitaria, se ve enfrentada a un nuevo clima social, abonado no tanto por reclamaciones ampliamente satisfechas de más cantidad de alumnos admitidos en la educación superior, sino por aspiraciones y urgencias de una mayor calidad. Lo que como señal de distinción, representa sin duda el terreno más propicio para la sintonía de muchos con esta nueva marca y las políticas que la proclaman con más ahínco (Constenla, 2010). Como dicen Huberman, Thompson y Weiland (2000): "¿Por qué ahora crece el interés de estos proceso pedagógicos? Una de las razones que explican este hecho, puede ser, que cada vez se reconoce más que el compromiso, la energía, los conocimientos y las habilidades de los profesores pueden ser los aspectos determinantes centrales de la efectividad de las escuelas" y en la calidad de vida de los miembros de la comunidad académica, que pueden aprender mejor si el entorno es favorecedor.

2.1.2 Educación técnico profesional en Chile

El rol del capital humano como motor de desarrollo productivo y crecimiento de los países es uno de los temas más estudiados en ciencias sociales. El consenso es amplio: la educación, entendida como el proceso continuo de adquisición de habilidades y/o capacidades, determina la productividad de los trabajadores, sus niveles de ingresos, y en último término, el nivel agregado de bienestar de la sociedad. Una población mejor formada aumenta la capacidad de innovación de una economía, agilizando el desarrollo de nuevas tecnologías y productos, y facilitando también la difusión de conocimientos para adoptar nuevas tecnologías desarrolladas por terceros (Bassi, Rucci y Urzúa 2013). Por estos diversos canales, mayores niveles de capital humano individuales se traducirían en mayores niveles de crecimiento y desarrollo económico. Más aún, la evidencia reciente enfatiza que son las habilidades de las personas y la calidad de éstas -no necesariamente los años de educación- las que explican una parte significativa de la variación del ingreso per cápita de los países (Hanushek et al 2015, citado en Arias y otros, 2015).

El sistema de educación superior chileno ha realizado una expansión importante en los niveles medio superior y superior durante las últimas décadas. La tasa de graduación de educación secundaria superior ha tenido un aumento dramático pasando de 46% en

1995 a 83% en el 2011, el promedio de países de la OCDE. A nivel terciario, la matrícula se multiplicó por 6 en un espacio de 20 años, pasando de ser un sistema para las élites a uno de educación masiva. Sin embargo, ahora debe enfrentar un doble desafío a fin de ser reconocido como un "sistema de calidad de clase mundial" (OCDE/Banco Mundial, 2009). Es necesario mejorar la calidad y la pertinencia de la oferta educativa para el desempeño profesional de los jóvenes e incrementar su productividad. Las mejoras en cobertura parecen no haberse traducido necesariamente en mejoras cualitativas de los aprendizajes (citado en Arías y otros, 2015).

La Educación Técnica Profesional (ETP) conocida en el ámbito internacional como Educación y Entrenamiento Vocacional Inicial (IVET, por sus siglas en inglés) incluye todas aquellas modalidades educativas que combinan el aprendizaje teórico y práctico, relevante para un campo ocupacional específico y que son impartidas a los jóvenes durante su permanencia en el sistema educativo y antes de su ingreso al mercado laboral. Estas modalidades educativas se imparten normalmente en la educación secundaria y en la educación terciaria (OCDE, 2010).

El propósito principal de este tipo de educación es promover transiciones exitosas de los jóvenes desde el sistema educativo hacia el mundo del trabajo. Para ello se enfoca principalmente en el logro de aprendizajes que permitan a las personas ser adecuadamente productivas en determinados sectores de la actividad económica. Sin embargo, la ETP también debe desarrollar otros aprendizajes que no son exclusivos de esta formación y que también se aplican a otros tipos de educación, como son los aprendizajes relativos a matemáticas y lenguaje, y aquellos que se asocian al desarrollo de capacidades de trabajo en equipo, comunicación efectiva, iniciativa, entre otras (Mineduc, 2011).

La presente década es testigo de un renovado interés por la Educación Técnico Profesional (ETP). Después de un largo periodo de desatención y marginamiento de los debates de política educativa, este tipo de formación está siendo nuevamente promovido por los organismos internacionales y los gobiernos nacionales (OECD, 2010; Unesco, 2012; Cedefop, 2014). En este resurgimiento de la ETP, el desafío está puesto en el fortalecimiento de sus competencias transversales y en su capacidad de ofrecer

programas pertinentes y articulados con niveles superiores de formación, como parte de una estrategia de promoción del aprendizaje a lo largo de la vida que permita enfrentar los cambios tecnológicos y el requerimiento de competencias técnicas de alto nivel (Unesco, 2012).

Se trata de una nueva concepción de la ETP que la aleja definitivamente de la imagen de una formación terminal que prepara para un puesto específico de trabajo y que la convierte en una opción que, a través de la creación de itinerarios formativos desde el nivel secundario hacia el postsecundario, fomenta el acceso y permanencia en el sistema educativo de poblaciones desfavorecidas (Stipsnovic, Lewis y Stringfield, 2012). Sin embargo, para transformar a la ETP en un mecanismo efectivo de promoción de igualdad de oportunidades muchas naciones, entre ellas Chile, requieren reformar esta educación, conectando sus distintos niveles y fortaleciendo su formación general, entre otros aspectos (Citado en Sevilla y otros, 2014).

La educación técnico-profesional es una parte fundamental en la oferta formativa de cualquier sistema educacional. Siendo así, un elemento importante de movilidad social y desarrollo de un país. A diferencia de la educación universitaria, la educación técnico-profesional tiene como objetivo entregar una formación que habilite a un individuo para un futuro trabajo en la industria, entregándole competencias y habilidades que le permitan desempeñarse en distintas actividades productivas.

Para contextualizar esta modalidad de estudio, es menester indicar que en la década de los ochenta, diversas reformas permitieron la creación de nuevas instituciones de educación superior como universidades privadas autofinanciadas, Institutos Profesionales (IP) y Centros de Formación Técnica (CFT). Con el fin de suplir y descomprimir la creciente demanda de estudios universitarios e incorporar la formación vocacional como otra opción de desarrollo profesional.

En la actualidad, existe un total de 173 instituciones de Educación Superior en el país, dentro de los cuales 60 corresponden a Universidades, 44 a IP y 62 a CFT. Las 7 restantes corresponden a instituciones de formación superior que se encuentran bajo el

amparo de las F.F.A.A. y las Fuerzas de Orden y Seguridad de Chile1[2]. Entre las instituciones de Educación Superior Técnico Profesional (ESTP) solamente el 45% de los Institutos Profesionales y el 26% de los Centros de Formación Técnica (CFT) se encuentran acreditadas por la Comisión Nacional de Acreditación, en comparación al 75% de las Universidades que se encuentran actualmente acreditadas.

Desde 2005 hasta la fecha, se ha producido un crecimiento explosivo de programas en todos los niveles de la Educación Superior. Este aumento se debe a que muchos jóvenes opten por carreras profesionales y/o técnicas como alternativa de desarrollo futuro, llegando incluso a ser los primeros en la generación de su familia en acceder de este tipo de educación.

Con respecto a la cantidad de programas de educación técnico profesional, desde el 2005 han aumentado en 112% en el caso de los IP y en 37% en los CFT. En cuanto a la evolución de carreras técnicas propiamente tal (incluyendo IP y CFT) éste aumento ha sido de un 73%. Éste crecimiento en carreras técnicas y/o profesionales se ha traducido en una opción para muchos jóvenes en seguir una carrera de formación que los ayude a desarrollar sus conocimientos y habilidades para un adecuado ingreso al mercado laboral.

En términos de matrículas, la evolución de éstas ha aumentado en todas las instituciones durante los 7 últimos años. Aunque la cantidad de alumnos que estudian en universidades sigue siendo mayor a la de alumnos que estudian en IP y CFT, la brecha de matrículas entre este tipo de instituciones ha ido disminuyendo últimamente, llegando a acortar la diferencia a un 17%. Actualmente las áreas que ofrecen una mayor cantidad de programas para carreras técnicas se encuentran concentradas en tres ítems principales: Tecnología, Administración y Comercio y Salud. Éstas corresponden al 80% de la matrícula total de carreras de este tipo existentes en el país[3].

En nuestro país, está vigente desde el año 2006, el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior, el cual se encarga de regular que las

[2] Información obtenida de la página de la Comisión Nacional de Chile (http://www.cnachile.cl).

[3] Informe INDICES, 2013. Consejo Nacional de Educación

instituciones tengan mecanismos de aseguramiento de calidad. El sistema realiza una diferenciación en cuanto a la calidad de una institución, mediante la acreditación de la institución misma o mediante la acreditación de los programas de educación que la institución ofrece. Así pues, tal como mencionamos en un principio, en Chile solamente el 45% de los IP y el 26% de los CFT se encuentran acreditados. Pero por otro lado, en relación a los programas de estos establecimientos, solo el 20% de ellos se encuentran acreditados en el casos de los IP, mientras que 1 de cada 6 programas técnicos impartidos en CFT se encuentran acreditadas.

Una de las razones del bajo nivel de la acreditación de CFT e IP, es el alto costo del proceso de acreditación. Si bien el MINEDUC creó en el año 2012 fondos concursables para fomentar la acreditación de IP y CFT, es fundamental aumentar este tipo de apoyo para más establecimientos con el fin de procurar una mejora en este tipo de educación.

De acuerdo a estudios del año 2013[4], el 100% de los IP del sistema son autónomos[5] o se encuentran en proceso de licenciamiento. No obstante, la situación actual de los CFT es distinta. De los 73 existentes a mayo de 2011, 56 de ellas son autónomas, 22 se encuentran en procesos de licenciamiento y 17 son supervisadas 16 por el ministerio de Educación.

La situación de éstas últimas representa un obstáculo para el mejoramiento de la calidad de la ESTP. De acuerdo a su normativa legal, este tipo de instituciones puede permanecer en su mismo régimen por un período indefinido, sin la necesidad de verse forzadas a ajustarse a las nuevas normas que exige la Ley General de Educación (LGE) para obtener su estatuto de autonomía.

Si bien durante los últimos años se ha aumentado la cobertura de la educación superior y se han incrementado las iniciativas que permiten mejorar la articulación entre carreras, aún persiste una desconexión y la ausencia de un sistema que facilite trayectorias

---

[4] *Educación Técnica Profesional en Chile, Centros de Estudios MINEDUC, 2012. Disponible en: http://www.mineduc.cl/usuarios/mineduc/doc/201204241130130.DiagnOsticoEducaciOnTPCentrodeEstudiosMINEDUC.pdf*

[5] Son aquellas instituciones que están facultadas de otorgar los títulos y grados que corresponda en forma independiente, desarrollando sus funciones en conformidad a lo establecido en los estatutos.

graduales entre las distintas modalidades que hoy existen[6].Tal es el caso del Sistema Nacional de Certificación de Competencias Laborales (SNCCL) creado el año 2008, el cual entre sus objetivos buscaba definir estándares de competencias asociadas a las distintas ocupaciones relacionadas al sector industrial, pero que sin embargo a la fecha no ha sido considerado como una herramienta válida por los distintos sistemas educativos.

En Chile un Marco de Cualificaciones[7] fue puesto en discusión en el año 2007 bajo una mesa tripartita con representaciones del Ministerio de Educación, Economía y Trabajo y Previsión Social con el fin de una mejora en la articulación de los distintos tipos de educación de acuerdo a la Recomendación 195 de la OIT (Organización Internacional del Trabajo). A partir de allí, se han realizado diferentes esfuerzos a través de los programas de Mejoramiento de la Equidad y Calidad de la Educación Superior (MECESUP) y Chile Califica. No obstante, se ha llegado a la conclusión de que es necesario primero abordar el déficit del sistema de educación superior antes de implementación de un Marco de Cualificaciones eficiente. Entre las trabas existentes están la legibilidad y transparencia de los títulos y grados, la articulación entre los subsistemas, la relevancia y pertinencia de las titulaciones y la falta de actores sensibilizados en el tema, que participen en instancias reflexivas y acuerdos para insertar un sistema adecuado de cualificaciones.

Finalmente, en el ámbito de docentes de Educación Técnica Superior se evidencia la escasa existencia de estudios que den cuenta detallada y en profundidad de quienes imparten clases en instituciones no universitarias. Si bien, el Sistema de Información de la Educación Superior (SIES) entrega datos censales que permiten caracterizar a este estamento de acuerdo a sus características demográficas, educacionales y contractuales, se carece de información complementaria que permita realizar un diagnóstico cabal y objetivo en esta materia (Mineduc, 2011).

---

6 Entre los informes que corroboran esta desincronización están: Informe Más y Mejores Técnicos para Chile (2006), Informe Comisión Nacional de Innovación para la Competitividad (2008), Comisión Externa Formación Técnica Profesional (2008), Learningfor Job OECD (2010).

7 Un Marco de Calificaciones se define como: “un instrumento para el desarrollo, clasificación y reconocimiento de habilidades, conocimiento y competencias a lo largo de un continuo de niveles acordados, estructurado a partir de resultados de aprendizaje” (OITCinteforp, 2009)

2.1.3 Antecedentes de las concepciones, creencias y representaciones

En los últimos veinte años, el estudio de las concepciones ha tenido un significativo interés por los investigadores educacionales, principalmente por el impacto que tienen en las prácticas de los docentes. En este sentido:

> "hoy, nos parece fuera de duda considerar el importante peso que lo social y cultural tiene, tanto en ver el mundo como lo vemos como en la construcción de los instrumentos que utilizamos para pensarlo como lo pensamos. Cuando tratamos de acercamos a la conceptualización de las concepciones, este fuerte componente aparece necesariamente". (Buendía y otros, 1996, p.125).

A lo largo de la historia, estas concepciones jugaron un papel fundamental en la adaptación y desarrollo cultural del hombre primitivo. En efecto, fueron las circunstancias de la vida social del hombre primitivo, el pertenecer a una comunidad humana con interacciones complejas y su necesidad de ayudarse mientras al mismo tiempo ayuda a los demás, las que, más que nada, hicieron al hombre como especie, la criatura penetrante y astuta que hoy conocemos (Humphrey, 1987).

La perspectiva de Humphrey, diferente a las posiciones tradicionales, se basa en afirmar que lo que caracteriza a nuestra especie no es tanto la capacidad para inventar tecnología, como de transmitirla de forma acumulativa sino las concepciones sobre las propias personas, las formas en cómo entienden algo, cómo se conciben y los problemas que encuentran en cualquier ámbito en el que habiten y se desenvuelvan. Según Buendía y otros (1996), desde una perspectiva amplia, tres conjuntos de elementos componen la piedra angular sobre la que se asientan las concepciones humanas:

- En primer lugar, hay un eje de naturaleza bio-antropológica que hace referencia a las consecuencias que se derivan de la condición de seres vivos, surgidos de un largo proceso de evolución y su influencia en la forma de conocer.
- En segundo lugar, existe una amplia experiencia como resultado de la naturaleza histórica del ser humano.

- En tercer lugar, hay un conjunto de elementos derivados de la particularidad psicológica del ser humano.

Las concepciones son un constructo que los investigadores han reconocido para referirse a parte del conocimiento personal que los seres humanos poseen. En el mismo campo semántico, ha aparecido en la literatura un conjunto de expresiones que principalmente tienen en común con él su marcado carácter de conocimiento personal y a la vez social, así como su gran importancia de cara a los procesos de influencia educativa. Con un sentido similar al dado hasta aquí al término "concepción", han aparecido en los últimos años diferentes posiciones que incluyen términos tales como representación, creencias, ideas, teorías personales, teorías intuitivas, actitud, etc. (Nespor, 1987). Destacan entre estas denominaciones, por su frecuencia de aparición, el término "creencia" y "representación" para referirse al pensamiento de los profesores u otros elementos personales intervinientes en los sistemas educativos, y el de "representación social" con un carácter más genérico respecto de los contenidos de que se ocupan.

El término creencia es, sin lugar a dudas, el más frecuente entre los estudios. Las creencias han sido conceptualizadas como el más sencillo e importante constructo en investigación educativa (Fenstermacher, 1979). Pese a ello, ha tenido diferentes avatares y su uso ha sido un auténtico ejemplo de lo que no debiera hacerse en investigación. Los estudios las presentan, en la mayoría de los casos, como reglas estáticas e inalterables a las que el sujeto está supeditado, como si se tratara de una ley física. Así pues, se destacan de este constructo su estabilidad, automaticidad, su vinculación con lo emocional y su marcado carácter idiosincrásico o personal (Citado en Constenla, 2010).

Por otro lado, el término representación tiene diversos significados, según sea el contexto en que se lo utilice. Para Greca (1999), una representación es cualquier notación, signo o conjunto de símbolos que representa alguna cosa que es típicamente algún aspecto del mundo exterior o de nuestro mundo interior, en su ausencia. Para Coll (1987), una representación es el esquema de conocimiento que una persona tiene sobre una parcela de la realidad, en un momento determinado de su historia. Según Goldin (1998), una representación es un signo o una configuración de signos, caracteres u

objetos que pueden ponerse en lugar de algo distinto de él mismo (simbolizar, codificar o dar una imagen).

De los significados y definiciones anteriores, es posible extraer algunas ideas en común:

- Una representación puede ser externa o interna.
- Una representación es un constructo personal basado en un sistema de símbolos (o imágenes), acerca del mundo externo o interno.

Las representaciones internas[8] son los constructos personales de simbolización que las personas hacen para comprender el mundo exterior. Es decir, las representaciones internas están en la mente de las personas y, por tal razón, no se pueden observar directamente. Se introducen para caracterizar las cogniciones complejas que pueden construir las personas sobre las representaciones externas. Se infiere, entonces, que ambos tipos de representaciones están íntimamente vinculadas y su interacción se da en el momento en que una persona construye en su mente una proposición (o una imagen) de una representación externa y viceversa. Por esta razón, en el proceso de enseñanza-aprendizaje, es necesario considerar como un fin fundamental el desarrollo de sistemas internos eficientes de representación, que correspondan de manera coherente con los sistemas externos convencionalmente establecidos.

Se sabe que todas las personas construyen representaciones internas sobre el mundo que les rodea (de ellas mismas, de la sociedad y de la naturaleza) y se sabe que estas representaciones se organizan en estructuras conceptuales, procedimentales y actitudinales que permiten otorgarle significado a la construcción (Crahay, 2002).

La investigación ha demostrado que las representaciones que el ser humano va construyendo acerca de la realidad tienen muy distintos niveles de explicitación. Algunas se conocen, se pueden verbalizar y dar cuenta de ellas. Sin embargo hay otras de las que no se tiene conciencia y que no obstante influyen en lo que se hace: las teorías implícitas. Igualmente hay ideas y teorías que se cree que se entienden perfectamente y que al intentar explicarlas llevan a experimentar con frecuencia una clara dificultad que no debe necesariamente a la falta de recursos lingüísticos – aunque

la expresión más habitual sea: “es que no sé cómo decirlo” – sino que revela precisamente este nivel intermedio de explicitación en el que algunos aspectos de la realidad de la que se habla resultan más evidentes que otros. En estos casos, el hecho de tener que verbalizarlos ayuda a menudo a la toma de conciencia y formaliza el pensamiento (Martín, 2009; Monereo y Pozo, 2006).

En suma, se propone –para efectos de la presente investigación- que todo el campo del que se abordará como objeto de estudio sea etiquetado con el término concepción, teniendo en cuenta que cuando incluye un conjunto de conceptos asociados que ayudan a explicar y develar la forma de concebir la evaluación.

2.1.4 Las concepciones y su relación con la docencia en la educación superior

En la acción y la concepción de los docentes, la cultura y el lenguaje juegan un rol esencial. Es este último el que construye los sentidos que tienen los docentes acerca de determinado concepto y son éstos los que permiten explicar un comportamiento o desempeño. Es así como el ser humano es capaz de construir y reconstruir su propia realidad a través de las múltiples relaciones que establece con los otros y consigo mismo y en consecuencia, las concepciones, se van formando, van cambiando conforme al mismo dinamismo de la vida (Constenla, 2010).

En las concepciones de los docentes, el saber lo construyen acudiendo a fuentes multidisciplinares, construyen su propia imagen mirando a los maestros exitosos o recordando a aquellos que los formaron, inventan sus propios códigos culturales leyendo en el legado de la tradición, representan la realidad de la educación superior en la observación de los actores implicados y se apropian de lo que el mundo ofrece en las relaciones interpersonales. Al respecto, Arbeláez (2005) señala que particularmente los docentes construyen las concepciones que le permitirán ser identificados como tal y organizan así el camino acorde con sus aspiraciones y proyectos. En el mismo sentido, Cazden (1997) afirma que en la universidad los docentes crean y cambian contextos por medio del lenguaje innumerables veces al día: a medida que dan a conocer las normas,

[8] “Internas” porque están en la mente del individuo, por ello también se les llama “*Representaciones Mentales*”.

cuando responden las preguntas de sus alumnos, cuando explican un nuevo concepto; pero, esto siempre ocurre sobre el significado de sus concepciones.

La importancia de esto radica en que las concepciones son las que contienen la razón del actuar; en términos simples, un docente actúa y desarrolla una determinada práctica evaluativa, porque subyacen en él concepciones profundas respecto a la docencia y a la evaluación. En efecto, "…las ideas, los conceptos, los conocimientos, toman una nueva forma cuando se convierten en una fuerza que mueve a la acción, la podemos llamar concepción o conocimiento personal" (Arbeláez, 2005). Estas concepciones se convierten en el vehículo en el cual transitan los miembros de la comunidad académica, y en "una parte importante de las identidades de todos los participantes" (Cazden, 1997).

Según Arbeláez (2005), las concepciones implican una creación resultante de la convergencia de los conceptos, los conocimientos, las ideas, las creencias, las opiniones; de allí que su estudio cobre tanta importancia cuando se trata de explicar las motivaciones que inducen las acciones de los profesores. Es imprescindible, por consiguiente, recorrer el camino de su estructuración y consolidación en la mente y en la vida de los docentes; también porque las diferencias individuales en la construcción de las concepciones o saber personal, marcan las diferencias en el grado de éxito en el rendimiento académico para los alumnos, o en el grado de eficacia y eficiencia para los profesores.

2.1.5 Las concepciones docentes

La naturaleza de las concepciones de los docentes tiene su origen, en gran medida, en la influencia de los contextos sociales en los que se desenvuelven las personas. En aquella de naturaleza más implícita, se apropian de una determinada manera de interpretar la realidad porque ésta es la que en mayor medida comunican las prácticas sociales que les rodean. Cuando se hace referencia a conocimientos explícitos, la influencia social es igualmente necesaria ya que se trata de formas de pensar que se adquieren la mayor parte de las veces por procesos de instrucción formal, socialmente planificados (Martin, 2009).

Para Martin (2009) existe un marco teórico que postula tres tipos de concepciones en gran medida implícitas que se diferencian en la forma de entender qué es aprender de acuerdo a ciertos principios epistemológicos, ontológicos y conceptuales.

La teoría directa concibe el aprendizaje como una copia fiel de la realidad o modelo presentado; entendería el aprendizaje como un proceso asociativo o meramente reproductivo, por lo que el aprendiz acaba por ser un espejo del mundo que le rodea. La teoría interpretativa comparte con la concepción realista el supuesto epistemológico de que el objetivo fundamental del aprendizaje es lograr las copias más exactas posibles de la realidad, pero se diferencia de ella en la medida que concibe el aprendizaje como el resultado de la actividad personal del sujeto que a su vez, requiere una serie de procesos mediadores. Según esta teoría el aprendizaje tiene por meta imitar la realidad, pero esto casi nunca es posible con exactitud ya que requiere la puesta en marcha de complejos procesos mediacionales del aprendiz (atención, memoria, inteligencia, motivación, etc.) que en muchos dominios hacen muy difícil, si no imposible, logra copias exactas.

Esta teoría asumiría el pluralismo epistemológico pero, al respetar el principio de correspondencia entre el conocimiento y el mundo, seguiría asumiendo que la meta final del aprendizaje es apropiarse, de forma lo más exacta posible, de los productos culturales que constituyen los contenidos esenciales de la actividad escolar. Podríamos resumir sus características asumiendo que es un aprendizaje activo, pero reproductivo.

Este último supuesto de actividad sería, a su vez, compartido por la teoría constructiva que admite la existencia de saberes múltiples, al romper la correspondencia entre conocimiento adquirido y realidad. Para que tenga lugar esa construcción es necesario que los procesos psicológicos se orienten más hacia la regulación del funcionamiento cognitivo del sujeto que hacia la mera apropiación de un conocimiento previamente establecido. No se trata de interpretar una realidad ya existente – el conocimiento de aprenderse – si no de construir un sujeto que pueda dar cuenta de ese objeto de aprendizaje.

Martin y otros (citado en Martin 2009), en una investigación realizada con el profesorado de Educación Primaria pusieron de manifiesto que la teoría a la que con mayor frecuencia recurrían los profesores para explicar diferentes conceptos pedagógicos era la interpretativa. Estos mismos autores, indican que entre los colectivos de profesorado que han estado inmersos durante más de una década en un discurso claramente constructivista como el que sustenta las actuales leyes de educación, no llegue ni siquiera a la mitad de la muestra los que interpretan los procesos de enseñanza y aprendizaje desde este marco teórico. Lo que resulta además interesante es que se constatan diferentes significativas en el tipo de concepciones dependiendo de algunas características de los docentes. Así, el profesorado de primaria responde en mayor medida a un perfil constructivo que el de secundaria y así con otros niveles formativos. Gajardo (2006, citado en Martin 2008) realizó un estudio con una muestra compuesta por profesores universitarios de facultades de educación, constatando que el uso de la teoría constructivista es significativamente superior a la habitual entre los docentes de otras especialidades, confirmando con ello la importancia de la instrucción formal en la construcción de estas concepciones.

Para poder entender, entonces, el quehacer docente y transformarlo cuando se considera conveniente, interesa sin duda acceder a sus conocimientos explícitos, pero es igualmente necesario calar hasta esas otras representaciones implícitas profundamente encarnadas y que, precisamente porque no se tiene conciencia de ellas no se someten a revisión y, en el contexto de este estudio, ayudan a explicar el comportamiento de los docentes en muchos aspectos (Martin, 2009).

Las concepciones conforman los marcos de referencia desde los cuales actúa el ser humano, son el prisma a través del cual percibe y el contexto sobre el cual procesa la información. Son el conocimiento personal que los seres humanos poseen (Carmona, 1997). Aunque el concebir es una acción particular por la cual el individuo estructura su saber a medida que integra los conocimientos, las concepciones como ya se ha dicho tienen raíces socioculturales y son a su vez un factor de socialización, estando en la base de los intercambios psicosociales producidos en el campo de acción (Rodrigo y otros, 1993).

En este camino se encuentran los conceptos, con los conocimientos en sus múltiples formas (ideas, creencias, opiniones, convicciones teorías, hipótesis, etc.), con sus también variados calificativos (científico, empírico, pedagógico), que le permiten al individuo pasar de una concepción previa, a otra más pertinente en relación con la situación. En las concepciones reside el conocimiento, ella conserva un conjunto de saberes, incluso prácticos y hacen posible la sistematización de conocimientos por su carácter dinámico, operativo e instrumental (Constenla, 2010). No son sólo un producto, se corresponden con un proceso que ocurre en el contexto de una actividad elaboradora, dependen de un sistema subyacente que constituye un marco de significación. Un sistema cognitivo en un mundo académico donde se construyen y se organizan saberes atendiendo a una lógica seguramente disciplinar (Constenla, 2010).

Aunque las preguntas que desencadenan las concepciones son plenamente conscientes, lo que conoce, lo que comprende, las habilidades que adquiere, como consecuencia de ella se tornan naturales, aparecen automáticamente cuando el sujeto las necesitas y por ello no son objeto de publicación permanente. Como señala Arbeláez (2005), por el gran valor que encierran han dejado de estar en el rincón del olvido o satanizadas, para convertirse en objeto de estudio de muchos investigadores, aunque no forman parte de una deseable cotidianidad de investigación en el aula.

En las concepciones, en cuanto discurso oral, se puede reconocer muchas acciones, muchos momentos significativos y procesos de construcción mental impactados por vivencias culturales sean éstas individuales o colectivas que afectan su significado. Toda concepción tiene dos componentes: uno tiene que ver con qué se concibe y el otro

con cómo se concibe. Estos son aspectos estructurales de la concepción; la delimitación del contexto define su horizonte externo y la diferenciación de las partes, el horizonte interno (Carmona, 1997).

Por lo mismo y a la hora de explicar las prácticas docentes y evaluativas, las concepciones asumen un rol fundamental, pues permiten no sólo describir la acción docente, más aún explicarla y encontrar las razones subyacentes. Arbeláez (2005) hace referencia a esas ideas coordinadas e imágenes coherentes y explicativas, utilizadas por las personas que aprenden para razonar frente a situaciones problema y que en realidad educativa, se presentan a diario para los docentes. Estas ideas se traducen en una estructura mental subyacente responsable de manifestaciones contextuales que sirven de elemento motor en la construcción de un saber, permitiendo incluso las transformaciones necesarias, acordes con la evolución cultural, científica y tecnológica, partiendo de ese conocimiento personal que es la base de las concepciones.

Por lo demás, como señalan Coll y otros (1999), la consideración y análisis de las concepciones resulta imprescindible, por su naturaleza y por las funciones que desempeña, para una adecuada comprensión de los mecanismos y dispositivos de influencia educativa que actúan en las situaciones escolares de enseñanza y aprendizaje, es decir, como un factor decisivo en el proceso de construcción de significados.

Es importante, que los docentes reconozcan que además de los conocimientos que construyen conscientemente y que elaboran cada vez que leen y estudian para preparar sus clases, existen unos conocimientos que no son fácilmente detectables o de los cuales no tienen indicios, que deben intentar explicitar (solos o con ayuda de otros profesionales) para poder así comprender mejor una parte significativa de sus problemas de clase. Al respecto, Porlán y Rivero (1998), a modo de ejemplo, señalan la paradoja de que en la docencia universitaria se planea en términos de formación, pero se actúa dando información; se concibe a los alumnos como futuros ciudadanos que han de resolver problemas globales, pero se actúa como si fueran a ser exclusivamente expertos que resuelven problemas disciplinares.

Al respecto, se puede afirmar, siguiendo a Arbeláez (2005), que las concepciones se ocupan de las situaciones que hacen que el sujeto no viva sólo del pasado, porque cada vez que las evoca las moviliza, las enriquece y reconstruye. Se debe añadir que las concepciones personales no se corresponden únicamente con imágenes de la realidad; sirven también a las personas como puntos de anclaje en la apropiación de otros saberes, pues se constituyen en la base y el medio en el cual ocurren las asociaciones e interpretaciones de las nuevas informaciones. Bajo este planteamiento, se niega entonces el origen exclusivamente empírico que se le quiere atribuir a la mayoría de las concepciones docentes, porque sería asumir que los profesores de la educación superior hacen caso omiso a la amplia visión que el conocimiento de la ciencia y la comprensión del mundo que le rodea les dan para construir sus ideas explicativas de la función docente. Una prueba de esta situación la constituyen las teorías implícitas que los estudiosos encuentran en los discursos docentes.

> "Los mismos profesores reconocen sorprendidos la afinidad de sus ideas con muchas teorías de la educación. Pero esto no obedece a que ellos se han ideado al azar estas teorías, se debe a que las han tomado de otras fuentes menos directas, a que las han inferido de otros contextos teóricos, que se han basado en las teorías educativas o en aquellas que a su vez han prestado su contribución a las disciplinas educativas" (Arbeláez, 2005, citado en Constenla, 2010, p.74).

Desde esta perspectiva, Porlán y Rivero (1998) plantean que las concepciones de los docentes tienen varias implicaciones de gran importancia: escapan al propio control, tienden a bloquear los cambios en el dominio de lo concreto, favorecen cierta disociación entre el discurso pedagógico y la intervención docente, ponen en duda los modelos academicistas y artesanales de formación y guardan relación con la desprofesionalización docente y con la estructura del puesto de trabajo en la que el tiempo laboral es fundamentalmente para intervenir y no para reflexionar.

Por lo anterior, cuando se intenta indagar develando las concepciones de los docentes, se está apuntando a las bases estructurales que generan la acción docente. Investigar éstas exige entrar en lo más profundo de su ser, buscando identificar los elementos centrales que mueven sus acciones, en lo que explica la supuesta adscripción a un

modelo de enseñanza. En otras palabras, es responder a la necesidad de comprender mejor las características del conocimiento de los profesores en ejercicio, sus posibilidades reales de evaluación, las alternativas de cambio deseables y posibles, y las estrategias formativas que pueden favorecerlas, en la perspectiva de que sean los propios profesores los que impulsen un proceso gradual de transformación de la enseñanza, coherente con los fines, socialmente establecidos (Porlán y Rivero, 1998).

A este respecto se han desarrollado muchas investigaciones que buscan indagar sobre el conocimiento tácito de los docentes, sus concepciones implícitas, su conocimiento y experiencia previa que van conformando su identidad profesional docente (Ben-Peretz, 2011; Korthagen & Kessels, 2009; Korthagen, 2010 y Pérez Gómez, 2010). A este respecto Oleson & Hora (2014) señalan como resultado de su investigación que hay que asumir que el profesorado construye su conocimiento sobre la enseñanza a partir de sus experiencias previas y su conocimiento "artesanal" y es necesario indagar sobre las relaciones entre los diferentes tipos de conocimiento y las prácticas de enseñanza y cómo esta variedad de experiencias influye en la identidad docente.

Las concepciones se incluyen en la categoría de lo comprensible y se vinculan a contextos muy específicos en donde se pueden encontrar las respuestas a interrogantes como: ¿Qué hacer en una situación determinada?, ¿Cómo hacerlo? Y si se piensa en el diseño curricular también a preguntas como: ¿Para qué? y ¿Por qué?.

Según Porlán y Rivero (1998), es frecuente que cuando los docentes hablan de lo que hacen, hablen más bien de lo que, atendiendo a sus creencias y principios explícitos deberían hacer: de ahí que observarse a uno mismo, o compartir los datos de la observación con otros, signifique con frecuencia el "descubrimiento" de ciertas pautas de acción que se desconocían. Este tipo de saber se va construyendo a lo largo de la vida del docente en el ambiente académico de su carrera y, especialmente, en la relación con los alumnos y en la relación que se ha tenido con los que fueron sus docentes. Sobre los éxitos y fracasos docentes se van construyendo explicaciones al tenor de las concepciones previas y se va renovando el discurso y el saber. A pesar de que se pueda pensar que evolucionan fácilmente, el reto más difícil será lograr que los profesores

cambien sus concepciones de manera que su estilo docente responda a la creciente complejidad del proceso educativo y de las exigencias sociales.

Según Arbaláez (2005), cuando se encuentra al profesional en un acto comunicativo del discurso creado, y se observa que el discurso tiene adeptos, se perfila, se enriquece y adquiere una fuerza caracterizadora, vemos claramente nacer una nueva unidad comunicativa, las concepciones. Como todo ente formal ideado por el hombre, estas concepciones obedecen al espíritu que se le quiera imprimir, al sentido que se le quiera otorgar. Una concepción puede evolucionar al tiempo que se construye un nuevo conocimiento y se va dando a medida que se establecen relaciones con otros individuos de su colectivo cuyas comunicaciones afectan sus concepciones. El profesor en el ejercicio de la docencia suele encontrar que, aunque tenga éxito en la orientación de procesos formativos en los estudiantes, ese éxito termina con él, porque no ha construido un discurso con el cual explicar sus acciones y las razones de ellas. Lo mejor será analizar esos casos e inducir al docente a reflexionar para que se produzca un mensaje que se pueda comunicar.

Los docentes universitarios a pesar de que poseen conocimientos adquiridos desde su proceso de formación, tanto en su disciplina profesional como en el conocimiento pedagógico (más bien pocos), construyen sus concepciones a partir de su práctica docente, donde realmente encuentran los problemas de los cuales se ha hablado. Deben construir respuestas sobre los más variados aspectos que se puedan distinguir en un currículum: contenido, destrezas, orientaciones metodológicas, pautas de evaluación, etc. La interacción entre los significados y los usos prácticos del profesor, las condiciones de la práctica en la que ejerce y las nuevas ideas, configuran los ejes de la práctica pedagógica (Constenla, 2010).

En la investigación educacional falta seguir profundizando respecto de la relación entre las concepciones de los docentes y los procesos de formación que éstos han tenido. Como señala Martínez Bonafé (1989), un problema no resuelto en la investigación del pensamiento del profesorado es la conexión entre conocimientos subjetivos, más o menos vinculada a entramados culturales, con las teorías formales divulgadas a través de su formación profesional y que están presentes en la cultura a la cual pertenecen.

Según Arbeláez (2005), las concepciones de los docentes se moldean no sólo a través de las acciones o de los encuentros contextualizados en el ambiente universitario, sino a través de interacciones entre personas en relación con el mundo, el cual no es simplemente físico y aprehendido por los sentidos, sino cultural, con sentido y significado, resultado principalmente del lenguaje. En este sentido, el saber representado en las concepciones docentes es en sí mismo básicamente cultural, y sus propiedades distintivas provienen del carácter de la actividad social, del lenguaje del discurso y de otras formas culturales (Cazden, 1997). Siguiendo este razonamiento, los profesores procuran especializar sus concepciones, y caracterizar sus acciones conservando el sello de la disciplina que fundamenta su formación profesional, especialmente, claro está, aquellos que han permanecido en las aulas simplemente cambiando del rol de alumno al de docente; porque aquellos que han ejercido su profesión en campos diferentes a la educación tienen una visión de su relación con el mundo muy diferente. De acuerdo a Arbeláez (2005), lo que ocurre es que al interpretar sus asignaturas del plan de estudios, se unen con los profesionales que como ellos imparten estos programas en otras instituciones o en otros grupos de la misma institución, a través de los libros y las revistas que estudian los temas en cuestión. Por lo tanto, al momento de analizar el diseño curricular de su asignatura, se une en conjunto con otros colegas de su propia institución o de su especialidad mediante la búsqueda y lectura de libros y revistas pertinentes a su asignatura.

A los docentes universitarios no les es habitual declarar verbalmente las bases de sus acciones, sus pensamientos profundos, sus concepciones. En sus discursos no se deduce una reflexión sobre su práctica y menos acerca de sus concepciones que movilizan sus acciones:

> "Los profesores universitarios no verbalizan normalmente el pensamiento que acompaña a sus acciones, y dada la naturaleza tácita de alguna parte de su conocimiento y la naturaleza automática o rutinaria de gran parte de su conducta, cualquier informe verbal sólo puede dar cuenta de una forma muy parcial de los aspectos cognitivos de la enseñanza" (Calderhead, 1988, citado en Constenla, 2010, p.79).

Aun cuando es un tema altamente complejo el propósito de estudiar las concepciones sobre la evaluación en la docencia de la educación superior, no tiene la intención de que tomen conciencia de sus errores en evaluación en pos de un mejoramiento de sus prácticas, sino más bien se busca encontrar elementos de descripción y comprensión de las acciones docentes y de las bases que las movilizan y las promueven, aunque existe claridad que la mejora de la práctica docente implica modificar cómo interpretan los profesores los procesos educativos y por lo mismo cabría preguntarse: ¿somos conscientes de todas las ideas que influyen sobre nuestro comportamiento y en especial la relación de las concepciones y las prácticas evaluativas?.

2.1.6 Las concepciones docentes y las prácticas evaluativas

Como ya se ha dicho, abordar la concepción de evaluación de los docentes de la educación superior, una dimensión específica de su mundo subjetivo, requiere que se examine cómo es que dicho mundo, si bien condiciona las prácticas de evaluación, se construye al interior de un determinado contexto social que lo delimita. Interrogante que conduce a afrontar el problema de cómo las acciones educativas de los docentes, y lo que ellas envuelven –ideas, creencias, valores, saberes prácticos, etc.-, se reproducen como conjuntos organizados constituyendo prácticas sociales, las que, a su vez, tienden a perdurar pese a los cambios que experimentan en los sujetos individuales, como derivación del carácter abierto y personal de las acciones.

Para Santos Guerra (2003, p.89):

> “la evaluación es un fenómeno que permite poner sobre el tapete todas las concepciones; más que un proceso de naturaleza técnica y aséptica es una actividad penetrada de dimensiones psicológicas, políticas y morales. Señala que por el modo de implementar las prácticas evaluativas se podría llegar a las concepciones que tiene el profesional docente sobre la sociedad, las instituciones de enseñanza, el aprendizaje y la comunicación interpersonal”.

La forma de entender y de desarrollar las prácticas evaluativas permite deducir cuáles son las teorías sobre las que ésta se sustenta. No es cierto que los prácticos no tengan

teorías, otra cosa es que éstas sean explícitas. Al profundizar en la temática, Santos Guerra (2003), plantea la siguiente interrogante: ¿Qué tipo de concepciones permite desvelar la evaluación?. Al respecto, describe:

- Sobre la naturaleza de la inteligencia: si se piensa que la inteligencia es algo dado de una vez para siempre a las personas, que no está condicionada por factores sociales, culturales, lingüísticos, económicos, será más fácil clasificar a los sujetos en grupos de fracaso o de éxito. Si, por el contrario, se piensa que la inteligencia es algo que se construye, que depende de influjos culturales, que tiene la potencialidad de desarrollarse y enriquecerse, la evaluación estará más abierta a la flexibilidad.

- Sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje: la forma de evaluar desvela el concepto que el docente tiene de lo que es enseñar y aprender. No sólo de qué es lo que el alumno tiene que asimilar sino de la forma en que el profesor puede ayudarle a hacerlo. Cuando se concibe la enseñanza como un proceso mecánico de transmisión de conocimientos, linealmente estructurado (sólo puede aprender el alumno, sólo puede aprender del profesor), la evaluación consistirá en comprobar si, efectivamente, el aprendizaje se ha producido. ¿Se potencia, desde esa concepción, el aprendizaje autónomo, la búsqueda de conocimiento independiente? ¿Se practica el aprendizaje compartido, el trabajo en grupo, la búsqueda colegiada? ¿Se piensa, desde esta concepción, en los efectos secundarios del aprendizaje? evidentemente, no. De ahí el hecho, tantas veces denunciado por los alumnos, de que han aprendido algo o mucho de algunos profesores, pero que han aprendido simultáneamente a odiar el aprendizaje y, concretamente, el aprendizaje de esa materia.

- Sobre la naturaleza de la profesión: quien concibe al docente como un profesional dedicado a realizar prácticas asépticas, despojadas de dimensiones psicológicas y sociales, practicará una evaluación centrada en la adquisición de datos y en el dominio de competencias. Si alguien entiende que el docente es una persona encargada de introducir en la cabeza del aprendiz una serie de datos, conceptos, teorías y destrezas, no se planteará ninguna cuestión sobre las

exigencias morales, las relaciones interpersonales, las dinámicas sociales que conlleva una forma distinta de entender la profesión.

En un mismo sentido, Martin (2009) indica que cuando los docentes creen que la evaluación sirve para calificar no es fácil que utilicen procedimientos como la autoevaluación, los portafolios, las reflexiones por escrito sobre el aprendizaje y otros instrumentos de evaluación formadora. Esta concepción más simple de lo significa evaluar, lleva también en ocasiones a no otorgar la importancia que tiene el trabajo en grupo con el argumento de que resulta difícil identificar lo que ha aprendido cada uno. La función acreditativa oculta una vez más a la pedagógica. Entonces, uno de los puntos fundamentales para empezar es cambiar la noción de enseñanza y no partir de una concepción centrada en la mera “transmisión de conceptos o conocimientos”. La percepción que se tenga sobre la práctica docente influye en la concepción que se tenga sobre el aprendizaje y la evaluación ¿debe ser el alumnado una “esponja” que absorba todo el conocimiento que se transmite en las clases? o ¿se debe considerar los procesos de reconstrucción del conocimiento y la experiencia de los estudiantes?. Según Bain (2007) se debe generar inquietud en los estudiantes, ganas de seguir aprendiendo, porque es cuando el alumno empieza a desarrollar la metacognición, a ser consciente de su proceso de aprendizaje, y para así autorregularlo, siendo capaz de ir construyendo nuevas redes de conocimiento, a partir de lo que ya sabe.

Las concepciones evaluativas y el uso de ciertas prácticas evaluativas de los docentes deben ser desveladas de las ideas y comportamientos como parte del contexto de enseñanza (Gil, 1986) en el que se han generado. En este contexto, la dinámica de ciertas prácticas se circunscriben a una serie de pruebas o exámenes realizados al final de periodos más o menos largos de clase para comprobar cuáles de los conocimientos que el profesor ha transmitido previamente "devuelven" los alumnos. Además, lo que subyace bajo esta dinámica llevaría a tratar de "medir" el aprendizaje de los alumnos acumulando resultados parciales referidos al grado de adquisición de algunos "objetivos operativos" que, supuestamente, son evaluados en cada prueba. Todo ello generaría en los profesores un conjunto de ideas y comportamientos sobre la evaluación, que se apoyarían entre sí y serían coherentes con el modelo de transmisión-recepción dentro de

un paradigma conductista tan anclado en la realidad educativa (Citado en Constenla, 2010).

La dificultad de evaluar, de acuerdo a una concepción constructivista de lo que implica aprender, se manifiesta también en la tendencia que muestran los docentes universitarios a considerar la evaluación como algo diferente de la metodología y la enseñanza (Parpala, Lindelon-Ylanne, 2006, citado en Martin, 2009). Sin embargo, se sabe desde hace tiempo que la calidad de la enseñanza depende en gran medida de la capacidad de hacer coherente, de alinear las metas con las actividades de aprendizaje y evaluación, en donde la evaluación es uno de los aspectos en los que más difícil resulta ser coherente con una interpretación constructivista de la realidad.

Si se sigue una perspectiva constructivista se puede argumentar que la evaluación debe estar al servicio del aprendizaje (Álvarez Méndez, 2001) y del que aprende, y que por lo tanto, una buena enseñanza lleva a un buen aprendizaje, lo que desemboca en un buen uso de diferentes prácticas evaluativas. Por lo que el profesorado no debe limitarse a observar y evaluar, sino que debe implicarse con los estudiantes, de modo que, a medida que éstos van realizando, por ejemplo, actividades, los docentes deben ir planteándoles nuevas preguntas, corrigiendo errores, alentando su razonamiento, etc. (Bain, 2007). Por eso, como señala Álvarez Méndez (2001), una buena evaluación hace una buena actividad de enseñanza y, todo ello, hace buena la actividad de aprender.

Indistintamente a los paradigma anteriores, los profesores universitarios son en gran medida “exalumnos” más o menos aventajados, lo cual en las universidades significa mayoritariamente personas competentes en anotar literalmente, retener lo copiado y transcribir lo retenido, puestos en situación de enseñar lo que se les enseñó. Como ha escrito Fernández Pérez (1989, citado en Monereo y Pozo, 2006), los profesores no aplican los métodos que les han predicado, sino los métodos que les han aplicado. El proceso de socialización del profesor universitario en calidad de docente se sienta en buena medida en sus experiencias como alumno, en especial a partir de aquellos modelos docentes que les impactaron, en la presión ejercida por la estructura organizativa de su departamento y en las expectativas de sus propios alumnos en cuanto

al nivel de exigencia y a las relaciones de la materia con el ejercicio profesional (García Galindo 1985, citado en Monereo y Pozo, 2006).

Monereo y Pozo (2006), indican que no existe por consiguiente, y en sentido estricto, una didáctica universitaria como tal, sino un conjunto de hábitos docentes que por "declaración", sin que se haya realizado un análisis reflexivo, han ido impregnado el quehacer del conjunto de profesores de una licenciatura, existiendo unas características metodológicas y evaluativas comunes a las diferentes áreas disciplinares. Por otra parte, se produce una clara incoherencia entre el modelo didáctico explícito, bajo el que suele defenderse el interés de que los estudiantes participen activamente en el desarrollo de las clases y reflexionen sobre sus propias maneras de aprender, y la práctica docente, centrada mayoritariamente en la explicación verbal monologal.

Algunas investigaciones han llegado a establecer algunas de las ideas, comportamientos y actitudes docentes sobre la evaluación. A continuación como ejemplo se presentan los planteamientos de un estudio acerca de las concepciones de los profesores de ciencias acerca de la evaluación (Alonso y otros, 1995):

a) Una primera idea que mantienen los profesores sobre la evaluación en un contexto de enseñanza por transmisión es la creencia en la "objetividad y precisión" de su actividad evaluadora, debido a la naturaleza, también supuestamente objetiva, de los conocimientos científicos. Sin embargo, no es difícil poner en cuestión esta pretendida objetividad de la evaluación, y evidenciar que las expectativas y/o prejuicios de los profesores de ciencias sobre el alumno evaluado influyen de modo apreciable en la calificación. Esto está apoyado por estudios de docimología (Hoyat, 1962; López, Llopis y otros, 1983) que han mostrado como un mismo ejercicio de, por ejemplo, Física o Matemáticas, recibe puntuaciones muy diferentes cuando es calificado por distintos profesores o por los mismos profesores en momentos diferentes (por ejemplo, con un intervalo de tres meses) y, también, por otros estudios como el de Spears (1984), que mostró que un mismo examen recibe calificaciones diferentes según se presente con la firma de un alumno o de una alumna. Todos estos estudios, no sólo cuestionan la supuesta objetividad y precisión de las

evaluaciones habituales, sino, lo que es más importante, ponen de manifiesto una manera de actuar, mediante la cual los profesores contribuyen a que los prejuicios se conviertan en realidad: las chicas acaban teniendo logros inferiores y actitudes más negativas hacia el aprendizaje de las ciencias que los estudiantes considerados inicialmente mediocres, terminan siéndolo.

b) En asociación con la creencia en la objetividad de la evaluación -como se ha visto, injustificada- y en el contexto de una enseñanza que limita el aprendizaje a la transmisión-recepción de conocimientos elaborados, se propicia también una limitación del contenido de la evaluación a lo más "objetivo y fácil de medir": la mera repetición de hechos y leyes y su aplicación mediante ejercicios cerrados. Este comportamiento conlleva dejar a un lado en la evaluación aspectos fundamentales de la propia metodología (como los planteamientos cualitativos, con los que se abordan las situaciones problemáticas, la invención de hipótesis, el diseño de experimentos, etc.), los relativos a las complejas relaciones entre ciencia, técnica y sociedad, con sus debates y confrontaciones e, incluso, los aspectos conceptuales que van más allá de la repetición de enunciados o leyes.

c) Apoyando la idea de considerar la evaluación como juicio y en coherencia con una tendencia a dotar a las ciencias de un carácter elitista, se produce también un doble comportamiento docente consistente en asignar a las pruebas una función de discriminación entre "buenos" y "malos" estudiantes y atribuir los resultados mostrados por la evaluación (particularmente los resultados negativos) únicamente a factores ajenos a la propia docencia.

En el campo estudiado y en explicaciones más recientes sobre las concepciones docentes, las prácticas evaluativas presentan diversos ámbitos de relaciones que estos articulan, en un contexto concreto, desde sus conocimientos previos, sus representaciones, sus formas de razonamiento, sus vivencias e interacciones profesionales, configurando su singular experiencia evaluativa. Por lo mismo se considera el contexto de la evaluación considerando sus dimensiones social, institucional, temporal y espacial (citado en Constenla, 2010).

La dimensión social de la evaluación y el uso de ciertas prácticas, comprende a los agentes del proceso educativo, las representaciones que el docente tiene de ellos, la

participación que les atribuyen en la evaluación y la relación que sostienen con ellos. La relación del docente, a través de la evaluación, con los agentes del proceso educativo, particularmente con los estudiantes, no es en una sola dirección. Se trata de una relación recíproca en que se da una influencia mutua entre docente y estudiante, en el entendido que ambos son agentes activos. De esta manera, la trayectoria de acción evaluativa que el docente sigue interviene y está intervenida por las trayectorias de acción seguida por los estudiantes (Gysling, 1992).

La temporalidad y el espacio son dimensiones de la existencia del ser humano (Tejedor, 1997), como tal están presentes en todas sus acciones. Las acciones evaluativas, como en todas las prácticas docentes, conforman una corriente de acciones en que se articulan pasado, presente y futuro. Los docentes llevan a cabo la evaluación disponiendo de un sentido temporal construido en la interacción social, y lo mismo ocurre con el espacio de la evaluación, influido por la singular relación del docente con el ámbito institucional en que se desempeña (Citado en Constenla, 2010).

Otro aspecto que ayuda a complejizar el mundo de las concepciones corresponde a los distintos enfoques sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje y las diferentes prácticas evaluativas derivadas. En este sentido, uno de los aspectos más vulnerable de la práctica docente es la evaluación y es el que demanda más formación, por lo que resulta el elemento más difícil a la hora de pensar en innovación (Margalef, 2008, Margalef, 2009). Esto no resulta nada sencillo porque, además, surge la necesidad de asumir un compromiso personal consigo mismo y con la práctica evaluativa en todas sus dimensiones. Innovar en estas prácticas no es algo puntual que se realiza en una clase, sino que requiere de algunos aspectos como cambio de mentalidad y concepciones del profesorado, compromiso e intencionalidad, valentía para asumir lo que está por venir, un cambio de la práctica e incluso, en ocasiones, del contexto donde se implica el cambio.

Pero dicho cambio no resulta tan sencillo como parece, porque para ello es necesario trabajar en el cambio de las concepciones del profesorado. “El desafío para el docente está en ser consciente del conflicto que se genera al dejar antiguas concepciones, prácticas familiares y rutinas, todo ello debido muchas veces a algo que se escucha en

múltiples ocasiones en debates, jornadas e incluso, en las instituciones, que es la "acomodación del profesorado", lo cual genera un clima necesitado de confianza, sin una comunicación fluida y con pocas relaciones interpersonales, muchas veces viciado por la competitividad que aparece en el ámbito universitario" (Castro, 2013, p. 113)

Lo nuevo asusta e inquieta al profesorado, por lo que existe una predisposición a seguir trabajando tal y como se hace y se ha hecho siempre sólo que a veces solapado con un nuevo lenguaje. "En el campo de la pedagogía, como no es fácil inventar nuevas ideas y nuevos proyectos, se inventan nuevos lenguajes para nombrar lo viejo o ya conocido, por lo que se genera cierta ceremonia de la confusión (Carbonell, 2015, p. 277). Un claro ejemplo de lo que ocurre en la evaluación por competencias. Esto ocurre porque se pone en cuestión la acomodación a lo que ya se conoce y el mantenimiento de intereses y rutinas personales y profesionales muy arraigados. Históricamente las instituciones, y por consiguiente los profesores, se han basado en la continuidad más que en el cambio. Pero el cambio produce ciertos procesos, como son el miedo o la incertidumbre. Y es en la vivencia de nuevas alternativas como se pueden comienza a entretejer transformaciones más profundas. Estos factores o sentimientos se ven reflejados en la evaluación, ya que desafortunadamente a la evaluación le falta credibilidad en aspectos como su carácter formativo (Álvarez Méndez, 2001), y surge el miedo o incertidumbre respecto a lo que ella representa, por lo que corre el riesgo de perder su poder de transformación, limitándose únicamente a lo que nos encontramos continuamente en las prácticas "evaluativas tradicionales". A lo que Álvarez Méndez (2008) añade hay que transformar la costumbre del examen en cultura de evaluación. En ella, el carácter formativo es esencial, ya además de ser una oportunidad para evaluar será una oportunidad para formar "para recrear, criticar, disfrutar, descubrir y participar" (pp.231).

Sin perder de vista lo que señalan Hargreaves y Fullan (2014:138) "…al igual que en la medicina o cualquier otra profesión avanzada, la docencia no es una ciencia exacta. La incertidumbre está en su naturaleza… es lo que hace que la enseñanza sea interesante, variable y desafiante...". Pero el profesorado necesita desarrollar la competencia de gestionar la incertidumbre.

Finalmente, para Santos Guerra (2003; 2005; 2006) todas las concepciones, las actitudes y los principios del profesional docente conducen a una práctica evaluadora determinada ya que, a su vez, la práctica evaluativa permite descubrir las concepciones, las actitudes y los principios que la sustentan o como lo indican Canabal, Iborrra y Urquizu (2008) las prácticas en evaluación demuestran las concepciones implícitas que los docentes poseen sobre la educación y, por lo tanto, sus nociones sobre en qué consiste enseñar y aprender.

2.1.7 Estudios e investigaciones sobre las concepciones evaluativas.

En los últimos diez años algunos investigadores de la evaluación educacional han centrado su mirada investigativa en las concepciones de aprendizaje y evaluativas de los docentes y en algunos casos también acerca de la relación con los criterios y práctica de la evaluación. A continuación se cita algunos de estos estudios que han servido de referencia para la presente investigación:

a) Wehlburg (2014). Prácticas de evaluación trasformadora en la educación superior. Plantea la necesidad de incorporar la evaluación auténtica para evidenciar los aprendizajes de los estudiantes, destacando que los aprendizajes son complejos, diversos y que requieren de instrumentos de evaluación heterogéneos.

b) Fernández y Rekalde (2014). Prácticas para no perder el rumbo: la universidad desde la globalidad. Describe la arquitectura que conforma la política de formación del profesorado de la universidad y se hace hincapié en los tres niveles de desarrollo en los que se está desplegando: nivel individual (docente), nivel colectivo (equipo docente), y nivel institucional (centro educativo).

c) Margalef y García (2014). Facilitar la evaluación de los aprendizajes desde el contexto institucional. Se analiza la importancia que le corresponde a las instituciones universitarias afrontar el reto de apoyar el proceso de cambio de la cultura evaluativa y plantearse cómo se quiere llevar a cabo este proceso.

d) Contreras (2014). La retroalimentación en educación superior. Conceptos, principios y estrategias para la práctica. Analiza la importancia de la retroalimentación en el proceso de enseñanza-aprendizaje, sus momentos, fases y recomendaciones.

e) Constenla (2010). En su investigación doctoral "Descripción y análisis de las concepciones y prácticas evaluativas de docentes de una universidad", destaca las concepciones y su relación con prácticas evaluativas tradicionales.

f) Moreno y Ortiz (2008), en "Docentes de Educación Básica y sus concepciones sobre la evaluación en Matemática" analizan las concepciones evaluativas de los profesores de ese nivel de enseñanza en Matemática, concluyendo que los docentes mantienen una visón de la evaluación en la que se tiene por prioridad o centro el alumno, pues manifiestan que se debe evaluar su actuación, trabajo, conocimientos, deficiencias e incluso su comportamiento.

g) Bonilla y López (2005) en la investigación: "¿Las concepciones de evaluación de los docentes, están articuladas con las epistemológicas y de aprendizaje?". Esta investigación es un estudio de caso, de carácter empírico -no experimental-, se realizó con una muestra única (21 profesores de Ciencias de la ENS de México). Su objetivo, en primera instancia, fue presentar un panorama de las concepciones epistemológicas, de aprendizaje y evaluación de los profesores de ciencias y posteriormente mostrar la posible articulación entre las mismas.

h) Arbeláez (2005), en su investigación "Concepciones sobre una docencia universitaria de calidad. Estudio diferencial entre universidades y profesores", que tuvo como propósito principal evidenciar las concepciones sobre docencia de calidad que se leen en los procesos de evaluación de los profesores universitarios para propiciar la revisión de las políticas y el enriquecimiento de la cultura sobre docencia y sobre evaluación docente.

i) Contreras (2004) en su investigación "Prácticas y concepciones de evaluación del aprendizaje en profesores de física. Un estudio sobre las prácticas de

evaluación y sus fundamentos en profesores de la asignatura de Física de la V región", analiza los procesos de evaluación que promueven los profesores de ciencias asumiendo que de alguna manera condicionan lo que se enseña y aprende en esta área. Los hallazgos dan cuenta de una práctica enmarcada en una orientación relacionada con la función social de la evaluación, fundamentalmente centrada en la figura del profesor y con escasa participación del alumnado. Las concepciones que orientan dichas prácticas no son siempre coherentes con éstas, coexistiendo una diversidad de teorías implícitas, rutinas, saberes académicos y experienciales.

j) Flores y colaboradores (2003), realizan un trabajo de carácter analítico, que buscó abordar el problema de las concepciones de aprendizaje de los profesores y su relación con los criterios de evaluación. Para ello se propusieron un sistema de análisis categorial que permitió posteriormente caracterizar las concepciones de aprendizaje y de evaluación de los profesores, con el fin de contar con elementos para su transformación.

k) Alonso y otros (1995), en la investigación "Concepciones docentes sobre la evaluación en la enseñanza de las ciencias", analizan críticamente algunas concepciones docentes sobre la evaluación en la enseñanza de las ciencias y presentan un intento de transformación de dichas concepciones para acercar la práctica evaluadora a las orientaciones constructivistas del aprendizaje de las ciencias.

2.2 Antecedentes de las competencias y currículum basado en competencias

2.2.1 Concepto de Competencias

Ante las múltiples posturas y definiciones sobre la noción de competencia, se ha transitado de la polisemia a la saturación de un concepto (Guzmán y Marín, 2011), lo cual sugiere la necesidad de arribar a cierres semánticos que impliquen detenerse para poder avanzar; por ello, en este aspecto, más que buscar anclaje en una definición concreta de competencia, se considera importante reflexionar sobre los elementos comunes presentes en algunos de sus conceptos actuales, que permitan clarificar la complejidad del concepto y dar coherencia al empleo del concepto, en su aplicación en los modelos de formación y en las prácticas evaluativas de competencias.

En este sentido, numerosos autores han propuesto y caracterizado las competencias, relevando un conjunto de ideas diferenciadoras. Para Roegiers (2010, p. 89):

> "la competencia es la posibilidad, para una persona, de movilizar de manera interiorizada un conjunto integrado de recursos con vistas a resolver una familia de situaciones-problema. Esta definición señala la posibilidad como una capacidad que potencialmente se encuentra en la persona; enfatiza el aspecto de recursos que se movilizan ante una determinada situación e introduce la idea de familias de situaciones. Establece que las situaciones deben reunir diversas características para poder ser útiles como escenarios para el desarrollo de competencias, entre otras, menciona que deben ser entendidas como situaciones-problema o situaciones significativas y que estas deberán encerrar un problema, ser complejas, significativas, interactivas, didácticas, abiertas, inéditas, construidas y orientadas hacia los objetivos de aprendizaje".

De la Orden (2011), se refiere a la competencia como un término polisémico que refleja la multidimensionalidad percibida del concepto que expresa. Etimológicamente, el término deriva del verbo latino competere que significa, además de competir, ser suficiente para algo. También se aplica a aquello que conduce a ese algo. Por tanto, un individuo es competente cuando reúne los requisitos suficientes para hacer algo, y lo

hace; para llegar a alguna parte, y llega; en fin, para lograr algo. Ribes (2011), con mayor precisión considera que ser competente siempre se refiere a una forma de intervención o hacer específico en un dominio específico. Ser competente, al contrario que ser apto para algo, no antecede a la acción adecuada y efectiva, es equivalente a ella. Toda competencia está acotada por un campo de acción y los logros correspondientes.

Zabala y Arnau (2008, p. 43) analizan semántica y estructuralmente distintas definiciones de competencia y toman como plataforma autores tanto del mundo laboral como del educativo. Con base en ese análisis definen competencia como:

> "la capacidad o habilidad de efectuar tareas o hacer frente a situaciones diversas de forma eficaz en un contexto determinado y para ello es necesario movilizar actitudes, habilidades y conocimientos al mismo tiempo y de forma interrelacionada".

En ese sentido, el término competencia indica no tanto lo que una persona posee, sino el modo en que actúa en situaciones concretas para realizar tareas de forma excelente. Por este motivo, las competencias tienen implícito el elemento contextual, referido al momento de aplicar estos saberes que la persona debe movilizar.

Para Perrenoud (2007, p.11), el concepto de competencia representará:

> "Una capacidad para movilizar varios recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones. Destaca que la movilización se da siempre en situación, de esta manera, el concepto de situación se convierte en un concepto central para la adquisición de competencias ya que es en situación que el alumno se construye, modifica o refuta los conocimientos contextualizados y desarrolla competencias a la vez situadas. Respecto de los recursos cognitivos, Perrenoud, menciona que van más allá de los conocimientos, habilidades y actitudes presentes en la mayoría de los autores, agrega microcompetencias, informaciones, valores, esquemas de pensamiento, motores, de percepción, de evaluación, de anticipación y decisión".

Le Boterf (2001, p.44) define la competencia como:

> "Un saber actuar, es decir, un saber integrar, movilizar, transferir un conjunto de recursos (conocimientos, saberes, aptitudes, razonamientos, etc.) en un contexto determinado, para hacer frente a los diversos problemas encontrados o para realizar una tarea, agregando que la competencia es la secuencia de acciones que combina varios conocimientos, un esquema operativo transferible a una familia de situaciones. Como se observa, sostiene la idea de esquemas de amplios recursos que se movilizan frente a situaciones o familia de situaciones".

Cano (2008), distingue tres elementos que caracterizan a las competencias y que permiten aproximarse a una comprensión más acabada:

- Articulan conocimiento conceptual, procedimental y actitudinal pero…van más allá: El ser competente implica, de todo el conjunto de conocimientos al que puede acceder, seleccionar el que resulta pertinente en aquel momento, para poder resolver el problema o reto que enfrentamos.

- Se vinculan a rasgos de personalidad pero… se aprenden: Las competencias deben desarrollarse con formación inicial, con formación permanente y con experiencia a lo largo de la vida. Nunca se "es" competente para siempre.

- Toman sentido en la acción, pero… con reflexión: El hecho de tener una dimensión aplicativa (en tanto que suponen transferir conocimientos a situaciones prácticas para resolverlas eficientemente) no implica que supongan la repetición mecánica e irreflexiva de ciertas pautas de actuación. Al contrario, para ser competente es imprescindible la reflexión, que nos aleja de la estandarización del comportamiento.

En un mismo sentido, Yániz y Villardón (2006) junto con definir la competencia incorporan una aproximación al proceso evaluativo desde este modelo; indican que la competencia Se entiende como un saber hacer complejo resultado de la movilización, integración y adecuación de conocimientos, habilidades y actitudes, utilizados

eficazmente en diferentes situaciones, en consecuencia, el objetivo formativo, por tanto, supone la adquisición de conocimiento, el desarrollo de habilidades y la capacidad de aplicar estos recursos de forma adecuada a cada una de las situaciones que se presenten y la innovación de la evaluación es una consecuencia lógica del planteamiento de la formación como desarrollo de competencias y, por tanto, es un condicionante imprescindible para la innovación de la formación.

Para Echeverría (2002) la educación superior debe promover la generación de competencias profesionales, y no la simple conjunción de habilidades, destrezas y conocimientos. Es decir, debe garantizar la comprensión de lo que se transmite, a través del saber, saber hacer, y saber ser y estar; en otras palabras, debe asegurar o acreditar el saber profesional, situación que se transforma en un desafío de cara a la complejidad de las diferentes definiciones.

Sin embargo, Moreno (2012), alerta indicando que el concepto de competencia es polisémico y complejo, que no existe una teoría unificada que sustente este enfoque y que se carece de experiencia en la puesta en práctica de un currículo basado en competencias. Si a esto se le suma la dificultad propia que entraña la evaluación del aprendizaje, se dirá que las condiciones están puestas para que la ambigüedad y el desconcierto reinen en los centros educativos, tal como está sucediendo.

2.2.2 Relación de la evaluación con la concepción de competencia

Las concepciones son un constructo que los investigadores han reconocido para referirse a parte del conocimiento personal que los seres humanos poseen. Ahora bien, la concepción de competencia que se tenga es relevante para explicar cómo se puede entender un conjunto de procesos ligados a los modelos de formación.

Por lo mismo y antes de revisar el rol de la evaluación que, uno de sus principales objetivos en un currículum basado en competencias es el seguimiento de la progresión de cada estudiante, conviene destacar y recordar como lo plantea Fernández (2010) que el concepto de competencia lejos de tener una interpretación única es víctima de su propia polisemia según los contextos y los autores y como, adicionalmente, lo releva

Tardif (2006) que cada quien aclare su concepción de competencia, ya que de allí se derivarán numerosas decisiones en cuanto a las actividades de aprendizaje y a las actividades de evaluación coherente con esta concepción.

Yániz y Villardón (2006) indican que la concepción de competencia como resultado de aprendizaje tiene una serie de implicaciones para la evaluación:

- En primer lugar, la competencia supone la adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes. Por tanto, la evaluación debe evaluar los tres tipos de adquisiciones. Hasta el momento, en la formación superior se ha evaluado fundamentalmente los conocimientos adquiridos, recogiendo información a través de pruebas escritas y orales. Es necesario plantear un sistema de evaluación que permita recoger información y valorar todos los resultados de aprendizaje pretendidos, de una forma válida y fiable.

- En segundo lugar, la competencia supone la movilización estratégica de los elementos (conocimientos, habilidades y actitudes) como recursos disponibles y necesarios para dar respuesta a una situación determinada. En consecuencia, la evaluación debe constatar la capacidad de movilizar los recursos de forma eficaz y ética para atender a una determinada demanda. Se requiere, por tanto, el planteamiento de situaciones "veraces" para comprobar la capacidad para analizar cada elemento de la situación y la respuesta que se da para resolverla adecuadamente.

- En tercer lugar, y en relación con lo anterior, la competencia se demuestra "haciendo". Por ejemplo, se valora que una persona es competente para conducir si conduce cumpliendo unos determinados criterios (procedimiento de manejo del coche, conocimiento y respeto de las normas de circulación...). No es suficiente describir lo que significan las señales o explicar cómo se arranca el coche o se cambian las marchas. Es necesario que conduzca para conocer el nivel de la competencia "conducir". Por tanto, la valoración de la competencia debe realizarse a partir de la actividad que realiza el alumno. La evaluación requiere la valoración de lo que el estudiante es capaz de hacer en una

determinada situación, teniendo como referencia de valoración los criterios de lo que debería hacer y cómo.

- En cuarto lugar, el desarrollo de competencias es un proceso de aprendizaje. La evaluación de este proceso permite aprovechar las potencialidades de la evaluación para favorecer el logro de los objetivos formativos. La evaluación en la formación universitaria cumple dos funciones fundamentales; por una parte, la función sumativa de certificación de unos aprendizajes exigidos y, por otra, la función formativa para favorecer el logro de dichos aprendizajes, esto es, de las competencias o de los elementos de las competencias.

Puesto que, el concepto de competencia integra conocimientos habilidades, destrezas, actitudes, valores y normas (García Sanz, 2014, p. 242), la evaluación de competencias implica:

> "estimar el dominio de los saberes más relevantes, su aplicación para resolver los problemas de la profesión y el avance en los valores y actitudes más coherentes con la deontología exigida para su desempeño. Sin duda la evolución e innovación requerida en las prácticas evaluativas de la educación superior implican por parte de los docentes, de forma bastante generalizada, transformaciones reales en la concepción metodológica y en la tipología de evaluación utilizada".

Ahora bien, como las concepciones conforman los marcos de referencia desde los cuales actúa el ser humano en todos los ámbitos y en especial en el educativo, objeto de estudio de esta investigación, conviene tener en cuenta que la evaluación, como lo afirma Santos Guerra (2003), es un fenómeno que permite poner sobre el tapete todas las concepciones y a su vez, la práctica evaluativa permite descubrir las concepciones en los diferentes contextos formativos.

2.2.3 Modelos teóricos sobre las competencias

Las competencias arribaron a la educación hace más de tres décadas, lo hicieron en Estados Unidos, su expansión tiene 30 años, se generalizan con la aplicación hecha en el Reino Unido con la formulación de normas para su calificación, bajo un enfoque próximo al conductismo. Su expansión en el medio educativo superó el reduccionismo conductista, pero siguen presentes, por lo menos tres enfoques, según Arcila (2003): conductista, funcionalista y constructivista.

McClelland en los años 70 impulsó el primero, su énfasis fue generar competencias a partir de la observación y descripción de los cargos y una vez que se iban evaluando, mediante estímulos, impulsarlas; el segundo, se sustenta en la descripción detallada de funciones y tareas requeridas para puestos de trabajo, luego se capacita a las personas y se evalúa su desempeño; en este caso, juega un papel importante el experto, conocedor del cargo, quien ayuda a precisar los tipos de competencias que deben desarrollarse. El constructivismo, se distancia del cargo y asigna importancia al ejecutante, por ende, la competencia no sólo depende de la función derivada del cargo sino también de la persona que se apropia de la competencia para desempeñarla, en quien la voluntad, la motivación, los sentimientos cobran significación, pero todo ello siempre determinado por una relación sujeto/medio.

Quizás, lo importante es precisar que hoy prevalecen enfoques más holísticos y con tendencia al constructivismo. También dejar claro que su avance debe explicarse no sólo como producto de la presión del mundo del trabajo y el poder económico, ello ejerció su influencia, pero su difusión actual se debe al aporte realizado por la Comunidad Europea, a través del Proyecto Tuning, cuya divulgación y alcance ha permitido conocer sus propuestas.

Complementado a lo anterior, Gonczi (1994) describe modelos teóricos sobre competencias profesionales. En este sentido, identifica tres grandes enfoques:

a) Conductista. Tuvo su origen en los años 60-70 bajo la influencia del taylorismo y, donde el trabajo competente se circunscribía a una serie de tareas claramente

definidas y, donde se obviaba la concepción global de la profesión. Dicho modelo ha estado fuertemente criticado, por ejemplo, Echeverría (2002) considera que se trata de un enfoque reduccionista al no considerar el trabajo en equipo, la toma de decisiones y el juicio aplicado a la resolución de problemas.

b) Centrado en términos de atributos personales. Hay que situarlo a partir de las investigaciones de McCleland realizada en los años 70. Se centra en la identificación de características que la persona ostenta, más que en las especificidades de la tarea o puesto de trabajo.

c) Holístico o integrado. Combina tanto las tareas desempeñadas como los atributos personales que permiten desarrollarlas con eficacia, así como los requerimientos del contexto.

Relacionándolo con el ámbito que preocupa en esta investigación, resulta interesante los modelos de competencias con una visión holística, es decir, aquellos que incluyen tanto competencias derivadas de las tareas básicas, como las competencias personales que permiten desarrollarlas con eficacia, así como los requisitos derivados del contexto social y organizativo de su actividad profesional.

Dentro de este grupo de modelos desarrollados a lo largo de esta última década destacan el modelo de competencias de Le Boterf (1991) quien identifica competencia técnica y competencia social, el modelo de Bunk que amplía la clasificación de Le Boterf con la competencia metodológica y la competencia participativa (Bunk, 1994), el modelo del Instituto per la Svilupo della Formacione Profesionale dei Lavoratori (ISFOL) de 1995 (en Aneas, 2003) que se refiere a tres tipos de competencias: básicas, técnicas y transversales y el modelo de competencias de Echeverría que identifica cuatro tipos: técnicas, metodológicas, participativas y personales (Citado en Echeverría, 2002).

2.2.4 Currículum Basado en Competencias

2.2.4.1 Antecedentes curriculares generales

Son dos los focos o centros de interés que han orientado las reflexiones educativas en materia curricular: las relaciones entre teoría y práctica, y las relaciones entre educación y sociedad (Castro y otros, 2004; Kemmis, 1986). A partir de estas problematizaciones se desprenden diferentes concepciones acerca del currículo, las que han guiado los diseños curriculares durante este último siglo. Así, por ejemplo, encontramos concepciones que van desde visiones reduccionistas y descontextualizadas que consideran al currículum como un documento con programas detallados del periodo escolar, hasta visiones más amplias donde el currículum no se concibe como un concepto a definir, sino como una invención socio-cultural que organiza una serie de prácticas educativas en pos de contribuir a una formación integral y a la construcción de la identidad cultural (Grundy, 1991).

De las diferentes definiciones que se encuentran en la literatura especializada (Casarini, 2005; Posner, 2005; Zabalza, 2013), si bien no es posible establecer posturas consensuadas que sistematicen adecuadamente una teoría del currículo, sí es posible identificar ideas o principios fundamentales que permitan reflexionar holísticamente sobre el quehacer pedagógico, a saber:

- El currículo cumple una función fundamental en la autopoiésis social, es decir, permite sistematizar el conjunto de relaciones que deben transmitirse para que la sociedad sea y exista como tal.
- El currículo permite guiar y comprender las prácticas pedagógicas, por lo que se constituye en un punto de referencia central en la mejora de la calidad de la educación.
- El currículo integra determinaciones didácticas, psicológicas, epistemológicas, políticas y administrativas, las que en un momento histórico determinado definen las respuestas a cuestiones como: ¿para qué formar, educar o enseñar-aprender?, ¿qué enseñar-aprender?, ¿cuándo enseñar-aprender?, ¿cómo enseñar-aprender?, etc.

Estas ideas permiten indicar, en síntesis, que el currículo puede ser considerado como un instrumento de gestión/transformación que guía las prácticas educativas orientadas a transmitir el legado socio-cultural a los individuos en formación y a contribuir a su desarrollo integral. Metafóricamente hablando, se podría pensar que el currículo es un "puente" entre la herencia social cultural y el futuro profesional, un puente que influye estéticamente sobre el paisaje, transformándolo y mejorándolo. Ahora bien, este instrumento guía no obedece a principios desarticulados e incoherentes, sino más bien a principios que se establecen a partir de reflexiones sobre la persona y su relación con el conocimiento y la sociedad; reflexiones que se plasman en el proyecto educativo institucional, y que fluyen desde vertientes filosóficas y psicológicas que nutren las dimensiones epistemológicas, sociológicas y pedagógicas que sustentan las relaciones persona-conocimiento y persona-sociedad. Es importante destacar que, debido a los cambios científicos, tecnológicos, sociológicos y organizacionales, propios de los procesos globalizadores de la actual sociedad de la información, todas las concepciones sobre currículo destacan su carácter abierto, no acabado, flexible, y en constante vigilia respecto al entorno y las transformaciones que en él se suscitan (Lagos, 2016).

2.2.4.2 Contexto del currículum basado en competencias

La sociedad moderna delega en las instituciones de educación superior la función de desarrollar en los estudiantes las competencias que les permitan actuar de manera eficaz en dicha sociedad. Para esto cada programa define un conjunto de características deseadas que se agrupan en el perfil de egreso que todo titulado debería tener para desenvolverse de la mejor manera posible como profesional y como ciudadano. A su vez, el perfil académico-profesional define las competencias profesionales que permiten desempeñar adecuadamente sus funciones, y el perfil ciudadano supone un "estar en la sociedad" de una forma proactiva y comprometida con la mejora de la misma y el desarrollo personal propio y de los demás (Yániz y Villardón, 2006).

Para Villa y Poblete (2011) el enfoque de enseñanza-aprendizaje por competencias que subyace a este tipo de modelo curricular requiere necesariamente partir de un perfil académico-profesional que recoja las competencias que se desea desarrollen los estudiantes que estén realizando un determinado tipo de estudios. Este perfil de egreso

de cada carrera debe explicitar las competencias genéricas y específicas que se desea formen parte de la persona - profesional que salga de la educación superior y distribuirlas en los cursos que configuren la titulación correspondiente, articulando un mapa coherente de competencias. Rué (2003) añade que el trabajo por competencias cambia el desarrollo de los nuevos planes de formación y destaca las consecuencias que el modelo competencial tiene sobre la educación superior.

Evidentemente, la decisión de tomar el rumbo de la formación por competencias en una facultad, un departamento o una carrera debe reposar en una larga discusión entre los miembros del equipo docente. Este cambio tanto paradigmático como pedagógico causa numerosos cambios en la organización de las actividades de enseñanza y aprendizaje, en los papeles respectivos de los profesores y de los estudiantes y en la evaluación de los aprendizajes. Por lo tanto, conviene contar con un núcleo sólido de personas firmemente convencidas de lo bien fundada de esta nueva orientación, así como con el apoyo de la dirección (Fernández, 2010).

2.2.4.3 Justificación e implicancias de los diseños por competencias

Desde hace unos años el esfuerzo de las instituciones de educación superior han trabajado en la incorporación de las competencias en el ámbito de la educación superior. Por lo mismo, hay que rescatar aquello que se hace, sirve y darle una dimensión colectiva, buscando sinergias que lleven a diseños curriculares más coherentes y sostenibles, tanto para docentes en términos de carga de trabajo como para el alumnado. Estos modelos formativos permiten un cambio de mirada que en muchos casos, implica pasar de planes de estudio construidos a partir del sumatorio de fragmentos yuxtapuestos (que llevaban a que el alumno, al finalizar sus estudios, hubiera atesorado una cantidad de conocimientos, a veces inconexos y a veces poco significativos) a los diseños curriculares basados en competencias y que parten como elemento distintivo del perfil de egreso que se persigue (Lagos, 2016).

Cano (2008), plantea tres motivos que justifican los diseños por competencias:

- En primer lugar, la necesidad de competencias informacionales que permitan adquirir nuevos conocimientos, habilidades y actitudes que doten de flexibilidad en una sociedad en rápida evolución social y tecnológica como la que vivimos;

- En segundo lugar, la interdisciplinariedad necesaria hoy en día, que provoca la necesaria movilización de conocimientos y su combinación pertinente para responder a situaciones en contextos diversos;

- Por último, es necesaria una formación integral que permita a las personas enfrentarse a una nueva sociedad, incierta y contradictoria (sociedad en red frente al riesgo de brecha digital; sociedad globalizada frente al aumento de totalitarismos y fundamentalismos; sociedad del bienestar frente a un creciente consumismo compulsivo, etc.). Una formación basada en competencias, se entiende, que puede ayudar al ciudadano a dar respuesta a cada situación que se presente en el ámbito profesional y personal de forma eficaz y eficiente y también, a adaptarse a nuevas realidades cambiantes que se esperan en el futuro.

La implementación de un currículum basado en competencias tiene indudables implicancias (Cano 2008), tanto organizativas como docentes:

- En primer lugar, a nivel organizativo, se exige que para conseguir el diseño e implementación de estos modelos de formación han de darse una serie de medidas institucionales de impulso (información, motivación, sensibilización), formación y ejecución (proyectos piloto, guías, redes, entre otras). Estas medidas que superan la voluntad o campo de acción del profesorado son imprescindibles para que una docencia diferente pueda darse. Entre las iniciativas más valoradas tanto por equipos rectorales como por equipos decanales o departamentales, se hallan la elaboración de un plan estratégico; la identificación, visualización y difusión de buenas prácticas; la consolidación de programas de formación y la definición y dinamización de un modelo educativo propio. Así pues, se requieren cambios en las políticas y estructuras de las instituciones universitarias.

- En segundo lugar, a nivel docente, en tanto que la atención se focaliza en el aprendizaje más que en la enseñanza y en el rol activo por parte del alumno para construir su conocimiento, esto obliga a un cambio cultural que pasa por revisar el modo en que se entiende la función docente; pasar de transmisores de contenidos a facilitadores de oportunidades de crecimiento; reducir sesiones presenciales dedicadas al conocimiento conceptual sobre el que tradicionalmente pivotaban muchas asignaturas para buscar vías de apropiación del mismo a partir de trabajo autónomo (permitiendo así que las sesiones presenciales se dediquen al aprendizaje cooperativo, al debate, a la construcción de conocimiento).

La incorporación e implicancias de los diseños por competencias alertan sobre un elemento central en la construcción curricular, la definición del perfil de egreso como elemento orientador de todo el proceso formativo. Esto implica para Cano (2008):

- Desagregar las competencias que caracterizan ese perfil, de modo que se piense en forma conjunta cómo se puede contribuir desde cada materia (y, finalmente, si procede, desde cada asignatura) a que el alumnado desarrolle dichas competencias. Por lo tanto, desde el conocimiento de cada asignatura (en la base de la competencia se halla el conocimiento) se trata de ofrecer experiencias de aprendizaje que permitan progresar en el desarrollo de las competencias seleccionadas.
- Ser cuidadoso en el diseño de dichas competencias (se puede partir del libro blanco elaborado para el grado, pero también se hacen necesarios otros documentos como las competencias transversales por las que cada universidad haya apostado o estudios y análisis que se hayan realizado para ese contexto y que ayuden a perfilar el egresado que se desea formar). A partir de estos documentos sería interesante seleccionar pocas competencias, tanto específicas como transversales, pero muy relevantes.
- Ser conscientes de que no todas las asignaturas trabajarán todas las competencias, por lo tanto, que cada materia o, si procede, asignatura se comprometa a ofrecer oportunidades de desarrollo únicamente de aquellas que, por la lógica de su disciplina, por la metodología que utiliza, por su situación en el plan de estudios, puede realmente trabajar.

- Asegurar que cada competencia es promovida desde diferentes cursos y campos de conocimiento, diseñando una suerte de escala en la progresión de dicha competencia, estableciendo niveles de competencias. Para ello se puede utilizar rúbricas o matrices de valoración y pensar qué nivel de la escala de la rúbrica sería deseable que los alumnos alcanzasen en un curso inicial y qué otro nivel, más elevado, deberían mostrar al finalizar sus estudios.
- A la vez, si la titulación posee itinerarios o "especialidades", hay que velar por asegurar que las competencias más definitorias de ese itinerario sean especialmente trabajadas desde las asignaturas que lo conforman.

2.2.4.4 Etapas de un currículum basado en competencias

Ahora bien al hablar de un currículum basado en competencias hay que pensar que se trata de un currículum, por tanto, su diseño y construcción sigue las mismas etapas que las de cualquier otro currículum y se concreta en los mismos niveles de concreción que los demás. Cambia el sentido y enfoque del diseño, la gestión de la implementación y la mirada holística del trabajo de aula (no la disciplina por la disciplina, sino como un medio para un propósito más amplio) (Lagos, 2016). Es claro que un currículum basado en competencias puede desarrollarse muy bien a nivel de diseño, pero su efectividad se evaluará según sea el aprendizaje de los estudiantes y las actividades que desarrollen docentes y alumnos dentro y fuera del aula.

En Educación Superior, básicamente la construcción curricular pasa por tres etapas bien diferenciadas (Gutiérrez, 2007), que responden a las preguntas: ¿para qué formar y educar?, ¿qué enseñar y cuándo hacerlo?, ¿cómo enseñar, formar o educar?

Como lo indica Lagos (2016) la construcción de un currículum, en particular de un currículum basado en competencias, debe comenzar con una justificación donde se precisen los logros y deficiencias del programa vigente (de existir) o se expresen los propósitos que inspiran al mismo, en caso de tratarse de un diseño; además, es menester especificar el contexto dentro del cual se desarrolla, esto es, fundamentar si el diseño o rediseño se enmarca en el desarrollo de un proyecto de mejoramiento de la calidad y si obedece a políticas institucionales. Establecida la justificación, se procede a la etapa de

Elaboración del Perfil de Competencias de Egreso (Lagos, 2007), que responde a la pregunta ¿para qué formar o educar? Este proceso comienza con la sensibilización de profesores, académicos y docentes, instancia en la que las autoridades de la carrera exponen y discuten la justificación del diseño o rediseño, y se programan las instancias de capacitación necesarias para consensuar el lenguaje en torno al modelo formativo/educativo (Proyecto Educativo Virginio Gómez, 2013).

La elaboración del perfil de competencias de egreso exige la conformación de un equipo de trabajo compuesto profesores, docentes o académicos del plan formativo-educativo, quienes trabajan (con apoyo o no de expertos) en la explicitación y descripción de los dominios de competencias que caracterizan a la titulación o programa, las competencias asociadas a dichos dominios y los saberes[9] fundamentales que soportan o sustenta dichas competencias. Esta información es complementada con un análisis del entorno (consultas a empleadores o supervisores, profesionales expertos y recién egresados, análisis nacional e internacional de la situación y proyección de la profesión, etc.). Los productos de este proceso son el Perfil de Competencias de Egreso de la Carrera y la Matriz de Análisis de dicho Perfil, donde se explicitan las subcompetencias y los saberes conceptuales y actitudinales asociados. Existen diferentes metodologías para levantar un perfil de competencias de egreso (DACUM, ETED, SCID, etc.) pero la descrita es la que mayor impacto genera en los docentes debido al grado de empoderamiento e involucramiento que genera (Lagos, 2007).

Aclarado y validado el "¿para qué formar/educar?", sigue el proceso de **Definición de la Estructura Curricular**, que consiste en explicitar y "plasmar en papel" una serie de decisiones relacionadas no sólo con el "para qué", sino también con el "qué" y "cuándo"; o sea, se deben aclarar puntos relacionados con los criterios de organización y estructuración curricular, la temporalización y organización de las competencias y saberes en periodos de formación, la definición y secuenciación de contenidos y pre-requisitos, el tiempo de desarrollo de los saberes y competencias en función del tiempo de trabajo de los estudiantes, las instancias de certificación de competencias, los criterios de articulación con postgrado, etc., decisiones que permitirán articular el Mapa

[9] Se entenderá por "saberes" todo aquel contenido de carácter conceptual, procedimental y actitudinal que la persona tendrá que integrar cuando enfrente una situación compleja.

Curricular (o Itinerarios de Formación) con miras al logro del Perfil definido. Los productos de este proceso son el Mapa Curricular (o Itinerarios de Formación), y las Fichas de Módulos y Programas de Estudio (o Itinerarios de Aprendizaje).

¿Por qué se piensa en módulos? Un currículum modularizado permite la integración de conocimientos y disminuye el excesivo número de evaluaciones. Su principal ventaja es que privilegia la reflexión sobre los propósitos de formación y facilita la toma de decisiones respecto a la implementación de estrategias de balance de competencias. Según Díaz y Gómez (2003), la modularización constituye una alternativa actual, coherente con el sistema de ciclos de formación, pues imprimen a estos un carácter de flexibilidad e integración disciplinaria que permiten disminuir el número de asignaturas, la dispersión y repetición de contenidos, y la excesiva carga de trabajo para el estudiante. Además, un módulo se realiza sobre la base de problematizaciones que se desprenden del desempeño asociado a una competencia.

Definidos y validados los Itinerarios de Formación y Aprendizaje, y con el propósito de responder a la pregunta "cómo enseñar" (y por ende, "cómo aprenden los estudiantes"), sigue el proceso de **Instalación Curricular**, que consiste en la programación de actividades y planificación clase a clase de las unidades básicas de trabajo-aprendizaje del currículum (módulos, talleres, proyectos, etc.), integrando las estrategias didácticas y evaluativas necesarias para el desarrollo de las competencias y subcompetencias comprometidas en el perfil de egreso. Los productos de esta etapa son las **Planificaciones** del Trabajo Dentro y Fuera de Aula de cada una de las unidades de trabajo-aprendizaje que conforman el plan de estudios y un **Plan de Evaluación** de impacto de la implementación de tales planificaciones en el aprendizaje de los estudiantes. En esta etapa se deben considerar todas aquellas variables que intervienen en el aprendizaje y que serán descritas en el apartado siguiente.

Finalmente, están las actividades de **Control y Aseguramiento de la Calidad**, transversales al proceso, que entregará la retroalimentación precisa y oportuna para realizar los ajustes necesarios para el mejoramiento y/o actualización del Plan de Estudios.

La figura N° 3 presenta una visión sintética de las etapas antes descritas (Lagos, 2007).

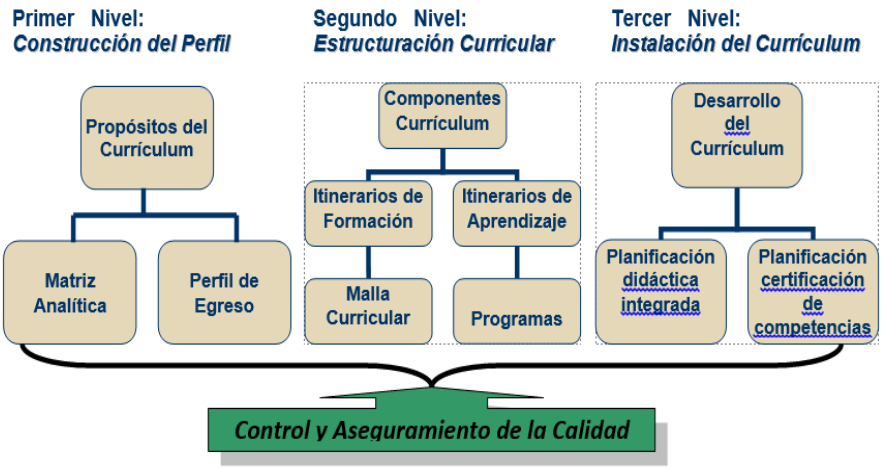


Figura N° 3: Niveles de concreción curricular.

Fuente: Instituto Profesional Virginio Gómez

Esta descripción obliga a articular todos los procesos pedagógicos, especialmente la evaluación que ha de ser coherente con el resto de elementos del diseño formativo, ha de hallarse integrada en el mismo. Por ello las experiencias metodológicas más coherentes con los diseños por competencias, como son las simulaciones y los proyectos llevan asociadas actividades evaluativas muy relevantes para la evaluación de competencias. Asimismo, el contexto en el que se manifiestan las mismas constituye un elemento clave para su adecuación, ya que las competencias en diferentes contextos requieren diferentes combinaciones de conocimientos, habilidades y actitudes (Gairín 2011), por lo que el ámbito profesional en el que van a ser aplicadas ha de ser tenido muy en cuenta. Gimeno (2008) complementa indicando que un enfoque curricular que no aterrice en la evaluación puede perder gran parte de su potencial, sin embargo, también advierte que el monopolio del sentido de las competencias y el obsesivo manejo de las mismas en los planteamientos sobre la discusión acerca de los procesos de enseñanza-aprendizaje, evaluativos, el diseño del currículum y los esquemas para programar las asignaturas han llenado —se cree erróneamente— el debate sobre la reforma universitaria y han guiado en muchos casos proyectos de innovación de dudosa eficacia, faltos de medios y sin desenlace previsto. Tan extensa presencia han alcanzado las competencias que, por ausencia de directrices de los gobiernos y de planteamientos más relevantes por parte de las autoridades académicas, han eclipsado el verdadero

debate de la convergencia. Este escenario repercute en un conjunto de instituciones de educación superior que se construyen, muchas veces, sobre ambigüedades teóricas y se cae en un hacer pragmático y poco orientado. Estos planteamientos pueden ser apreciados en el desarrollo de otros temas a lo largo de la investigación, por ejemplo en las prácticas evaluativas con otros matices, pero con un diagnóstico similar.

2.3 Evaluación de competencias, prácticas evaluativas y congruencia

2.3.1 El contexto de la Evaluación Educacional

Contextualizar la evaluación educacional en el ámbito de la formación superior es un tema inacabado. En efecto, para Santos Guerra (1999), al referirse a la evaluación es situarla como una problemática compleja, ya que acerca a dimensiones no meramente técnicas sino afectivas, organizativas, ideológicas. De modo similar, pero en el contexto de la educación escolar, Perrenoud (1990), señala que:

> "hablar de evaluación implica tocar un punto sensible que está muy cargado afectiva e ideológicamente, porque a través de la evaluación se concretan las desigualdades y, por tanto, las contradicciones entre la utopía pedagógica de una escuela para todos y de la realidad de las diferencias" (citado en Constenla, 2010, p.17).

En un mismo sentido, Cappelletti (2004) indica que la evaluación es uno de los temas más complejos del quehacer educativo porque en él intervienen factores institucionales, históricos, ideológicos, metodológicos y personales, que terminan siendo decisivos en la orientación que se le imprima dentro del proceso educativo. La evaluación no solo consiste en aplicar técnicas novedosas, sino que invita a reflexionar en torno a ella desde la práctica docente, sin dejar de considerar el contexto que la circunda. Calificar, medir, acreditar, certificar, retroalimentar y/o tomar decisiones son facetas de la evaluación, que integradas adecuadamente en un proceso educativo pueden acercar más a los procesos de formación con las acciones comúnmente llevadas a cabo para asignar una calificación al proceso mismo. Este mismo autor indica que cuando hablamos de

evaluación, no estamos atribuyendo al término siempre el mismo significado porque no existe únicamente un solo tipo de evaluación.

Por lo mismo, conceptualizar la evaluación no resulta fácil, precisamente porque está asociada a la emisión de juicios de valor (Alegre, 2006). Tampoco se puede obviar que en el proceso evaluativo confluyen multitud de sensaciones y valoraciones de los actores sobre las que no siempre se ha puesto la suficiente atención. Por ello, se entiende que el acercamiento a la realidad de los participantes, permitirá tomar contacto con sus pensamientos y percepciones, y puede resultar de utilidad para tener, en mayor medida, conciencia de la problemática en la que se encuentra inmersa la evaluación u otras en las que deriva (Citado en Ricoy, 2013).

En los contextos formativos y en especial en el proceso de enseñanza-aprendizaje, la evaluación es uno de los elementos claves por el volumen de información que facilita al profesor y por las consecuencias que tiene para el docente, el alumnado, el sistema educativo en que está integrado y la sociedad (Rodríguez López, 2002).

La evaluación tiene una función reguladora del aprendizaje, puesto que las decisiones que toman los estudiantes para gestionar el estudio están condicionadas por las demandas de la evaluación a las que tienen que enfrentarse (Cabaní y Carretero, 2003). No es una simple actividad técnica, sino que constituye un elemento clave en la calidad de los aprendizajes, condicionando la profundidad y el nivel de los mismos, ya que los estudiantes pueden, con dificultad, escapar de los efectos de una pobre enseñanza, pero no pueden escapar (por definición, si quieren licenciarse) de los efectos de una mala evaluación (Boud, 1995).

Por lo mismo, en el ámbito evaluativo se ha desarrollado una variedad de nuevos enfoques que preconizan la importancia de que se evalúen todos los resultados (referidos a conocimientos, habilidades y actitudes) a través de diversidad de procedimientos (Herrington y Herrington, 1998). Estas nuevas perspectivas en evaluación son una consecuencia lógica de la formación para el desarrollo de competencias y la diversidad de objetivos inherente a la misma.

Estos nuevos enfoques exigen tener una concepción del aprendizaje como algo activo, individualizado y basado en el desarrollo cognitivo y en consecuencia, un sistema de evaluación debe partir de la actuación activa del alumno que le permita utilizar sus conocimientos de manera creativa para resolver problemas reales. Este enfoque de evaluación requiere que el alumnado actúe eficazmente con el conocimiento adquirido, en un amplio rango de tareas significativas para el desarrollo de competencias, que permitan ensayar la realidad compleja de la vida social y profesional. La competencia no puede ser observada directamente en toda su complejidad, pero puede ser inferida del desempeño. Esto requiere pensar acerca de los tipos de actuaciones que permitirán reunir evidencia, en cantidad y calidad suficiente, para hacer juicios razonables acerca de la competencia de un individuo (Citado en Villardón, 2006).

2.3.1.1 Evolución del concepto de evaluación

La evaluación a lo largo de la historia educativa ha tenido un proceso evolutivo, dando origen a algunas concepciones evaluativas y distintos enfoques. Esta evolución ha sido marcada en cada una de sus etapas por los aportes de distintos autores en el área de la evaluación de programas. Es así como Tyler, ha provocado que se hable de una época tyleriana y pretyleriana (Pimienta, 2008).

El término evaluar emerge en los inicios del siglo XX asociado al proceso de industrialización que tuvo lugar en Estados Unidos y los principios y etapas del trabajo industrial, llegaron a ser pautas para las actividades didácticas. Es así como la división técnica del trabajo se reflejó en la división de las actividades docentes, dando lugar en las dimensiones de currículo, evaluación, planificación, entre otras, a especializaciones. Por su parte, el control de los tiempos y movimiento originó los objetivos de aprendizaje y la recepción de la evaluación entendida como control de los resultados alcanzados. Por otro lado, las indagaciones sobre el rendimiento de los asalariados llevaron a la discusión acerca del aprendizaje de los estudiantes en términos de rendimiento académico y a darle una forma numérica como confianza de imparcialidad y precisión. De este modo, el control empresarial y la evaluación educativa experimentaron una paulatina transformación en la fase de su primer desarrollo. Las consecuencias de este proceso llegan hasta nuestros días (Casanova, 1999). Otro aspecto

importante de esta evolución, lo constituyeron la aparición y aplicación masiva de pruebas psicológicas. Con los test estandarizados y la llegada de la estadística descriptiva, los profesores fueron dotados de los instrumentos para cuantificar masivamente las capacidades y el aprendizaje de los estudiantes. Se configura, de esta manera, un modelo cuantitativo y técnico que hasta hoy, en distintos grados, condiciona a la evaluación escolar (Citado en Constenla, 2010).

Ralpw W. Tayler, a partir de los estudios que realizó en el lapso de quince años desde el inicio de la década de los años treinta, logró dar forma y difundir el término evaluación educacional y desarrolló una visión renovadora del currículo junto con el primer método sistemático de la evaluación (Stufflebeam y Shinkfield, 2002). Su concepto de evaluación lo resumió en los términos siguientes:

> "El proceso de evaluación es esencialmente el proceso de determinar hasta qué punto los objetivos educativos han sido actualmente alcanzados mediante los programas de currículos y enseñanza. De cualquier manera, desde el momento que los objetivos educativos son esencialmente cambios producidos en los seres humanos, es decir, ya que los objetivos alcanzados producen ciertos cambios deseables en los modelos de comportamiento del estudiante, entonces la evaluación es el proceso que determina el nivel alcanzado realmente por esos cambios de comportamiento." (Tyler, 1950, citado en Pimienta, 2008, p.3).

La evaluación educativa es pues, según Tyler, un proceso cuya finalidad es establecer el grado en que los objetivos educativos propuestos han sido alcanzados. Dicho proceso comprende los siguientes aspectos; 1) Identificación y clara definición de los objetivos. 2) Determinación de las situaciones que otorguen al estudiante la oportunidad para manifestar la conducta esperada. 3) Elección y construcción de instrumentos apropiados de evaluación. 4) determinación de la objetividad, fiabilidad y validez de los instrumentos de evaluación. 5) Interpretación de los resultados de las pruebas en relación a la conducta evaluada como al currículum (Citado en Pimienta, 2008).

Estas condiciones que una evaluación debe cumplir, según Escudero (2003), muestran que el modelo de Tyler va más allá de la medición, conlleva una interpretación que

compromete un juicio sobre la información recopilada a través de los instrumentos evaluativos. Asimismo, el propósito del proceso evaluador no solo se refiere a comprobar el cambio ocurrido en los estudiantes, y comunicarlo a éstos, a sus padres y profesores, sino que se constituye, además, en un recurso para comprobar la eficacia del programa de estudio y de las enseñanzas del profesor. En su época, esta mirada más comprensiva de la evaluación no fue debidamente considerada ni aplicada. Al respecto, Stufllebeam y Shinkfield (2002) sostienen que el método Tyler al centrase en los objetivos, de hecho convirtió a la evaluación en un suceso de término, dirigiendo los juicios al producto final, esto pese a haber planteado la retroalimentación y su utilización en el mejoramiento de los componentes del proceso educativo. A lo irónico de esta constatación, agregan "una pequeña duda" sobre la forma en que Tyler forjó los conceptos de su método evaluativo y el modo en que dicha conceptualización se aleja de la práctica, "demasiado a menudo en contra de las grandes posibilidades del método tyleriano". (Citado en Constenla, 2010).

Horowitz (1995), citado por Escudero (2003), al analizar una entrevista otorgada por Tyler hacia el fin de su vida, destaca los siguientes aspectos de su pensamiento evaluativo, lo que hablan de su evolución y de su vínculo con las tendencias actuales de la evaluación educacional:

- Necesidad de analizar cuidadosamente los protocolos de la evaluación antes de ponerse a evaluar. Los actuales planteamientos de evaluaciones múltiples y alternativas deben ajustarse a este principio.

- El propósito más importante en la evaluación de los alumnos es guiar su aprendizaje, esto es, ayudarles a que aprendan. Para ello es necesaria una evaluación comprensiva de todos los aspectos significativos de su rendimiento; no basta con asegurarse que hacen regularmente el trabajo diario.

- El "portafolio" es un instrumento valioso de evaluación, pero depende de su contenido. En todo caso, hay que ser cauteloso ante la preponderancia de un solo procedimiento de evaluación, incluyendo el "portafolio" por su incapacidad de abarcar todo el espectro de aspectos evaluables.

- La verdadera evaluación debe ser idiosincrática, adecuada a las peculiaridades del alumno y el centro. En rigor, la comparación de centros no es posible.

- Los profesores deben rendir cuentas de su acción educativa ante los padres de los alumnos. Para ello, es necesario interaccionar con ellos de manera más frecuente y más informal.

Pese a que las bases psicopedagógicas del enfoque de Tyler han sido cuestionadas, la reforma educacional iniciada en 1965, en cuyo contexto su pensamiento sobre currículo, el aprendizaje y la evaluación tuvo una amplia difusión en Chile, contribuyó a extender su influencia hasta hoy. Así por ejemplo, el libro de Tyler, "Principios básicos del currículo y del aprendizaje", publicado en inglés por la Universidad de Chicago en 1950, fue traducido y adaptado a la realidad chilena por Mario Leyton Soto –primera versión española de la obra-, y publicado por la Editorial Universitaria en 1969.

Dentro de la vasta obra de Lee J. Cronbach (1916 – 2001) dedicada al campo de la evaluación de instituciones y programas, cabe destacar, para la evaluación de los aprendizajes, el acento que pone entender la evaluación como componente retroalimentador del objeto evaluado y, especialmente importante, su idea de intervenir para mejorarlo, de aquí que defina a la evaluación como "la recogida y uso de la información para tomar decisiones sobre un programa educativo" (Casanova, 1999). Es decir, la evaluación es un recurso para tomar decisiones de manera fundada, con lo que se entrega al profesor la iniciativa de involucrarse informadamente en la adopción de medidas que permitan mejorar el proceso de enseñar y aprender. De esta forma, Cronbach, enfatiza el carácter instrumental de la evaluación, en donde el docente no tiene por función expresar un juicio, sino proporcionar información relevante para tomar decisiones de mejoramiento (Citado en Pimienta, 2008).

Cronbach defiende, además, unos criterios de comparación de tipo absoluto, exigiendo aplicar una evaluación referida al criterio, propuesta por Popham (1980), al patrocinar la valoración con relación a unos objetivos precisos y no el cotejo con el grupo. Asimismo, presenta un método de evaluación que contiene: estudios de proceso – incidentes que ocurren en el aula-; medidas de rendimiento y actitudes –cambios

observados en los estudiantes- y seguimientos, esto es, estudios del camino posterior seguido por los estudiantes participantes del programa. Con esta propuesta, las técnicas de recogida de información se amplía, sumado a los test, cuestionarios, entrevistas, observación sistemática y no sistemática, pruebas de ensayo, entre otras (Citado en Constenla, 2010).

Entre los aportes de mayor trascendencia realizados por Michael Scriven a la teoría evaluativa, cabe referirse tanto a su concepto de evaluación como a las funciones que a ésta le atribuye. Para Scriven (1967), la evaluación es el proceso de valoración sistemática del mérito o valor de algo, enfatizando que el evaluador debe llegar a juicios de valor justificables. Reitera que esta meta de la evaluación es invariante: juzgar el valor del objeto que se evalúa. Esta concepción de la evaluación, que hoy goza de amplia aceptación (Citada en Casanova, 1999), conduce a revelar aquellos referentes de la evaluación hasta el momento ignorado, como son el marco de valores preexistente y dominante en la sociedad y propio del pensamiento del evaluador. Dichos componentes, lo mismo que otros del marco evaluativo, de no adoptarse los resguardos pertinentes, evidentemente, pueden condicionar y/o sesgar el proceso evaluativo, al incidir en el cómo evaluar, en el diseño de los indicadores que facilitan resolver cuán positivo o negativo es lo logrado y en la valoración del producto final. Aquí, se está en presencia de la articulación de lo social y lo individual, de una expresión del habitus orientador de las prácticas sociales, y que puede ser descrita como la forma en que aprehende el mundo de la vida cotidiana. En este sentido, "…en función de nuestras opiniones, de nuestra propia ideología, en función de lo que creemos que debería ser. Siempre nos apropiamos de lo real aplicándole nuestro propio filtro interpretativo, y actuamos sobre ello utilizando modelos que anticipan el comportamiento de los que nos acompañan en esta misma situación" (Citado en Constenla, 2010, p.99).

El hecho que la atribución de valor sea consustancial a la evaluación, la hace necesariamente dependiente de las teorías implícitas del evaluador. "La concepción de la realidad educativa, el modelo de evaluación, la metodología seguida, estarán inevitablemente teñidas de ideología" (Santos Guerra, 1993, citado en Constenla, p.100). Si así no fuera, la evaluación no podría contribuir con la información necesaria para "el conocimiento de una realidad y su transformación deseable". De aquí, la

necesidad de disponer de “una axiología que no estuviese sujeta tan descaradamente a la manipulación de los interesados”. Con el propósito de enfrentar este peligro de distorsión por intereses particulares o por la mirada subjetiva del evaluador (disponiendo incluso de su buena disposición y apropiado desempeño), en una sociedad democrática o en proceso de democratización, los principios de “contraste de pareceres y el reconocimiento y respeto de los valores existentes” (Casanova, 1999), resultan imprescindibles al momento de efectuar procesos de evaluación.

La segunda contribución destacada por Scriven, está referida a las funciones de la evaluación, el empleo provechoso de las informaciones proporcionadas por las evaluaciones. Describe dos funciones centrales: la formativa y la sumativa, en el entendido que las otras aplicaciones que se le dan se originan del uso específico de una de ellas.

Scriven, presenta la expresión de evaluación sumativa para dar cuenta del proceso evaluativo dirigido a evidenciar la eficacia de un programa y decidir respecto a su duración. La aplicación de esta función es adecuada para valorar procesos y productos terminados, con logros precisos y posibles de juzgar. Con esta función evaluativa no se busca corregir algún aspecto del proceso o producto educativo en lo inmediato, atiende a la necesidad de precisar el valor de dicho producto o proceso final y decidir si corresponde desecharlo o mantenerlo.

Camilloni y otros (1998), afirman que fue Scriven quien enunció el concepto de evaluación formativa, con el propósito de apoyar con información permanente la planificación y producción de un objeto, y, en general, apunta para ayudar al personal a perfeccionar cualquier cosa que esté operando o desarrollando. En términos educativos, esta evaluación está orientada a que, en el transcurso del proceso de enseñanza y aprendizaje, se relacione la información del proceso de aprendizaje de los estudiantes con las peculiaridades de la acción didáctica del profesor. Tres características distinguen a la evaluación formativa aplicada a los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes, a saber: “la recogida de datos concernientes al progreso y las dificultades de aprendizaje encontradas por los alumnos; la interpretación de esta información desde una perspectiva criterial, y en la medida de lo posible, diagnóstica de los factores que

originan las dificultades de aprendizaje observadas en el alumno, y la adaptación de las actividades de enseñanza y aprendizaje en función de la interpretación realizada de los datos recogidos (Allal Cardinet y Perrenoud, 1979, citados en Casanova 1999). El juicio de valor emitido, en consecuencia, está referido a dichos procesos evaluativos, con el propósito y la lógica de regularlos. Por consiguiente, puede servir tanto para prestar apoyo al docente a adoptar decisiones para mejorar su enseñanza, como para apoyar a los estudiantes a mejorar su actividad de aprendizaje, más exactamente, contribuyendo a que aprendan a regular, autorregular sus personales procesos de aprendizaje. Cabe aclarar con Coll y otros (1999), que ha sido tradicional enfatizar el aporte de esta evaluación a la regulación de la enseñanza, y de ahí la designación más difundida de evaluación formativa. No obstante, gracias a las contribuciones de Nunziatti (1990), hoy se destaca su dimensión formadora, en el sentido de su potencial utilidad para que los alumnos aprendan a regular sus procesos de aprendizaje. (Citado en Constenla, 2010).

Es interesante la contribución de Álvarez Méndez (2010:365) sobre las condiciones para una evaluación formativa comprometida con el cambio. La premisa principal es que para que la evaluación sea formativa "debe implicar al alumnado en todas las etapas del proceso". Para hacer creíble y no solo posible la evaluación formativa hay desarrollar en los estudiantes la capacidad de autoregulación del aprendizaje. Sin ánimo de atender a todas las condiciones para que la evaluación sea formativa destaco las siguientes (pp.365-368):

> Que actúe al servicio de quien aprender, que ayude a superar los errores con la información que aporta el profesorado.
> Que de información inteligible y a tiempo para superar las dificultades
> Que preste a tención a cómo el alumno aprende
> Que asegure la igualdad de oportunidades para el aprendizaje
> Que se base en criterios claros, explícitos y transparentes
> Que lleve al aprendizaje de la autoevaluación
> Que actúe en contextos de confianza, de respeto y de responsabilidad compartida

A esta reseñada evolución del concepto de evaluación, Coll y otros (1999), proponen un concepto de evaluación indicando que evaluar es emitir un juicio de valor respecto de los logros alcanzados por los estudiantes como resultado de su participación en unas actividades de enseñanza y aprendizaje definidas. La formulación de esta valoración requiere de unos criterios o expectativas sobre los aprendizajes que se pretende que realicen los estudiantes, expresados como objetivos, criterios de evaluación o aprendizajes esperados, y unos indicadores de comportamientos observables en las realizaciones que los estudiantes desarrollan en el tiempo dedicado a las actividades de evaluación, y cuyo grado de presencia o ausencia pueden ser estimados como evidencia del grado de cumplimiento de los criterios o del nivel de satisfacción de las expectativas de la enseñanza.

En resumen, es posible distinguir cuatro grandes acepciones de evaluación, las que son explicitadas a continuación siguiendo a Ahumada (2001):

a) Evaluación como juicio.
b) Evaluación como medición.
c) Evaluación como congruencia.
d) Evaluación como base para la toma decisiones.

a) Evaluación como juicio.

La acepción más antigua es la asociada al juicio, ya que supone el evaluar como el "proceso de juzgar el valor de un hecho educativo". Básicamente lo que se hacía era un examen oral en el que los jueces dictaminaban el resultado y calificación de los estudiantes. La principal ventaja de esta acepción residía fundamentalmente en la facilidad con que los resultados se calificaban, ya que la emisión del juicio era casi inmediato. No se necesitaba de instrumentos sofisticados para recoger información, bastaba con la experticia del evaluador (grandes maestros) para creer en la objetividad de los antecedentes para emitir el juicio.

Las críticas apuntalaban a la subjetividad del juicio, influenciado la mayoría de las veces por aspectos ajenos a lo que se intentaba evaluar.

b) Evaluación como medición.

A principios del siglo XX surge esta acepción, con los aportes de las ciencias físicas, de la psicometría y de Thorndike, quien planteó: "todo lo que existe, existe en cierta cantidad". El éxito de esta acepción residía en el carácter científico que se creía observar en cada medición, más aún si ésta se apoyaba en indicadores estadísticos. Nadie dudaba de su objetividad. Sin embargo, existían otras posturas que señalaban que "no todo es susceptible de ser medido", sobre todo en las ciencias sociales.

c) Evaluación como congruencia.

Ralph Tyler en 1930 revolucionó el ambiente educativo al plantear "que la prueba construida por el docente debe interesarse en medir los cambios producidos por los medios educativos". Fue el primer autor quien se refirió a la comprobación de resultados empleando el término evaluación. El principio básico de esta acepción era: "debe existir una relación adecuada entre los objetivos o características que se evalúan con los procedimientos destinados a probar su grado de logro".

Las principales críticas eran:

- la correcta evaluación está supeditada a la correcta determinación de los objetivos de los procesos educacionales;
- se favorece la evaluación de productos o resultados más que la retroalimentación en el proceso.

d) Evaluación como base para la toma decisiones.

Esta acepción pone énfasis no sólo en la obtención de evidencias mediante la medición y en la emisión de juicios valorativos, sino que plantea como fin esencial la "toma de decisiones". Desde este punto de vista, toda la evaluación está dirigida a producir mejoramientos, renovaciones y cambios en la práctica habitual de un sistema educacional.

Entre las principales críticas destacan:

- el rol aparentemente administrativo que cumple el docente en relación a la evaluación y que lo distrae de su verdadera función;
- al plantearse alternativas de decisión, se piensa que éstas resultan en la mayoría de las veces artificiales y de una factibilidad dudosa.

No obstante, esta concepción ha permitido llevar a la evaluación desde un nivel de sala de clase a un nivel de sistema. Ávalos (2003) distingue tres enfoques de la evaluación, indicando que "para simplificar el lenguaje técnico relativo a la evaluación de los aprendizajes en la educación formal, conviene distinguir tres procesos diferenciables:

- La evaluación propiamente tal, que consiste básicamente en emitir un juicio de valor respecto al aprendizaje observado en el estudiante.
- La calificación, que es la traducción de ese juicio de valor como una categoría de una escala (que en nuestro sistema son notas numéricas en la escala de 1 a 7 o, en algunos casos, de 1 a 10).
- La certificación, que da fe pública del logro de los objetivos educacionales establecidos por la Institución".

Es evidente que en el campo de la evaluación educativa se ha producido un cambio fundamental en su marco conceptual. Desde comienzos de los años sesenta la investigación se centró, en gran medida, en el estudio del aprendizaje de los estudiantes en diferentes universidades de prestigio (Snyder, 1971; Miller y Parlett, 1974, citado en Fernández, 2010). En estas investigaciones uno de los resultados más sorprendentes fue que, lo que más influía en dicho aprendizaje no era la enseñanza, sino la evaluación. Los estudiantes describían todos los aspectos de su actividad como si estuviesen totalmente determinados por la manera como percibían las exigencias del sistema de evaluación.

Desde una perspectiva más actualizada a partir de la década de los 90 se viene impulsando un desplazamiento de los planteamientos evaluativos basados casi exclusivamente en los principios psicométricos a otros centrados en una evaluación basada en la explicación de los criterios, preocupada por los procesos, orientada al

aprendizaje, de carácter colaborativo y preocupada también por los principales aprendizajes a través de tareas auténticas y con posibilidad de retroalimentación eficaz que suponga posibilidad de cambio o mejora (Boud y Falchikov, 2007; Nicol et al 2013).

2.3.2 Contexto de la evaluación de competencias

2.3.2.1 Conceptos sobre evaluación de competencias

La evaluación de competencias es distinta aunque recupera algunas estrategias ya empleadas por muchos docentes, entonces se parte del supuesto que evaluar de acuerdo con este enfoque implica transformaciones en la práctica evaluativa, empezando porque el objeto de la evaluación trasciende la repetición de conceptos y la mera esfera cognitiva, aunque los incluye. En el entendido que la competencia se va desarrollando al entrar en contacto con la propia tarea, proyecto o elaboración, su evaluación deberá entenderse también como un acompañamiento a este proceso, que atraviesa por diferentes contextos tanto personales como situacionales. (Cazares y Cuevas de la Garza, 2010)

La evaluación de competencias exige un tratamiento especial. En primer lugar, debe existir claridad en el cuerpo docente sobre lo que es evaluar por competencias. Al respecto, existen variadas definiciones, entre ellas se destaca la de Tobón (2006, p.14):

> "la evaluación de competencias es un proceso de retroalimentación, determinación de idoneidad y certificación de los aprendizajes de los estudiantes de acuerdo con las competencias de referencia, mediante el análisis del desempeño de las personas en tareas y problemas pertinentes".

Mientras tanto, para Hawes (2007, p.1):

> "la evaluación de competencias demanda, entonces, poner en juego una instrumentación compleja y articulada, que se centre en las actuaciones efectivas de los sujetos (en cuanto individuos y colectivos) sobre la resolución de

> problemas propios de la profesión, dando cuenta de la complejidad de los desempeños actuales a la vez que haciendo un juicio predictivo sobre actuaciones futuras. La evaluación debe constituir una oportunidad de aprendizaje y utilizarse no para adivinar o seleccionar a quién posee ciertas competencias, sino para promoverlas en todos los estudiantes".

De acuerdo con Castro (2010, p.112):

> "la evaluación de competencias se puede definir como un procedimiento en el que se requiere que el estudiante complete tareas o procesos en los que se demuestre su habilidad para aplicar conocimiento y destrezas o aplicar conocimientos en situaciones simuladas similares a la vida real".

Por lo tanto, la evaluación de competencias supone valorar la capacidad del alumno para dar respuesta a situaciones más o menos reales con las que, con muchas probabilidades, se va a encontrar en el futuro, aunque evidentemente, nunca del mismo modo en que han sido aprendidas, ya que las combinaciones de problemas y contextos reales pueden ser infinitas (Zabala y Arnau, 2008). De cualquier modo, las competencias se demuestran en la acción, por lo que únicamente pueden ser evaluables si se determinan actividades de aplicación de las mismas.

La evaluación de las competencias es una experiencia significativa de aprendizaje y formación, que se basa en la determinación de los logros y los aspectos a mejorar en una persona respecto a cierta competencia, según criterios acordados y evidencias pertinentes, en el marco del desempeño de esa persona en la realización de actividades y/o el análisis, comprensión, resolución de problemas del contexto profesional, social, disciplinar e investigativo, considerando el saber ser, el saber conocer, el saber hacer y el saber convivir. La retroalimentación es la esencia de la evaluación y es necesario que se brinde en forma oportuna y con asertividad (Tobón, Pimienta y García, 2010).

Según Levy-Leboyer (1997), la evaluación de la competencia permite identificar las brechas existentes en el desempeño de las competencias, así como las conductas que se requieren para poder alcanzar las metas propuestas. Por otra parte, ofrece la oportunidad

de adquirir nuevas competencias. Y algo que ha ido cobrando relieve conforme se ha procedido a aplicar el aprendizaje basado en competencias es que es un momento vital del aprendizaje del estudiante, es uno de los principales recursos que el estudiante tiene para aprender, según demuestran diversos estudios (Segers,Nijhuis & Gijseleaers, 2006; Villa y Poblete, 2011).

La evaluación de las competencias constituye entonces una valoración sistemática del desempeño de los estudiantes, por medio de la comparación entre los criterios y las evidencias que muestran el grado de dominio que se posee en torno a una actuación determinada ante problemas pertinentes del contexto. En síntesis, para (Tobón, Pimienta y García (2010) la evaluación de las competencias se compone de las siguientes características:

- Se basa en la actuación entre actividades y problemas del contexto, el cual se tiene presente en las diferentes estrategias de evaluación (pruebas escritas, entrevistas, pruebas de desempeño, ensayos, juegos de roles, etc.).

- Es un proceso dinámico y multidimensional que implica considerar diversos factores relacionados para comprender el aprendizaje del estudiante y determinar sus logros y aspectos a mejorar.

- Tiene en cuenta tanto el proceso como los resultados del aprendizaje (es decir, considera el desempeño del estudiante y los resultados alcanzados finalmente).

- La retroalimentación se hace considerando los criterios de una competencia determinada y la parte cuantitativa, a través de los niveles de desarrollo de las competencias y ciertos porcentajes de logro.

Para Zabala y Arnau (2011), la evaluación de competencias implica:

- La competencia es un constructo complejo, lo cual implica la utilización de procesos de evaluación que también son complejos.

- Evaluar competencias siempre implica evaluar su aplicación en situaciones reales, en contextos también reales y que hacen referencia a unas intenciones que se deben desarrollar fuera de la Institución. Por lo tanto, los medios para evaluar competencias en el aula siempre son aproximaciones a la realidad.

- Para poder evaluar competencias es necesario tener datos fiables sobre el grado de aprendizaje de cada estudiante en relación con la competencia en cuestión. Esto requiere el uso de instrumentos y medios muy variados en función de las características específicas de cada competencia y los distintos contextos donde ésta debe o puede llevarse a cabo.

- Dado que las competencias están constituidas por uno o más contenidos de cada uno de sus tres componentes básicos, es decir, de los contenidos de aprendizaje conceptuales, procedimentales y actitudinales, es necesario identificar los indicadores de logro para cada uno de ellos, pero integrados o que se puedan integrar en la competencia correspondiente.

- El medio para conocer el grado de aprendizaje de una competencia será la intervención del estudiante ante una situación-problema que sea reflejo, lo más aproximado posible, de las situaciones reales en las que se pretende sea competente.

2.3.2.2 Principios a la hora de evaluar las competencias

Aun cuando los autores anteriores Tobón (2010) y Zabala y otros (2011) dejan claro lo que implica el proceso evaluativo por competencias, viene a ser Villa y Poblete (2011), quienes lograr centrar el foco de la evaluación y sintetizar en un conjunto de principios lo que implica este tipo de evaluación y lo que representa para las instituciones la implementación de este tipo de diseños curriculares.

a) La evaluación de una competencia es más adecuada si se evalúa de modo integral y no de modo separado por cada uno de sus «ingredientes» o elementos constituyentes de la competencia (conocimientos teóricos, conocimientos

aplicados, actitudes, valores, etc.). Tardif (2006) los denomina recursos del aprendizaje.

b) Las técnicas o instrumentos con mayor valor añadido para evaluar competencias serán aquellos que garantizan la recogida de información, de evidencias de los elementos o recursos de competencia, como son el portafolio, los mapas conceptuales, los protocolos de observación en el caso de simulaciones o representaciones, las entrevistas, entre otras.

c) La evaluación por competencias no es un proceso con referencia a normas (grupo normativo), sino más bien con referencia a objetivos o criterios (niveles de dominio). Es decir, en cada competencia se pueden establecer los niveles deseados y los criterios a considerar, y cada estudiante es evaluado en función de los criterios establecidos y no en referencia a lo que consiguen o no consiguen sus compañeros ni al rendimiento medio.

d) La evaluación condiciona la orientación en la forma o estilo de estudio del alumno y, por tanto, es absolutamente clave definir bien cómo va a ser el proceso de evaluación, de modo que facilite la adquisición y/o desarrollo de las competencias. Este principio está muy vinculado con lo que la evaluación ha determinado como aprendizaje superficial o aprendizaje profundo. El sistema de evaluación que el docente establezca favorecerá uno u otro tipo de aprendizaje.

e) Un sistema de evaluación integrado de las competencias facilita y favorece un aprendizaje más adecuado y congruente de las competencias (Rust, Price y O'Donovan, 2003). Así los estudiantes comienzan a comprender que el aprendizaje es un ciclo sistemático que integra una serie de aspectos que deben manejar para actuar o comportarse de modo eficaz ante una situación problemática. Los conocimientos no son algo separado de las actitudes y valores, ni son independientes de los procesos cognitivos que cada estudiante pone en situación en el momento de su aprendizaje.

f) La dificultad en la evaluación de las competencias puede ser muy distinta en función de las mismas competencias, ya que algunas están más «saturadas» de conocimientos, habilidades, valores que otras. Si la evaluación se centra únicamente en lo más fácil de evaluar se produce un deterioro importante del sistema y un fraude del mismo. No tendría mucho sentido, el esfuerzo pedagógico de un aprendizaje basado en competencias, cambiando metodologías, programaciones, actividades con una evaluación simple y centrada en conocimientos.

g) La evaluación por competencias debe tener claros y explícitos los criterios de evaluación. La evaluación de las competencias no puede convertirse en una «piñata» que uno acierta por casualidad, a ciegas. Como la investigación ha señalado desde hace muchos años, la evaluación constituye la «verdadera» orientación del aprendizaje del estudiante. Desde el principio, los estudiantes preguntan y quieren saber cómo serán evaluados, para organizar su modo de estudiar adecuándolo al tipo de evaluación. Éstos suponen un elemento crucial en el proceso de evaluación, ya que aseguran la transparencia en el proceso, destacan las dimensiones, objetivos y principios a los que se otorga valor y son una clara referencia para el alumnado, el profesorado y la institución. Pero eso no quiere decir que los criterios sean una distribución porcentual de la calificación. El problema surge cuando se confunden los criterios con los procedimientos o estrategias de evaluación, incluso con las herramientas que se utilicen. Otro de los errores que se suele cometer es confundir los criterios con objetivos concretos o resultados, en el sentido de servir como medida de comprobación del aprendizaje, es decir, si se produjo o no. La consecuencia de esto ha sido la obsesión por encontrar una evaluación objetiva, eficaz en cada parte de un examen o prueba de evaluación, con el fin de comprobar un dato objetivo y concreto. Los criterios de evaluación van dirigidos hacia la orientación del proceso evaluativo y como principios que ayudan a emitir juicios de valor sin arbitrariedades, sobre la base del aprendizaje y el proceso, de la realidad que se ha observado. Para eso están diseñados, para describir y emitir juicios de valor formativos. Son los criterios los que proporcionan igualdad de oportunidades, y al ser transparentes y públicos son un medio de negociación

entre los protagonistas del proceso evaluativo, permitiendo su reelaboración y la flexibilidad del proceso de cara a facilitar los aprendizajes y la reformulación de las propuestas. La negociación de los criterios de evaluación supone otro reto en el camino para lograr una evaluación formativa, ya que la evaluación para que sea formativa no solamente debe preocuparse de valorar el aprendizaje, sino servir para aprender (Stobart, 2010).

h) La evaluación de competencias deberá integrar la perspectiva del estudiante a través de la autoevaluación individual (Álvarez Valdivia, 2009) y compartida (Watts y García Carbonell, 2006). Durante la vida profesional es muy importante desempeñar una labor de autocrítica para realizar un aprendizaje de por vida que lleve a una mejora profesional y humana (Boud y Falchikov, 2006). Esta práctica que es una auténtica competencia los estudiantes deben adquirirla en su proceso formativo. Esto requiere un entrenamiento durante su experiencia académica. La evaluación del alumnado integra una gran complejidad y, a su vez, es un componente fundamental del proceso de enseñanza-aprendizaje. Desde el punto de vista teórico, el proceso de evaluación es una actividad inherente a la propia educación, que tiene como objetivo central el aprendizaje y su seguimiento (Sánchez, 2010). A ello se suma que la evaluación está sujeta a juicios de valor, en donde la garantía de su imparcialidad dependerá de la precisión con la que se describa la faceta o aspecto educativo que se pretende calificar (De la Orden, 2009). Máxime, como señalan López, Cannella y Ciancimino (2010), cuando es necesario conocer las distintas capacidades del alumnado, que difícilmente resultan reconocibles y valorables a través de modalidades clásicas de calificación.

i) La participación de los estudiantes en el proceso de evaluación es un elemento de gran valor para el progresivo desarrollo de su autonomía, ya que ayuda al estudiante a interiorizar qué es considerado como clave en el proceso y en qué medida lo está logrando. Le alerta sobre cuándo su actuación no se está adecuando a los indicadores de conducta pretendidos y le hace reflexionar sobre cómo cambiar su actuación para mejorar. La evaluación conjunta aporta, además, un valor añadido de transparencia y objetividad-intersubjetividad a la

evaluación, que propicia el desarrollo de un proceso de diálogo, revisión y mejora. Es así como la evaluación se convierte en un proceso que activa, orienta y afecta (Huertas, 2009), ya que la evaluación que interesa es aquella que active al estudiante hacia el aprendizaje, que le oriente hacia la mejora y que le afecte positivamente en relación a los esfuerzos realizados. Para ello, hay que informar al estudiante de manera continua de sus progresos en relación con las competencias que va desarrollando durante el proceso de aprendizaje y no únicamente al final, considerando la evaluación de resultados como la consecuencia de todas las actividades realizadas en el transcurso de la asignatura.

Según Lancaster, Waugh y Wood (2008), una evaluación centrada en el estudiante significa que el estudiante analiza de forma activa su propio aprendizaje por medio de la auto-reflexión y con criterios concretos sobre niveles de desarrollo, en un entorno de ayuda en el que el feedback es inmediato, frecuente y formativo (Citado en Villa y Poblete 2011).

j) La evaluación de las competencias requiere la determinación de niveles de dominio de las mismas e indicadores y evidencias que permitan ser valoradas (Villa, Poblete et al, 2007). Este principio es muy importante desde el punto de vista operativo, ya que cada profesor, cuando formula una competencia, sea genérica o sea específica, debe pensar a continuación con qué evidencias podrá evaluar el desempeño de la misma. Al pensar en ello, se vincula de modo más directo el aprendizaje y/o adquisición/desarrollo de la competencia con su evaluación.

k) La evaluación de competencias demanda planificar un sistema de evaluación que permita vincular las competencias con sus indicadores y evidencias de modo que pueda establecerse una valoración o calificación que pueda justificarse en términos de resultados de aprendizaje de la competencia. Las rúbricas o descriptores asignados a los indicadores constituyen una ayuda tanto al profesor como al estudiante, favoreciendo hablar un lenguaje común, al traducir un

concepto abstracto como es el número a matices de desempeño y comportamiento (Villa, Poblete et al, 2007).

l) La evaluación de competencias modifica el rol del profesor que pasará de ser instructor a ser facilitador. La función de tutoría no se limitará a resolver dudas puntuales a iniciativa de los estudiantes, sino parte del contrato profesor-estudiante para conducir el proceso de enseñanza-aprendizaje de forma continuada. Para evaluar el proceso y los productos alcanzados por el profesor en nuestro proceso formativo se emplea un dispositivo de evaluación; para describirlo, partimos de diferenciar entre competencias y desempeños docentes, estimando que estos últimos permiten inferir la competencia. En ese sentido, la evaluación de competencias docentes implica valorar los desempeños del profesor al enfrentarse a situaciones-problema, partiendo de que evaluar competencias es evaluar procesos en la resolución de situaciones-problema (Zabala y Arnau 2008).

m) La evaluación de competencias debe llevar a las instituciones de educación superior, a reestructurar el nivel organizativo de las carreras facilitando espacios, tiempos y materiales en consonancia con la misma. Mientras que en las universidades se declare implantado el aprendizaje basado en competencias y se sigan dando calendarios para la realización de «exámenes» de tipo convencional, el proceso no puede considerarse acabado.

Fernández (2005) agrega otros principios de evaluación orientados a aspectos de mayor consistencia del proceso, por ejemplo, señala que si la evaluación de competencias es global no se puede olvidar que esto no es suficiente para garantizar que todos los componentes se han aprendido eficazmente, por lo que habrá que aplicar el principio de alternancia y garantizar con otras evaluaciones el aprendizaje de los mismos. Si es coherente deber haber similitud entre las tareas de integración de la competencia y las utilizadas en la evaluación formativa. Iteración en cuanto a que una competencia debe ser evaluada varias veces para corregir errores y garantizar su adquisición. Lo que conviene que quede claro, resalta, es que la evaluación formativa continua es prioritaria, es decir, más importante que el formato es la naturaleza de la evaluación. Este enfoque

se centra en la regulación de todos los elementos que hay que movilizar para aprender: saber hacer, estrategias de aprendizaje, conocimientos procedimentales, condicionales, corrección de errores y sobre el deseo de realizar las tareas con un alto nivel de calidad.

La evaluación de competencias demanda, entonces, poner en juego una instrumentación compleja y articulada, que se centre en las actuaciones efectivas de los sujetos (en cuanto individuos y colectivos) sobre la resolución de problemas propios de la profesión, dando cuenta de la complejidad de los desempeños actuales a la vez que haciendo un juicio predictivo sobre sus actuaciones futuras (Hawes, 2005).

Para Ion y Cano (2012) la evaluación de las competencias constituye un nuevo paradigma en el marco de la evaluación, como en su momento lo fueron la evaluación por contenidos y la evaluación por objetivos. Esto se corrobora de diversas maneras, más allá de la teorización y la metodología como se plantea en las siguientes ideas:

a) En primer lugar no hay experiencia de cambio más significativo para un docente "tradicional" enfocado en los contenidos que comenzar a deconstruir su práctica de evaluación. Por ejemplo, empezar la planificación del aprendizaje no por los contenidos ni por las actividades didácticas, sino por la misma evaluación, ya que la primera tarea en un módulo es determinar muy bien las competencias que se formarán, y ello implica definir los niveles de desarrollo de la idoneidad y los criterios de desempeño, así como la matriz de evaluación. Centrase más en el desempeño en su integralidad en actividades y problemas contextualizados y con sentido para los estudiantes, dentro del marco profesional que se está aprendiendo y con análisis reflexivo.

b) La implementación de procesos de evaluación de las competencias es una experiencia altamente significativa para los estudiantes que no pasa inadvertida en una institución, ni mucho menos en un módulo, sobre todo entre alumnos que han estado en procesos de aprendizaje con método evaluativos focalizados en contenidos y no en competencias. En forma sintética se puede decir que los estudiantes perciben que se les toma más en cuenta; que hay un genuino de la institución por evaluar el aprendizaje como método para desarrollar la idoneidad

profesional en un grado cada vez más elevado; que los criterios para evaluar el aprendizaje ya no dependen del capricho de los docentes, sino que se argumentan y son públicos. Entonces, los estudiantes comprenden que la evaluación por competencias implica un mayor esfuerzo, dedicación y compromiso que la evaluación tradicional, pero que esto es esencial para su propia formación como ciudadanos y futuros profesionales.

c) El cambio no es sólo de los docentes y estudiantes, es también un cambio institucional, y aquí se da cuenta de un cambio de paradigma, que va más allá de idear palabras. En lo institucional, la evaluación de las competencias se refleja en una nueva forma de dar seguimiento al aprendizaje de los estudiantes, pues ya no consiste en llevar un registro de las notas de cada asignatura, como en el modelo anterior, y sacar promedios para determinar el rendimiento, sino en llevar un informe completo de las competencias que cada alumno cursa en cada módulo, con el correspondiente nivel de desarrollo de la idoneidad alcanzado, los criterios que ha cumplido y las evidencias presentadas, mostrando logros y aspectos por mejorar.

Estos autores señalan que las ideas descritas anteriormente más otras que continuamente se tienen en las instituciones educativas, llevan a plantear entonces que en la evaluación de las competencias se está ante una importante innovación, y esto significa el reto de implementar esta metodología en las instituciones con rigurosidad, más allá que sea un enfoque de moda, que esté en las políticas educativas del país o que sea lo que demanda la sociedad.

2.3.2.3 Currículum basado en competencias y evaluación de competencias

El proceso de evaluación en este enfoque tiene que promover la integración de los saberes; es decir, el objeto de evaluación es la respuesta compleja, integrada y relevante del estudiante ante problemas de la realidad profesional. El reto consiste, entonces, en orientar la actividad evaluativa de forma tal que constituya un desafío para las personas y mida logros de aprendizaje consistentes con el nivel que se evalúa, sin por ello

convertirse en un obstáculo que desincentive la permanencia en el proceso educativo y el deseo de aprender (Lagos, 2016).

Dado que la evaluación es un elemento central en el currículum y de continua interrelación con el resto de elementos, de acuerdo con el modelo competencial mencionado, debe ir encaminada a poner de manifiesto el logro de competencias previamente determinadas. Por ello, al planificar las competencias que se quiere desarrollar en los estudiantes, no sólo hay que pensar en cómo enseñarlas, sino también en cómo evaluarlas. Ahora bien, dado que las prácticas de enseñanza en la educación superior están cambiando, lo mismo se puede afirmar cuando se habla de las prácticas de evaluación (Guilles, Detroz y Blais, 2011). Se hace necesario conocer y saber aplicar un sistema de evaluación continuo, variado y formativo (Inda, Álvarez y Álvarez, 2008), dentro de lo que se ha venido a denominar la aparición de una nueva cultura de la evaluación (Rust, 2007). De hecho, Jornet et al. (2011) defienden que el proceso de planificación y el diseño de la evaluación de competencias deben basarse en trabajos colegiados para alcanzar un consenso intersubjetivo entre los autores. De este modo, la calidad del aprendizaje y su nivel de logro en el alumnado atenderá a un propósito más global y a la propia complejidad del constructo competencial.

La evaluación de competencias, por sus propias características e implicaciones, constituye una de las tareas más importantes en los procesos formativos, especialmente por su propia utilidad formativa y sus consecuencias socioprofesionales, como son la certificación, reconocimiento, convalidación de experiencia, etc., (Tejada, 2011). Por ello, la evaluación debe tener una relevancia especial en la educación universitaria (Cowan, 2010), especialmente porque constituye la herramienta más influyente en el aprendizaje de los estudiantes.

El propósito de la evaluación, en este modelo curricular por competencias, es determinar los logros progresivos de los estudiantes en el aprendizaje de una o de varias competencias esperadas en cierto espacio educativo, acorde con un claro perfil de egreso de un programa académico que permite definir el nivel de aprendizaje de dichas competencias. El logro del propósito anterior implica que la evaluación sea un proceso que contemple diferentes agentes evaluativos, se determine cómo se forman éstas en los

estudiantes durante los módulos o a lo largo de un programa educativo, en el marco de un aprendizaje y mejoramiento continuo que asegure el emprendimiento y empleabilidad (Fernández, 2010).

Para Tobón, Pimienta y García (2010) al término de un programa de formación con esta modalidad curricular es necesario entregar a los estudiantes un informe de sus competencias que les permita acreditar el aprendizaje alcanzado. Este informe es un complemento al título y responde a un requerimiento creciente de las organizaciones, de la sociedad y de otros niveles educativos con el fin de saber cuáles son en realidad las competencias de los egresados para abordar problemas en diversos contextos.

Finalmente y de acuerdo a lo indicado por Villa y Poblete (2011), un sistema de evaluación de calidad coherente con este modelo curricular garantiza que tanto estudiantes como empleadores puedan confiar en una formación adecuada cuando los primeros han obtenido buenas calificaciones.

2.3.2.4 Estudios e investigaciones sobre la evaluación en el ámbito de las competencias.

En los últimos 10 años algunos investigadores de la evaluación educacional han centrado su mirada investigativa en diferentes dimensiones de la evaluación y su relación con las competencias. A continuación se cita algunos de estos que han servido de referencia para la presente investigación:

a) Lagos, R (2016). Destaca un su investigación doctoral "Representaciones sociales de los docentes e innovación curricular…" Destaca el rol que ejerce la representación que los docentes tienen en relación a un currículum basado en competencias y los procesos asociados.

b) Margalef García, L. (2014) presenta el artículo titulado: "Evaluación formativa de los aprendizajes en el contexto universitario: Resistencias y paradojas del profesorado". Destaca los resultados obtenidos de un proyecto de investigación sobre evaluación formativa en donde se analizan las resistencias y paradojas a

las que se enfrenta el profesorado universitario para implementar procesos de evaluación orientados a mejorar el aprendizaje de sus estudiantes.

c) Moreno, J., Aracil, A., y Reina, R. (2014). La cesión de responsabilidad en la evaluación: Una estrategia adaptada al espacio europeo de educación superior. Destacan en este estudio prospectivo se la influencia que la cesión a los estudiantes de la responsabilidad sobre la evaluación tiene en la percepción de su propia autonomía, su motivación intrínseca, así como en la creencia sobre el valor y el rol que debería tener la evaluación.

d) García-Sanz, Mari Paz (2014). La evaluación de competencias en Educación Superior mediante rúbricas: un caso práctico. Destaca que en educación superior, la evaluación es la herramienta que permite valorar el nivel de logro de las competencias transversales y específicas que los estudiantes tienen que adquirir en las diferentes titulaciones universitarias, actuando además de elemento regulador del aprendizaje. Enfatiza en la realización de una evaluación no sólo del desarrollo de competencias, sino también para el desarrollo de las mismas.

e) Marín, R., y otros (2013). La evaluación de competencias en el modelo DECA: anclajes teóricos. Destaca en el artículo algunos anclajes teóricos del Modelo para el Desarrollo y Evaluación de Competencias Académicas. Inicialmente revisa el concepto de competencias y sus posibilidades de trasladarlo a momentos de práctica docente y de evaluación de competencias. Propone un modelo que integra la evaluación de competencias docentes y se proponen estrategias e instrumentos centrados en la evaluación auténtica de competencias que permitan evaluar profesores en procesos de formación centrados en sus producciones.

f) Ricoy, M., y Fernández-Rodríguez, J. (2013). La percepción que tienen los estudiantes universitarios sobre la evaluación: Un estudio de caso. Destaca el acercamiento y análisis a las impresiones que tienen los implicados sobre la

evaluación y cómo a partir de esta percepción, se puede constituir un valioso medio para reconducir el proceso con la finalidad de mejorarlo.

g) Moreno, T. (2012). La evaluación de competencias. Destaca que en la realidad mexicana la educación por competencias ha resurgido con gran fuerza y que las reformas del sistema educativo mexicano emprendidas en la última década y que comprenden todos los niveles tienen un elemento en común: un currículo con un enfoque basado en competencias. Tiene como objetivo contribuir al debate teórico actual en torno a la evaluación de competencias, así como aportar algunos rudimentos de tipo metodológico que permitan a los profesores mejorar sus concepciones y prácticas de evaluación.

h) Manríquez, L. (2012). ¿Evaluación en competencias?. Destaca en el ensayo la promoción un debate para determinar el enfoque adecuado para medir o determinar el logro de competencias. Con la debida prevención que ello implica necesariamente adscribirse a un modelo pedagógico coherente con el desarrollo de competencias. Se revisa sucintamente el concepto de evaluación con énfasis en el aprendizaje.

i) Jornet, J. y otros (2011). Diseño de procesos de evaluación de competencias: consideraciones acerca de los estándares en el dominio de las competencias. Destaca en el artículo los conceptos de competencias y estándares de desempeño, así como una estrategia general para orientar el diseño y planificación de un sistema de evaluación de competencias. Comenta algunos elementos conceptuales y metodológicos acerca de la determinación de estándares en el dominio de las competencias. En este punto, se revisan los conceptos y roles de los criterios, estándares e indicadores de evaluación, y de la necesidad de orientar los procesos de evaluación de competencias sobre modelos de tipo cuantitativo que permitan graduar los niveles de desempeño con precisión.

j) Ion, G., y Cano, E. (2011). El proceso de implementación de la evaluación por competencias en la Educación Superior. Un estudio sobre el rol de los cargos

académicos. En su artículo destacan el rol de la institución para implementar los cambios que supone la evaluación de los estudiantes basada en competencias. Describe la metodología de trabajo y los resultados.

k) Villa, A., y Poblete, M. (2011). Evaluación de competencias genéricas: Principios y oportunidades y limitaciones. Destacan un conjunto de principios importantes a la hora de elaborar un sistema global de evaluación de competencias, tras una revisión del marco en que se mueve en la actualidad la Evaluación de Competencias. Se proponen técnicas para evaluar competencias genéricas y específicas.

l) Constenla, J. (2010). En su investigación doctoral "Descripción y análisis de las concepciones y prácticas evaluativas de docentes de una universidad", destaca las concepciones y su relación con prácticas evaluativas tradicionales.

l) Fernández, A. (2010) presenta el artículo titulado: "La evaluación orientada al aprendizaje en un modelo de formación por competencias en la educación universitaria. Destaca una reflexión sobre el cambio de paradigma educativo que supone la formación por competencias y, sus repercusiones en la evaluación para promover el aprendizaje y para constatar la calidad del mismo.

m) Olmos, S., y Rodríguez, María José (2010). Diseño del proceso de evaluación de los estudiantes universitarios españoles: ¿responde a una evaluación por competencia en el Espacio Europeo de Educación Superior?. Destaca el rol de la evaluación en el contexto formativo y su coherencia con los objetivos de enseñanza y las competencias.

n) Cano, María Elena (2008), realiza un trabajo en donde plantea la necesidad de generar un cambio en los procesos evaluativos, y no sólo en los diseños o en las propuestas metodológicas, para favorecer el desarrollo de las competencias específicas y transversales de cada titulación. Para ello se parte de la conceptualización de las competencias, se analizan las implicaciones que este nuevo enfoque genera sobre el trabajo del profesorado en general y sobre la

docencia en particular y señala las características que debiera tener una evaluación de los aprendizajes por competencias.

o) Camperos, M. (2008). La evaluación por competencias, mitos, peligros y desafíos. Destaca en este escrito que la evaluación de competencias no es ajena a la concepción y ejecución del proceso de formación de los profesionales universitarios. Intentar abordarla de forma aislada o independiente del quehacer didáctico de los docentes es violar las pautas de una evaluación válida. Esto significa que para evaluar competencias se debe saber qué son y cuáles se están promoviendo, al igual que precisar sus manifestaciones más representativas y las vías para verificar su logro.

2.3.3 Prácticas evaluativas

Tal como se ha dicho anteriormente, aproximarse al conocimiento de la evaluación y a las diferentes prácticas evaluativas en el mundo de la educación supone hacerlo sobre una realidad que participa de las mismas incertidumbres, cambios que se registran en la ciencia educativa. Ello le confiere a la evaluación un carácter complejo en la medida que debe desenvolverse, en sus dimensiones teórica y práctica, en los terrenos poco firmes de la acción educativa y del cambio social (Mateo, 2006).

Como en las últimas décadas el concepto de evaluación ha sufrido una profunda transformación, también significativa en el ámbito de la enseñanza y del aprendizaje. Al observar el entorno educativo se detecta que las innovaciones han llegado con facilidad en el uso estrategias de aprendizaje, de recursos didácticos pero no en un mismo nivel, en el ámbito de la evaluación. Así se puede encontrar en las aulas en general el uso de estrategias de aprendizajes muy innovadoras acompañadas de sistemas de evaluación tradicionales. Es llamativa, entonces, la distancia que existe entre la realidad de las prácticas evaluativas y los avances teóricos y metodológicos que hoy presenta la literatura de la evaluación (Bordas y Cabrera, 2001).

Ahora bien, si se parte de la base que el principal objetivo de la evaluación es mejorar la calidad de los aprendizajes de los alumnos, las prácticas tradicionales dificultan dicho objetivo, en cuanto se basan en un paradigma sobre el aprendizaje que se encuentra superado. Más que dar información sobre los avances de los alumnos y sus necesidades de apoyo pedagógico, las prácticas tradicionales de evaluación tienden a comparar los resultados de los estudiantes, distribuyéndolos en una escala de buenos, regulares y malos. Para ello, se evalúa a todos los alumnos al mismo tiempo y con el mismo instrumento, incurriendo en un falso concepto de equidad (Villardón, 2006).

Diversas investigaciones han puesto de manifiesto que la práctica de la evaluación es disfuncional y desequilibrada en muchos aspectos (Santos Guerra, 1993): sólo se evalúa al alumno, sólo se evalúan los resultados y sólo los conocimientos. Se evalúa estereotipadamente, con instrumentos inadecuados y sin informar al alumnado de las condiciones de la evaluación. La evaluación es incoherente con el proceso de

enseñanza-aprendizaje o independiente del mismo. Quizás, por ello, es el aspecto de la educación superior que más ansiedad produce entre los estudiantes y más inseguridad entre el profesorado.

Brown y Pickford (2013, p.50) nos recuerdan que “la evaluación no es un terreno neutro”. Todo lo contrario, las prácticas de evaluación están contextualizadas dentro de la cultura de evaluación de cada país, y lo más importante es que las estrategias de evaluación son un reflejo de ese sistema de valores.

Como se puede apreciar las prácticas de evaluación, indica Coll y otros (1999), presentan muchos y diversos aspectos característicos, entre otras se encuentran: las acciones específicas empleadas en la evaluación por los estudiantes; el uso de instrumentos tradicionales; los criterios de corrección y valoración utilizados en los resultados y la comunicación de estos últimos a los estudiantes y a sus familias; las determinaciones pedagógicas o de certificación relacionadas a la valoración de los resultados obtenidos por los estudiantes; los procedimientos dispuestos para tomar esas decisiones; la articulación de acciones de evaluación y acciones de enseñanza a lo largo del año escolar.

Atendiendo a esta complejidad de las prácticas usuales en las salas de clases, Coll y otros (1999), para un estudio metódico de ellas, en vista a su interpretación y comprensión, elaboraron un conjunto de cuatro categorías conceptuales, a saber: programas, situaciones o actividades, tareas y enfoques de evaluación. Estas categorías de las prácticas de evaluación se encuentran interrelacionadas: un programa de evaluación está formado por un conjunto de situaciones o actividades de evaluación, que están integradas, a su vez, por una o varias tareas de evaluación, y estas tres categorías son dirigidas, orientadas y condicionadas de forma más o menos directa, y con mayor o menor coherencia según los casos, por el enfoque de evaluación. En esta perspectiva el componente crucial y núcleo articulador de la práctica evaluativa de un docente es su enfoque de evaluación.

En consecuencia, se comparte el concepto de concepción y enfoque se evaluación que Coll y otros (1999) definen en los términos siguientes:

> “Llamaremos enfoque de evaluación al conjunto de ideas, creencias y pensamientos más o menos precisos, articulados y coherentes que tiene un docente sobre la naturaleza y funciones de la evaluación del aprendizaje de los alumnos, es decir, sobre qué es, qué ingredientes o elementos debe contemplar, qué puede, debe o merece ser evaluado, para qué sirve, qué consecuencias tiene y cómo debe llevarse a cabo,… [y] la mayor o menor importancia atribuida, en estas creencias, ideas y pensamientos, a la vertiente social y pedagógica de la evaluación. [El enfoque de evaluación]… preside, orienta y condiciona de forma más o menos directa, y con mayor o menor coherencia según los casos, los otros tres planos o niveles”. (Citado en Constenla, 2010, p.87).

Más allá del enfoque de evaluación subyacente a toda práctica, la tarea de evaluar es evidentemente una actividad ardua y, como se dice, compleja para el profesorado, que requiere de la valoración del desarrollo global del proceso y de sus participantes, lo que exige la utilización de distintas estrategias y procedimientos (Margalef, 2009; Margalef, 2016). La evaluación ha de ser un medio para ayudar al profesorado a transformar la enseñanza o, al menos, para introducir cambios que contribuyan a mejorar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje. Por otro lado y en la esfera académica del estudiante, el concepto de «evaluación» suele estar fuertemente asociado al de «calificación», y ambos están estrechamente relacionados tanto con los productos de aprendizaje como con la satisfacción con los mismos (Özgüngör, 2009). Además de la evaluación, las concepciones que tienen los estudiantes sobre los métodos y el sistema de evaluación condicionan el aprendizaje (Struyven, Dochy, y Janssens, 2005).

Numerosos estudios e investigaciones (Álvarez Méndez, 2008; Brown y Pickford, 2013; Vera y Moreno, 2008) vienen profundizando en la necesidad de proponer estrategias diferentes en la evaluación del alumnado, argumentando, fundamentalmente, la utilización de una evaluación que puede incorporarse al proceso formativo desde el protagonismo del discente, abandonando las características de un modelo tradicional basado en la medición del rendimiento y facilitando oportunidades para valorar la comprensión de los contenidos y el esfuerzo empleado para su consecución. Álvarez Méndez (2008), en particular, sitúa la evaluación formativa como el pivote de la tarea

del aprendizaje desde la perspectiva de la evaluación educacional. En efecto, la evaluación formativa se caracteriza por ser democrática y transparente, estar al servicio de la enseñanza y el aprendizaje, asumir la negociación como elemento consubstancial a la evaluación para actuar en beneficio del estudiantado, estar orientada a la comprensión y no al examen, y por último, debe estar centrada en la forma en que se aprende, sin descuidar la calidad de lo que se aprende.

Pero no basta únicamente con usar una u otra estrategia o una combinación, no es la cuestión principal, sino hacer partícipes a los alumnos de su propio proceso de evaluación; no solamente en la selección del procedimiento, sino en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que junto con el profesorado, también son los protagonistas. Este punto todavía genera cierta incertidumbre y discrepancia en el profesorado, porque en muchas ocasiones no se entiende el proceso de evaluación formativa como algo factible en educación. Pero sí empiezan a surgir experiencias, caracterizadas por el uso de diferentes instrumentos de evaluación para la obtención de datos a partir de diferentes instrumentos o estrategias, lo cual ya es un paso hacia delante en el cambio (Castro, 2013).

Al respecto, Stobart (2010) propone una evaluación para el aprendizaje que es un intento consciente de hacer de la evaluación un elemento productivo del proceso de aprendizaje. Se consigue haciendo de la evaluación en el aula una parte esencial de la enseñanza, poniendo su énfasis en lo situacional – interacción en el aula – en vez de en las disposiciones del aprendiz concreto. Centra su atención en lo que está aprendiendo y en la calidad de las interacciones y relaciones en el aula. En este enfoque, la evaluación se interpreta en sentido amplio y se refiere a obtener pruebas relativas a la situación concreta de los aprendices y a facilitarles retroalimentación que les ayude a avanzar. Estas pruebas pueden proceder de la observación y de las interacciones en el aula, así como de productos más tangibles. En términos de Carol Dweck (citado en Stobart, 2010), adopta un enfoque incrementalista del aprendizaje que resalta el esfuerzo y la mejora de la competencia.

Willis (2010), enfatizando el rol del alumno en este proceso, destaca la evaluación para el aprendizaje de prácticas (AFL) indicando que éstas favorecen la retroalimentación,

diálogo y evaluación por pares y constituyen una oportunidad para que los estudiantes aprendan y conozcan las expectativas sociales de ser un aprendiz autónomo, o participante central, dentro de la comunidad de práctica de la clase. Este proceso de hacerse más experto y pertenecer a la comunidad de la práctica implica que los estudiantes negocian identidades de participación que incluyen conocer tanto las habilidades académicas como las expectativas sociales dentro del aula. Las prácticas de AFL dentro de las interacciones diarias en el aula permiten a los estudiantes desarrollar un repertorio compartido con la empresa conjunta y el compromiso mutuo en las comunidades de práctica.

De este modo, las oportunidades de los estudiantes para participar en la evaluación han presentado efectos positivos en la motivación intrínseca cuando se han planteado desde estilos de enseñanza que suministran a los estudiantes la oportunidad de elegir y de tomar decisiones (Hassandra, Goudas y Chroni, 2003). Parece que la motivación es un factor que ayuda a comprender las diferentes percepciones individuales que tienen lugar en los estudiantes. De este modo, Li, Lee y Solmon (2005) indican que aquellos estudiantes que están más motivados se perciben más competentes (Citado en Moreno Murcia y otros, 2014).

El uso de diferentes prácticas evaluativas exige, entonces, evaluar de forma continua para poder valorar el progreso y para poder tomar decisiones durante el desarrollo del aprendizaje. La evaluación continua mejora el entorno de aprendizaje y la motivación de los estudiantes, así como sus posibilidades de éxito (Delgado, 2006).

Para Villa y Poblete (2011) parece indudable que hay que variar las prácticas de la evaluación para traspasar las restricciones que generan las pruebas convencionales. De forma que, para mejorar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje, es esencial incorporar cambios sólidos en la metodología y evaluación que contribuyan a transformar verdaderamente la práctica educativa, como ya lo están haciendo algunos docentes (Margalef y Alvarez, 2005). Asimismo, es de señalar que otras investigaciones (Biggs, 2005) han hecho eco de la relación existente entre el método de evaluación utilizado por el profesorado y la forma que tiene el alumnado de abordar el aprendizaje. Con todo, la finalidad fundamental de la evaluación presenta repercusiones relevantes

más allá de la mera calificación del alumnado, aunque este aspecto resulte sustancial para su promoción académica y laboral.

Ahumada (2005) al respecto enfoca esta situación problema como una necesidad de recurrir a procedimientos y prácticas evaluativas que aporten evidencias de que el estudiante está interrelacionando sus conocimientos previos con los nuevos aprendizajes que se le presentan; los aprendizajes integrales por competencias y los sistemas de evaluación para evidenciar sus resultados serán una forma de certificar y comprobar que los alumnos portan un repertorio de competencias que les será de fácil recuperación cuando lo soliciten.

Esta última visión resulta trascendente si se busca que los profesores evalúen competencias en sus estudiantes, sobre todo si se considera que, en las percepciones del profesorado sobre las prácticas de evaluación, aún prevalecen prácticas evaluativas centradas en el aprendizaje del estudiante, siendo muy bajo el número de profesores que emplean estrategias evaluadoras centradas en competencias (Cano e Ion, 2012).

La perspectiva de evaluación que se propone se enriquece con momentos de práctica reflexiva y con las distintas percepciones que toman como eje a la mejora, tanto de las personas que aprenden como del contexto o ambientes de aprendizaje. La evaluación, así percibida, pretende convertirse en estrategia de formación y de desarrollo personal y profesional; esto es, se concibe a la evaluación de competencias como un espacio que se abre para seguir aprendiendo (Marín y Guzmán, 2012). Sin embargo, como advierte Gimeno Sacristán (2008), este cambio no se ha visto aún reflejado en el sistema de evaluación por competencias de los estudiantes ni en las prácticas evaluativas usadas por los docentes, quedando en evidencia la falta de congruencia entre elementos claves de todo diseño y lo que se agudiza ante un sistema evaluativo que queda relegado a un segundo plano.

2.3.4 Congruencia evaluativa

Uno de los problemas típicos en la práctica evaluativa de los docentes es la falta de congruencia entre ésta y el proceso de aprendizaje llevado a cabo en el aula o fuera de ella. A partir de toda la revisión teórica realizada, queda claro que todos los modelos curriculares actuales deberían estar alineados en cada uno de los elementos que lo componen (Constenla, 2010). Por lo mismo, el sistema de evaluación debe presentar plena coherencia entre los fines o los objetivos perseguidos desde sus múltiples dimensiones, sin olvidar que es un elemento clave en todos los procesos vinculados con la calidad educativa. Por ello, es necesario trabajar desde la máxima consideración su concepción, su diseño, su ejercicio y el uso que se hace de la información recogida (Pérez Juste 2005).

Cano (2008), plantea que la evaluación ha de ser coherente con el resto de elementos del diseño formativo, ha de hallarse integrada en el mismo. Por ello las experiencias metodológicas más coherentes con los diseños por competencias, como son las simulaciones, los proyectos, el PBL, casos, entre otras, llevan asociadas actividades evaluativas muy relevantes para la evaluación por competencias.

En Chile, la mayoría de las universidades han optado por modelos de formación basados en competencias y de manera gradual, cada programa ha implementado un conjunto de innovaciones no ajenas a críticas como también lo releva Gimeno Sacristán (2008) frente a las titulaciones de España. Este hecho ha estimulado la aparición de cambios en las metodologías didácticas a aplicar, en función del contexto pedagógico particular de cada disciplina, nivel, curso, tipo de estudiante, etc. Sin embargo, este cambio no se ha visto aún reflejado en el sistema de evaluación por competencias, quedando en evidencia la falta de congruencia entre elementos claves de todo diseño y lo se agudiza ante un sistema evaluativo que queda relegado a un segundo plano (Gimeno Sacristán, 2008).

Al respecto Escudero (2010) indica que la evaluación es uno de los aspectos especialmente relevantes, por varias razones. En primer lugar, para lograr la necesaria validez del diseño formativo, la evaluación ha de ser coherente con los objetivos de

enseñanza y las competencias a desarrollar a través de una metodología didáctica adecuada. En segundo lugar, se ha de pensar siempre en el efecto reactivo o condicionante de la evaluación para el estudiante, en relación con su propio proceso de aprendizaje. Y, en tercer y último lugar, la evaluación es el elemento imprescindible como proceso de autorregulación y de mejora en el ámbito docente y discente. La evaluación es el factor esencialmente crítico en la calidad de la enseñanza a nivel superior. En este sentido, debemos traer a colación la aportación de Biggs (2005), quien considera que la evaluación es "el principal complemento de la enseñanza y el aprendizaje. Si se hace mal, el resto se desmorona"; o como señala Sans (2005), la evaluación no es simplemente una actividad técnica o neutral, sino que constituye un elemento clave en la calidad del aprendizaje, ya que condicionará su profundidad y nivel; o como se indica en Olmos y Rodríguez (2010), si la evaluación orienta y guía el quehacer de los alumnos y, por lo tanto, el de los docentes, se debe considerar que la innovación pedagógica debe ir emparejada a la innovación en evaluación.

En efecto diversos autores han evidenciado este conjunto de problemáticas asociadas a la congruencia de los procesos evaluativos. Así, Flores y otros (2003), plantean que existen algunos problemas específicos de la evaluación en la educación, dado que la evaluación sigue siendo al final, sumativa y ajena a las características del desarrollo del proceso seguida por los estudiantes para la construcción de su conocimiento". Ibarra y Rodríguez (2010) indican que el discurso dominante en la universidad se caracteriza por ser muy tradicional, en el sentido de equiparar la evaluación con calificación, de estar dirigida por el profesor y, por la escasa presencia de feedback.

Diversos autores, citados por Flores y otros (2003) han encontrado evidencias que la evaluación del aprendizaje no es aún de carácter procesual y formativo sino sumativa, esto es con fines de medición y certificación. Margalef García (2014) concluye que el profesorado en relación a la evaluación formativa experimenta una incertidumbre no solo se debe a una falta de información y comprensión de los procesos de cambio evaluativos sino, también, a que el profesorado cuenta con escasos referentes y aprendizajes experienciales en evaluación formativa en los que apoyarse.

En este mismo sentido,

> "… la dinámica de enseñanza-aprendizaje induce, cabe pensar, a limitar los momentos de evaluación a una serie de pruebas o exámenes realizados al final de periodos más o menos largos de clase para comprobar cuáles de los conocimientos que el profesor ha transmitido anteriormente "devuelven" los alumnos". Esta situación graficada por varios autores, significaría una práctica no deseable en evaluación; sin embargo, no necesariamente criticable como incongruente, pues muchas veces el enfoque curricular con su correspondiente planificación y el consecuente proceso didáctico, son los que dictan las directrices que posteriormente acoge la evaluación (Constenla, 2010, p.110).

En el contexto de la educación superior esto genera un gran desafío a los docentes para que superen estas prácticas evaluativas y propongan y realicen acciones de evaluación acorde, consistente y coherente con las concepciones y especialmente con el modelo de formación basados en competencias. Dado que esta tarea no es fácil, muchas instituciones en Chile han intentado orientar y mejorar las prácticas evaluativas de los docentes, sea a través de evaluaciones de la docencia o de jornadas o cursos –a veces sin mucha continuidad- sin grandes resultados. Por tanto, los esfuerzos debieran ser aún mayores con la contextualización del mejoramiento de las prácticas y no un perfeccionamiento descontextualizado. Es más, autores como Alonso y otros (1995) plantean un trabajo reflexivo para superar las dificultades en las prácticas evaluativas en donde los docentes de manera colectiva puedan cuestionarlas junto con revisar las preconcepciones subyacentes.

Los estudios realizados en el último tiempo han ido encontrando evidencias de la falta de congruencia en las prácticas evaluativas. Así Bonilla y López (2005), plantean en las conclusiones de una investigación que se podría presumir que existe una articulación en las concepciones epistemológicas y de evaluación de los aprendizajes. Sin embargo, la articulación no se encuentra expresada con relación de uno a uno entre las categorías de los diferentes ámbitos, pero aparece en el ámbito teórico y práctico al utilizar los ejes de análisis.

Ahumada (2001, p.21) define la congruencia como “la interrelación que debiera existir entre las diferentes etapas o estadios por los que pasa cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje (planificación, desarrollo, evaluación), con los diferentes tipos de contenidos. Para operacionalizar esta congruencia elaboró una propuesta que se representa considerando la actividad que debe realizar un docente, interpretada ésta como un triángulo, en el cual en un vértice está el “qué” simbolizando la determinación y selección de determinados conocimientos, los que a su vez estarían expresando los propósitos implícitos que conlleva cada uno de los tipos de aprendizaje a enseñar; en el otro vértice se puede visualizar el “cómo”, entendido como el manejo o dominio de determinadas estrategias didácticas o de enseñanza acordes con los propósitos anteriormente señalados, incorporando a su vez las estrategias de aprendizaje que el alumno utiliza con el fin de asumir su responsabilidad como copartícipe del proceso dialógico del aprender; finalmente, en el tercer vértice está el “cuánto”, es decir, la demostración de evidencias y vivencias de aprendizaje obtenidas mediante la aplicación de una diversidad de procedimientos evaluativos y que podrían ser considerados como resultantes del proceso de enseñanza-aprendizaje. La letra “C” puesta en los tres vértices representa la congruencia que debiera existir entre estas tres importantes funciones didácticas.

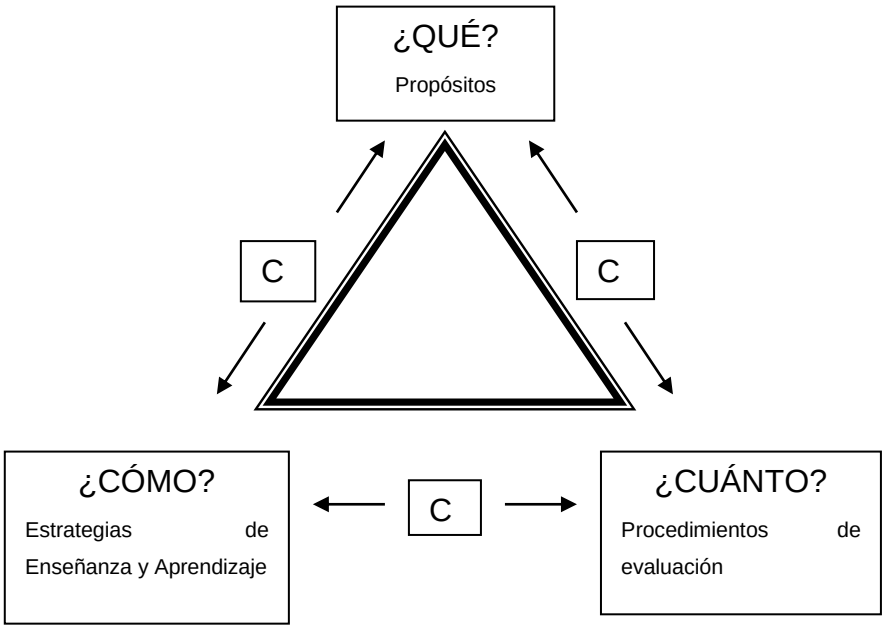


Figura N° 4: Relación entre propósitos, medios y evaluación

Fuente: Ahumada (2001, p.21)

Para Garrido, Arenas y Contreras (2014) su relación de interdependencia es tan intricada y sensible, que cualquier incoherencia entre ellos, redunda en una distorsión de lo que se busca lograr durante el proceso de enseñanza. Por ejemplo:

- Si el docente utiliza estrategias, actividades o materiales que no facilitan el desarrollo de los aprendizajes esperados, es decir, que no estén alineados con los objetivos previstos, la evaluación de los aprendizajes será injusta, porque se exigirá a los estudiantes demostrar el dominio de algo que no se les enseñó, o será irrelevante, porque se les exigirá demostrar el dominio de lo enseñado, pero sin relación con los objetivos del programa de la asignatura.

- Si los objetivos de la asignatura no están alineados con la evaluación, es decir, se evalúa algo diferente del tipo de aprendizaje esperado, la evaluación pierde su validez y valor, como evidencia del programa de asignatura comprometido.

- Si las metodologías no están alineadas con la evaluación, o sea, se evalúa mediante actividades, procesos y operaciones que no son las que se usaron durante el proceso de enseñanza para el aprendizaje, nuevamente, aquella se transforma en injusta, porque supone la capacidad del estudiante para transferir desempeños, de un dominio a otro, sin que ello haya sido intencionado durante las actividades realizadas durante la enseñanza.

Al analizar las implicancias formativas que puede provocar la incoherencia entre los elementos descritos, se puede constatar que es la evaluación de los aprendizajes donde finalmente queda reflejada dicha distorsión; ya sea, a través, de evidencias que no dan cuenta del aprendizaje esperado o, a través, del juicio y decisión que se toma a partir de ellas. Esto resulta altamente relevante y problemático si, a las inconsistencias, sumamos la poderosa influencia que tiene el proceso de evaluación sobre los estudiantes o como lo indica Margalef (2011, citado en Castro 2013) en los diferentes Encuentros de Innovación Docente que se desarrollan en la UAH, se han introducido más innovaciones en metodologías de enseñanza-aprendizaje, fundamentalmente en la incorporación de las TIC y otros materiales docentes, pero se sigue contando en menor medida con experiencias de buenas prácticas en el ámbito de la evaluación de los aprendizajes. Estas

experiencias evidencian que persiste la división entre qué enseñamos y aprendemos y qué evaluamos. La evaluación no es algo separado del resto del proceso de enseñanza-aprendizaje, lo que hace necesario desarrollar procesos formativos que integren la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación como partes indisociables de un mismo proceso.

Garrido, Arenas y Contreras (2014), relevan que centrar exclusivamente la atención en lo que sucede en las aulas y en el desempeño individual de un docente universitario, resulta insuficiente para propiciar el mejoramiento de las prácticas de evaluación de los aprendizajes. Esto debido a que dicha experiencia formativa no se puede aislar del contexto más amplio y complejo como lo es, el que enmarca el programa de formación, del cual forma parte; que es gestionado e impulsado, de acuerdo a necesidades y prioridades de una institución de educación superior; la cual, a su vez, debe dar respuesta a orientaciones y énfasis definidos por su misión y visión por las políticas públicas, las demandas y las expectativas de la sociedad. Por este motivo, la evaluación de aprendizajes debe ser abordada como una problemática institucional, es decir, se requiere que éstas definan estrategias, implementen acciones y monitoreen el avance del mejoramiento de las prácticas de evaluación.

Por su parte Ávalos (2003), plantea que la evaluación de los aprendizajes debe hacerse cargo de las innovaciones curriculares y didácticas y no puede limitarse a las tradicionales pruebas escritas de lápiz y papel. En los últimos años han surgido muchos procedimientos alternativos que han resultado exitosos para establecer una coherencia con el currículum y la instrucción. Cobra entonces importancia el siguiente principio: La evaluación de los aprendizajes debe hacerse en función estricta de los objetivos educacionales o propósitos de la enseñanza (currículum) y al contenido y forma de la enseñanza (instrucción).

Ahumada (2001) plantea que una propuesta evaluativa válida es aquella que es inherente a cada aprendizaje; en este sentido, no es posible entender “un aprendizaje sin evaluación y una evaluación sin aprendizaje”. A partir de las palabras del autor se observa quizás la primera disonancia en el proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollado en la educación superior. Este tipo de disonancias e incongruencias se

observan habitualmente en los procesos docentes y han sido identificados por varios autores.

En sentido similar, Santos Guerra (1999) destaca una serie de paradojas de la evaluación en la universidad española, las cuales son lógicamente extrapolables a la realidad chilena. Es más, se encuentran entre ellas algunas paradojas que guardan una estrecha relación con el tema de la congruencia evaluativa y que particularmente cobran relevancia en un currículum basado en competencias: 1) Aunque la teoría de aprendizaje centra su importancia en los procesos, la práctica de la evaluación focaliza su interés en los resultados; 2) La evaluación condiciona todo el proceso de enseñanza y aprendizaje; resulta paradójico que la evaluación potencie las funciones intelectuales menos ricas; 3) A pesar de que uno de los objetivos de la enseñanza universitaria es despertar y desarrollar el espíritu crítico, mucha evaluaciones consisten en la repetición de las ideas aprendidas del profesor o de autores recomendados; 4) Aunque se teoriza sobre la importancia de la evaluación para la mejora del proceso de enseñanza, lo cierto es que se repiten de forma casi mecánica las prácticas sobre evaluación; 5) Aunque la organización de la universidad ha de tender a facilitar procesos de enseñanza y aprendizaje, las condiciones organizativas (masificación, rutina, falta de estímulos, etc.) dificulta la evaluación rigurosa y de calidad; 6) Aunque las participación es un objetivo prioritario de la formación los alumnos solo intervienen en la evaluación a través de las pruebas; 7) Aunque se insiste en la importancia del trabajo en grupo y del aprendizaje cooperativo, los procesos de evaluación son rabiosamente individuales.

Frente a este conjunto de inconsistencias y paradojas, puede surgir la pregunta respecto a qué modelo de congruencia es al que tendría que responder la docencia y en particular, la evaluación en una institución técnico profesional. Al respecto, Ahumada (2005) circunscribiéndose a un enfoque constructivista del aprendizaje plantea un modelo que precisamente favorezca la congruencia en los procesos docentes.

La postura de Ahumada (2005) tiene como punto de partida la “tipología de contenidos”, para lo cual se basa en Coll y otros (1999), quien asume el término “contenidos” como: “El conjunto de saberes culturales cuya asimilación y apropiación por los alumnos se considera esencial para su desarrollo y socialización”. Estos saberes

culturales, según Ahumada (2005, p.54), se han tipificado en cuatro grupos de conocimientos: declarativos, procedimentales, estratégicos y actitudinales. Esta nueva forma de visualizar los contenidos es favorable para trabajar enfoques globalizadores y constructivos del aprendizaje que incentiven la concurrencia de diversas disciplinas en función de las reconocidas temáticas transversales. Basándose en esta tipología de los conocimientos y con el fin de relacionar los diferentes tipos de contenidos que hay que enseñar (o aprender) con los diferentes tipos de momentos del proceso de enseñanza-aprendizaje, el autor plantea el "modelo de congruencia" (Figura N°4).

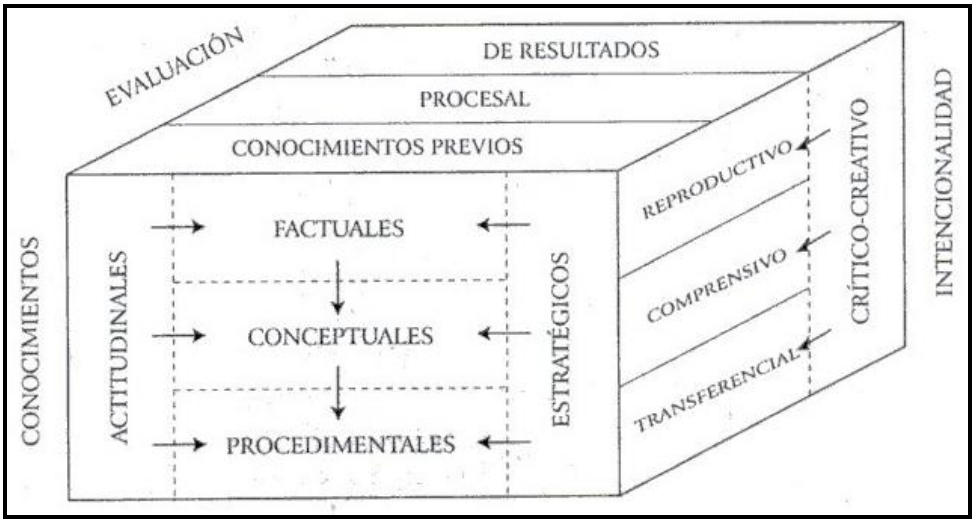


Figura N° 5: Modelo de congruencia entre conocimientos, intencionalidad y evaluación tomado de Ahumada (2005, p.61).

Bajo este modelo, el término "congruencia" se refiere a la interrelación, que debe existir entre los diversos estadios por los que pasa cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje (diseño, desarrollo y evaluación) y los diferentes tipos de contenidos.

El autor en el modelo incorpora los cinco tipos de contenidos y acepta que llevan implícita una determinada intencionalidad en términos de aprendizaje; "así, cuando nos referimos a contenidos factuales estamos demostrando claramente una intencionalidad memorística, es decir, esperamos que el alumno haga suyo por repetición dicho contenido. Cuando se trata de un contenido de carácter conceptual, existe una

intencionalidad comprensiva, ya que lo que interesa es el dominio de una determinada conceptualización. Finalmente, en el caso de los contenidos procedimentales, la intencionalidad implícita es la posibilidad de transferir los procesos aprendidos a situaciones similares" (Ahumada, 2005).

Siguiendo con el modelo, los contenidos de carácter estratégico y actitudinal tienen como función primordial "nutrir" a los contenidos factuales, conceptuales y procedimentales de estrategias de aprendizaje y de compromisos con el cumplimiento de normas y la asunción de valores. Por otro lado, se reconoce "lo crítico y lo creativo" no como intencionalidad de algunos tipos de contenido, sino como formas metodológicas de trabajo; supone que de una diversidad de actividades de análisis y de síntesis los alumnos irán construyendo significativamente su propio conocimiento.

Respecto a la evaluación, el modelo la propone como un sistema que pone en evidencia permanente el modo en que los estudiantes se apropian de los contenidos y, por tanto, se preocupa por determinar sus conocimientos previos, sus avances y resultados en términos de aprendizajes significativos.

Un aspecto destacable del modelo es que procura incluir, además de los contenidos declarativos y procedimentales, los estratégicos y los actitudinales. Éstos están presentes en los anteriores porque los valores, las normas y las actitudes, así como los procesos cognitivos estratégicos que el alumno pone en juego, se desarrollan en forma permanente durante cualquier proceso de aprendizaje, independientemente del tipo de contenidos que se estén construyendo.

Ahumada (2005) hace hincapié en que esta separación de los diversos tipos de contenidos obedece solo a una razón didáctica u operativa, pues en la realidad los contenidos se dan todos al mismo tiempo durante el desarrollo de una unidad de aprendizaje.

Ahora en el contexto de los modelos de formación basados en competencias, articular un sistema de evaluación del aprendizaje y construir una propuesta sólida y coherente con este modelo que permita la congruencia evaluativa implica tener claro algunos

cuestionamientos esenciales. Al respecto (Cazares y Cuevas de la Garza, 2010) adaptó un modelo de Tejeda (1998) que responde y explica los aspectos a tener en cuenta a la hora de plantear el proceso evaluativo:

Frente a la interrogante de ¿qué evaluar?, señala que hay que pensar en los componentes básicos: las competencias, la evidencia, indicadores y los criterios que caracterizan dicho objeto. Esta tipo de evaluación no se interesa solamente en conocer cuánto sabe el estudiante, sino los resultados que se reflejan en un desempeño concreto; se caracteriza por estar orientada a valorar el desempeño real del estudiante, el cual sintetiza los conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores involucrados en la realización de una función o actividad. Frente a la interrogante ¿Para qué?, el autor propone que la evaluación de competencias es un proceso de retroalimentación y certificación de los aprendizajes de los estudiantes de acuerdo con el perfil de egreso (competencias de referencia), mediante el análisis del desempeño de las personas en tareas y problemas pertinentes. Frente a la interrogante ¿quién?, el autor sugiere que para valorar el nivel de desarrollo de las competencias, integradas por un conjunto de saberes (conocimientos, habilidades y actitudes), se requiere de la obtención de información de diferentes fuentes. Frente a la interrogante del ¿Cuándo? y el ¿Cómo? es evidente que toda forma de evaluar se apoya en algunos principios generales que se derivan de una determinada concepción educativa. En particular un modelo competencias, requiere de una serie de instrumentos que permitan visualizar la movilización de recursos cognitivos, afectivos y de comportamiento en un determinado contexto, establecidos en diferentes momentos del proceso de formación (Cazares y Cuevas de la Garza, 2010).

La congruencia evaluativa requiere, entonces, que se articulen cada uno de los elementos del modelo de formación por competencias y en consecuencia, el diseño, la implementación y la evaluación respondan a las demandas del programa y a los requerimientos de la sociedad actual.

Finalmente y para poder comprender mejor los antecedentes teóricos descritos es necesario profundizar en los aspectos metodológicos que permitan complementar y tener una visión amplia sobre los fenómenos estudiados y su forma de abordaje.

CAPÍTULO 3:
MARCO METODOLÓGICO

Este capítulo tiene como propósito fundamental dar a conocer el diseño metodológico de investigación, describiendo y justificando, en primer lugar, la naturaleza y tipo de investigación, y, luego, tanto las técnicas e instrumentos utilizados para recoger la información, como del tipo de análisis realizado en cada caso. Por tanto, se describen las decisiones teórico-metodológicas tomadas para la investigación, relativas al paradigma y la estrategia metodológica, los informantes claves, las técnicas de obtención y de análisis, las que se exponen a continuación.

3.1 NATURALEZA Y TIPO DE INVESTIGACIÓN

La presente investigación se enmarca dentro de los estudios de corte cualitativo y se adscribe al paradigma hermenéutico-interpretativo, esto debido a la naturaleza del objeto de estudio, el que dada su complejidad, como cualquier objeto de conocimiento social, exige una diversidad de formas de aproximación. Este paradigma, en su vertiente metodológica, se sirve de distintos métodos de observación e instrumentos para generar y recoger datos introspectivos de los participantes.

Al respecto cabe destacar que, al escoger una investigación de corte cualitativo, autores como Flick (2004, p.27) destacan que: “La investigación cualitativa se orienta a analizar casos concretos en su particularidad temporal y local, y a partir de las expresiones y actividades de las personas en sus contextos locales”. Apuesta firmemente por el rigor del trabajo cualitativo y ofrece una perspectiva actualizada de los nuevos enfoques en la investigación cualitativa a partir de la cual redefine las características de ésta del siguiente modo:

- Es una estrategia de investigación para estudiar la realidad compleja en un entorno social de diversidad y pluralidad de medios, subculturas, estilos de vida y maneras de vivir.
- Persigue diseñar métodos tan abiertos que permitan la complejidad del objeto en estudio.
- Los objetos de estudio no se reducen a variables individuales, sino que se estudian en su complejidad y totalidad en su contexto cotidiano.

- Los campos de estudio no son situaciones artificiales en el laboratorio, sino las prácticas e interacciones de los sujetos en la vida cotidiana.
- La meta de la investigación es menos examinar lo que ya se conoce bien (teorías formuladas con anterioridad) que descubrir lo nuevo y desarrollar teorías fundamentadas empíricamente.
- La validez del estudio se evalúa con respecto al objeto analizado.
- Son criterios centrales en la investigación cualitativa: que los hallazgos se fundamenten en material empírico; que los métodos se hayan seleccionado y aplicado apropiadamente al objeto en estudio.
- No se opone a la investigación cuantitativa, pero presupone una manera diferente de comprender la investigación en general que incluye una manera específica de manejar la relación entre el problema y el método.

El enfoque cualitativo ofrece al investigador una amplia flexibilidad y apertura, necesarias para su estudio. "El pensamiento cualitativo está ubicado en los asuntos humanos. No es alguna forma exótica de hacer o realizar, sino un aspecto dominante de la vida cotidiana. Por esta razón y otras es útil" (Eisner, 1998, p.20).

Por ejemplo, la observación permite ir construyendo categorías de análisis que paulatinamente se van refinando, de acuerdo va indicando el objeto de estudio, esto es, se van redefiniendo y reconstruyendo, al igual que los instrumentos y la aplicación de las técnicas, atendiendo a los requerimientos del objeto. Por otro lado, como indica Eisner (1998) la descripción de lo observado permite a lector participar de manera indirecta en la investigación.

El paradigma es la orientación general de una disciplina, el modo de orientarse y mirar aquello que la propia disciplina ha definido como su contenido temático sustantivo. En las ciencias sociales conviven varios paradigmas que compiten en su modo de comprender sus disciplinas y sus problemas; esto lleva inclusive a discutir el contenido temático de cada disciplina y sus respectivas competencias. Si se tiene en cuenta que la primera tarea de un diseño de investigación es la formulación del problema o tema a investigar, se verá que el paradigma en el cual se ubica el estudio influye en forma

decisiva sobre la definición de esos objetivos y su orientación metodológica (Denzín y Lincoln, 2011).

El paradigma interpretativo considera que lo fundamental no es el establecimiento de generalizaciones o leyes ni la ampliación del conocimiento teórico. Aspira al descubrimiento y comprensión de los fenómenos en condiciones naturales. Su objetivo es penetrar en el mundo personal de los hombres y mujeres (cómo interpretar las situaciones, que significan para ellos, que intenciones, creencias, motivaciones). Procura desarrollar un conocimiento "ideográfico". Se centra en la descripción y comprensión de lo individual, lo único, lo particular, lo singular de los fenómenos. Entre la investigación y la acción existe una interacción permanente. La acción es fuente de conocimiento y la investigación se constituye en sí una acción transformadora (Cisterna, 2005).

Como ya se ha mencionado, dentro de la presente investigación si bien se ha seleccionado el paradigma interpretativo, es necesario señalar que éste versa sobre una mirada hermenéutica interpretativa. Al respecto cabe señalar a Dilthey (1966) quien define la hermenéutica en el sentido de que para interpretar expresiones de la vida humana: una ley, un trabajo literario, o una sagrada escritura, se necesita un acto de entendimiento histórico, distinto de la metodología cuantitativa basada en las ciencias naturales. En este acto de entendimiento histórico, lo que es puesto en juego es un conocimiento personal de lo que los seres humanos quieren decir o significar.

Ahora bien, la hermenéutica sugiere un posicionamiento distinto con respecto a la realidad: aquel de las significaciones latentes. Se trata de adoptar una actitud distinta, de empatía profunda con el texto, con lo que allí se ha expresado a través del lenguaje. No se trata de suprimir o de intentar inhibir su propia subjetividad (con sus implícitos prejuicios), sino de asumirla. En otras palabras, la búsqueda de sentido en los documentos sometidos a análisis se ve afectada por un doble coeficiente de incertidumbre: la interpretación es relativa al investigador, así como al autor de los textos en cuestión (Baeza 2002).

Realizadas las consideraciones anteriores, en la presente investigación, el paradigma interpretativo con mirada hermenéutica, implica la develar las concepciones evaluativas,

describir las prácticas evaluativas y analizar la congruencia de éstas a través de sus relatos, acciones y así develar lo oculto, lo latente a la base de ellas. El objeto de estudio, las concepciones evaluativas de los docentes, componente de su mundo subjetivo, como toda dimensión de la acción y práctica educativa, necesita para su comprensión de referencias asociadas a sus significados, valores y sentimientos. Son los requerimientos de la investigación de este objeto, lo que determina que aquí se emplee la metodología cualitativa.

3.2 MÉTODO: ESTUDIO DE CASO

Dado que el objeto de estudio pertenece a una institución en la cual surge el problema, la investigación asume las características de un estudio de caso. Según Simons (2011, p.42)

> "El estudio de caso es una investigación exhaustiva y desde múltiples perspectivas de la complejidad y unicidad de un determinado proyecto, política, institución, programa o sistema en un contexto real. Se basa en la investigación, integra diferentes métodos y se guía por las pruebas. La finalidad de primordial es generar una compresión exhaustiva de un tema determinado (por ejemplo, en una tesis), un programa, una política, una institución o un sistema, para generar conocimientos y/o informar el desarrollo de políticas, la práctica profesional y la acción civil o de la comunidad".

Para Duarte (2008) el estudio de caso constituye una interesante modalidad de investigación, cuando cuenta con la fundamentación teórica pertinente y la técnica apropiada para la recogida de información. Este tipo de estudio puede resultar ilustrativo y, a la vez, ser un medio para emprender posteriormente otro más ambicioso.

Por otro lado, Stake (2007) indica que el estudio de caso puede ser sobre una persona o un grupo, sobre hechos, vivencias y experiencias. Es de señalar que este tipo de estudios pueden originar tópicos sustantivos y extrapolables o de generalización analítica, bajo una mirada crítica, a otros contextos. Con todo, el interés fundamental de esta

investigación, y en general de los estudios de casos, radica en la descripción y comprensión del caso concreto.

Sandín (2003) complementa lo anterior y señala que un estudio de caso se caracteriza por:

- Ser particularista, es decir, se centra en un fenómeno particular.
- Ser descriptivo, es decir, el producto final de un estudio de caso debe ser una descripción rica y "densa" del fenómeno en estudio.
- Ser heurístico, el descubrimiento de nuevos significados ampliará la información del lector o confirmarán lo que ya sabe.

3.3 UNIDADES O SUJETOS DE ESTUDIO

Entre las decisiones que se adoptaron está la elección del contexto relevante al problema de investigación, una institución de educación superior, cuya particularidad es la implementación de un modelo curricular basado en competencias. Luego, dentro de éste, se procedió a seleccionar a los docentes responsables de las asignaturas claves y responsables de evaluar los desempeños (competencias y/o subcompetencias) de cada módulo, declaradas en el perfil de egreso.

3.3.1 Descripción de la institución que actúa como caso

La institución que actúa en la investigación como caso es un instituto profesional regional, tradicional, autónomo, privado, perteneciente al Consejo de Institutos Profesionales y Centros de Formación Técnica Acreditados, Vertebral. Actualmente el Instituto ofrece treinta y seis programas de estudios regulares y nueve programas especiales de continuidad de estudios. Estos programas se agrupan en las Escuelas: Construcción y Prevención de Riesgos, Administración e Informática, Tecnológica Industrial y Salud. Posee una matrícula aproximada de once mil estudiantes, distribuidos de la siguiente forma.

Figura N° 6: Instituto Profesional Virginio Gómez

https://www.virginiogomez.cl/es/el-instituto

Tabla N° 1: Total estudiantes matriculados por cohorte

TIPO DE ESTUDIANTE	JORNADA	COHORTE 2014	COHORTE 2015	COHORTE 2016	COHORTE 2014 - 2016
Estudiantes de carreras técnicas	D	1665	1691	1953	5309
	V	1059	1051	1052	3162
Estudiantes de carreras profesionales	D	506	531	511	1548
	V	117	89	58	264
Estudiantes de programas profesionales	V	345	519	419	1283
Total Cohorte		3692	3881	3993	11566

Tabla N° 2: Total estudiantes matriculados agrupadas por escuela

ESCUELA	N° ALUMNOS ANTIGUOS (2014 - 2015)	N° DE ALUMNOS 2016
Administración e Informática	1241	776
Construcción y Prevención de Riesgos	1877	965
Salud y Educación	1564	1428
Tecnológica Industrial	1277	994
Total	5959	4163

Tabla N° 3: Total estudiantes matriculados de carreras seleccionadas

ESCUELA	CARRERAS	N° ALUMNOS ANTIGUOS (2014 - 2015)	N° DE ALUMNOS 2016
Salud y Educación	TNS en Enfermería	918	571
	TNS en Laboratorista dental	103	49
Construcción y Prevención de Riesgos	TNS en Construcción	300	347
	TNs en Prevención de Riesgos	311	190
Total		1632	1157

3.3.2 Diseño curricular modularizado

El Instituto Virginio Gómez ha modularizado todos los planes de estudios de las carreras y, en este proceso, tal como se mencionó en el punto 2.2.4.4 etapas de un currículum basado en competencias, una vez aclarado y validado en "¿para qué formar?", sigue el proceso de definición de la estructura curricular en donde se definen aspectos relacionados con los criterios de organización y estructuración curricular, la temporalización y organización de las competencias y saberes en periodos de formación, la definición y secuenciación de contenidos y pre-requisitos, el tiempo de desarrollo de los saberes y competencias en función del tiempo de trabajo de los estudiantes, las instancias de certificación de competencias, entre otros.

En este sentido, se pensó en un currículum modularizado pues permite la integración de conocimientos y se privilegia la reflexión sobre los propósitos de formación y facilita la toma de decisiones respecto a la implementación de estrategias de balance de competencias y porque constituye una alternativa actual, coherente con el sistema de ciclos de formación, pues imprimen a estos un carácter de flexibilidad e integración disciplinaria que permiten disminuir el número de asignaturas, la dispersión y repetición de contenidos, y la excesiva carga de trabajo para el estudiante. Además, un módulo se realiza sobre la base de problematizaciones que se desprenden del desempeño asociado a una competencia.

El esquema modular adoptado por el Instituto parte con la definición del perfil de egreso de cada carrera; en éste se definen las competencias y subcompetencias que lo integran, agrupadas en dominios. En la figura N°5 se explicita dicho esquema:

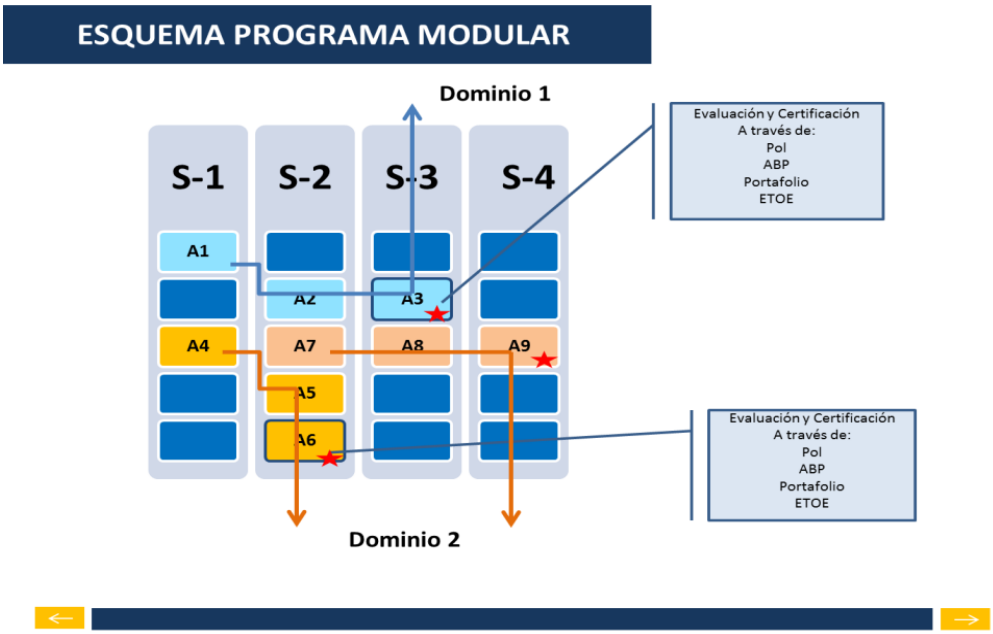


Figura N°7: Esquema programa curricular modular.

Fuente: Instituto Profesional Virginio Gómez

Para la evaluación de los módulos se han definido asignaturas terminales de módulo a las que se les denomina “asignaturas clave”. Estas asignaturas están destinadas a evaluar las competencias a las que tributa el módulo y entregar una certificación académica a los alumnos una vez aprobadas todas las asignaturas que lo componen.

Los módulos se estructuran con dos o más asignaturas que están tributando a las competencias asociadas al módulo. La secuencia de cursos de un mismo color, mostrada en la figura 1 representa un módulo, A1, A2 y A3 conforman un módulo que tributa al Dominio 1 y A4, A5 y A6 conforman otro módulo, pero este tributa al Dominio 2 igual que el módulo compuesto por las asignaturas A7, A8 y A9. Cada módulo se encarga de facilitar el desarrollo de las competencias de un dominio del perfil de egreso de la carrera.

Para la evaluación de las asignaturas que componen el módulo se consideran los aprendizajes esperados y en la asignatura final de módulo o "asignatura clave" se realizará una actividad integradora para evaluar el módulo. La siguiente figura N°6 muestra el esquema de evaluación de los módulos.

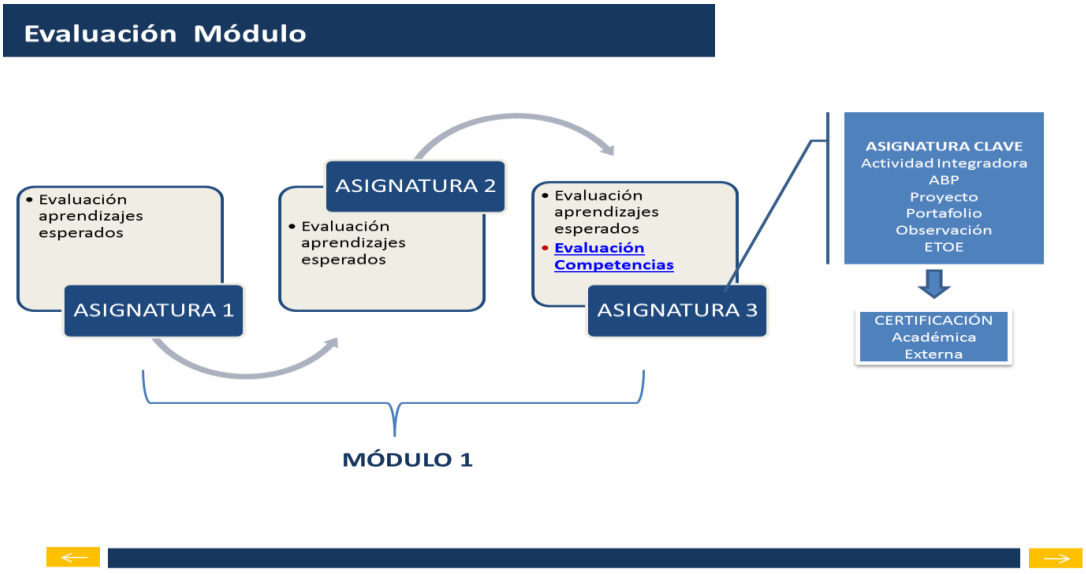


Figura N° 8: Esquema evaluación de módulo

Fuente: Instituto Profesional Virginio Gómez

Al finalizar la secuencia de asignaturas que integran el módulo, se planifican y programan actividades de evaluación que debe estar en concordancia con las competencias y subcompetencias declaradas en el perfil. Los elementos centrales para el diseño del instrumento de evaluación son la matriz de evaluación, la cual muestra los insumos que debe tener el módulo: competencias específicas, actitudes, competencias genéricas y las sub-competencias desagregadas en desempeños; la tabla de

especificaciones que es una herramienta que permite asignar el peso a cada uno de los desempeños y que dé cuenta de lo trabajado en el aula y; los criterios de evaluación que se definen como las normas o estándares de evaluación que identifican o determinan la calidad que debe mostrar el estudiante respecto del desempeño evaluado.

Tabla N° 4: Ejemplo de matriz de evaluación carrera TNS en Construcción

Matriz de Evaluación
Tns en Construcción

Módulo N°3	**Edificación**	**INSTRUMENTO**
	1. Materiales de Construcción	Rúbrica para Portafolio
	2. Construcción I	Rúbrica para exposición
	3. Construcción II	
	4. Cubicación y Presupuesto	
	5. Construcción en Madera y Acero	

ID	**DEFINICIONES**	**PERTENECE A**
Competencia N°2	Supervisar los trabajos directos y subcontratos de una construcción de obras de edificación.	D2
Sub-competencia		
SC1	Identificar los materiales de acuerdo a especificaciones técnicas.	C2
SC2	Identificar los principales sistemas constructivos utilizados en una obra.	C2
SC3	Reconocer las distintas patologías en obras de edificación.	C2
SC4	Controlar el avance de una obra de construcción.	C2
SC5	Evaluar los resultados de una obra de construcción.	C2
Actitudes		
	Resolver problemas del contexto técnico profesional: Aportar a la resolución de problemas del contexto técnico profesional, mostrando una actitud proactiva en la búsqueda de información faltante o complementaria y de soluciones alternativas.	
	Responsabilidad: “Capacidad de responder a tiempo las tareas asignadas, y entregando el trabajo en las condiciones comprometidas".	
	Trabajo en equipo: "Capacidad de integración dentro de un grupo de trabajo y acorde a los objetivos a cumplir".	
Desempeños		
D1	Identifica los materiales correspondientes al proceso de fundaciones de acuerdo a los planos entregados de la vivienda a trabajar.	

D2	Identifica los materiales correspondientes al proceso de albañilería o tabaquería de terminaciones de acuerdo a los planos entregados de la vivienda a trabajar.
D3	Identifica los materiales correspondientes a los elementos estructurales de acuerdo a los planos entregados de la vivienda a trabajar.
D4	Identifica los materiales correspondientes a la estructura de techumbre de acuerdo a los planos entregados de la vivienda a trabajar.
D5	Fundamenta la elección de los procesos constructivos que dan solución al problema planteado.
D6	Describe la secuencia de actividades de cada uno de los procesos constructivos que dan solución al problema.
D7	Elabora las especificaciones técnicas de los materiales, de los procesos, de los equipos y maquinarias involucrados en la solución del problema planteado.
D8	Describe una patología, de algún proceso constructivo, derivado por una mala elección de los materiales

3.3.3 Características de los estudiantes

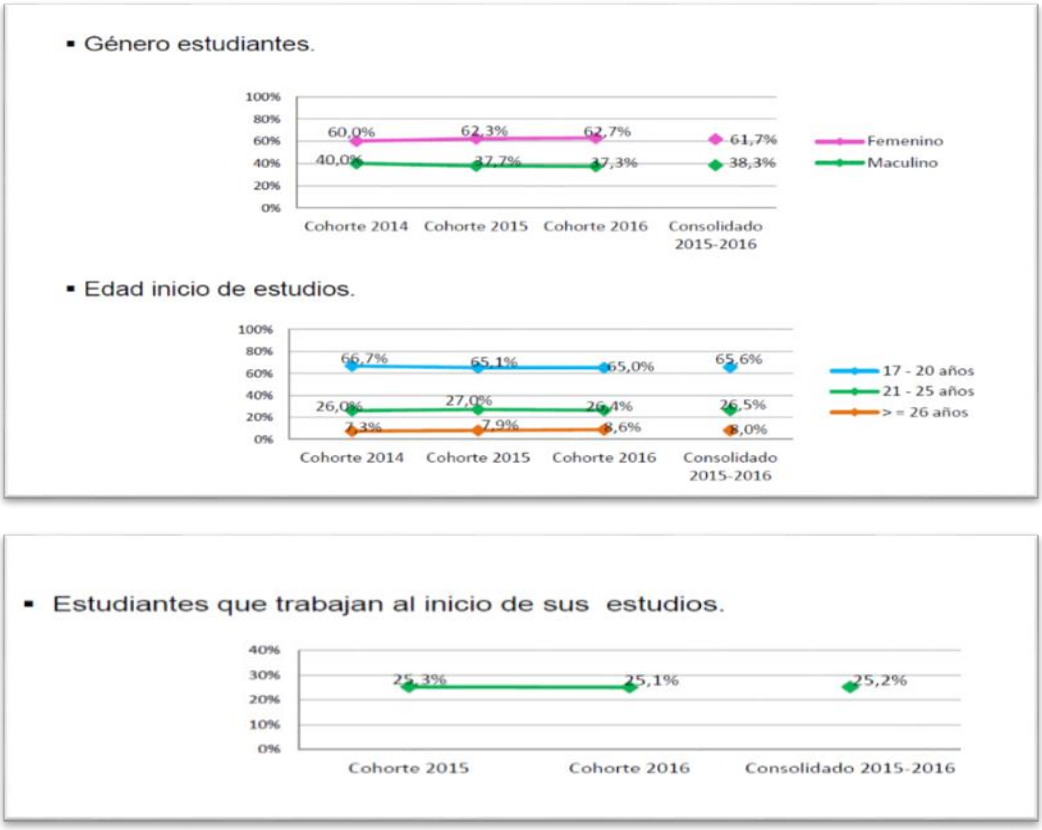
Figura N° 9: Sala de estudio Virginio Gómez

https://www.virginiogomez.cl/es/el-instituto

La Institución al inicio de cada año realiza un proceso de caracterización estudiantil, el cual consiste en la aplicación de una encuesta aplicada a todos los estudiantes de primer año que recoge aspectos agrupados en tres dimensiones: Personal, Académica y Sociocultural. Los resultados de la aplicación son manejados por distintos departamentos de apoyo con la finalidad de entregar una serie de recursos e instancias

de acompañamiento a los estudiantes en relación a su inserción en el mundo de la educación superior y en el futuro éxito académico. Algunos datos relevantes como el género, edad de inicio de los estudios, dependencia económica, establecimiento educacional de procedencia y aspecto motivacionales que son objeto de atención para los objetivos de esta tesis se explicitan de la siguiente forma:

Figura N° 10: Información relevante del proceso de caracterización estudiantil[10].

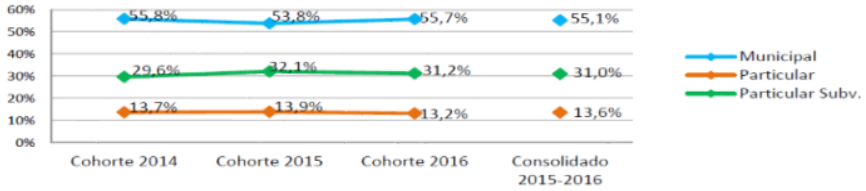


[10] Las tablas fueron extraídas del estudio "Perfil de ingreso de los estudiantes de carreras técnicas, profesionales y programas especiales del Instituto Profesional Virginio Gómez" realizado por el Departamento de Análisis Institucional en el año 2016.

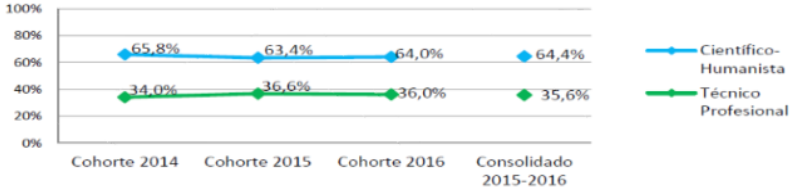
- Dependencia económica para pagar estudios.

	Cohorte 2015	Cohorte 2016	Consolidado 2014-2016
De becas o créditos (Estado)	31,1%	28,4%	29,7%
De su Padre	20,3%	19,5%	19,9%
De su Madre	14,5%	15,7%	15,1%
De ambos Padres	12,7%	13,1%	12,9%
De sí mismo	18,0%	18,4%	18,2%
De otras personas	3,2%	4,6%	3,9%
De créditos particulares	0,4%	0,2%	0,3%

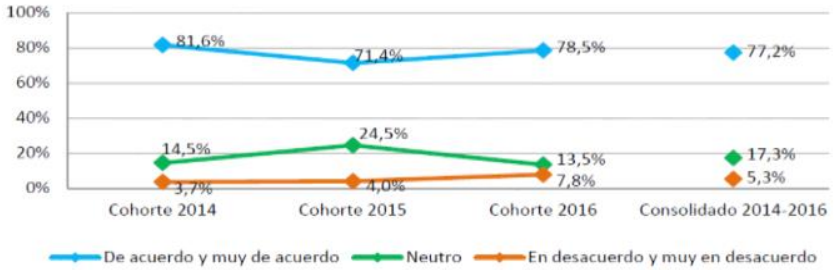
- Establecimiento educacional de procedencia.



- Sistema de educación recibida en E. Media



Estudiar la carrera siempre fue una opción para el estudiante…



Esta información permite tener una visión de las características de los estudiantes en las dimensiones indicadas y que pueden ayudar a explicar el impacto de este proceso de evaluación modularizada, desde la visión de los estudiantes.

3.4 Fases del Proceso Investigativo

Las fases de investigación suponen comprender cómo ha sido la evolución de un proyecto de investigación. Es importante dentro del enfoque interpretativo tener claro y de manera sistematizada los pasos que hay que seguir, sin olvidar que las etapas por las que se pasan suelen realizarse de una manera gradual, flexible, abierta, dinámica, emergente y en continua construcción.

En cada una de estas fases se desarrollaron una serie de acciones que guiaron e hicieron posible que se llevara a cabo la investigación. Como se puede ver en la figura N° 11, el trabajo comienza por precisar el problema para luego situarse desde el marco teórico referencial, desde el cual se elabora a priori las dimensiones y categorías (más categorías emergentes), unidades de análisis, para desarrollar las fases de recogidas de datos y análisis, y finalmente elaborar las interpretaciones y conclusiones.

Como en toda investigación interpretativa, el diseño fue abierto y flexible bajo las orientaciones de los propósitos y objetivos, para permitir responder de mejor forma las preguntas de investigación. Se realiza un proceso sustantivo de discusión y reflexión progresiva.

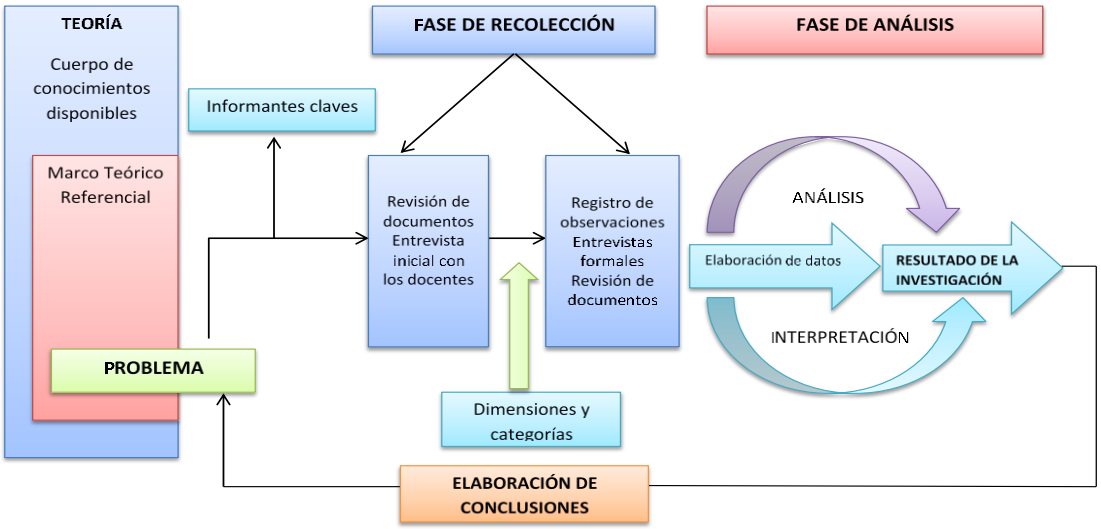


Figura N° 11: Esquema proceso investigativo.

Fuente: Elaboración propia a partir de Arenas, 2010.

3.4.1 Unidad de análisis

La unidad de análisis corresponde a los docentes responsables de las asignaturas claves en donde se contempla la evaluación del módulo de las escuelas de Salud y Educación, específicamente las carreras: Técnico en Enfermería, Técnico en Laboratorista Dental y la Escuela de Construcción y Prevención: Técnico en Prevención de Riesgos y Técnico en Construcción. Se seleccionaron estas carreras, porque están en proceso de implementación de la modularización y los docentes seleccionados han participado de diferentes instancias de capacitación para enseñar y evaluar bajo un modelo curricular basado en competencias.

3.4.1.1 Selección de informantes claves

Antes de abocarse a la determinación de los informantes claves con la cual se trabajó en esta investigación, conviene acotar lo expresado por Serbia (2007) con respecto al procedimiento de muestreo en los estudios cualitativos, el cual no necesariamente debería encuadrarse en la tipología muestral clásica, proveniente de los estudios cuantitativos. Partiendo de una comprensión teórica y empírica previa del sujeto y del tema objeto del estudio investigativo, se podrán obtener las condiciones para la interpretación adecuada de lo estudiado.

Enfatiza Serbia (2007) que la estrategia cualitativa de producción de datos es recursiva, puesto que el investigador va avanzando conforme a la información que produce y analiza, y así, decide los próximos pasos a seguir. El investigador cualitativo va disponiendo en vivo, a partir de lo previsible y lo no previsto, los alcances de la selección. La muestra cualitativa aborda desde lo intensivo las características de la calidad de los fenómenos, desatendiendo en cierta medida su generalización cuantificable y extensiva.

Ahora bien, en correspondencia con el enfoque cualitativo de esta investigación, la selección de los informantes claves fue tipo intencional o basada en criterios. Éste es un tipo de selección no probabilística, no aleatoria o sistemática. De acuerdo con Salamanca y Crespo (2007), la selección de los sujetos depende del investigador, de los

expertos, encuestadores o los interesados. Es útil en casos cuando el estudio no se interesa tanto en la población como en ciertas características de los sujetos en estudio. Por ende, la selección fue más bien dirigida e intencionada, es decir, asumió una selección de componentes no estrictamente representativos, sino característicos de los sujetos en estudio (Baeza, 2002).

Por último, tomando en consideración lo expuesto por Hernández et al. (2006), lo importante en la selección de los informantes claves es la riqueza, la profundidad y la calidad de la información que ofrezcan sus participantes, no la cantidad ni su estandarización.

3.4.1.2 Criterios de selección de los participantes

De acuerdo a lo expresado anteriormente, en esta investigación la selección de las participantes estuvo orientada por la intencionalidad y los objetivos del estudio. De este modo, los criterios de selección se fundamentaron en (ver tabla N°5):

Tabla N° 5: Criterios de selección de los participantes

Para la investigación, se trabajó con los 16 docentes en calidad de "informantes claves" de las carreras seleccionadas, cumpliendo los siguientes criterios:

Criterios de selección de los participantes
• Pertenecer a la Institución de Educación Superior (IES).
• Responsable de la asignatura "clave", vale decir aquella en la que se evalúa los desempeños (competencias y/o subcompetencias del perfil de egreso) y de la participación de asignaturas intermedias del módulo.
• Responsable de evaluar el módulo que contiene las competencias y/o subcompetencias del perfil de egreso.
• Condición contractual con la Institución.
• Perfeccionamiento en técnicas didácticas y evaluativas incluidas en el Diplomado Institucional.

3.4.1.3 Composición de la selección de los informantes claves

Para la investigación, se trabaja con 16 docentes en calidad de "informantes claves" de las cuatro carreras seleccionadas: Técnico en Enfermería, Técnico en Laboratorista Dental, Técnico en Prevención de Riesgos, Técnico en Construcción. En cuanto a las entrevistas en profundidad, los participantes fueron cuatro jefes de carrera y 12 docentes con igual responsabilidad en la evaluación de los módulos (ver tabla N°6).

Tabla N° 6: Listado de docentes participantes de la investigación

CARRERA	DOCENTE - CÓDIGO	PROFESIÓN	EDAD	AÑOS DE EXPERENCIA DOCENTE	GRADOS ACADÉMICOS
Tns en Enfermería	Docente 1: Elena (TE1)	Enfermera	44 años	10 años	Magíster en Enfermería Diplomado Institucional
	Docente 2: Elisa (TE2)	Enfermera	29 años	3 años	Magíster en Enfermería Diplomado Institucional
	Docente 3: Evita (TE3)	Enfermera	39 años	9 años	Magíster en Enfermería Diplomado Institucional
	Docente 4: Elsa Jefe de Carrera (TE4)	Enfermera	40 años	8 años	Magíster en Enfermería Diplomado Institucional
Tns en Laboratorista Dental	Docente 1: Luisa (TD1)	Laboratorista Dental	32 años	3 años	Magíster en Educación Diplomado Institucional
	Docente 2: Luis Jefe de Carrera (TD2)	Laboratorista Dental	37 años	5 años	Técnico Diplomado Institucional
	Docente 3: Lorena (TD3)	Laboratorista Dental	28 años	2 años	Técnico Diplomado Institucional
	Docente 4: Lorenzo (TD4)	Ingeniero Comercial	50 años	15 años	Licenciado en Ingeniería
Tns en Prevención de Riesgos	Docente 1: Pedro Jefe de carrera (TP1)	Ingeniero en Prevención de Riesgos	38 años	6 años	Magíster en Gestión Ambiental Diplomado Institucional
	Docente 2: Pablo (TP2)	Kinesiólogo	66 años	20 años	Magíster en Morfología Diplomado Institucional

	Docente 3: Peter (TP3)	Ingeniero en Prevención de Riesgos	53 años	10 años	Licenciado en Prevención Diplomado Institucional
	Docente 4: Patricio (TP4)	Ingeniero en Prevención de Riesgos	39 años	8 años	Licenciado en Prevención Diplomado Institucional
Tns en Construcción	Docente 1: Carlos (TC1)	Ingeniero Constructor	42 años	8 años	Licenciado en Ingeniería Diplomado Institucional
	Docente 2: César (TC2)	Constructor Civil	39 años	7 años	Licenciado en Construcción Diplomado Institucional
	Docente 3: Carmelo Jefe de carrera (TC3)	Constructor Civil	39 años	9 años	Licenciado en Construcción Diplomado Institucional
	Docente 4: Cristian (TC4)	Ingeniero Constructor	50 años	10 años	Licenciado en Ingeniería Diplomado Institucional

Tabla N° 7: Listado de docentes con asignaturas, fechas de observación de clases y evaluación de módulo.

ESCUELA	CARRERA	MÓDULO	DOCENTE - CÓDIGO	ASIGNATURA	FECHAS DE OBSERV.	EVAL. MÓDULO
	Tns en Enfermería	Técnicas de Enfermería	Docente 1: Docente (TE1)	Técnicas Específicas de Enfermería	N°1: 24 de agosto – N°2: 12 de octubre	07 de diciembre Asignatura final de módulo (OSCE)
			Docente 2: Docente (TE2)	Técnicas Específicas de Enfermería	N°1: 19 de agosto – N°2: 21 de octubre	
			Docente 3: Docente (TE3)	Técnicas Específicas de Enfermería	N°1: 31 de agosto – N°2: 08 de noviembre	
			Docente 4: Jefe de Carrera (TE4)	Técnicas Específicas de Enfermería	N°1: 01 de septiembre – N°2: 25 de noviembre	

Salud y Educación	Tns en Laboratorista Dental	Prótesis Removibles	Docente 1: Docente (TD1)	Laboratorio Bases Metálicas	N°1: 17 de agosto – N°2: 13 de octubre	01 de diciembre Asignatura final de módulo (Prótesis)
			Docente 2: Jefe de carrera (TD2)	Laboratorio Removible Acrílico	N°1: 15 de marzo – N°2: 27 de abril – N°3: 29 de junio	Asignatura intermedia de módulo
			Docente 3: Docente (TD3)	Laboratorio Bases Metálicas	N°1: 26 de agosto – N°2: 28 de octubre	01 de diciembre Asignatura final de módulo (Prótesis)
			Docente 4: Docente (TD4)	Administración I	N°1: 30 de marzo – N°2: 04 de mayo – N°3: 29 de junio	Asignatura intermedia de módulo
	Tns en Prevención de Riesgos	Gestión	Docente 1: Jefe de carrera (TP1)	Seguridad Industrial II	N°1: 01 de abril – N°2: 11 de mayo – N°3: 21 de junio	Asignatura intermedia de módulo
			Docente 2: Docente (TP2)	Ergonomía	N°1: 21 de marzo – N°2: 06 de mayo – N°3: 24 de junio	Asignatura intermedia de módulo
			Docente 3: Docente (TP3)	Sistemas de Gestión	N°1: 02 de septiembre – N°2: 03 de noviembre	07 de diciembre Asignatura final de módulo (Proyecto)

Construcción y Prevención			Docente 4: Docente (TP4)	Sistemas de Gestión	N°1: 30 de agosto – N°2: 27 de octubre	07 de diciembre Asignatura final de módulo (Proyecto)
	Tns en Construcción	Edificación	Docente 1: Docente (TC1)	Construcción II	N°1: 12 de abril – N°2: 31 de mayo – N°3: 17 de junio	Asignatura intermedia de módulo
			Docente 2: Docente (TC2)	Construcción en Madera y Acero	N°1: 07 de septiembre – N°2: 27 de octubre	30 de noviembre Asignatura final de módulo (Portafolio)
			Docente 3: Jefe de carrera (TC3)	Construcción en Madera y Acero	N°1: 09 de septiembre – N°2: 02 de noviembre	30 de noviembre Asignatura final de módulo (Portafolio)
			Docente 4: Docente (TC4)	Cubicación y Presupuesto	N°1: 18 de marzo – N°2: 02 de mayo – N°3: 23 de junio	Asignatura intermedia de módulo

3.4.1.4 Consideraciones éticas de los participantes

La tarea de investigar supone la resolución de algún conflicto teórico y práctico asociado al tema en cuestión, en esta tarea el investigador toma decisiones acerca del modo de investigar (Ver tabla N°8).

Tabla N° 8: Consideraciones éticas para la investigación

Consideraciones éticas
Contar con el consentimiento de los sujetos a ser investigados.
Explicar el estudio y la forma en que podrán aportar, solicitando además el permiso para grabar las conversaciones.
Identidad resguardada, es decir, se dejará en el anonimato a las personas para asegurar la confidencialidad, puesto que esto constituye un dilema ético a la hora de investigar.
Retroalimentación a cada uno de los participantes de la investigación y a la institución educativa, estableciendo los resultados y conclusiones del estudio en sí mismo para que se aborden todas aquellas situaciones que impliquen la implementación de estrategias en pro del mejoramiento y calidad de la organización.

3.4.2 FASE DE RECOPILACIÓN DE INFORMACIÓN

La recogida de información constituye uno de los ejes principales de una investigación ya que de ella se desprende la información que va ser analizada para la divulgación de los resultados obtenidos de cualquier investigación (Flick, 2015). Como indica este autor es importante tener en cuenta que existen diferentes tipos de datos que producen enfoques particulares como el caso de datos verbales (entrevistas, grupos de discusión), datos que producen descripción (mediante observación y notas de campos) y datos documentales (fotografías, documentos, archivos, audiovisuales).

Con la finalidad de responder al enfoque seleccionado en la presente investigación y así dar respuesta a la naturaleza del objeto de estudio, se utilizó las siguientes técnicas cualitativas:

3.4.2.1 Entrevista en profundidad

La entrevista en profundidad es una técnica de gran utilidad en la investigación cualitativa porque proporciona información directa, con la posibilidad de preguntar para ampliar, precisar, aclarar o profundizar acerca de lo que se está tratando. Como señala Taylor y Bodgan (1990), las entrevistas cualitativas en profundidad implican reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respectos de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras. Las

entrevistas en profundidad siguen el modelo de una conversación entre iguales, y no de un intercambio formal de preguntas y respuestas.

Para Kvale (2011, p.77) “realizar entrevistas no consiste en un método que sigue reglas explícitas sino en algo pragmático como un oficio en donde la calidad del conocimiento producido por la entrevista descansa en el conocimiento de la materia y el oficio del entrevistador”.

Aspectos cruciales de las prácticas evaluativas de los docentes, por formar parte de su mundo subjetivo, como sus concepciones evaluativas, no son observables directamente y exigen, para aproximarnos a su conocimiento, recoger su perspectiva personal desde su propia reflexión. Ésta, como se manifiesta en el lenguaje, hace de la entrevista un cauce para que los docentes expresen sus visiones e interpretaciones de su quehacer evaluativo, así como los significados que atribuyen a estas prácticas.

3.4.2.2 Procedimiento de la entrevista

Para el desarrollo de la entrevista se siguió el siguiente procedimiento:

1° La entrevista se realizó en dos etapas para cada sujeto. La primera, de 25 minutos de duración, al tomar contacto con el sujeto e indagar aquellos aspectos generales de la información a investigar, destacando su experiencia docente, tiempo de trabajo en la carrera, grado de conocimiento del modelo formativo y el proceso de modularización. La segunda, de una hora de duración aproximadamente, de carácter específico y busca obtener información profunda de la reflexión del propio docente acerca de sus concepciones y prácticas evaluativas desarrolladas en el ámbito de la formación. Ambas se realizaron en una sala de reuniones facilitadas por la Institución.

2° Como base de la entrevista se utilizó una guía de 20 preguntas elaboradas en concordancia con las dimensiones y categorías, definidas previamente. Esta guía fue sometida a validación, mediante la técnica de “Juicio de expertos” (ver anexo N°1 y N°2). Finalmente, asegurada la validez del instrumento, se procede al desarrollo de la entrevista.

3° Para el registro de la entrevista se utiliza en la primera etapa un apunte directo de las respuestas del entrevistado. Para la segunda etapa, se procede a grabar la entrevista, para posteriormente transcribirla y dar forma al texto base para el análisis.

3.4.2.3 Observación participante

Las observaciones, cuyo objetivo es recoger los datos en el momento en que estos se producen, se realizaron en el aula, que es el contexto "natural" en que se desenvuelven los sujetos en estudio, espacio en que transcurre la mayor parte de su vida cotidiana mientras permanecen en la institución. Las observaciones en el campo se muestran necesarias para trascender las verbalizaciones acerca del pensamiento o la acción.

Como señala Angrosino (2012, p.61) entiendo "la observación como acto de percibir las interrelaciones de las personas en el entorno del campo mediante los cinco sentidos del investigador"

3.4.2.4 Procedimiento de la observación

1° La observación se realiza en tres etapas para cada sujeto. Una, al inicio del semestre; una segunda, durante el desarrollo de éste, y una tercera, a fines del semestre, momento que coincide con la evaluación del módulo. Se intenta con esto cubrir tres momentos del proceso de enseñanza-aprendizaje que podrían haber presentado cambios en las prácticas evaluativas de los docentes.

2° Para el registro de la información se utiliza una pauta de la observación (ver anexo N°3). En ella se busca registrar la información de lo acontecido en el aula teniendo como foco de atención la práctica evaluativa del docente explícita e implícita en su desempeño en el aula y/o laboratorio. Esta pauta fue sometida a validación, mediante la técnica de "Juicio de expertos". Al igual que con la entrevista, participaron en esa condición de la validación tres académicos expertos en evaluación y currículum. Finalmente, asegurada la validez de la pauta, se procede al desarrollo de la entrevista en dos etapas.

3° Para realizar la observación de cada clase (primera y segunda observación) y la evaluación de módulo (tercera evaluación), el investigador toma contacto previo con cada docente y se acuerda fecha y hora de las clases a observar. Antes de iniciar la clase él o la docente indica simplemente que hay una persona observando la clase para efectos de un estudio. Se registran los hallazgos de la observación de las clases y la evaluación de módulo (ver anexo N°4).

En este caso la observación no tenía un carácter intrusivo dado que los participantes estaban familiarizados con el observador y comprometidos en las actividades docentes.

3.4.2.5 Análisis documental

Los documentos contemplados en este estudio corresponden a la matriz de evaluación (lo planificado por la Institución para el proceso de modularización); los instrumentos de evaluación que surgen de la matriz (rúbricas) y la instancia evaluativa propiamente tal. Como señala Stake (1996) los documentos "sirven como sustitutos de registros de actividades que el investigador no puede observar directamente". Por esto, pese a su índole secundaria, esto es, al hecho de haber sido elaborados con antelación al estudio, y, por tanto, su origen y fines obedecen a otros móviles, son necesarios para los objetivos de esta investigación.

La congruencia evaluativa, objeto del análisis, quedó entendida en términos operacionales como:

a) Pertinencia del instrumento entre el instrumento de evaluación y las competencias a evaluar, vale decir, si el instrumento de evaluación utilizado es adecuado a las competencias descritas y a los componentes del aprendizaje (conceptual, actitudinal y procedimental).
b) Coherencia entre lo planificado y la forma de evaluar en un currículum basado en competencias, vale decir, si en la planificación cada indicador incorpora o no los distintos componentes del aprendizaje (conceptual, procedimental y actitudinal) y si el desempeño establecido con sus indicadores se corresponde

con el tipo de instrumento de evaluación y la instancia evaluativa desarrollada (tercera evaluación) en la resolución de diferentes situaciones.

3.4.2.6 Procedimiento para el análisis de congruencia

El análisis documental que sirve de base para establecer la congruencia se realiza sobre la lectura de dos documentos: la matriz de evaluación de cada carrera (ver tabla N°4) y las rúbricas utilizadas para evaluar los desempeños, en el contexto de la evaluación del módulo (al final del proceso). Luego se procedió a identificar la información clave, la que sirvió de insumo para determinar la congruencia.

Como guía básica para el desarrollo del análisis se siguió el procedimiento que a continuación se explicita.

1° Se selecciona matriz de evaluación de la carrera con cada uno de sus elementos: competencias, sub-competencias, actitudes y desempeños.

2° Se analiza si el instrumento descrito es pertinente para evaluar los desempeños declarados en la matriz de evaluación y los componentes de aprendizaje (conceptual, procedimental y actitudinal).

3° Se analiza con la ayuda de una matriz (ver anexo N°5) si los indicadores descritos (ver tabla N°26 y N°27) incorporan los componentes del aprendizaje y se clasifican de acuerdo a ellos.

4° Se analiza si el desempeño establecido con sus indicadores se corresponde con el tipo de instrumento de evaluación y la instancia evaluativa, estableciéndose la coherencia entre lo planificado y la forma de evaluar.

5° Se establece la congruencia de los elementos del proceso entre lo planificado y la forma de evaluar de acuerdo a los elementos anteriores.

3.4.3 FASE DE ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

En la investigación cualitativa, el análisis de datos es un proceso dinámico y creativo, teniendo como objetivo obtener una comprensión más profunda de lo que se ha estudiado, refinando las interpretaciones, permitiéndole a los investigadores acercarse a la experiencia directa con los escenarios, informantes y documentos, para llegar a los sentidos de los fenómenos basándose en los datos obtenidos (Taylor y Bodgan, 1990). La mayor parte de los autores que han escrito sobre el análisis de datos cualitativos reconoce que el análisis implica dos aspectos: el manejo de los datos y la interpretación. En ocasiones ambos se emplean simultáneamente, pero a menudo se usan en una secuencia que se inicia con los procedimientos "administrativos" y pasa luego a la reducción de los datos en resúmenes o visualizaciones antes de acabar con el análisis interpretativo y la extracción de conclusiones (Gibbs, 2012).

Para Eisner (1998, p. 119) la interpretación es "situar en un contexto, exponer, desvelar y explicar… es una actividad hermenéutica de descodificación de mensajes… se enfoca a porqué y cómo"

La estrategia de análisis utilizada en el presente estudio es el análisis temático en relación a los objetivos y técnicas de recolección de información (ver tabla N°9). En éste se realiza un análisis transversal por cada tema, generando la unificación por significación de aspectos provenientes de discursos de distintos sujetos. En el análisis temático de entrevista el objetivo es la captura de toda la variabilidad de posicionamientos posibles a propósito de un tema indagado y en una serie de entrevistas (Baeza, 2002).

En esta estrategia lo que se busca es la coherencia de acuerdo a posicionamientos similares de los individuos frente a un tema especificado por el investigador. La manipulación temática consiste en extraer y clasificar fragmentos del discurso según lo previamente establecido en una malla temática. De alguna forma se rompe con el sujeto real, solo con fines analíticos, y se da lugar a un sujeto, a un meta sujeto donde se incorporan los elementos subjetivos compartidos, para analizarse en función de los temas y sub-temas extraídos del discurso <colectivizado> (Baeza, 2002).

Si bien la estrategia de análisis es la del análisis temático, el tipo de análisis que se utilizó es el hermenéutico (Flick, 2015). A través de este tipo de análisis se pretende desarrollar categorías temáticas relativas a todos los aspectos que caractericen el discurso de los entrevistados, partiendo de algunas categorías construidas previamente desde la pregunta y objetivos de investigación y la identificación de categorías emergentes que surgen del relato mismo de los participantes. El esquema de trabajo incluye la identificación de temas relevantes, surgidos del discurso, orientado hacia el desarrollo de una comprensión en profundidad de los escenarios y las personas en su propia visión de mundo. En este sentido, de acuerdo a Cárcamo (2005) la hermenéutica, o más bien, quien la utilice deberá procurar comprender los textos a partir del ejercicio interpretativo intencional y contextual. Dicho proceso supone desarrollar la inteligibilidad del discurso contenido en el texto; en gran medida se trata de traspasar las fronteras contenidas en la física de la palabra para lograr la captación del sentido de éstas en tanto plasmadas en un papel.

El análisis de los datos implica ciertas etapas diferenciadas. La primera etapa corresponde al descubrimiento en progreso, es decir, se identifican temas y son desarrollados conceptos y proposiciones en relación a las concepciones evaluativas de los docentes. La segunda etapa corresponde a la categorización de los datos, lo que permite seleccionar y organizar los temas más relevantes en relación con el discurso de los entrevistados (ver anexo N°6). En la etapa final, se intenta relativizar los descubrimientos, es decir, comprender los datos en el contexto que serán recogidos (Taylor y Bodgan, 1990).

Tabla N° 9: Objetivos y técnicas de recopilación y de análisis de la información

Objetivos de investigación	**Técnicas de recopilación de información**	**Técnicas de análisis de información**
Develar las concepciones evaluativas de los docentes de educación técnico profesional en un currículum basado en competencia.	Entrevista en profundidad	Análisis Temático
Describir las prácticas evaluativas desarrolladas por los docentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje en un currículum basado en competencia.	Observación de clases	Análisis Temático
Determinar el grado de congruencia evidenciado en el proceso de enseñanza aprendizaje entre lo planificado por el docente y la forma de evaluar en un currículum basado en competencia.	Revisión de documentos (análisis de congruencia)	Análisis Documental

Para efectos de este análisis, se establecieron categorías y subcategorías apriorísticas (ver Tabla 10), a partir del objeto de estudio, las que permitieron centrar el foco del análisis las que se complementan con categorías emergentes.

Tabla N° 10: Dimensiones y categorías de análisis

Dimensiones	**Categorías**
Concepción evaluativa en un currículum basado en competencias.	• Conceptualización de la evaluación. • Finalidad de la evaluación. • Temporalidad de la evaluación (inicial, procesual, final). • Funcionalidad (diagnóstica, formativa, sumativa). • Agente evaluador. • Categoría emergente.
Prácticas evaluativas en un	• Tipo de instrumento de evaluación en un currículum

currículum basado en competencias.	basado en competencias. • Criterios de desempeño, indicadores y evidencias. • Análisis evaluativo y retroalimentación. • Categoría emergente.
Congruencia entre lo planificado y la forma de evaluar en un currículum basado en competencias.	• Pertinencia entre el instrumento de evaluación y las competencias a evaluar. • Coherencia entre lo planificado y la forma de evaluar en un currículum basado en competencias.

3.4.4 Confiabilidad en el análisis de la información.

De acuerdo a Castillo y Vásquez (2003) una de las preguntas que el investigador se hace durante toda la investigación cualitativa es cómo garantizar el rigor del trabajo científico. La investigación exige para los análisis finales una triangulación por métodos y técnicas, vale decir, la confrontación de la información una vez recogida (Flick, 2004). Esto obedece, como plantea Baeza (2002), a la necesidad de otorgar a la investigación y a sus distintos procedimientos una auténtica "confiabilidad interna".

Para cautelar la calidad y rigor científico de la investigación, los criterios que comúnmente se utilizan un estudio cualitativo son la credibilidad, transferibilidad, dependencia y confirmabilidad (Guba y Lincoln, 1989; Franklin y Ballau, 2005; Mertens, 2005). Sin embargo, se requiere de la triangulación[11] como un procedimiento de control implementado para garantizar la consistencia interna (solidez) y credibilidad a la investigación, adquiriendo así el rango de científica y no que constituya un conjunto de opiniones que carecen de veracidad. Igualmente, permite que lo interpretado corresponda a los significados que los sujetos asignan a los fenómenos estudiados y que no sean sus propias proyecciones o prejuicios.

[11] De acuerdo a Cisternas, C.F. (2005) es la acción de reunión y cruce dialéctico de toda la información pertinente al objeto de estudio surgida en una investigación por medio de los instrumentos correspondientes, y que en esencia constituye el corpus de resultados de la investigación. Por ello, la triangulación de la información es un acto que se realiza una vez que ha concluido el trabajo de recopilación de la información.

La triangulación, en tanto criterio de confiabilidad interna, es aquel proceder mediante el cual un mismo investigador -o un equipo de investigadores- procuran cotejar descubrimientos de fenómenos, de constructos, de operaciones, por distintos caminos metodológicos y teóricos (Baeza, 2002). La confiabilidad interna en una investigación se refleja en resultados conquistados no mediante la utilización exclusiva de una herramienta, de un criterio único, sino de variados instrumentos investigativos y criterios, como es el caso de esta investigación en la que se utilizaron tres instrumentos diferentes. Por lo mismo, Salgado (2007) señala que triangular es una exigencia del método de investigación científica cualitativa. La triangulación es necesaria para hacer creíble la interpretación que el investigador hace de los datos que ha recogido del fenómeno.

Dada las características de esta investigación, existen dos razones para hacer uso de la triangulación:

La naturaleza de los fenómenos estudiados. En este caso, las concepciones, la práctica y la congruencia evaluativa como fenómenos humanos, dinámicos y evolutivos que ninguna técnica de recolección podría, sola, capturar su riqueza.

La posición del investigador en el estudio. Éste no juega el rol de un científico distante y objetivo sino que existe en tanto que ser pensante y constructor de las significaciones, a partir de los datos de su investigación (Sandín, 2003).

Finalmente, los resultados que se presentan en el siguiente capítulo han sido objeto de estrategias de triangulación que pueden mostrar más fuerza en su interpretación y construcción que otros que han estado sometidos a un único método (Donolo, 2009).

CAPÍTULO 4:
ANÁLISIS DE RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Actualmente, las instituciones de educación superior enfrentan un escenario complejo, donde se entrecruzan nuevas demandas, expectativas y exigencias que, naturalmente, influyen y determinan la configuración y gestión del aula. Tal como se ha mencionado a lo largo de la investigación y por señalar algunas factores que influyen en el funcionamiento de las instituciones corresponden a la mayor cantidad y enorme diversidad de estudiantes; itinerarios formativos actualizados, cuestionados y ajustadas de acuerdo a nuevos referentes; periódicas evaluaciones al desempeño de los académicos; innovaciones metodológicas y evaluativas. Uno de los aspectos que cobra mayor relevancia para esta investigación es el rol que asume el docente en este proceso y cómo su comportamiento refleja un conjunto de concepciones evaluativas asociadas a sus propias vivencias y a las exigencias institucionales.

Los aspectos teóricos revisados nos permiten dar forma y sentido a los datos recogidos para poder analizarlos e interpretarlos con la rigurosidad que amerita el desarrollo de esta investigación. El análisis considera una estructura integrada en torno a los tres ejes sobre los que gira el estudio: las concepciones evaluativas, las prácticas evaluativas y la congruencia que debe existir entre lo planificado y la forma de evaluar en un currículum basado en competencias. Estos grandes ejes consideran un conjunto de categorías las que analizadas en forma integrada configuran un discurso que da cuenta de la realidad y funcionamiento de la institución que ha desarrollado desde hace un tiempo numerosas innovaciones a nivel curricular, muchas de ellas impulsadas a nivel institucional y otras que han derivado de la propia implementación del currículum y en consecuencia, requieren con mayor razón estudio y seguimiento.

Por ello en este capítulo se va a realizar el análisis tomando en consideración las entrevistas para conocer desde los propios actores sus concepciones, reflexiones sobre la evaluación del aprendizaje y en especial la evaluación de las competencias declaradas en el perfil de egreso. Esta información se triangula con la observación de las clases sobre cómo el docente desarrolla las prácticas evaluativas cotidianas y en el contexto de la modularización, cómo se comporta respecto a sus concepciones evaluativas. A su vez los

resultados se enriquecen con el análisis documental que permite valorar la congruencia que existe entre los diferentes elementos del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Los resultados del análisis que primeramente se realizaron por cada dimensión fueron triangulados en forma teórica y metodológica de acuerdo a la categoría y su impacto e importancia en el proceso. Es así como para cada dimensión se incorporan distintas fuentes de recolección de información.

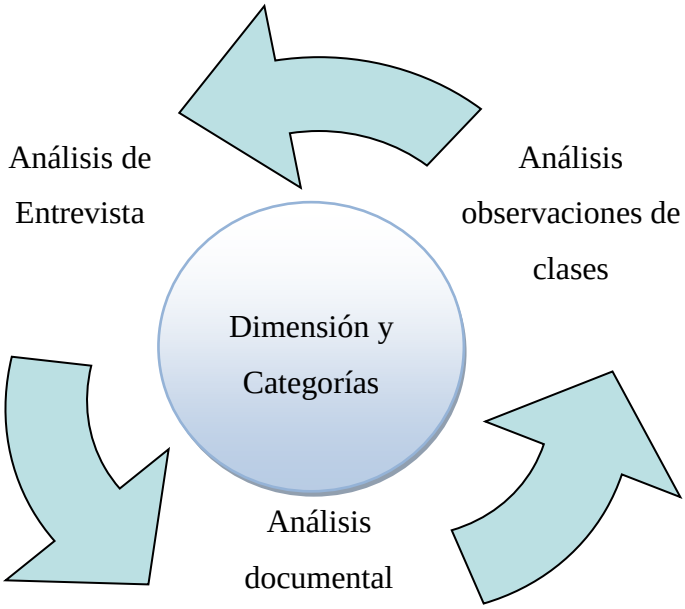


Figura N° 12: Esquema básico de análisis.
Elaboración propia

4.1 Concepciones y prácticas evaluativas de los docentes en un currículum basado en competencias

Las concepciones evaluativas de los docentes fueron indagadas por medio de entrevistas semiestructuradas las que permitieron identificar los conceptos claves que dan cuenta de ellas y develarlas, a través del análisis temático. Este análisis es complementado con la

observación de las clases en tres momentos, con énfasis en la tercera observación que se corresponde con la evaluación de módulo y el análisis documental para aquellas categorías que corresponda. Para presentar los hallazgos se organizaron en torno a las dimensiones y categorías de acuerdo al esquema presentado a continuación:

a) Dimensión N°1: Concepción evaluativa en un currículum basado en competencias

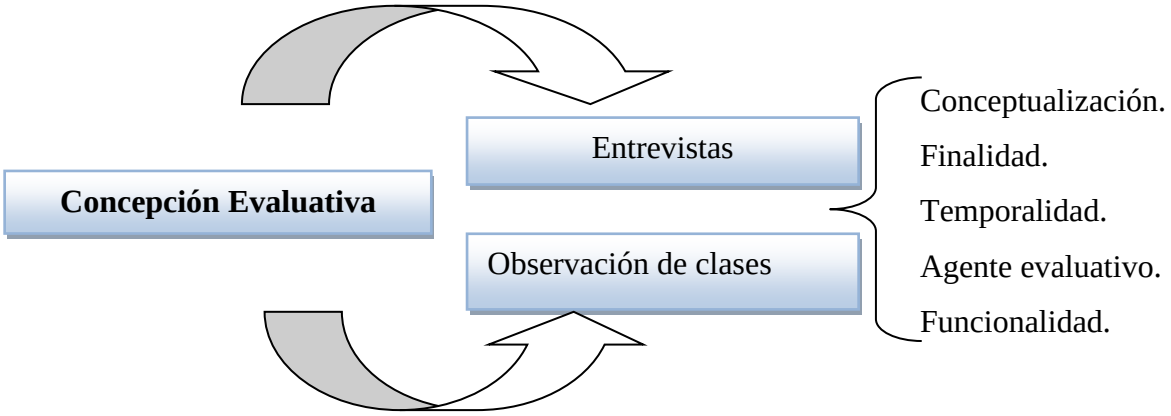


Figura N° 13: Categorías de análisis dimensión Concepción Evaluativa
Elaboración propia

a.1.) Categoría: Conceptualización de la evaluación

Como señala Baín (2007), Brown y Pickford (2013), Martín (2009), Santos Guerra (2003) la evaluación es un fenómeno que permite poner sobre el tapete todas las concepciones; más que un proceso de naturaleza técnica y aséptica es una actividad penetrada de dimensiones psicológicas, políticas y morales. Señalan que por el modo de implementar las prácticas evaluativas se podría llegar a las concepciones que tiene el profesional docente sobre la sociedad, las instituciones de enseñanza, el aprendizaje y la comunicación interpersonal. En los datos indicados a continuación se pueden ver reflejadas las concepciones de los docentes del estudio de caso expresadas en los siguientes relatos:

Se evidencia que los docentes conceptualizan la evaluación de competencias de diferentes formas. Destaca como eje principal el rol que los docentes otorgan a la resolución de problemas frente a una situación real o simulada; esto se ve reflejado en:

> *"La evaluación basada en competencia lo que busca es que el alumno y los docentes puedan evaluar el quehacer del alumno, enfrentarlo a una situación en la cual él pueda manejar herramientas que le permitan resolver ese problema* […]*" (TC3)*[12]*;*
>
> "[…] *tienen que demostrar con elementos tangibles que los aprendizajes se han alcanzado entonces hay que crear o evidenciar un instrumento que sea capaz de medir eso* […]*" (LD2);*
>
> *"La evaluación basada en competencias te permite más que medir el aprendizaje desde el punto de vista conceptual, sino es que como tú te desarrollas en solucionar una problemática que alguien te plantea" (TP1);*
>
> "[…] *yo entiendo como evaluación de las competencias el cómo llevo al alumno preparado para enfrentar el mundo laboral, si tiene o no o si reúne o no los requerimientos que hoy las empresas requieren de un profesional del área de la prevención" (TP3).*

Los docentes coinciden y destacan la resolución de problemas como un elemento distintivo de la evaluación de competencias lo que es enfatizado por Zabala y Arnau (2008), que junto con destacar la complejidad de definir las competencias, resaltan la capacidad de efectuar tareas o hacer frente a situaciones diversas de forma eficaz en un contexto determinado. Las verbalizaciones señaladas dan cuenta del tipo de concepción evaluativa que los docentes tienen y sitúa el primer ámbito de análisis de la conceptualización que se irá cotejando a través del presente capítulo con la observación de las clases y las prácticas. El poder develar las concepciones puede contribuir a que los docentes comiencen a reconocer que la mejora de la práctica docente implicará también

[12] Tal como se mencionó en el Marco Metodológico, los códigos indicados en las distintas categorías (por ejemplo: TC3) representan a cada uno de los docentes participantes de la investigación. La letra identifica la carrera: TE: Técnico en Enfermería, LD: Laboratorista dental, TC: Técnico en Construcción y TP: Técnico en Prevención de Riesgos. La numeración corresponde al docente.

modificaciones en cómo interpretan los procesos evaluativos o como destaca García Sanz (2014), al tener claridad respecto de los saberes pedagógicos más relevantes, su aplicación para resolver los problemas de la profesión y el avance en los valores y actitudes permitirá una definición más precisa de los desempeños y por ende, de prácticas evaluativas más pertinentes.

Otro foco de análisis percibido apunta a ver la evaluación de manera tradicional como forma de medición o comprobación de aprendizajes, lo que se aprecia en los siguientes relatos:

> *"Entendemos que evaluación desde el punto de vista académico es medir aprendizajes, medir el nivel de comprensión de aprendizajes en base a las competencias" (TP1);*
> *"Poder determinar cuál es el nivel de aprendizaje que el alumno ha obtenido durante el periodo en que se han impartido los contenidos correspondientes" (TP2);*
> *"Es una forma de medir los conocimientos, habilidades y actitudes que tiene el estudiante respecto de un determinado tema" (TC4);*
> "*La finalización de un proceso debo evidenciar con un elemento de control si los aprendizajes se han obtenido la única manera de hacerlo es mediante un instrumento que me permite evaluar eso*" (LD2).

Cuando docentes como los anteriores creen que la evaluación sirve para calificar y comprobar no es fácil que utilicen procedimientos como la autoevaluación, los portafolios, las reflexiones por escrito sobre el aprendizaje y otros instrumentos de evaluación formativa. Esta concepción más simple de lo significa evaluar privilegia la función acreditativa ocultando la función más pedagógica (Martín, 2009). En este mismo sentido, un docente introduce un elemento adicional a la medición y comprobación, pero referido al logro de la competencia, indicando:

> "*En el proceso, las evaluaciones son claves, es la única instancia que tengo yo para visualizar si va a lograr la competencia al finalizar el proceso o no*" (LD1).

Este elemento planteado, diferenciador del modelo evaluativo tradicional, es lo requerido por la institución en cuanto evidencia la intención del docente de lograr la competencia, lo que se podría interpretar también como el deseo de buscar prácticas evaluativas coherentes con esta concepción y como lo plantea García Sanz (2014), puede redundar en transformaciones reales en la concepción metodológica y en la tipología de evaluación utilizada.

Sin embargo resulta preocupante que, en este sentido, se evidencien dos concepciones más bien opuestas sobre la evaluación; una que apunta a la resolución de problemas en un contexto evidenciando un desempeño y otra más tradicional que privilegia la medición y control del aprendizaje. Estas diferencias pueden explicarse por numerosas razones que se detallarán a medida que se avanza en el capítulo, pero Moreno (2012) nos alerta y nos da un contexto indicando que no existe una teoría unificada que sustente este enfoque y que se carece de experiencia en la puesta en práctica de un currículo basado en competencias y sobre todo, si se le suma la dificultad propia que entraña la evaluación del aprendizaje, plantea que las condiciones están puestas para que la ambigüedad y el desconcierto reinen en las instituciones educativas.. Aun cuando no se evidencia este aspecto, los docentes señalan diferencias importantes en su conceptualización y esta concepción puede justificar el uso de ciertas prácticas evaluativas que mirado desde el estudiante podrían generar confusión sobre la forma de evaluar en la cotidianeidad y lo que se les plantea como discurso a nivel de la evaluación de las competencias (desempeños).

a.2.) Categoría: Finalidad de la evaluación

Esta categoría se analiza principalmente desde el discurso del docente y se relaciona con lo observado en las clases, tanto en la evaluación de módulo como en el desarrollo de las clases. Los docentes describen de diversas formas esta categoría, destacando diferentes focos:

El principal foco relatado por los docentes como parte de la finalidad es la descripción de la evaluación como forma de comprobar objetivos logrados, en la línea de control curricular y comprobación del estado de avance de los aprendizajes de los estudiantes, relatos ya esbozados anteriormente en uno de los focos de la categoría conceptualización. Al respecto, indican:

> "[…] *la evaluación es la consecuencia yo quiero evidenciar si alguien obtuvo o adquirió los aprendizajes y la única manera de hacerlo es controlándolo y ese control es la evaluación.*" (TD2);
> "*El propósito de la evaluación debiese ser evidenciar lo que el estudiante aprendió durante un determinado proceso y periodo*." (TC3).

Este foco es cotejado mayoritariamente en el proceso de observación de las clases (ver tabla N°11), en donde se aprecia que los docentes desarrollan la evaluación básicamente con tres fines básicos, en orden descendente: verificar aprendizajes anteriores, comprobar apropiación conceptual y comprobar el nivel de comprensión de los aprendizajes en menor medida. Se advierte una marcada tendencia a la verificación y comprobación de los aprendizajes desarrollados en clases anteriores.

Los docentes observados utilizan diferentes medios para verificar el aprendizaje, utilizan por ejemplo preguntas de respuesta breve y que apuntan básicamente a la recuperación de información, por ejemplo:

"… Mencione los factores asociados a la oxigenación… y cuáles son las normas de uso de los dispositivos" (TE1);

"… ¿Cuáles son las etapas de la nebulización?" (TE2);

"…Nombren los principales estándares de calidad de salud y seguridad" (TP4);

"…Mencione los sistemas constructivos en estructuras metálicas" (TC3); o bien desde un aspecto más práctico, desde el hacer, pero con la misma finalidad: "Cuáles son las etapas de la prótesis removible parcial, explíquelas? (LD2);

Los anteriores ejemplos de preguntas, al igual que lo constatado en las entrevistas en uno de los principales focos apunta a la comprobación de los aprendizajes: "… *lo que yo quiero evidenciar...*" (LD2), "…*lo que aprendió en un determinado periodo*…" (TC3). Tanto las preguntas usadas por los docentes como las respuestas en la entrevista están en la línea del control curricular y estado de avance del programa de estudio o en la línea de la adquisición de conocimiento fragmentado que apunta a una sola una dimensión del saber. Existe el compromiso y presión por parte de los docentes observados por cumplir con lo establecido en los programas y ajustarse a los requerimientos institucionales, más allá del modelo formativo declarado y el tipo de formación recibida. Se pone énfasis en el saber conceptual, situación que se ve más reflejada en la observación de la clase que en el discurso de los docentes en la entrevista que también enfatizan e incorporan otros aspectos.

Esta visión del punto de vista formativo y desde la concepción de los docentes con énfasis en la medición, está alejado de cualquier modelo de formación por competencias que según Yániz y Villardón (2006), enfatizan la adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes; supone la movilización estratégica de recursos, se demuestra "haciendo" y es un proceso de aprendizaje o la integración de los saberes descrita por Lagos (2016); quien destaca que la evaluación es la respuesta compleja, integrada y relevante del estudiante ante problemas de la realidad profesional, siendo necesario plantear un sistema de evaluación que permita recoger información y valorar todos los resultados de aprendizaje pretendidos, de una forma válida y fiable.

Tabla N° 11: Conducta observada en los docentes en relación a la categoría finalidad de la evaluación. Primera (1°) y segunda observación (2°)

CARRERA	**DOCENTE**	**1.2. FINALIDAD DE LA EVALUACIÓN**					
		Verificar aprendizajes anteriores		Comprobar apropiación conceptual		Comprobar el nivel de comprensión	
		1°	2°	1°	2°	1°	2°
Tns en Enfermería	Docente 1	X	X				
	Docente 2	X	X				
	Docente 3	X	X				
	Docente 4	X	X				
Tns en Laboratorista Dental	Docente 1	X	X				
	Docente 2	X	X				
	Docente 3	X	X				
	Docente 4	X	X				
Tns en Construcción	Docente 1			X	X		
	Docente 2	X	X				
	Docente 3	X	X				
	Docente 4			X	X		
Tns en Prevención de Riesgos	Docente 1			X	X		
	Docente 2					X	X
	Docente 3	X	X				
	Docente 4	X	X				
Institución		12	12	3	3	1	1

También es importante señalar la concepción de la evaluación entendida como toma de decisiones pedagógicas, en la línea de generar modificaciones a nivel didáctico, evaluativo y curricular para una mejora en versiones posteriores de nuevas versiones del curso:

> "[…] *la mejora continua para nosotros como docentes y como instituto, qué está fallando en nuestra enseñanza. Están mal hechos los programas, los cronogramas, está mal hecho el tipo de evaluación o sencillamente el docente no fue capaz de entregar lo que decía el programa que tenía que entregar. Es una instancia un poco tardía, pero es una instancia para decir oye mis profesionales están dando en el mundo laboral o no están dando*." (TP1);
>
> "*Uno tiende a pensar que los procesos evaluativos solamente reportan el desempeño del alumno, y uno normalmente ha tendido a clasificar al alumno a través de la evaluación; sin embargo, las evaluaciones reportan acerca del proceso no sólo del alumno. Entonces, se pueden sacar conclusiones si es que la información o los procesos no están contaminados, porque puede haber muchas variables que lo influyan o puedan interferir: van a reportar entonces,* [tanto] *sobre los desempeños de los alumnos,* [como] *en los elementos que se está evaluando.* [También el proceso evaluativo] *puede reportar sobre los instrumentos evaluativos, y puede reportar incluso sobre todo el proceso* [educativo], *incluyendo ciertamente al docente, e incluyendo en otros casos algún tipo de circunstancia que tengan que ver a veces con la institución, y a veces, por ejemplo, las implementaciones* [curriculares], *etc*." (TD2).

Al mismo tiempo se hace referencia, aunque con menor énfasis, al propósito de contar con información para proporcionar retroalimentación del proceso de aprendizaje a los estudiantes:

> "[…] *como evaluamos subproductos, yo puedo frenar y decir al alumno que le falta una competencia que está asociada, que tiene que rendir mejor. Se le da la oportunidad, cierto, para poder enmendar ese error y lograr que su producto final sea un éxito."* (TD3).

De manera prácticamente marginal en el discurso docente, solamente apareció una vez una cita referida a la evaluación como proceso para el aprendizaje, pero que se estima de gran importancia categorial, se hace referencia directa al propósito evaluativo como

instancia para que el estudiante aprenda, en la idea de que la instancia misma de la evaluación se constituya en un proceso catalizador para propiciar el aprendizaje del estudiante:

> "*Para nosotros la evaluación tiene el propósito de que el alumno vaya desarrollando habilidades, vaya adquiriendo poco a poco sus habilidades, vaya dándose cuenta también de cuál es su rol, cuál es su responsabilidad, su quehacer, y esto, en distintas áreas* […]" (TE4).

Se estima que esta cita cobra importancia, puesto que es única dentro del discurso de los participantes que se alinea directamente con el discurso institucional en cuanto a la concepción de la evaluación como escenario para propiciar el aprendizaje significativo crítico y como motor para el desarrollo de competencias. Es decir, de la evaluación para el aprendizaje (Álvarez Méndez 2008, 2010; Carless, 2007 y Margalef, 2014).

En la misma línea, otra idea expresada es aquella que se refiere la evaluación como entrenamiento para futuras instancias evaluativas laborales, que es interesante, pues, considerando la dimensión actitudinal del conocimiento, se inscribe en una idea que concibe la evaluación como propiciadora de aprendizajes en sí misma, haciéndose difusa la línea divisoria entre didáctica y evaluación, dado que es en simultáneo en donde el docente da cuenta de los aciertos, errores, desafíos, etc.

> "[…] *la evaluación* […] *a veces uno la ve como un desafío, ya la práctica es un desafío, el Examen Clínico Objetivo Estructurado (sigla en inglés: OSCE[13]) es un desafío, hay alumnos que son netamente teóricos, que el nervio a desempeñarse en público, que lo evalúe otra persona ya los paraliza un poco; entonces, también poder sortear este tipo de cosas que ellos van a trabajar con un tipo de gente que van a querer las cosas ahora, y van a ser en general subordinados, también los pone en un contexto en el cual siempre va a haber alguien observándolos y*

aplicándoles pautas, porque de hecho es así hasta el día de hoy, si yo voy al hospital me van aplicar una pauta, y cuando me de vuelta me van a decir 'le fue bien o le fue mal'." (TE1).

La idea que sí se evidencia más arraigada en el discurso docente en materia de evaluación, es aquella que se refiere a determinar el grado de desarrollo de la competencia. Aquí nuevamente es notoria la concepción:

"*Según mi percepción es difícil expresarlo, creo que en una evaluación basada en competencias el objetivo principal es medir la capacidad de resolución que tiene un alumno ante diferentes situaciones que el profesor le plantea según la unidad temática que este viendo en el programa de estudio. Si es competente o no, si desarrolla eficientemente o soluciona la problemática que el profesor le plantea.*" (TP3);

"*La finalidad es que el alumno pueda recurrir a distintas herramientas y luego resolver un problema, sea bueno o malo,* [pero] *que lo resuelva. Si tomó una decisión mala no es que no sea competente, creo yo,* [sino que] *esa sería mi finalidad: que el alumno demuestre que puede tomar una decisión, que no se mecanice, que tenga su propia decisión, ser capaz de tomarla*." (TC4).

Complementando la idea anterior, en la observación de los docentes de la evaluación del módulo (ver tabla N°12) se pone en evidencia que los docentes evalúan para dar cuenta, por un lado, del desempeño que deben demostrar los estudiantes, expresado en la combinación de aspectos conceptuales, procedimentales y actitudinales evidenciado en el "OSCE" y en la construcción de la prótesis como forma de dar cuenta del desarrollo de la competencia y por otro lado, en la comprobación de aspectos conceptuales solicitados a través de la presentación de un proyecto que incorpora el saber conceptual de los desempeños definidos en la matriz de evaluación en la línea de la verificación de aprendizajes.

---

[13] El OSCE (Objective Structured Clinical Examinations), sigla en inglés. Es un método de evaluación comprehensivo, sistemático, objetivo y provee una manera uniforme y estandarizada de evaluar las competencias clínicas de los estudiantes. En salud y otros

Algunos ejemplos que evidencian lo anterior en las dos primeras carreras apuntan a que los alumnos en el OSCE puedan controlar signos vitales (presión, pulso); realizar un aseo genital a un paciente o tener en cuenta todas las precauciones de contacto (TE 1,2,3,4); o en la construcción de la prótesis removible puedan tener en cuenta los sub-procesos previos como el apoyo, retenedores, contenedor mayor y menor y su correspondiente explicación (LD 1 y LD 3). Claramente, se solicitan los desempeños exigidos para la competencia que se está evaluando.

Tabla N° 12: Conducta observada en los docentes en relación a la categoría finalidad de la evaluación. Tercera Observación (evaluación de módulo)

	1.2. FINALIDAD DE LA EVALUACIÓN	
CARRERA	Verificar aprendizajes logrados	Comprobar el desempeño exigido
Tns en Enfermería		X
Tns en Laboratorista Dental		X
Tns en Construcción	X	
Tns en Prevención de Riesgos	X	
Institución	2	2

Se observa, una vez más, la doble valoración que se hace del proceso evaluativo como determinación del nivel de competencia alcanzado en un proceso formativo específico, y a la vez, como control de calidad del proceso de enseñanza, y de los contenidos conceptuales, procedimentales.

ámbitos de evaluación se conoce como ECOE (Evaluación Clínica Objetiva Estructurada).

De esta manera, se evidencia que el foco del proceso evaluativo en gran medida se le concibe como un procedimiento de control curricular y de evaluación de la calidad del proceso de enseñanza:

> "*Determinar si el nivel de formación de los alumnos va a ser el adecuado para el perfil que se persigue. Creo que como experiencia nos deja una enseñanza el poder haber intuido de alguna forma si los alumnos lograron o no aprender lo que está determinado de acuerdo a las exigencias: las competencias. De acuerdo a eso, me satisface la idea que esta evaluación da buenos resultados y el tipo de estrategias que he aplicado durante mis clases han sido adecuadas*." (TP4).

La evaluación como estimación de calidad del desempeño profesional futuro, o al menos en el proceso de inserción laboral y de las primeras experiencias profesionales, en lo que se entendería como un proceso de acomodación/adaptación al mundo laboral. En este caso se asigna al proceso evaluativo por competencias un carácter diagnóstico/predictivo; lo cual podría abrir una línea de investigación interesante al realizar un seguimiento de los egresados:

> "[…] *evaluar competencias significa poder desenvolverse exitosamente y efectivamente en ese ámbito, resolviendo y proponiendo. Teniendo ese resultado yo puedo ver en qué empresas puede desempeñarse el futuro profesional, o sea el* [actual] *alumno; puedo ver eso, si es* [en] *una gran empresa, en una mediana o en una PyME, en dónde él puede desarrollarse cómodamente, porque vamos a ver categorías de empresas con niveles de exigencia, y, obviamente, los alumnos que les cuesta llegar al dominio de los aprendizajes esperados, les costará más en el futuro adaptarse o reforzar ciertos aspectos que ya se vieron dentro del período de formación, y ellos van a tener que reforzar después."* (TP3).

En general, el relato de los docentes aborda una gran cantidad de ideas respecto de la finalidad, y en el proceso de observación de clases se visualiza límites dados por la propia implementación de este tipo de currículum. Como indica Álvarez Méndez (2008,

2010) se pone en evidencia que coexisten diversas finalidades o funciones de la evaluación, siendo alguna de ellas contradictorias.

Ahora bien, más allá del relato y de lo observado en las clases, para Lagos (2016), el proceso de evaluación en este enfoque por competencias tiene que promover la integración de los saberes; es decir, el objeto de evaluación es la respuesta compleja, integrada y relevante del estudiante ante problemas de la realidad profesional. El reto consiste, entonces, en orientar la actividad evaluativa de forma tal que constituya un desafío para estudiantes y profesores y evalúe logros de aprendizaje consistentes con los criterios de evaluación, Para el conjunto de docentes, señala Lagos (2016) constituye un reto mayor y por lo mismo, resulta fundamental que exista claridad respecto de las implicaciones políticas, institucionales y pedagógicas que tiene la implementación de este tipo de currículum. Esto es lo que se ha puesto en evidencia en este estudio de casos.

a.3.) Categoría: Temporalidad de la evaluación

Los docentes han construido y reconstruido su propia realidad pedagógica a través de las múltiples relaciones que establecen consigo mismo, con pares en esta institución, cuya vinculación contractual es *part-time* mayoritariamente y con otros en diferentes instituciones donde desarrollan la docencia. En este contexto, de ir y venir, han ido formando sus concepciones y éstas a su vez, se modifican, cambian conforme al dinamismo de las propias experiencias que transcurren en el tiempo y en un lugar específico como el definido en este caso que, durante los últimos años, ha modificado sus planes de estudio a un diseño curricular basado en competencias y con un esquema de tipo modularizado, interpelando en forma paulatina a todos los involucrados a revisar las prácticas pedagógicas y repensar su rol dentro de los procesos formativos.

En las concepciones de estos docentes el saber, y en particular en el Instituto, lo construyen acudiendo a fuentes multidisciplinares (literatura especializada, cursos de capacitación, diplomado institucional, seminarios ofrecidos por la institución) o bien, como lo indica Constenla (2010) construyen su propia imagen mirando a los maestros

exitosos o recordando a aquellos que los formaron de quienes compartieron sus códigos culturales en el legado de la tradición.

Las concepciones tienen distintos niveles de explicitación; algunas se conocen, se pueden verbalizar y dar cuenta de ellas lo que aprecia con mayor razón en ciertas áreas del saber (TE y LD) que muestran mayor claridad, congruencia y consistencia, constatadas tanto en entrevistas como en la observación de las clases. Sin embargo, hay otras áreas investigadas en donde no se tiene tanta conciencia de las concepciones (TP y TC), influyendo en lo que se hace sin mayor congruencia (Monereo y Pozo, 2006). Un aspecto clave en la construcción de las concepciones es el tiempo y en el ámbito pedagógico, tiene muchas expresiones que se materializan en las prácticas evaluativas desarrolladas por los docentes.

Respecto del tiempo, se evidencia que los docentes comprenden los diferentes momentos evaluativos y diferencian entre lo realizado en las clases y la instancia de evaluación del módulo, período donde se evalúan las competencias explicitadas en desempeños. Es así como un grupo de docentes señala que la periodicidad evaluativa debería ser en forma permanente o continua. En este sentido, se destaca:

> "*Nosotros intentamos que cada subproceso que se realice se evalúe, porque para el tema en el cual nos desenvolvemos cualquier instancia de error podría ser catastrófico para el resultado*" (LD1);
> "*Debiera evaluarse gradualmente por asignatura, porque, imagínate, según la cantidad de horas del programa de estudio, es como un poco ambicioso ver en un proyecto de término de módulo, que además son unas x cantidad de horas de la asignatura, menos de la mitad inclusive de la asignatura final, pretender a lo menos lograr una comprobación de la competencia del módulo completo es complejo*" (TP1);
> "*A mi parecer en todo momento, no esperar el final. Por lo mismo, porque siento que se producen muchas lagunas. Para mí hay cierta habilidades o como bien lo dicen ustedes competencias que es bueno irlas refrescando constantemente*

porque o sino de contrario hay cosas que la persona por no ponerlas en práctica las va a olvidar" (TC1).

Los docentes valoran diferentes instancias evaluativas a lo largo del semestre, por ejemplo que se considere cada subproceso, que ciertas habilidades se vayan "refrescando" en forma constante es lo que se aprecia en el relato, existiendo la intención de querer pesquisar o darse cuenta del avance de los alumnos en relación a lo trabajado, pero sin llegar a utilizar instrumentos evaluativos formales. Está instalada en el discurso la concepción evaluativa de incorporar en el proceso formativo instancias que permitan ir monitoreando el avance de los estudiantes. Esto se aprecia, además, en la observación de las clases (ver tabla N°13) que permite advertir que, aunque se evidencia la presencia de la evaluación en el inicio, desarrollo y final de la clase, hay una predominancia en los docentes, en las dos clases observadas, por realizar una evaluación al inicio y durante el desarrollo de la clase. Además, tal como se reflejó anteriormente en la categoría finalidad de la evaluación, se evidencia que esta predominancia se explica por el afán del docente de verificar los aprendizajes logrados en la clase anterior y así poder avanzar con las nuevas temáticas contempladas en el programa, situación que difiere en la evaluación de módulo cuya preocupación adiciona a lo anterior el monitoreo del desempeño respecto de una situación real o simulada contemplada en el OSCE o la construcción de la prótesis (tercera clase observada, evaluación de módulo), la cual por su naturaleza no especifica evaluaciones por momentos, dada sus características y finalidad.

Tabla N° 13: Conducta observada en los docentes en relación a la categoría temporalidad de la evaluación. Primera y segunda observación

CARRERA	**DOCENTE**	**1.3. TEMPORALIDAD DE LA EVALUACIÓN**					
		Al inicio		**Durante**		**Al final**	
		Sí	No	Sí	No	Sí	No
Tns en Enfermería	Docente 1	X	-	X	-	X	-
	Docente 2	X	-	X	-	X	-
	Docente 3	X	-	X	-	X	-

	Docente 4	X	-	-	X	X	-
Tns en Laboratorista Dental	Docente 1	X	-	X	-	X	-
	Docente 2	X	-	X	-	X	-
	Docente 3	X	-	X	-	-	X
	Docente 4	X	-	X	-	X	-
Tns en Construcción	Docente 1	X	-	-	X	X	-
	Docente 2	X	-	X	-	-	X
	Docente 3	X	-	X	-	-	X
	Docente 4	X	-	-	X	X	-
Tns en Prevención de Riesgos	Docente 1	X	-	X	-	X	-
	Docente 2	X	-	X	-	-	X
	Docente 3	X	-	X	-	-	X
	Docente 4	X	-	-	X	-	X
Institución		16	-	13	3	10	6

Lo constatado en la observación de las clases permite ver la continuidad y coherencia del discurso manifestado en las entrevistas. Por ejemplo, LD1, enfatiza la importancia de estar monitoreando cada uno de los procesos desarrollados en el proceso constructivo de la prótesis, respecto del caso en el que se trabaja, lo que se corrobora en las dos clases observadas. Esta misma situación se aprecia en TP1, el cual valora el proceso en el desarrollo de la clase y la importancia de estar monitoreando el aprendizaje de los estudiantes por medio de preguntas sobre la matriz IPER, sobre indicadores de accidentabilidad y el proceso de evaluación de riesgos.

Las concepciones evaluativas de los docentes recogidas por estas fuentes de información, reflejan la importancia que atribuyen al seguimiento del proceso formativo y la necesidad de generar preguntas para conocer el grado de aprendizaje y reflexión de los estudiantes en el trabajo diario. Al respecto y como lo plantean Álvarez Méndez (2008, 2010), Delgado (2006), Gibbs y Simpson (2009) y Margalef (2005, 2014) las prácticas evaluativas desarrolladas de manera continua permiten valorar el progreso y la toma de

decisiones durante el desarrollo del aprendizaje; indicando además, que la continuidad evaluativa permite que el alumno aumente su motivación y perciba mayores posibilidades de éxito en su tarea, pues cuenta con mayor atención por parte de los docentes. En este sentido, los docentes observados, en general, tienden a desarrollar diferentes instancias evaluativas durante el proceso lo que representa la expresión de sus concepciones evaluativas en relación a la temporalidad.

La continuidad evaluativa expresada por algunos docentes, tanto en la entrevista como lo observado en las clases, difiere con otros que le dan mayor énfasis a la evaluación como una tarea de término de proceso, especialmente el relato se aprecia en los docentes que tienen responsabilidad en la evaluación de los módulos; instancia que se ha definido de manera institucional para evaluar los desempeños. Al respecto, indican:

> "[…] *yo creo que después, al final del módulo es una buena instancia* […]" (TE4);
> "[…] *prefiero que sea a fin de semestre porque así junto todo el proceso y el proceso completo si el integró no solamente barreras sino que integró estas tres grandes competencias o las competencias que estamos viendo en general* […]" (TE2);
> "*Creo yo que al final de cualquier proceso lo que nosotros hacemos a ver nuestro trabajo está enmarcado en una serie de procesos que se pueden clasificar como primarios o como inicio, desarrollo y final*" (LD2).

De acuerdo a lo expresado por los docentes en las citas anteriores, y en palabras de Tobón, Pimienta y García (2010), la evaluación de las competencias es una experiencia significativa de aprendizaje y formación, que se basa en la determinación de los logros y los aspectos a mejorar en una persona respecto a cierta competencia. Esta descripción enfatiza el rol de la evaluación como instancia de término en cuanto a la determinación de logros y en este sentido se ajusta a las concepciones que tienen estos últimos docentes, pero también se hace cargo de la continuidad que describen los docentes anteriores en

relación a que se debe desarrollar de manera continua en cuanto es una experiencia significativa de aprendizaje y desarrollo.

De manera más emergente en esta categoría, hay docentes que tienen como concepción que la evaluación es una instancia para mejorar el desempeño de una competencia recogiendo un aspecto central descrito por los autores mencionados. Se privilegia, entonces, la oportunidad de poder acompañar al alumno del punto de vista evaluativo, más allá del tiempo o de las acciones que se realizan, lo que se aprecia en los siguientes relatos:

> "[…] *lo más importante es que cada una de estas evaluaciones va a estar el docente trabajando con un alumno, por lo tanto cada una de esas evaluaciones es una instancia más de aprendizaje para el alumno*" (TE1);

Lo que da cuenta que la competencia no es algo que se logra al final sino que requiere un trabajo permanente, tal como lo destaca un docente:

> "*El desarrollo de la competencia se supone que es gradual*" (LD4).

Estos docentes asumen en sus palabras un elemento distintivo de la evaluación de competencias y que siendo coherente con lo expresado acerca de la continuidad en el proceso evaluativo permite desarrollar la retroalimentación como lo indica Monereo y Pozo (2006) y que para Álvarez Méndez (2001, 2008), Cathcart, Greer y Neale (2014) y Tobón, Pimienta y García (2010) representa la esencia de la evaluación y complementa indicando que es necesario se brinde en forma oportuna, permanente y con asertividad. Al igual que para los autores que conciben la evaluación para el aprendizaje y destacan el carácter formativo de la evaluación (Álvarez Méndez, 2008, 2010; Carless, 2007; Gibbs y Simpson, 2009).

Adicionalmente, el relato (LD4) nos advierte sobre un elemento no visualizado y que dice relación con el desarrollo gradual de la competencia y que más allá del tiempo o

momento evaluativo, importa tener en cuenta que el proceso formativo es gradual y que el desarrollo de la competencia debe ser congruente con todo los elementos involucrados. Entonces, más que verificar o controlar hay que poner atención a cómo se desarrolla la competencia y cuáles deberían ser los instrumentos, momentos más propicios para evaluar. En cambio, si se aprecia gradualidad, tal como lo esboza este último docente se está en condiciones de instalar un modelo curricular coherente, centrado en el alumno y en el contexto en el cual se desempeñará.

Finalmente los docentes, en general, reconocen la existencia de diferentes momentos para evaluar y que debería ser consecuente con la gradualidad del desarrollo de la competencia tal como lo indica LD4. A este respecto Álvarez Méndez (2010) señala que toda evaluación formativa tiene carácter de continuidad, es decir de seguimiento. Y lo que hay que introducir es una doble vigilancia: epistemológica (coherencia conceptual) y didáctica (cohesión práctica). Por eso resulta interesante avanzar en la discusión de cómo los docentes interpretan esta idea de continuidad y cuál es la coherencia que prima. Para el caso estudiado, se valora la idea de continuidad como instancia para retroalimentar, pero el énfasis en la evaluación de término sigue siendo parte esencial del discurso. Se aprecia en éste que las razones no parecen tan claras como fundamento para la actuación práctica ni siquiera para la coherencia conceptual lo que se discutirá con mayor profundidad en la categoría funcionalidad de la evaluación. Por ejemplo, si la evaluación es continua porque da información constante personal y razonada de los niveles de comprensión de los conocimientos, el profesor tiene elementos de juicio para tomar medidas correctoras de apoyo a tiempo sin esperar al final, al momento de la calificación. Esto se ve reflejado en el día a día de manera más informal, pero tratándose de la evaluación de competencias (desempeños) el foco está puesto en la instancia final y cómo desde ahí se puede retroalimentar para mejorar, pero destacando este hito como elemento diferenciador del proceso.

a.4.) Categoría: Agente evaluativo

Como ya se ha señalado anteriormente, el alumno tiene un papel importante dentro de los procesos de evaluación. Como lo indica Bain (2007) si se pretende que los estudiantes desarrollen metacognición, se hagan conscientes de su progreso, se autoevalúen, se autorregulen no pueden estar ajenos de esta tarea. En esta categoría, se evidencia que los docentes otorgan la posibilidad al estudiante de evaluar y destacan a otros agentes involucrados en el proceso formativo, situación que presenta matices entre el discurso del docente y lo observado en la práctica evaluativa. Algunos enfatizan una mirada tradicional y otros visualizan un continuum de responsabilidades en ésta, postura más coherente con lo planteado por el citado autor y por un modelo curricular basado en competencias.

Un grupo de docentes tiene como concepción que el foco y responsable de la evaluación es el docente. Esto es apreciado tanto en el discurso como en el proceso de observación de las clases. Algunas citas dan cuenta de lo anterior:

> "*Son las docentes y las personas que están a cargo de los chiquillos que puedan emitir una apreciación*" (TE4);
> "*El responsable primero es el profesor que tiene que entregar el conocimiento el alumno"* (LD1);
> "*No se me ocurre otro ente más que evalúe aparte de ser específico quien mejor que el profe que está en la sala va a poder evaluar ese tipo de competencias*" (LD2);
> "*El principal responsable el docente que tiene a cargo la asignatura*" (LD4); "*El responsable de evaluar las competencias* […], *siempre va a ser el agente que está trabajando directamente con el estudiante* […]" (TC4).

En las clases observadas (ver tabla N°14) la responsabilidad de evaluar recae básicamente en el docente, aunque también, pero en un segundo plano, se da la modalidad mixta en la que el docente y el estudiante se transforman en agentes de

evaluación respecto de la revisión y retroalimentación de productos requeridos en la clase.

Tabla N° 14: Conducta observada en los docentes en relación a la categoría agente evaluativo. Primera y segunda observación

CARRERA	DOCENTE	1.6. AGENTE EVALUATIVO			
		Docentes	Estudiantes	Docentes y Estudiantes	Entre Pares
Tns en Enfermería	Docente 1	X	-	-	-
	Docente 2	X	-	-	-
	Docente 3	X	-	-	-
	Docente 4	-	-	X	-
Tns en Laboratorista Dental	Docente 1	X	-	-	-
	Docente 2	-	-	X	-
	Docente 3	X	-	-	-
	Docente 4	X	-	-	-
Tns en Construcción	Docente 1	X	-	-	-
	Docente 2	-	-	X	-
	Docente 3	X	-	-	-
	Docente 4	X	-	-	-
Tns en Prevención de Riesgos	Docente 1	X	-	-	-
	Docente 2	-	-	X	-
	Docente 3	X	-	-	-
	Docente 4	X	-	-	-
Institución		12	-	4	-

El relato de los docentes y lo observado en clases, evidencian una concepción más tradicional de la evaluación y más allá de profundizar en esto, importa tal como lo destaca Zabala y Arnau (2008), analizar el cambio de rol que debe asumir el docente que pasará de ser instructor a ser facilitador y que por tanto su función no se limitará a

resolver dudas puntuales a iniciativa de los estudiantes, sino ser parte del contrato profesor-estudiante para conducir el proceso de enseñanza-aprendizaje de forma continuada y que para evaluar el proceso y los productos alcanzados debe emplear un dispositivo de evaluación que diferencie las competencias y desempeños, estimando que estos últimos permiten inferir la competencia y clarificar roles.

Este último planteamiento es visualizado en el relato de docentes que dan protagonismo a otros actores relevantes y que para muchas investigaciones debe integrar la perspectiva del estudiante a través de la autoevaluación individual (Álvarez Valdivia, 2009; Álvarez Méndez, 2001, 2010; Bain, 2007; Brown y Pickford, 2013; Margalef, 2005). Esto se aprecia en citas como las siguientes:

> "*El alumno debe tener una participación dentro del interés propio, el cómo se va proyectando en la carrera*" (TP3);
> "*El alumno tiene un rol importante, poder demostrar o sentirse que es capaz de resolver esa situación que se le está presentando, apoyado por el profesor que en esa asignatura lo guió*" (TC3).

Sin llegar a realizar una autoevaluación, los docentes observados (TE 4, LD 2, TC 2 y TP 2), integran a los estudiantes en el proceso evaluativo en parejas o de manera grupal para realizar una co-evaluación (ver tabla N°14). La participación la concretan en actividades que implican la realización de un procedimiento y en la descripción de etapas de una tarea. Algunos relatos que permiten comprender lo anterior se visualizan en las siguientes situaciones:

La docente (TE 4) en la clase del 25 de noviembre, cuya temática fue el manejo de sondas y luego de realizada la explicación y correspondiente demostración indica lo siguiente:

> *"… A continuación quiero que en parejas realicen el procedimiento de instalación de sondas, describan al detalle cada uno de los pasos que tienen que realizar y*

luego evalúen el desempeño de su compañero y viceversa. Recuerden que el procedimiento se debe realizar con pulcritud y en función del requerimiento que debería dar el especialista…"

En esta situación la docente busca promover la participación de los estudiantes y su comprensión del procedimiento. Incentiva a evaluar como instancia para el mejoramiento de la calidad del procedimiento desarrollado y como forma de afianzar el aprendizaje.

El docente (LD 2) en la clase del 27 de abril, cuya temática es la "Biomecánica protésica" plantea lo siguiente:

"*… Hemos avanzado en la explicación de la biomecánica de la prótesis para que puedan comprender la importancia de este aspecto en la construcción de la prótesis. Al respecto y en forma grupal, quiero que describan la prótesis que les pasaré en relación a su funcionamiento. Generen y respondan preguntas a partir de lo revisado en estas dos últimas clases. Por ejemplo: ¿Por qué se caracteriza el movimiento de la prótesis?, ¿Existe simetría en el cerrado?*

El docente incentiva la creación de preguntas, la revisión con el grupo curso y aprovecha de corregir aspectos teóricos deficitarios en la explicación de los estudiantes a modo de retroalimentación que será revisado más adelante.

El docente (TC 2) en la clase del 07 de septiembre, cuya temática es "Sistemas constructivos estructurales en prefabricados en madera" plantea lo siguiente:

"En el contexto del desarrollo de un proyecto constructivo, quiero que elijan el material más idóneo para el cierre de las paredes externas de la propiedad, antes del proceso de terminaciones. De acuerdo a lo presentado, los paneles SIPP son la mejor alternativa… Justifiquen teóricamente… y luego expliquen a los compañeros su opción".

Los docentes descritos en las diferentes situaciones dan protagonismo al estudiante, procurando que se involucren activamente en su proceso formativo y tal como lo plantea Bain (2007) para que los estudiantes mejoren y se hagan conscientes de su progreso no pueden estar ajenos de la tarea de evaluar. En esta misma línea, los estudiantes observados muestran comportamientos altamente motivados puesto que se les da la oportunidad de elegir, de tomar decisiones y de equivocarse (Hassandra, Goudas y Chroni 2003), situación que además es coherente con uno de los principios del aprendizaje significativo crítico que se declara en el Proyecto Educativo Institucional (2013, p9): "Aprender que el ser humano aprende corrigiendo sus errores". La participación de los estudiantes es un elemento de gran valor para el progresivo desarrollo de su autonomía, ya que lo ayuda a interiorizar qué es considerado como clave en el proceso y en qué medida lo están logrando.

En este mismo sentido, los docentes indicados a continuación junto con dar oportunidad al alumno, complementan dando protagonismo a los pares. Al respecto, destacan:

> "*Yo creo que inclusive podrían, no sé nunca lo he hecho, pero ser hasta sus mismos pares, sus mismos compañeros. Alguna instancia que pudieran evaluar y hasta ellos mismos pudieran autoevaluarse, mirándolo en forma como bien, bien en forma teórica. Yo creo que sería bueno. A veces es complejo autoevaluarse y también es complejo que otro lo evalúe*". (TC2);
> "*Principalmente el docente con la interacción del alumno en este caso, con la participación del alumno con sus pares en cuanto a ser el también un personaje activo de la evaluación de sus competencias, pero principalmente radica en el docente*" (TP2).

Los docentes manifiestan disposición a la incorporación del par-alumno, sin embargo, lo plantean en condicional como una posibilidad o como un juicio, destacando que podría ser una buena instancia de desarrollo. Los docentes, dada su gran experiencia en docencia y en el mundo laboral, deberían tener claro que durante la vida profesional tal como lo señalan Boud y Falchikov (2006) es muy importante desempeñar una labor de autocrítica

para realizar un aprendizaje de por vida que lleve a una mejora profesional y humana. Esta práctica que es una auténtica competencia los estudiantes deben adquirirla en su proceso formativo. Por lo mismo, Willis (2010), enfatizando el rol del alumno, destaca la evaluación para el aprendizaje de prácticas indicando que éstas favorecen la retroalimentación, diálogo y evaluación por pares y constituyen una oportunidad para que los estudiantes aprendan y conozcan las expectativas sociales de ser un aprendiz autónomo, o participante central, dentro de la comunidad de la clase.

De manera más global en el proceso evaluativo, un grupo de docentes agregan otros agentes claves de la estructura de la carrera lo que se ve reflejado en las siguientes citas:

> "*Los docentes, el jefe de carrera y los mismos alumnos pueden ir ellos evaluando como van*" (LD3);
> "[…] *Depende de la etapa yo creo que en esta carrera los agentes evaluadores en las primeras etapas tenemos que ser nosotros los docentes, pero ya cuando avanzamos los agentes evaluadores también van a ser la gente la cual los estudiantes se desarrollan sus jefaturas* […]" (TE4);
> "[…] *A esta altura siempre va a ser el docente, yo creo que ya al final del proceso va a ser uno el empleador* […]" (TE2).

Las citas dan valor al rol del jefe de carrera, otros docentes y empleadores en la evaluación de las competencias, asumiendo que es una tarea de gran complejidad y que requiere sea parte fundamental de la enseñanza-aprendizaje. Desde el discurso de otros docentes surgen elementos más globales que incorporan el diseño curricular lo que se expresa en:

> "*Si lo miramos en el contexto debe ser una comisión, creo que el que debería liderar es el jefe de carrera, debería ser él por la visión que tiene del perfil de egreso, del desarrollo del estudiante, cada módulo como se formó*". (TC3);

"*Yo pienso que debe formarse un comité o debe formarse un grupo de personas no puede caer en una sola, deben ser varios los criterios que se deben aplicar* […]" (TP3);

"*Ahora, si es una evaluación integral de todo el sistema modular, me imagino que tendría que ser el jefe de carrera o el director que tenga todos los antecedentes que permitan evaluar de forma integral al alumno*" (TP2).

Finalmente se valora que los docentes tengan concepciones evaluativas que involucren a distintos agentes evaluativos lo que habla de un avance en la mirada tradicional que enfatiza solo el rol del docente, sin embargo, es pertinente mencionar que el propósito de este tipo de evaluación como lo indica Fernández (2010) es determinar los logros progresivos de los estudiantes en el aprendizaje de una o de varias competencias esperadas en cierto espacio educativo acorde con un claro perfil de egreso de un programa académico. El logro de éste implica que la evaluación sea un proceso que contemple diferentes agentes evaluativos y que por tanto, debe ser una exigencia para todo docente el considerarlos para el desarrollo de una docencia en el marco de un aprendizaje y mejoramiento continuo que asegure el emprendimiento y empleabilidad, dicha incorporación se debería reflejar tanto en el discurso como en las prácticas evaluativas.

a.5.) Categoría: Funcionalidad de la evaluación

Esta categoría muestra las funciones de la evaluación presentes tanto en el relato de los docentes como en la observación de las clases. Se aprecia en esta última, la evaluación diagnóstica, como instancia de preparación y activación de conocimientos previos y la evaluación formativa, en el monitoreo del aprendizaje de los estudiantes y se corrobora en el discurso de los docentes que, en su concepción evaluativa, describen las distintas funciones de la evaluación aplicadas a determinados contextos. Al respecto, Boud y Falchikov (2006) y Nicol et. al (2013), indican que la evaluación basada casi exclusivamente en principios psicométricos va transitando a una evaluación que se caracteriza por estar centrada en la explicación de los criterios, preocupada por los

procesos, orientada al aprendizaje, de carácter colaborativo y preocupada también por el aprendizaje a través de tareas auténticas y con posibilidad de retroalimentación eficaz que suponga posibilidad de cambio o mejora.

Respecto de esta categoría, si bien hay ciertos atisbos de la descripción anterior en cuanto a la mención a criterios, trabajo en laboratorios, resolución de problemas, los docentes destacan, en su discurso, la función sumativa como uno de los focos. Lo anterior se aprecia en las siguientes citas:

> "[…] *todas las evaluaciones son sumativas en realidad si tú piensas nosotros tenemos pautas de interrogación para los alumnos que tienen que ver con lo que pasa en el contexto donde ellos estén si es en práctica o en laboratorio* […]" (TE1);
>
> "*Principalmente la sumativa es la que enlaza todos los aprendizajes, eso pretendemos porque el proyecto en sí de término de modulo, el instrumento está bien construido desde el punto de vista de la aplicación, y considera lo sumativo de las asignaturas previas en esa etapa*". (TP1);
>
> "[…] *si realmente el alumno cumplió la competencia o no o logró la habilidad tiene que ser evaluada* […]" (TE2);
>
> "[…] *Y luego la última finalidad seria la comprobación que se logró la competencia*" (TC4); enfatizando su carácter sumativa, pero con énfasis este último en el logro de la competencia.

Ahora bien, el relato de los docentes se complementa con lo observado en clases (ver tabla N°15), y se destaca en ambos la presencia de la función formativa orientada hacia el aprendizaje. Al respecto, indican:

> "*Es que cada etapa va teniendo una evaluación o una nota por así decirlo, entonces si hicieron bien los procesos de antes, puede que al final igual le salga malo porque en el último procedimiento se equivocaron entonces el producto terminado también tendría un valor*" (TD3);

"*La funcionalidad debe estar orientada a pesquisar o a detectar a tiempo los alumnos que no alcancen los requerimientos que se esperan de ellos, es decir, los rendimientos académicos*". (TP3);

"[…] *estamos tratando de formar en competencias, tenemos que prepararlo primero a entender los conceptos y luego evaluarlo sumativamente*". (TD1).

En la tabla N°15 se puede advertir que en las clases observadas existen las tres funciones de la evaluación, con predominio de la función formativa, pero caracterizada por su informalidad y falta de intención pedagógica.

Tabla N° 15: Conducta observada en los docentes en relación a la categoría funcionalidad de la evaluación. Primera y segunda observación

CARRERA	**DOCENTE**	**1.4. FUNCIONALIDAD DE LA EVALUACIÓN**					
		Diagnóstica		**Formativa**		**Sumativa**	
		Sí	No	Sí	No	Sí	No
Tns en Enfermería	Docente 1	X	-	X	-	-	X
	Docente 2	X	-	X	-	-	X
	Docente 3	X	-	X	-	X	-
	Docente 4	X	-	-	X	-	X
Tns en Laboratorista Dental	Docente 1	-	X	X	-	-	X
	Docente 2	X	-	X	-	-	X
	Docente 3	X	-	X	-	-	X
	Docente 4	X	-	X	-	-	X
Tns en Construcción	Docente 1	X	-	-	X	-	X
	Docente 2	-	X	X	-	-	X
	Docente 3	-	X	X	-	-	X
	Docente 4	-	X	-	X	-	X
Tns en Prevención de Riesgos	Docente 1	X	-	X	-	-	X
	Docente 2	-	X	X	-	-	X
	Docente 3	-	X	X	-	X	-

	Docente 4	X	-	X	-	-	X
Institución		10	6	13	3	2	14

Como sitúa Álvarez Méndez (2008; 2010), la evaluación formativa implica aprendizaje. Para él, la evaluación formativa se caracteriza por ser democrática y transparente, estar al servicio de la enseñanza y el aprendizaje, en donde la negociación es un elemento consubstancial a la evaluación en beneficio del estudiantado, porque está orientada a la comprensión y no al examen, y por último, porque está centrada en la forma en que se aprende, sin descuidar la calidad de lo que se aprende. Lo anterior, se ve reflejado en la medida que los docentes buscan preparar a los estudiantes y ayudarlos a corregir o detectar a tiempo problemas que pueden repercutir en sus tareas y trabajos realizados en la clase.

En este sentido, las actividades evaluativas que dan cuenta de lo anterior y que se observaron como evidencia de esta categoría se presentan en la tabla N°16, donde existe una marcada predominancia de aquellas vinculadas al diálogo y en menor medida el uso de preguntas breves. En general los docentes observados inician sus clases con preguntas de respuesta breve con la finalidad de verificar aprendizajes tal como se dijo anteriormente en la tabla N°11, pero también con finalidad de generar diálogo y discusión para facilitar que los estudiantes reflexionen, contextualicen las diferentes temáticas abordadas.

Algunos ejemplos que ilustran lo anterior:

> *"Supongamos llega un paciente al hospital con una herida expuesta producto de un traumatismo: ¿Qué pasaría si usted no tiene en cuenta las precauciones en relación a la exposición a sangre?* (TE 1);
> *"… Respecto de lo que estamos revisando, fluidos corporales, qué peligros están asociados a un mal manejo de éstos?* (TE 2);

"… Estamos confeccionado una prótesis para un adulto mayor que podría ser para un tío o abuelo de alguno de ustedes, ¿qué aspectos teóricos hay que tener en cuenta para su construcción? (LD 1);

"…Cada uno de ustedes tiene un rol clave en la prevención de accidentes dentro de una empresa. En este sentido, ¿qué cosas consideraría para la elaboración de un sistema de gestión de seguridad? (TP 4);

"… Todos han visto diferentes construcciones, algunos son tradicionales y otros más vanguardistas, ¿cuál es la importancia de la tabiquería en la construcción?, ¿qué orientaciones darían ustedes a un potencial cliente?. (TC 3).

Las preguntas anteriores apuntan a que los estudiantes puedan dialogar y discutir en torno a posibles escenarios con los que se podrían encontrar al momento de desarrollar su profesión. Si bien cumplen una función más formativa, cuyo desarrollo se enfatiza en el proceso, no se evidencia una concepción evaluativa que se caracterice por ser sistemática y obedezca a un plan evaluativo; responde más bien a una conducta reactiva por parte del docente frente a las diferentes temáticas que por su potencialidad son más opinables. En este sentido, Álvarez (2010) plantea que un aspecto clave de la evaluación formativa es la negociación de significado y su centralidad en la forma cómo aprende el estudiante, situación que no es tan evidenciable en la observación desarrollada, lo que para Margalef (2014) podría explicarse como los escasos referentes y aprendizajes experienciales que tiene el profesorado para implementar este tipo de función evaluativa. En función de los ejemplos anteriores Stobart (2010), propone una evaluación para el aprendizaje que es un intento consciente de hacer de la evaluación un elemento productivo del proceso de aprendizaje, poniendo su énfasis en lo situacional, en la interacción en el aula y en las diferentes instancias formativas.

Tabla N° 16: Actividades evaluativas desarrolladas por los docentes en las clases observadas. Primera y segunda observación

CARRERA	DOCENTE	1.5. ACTIVIDADES EVALUATIVAS			
		Preguntas Breves	**Diálogo y discusión**	**Análisis de casos**	**Test**
Tns en Enfermería	Docente 1		X		--
	Docente 2		X		
	Docente 3				X
	Docente 4	X			
Tns en Laboratorista Dental	Docente 1			X	--
	Docente 2		X		
	Docente 3	X			
	Docente 4	X			
Tns en Construcción	Docente 1			X	--
	Docente 2		X		
	Docente 3		X		
	Docente 4	X			
Tns en Prevención de Riesgos	Docente 1		X		
	Docente 2		X		
	Docente 3		-		X
	Docente 4		X		
Institución		4	8	2	2

Otra función destacada por los docentes en su relato y que se complementará más adelante en la categoría correspondiente es la retroalimentación. Al respecto indican:

> "[…] *Para el alumno pueden ser un estímulo que les permita observar el logro de ciertas cualidades, para nosotros significa una retroalimentación de cómo estamos haciendo las cosas, y creo que también para nosotros y la institución,*

significa poder tener un control y poder tener un medio de comunicación hacia el exterior de lo que nosotros realizamos y de lo que logramos" (TC2);

"[…] *hay una función de retroalimentación y en esa función de retroalimentación donde existen los elementos para entregar señales que permitan correcciones del proceso* […]" (LD4).

Es inquietante que en esta modalidad de enseñanza de carreras técnicas, un docente, de manera emergente, destaque lo inapropiado de implementar la función diagnóstica que para este tipo de currículum es importante, lo que se evidencia en un discurso que no siendo institucional asume una concepción más tradicional:

"[…] *no hacemos prueba diagnóstica por la heterogeneidad del grupo, por su situación sociocultural, económica, las mismas políticas institucionales* […]" (TP2).

En el planteamiento de los docentes y en la observación se aprecia como concepción evaluativa un uso que se justifica en los distintos momentos del desarrollo de la clase. Es la función sumativa la que resulta ser más necesaria, histórica y aplicable en relación a las concepciones evaluativas de los docentes y sus prácticas. El resto de las funciones resultan un tanto inciertas para los docentes, pues como concluye Margalef (2014) en relación a la función formativa, el profesorado experimenta una incertidumbre que no solo se debe a una falta de información y comprensión de los procesos de cambio evaluativos, sino también a que el profesorado cuenta con escasos referentes y aprendizajes experienciales en evaluación formativa en los que apoyarse y por lo mismo, los docentes implementan dicha función de manera más informal y con propósitos más limitados. Desde otro punto de vista Constenla (2010), plantea que los docentes universitarios a pesar de que poseen conocimientos adquiridos desde su proceso de formación, tanto en su disciplina profesional como en el conocimiento pedagógico (más bien pocos), construyen sus concepciones a partir de su práctica docente y que se moldean según Arbeláez (2005), no sólo a través de las acciones o de los encuentros contextualizados en el ambiente universitario, sino a través de interacciones entre

personas en relación con el mundo, el cual no es simplemente físico y aprehendido por los sentidos, sino cultural, con sentido y significado, resultado principalmente del lenguaje y propio de esta institución de educación superior.

a.6.) Categoría emergentes: Roles y formación

De manera emergente los docentes visualizan nuevos roles y desafíos que son propios de este tipo de currículum. Algunos, más conscientes de sí mismo en relación a su rol pedagógico, destacan la necesidad de dejar de lado el paradigma evaluativo tradicional y asumir mayor protagonismo en la formación de los estudiantes. Al respecto se menciona:

> "*Personalmente pienso que es un gran desafío sobre todo en lo que se refiere a romper la inercia en el que hacer, en general los docentes no nos formamos en un esquema de este tipo y personalmente me costó un poco y en general hay hartas cosas que yo tengo que superar por ejemplo la capacidad de encantamiento*" (TD4).

Complementando lo anterior, otros docentes destacan la importancia de un trabajo articulado y colegiado que permita poder enfrentar cada una de las vicisitudes que implica este diseño a nivel metodológico y evaluativo. Al respecto, indican:

> "[…] *pero considero que uno debería plantearlo desde el principio y ojalá que esto fuera conocido por el resto de los colegas que hacen esta asignatura, para que ya con tiempo vayan preparando a los alumnos a lo que se viene que hay módulos donde tienen que mostrar lo que han aprendido*" (TC1);
> "[…] *el producto que nosotros logramos es con harto trabajo detrás es con harto trabajo y harto compromiso de los colegas*" (TE3);
> "[…] *Yo creo que debiera, cierto, ser un proceso más sistemático* […]" (TC4).

Las respuestas emanadas de los docentes anteriores contemplan lo que para Ion y Cano (2012) es el nuevo paradigma en el marco de la evaluación, como en su momento lo

fueron la evaluación por contenidos y la evaluación por objetivos. Al reconocer que no hay experiencia de cambio más significativo para un docente "tradicional" enfocado en los contenidos que comenzar a deconstruir su práctica de evaluación, como el gran desafío al que se refiere el docente (TD4). Hay consciencia por parte de los docentes de la necesidad del cambio y que éste se desarrolle de manera colaborativa, planteado desde el principio y conocido por todos, reconociendo además que este trabajo implica mayor esfuerzo y compromiso del docente, porque para el mismo autor, el desafío implica centrase más en el desempeño, en problemas contextualizados y con sentido para los estudiantes, dentro del marco profesional que se está aprendiendo. Esto mismo es reforzado por Iborra et al., (2010) que destaca la importancia del aprendizaje colaborativo en las prácticas docentes, no sólo de cara a promover estos aprendizajes en los estudiantes sino en sus propias concepciones y vivencias de una construcción colaborativa del conocimiento y de la enseñanza. Lo que supone ir más allá de lo que comúnmente se entiende por colaboración cuando se la reduce o confunde con cooperación y es en lo que de momento se interpreta en las prácticas de algunos docentes. Para Iborra et al., (2010, p.4) el aprendizaje colaborativo pone énfasis en el potencial transformativo de todos los participantes, profesores y estudiantes como un todo, mientras que el aprendizaje cooperativo enfatiza la idea de una enseñanza concebida como transmisión de información, como vimos en la concepción de la mayoría de los participantes en el estudio de caso.

Lo anterior solo es posible en la medida que los docentes se puedan capacitar y puedan darse cuenta de la importancia de cambiar las concepciones evaluativas. Por lo mismo, algunos docentes reconocen sus limitaciones por provenir de áreas distintas a la pedagogía y distante de toda conceptualización pedagógica, en consecuencia, tienden a replicar las prácticas por las cuales han sido formados en los nuevos y exigentes escenarios de la docencia. Esto se puede apreciar en:

> "*A mí me es más complejo evaluar por competencias porque no tengo una formación pedagogía, quizá tenga déficit en esa área. En particular soy más bien*

evaluar la parte más práctica que las competencias. No tengo mayor experiencia para poder evaluar detalladamente por competencias" (TP2);

"[…] *pero faltaría apoyo a los docentes para poder entregarle herramientas para que puedan evaluar por competencias, mucho de ellos solamente caen en la pregunta escrita, no saben lo que es una pregunta abierta, breve, se quedan en esa y creen que evaluar por competencia es tener una lista de cotejo y listo, nada más, y ahí estamos mal*" (TC3).

Finalmente se destaca que hay disposición de los docentes para el cambio, pero este no se desarrolla solo en la sala, requiere de espacios de discusión, apoyos, normativas y de un discurso institucional alineado con el modelo curricular y con recursos que permitan hacer una implementación y evaluación efectiva de las competencias (Margalef y García, 2014).

b) Dimensión N°2: Prácticas evaluativas en un currículum basado en competencias

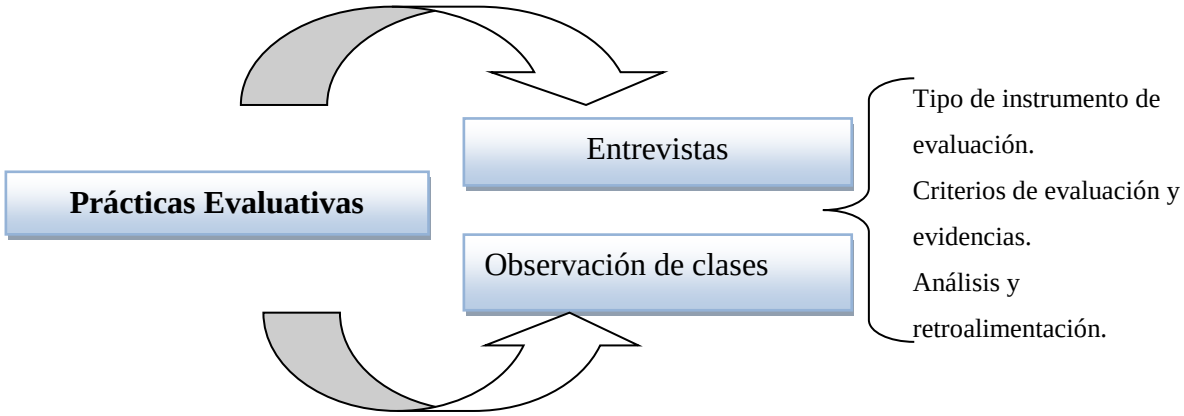


Figura N° 14: Categorías de análisis dimensión Prácticas Evaluativas
Elaboración propia

Al hablar de prácticas evaluativas es necesario recordar lo que nos planteaba Arbeláez (2005), las concepciones son las que contienen la razón del actuar; en términos simples,

un docente actúa y desarrolla una determinada práctica evaluativa, porque subyacen en él concepciones profundas respecto a la docencia y la evaluación. En efecto las ideas, los conceptos, los conocimientos, toman una nueva forma cuando se convierten en una fuerza que mueve a la acción, la podemos llamar concepción o conocimiento personal.

Más allá del enfoque de evaluación subyacente a toda práctica, la tarea de evaluar es evidentemente una actividad ardua y compleja para el profesorado que requiere de la valoración del desarrollo global del proceso y de sus participantes, lo que exige, en tanto, la utilización de distintas estrategias y procedimientos (Margalef, 2009; Margalef y García, 2014). Para Tobón, Pimienta y García (2010) se basa en la actuación entre actividades y problemas del contexto, el cual se tiene presente en las diferentes estrategias de evaluación (pruebas escritas, entrevistas, pruebas de desempeño, ensayos, juegos de roles, etc.); implica considerar diversos factores relacionados para comprender el aprendizaje del estudiante y determinar sus logros y aspectos a mejorar; tener en cuenta tanto el proceso como los resultados del aprendizaje (es decir, considera el desempeño del estudiante y los resultados alcanzados) y finalmente la retroalimentación se hace considerando los criterios de una competencia determinada y la parte cuantitativa, a través de los niveles de desarrollo de las competencias y ciertos porcentajes de logro. Los aspectos destacados por los autores son abordados en las siguientes categorías tal como se aprecia en la figura N°14 desde una mirada que triangula los métodos de recolección de información y las diferentes posiciones teóricas.

b.1.) Categoría: Tipo de instrumento

Esta categoría se analiza principalmente desde el discurso del docente y se relaciona con lo observado en las clases que, aunque que no contemplaban evaluaciones formales, si se aplicaron instrumentos evaluativos catalogados como “no estructurados”, atendiendo a que su construcción no responde a un proceso planificado dentro del desarrollo de la clase. En esta categoría un grupo de docentes expresan una concepción evaluativa donde se privilegia el uso de instrumentos tradicionales, coherentes con la medición y comprobación describa anteriormente en la categoría finalidad. Al respecto:

"[…] *Utilizamos principalmente, por cada programa de la asignatura que compone el módulo, como consejo de carrera establecemos para estos aprendizajes necesitamos* […] *y lo clasificamos, el instrumento de evaluación va a ser un certamen o certamen y trabajo, y así lo vamos viendo por cada evaluación*" (TP1);

"[…] *el docente siempre debe seguir fielmente y cumplir con el programa que se le entrega, yo me he basado en ese tipo de evaluaciones, escritas y prácticas en el sentido de hacerle trabajos que los alumnos puedan realizar por su cuenta o en grupo*" (TP2).

Lo que se complementa: "*Si son pruebas escritas, certámenes, pruebas que al alumno le haga poder pensar, analizar racionalmente la situación, en base a este tipo de preguntas. Utilizo siempre las pruebas. El desarrollo de ejercicios prácticos, que él sepa si se le plantea una situación sepa resolverla, nada más que eso, dado una situación y le pido que se resuelva, nada más. Puede ser escrita, apoyada por una parte práctica, puede ser laboratorio y práctica*". (TP3);

"*Evaluaciones escritas en primer lugar que evidencian si el estudiante sabe o no sabe hacer ciertas cosas*" (TC4).

Atendiendo al relato evidenciado por los docentes en donde se destaca el uso de pruebas escritas, certámenes explicitados en el programa y si se considera que la evaluación apunta a mejorar la calidad de los aprendizajes de los alumnos, las prácticas evaluativas tradicionales dificultan dicho objetivo, en cuanto se basan en un paradigma sobre el aprendizaje que se encuentra superado. Como lo plantea Álvarez Méndez (2010), Castro (2013), Stobart (2010) y Villardón (2005), más que dar información sobre los avances de los alumnos y sus necesidades de apoyo pedagógico, las prácticas tradicionales de evaluación tienden a comparar los resultados de los estudiantes, distribuyéndolos en una escala de buenos, regulares y malos. Para ello, se evalúa a todos los alumnos al mismo tiempo y con el mismo instrumento, incurriendo en un falso concepto de equidad. Este grupo de docentes mantienen una concepción más tradicional de la evaluación, pero su

postura y el tiempo de implementación del currículum puede justificar aun esta visión y como lo destaca Villa y Poblete (2011) los cambios que demanda este tipo de currículum de llevar a las instituciones a reestructurar el nivel organizativo implica que si se declara, por ejemplo, el aprendizaje basado en competencias y se sigue dando calendarios para la realización de «exámenes» de tipo convencional, el proceso no puede considerarse acabado. Entonces, hay un periodo de transición esperado en todos los ámbitos y en este sentido, las concepciones más tradicionales de evaluación que tienen estos docentes podrían evolucionar.

La forma de entender y de desarrollar las prácticas evaluativas permite deducir cuáles son las teorías sobre las que ésta se sustenta, tal como dice Santos Guerra (2003), la forma de evaluar desvela el concepto que el docente tiene de lo que es enseñar y aprender. Cuando se concibe la enseñanza como un proceso mecánico, como el primer grupo de docentes, de transmisión de conocimientos, linealmente estructurado la evaluación consistirá en comprobar si, efectivamente, el aprendizaje se ha producido, situación que ha sido descrita en la finalidad de la evaluación, donde muchos coinciden en que se busca la medición o comprobación. Si los docentes anteriores mantienen una postura tradicional de la evaluación podría ocurrir como lo indica Gimeno Sacristán (2010), Martin (2009) que cuando éstos creen que la evaluación sirve para calificar no es fácil que utilicen procedimientos como la autoevaluación, los portafolios, las reflexiones por escrito sobre el aprendizaje y otros instrumentos de evaluación formadora. Un factor que tiende a justificar y validar este tipo de concepciones es que en la esfera académica del estudiante, el concepto de «evaluación» suele estar fuertemente asociado al de «calificación», y ambos están estrechamente relacionados tanto con los productos de aprendizaje como con la satisfacción con los mismos. Una línea interesante de indagar sería la percepción que los estudiantes tienen respecto de la evaluación tradicional y la evaluación modularizada, situación que se advierte en la observación de las clases.

En el desarrollo de éstas (clase N°1 y N°2) se aprecia que la totalidad de los docentes no utiliza instrumentos estructurados de evaluación (ver tabla N°17), sino que todo se basa en la apreciación y en el juicio que tienen sobre lo que responden o comentan los

estudiantes. Se subentiende un proceso evaluativo cargado de subjetividad, esto es coherente, pues el contexto hasta ahora analizado revela que la evaluación en las clases es no estructurada y basada en la discusión y el diálogo.

Los docentes mayoritariamente como se ha dicho en la tabla N°16 utilizan preguntas de respuesta breve para comprobar aprendizajes y preguntas para generar diálogo, por ejemplo: mencione los factores asociados a la oxigenación, etapas de la nebulización, etc. Este tipo de recursos usados por los docentes se caracterizan por presentarse en el desarrollo de la clase y carecen de explicitación o relación con los criterios evaluativos. Responden a momentos de la clase y se ajustan a temáticas específicas con finalidad de comprobación de aprendizajes, situación que en una escala menor, está en la línea de lo planteado anteriormente con el uso de los instrumentos tradicionales. Solo dos docentes planifican una instancia evaluativa formal denominado "Test" que igualmente persigue medir aprendizajes, pero de manera formal, planificada y con su correspondiente pauta de corrección. Los test desarrollados por los docentes corresponden a la asignatura: Sistemas de Gestión con la temática: "Política de calidad, seguridad y medio ambiente de la empresa" y la asignatura: Técnicas específicas de enfermería con la temática: "Riesgos de material corto punzantes". En ambas situaciones el interés de los docentes es comprobar el aprendizaje esperado desarrollado en la clase. En este último caso se realiza de manera formal pero con la finalidad de verificar el aspecto conceptual del aprendizaje (Stobart, 2010).

Tabla N° 17: Conducta observada en los docentes en relación a la categoría tipo de instrumento de evaluación. Primera y segunda observación

CARRERA	DOCENTE	2.1. TIPO DE INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN	
		Instrumentos Estructurados (Prueba o de observación)	No utiliza instrumentos estructurados
Tns en Enfermería	Docente 1	-	X
	Docente 2	-	X
	Docente 3	X	-
	Docente 4	-	X
Tns en Laboratorista Dental	Docente 1	-	X
	Docente 2	-	X
	Docente 3	-	X
	Docente 4	-	X
Tns en Construcción	Docente 1	-	X
	Docente 2	-	X
	Docente 3	-	X
	Docente 4	-	X
Tns en Prevención de Riesgos	Docente 1	-	X
	Docente 2	-	X
	Docente 3	X	-
	Docente 4	-	X
Institución		2	14

La clase observada que corresponde a la evaluación de módulo (ver tabla N°18) muestra que la totalidad de los docentes utilizan en la clase observada un instrumento estructurado para evaluar los desempeños establecidos. Se entiende que es un proceso evaluativo desarrollado en el módulo de manera prolija y de acuerdo a un protocolo. Los instrumentos utilizados están en la línea de la observación de un desempeño y valoración de un producto requerido. Para todas las instancias observadas, el instrumento utilizado

por los docentes fue una rúbrica que establece los criterios de evaluación y desempeños de acuerdo al módulo (ver Anexo N°8).

Tabla N° 18: Conducta observada en los docentes en relación a la categoría tipo de instrumento de evaluación. Tercera Observación (evaluación de módulo)

CARRERA	**2.1. TIPO DE INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN**	
	Instrumentos Estructurados	No utiliza instrumentos estructurados
Tns en Enfermería	X	--
Tns en Laboratorista Dental	X	--
Tns en Construcción	X	--
Tns en Prevención de Riesgos	X	--
Institución	4	--

Esta instancia de evaluación de módulo contempla instrumentos formales que buscan evaluar los desempeños que los estudiantes han logrado en el desarrollo de éste y por lo mismo, como indican Cazares y Cuevas de la Garza (2010) y Villa y Poblete (2011) las técnicas o instrumentos con mayor valor añadido para evaluar competencias son aquellos que garantizan la recogida de información, de evidencias de los elementos o recursos de competencia. Se parte del supuesto que evaluar de acuerdo con este enfoque implica transformaciones en la práctica evaluativa, empezando porque el objeto de la evaluación trasciende la repetición de conceptos y la mera esfera cognitiva, aunque los incluye en el entendido que la competencia se va desarrollando al entrar en contacto con la propia tarea, proyecto o elaboración. Su evaluación, entonces, deberá entenderse también como un acompañamiento a este proceso, que atraviesa por diferentes contextos tanto personales como situacionales.

En relación a lo planteado anteriormente, hay un grupo de docentes cuyo foco está puesto en instrumentos que buscan evaluar el desempeño de los estudiantes y que se condice con

las características de cada disciplina y lo realizado en la correspondiente evaluación de módulo:

> "[…] *Utilizamos pautas de cotejo, evaluación observacional de todos los procedimientos de enfermería y lo vemos en el OSCE* […]" (TE3);
> "[…] *Utilizamos las pautas de cotejo que son pautas de descripción de las técnicas que solicitamos* […]" (TE4);
> "*Entonces que es lo que hacen, involucrar las tres instalaciones en un proyecto y se entrega un portafolio*". (TC3);
> "[…] *lo que más ha funcionado es las rúbricas evaluativas, es lo más amigable para nosotros; es largo el proceso pero evidencia a los chiquillos donde aciertan y qué están errando*". (TD1);
> "[…] *para cada procedimiento hay una pauta de cotejo, esa pauta tiene distintas cantidades de ítems y de acuerdo a la cantidad de ítemes es el puntaje* […]" (TE1).

Villa y Poblete (2011) contribuyen con una respuesta certera a este grupo de docentes indicando que las técnicas o instrumentos para evaluar competencias serán aquellos que garantizan la recogida de información como el portafolio, los mapas conceptuales, los protocolos de observación en el caso de simulaciones o representaciones, las entrevistas, entre otras. Pero también, junto al tipo de instrumentos utilizados, Álvarez Méndez (2008), Gimeno Sacristán (2008), Wehlburg (2014) y Zabala y Arnau (2011), indican que evaluar competencias siempre implica evaluar su aplicación en situaciones reales, en contextos también reales y que hacen referencia a unas intenciones que se deben desarrollar fuera de la institución. Por lo tanto, los medios para evaluar competencias en el aula siempre son aproximaciones a la realidad y que el medio para conocer el grado de aprendizaje de una competencia será la intervención del estudiante ante una situación-problema que sea reflejo, lo más aproximado posible, de las situaciones reales en las que se pretende sea competente, dicha situación se aprecia en módulos que instan al estudiante a resolver situaciones como lo apreciado en el OSCE o en la construcción de la prótesis.

Otro grupo de docentes logran caracterizar el instrumento y dar una finalidad pensada en el estudiante:

> "[…] *necesito que el alumno evidencie todas las características que yo coloqué en la rúbrica* […]" (TD2);
> "*La pauta de cotejo es una guía, ya, que le sirve al estudiante para entender cómo va a ser evaluado*". (TC4);
> "[…] *las pautas son fáciles de utilizar porque están estandarizadas, estamos evaluando las mismas* […]" (TE1); "[…] *cuando hicimos las pautas de hospital nacieron las pautas OSCE porque estábamos evaluando las mismas competencias, están homologadas* […]" (TE2).

Finalmente, otros docentes destacan como elemento característico de este tipo de currículum que la aplicación del instrumento tiene*:*

> *"[…] que ser lo más contextualizado y lo más cercano a lo real*" (TC4).
> "[…] *Fíjate que a mí una de las cosas que más me ha gustado desarrollar en este proceso ha sido el OSCE es muchísimo más trabajo del que se imagina; las doce horas que están contempladas en el OSCE no tiene nada que ver con el tiempo que dedicamos realmente. Es un problema, pero queremos que nuestros alumnos vivencien el proceso*" (TE1).

Este grupo de docentes destaca un conjunto de aspectos de los instrumentos de evaluación que es necesario considerar, por ejemplo, que las pautas son una guía, que los instrumentos están homologados y que han sido construidos de forma colectiva y contextualizada a la realidad laboral, sin embargo hay otros problemas que se evidencian en el relato que apuntan a que la evaluación de las competencias puede ser muy distinta en función de las mismas competencias. Como lo señala Villa y Poblete (2011), algunas están más «saturadas» de conocimientos, habilidades, valores que otras. Si la evaluación se centra únicamente en lo más fácil de evaluar se produce un deterioro importante del

sistema y un fraude del mismo. No tendría mucho sentido para la institución, el esfuerzo pedagógico de lograr un aprendizaje basado en competencias, cambiando metodologías, programaciones, actividades con una evaluación simple y centrada en conocimientos como se da en el día a día en algunas carreras y se intenta innovar en la evaluación de módulo.

Esta última visión resulta trascendente si se busca que los profesores evalúen competencias en sus estudiantes, sobre todo, si se considera que en las percepciones del profesorado sobre las prácticas de evaluación, aún prevalecen prácticas evaluativas centradas en el aprendizaje del estudiante, siendo muy bajo el número de profesores que emplean estrategias evaluadoras centradas en competencias (Cano e Ion, 2012; Wehlburg, 2014).

b.2.) Categoría: Criterios de evaluación y evidencias

El análisis de esta categoría contempla el discurso del docente, en cuanto a sus concepciones sobre los criterios de evaluación, la observación de las clases y los tipos de evidencias solicitados, y algunos aspectos del análisis de la congruencia evaluativa respecto de la forma cómo se articulan en el proceso de evaluación de los módulos.

Como se había mencionado previamente por Tardif (2006) y Tobón, Pimienta y García (2010), la evaluación de las competencias es una experiencia significativa de aprendizaje y formación, que se basa en la determinación de los logros y los aspectos a mejorar en una persona respecto a cierta competencia, destacando, según criterios acordados y evidencias pertinentes. Stobart (2010) refuerza esta última idea al indicar que los criterios de evaluación suponen un elemento crucial en el proceso de evaluación, ya que aseguran la transparencia en el proceso, destacan las dimensiones, objetivos y principios a los que se otorga valor y son una clara referencia para el alumnado, el profesorado y la institución.

Uno de los focos que surge dentro de esta categoría tiene que ver con las dificultades que los docentes atribuyen a la construcción de los criterios de evaluación y que pueden condicionar lo planteado anteriormente por los autores y se expresa en los siguientes relatos:

> "*Primero tener claro el aprendizaje esperado de la competencia, lo otro unificar criterios que es lo principal, cuáles son los puntos álgidos de la competencia y cuáles son los menos importante* […]" (TE2).
>
> "*Primero evidenciar los parámetros de evaluación, cuando tenemos un producto al frente que estamos solicitando, por ejemplo, para uno de los módulos nosotros visualizamos primero, ordenamos las ideas que es lo principal que nosotros necesitamos dentro de ese producto*" (TD1);
>
> "*Lo que uno ha ido trabajando en clase como lo más importante porque no podemos estar evaluando algo que no se haya visto* […]" (TD3).
>
> "*Asociado al curso hay una primera etapa en que hay que poder hacer una descomposición de elementos de una obra, reconocer las partidas de una obra y poder descomponerla en unidades que sean medibles, presupuestables y controlables*" (TC2).

Aunque no existe tanta claridad sobre la forma de llegar a los criterios de evaluación por parte de los docentes, quienes dejan entrever para ello la necesidad de un análisis acabado de las competencias que componen el perfil de egreso, es pertinente tener en cuenta lo que plantean Poblete y Villa (2007) sobre la complejidad y el tiempo que demanda planificar un sistema de evaluación que permita vincular las competencias con sus indicadores o criterios de evaluación y evidencias, de modo que pueda establecerse una valoración o calificación que pueda justificarse en términos de resultados de aprendizaje de la competencia, especificando por ejemplo, que los descriptores asignados a los indicadores constituyen una ayuda tanto al profesor como al estudiante en un lenguaje común.

La descripción anterior tiene matices cuando se trata de la observación de las clases, en donde se puede apreciar (ver tabla N°19) que hay una clara predominancia en la práctica evaluativa de los docentes la solicitud de evidencia de conocimiento en el transcurso del proceso formativo, pero en general no existe por parte de los docentes la explicitación de los criterios de evaluación, pues lo solicitado responde más bien a requerimientos específicos y de acuerdo al propósito instruccional, situación que difiere de la evidencia de producto y la evaluación de módulo (tercera observación) en donde los criterios son conocidos y definidos previamente. Requisito esencial para una evaluación formativa y con énfasis en el aprendizaje (Álvarez Méndez, 2008, 2010).

Tabla N° 19: Conducta observada en los docentes en relación a la categoría tipo de evidencias solicitadas. Primera y segunda observación

CARRERA	**DOCENTE**	**2.3. TIPO DE EVIDENCIAS**					
		Conocimiento		**Producto**		**Desempeño**	
		Sí	No	Sí	No	Sí	No
Tns en Enfermería	Docente 1	X	-	-	-	-	-
	Docente 2	X	-	-	-	-	-
	Docente 3	X	-	-	-	-	-
	Docente 4	-	-	X	-	-	-
Tns en Laboratorista Dental	Docente 1	-	-	X	-	-	-
	Docente 2	-	-	X	-	-	-
	Docente 3	-	-	X	-	-	-
	Docente 4	-	-	X	-	-	-
Tns en Construcción	Docente 1	X	-	-	-	-	-
	Docente 2	X	-	-	-	-	-
	Docente 3	X	-	-	-	-	-
	Docente 4	X	-	-	-	-	-
Tns en Prevención de Riesgos	Docente 1	X	-	-	-	-	-
	Docente 2	X	-	-	-	-	-
	Docente 3	X	-	-	-	-	-

	Docente 4	-	-	X	-	-	-
Institución		10		6	-	-	-

Un desafío mayor constituye para toda institución el poder diseñar e implementar un sistema de evaluación que articule competencias con sus indicadores o criterios de evaluación y evidencias, por lo mismo en la tabla N°20 se muestra que la evaluación del módulo, junto con presentar las evidencias solicitadas especifica el uso de criterios de evaluación por carrera y de acuerdo a un protocolo institucional. En dicha observación lo solicitado a los estudiantes corresponde a evidencias de desempeño y producto (informe y portafolio), asociados a la actividad evaluativa programada en la evaluación del módulo.

En las dos primeras carreras los estudiantes deben evidenciar un desempeño asociado a la participación en el "OSCE" y en la construcción de una prótesis removible. Estas evidencias se articulan en torno a un desempeño explicitado, indicadores de evaluación, criterios de evaluación y una rúbrica que establece los niveles de desarrollo de la competencia, expresada en desempeños, donde el estudiante, para el OSCE, participa en un conjunto de estaciones y resuelve distintas tareas: control de signos vitales; precauciones de contacto (si es aérea, utiliza mascarilla y bata y si es de contacto, utiliza bata y guantes); de aseo genital, si es varón o dama, y la correspondiente confección de cama. Para el caso de la prótesis, el estudiante presenta el producto terminado y explica en detalle cada una de las sub-etapas que implicó la construcción, dando énfasis en la funcionalidad y de acuerdo al requerimiento del paciente.

Las siguientes carreras mantienen la misma estructura del proceso evaluativo, pero el instrumento (rúbrica) está referido a un informe y su correspondiente presentación en relación al proyecto solicitado.

Tabla N° 20: Conducta observada en los docentes en relación a la categoría tipo de evidencias solicitadas y criterios de evaluación. Tercera observación (evaluación de módulo)

CARRERA	2.3. TIPO DE EVIDENCIAS – CRITERIOS DE EVALUACIÓN							
	Conocimiento		**Producto**		**Desempeño**		**Criterios**	
	Sí	No	Sí	No	Sí	No	Sí	No
Tns en Enfermería	-	-	-	-	X	-	X	--
Tns en Laboratorista Dental	-	-	-	-	X	--	X	--
Tns en Construcción	-	-	X	-	-	-	X	--
Tns en Prevención de Riesgos	-	-	X	-	-	-	X	--
Institución	-	-	2	-	2	-	4	--

Más allá de la observación realizada, los docentes en la instancia de término de módulo manifiestan dificultades para desarrollar el proceso en varios sentidos: la cantidad de alumnos es una situación que limita la aplicación personalizada de los instrumentos y su correspondiente retroalimentación; desconocimiento parcial del diseño curricular que propicia este tipo de cambios a nivel evaluativo; falta de manejo de los instrumentos de evaluación o de un sistema que permita el registro de la información; desconocimiento por parte de los estudiantes de las mallas modularizadas y el sistema de evaluación de módulos. Junto a los problemas descritos por los docentes anteriormente Margalef y García (2014) y Poblete y Villa (2007) advertían sobre la complejidad y el tiempo que demanda planificar un sistema de evaluación y por lo mismo, sugieren que la implementación debe ser gradual y perfectible. Esto es más difícil, cuando los docentes carecen de orientaciones y lineamientos institucionales, que en los participantes del estudio de caso se hace evidente en los siguientes relatos:

> "*Primero tener claro el perfil de egreso del alumno, que lo queremos lograr con estas competencias, si cumplen o no cumplen, segundo, trabajar con los docentes y explicarles que no somos una isla dentro de la malla, que cada asignatura viene relacionada*" (TC3).

En este aspecto se hace mención a un elemento fundamental del diseño curricular y el rol de colaboración que asumen los docentes en la implementación curricular, situación coherente con aspectos declarados a nivel institucional. En contraposición a lo dicho anteriormente, otro docente indica:

> "*Hay pautas que nos orientan para establecer esos criterios, pero nunca las hemos construido a nivel de equipos de docentes, eso cada docente lo hace en forma individual en base a los conocimientos que hemos adquiridos en todos los procesos de aprendizaje*" (TP2).

Este aspecto de trabajo individual se complementa con otras concepciones que tienen los docentes que se refieren a la necesidad de un trabajo articulado y con ayuda:

> "*En la construcción de los elementos de evaluación es fundamental el apoyo de expertos, porque si no caemos en lo que te digo, exposiciones, portafolios, proyectos, pero no estamos logrando la competencia*" (TC3) y tal como dice otro docente: "*Yo creo que es un poco complejo medir competencias durante un proceso de formación, porque a que llamamos competencia, es una capacidad que tengo yo de resolver, que sepa resolver situaciones diversas o adversas* […]" (TP2).

Los docentes, frente a aspectos más técnicos de la evaluación, manifiestan mayor desconocimiento y demandan espacios de perfeccionamiento con expertos y relevan la importancia de una construcción conjunta. En este sentido, habría que tener en cuenta lo que advierte Stobart (2010) que habitualmente se confunden los criterios con los procedimientos o estrategias de evaluación, incluso con las herramientas que se utilicen o

que se confundan los criterios con objetivos concretos o resultados, en el sentido de servir como medida de comprobación del aprendizaje, es decir, si se produjo o no. Es un desafío para la institución, entonces, enfatizar el hecho que los criterios de evaluación van dirigidos hacia la orientación del proceso evaluativo y como principios que ayudan a emitir juicios de valor sin arbitrariedades, sobre la base del aprendizaje y el proceso, de la realidad que se ha observado. Un desafío mayor y que no se aprecia en ningún foco de análisis en esta categoría apunta a la negociación de los criterios de evaluación, especialmente para la evaluación formativa, ya que la evaluación para que sea formativa no solamente debe preocuparse de valorar el aprendizaje, sino servir para aprender (Carless, 2007; Stobart, 2010; William, 2011).

Esta es una cuestión de primordial importancia que se ha puesto de relieve en la evaluación de las prácticas institucionales que ponen en marcha un currículum basado en competencia. Es fundamental una planificación conjunta, unas orientaciones institucionales definidas y compartidas y un apoyo sistemático para garantizar la coherencia en un modelo que entienda las competencias desde una visión compleja y holística (Guiñez, 2014; Goudreau, 2010).

b.3.) Categoría: Análisis y retroalimentación

Hay consenso respecto de la importancia de la retroalimentación, tanto en el discurso como lo observado en las clases. En el discurso, se visualizan matices en relación a la forma de expresión y alcances de la retroalimentación, las cuales transitan desde el reporte oral hasta la generación de actividades de carácter remedial que apuntan al fortalecimiento del aprendizaje esperado o a mejoras en el desempeño requerido, sobre todo, en el contexto de la evaluación de módulo.
Es así como un grupo de docentes privilegia la retroalimentación orientada a la mejora en el desempeño experimentado por el alumno, indicando por ejemplo:

"[…] *Mi alumno terminó de administrar medicamento, dio el alta al paciente o lo derivó… yo con la pauta le voy diciendo mira, bien tu lavado de manos, reuniste bien tu material, estás delimitando bien tus áreas de trabajo* […]" (TE1);

"[…] *realizo retroalimentación individual inmediata en el OSCE. Luego en el hospital nosotros trabajamos en forma bastante individualizada*" (TE2);

"*La retroalimentación en práctica clínica es que cuando uno aplica la pauta de cotejo, cuando uno trabaja con el estudiante nosotros estilamos a escribir todo lo que hace el estudiante en un relato y luego se lo doy para que la lea*" […] "*… primero los alumnos ven su pauta, ven todas sus rúbricas y hacen una revisión; luego ven los comentarios y observaciones por parte del docente*". (TE3);

"[…] tuvieron un buen OSCE y hay una retroalimentación de cómo fue su desempeño […]" (TE4);

"*Yo tenía una pauta que elaboramos junto con el jefe de carrera para evaluar tanto el trabajo escrito como la disertación y después que ellos exponían, después se quedaban un rato y conversábamos más o menos qué puntos estaban bien y qué puntos ellos debían haber desarrollado de mejor forma*". (TC1).

En las instancias evaluativas observadas en las clases, se evidenció el uso de la retroalimentación en prácticamente todos los docentes (ver tabla N°21), lo que no resulta extraño dado el contexto en el cual se desarrollaron las clases, en las que el diálogo era la base de la evaluación y, por tanto, frente a cada intervención del estudiante, los docentes comentan, corrigen y sugieren. Por ejemplo y en concordancia con algunos de los relatos anteriores, los docentes utilizaron los siguientes recursos para potenciar el proceso de retroalimentación:

En el caso del "manejo de sondas", la docente (TE 4) intervino de la siguiente forma:

"… Como tienen que demostrar el manejo de las sondas necesito describan paso a paso lo realizado:

En primer lugar, quiero felicitar a cada pareja por la tarea realizada y en forma inmediata a la explicación, les diré los errores cometidos para que los puedan

corregir. La primera pareja presenta el desarrollo de la sonda y verbaliza el proceso. La docente señala: "*Muy bien, solo falta explicar con más detalle, precisar dónde se fija la sonda para evitar infecciones";* La segunda pareja recibe la siguiente retroalimentación: "… *Necesitan clarificar la forma de limpiar la sonda en sus extremos para evitar cualquier infección… Recuerden que cada sonda se debe ajustar al tipo de diagnóstico".*

En el caso de la temática "biomecánica protésica", el docente (LD2) utilizó los siguientes recursos:

"… *El docente pregunta a los estudiantes por grupo y les solicita lean sus preguntas y solicita a alumnos de otros grupos respondan las interrogantes planteadas".* Cada vez que el alumno responde la pregunta el docente señala: "*Muy bien… quién puede complementar lo dicho por el compañero. La descripción realizada del funcionamiento de la prótesis se ajusta a lo revisado en clases?. ¿Quién complementa?.* El docente destaca los aciertos y resume lo explicado por los estudiantes para facilitar la comprensión.

En el caso de los temas "sistemas constructivos estructurales en prefabricados en madera", el docente (TC 2) utilizó los siguientes recursos:

"… Cada uno de ustedes eligió el material más idóneo para el desarrollo del proyecto constructivo. Quiero que expliquen por qué eligieron el material y lo justifiquen pensando que puede ser una propiedad para vuestro propio uso futuro. Frente a las respuestas de los estudiantes el docente indica lo siguiente: "*Si se dan cuenta no hay respuestas malas, solo respuestas que satisfacen el requerimiento de acuerdo al análisis técnico realizado por ustedes…", "Este aspecto es vital cuando uno trabaja con clientes y quiere orientarlos acerca de los materiales necesarios para construir".*

Se destaca que los docentes valoran el espacio de hacer participar a los estudiantes y tener la posibilidad de proporcionar retroalimentación al desempeño mostrado en un proceso que guía al estudiante, lo orienta y le ayuda a encontrar las herramientas y los recursos disponibles para resolver un determinado requerimiento.

Tabla N° 21: Conducta observada en los docentes en relación a la categoría análisis evaluativo y retroalimentación. Primera y segunda observación

CARRERA	**DOCENTE**	**2.2. ANÁLISIS EVALUATIVO Y RETROALIMENTACIÓN**	
		Sí	No
Tns en Enfermería	Docente 1	X	-
	Docente 2	X	-
	Docente 3	X	-
	Docente 4	X	-
Tns en Laboratorista Dental	Docente 1	X	-
	Docente 2	X	-
	Docente 3	X	-
	Docente 4	X	-
Tns en Construcción	Docente 1	X	-
	Docente 2		X
	Docente 3	X	-
	Docente 4	X	-
Tns en Prevención de Riesgos	Docente 1	X	-
	Docente 2	-	X
	Docente 3	X	-
	Docente 4	X	-
Institución		14	2

En la tabla N°22 (evaluación de módulo) se aprecia que todos los docentes entregan retroalimentación una vez efectuada la instancia evaluativa. Lo anterior se realiza por medio de un relato que da cuenta de las fortalezas y debilidades del producto presentado o del desempeño logrado.

Un ejemplo que grafica lo anterior, es lo retroalimentación realizada a las estudiantes en la participación de la instancia evaluativa "OSCE". Cada una de ellas recibe un reporte oral y escrito detallado de las acciones realizadas en las diferentes estaciones de trabajo programadas. En él se destacan aspectos procedimentales, de conocimiento y actitudinales respecto de posibles atenciones a pacientes con alguna patología. Esta evaluación de desempeño realizada en el módulo "Técnicas de Enfermería" son aproximaciones a la realidad contextualizado en el OSCE y que el medio para conocer el grado de aprendizaje de una competencia según Zabala y Arnau (2011), será la intervención del estudiante ante una situación-problema que sea reflejo, lo más aproximado posible, de las situaciones reales en las que le tocará intervenir.

Tabla N° 22: Conducta observada en los docentes en relación a la categoría análisis evaluativo y retroalimentación. Tercera Observación (evaluación de módulo)

CARRERA	**PREGUNTA** 2.2. Análisis evaluativo y retroalimentación	
	Sí	No
Tns en Enfermería	X	--
Tns en Laboratorista Dental	X	--
Tns en Construcción	X	--
Tns en Prevención de Riesgos	X	--
Institución	4	--

Este enfoque de evaluación requiere que el alumnado actúe eficazmente con el conocimiento adquirido, en un amplio rango de tareas significativas que permitan ensayar la realidad compleja de la vida social y profesional. Como lo indica Villardón (2006) la competencia no puede ser observada directamente en toda su complejidad, pero puede ser inferida del desempeño y por lo mismo, la retroalimentación, especialmente en este tipo de currículum, constituye un aspecto fundamental en todo proceso evaluativo y permite, a su vez, la toma de conciencia sobre el desempeño en la práctica y la forma cómo se expresa lo aprendido, al tiempo que permite la generación de vínculos más cercanos entre los protagonistas, de modo que el aprendizaje puede ser mayor para ambas partes (Canabal y Castro, 2012).

En relación a la misma categoría, los docentes matizan su discurso dando diferentes énfasis a este proceso. Es así como un docente, a pesar que no puede alterar la calificación, privilegia el logro del producto final y de acuerdo a ello entrega directrices:

> "[…] *la calificación no va a cambiar, pero el alumno sabe que puede mejorar el trabajo para el siguiente paso y en el siguiente paso que no le traerá coletazos el error que cometió anteriormente*" (TD1);
>
> "[…] *Bueno, en el momento cuando el alumno empieza a exponer o en el momento cuando el alumno a hacer el trabajo de ABP, uno clase a clase va retroalimentando a los alumnos de las falencias que tiene y de las virtudes que tiene* […]" (TP4).

Los docentes destacan que la retroalimentación puede realizarse en cualquier momento, entendida como un proceso que guía al alumnado, como una acción flexible en su desarrollo y que le ayuda a encontrar las herramientas y las opciones que potencien su desarrollo. Por lo mismo, en el relato se aprecian ideas que ponen en evidencia que ésta debe ir acompañada por acciones concretas que apunten al logro de los aprendizajes lo que visualiza en lo siguiente:

> "[…] *citar alumnos para que haga un laboratorio extra* […]" (TE1);

> "[…] *yo vuelvo atrás si a él le costó o no le quedó claro vuelvo para atrás y repito la técnica de nuevo* […]" (TE2);
> "*Se repite el trabajo en algunas ocasiones, pero a veces los tiempos no dan para poder repetir todo el proceso* […] *lo tomo como formativo* […]" (TD2);
> Otro docente, prefiere dar protagonismo y tiempo al estudiante para que revisen: "[…] *yo les entrego los resultados y les indico que atenderé una vez que las lean, estudien y las analicen* […] *después lo conversamos y eso se realiza a la semana siguiente* […]" (LD4).

Los docentes realizan acciones durante el proceso formativo que buscan fortalecer al estudiante, retroalimentan su desempeño en forma permanente; con ello evidencian que su concepción evaluativa considera en su práctica explícita la evaluación formativa y como destacan Cathcart, Greer y Neale, 2014; Gibbs y Simpson, 2009; McManus (2008); Walker (2013) es un proceso que utilizan docentes y estudiantes a lo largo de la enseñanza que proporciona retroalimentación para ajustar los procesos de enseñanza y aprendizaje para el éxito de los estudiantes respecto a las consecuencias pretendidas de la enseñanza. En este sentido, Gibbs y Simpson (2009), Fernández March (2011) y Sutton y Gill (2010) indican, que es necesario que se justifique y se argumente la valoración que se hace de los aprendizajes de los estudiantes como forma para monitorear y avanzar en el proceso.

Otro elemento destacado y que está en coherencia con la declaración institucional apunta a que los docentes trabajen en un clima propicio para poder comentar el desempeño de los estudiantes, lo que se reflejado en la siguiente idea:

> "*Entonces lo primero es generar un buen clima de trabajo y respecto de lo mismo, hacerlo entender que las críticas apuntan a su mejora*" (TC4).

Lo anterior se ve favorecido por la forma cómo se implementa el proceso de enseñanza-aprendizaje, por ejemplo:

> "[…] *yo trabajo con grupos pequeños de diez alumnos por hora*" […] "*yo puedo dedicarme y entregarle tiempo exclusivo a ese alumno y podemos hacer las correcciones en el momento porque hizo esto, para qué es y trabajar con él, lo retroalimento y se genera una confianza y vuelve a preguntar*" (TE2).

Otro docente releva un aspecto fundamental en la implementación curricular y que tiene que ver con la forma cómo retroalimenta al currículum:

> "*Entonces se toman decisiones por ejemplo se reformulan los programas y cronogramas, por ejemplo talleres que se puedan involucrar, se van modificando los programas de estudio para poder mejorar el resultado final*". (TC3).

Respecto de la última idea, Lagos (2016) indica que la implementación curricular para estos modelos formativos permiten un cambio de mirada que en muchos casos, implica pasar de planes de estudio construidos a partir del sumatorio de fragmentos yuxtapuestos (que llevaban a que el alumno, al finalizar sus estudios, hubiera atesorado una cantidad de conocimientos, a veces inconexos y a veces poco significativos) a los diseños curriculares basados en competencias y que parten como elemento distintivo del perfil de egreso que se persigue. Este aspecto es visualizado en el relato los docentes y se profundiza en el análisis de la congruencia de las prácticas evaluativas.

b.4.) Categoría emergentes: Cultura Institucional y Reglamentación

Esta categoría emergente aparece de manera explícita en el discurso de los docentes y se deja entrever en el relato y análisis de las entrevistas. Éstos reconocen y valoran la importancia de generar cambios a nivel curricular y evaluativos, pero reparan en aspectos más globales que pueden condicionar la implementación como la reglamentación, acompañamientos, velocidad con la que se realizan los cambios, entre otras. Las ideas expresadas por los docentes recogen estos aspectos y se expresan en las siguientes citas:

> "*Yo creo que es súper bueno (la evaluación por competencias), pero que falta cultura en esto. Se han hecho cosas muy a la rápida, falta madurar un poco el asunto y poder entender que todas las carreras tienen algo en particular*" (TC3);

Más allá de valorar este tipo de evaluación, el docente en cuestión pone una señal de alerta sobre la forma cómo se desarrollan los procesos, haciendo mención a aspectos de cultura institucional, si ésta tiene madurez para enfrentar los cambios, las particularidades de cada programa y el tiempo requerido para que los procesos verdaderamente se instalen en docentes, alumnos, sistemas y normativas. Al respecto, otros complementan al indicar:

> "[…] *es importante trabajar y entregar todo actualizado, por ejemplo la reglamentación porque son todas normativas entonces primero actualizar las normativas y que definitivamente tener una sintonía que hemos logrado u estamos trabajando con los alumnos*" (TE4);
> "*Creo que en el fondo lo que se planifica de manera curricular debe ir también con una buena relación con lo que es el reglamento institucional, creo que cuando se diseña el reglamento también tiene que estar en armonía y en diálogo con el cambio curricular*" (TC2).

Se destaca la normativa, pero una que dialogue o esté en armonía con el cambio curricular y en especial la evaluación. Esta visión podría constituirse en un peligro para este tipo de innovación curricular y en consecuencia, como categoría emergente requiere por parte de todos los involucrados mayor análisis, reflexión y comunicación. Al respecto Ion y Cano (2012) indican que lo requerido es hacer cambios en las políticas y estructuras de las instituciones universitarias, no pasa sólo por docentes y estudiantes, es también un cambio institucional, y aquí se da cuenta de un cambio de paradigma, que va más allá de idear palabras. Para Villa y Poblete (2011) reestructurar el nivel organizativo de las carreras implica facilitar espacios, tiempos y materiales en consonancia con la misma. En lo institucional, por ejemplo, se requiere de una nueva forma de dar seguimiento al aprendizaje de los estudiantes, de llevar un informe completo de las competencias que cada alumno cursa en cada módulo, con el correspondiente nivel de

desarrollo de la idoneidad alcanzado, los criterios que ha cumplido y las evidencias presentadas, mostrando logros y aspectos por mejorar. Entonces, la preocupación evidenciada por los docentes representa un aspecto sensible que interpela a los involucrados a dar una respuesta más global, que incorpore a todos los participantes y sobre todo, el cambio se instale en todos y todo (sistemas, normativas y políticas) que lo que se requiere para su éxito.

c) Dimensión N°3: Congruencia entre lo planificado y la forma de evaluar en un currículum basado en competencias

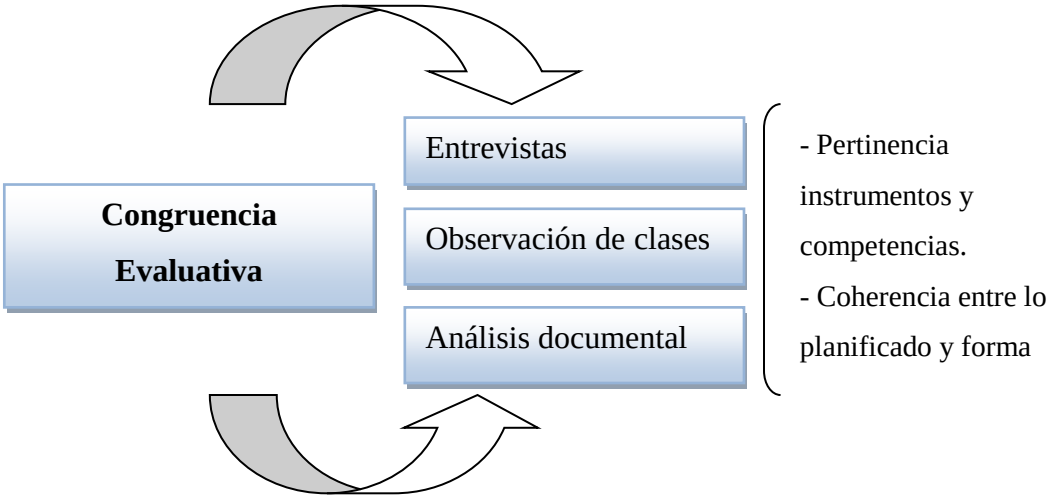


Figura N° 15: Categorías de análisis dimensión Congruencia Evaluativa.
Elaboración Propia

Esta dimensión se aborda desde el discurso del docente, el análisis de prácticas evaluativas y se coteja con el análisis documental, específicamente concretada en la evaluación de módulo[14], cuya planificación se basa en una matriz de evaluación (ver tabla N°4 o el extracto de matriz en la tabla N°23 indicada a continuación) que como se dijo anteriormente en el marco metodológico, contiene las competencias, sub-

competencias, actitudes y desempeños y se relaciona con los instrumentos e instancias evaluativas.

Tabla N° 23: Extracto de matriz de evaluación carrera TNS en Prevención de Riesgos (ver anexo N°7)

Matriz de Evaluación
Módulo Gestión

Módulo	**M3**	**Gestión**	**INSTRUMENTO**
Asignaturas		**1. Legislación Laboral**	**Rúbrica Proyecto**
		2. Administración RRHH	
		3. Sistemas de Gestión	
CATEGORÍA	**ID**	**DEFINICIONES**	**PERTENECE A**
Competencia	**C4**	Participar en la implementación de sistemas de gestión integrados, de acuerdo a los requerimientos de la organización y la comunidad en general.	**D1**
Subcompetencias	**SC1**	Caracterizar los sistemas de gestión (calidad, medioambiente, seguridad y salud ocupacional).	C4
Desempeños	**D1**	Elabora política de Seguridad y Salud Ocupacional de la empresa según su rubro y rigiéndose por la norma OHSAS 18001.	
	D2	Define los objetivos y diseña el programa de Seguridad y Salud Ocupacional de la empresa seleccionada.	
	D3	Elabora matriz de riesgo de la empresa seleccionada.	
	D4	Elabora matriz legal de la empresa seleccionada.	
	D5	Diseña plan de capacitación en base a la estadística de accidentabilidad de la empresa seleccionada.	
	D6	Elabora procedimiento seguro de trabajo para actividades críticas de acuerdo a los resultados de la matriz de riesgo.	
	D7	Diseña plan de emergencia según rubro de la empresa.	

[14] La evaluación de módulo se realiza al término de una línea formativa en la asignatura clave.

Un aspecto central para entender el concepto de congruencia lo indica Ahumada (2001), quién la define como la interrelación que debiera existir entre las diferentes etapas o estadios por los que pasa cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje (planificación, desarrollo, evaluación), con los diferentes tipos de contenidos. Para Garrido, Arenas y Contreras (2014) su relación de interdependencia es tan intricada y sensible, que cualquier incoherencia entre ellos, redunda en una distorsión de lo que se busca lograr durante el proceso de enseñanza. Esto resulta altamente relevante y problemático si, a las inconsistencias, se suma la poderosa influencia que tiene el proceso de evaluación sobre los estudiantes.

Las ideas anteriores sitúan un contexto para entender la congruencia y para efecto de este estudio, ésta se analizará y concretará en dos aspectos:

- Pertinencia entre el instrumento de evaluación y las competencias a evaluar, vale decir, si éste (instrumento) se ajusta en términos de diseño y características al módulo definido por la carrera y las competencias (desempeños) y si el tipo de evidencia solicitada se corresponde con el instrumento, lo que a su vez, se complementa con los hallazgos de la tercera observación realizada respecto de los componentes del aprendizaje.
- Coherencia entre lo planificado y la forma de evaluar en un currículum basado en competencias, vale decir, si lo planificado (matriz de evaluación) que contiene los desempeños e indicadores se corresponden con el tipo de instrumento de evaluación (definido por una comisión) y la instancia evaluativa desarrollada y si, a su vez, los indicadores de evaluación incorporan o no los distintos componentes del aprendizaje (conceptual, procedimental y actitudinal).

Es necesario recordar cómo se estructura la evaluación de módulo para este análisis. El esquema (ver figura N°8, indicado en el marco metodológico) señala una secuencia de asignaturas que conforman un módulo y en la asignatura clave (asignatura 3, en la figura)

se realiza la evaluación de competencias (desempeños) a través de diferentes instancias e instrumentos de evaluación.

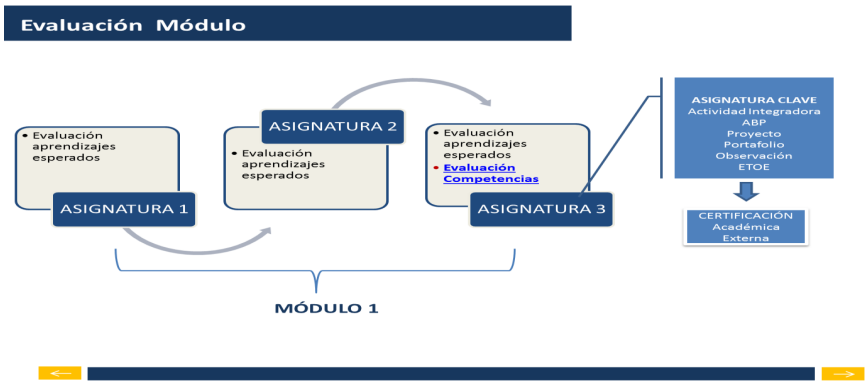


Figura N° 8: Esquema evaluación de módulo

Fuente: Instituto Profesional Virginio Gómez

El análisis de congruencia se visualiza, entonces, en la asignatura 3 del esquema anterior, específicamente en la evaluación de competencias indicada para las carreras seleccionadas y se concretiza en las categorías pertinencia y coherencia.

c.1.) Categoría: Pertinencia entre el instrumento de evaluación y las competencias a evaluar

Uno de los problemas típicos en la práctica evaluativa de los docentes es la falta de congruencia entre ésta y el proceso de aprendizaje llevado a cabo en el aula o fuera de ella (Constenla, 2010). Por lo mismo y para evitar reforzar la idea anterior, el sistema de evaluación utilizado en la institución debe presentar plena coherencia entre los fines o los objetivos perseguidos desde sus múltiples dimensiones que, para esta investigación, se evidenciaría entre el referente formativo, perfil de egreso, expresado en un conjunto de competencias (desempeños), la planificación y la pertinencia de los instrumentos de evaluación utilizados en la evaluación de módulo.

Al respecto un grupo de docentes manifiestan que la relación instrumento y competencias tiene algunas complejidades:

"[…] *Va a depender mucho de la técnica que nosotros vayamos a evaluar pero en general* […] *que por un lado mida el conocimiento teórico del alumno que también pueda medir la habilidad práctica que tiene yo creo que pasa por ahí* […]" (TE1);

"*Aquí lo macro es la competencia técnica que son los pasos técnicos que se van complementado con los aspectos actitudinales que van insertos en las pautas, ellos son técnicos y tienen que desarrollar las habilidades*". (TE4);

"*Debe ser pertinente, esa es la condición digamos básica y para que sea pertinente debe haber una relación directa entre los elementos considerados en el instrumento con la competencia* […]" (TD4);

"*Debe estar en cada instrumento evaluativo, para que exista coherencia, estar la claridad de lo que se va a medir, lo teórico, práctico y como aporta lo que se va a medir con el logro de esa competencia. El instrumento debiera ser lo más cercano y lo más parecido a lo que van a tener que desarrollar como competencia*" (TC2).

En la observación de la clase, correspondiente a la evaluación de módulo, se aprecia (ver tabla N°24) que existen carreras que consideran los tres componentes del aprendizaje: conceptual, procedimental y actitudinal, situación que es coherente con lo declarado por algunos docentes, quienes destacan que esta instancia evalué conocimiento teórico, habilidades prácticas y el aspecto actitudinal. Este último aspecto, se visualiza con mayor frecuencia en carreras del área de la salud, quienes utilizan para estos efectos instancias donde los estudiantes muestran desempeños y la resolución de un problema. Destacan, además, que la evaluación debe dar cuenta del producto final requerido y que debe ser lo más cercano a la realidad en la cual deberán desempeñarse los estudiantes. Lo observado, como instancia evaluativa y más allá de los instrumentos utilizados, es coherente con lo declarado en el modelo curricular respecto de esta instancia terminal de evaluación de competencias, sin embargo queda la duda sobre carreras que consideran solo dos aspectos (conceptual y procedimental) y dejan de lado el aspecto actitudinal como componente esencial en la evaluación de competencias. Existe, al parecer, en el ideario

docente una concepción arraigada sobre las competencias que se homologan al saber y al saber hacer, pero dejan de lado el saber ser (Gimeno Sacristán, 2008). A su vez, consideran que esto deber ser constatado al final del proceso, como una mirada tradicional de la evaluación versus una evaluación que apunte al desarrollo de la competencia en el contexto formativo, como lo destacan otros docentes:

> "*Primero, que este instrumento debe elaborarse en el contexto que garantice que se midan el desarrollo de las competencias de las asignaturas que anteceden al término de modulo, principalmente*" (TP1);
> *Que sean capaces de lograr lo que el producto final necesita*" (TD3).

Los docentes enfatizan la importancia de evaluar al término del módulo, pero también destacan el proceso formativo previo para llegar al producto final.

Tabla N° 24: Componentes del Aprendizaje observado en la evaluación de módulo (conceptual, procedimental y actitudinal). Tercera observación (evaluación de módulo)

CARRERA	**3.1. COMPONENTE DEL APRENDIZAJE**					
	Conceptual		**Procedimental**		**Actitudinal**	
	Sí	No	Sí	No	Sí	No
Tns en Enfermería	X	-	X	-	X	-
Tns en Laboratorista Dental	X	-	X	-	X	-
Tns en Construcción	X	-	X	-	-	X
Tns en Prevención de Riesgos	X	-	X	-	-	X
Institución	4	-	4	-	2	2

Existe una visión más amplia de docentes que vinculan la evaluación de las competencias con el perfil del egreso; situación deseable desde el punto de vista institucional, expresado en:

"*En los programas de estudio tiene que haber una coherencia entre los programas de estudio y el módulo que va a terminar. Segundo, se revisa la competencia, nosotros tenemos una matriz de competencias y subcompetencias que están asociadas a una asignatura, entonces las asignaturas que están ahí están para evaluar eso, y que no se escapen del perfil de egreso, que es lo más importante*". (TC3);

"*La mitad de eso está el aprendizaje esperado que yo espero de la competencia es lo más grande como decíamos se generaba desde mi perfil de egreso, pero tengo que tener ciertos aprendizajes para que él logre estas competencias y a través de eso sean reflejadas en el instrumento evaluativo y en el OSCE aplica todas las técnicas revisadas*" (TE2).

Los docentes destacan la coherencia que debe existir entre los programas de estudio con el módulo y que la evaluación esté dentro de los límites declarados en el perfil de egreso. En este sentido, para Villa y Poblete (2011) el enfoque de enseñanza-aprendizaje por competencias que subyace a este tipo de modelo curricular requiere necesariamente partir de un perfil académico-profesional que recoja las competencias que se desea desarrollen los estudiantes que estén realizando un determinado tipo de estudios. Este perfil de egreso de cada carrera debe explicitar las competencias y distribuirlas en los cursos que configuren la titulación correspondiente, articulando un mapa coherente de competencias.

Aun cuando existe un proceso de socialización del proceso de rediseño curricular de la institución entre los docentes, el hecho de que muchos de ellos estén contratados en modalidad "part time" dificulta que puedan comprender esta metodología de trabajo y por lo mismo, tiendan a desarrollar un proceso evaluativo distanciado del proceso de planificación y por lo mismo la dificultad de evaluar, de acuerdo a una concepción constructivista contenida en el Proyecto Educativo Institucional, se manifiesta también en la tendencia que muestran algunos docentes universitarios a considerar la evaluación como algo diferente de la metodología y la enseñanza (Parpala, Lindelon-Ylanne, 2006), tendiendo a separar estos procesos y no apreciarlos como una globalidad. En este sentido se produce una fragmentación entre la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación que

permanecen sin estar alineados como un proceso interconectado (Carless, 2007; Gibbs y Simpson, 2009; Wiliam, 2011; Willis, 2010).

Las afirmaciones indicadas anteriormente por los docentes se corroboran con el análisis documental (ver tabla N°25) respecto de lo planteado a nivel institucional que establece un itinerario donde cada carrera y en forma específica para cada módulo existe una matriz de evaluación que contiene todos los elementos necesarios para evaluar las competencias, explicitadas en desempeños. Los docentes reconocen la existencia de una planificación en función de lo que indica el instituto y que los elementos están alineados están en función de las competencias. En un primer análisis, respecto de la pertinencia de los instrumentos de evaluación, se puede constatar que las carreras para los módulos ya definidos, en comisión eligen el tipo de instrumento a utilizar y su correspondiente evidencia o producto. Para las dos primeras carreras se privilegia un desempeño, participación en el "OSCE" y confección de una prótesis, apreciándose que la evidencia solicitada y el tipo de instrumento son pertinentes a la naturaleza y características del módulo donde, en particular, el estudiante debe participar resolviendo tareas en las distintas estaciones y en la construcción de la prótesis.

Tabla N° 25: Pertinencia del Instrumento y la evidencia solicitada.

CARRERA	**MÓDULO**	**EVIDENCIA SOLICITADO**	**TIPO DE INSTRUMENTO UTILIZADO**	**PERTINENCIA**	
				Sí	**No**
Tns en Enfermería	Módulo de Primeros Auxilios	Participación en "OSCE"	Rúbrica "OSCE"	X	
Tns en Laboratorista Dental	Módulo de Prótesis Removible	Confección Prótesis Removible	Rúbrica "Prótesis Removible"	X	
Tns en Prevención de Riesgos	Módulo de Gestión	Proyecto	Rúbrica Proyecto	X	
Tns en Construcción	Módulo de Edificación	Proyecto	Rúbrica Portafolio y Exposición	X	

La institución, en este sentido, provee facilitando espacios, tiempos y materiales para el desarrollo de la evaluación de módulo en consonancia con este tipo de diseño curricular (Cano 2008). Para las dos siguientes carreras, hay un énfasis más en lo conceptual y en menor medida lo procedimental, dado por la construcción del proyecto y su exposición. En este sentido, el instrumento escogido rúbrica permite apreciar el desempeño del estudiante respecto de la defensa del proyecto presentado.

c.2.) Categoría: Coherencia entre lo planificado y la forma de evaluar en un currículum basado en competencias

Para Cano (2008) la implementación de un currículum basado en competencias tiene indudables implicancias. A nivel organizativo, se exige que para conseguir el diseño e implementación de estos modelos de formación han de darse una serie de medidas institucionales de impulso (información, motivación, sensibilización), formación y ejecución (proyectos piloto, guías, redes, entre otras). La incorporación de estos diseños alertan, además, sobre un elemento central en la construcción curricular, la definición del perfil de egreso como elemento orientador de todo el proceso formativo a nivel de la planificación, implementación y evaluación. Considerando este último elemento, objeto central de esta investigación, las instituciones de educación superior deben reestructurar el nivel organizativo y entregar orientaciones que clarifiquen el itinerario a seguir en relación a cómo se implementan los procesos evaluativos (Margalef y García, 2014).

Respecto de esta categoría los docentes destacan el rol que asume la institución en la entrega de directrices en el ámbito de la planificación y el modelo curricular. Al respecto, indican:

> "*Creo que existe una relación directa porque se ha planificado en función de lo que el instituto espera de los profesionales que estudian el área, yo pienso que siempre está orientado a cumplir lo planificado, lo que se espera, yo creo que si existe esta congruencia*". (TP3);

> "*Como aseguro eso según la planificación que yo tengo y según mi programa mi cronograma que sea congruente uno con la competencia, otro con los aprendizajes esperados y otro con los resultados que quiero obtener si eso no tiene congruencia va a salir cualquier cosa*" (TE2);
>
> "[…] *lo macro si está porque al final, al terminar de evaluar yo estoy siguiendo una congruencia porque yo lo enseñé, lo pasé, lo practiqué, lo incorporé al alumno, lo volví a retomar si era necesario y después terminamos evaluando lo planificado que concuerda con lo que se trabaja semana a semana es congruente con el OSCE*" (TE2).

Al analizar el relato de los docentes se hace necesario destacar que hay una vinculación de lo planificado con los requerimientos del instituto y que destacan la importancia de tener alineados conceptos como programa, aprendizaje esperado y desarrollo de la competencia o dicho en palabras del docente: "*yo lo enseñé, lo pasé, lo practiqué, lo incorporé al alumno…"* describe un proceso congruente que incluye la planificación y la forma de evaluar. Estas ideas deberían tener su correlato en el funcionamiento institucional respecto de políticas, directrices, proceso de sensibilización, situación que no queda tan clara en el discurso, sino más bien se visualiza la exigencia de realizar, por parte de algunos docentes, un procedimiento solicitado por la institución y seguimiento de procesos estructurados sin mayor cuestionamiento. Lo anterior se advierte en el siguiente relato donde el docente alude a un grupo de colegas que "entendieron la idea…" y en consecuencia, logran articular la relación de la evaluación con las estrategias de enseñanza, dejando entrever que existen otros que operan de manera tradicional.

> "[…] *Los docentes que están trabajando en este aspecto entendieron la idea, y lo que hacen es que los programas de estudio también están bien acotados, cuando término un módulo hay una relación directa entre la evaluación y las estrategias de enseñanza* [...]" (TC3).

Para la implementación de este tipo de diseño es necesario como lo plantea Rust (2007) conocer y saber aplicar un sistema de evaluación continuo, variado y formativo dentro de lo que se ha venido a denominar la aparición de una nueva cultura de la evaluación que articule el proceso de planificación y el diseño de la evaluación de competencias en el contexto de trabajos colegiados, donde el discurso de los docentes sea claro y consistente con el discurso institucional, para alcanzar un consenso intersubjetivo entre los diferentes agentes. De este modo para Jornet et al. (2011), la calidad del aprendizaje y su nivel de logro en el alumnado atenderá a un propósito más global y a la propia complejidad del constructo competencial, donde el más beneficiado es, sin duda, el estudiante como se refleja en:

> "[…] *Yo creo que aquí el que gana es definitivamente el estudiante porque el proceso da para que él sea protagonista de sus aprendizajes que pueda demostrar que si puede hacer algo bien*" (TE4).

Los docentes en esta dimensión evidencian un discurso más dubitativo, dada la complejidad de las categorías abordadas y por lo mismo resulta clave poder complementar este análisis con la revisión documental. Dentro de ésta, cuyo insumo es la matriz de análisis (lo planificado), destacar que los docentes construyen el instrumento a partir de los desempeños definidos en la matriz. Cada desempeño se desagrega en indicadores (ver tabla N°26 y N°27) y se define el instrumento de evaluación más pertinente para poder evaluar.

En un primer momento y para efectos de la determinación de la coherencia, se analiza cada indicador respecto de si incorpora o no los distintos componentes del aprendizaje (conceptual, procedimental y actitudinal) y corroborar su relación con el Proyecto Educativo Institucional. En este caso se describe competencia como "Saber actuar en situación que se traduce en un desempeño valorado dentro de un ámbito de realización profesional específico. Lo que exige la integración y movilización de saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales" (Proyecto Educativo, 2013, p23). . Este tipo de evaluación no se interesa solamente en conocer cuánto sabe el estudiante, sino los

resultados que se reflejan en un desempeño concreto en un determinado contexto. En un segundo momento, si el desempeño establecido con sus indicadores se corresponde con el tipo de instrumento de evaluación y la instancia evaluativa desarrollada (tercera evaluación), vale decir si se movilizan los tres componentes en la resolución de diferentes situaciones. Revisadas estas dos instancias se concluye si existe congruencia entre lo planificado y la forma de evaluar en el modelo curricular basado en competencias.

Para efectos de esta sección, se consideran dos carreras de áreas distintas y se analizan en función de los criterios señalados anteriormente, esto obedece a que en particular las carreras del área de la salud (TNS en Enfermería y TNS Laboratorista Dental) comparten una lógica formativa y se orientan hacia el desempeño del estudiante respecto de la resolución de un problema con el uso de recursos y la implementación de laboratorios que lo facilitan; mientras que las carreras TNS en Prevención y TNS en Construcción abordan la evaluación de módulo desde una mirada más tradicional y enfocada a la elaboración de un proyecto.

En el caso del módulo “Técnicas de Enfermería” (ver tabla N°26) se aprecia que los indicadores de evaluación como globalidad contienen los tres componentes del aprendizaje (conceptual, actitudinal y procedimental) y el desempeño solicitado es coherente con el instrumento de evaluación (rúbrica) y la instancia evaluativa definida en el OSCE. Destacar que los tres saberes fueron apreciados en la observación de la clase correspondiente a la evaluación de módulo. Es en esta instancia en la que se incorporan los tres componentes en forma explícita y, de acuerdo al primer criterio, responden plenamente al discurso institucional haciéndose cargo, además, de la forma cómo se tiene concebida la competencia. Se aprecia, en consecuencia, congruencia entre los elementos revisados.

Tabla N° 26: Módulo Técnicas de Enfermería (extracto Matriz de desempeños) de Tns en Enfermería

DESEMPEÑOS	INDICADORES	COMPONENTE DE APRENDIZAJE			TIPO DE EVALUACIÓN	INSTANCIA EVALUATIVA	COHERENCIA	
		C	P	A			SÍ	NO
Prepara material requerido según técnica a realizar, tanto básicas como médico-quirúrgicas, de acuerdo a las necesidades del paciente.	Selecciona material requerido, de acuerdo a técnica para diferentes procedimientos médicos.	X	X		Rúbrica	Las estudiantes participan del OSCE, compuesto por estaciones donde cada una debe responder un conjunto de tareas asociadas a las distintas labores contenidas en el módulo. Para cada estación existe un instrumento de evaluación con el cual se monitorea y se hace seguimiento a la estudiante.	X	
	Selecciona material requerido, de acuerdo a técnica para diferentes procedimientos quirúrgicos y requerimientos del paciente.	X	X	X				
	Pone a disposición del profesional médico el material a ocupar.	X	X	X				
Ejecuta actividad según tiempo, secuencia del procedimiento, norma a aplicar y estado de salud del paciente.	Realiza procedimiento médico según tiempo, secuencia, norma y de acuerdo a las características del paciente.	X	X	X	Rúbrica		X	
	Realiza procedimiento quirúrgico según tiempo, secuencia y norma.	X	X					
	Instala mascarilla Venturi al 35% a paciente que cursa con neumonía,	X	X	X				

DESEMPEÑOS	INDICADORES	COMPONENTE DE APRENDIZAJE			TIPO DE EVALUACIÓN	INSTANCIA EVALUATIVA	COHERENCIA	
		C	P	A			SÍ	NO
	aplicando los cuidados de oxigenoterapia respectivos.							
	Prepara y administra Heparina Sódica 5000 UI subcutánea, a un paciente aplicando los cuidados de la técnica y registrando el procedimiento	X	X	X				
	Registra en forma clara, completa y oportuna la técnica realizada según protocolo del establecimiento de salud.	X	X	X				

En el caso del módulo “Gestión” (ver tabla N°27) se aprecia que los indicadores como globalidad contienen de manera parcial dos componentes del aprendizaje (conceptual y procedimental) y el desempeño solicitado, presentación del proyecto, es coherente con la rúbrica (ver tabla N°28), sin embargo, en la situación evaluativa se aprecia un énfasis en el conceptual y de manera muy general en lo procedimental, no apreciándose un desempeño en relación a lo planificado en la matriz y de acuerdo a los desempeños definidos. Por lo mismo, no se detecta coherencia entre los elementos indicados. Al no estar considerados todos los elementos descritos se establece que no existe congruencia en el proceso de enseñanza aprendizaje entre lo planificado por el docente y lo evaluado en un currículum basado en competencias.

Tabla N° 27: Módulo Gestión (extracto de matriz de desempeños) de Tns en Prevención de Riesgos

DESEMPEÑOS	INDICADORES	COMPONENTE DE APRENDIZAJE			TIPO DE EVALUACIÓN	INSTANCIA EVALUATIVA	COHERENCIA	
		C	P	A			SÍ	NO
Elabora política de Seguridad y Salud Ocupacional de la empresa según su rubro y rigiéndose por la norma OHSAS 18001.	Identificación requisito normativo para elaborar política SSO.	X			Rúbrica Informe Rúbrica Exposición	Los estudiantes durante las últimas cuatro semanas construyen un informe con cada de los elementos descritos (por desempeño). Finalizado este periodo exponen su trabajo		X
	Presentación de información de acuerdo a lo establecido en la Política de SSO.	X	X					
Define los objetivos y el programa de Seguridad y Salud Ocupacional de la empresa seleccionada.	Identificación requisito normativo para la definición de objetivos de SSO.	X			Rúbrica Informe Rúbrica Exposición			X
	Presentación de los objetivos de seguridad y salud ocupacional según lo establecido en el requisito de OHSAS 18001.	X	X					
	Elaboración de programa de seguridad y salud a partir de los objetivos definidos.	X	X					
Elabora matriz de riesgo de la empresa seleccionada.	Identificación requisito normativo para la elaboración de la matriz de riesgo.	X	X		Rúbrica Informe Rúbrica Exposición			X
	Identificación de las actividades laborales relacionadas presentes en la empresa.	X	X					
	Identificación del peligro y	X	X					

DESEMPEÑOS	INDICADORES	COMPONENTE DE APRENDIZAJE			TIPO DE EVALUACIÓN	INSTANCIA EVALUATIVA	COHERENCIA	
		C	P	A			SÍ	NO
	evaluación del riesgo del peligro identificado asociado a cada actividad.							
	Determina las medidas preventivas asociadas a los riesgos evaluados.	X	X					
Elabora matriz legal de la empresa seleccionada.	Elección de fuentes de información.	X			Rúbrica Informe Rúbrica Exposición			X
	Asociación de requisitos legales a las actividades laborales de la empresa.	X	X					
	Difusión de los requisitos legales a las partes interesadas.	X	X					

Tabla N° 28: Extracto Rúbrica Módulo Gestión carrera Tns en Prevención de Riesgos (ver anexo N°8)

RÚBRICA MÓDULO DE GESTIÓN

			NIVELES DE DESEMPEÑO					
DESEMPEÑO		**INDICADORES**	**LOGRADO**	**PTJ**	**REQUIERE MEJORAS**	**PTJ**	**NO LOGRADO**	**PTJ**
1 Elabora política de Seguridad y Salud Ocupacional de la empresa según su rubro y rigiéndose por la norma OHSAS 18001.	1a	Identificación requisito normativo para elaborar política SSO.	Reconoce la cláusula normativa que tributa a la política de SSO.		Reconoce de forma parcial el requisito normativo para elaborar SSO.		No reconoce el requisito normativo para SSO.	
	1b	Presentación de información de acuerdo a lo establecido en la Política de SSO.	Presenta información establecida según el requisito de la política: 1) Prevención de los accidentes y enfermedades profesionales. 2) Cumplimiento de la legislación vigente y aplicable en temas de seguridad y salud ocupacional. 3) Capacitación en temas de prevención de riesgos. 4) Mejora continua que debe ser autorizada por la alta dirección.		Presenta tres de los cuatro principios de la política solicitados para comprender el contexto del problema analizado.		Presenta información, incompleta, dos de los cuatro principios de la política para comprender el contexto del problema analizado.	

Esta revisión documental tiene correlato y sentido en el discurso de diferentes docentes, quienes visualizan dificultades a la hora de explicar por qué es complejo poder evaluar

competencias. Algunos destacan que los recursos con los que se cuentan no necesariamente cubren este tipo de evaluación y por lo mismo, algunas carreras condicionan la selección e implementación del instrumento a los recursos existentes, tanto materiales como humanos, lo que se aprecia en:

> "*Para que exista esa coherencia, en primer lugar tenemos que tener los medios para hacer la evaluación, por ejemplo medios físicos, contar con el material adecuado, ya sea implementación o software o test o evaluaciones prácticas, y con eso aplicarlo en terreno para ver que competencias reales tiene el alumno, es decir, contar con elementos materiales, que tampoco tenemos*". (TP2)

En esta misma línea, otros docentes advierten problemas, desarrollados anteriormente en la dimensión concepción evaluativa sobre la necesidad de capacitación (categoría emergente) y que la implementación sea un proceso sistemático. Indican:

> "[…] *Yo creo que debiera, cierto, ser un proceso más sistemático* […]" (TC4).
> "[…] *pero faltaría apoyo a los docentes para poder entregarle herramientas para que puedan evaluar por competencias, mucho de ellos solamente caen en la pregunta escrita, no saben lo que es una pregunta abierta, breve, se quedan en esa y creen que evaluar por competencia es tener una lista de cotejo y listo, nada más, y ahí estamos mal*" (TC3).

Estas ideas permiten situar un escenario institucional que va más allá de la declaración e intención, considera desde lo real, el conjunto de dificultades que tienen los docentes para poder implementar un currículum de estas características y un sistema de evaluación de competencias. Escudero (2010), al respecto indica que la evaluación para lograr la necesaria validez del diseño formativo ha de ser coherente con los objetivos de enseñanza y las competencias a desarrollar a través de una metodología didáctica adecuada, pero también es el elemento imprescindible como proceso de autorregulación y de mejora en el ámbito docente y discente o como lo plantea Cano (2008), la evaluación ha de ser coherente con el resto de elementos del diseño formativo, ha de hallarse integrada en el

mismo. En un mismo sentido, como indica Olmos y Rodríguez (2010), si la evaluación orienta y guía el quehacer de los alumnos y, por lo tanto, el de los docentes, se debe considerar que la innovación pedagógica debe ir emparejada a la innovación en evaluación, situación que interpela a que exista una congruencia entre los distintos elementos del proceso formativo, por ello las experiencias metodológicas más coherentes con los diseños por competencias, como son las simulaciones, ECOE, los proyectos, el PBL, casos, entre otras, llevan asociadas actividades evaluativas muy relevantes para la formación y evaluación por competencias.

En este capítulo he presentado los resultados haciendo uso de la triangulación metodológica y la triangulación teórica, siendo consciente que ha faltado la triangulación de fuentes de datos, es decir la visión de los estudiantes que cómo señalaré en el capítulo siguiente de las conclusiones es una tarea pendiente para futuras investigaciones.

CAPÍTULO 5:
CONCLUSIONES

El presente capítulo se estructura en tres partes. La primera, la principal, corresponde a las conclusiones, las que se plantean por temática de acuerdo a los objetivos y a las cuatro preguntas que condujeron la investigación. En la segunda parte de este capítulo, se formulan algunos planteamientos que surgen de la experiencia de la investigación y de aspectos no considerados explícitamente en ella y que pueden orientarse en propuestas de acción. La tercera parte, corresponde al planteamiento de líneas de investigación o proyecciones que, luego de finalizar el estudio, se pueden bosquejar con una mirada retrospectiva para seguir comprendiendo las complejidades del fenómeno educativo en investigaciones futuras.

5.1 Conclusiones

Es conveniente abordar las conclusiones considerando el origen de la investigación y destacar el problema y propósito principal que la generó. La interrogante inicial apunta a develar ¿cuáles son las concepciones evaluativas que subyacen en los docentes en la educación técnico profesional y qué relación guardan con sus prácticas evaluativas en un currículum basado en competencia? y ¿cuál es el grado de congruencia evidenciado en el proceso de enseñanza-aprendizaje entre lo planificado, lo desarrollado y lo evaluado en un currículum basado en competencias?. De acuerdo a estas preguntas, el objetivo general del estudio fue “De-construir las concepciones y prácticas evaluativas de los docentes de educación técnico profesional en el marco de un currículum basado en competencias”.

La investigación, en términos generales, corroboró lo planteado por diferentes autores sobre la complejidad de develar las concepciones de los docentes y ver cómo éstas influyen en sus prácticas evaluativas. Como se ha apreciado en el marco teórico la evaluación de las competencias constituye un nuevo paradigma en el marco de la evaluación. Para la mayoría de los docentes que experimentaron y enseñaron en contexto predominante de transmisión unidireccional de contenidos, cambiar la concepción y las prácticas de evaluación les exige comenzar a deconstruir su propia práctica evaluativa y a poner en tela de juicios concepciones, creencias que en muchos casos permaneces implícitas.

Luego de finalizado este proceso investigativo, se pudo comprobar que el fenómeno es multivariado y que las concepciones de los docentes se explican por diferentes razones. Los hallazgos dan cuenta que los docentes conciben la evaluación como medición y comprobación del aprendizaje con algunos matices centrados en la resolución de problemas en el contexto de la evaluación de competencias (desempeños) desarrollados en el módulo, esto se evidencia tanto en la entrevista como en la observación de clases. Ambas visones comparten la lógica del control curricular y seguimiento de los procesos desarrollados por la institución con diferencias apreciadas cuando lo evaluado apunta al aprendizaje esperado en la clase versus el desarrollo de la competencia evidenciado en las diferentes instancias evaluativas para el módulo.

La práctica evaluativa de los docentes aparece caracterizada por algunos elementos de un enfoque tradicional de la evaluación, pero con la incorporación de instrumentos pertinentes para el desarrollo y evaluación de competencias y con procesos de retroalimentación orientados a la mejora de los desempeños solicitados en las diferentes instancias evaluativas. Se aprecia que, aunque se declara congruencia entre lo planificado por el docente y lo evaluado en ciertas carreras, se rescata la pertinencia de los instrumentos y las competencias a evaluar y la coherencia entre lo planificado (matriz de evaluación) y la forma de evaluar, existiendo diferencias importantes en la instancia evaluativa y cómo ésta marca diferencia respecto de si lo solicitado como tarea para el estudiante apunta al saber o a la expresión de un desempeño.

5.1.1 ¿Cuáles son las principales concepciones evaluativas de los docentes de educación técnico profesional en el contexto de una evaluación de competencia?

En los docentes participantes en esta investigación, prevalece una concepción de evaluación del aprendizaje como una acción de cuantificación que se expresa como medición del conocimiento adquirido por el estudiante, situación que se refleja en la observación de las clases a través de la comprobación de los aprendizajes logrados. En este sentido, se tiende a simplificar o reducir el concepto de evaluación al darle un significado asociado a la medición.

Se advierte una concepción tradicional de la evaluación, sobre todo, expresada en el quehacer del docente en sus clases, sin embargo, la situación difiere en la evaluación del módulo, en tanto, existe el interés del docente por comprobar el logro de las competencias expresadas a través de un conjunto de desempeños, situación que refuerza la idea anterior de comprobación, pero con otro objeto e instancia evaluativa. También, se visualiza, en el discurso docente el interés de incorporar a la concepción evaluativa aspectos vinculados con la finalidad, expresados a través de la importancia de relevar la resolución de problemas en determinados contextos como parte esencial del proceso evaluativo. Es decir, la evaluación en acción que va más allá de la simple medición y que busca que el estudiante asuma protagonismo y resuelva situaciones más complejas.
Esta visión supera el paradigma tradicional y seguramente responde al proceso gradual de implementación del currículum y el cambio que todo docente va experimentando a partir de las exigencias y requerimientos propios de este tipo de diseño.

Se observa una doble valoración que se hace del proceso evaluativo como determinación y comprobación del nivel de competencia alcanzado y aprendizajes logrados en un determinado proceso formativo. A la vez que como control de calidad del proceso de enseñanza, y de los contenidos conceptuales, procedimentales, y en menor medida actitudinales, que realiza el docente durante el proceso de enseñanza y que se visualizan en la resolución de problemas en determinados contextos.

En consecuencia, a los docentes les resulta difícil poder identificar el sentido último de la evaluación lo que se evidencia en las diferentes respuestas expresadas, puntos de referencia y porque, seguramente, han construido sus concepciones acudiendo a fuentes multidisciplinares, mirando a los maestros exitosos o recordando a aquellos que los formaron, han recreado sus propios códigos culturales leyendo en el legado de la tradición que es propia de ciertas disciplinas y que no necesariamente refleja el tipo de concepción más pertinente al modelo curricular instalado.

Entonces, hay que tener en cuenta que la concepción de evaluación es parte del conocimiento personal que los docentes poseen y se van construyendo en forma

permanente con las distintas experiencias y distintos niveles de explicitación. Debido a ello algunos docentes pueden verbalizar con claridad su visión de la evaluación más allá de cualquier diseño curricular y mostrar coherencia con sus prácticas mientras que hay otros, que sin ser tan conscientes de ellas, tienden a caracterizarla o explicarla a través de un ejemplo o expresarlas por medio de sus prácticas, sin lograr dimensionar cómo esta concepción repercute en todo su quehacer docente.

Los docentes asumen la temporalidad de la evaluación como permanente y continua para poder valorar el progreso y tomar decisiones durante el desarrollo del aprendizaje. La evaluación continua mejora el entorno de aprendizaje y la motivación de los estudiantes, así como sus posibilidades de éxito. En el contexto de la observación de las clases, los docentes evalúan en forma permanente con la finalidad de cerciorarse del logro de los aprendizajes por parte de los estudiantes y también lo enfatizan para poder acompañarlo en su proceso de aprendizaje. Para la instancia de finalización del módulo, está claro que corresponde a un proceso de cierre y en consecuencia, hay una mirada más tradicional de la evaluación que apunta a constatar el resultado de un proceso, pero que se acompaña de acciones de mejora y retroalimentación para el mismo, ya sea en el trabajo con el estudiante o como mejoras en la aplicación de los diferentes instrumentos o cambios a nivel de programas.

Se deduce una mirada de la evaluación como proceso, constatados en los distintos momentos de la clase, y no como una instancia aislada en el tiempo para confirmar solo resultados. Coherente con lo anterior, se asume una función formativa como parte de las concepciones evaluativas lo que se condice con las ideas de mejoramiento y retroalimentación, antes señaladas. Sin embargo, también se releva la evaluación sumativa como instancia para comprobar aprendizajes y competencias, en el entendido que todo se debe traducir a una calificación, con independencia del modelo curricular con el que se esté trabajando. Esto señala el riesgo de que la evaluación final o sumativa no se derive del proceso formativo o como indica Gimeno (2008) no sea el resultado de todo el proceso sino que se yuxtaponga como una instancia final que no se incardina con el proceso y cómo ha ido evolucionado el aprendizaje en sus diferentes gradientes o desarrollos.

Un aspecto que se constata de la observación y análisis del relato de los docentes apunta a que si bien se valora la función formativa, ésta es deficitaria en cuanto a que se desarrolla de manera informal y poco sistemática. Se deduce que la intencionalidad de los docentes apunta a comprobar de manera más selectiva el proceso sin claridad sobre el verdadero potencial de esta tarea.

Esta descripción es difícil de constatar porque los docentes tienden a replicar sus propios modelos o las indicaciones que les dan en las diferentes instancias de capacitación y como lo plantea Margalef (2014), Margalef y García (2014) el profesorado en relación a la evaluación formativa experimenta una incertidumbre y cuenta con escasos referentes, especialmente en esta institución cuyo foco formativo está en la educación técnico profesional y sus carreras asociadas.

En relación al agente evaluativo, la concepción que los docentes asumen apunta al uso de la heteroevaluación, expresado a través de sus relatos y constatados en la observación de las clases. El docente prácticamente se convierte en el único agente evaluador del proceso de enseñanza-aprendizaje, dejando sin participación al estudiante. Cabe destacar que igualmente se valora la necesidad de incorporar al estudiante como agente evaluativo para que asuma protagonismo en su proceso formativo y pueda tomar consciencia de su rol. De igual manera para la evaluación del módulo, los docentes enfatizan la importancia de contar con otros agentes evaluativos, conformando comisiones donde esté presente el jefe de carrera, otros docentes de asignaturas previas y eventualmente, empleadores como forma de apoyar esta tarea y dar una mirada más global y oportuna al desarrollo de las competencias. Por tanto, si bien es un proceso evaluativo centralizado en la figura del docente, existe inquietud por hacer partícipe al estudiante y otros agentes, especialmente en el desarrollo del módulo. Nuevamente entran en juego los condicionamientos contextuales e institucionales, en los que todavía prácticamente responsabilizan al docente de la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes (Margalef y García, 2014).

En este estudio de caso hemos comprobado que en algunos casos se incorporan los estudiantes en un proceso de co-evaluación pero queda mucho camino para asumir una

evaluación compartida y colaborativa que incluya principalmente la autoevaluación y la heteroevaluación. Y es más complejo aún en el contexto profesionalizante de esta formación con la participación de otros agentes en la definición del perfil de egreso la incorporación de estos agentes externos a instancias evaluativas que aporten otro tipo de retroalimentación y puedan triangularse a efectos de alcanzar una visión multidimensional. Por ejemplo, en el caso de una evaluación a través de portafolios o en situaciones reales la visión de profesionales puede contribuir a enriquecer la conexión entre el mundo formativo y el mundo laboral.

Esta descripción interpela al cambio gradual que cada protagonista debe evidenciar conforme al avance del proceso formativo. Como ya se ha señalado el alumno tiene un papel importante dentro de los procesos de evaluación, debe ser protagonista en el proceso de enseñanza y aprendizaje y como lo indican Bain (2007); Gimeno (2008) y Wiliam (2011) si se pretende que los estudiantes desarrollen metacognición es con la finalidad que se hagan conscientes de su progreso, se autoevalúen, se autorregulen no pueden estar ajenos de esta tarea. Para los docentes, aun cuando mantienen una concepción de evaluación centralizada en su figura, el cambio de rol gradualmente le exigirá cambios y una relación profesor-estudiante que propicie el aprendizaje y desarrollo de competencias.

El significado que tiene la evaluación en los docentes se proyecta en lo que ellos entienden por su finalidad. Asumen, mayoritariamente en las clases observadas, que la evaluación busca comprobar y verificar aprendizajes, en la línea de control curricular y comprobación del estado de avance de los aprendizajes de los estudiantes, siendo una mirada que se complementa con la conceptualización de la evaluación, el rol del docente y momentos de la clase en las que se desarrolla. Aflora también una concepción que está orientada a la toma de decisiones con la pretensión de mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta idea de mejora se focaliza en el proceso de formación profesional como desafío mayor y en el rol que cada uno debe asumir para este cumplimiento.

En el contexto de la evaluación del módulo existe una mirada más amplia y menos restrictiva que, por un lado, evidencia un discurso docente que se refiere a determinar el grado de desarrollo de la competencia en el ámbito de la comprobación, pero por otro, hace referencia, aunque con menor énfasis, al propósito de contar con información que permita retroalimentar el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Por ello, surge la necesidad de contar con instrumentos orientados a la evaluación en el contexto de la resolución de problemas y criterios de evaluación claros respecto de los productos y desempeños solicitados.

Se puede concluir que, independiente del carácter tradicional o no de las concepciones evaluativas, los docentes ven la evaluación como un fenómeno complejo, exigente y que requiere instancias de capacitación y perfeccionamiento, sobre todo, en el ámbito de la evaluación de las competencias. Una necesidad sentida y compartida que nos da pista para un marco de actuación, en que el que la formación no se convierta en un entrenamiento o adoctrinamiento sino en una construcción colaborativa de un aprendizaje sobre otras formas de evaluar coherentes con otras formas de entender el currículum, la enseñanza y el aprendizaje. Es en la reflexión sobre su conocimiento implícito y sus creencias sobre cómo actuar para una reconstrucción relevante que dé lugar a una transformación de sus concepciones tradicionales.

5.1.2 ¿Cuáles son las principales características de las prácticas evaluativas desarrolladas por los docentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje en un currículum basado en competencia?

Al caracterizar las prácticas evaluativas es necesario recordar lo que nos planteaba Arbeláez (2005), Iborra et al. (2010), Martín (2009) las concepciones son las que contienen la razón del actuar; en términos simples, un docente actúa y desarrolla una determinada práctica evaluativa, porque subyacen en él concepciones profundas respecto a la docencia y la evaluación. De acuerdo a lo descrito en la pregunta de investigación anterior, hay un conjunto de aspectos que constituyen las concepciones que los docentes tienen, conscientes o no, que repercuten en su actuar como por ejemplo

la comprobación de los aprendizajes y competencias, en énfasis en la función formativa y el proceso evaluativo centrado en el docente.

Ahora bien respecto de las prácticas evaluativas, los docentes en clases observadas utilizan diferentes actividades de evaluación. Practican con esto una evaluación continua y permanente con la finalidad de comprobar los aprendizajes que se trabajan en cada sesión y comprobar el logro y desarrollo de las competencias declaradas en el perfil de egreso. Según la instancia evaluativa, se aprecia una predominancia en la comprobación del aprendizaje, pero si se aplica a la evaluación del módulo, el énfasis está focalizado en el desempeño y con ello acciones de mejoramiento y retroalimentación.

Durante las clases, los docentes desarrollan prácticas evaluativas, principalmente, al inicio y desarrollo de las mismas. La finalidad del profesor es revisar lo aprendido en clases anteriores y ver en qué medida los alumnos comprendieron o internalizaron conocimientos para aprendizajes posteriores o conectar con la nueva información. Respecto de las funciones de la evaluación, los docentes muestran una predominancia de la evaluación diagnóstica y formativa por medio de actividades de diálogo y discusión. La evaluación sumativa se aprecia en la evaluación de módulo que, más allá del propósito, constituye una instancia de verificación de los desempeños y competencias evaluadas.

En la práctica de los docentes, la responsabilidad de evaluar el aprendizaje está centralizada en el docente y en un segundo plano, en modalidad mixta en la que el docente y el estudiante se transforman en agentes de evaluación, desarrollando este proceso de manera más informal y menos estructurada.

Los docentes no utilizan en sus clases instrumentos estructurados, sino que todo se basa en la apreciación y en el juicio en base a diálogo y preguntas. Esta situación difiere de la evaluación de módulo, donde el docente utiliza un instrumento estructurado que está definido en la matriz de evaluación y que es coherente con los desempeños exigidos a los estudiantes en la instancia evaluativa. Éstos, están en la línea de la observación de

un desempeño y valoración de un producto requerido y en diferentes instancias evaluativas como la participación en un “OSCE”, entrega de portafolio, proyecto y confección de una prótesis.

Al respecto los docentes en el desarrollo de sus clases utilizan, como parte de la práctica evaluativa, instrumentos tradicionales y coherentes con la medición y comprobación indicados en el programa, pero para poder evaluar los desempeños, los docentes utilizan pautas de cotejo, rúbricas que tienen la particularidad de ser consensuadas, homologadas y cercana a la futura realidad laboral que el estudiante enfrentará. Adicionalmente en algunas carreras, se busca la aplicación a una situación-problema que sea reflejo, lo más aproximado posible, de las situaciones reales en las que se pretende sea competente y poder con ello constatar los distintos elementos o recursos de la competencia. En este aspecto, se recalca como aspecto, el interés de los docentes ayudar a los estudiantes a que logren el desempeño y tengan una vivencia del proceso que será su futura fuente laboral.

Otro aspecto que es considerado importante en este sentido, es que un grupo de docentes aplica instrumentos de evaluación que son resultado de un trabajo colaborativo, discutido ampliamente y que orienta el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto último y a modo de experiencia para este tipo de diseño curricular, permite que los docentes reconozcan que la mejora de la práctica docente implicará también modificaciones en cómo interpretan los procesos evaluativos.

Respecto del proceso de retroalimentación, se constata que se realiza de forma masiva pero, básicamente, con dos finalidades. En el desarrollo de las clases, cuya base es el diálogo, se da para comentar, sugerir y corregir el desarrollo de tareas, actividades de aula. En el caso de la evaluación de módulo, busca ser una instancia de mejoramiento que se realiza por medio de un relato que da cuenta de las fortalezas y debilidades del producto presentado o del desempeño logrado, en función de rúbrica o pautas de cotejo, según sea la situación. Se destaca en este último sentido como una acción flexible en su aplicación y que le ayuda al estudiante a encontrar las herramientas y las opciones que potencien su desarrollo. Es parte de la intencionalidad del docente que la

retroalimentación se dé en el contexto formativo y especialmente en el ámbito evaluativo, la cual según sus relatos debe ir acompañada por acciones concretas para la mejora dentro de un clima de trabajo propicio.

Un aspecto que destacan los docentes en el mismo contexto del módulo tiene que ver con el uso de los criterios de evaluación y las dificultades que tiene su elaboración. Al parecer un aspecto sensible dentro de la implementación tiene que ver con la clara definición y comprensión por parte de los docentes de lo que significa un criterio de evaluación y cómo éste orienta el proceso. Lo que sin duda generará consecuencias en el alumnado que no siempre tendrá claridad bajo qué criterios se les evalúa o comprenderá el sentido de la evaluación y de la retroalimentación.

La práctica evaluativa de los docentes se focaliza primordialmente en el aprendizaje conceptual y en menor medida en el aprendizaje procedimental asociados la realización de tareas prácticas desarrolladas en clases. Dicha constatación es producto de que la mayoría de los programas de asignaturas declaran aprendizajes esperados en términos del saber y del saber hacer, por lo que se comprueba una correspondencia entre la evaluación y la planificación que, además, no contemplaba el aprendizaje actitudinal por lo que su constatación fue escasa. Respecto de la evaluación del módulo, se puede apreciar que existen carreras que consideran los tres componentes del aprendizaje: conceptual, procedimental y actitudinal en la situación evaluativa, situación que es coherente con lo que declara el modelo curricular respecto de esta instancia terminal de evaluación de competencias y carreras que enfatizan el aprendizaje conceptual a través de la petición de un determinado producto o evidencia.

Se constata, en este sentido, que no se trata solo de planificar o reglamentar un sistema de evaluación sino hay que procurar una práctica evaluativa que se fundamente en una concepción epistemológica coherente con las finalidades y propósitos declarados, unos criterios de evaluación transparente, negociados y asumidos y el compromiso por diversificar las estrategias de evaluación que faciliten el desarrollo gradual de las competencias en el proceso de enseñar y aprender y su transferencia al contexto real o auténtico de aprendizaje.

Finalmente y como reflexión a esta pregunta de investigación, que va más allá de las concepciones y su importancia, tiene que ver con que a pesar del tiempo que lleva la implementación curricular en la institución hay una serie de aspectos que aún no tienen una respuesta contundente en varios ámbitos de su realización y por lo mismo cobra mayor relevancia lo que plantea Moreno (2012), al alertar que no existe una teoría unificada que sustente este enfoque y se carece de experiencia en la puesta en práctica de un currículo basado en competencias. A lo que se añade la dificultad propia que entraña la evaluación del aprendizaje, todo ello provoca situaciones en las que la ambigüedad, la incertidumbre y el desconcierto sean evidentes en las instituciones educativas, tal como está sucediendo en algunas realidades.

En este sentido, hay avances importantes a nivel institucional logrando sistematizar muchos aspectos, pero de manera más reactiva y con énfasis en la documentación que respalda los cambios más que en su socialización y ejecución a nivel de docentes, alumnos y aspectos reglamentarios.

5.1.3 ¿Por qué los docentes utilizan prácticas evaluativas que obedecen a modelos tradicionales replicados y aprendidos en los propios procesos formativos y no responden a un currículum basado en competencias y sustentado en conocimientos evaluativos?

A lo largo de la investigación se ha dado respuesta a esta interrogante que, sin ser una respuesta explícita, explica cómo se comportan los docentes participantes del estudio que, a nivel del discurso, describen un conjunto de ideas en el ámbito evaluativo y reflexionan en torno a una serie de características de la evaluación y de cómo se implementa, sin embargo, en la observación se aprecia cómo éstos replican prácticas evaluativas tradicionales emanadas de los programas de estudio y que desarrollan con facilidad producto que los docentes arrastran una tradición evaluativa en sus propios procesos formativos y que constituyen su primer escudo de trabajo.

Los docentes están obligados por reglamento a calificar, no es una opción y por lo mismo, utilizan instrumentos tradicionales con la finalidad de medir y comprobar aprendizajes. Se comportan en torno a las concepciones evaluativas descritas a lo largo del texto, aprendidas en su experiencia docente y discutida en diferentes instancias de formación. No obstante estas difieren cuando se refieren a prácticas asociadas a la evaluación de las competencias contempladas en el módulo. Se comparte con ésta la idea de comprobar el desarrollo de la competencia en un contexto y bajo la resolución de un problema, pero igualmente está la idea de réplica de un proceso de evaluación más bien impuesto, con un sistema informático de soporte en desarrollo y una reglamentación que no cubre la totalidad del trabajo evaluativo, aun en transición, y que en consecuencia obliga al docente a replicar el modelo evaluativo planificado sin llegar a reflexionar acerca de la importancia de que los estudiantes muestren un desempeño. Esto último cambia según sea la carrera, que por cuya naturaleza y particularidades, contemplan una tradición centrada en el hacer y en la aplicación del saber a diferentes contextos, práctica y discurso compartido por los docentes.

5.1.4 ¿Existe congruencia en el proceso de enseñanza aprendizaje entre lo planificado, lo desarrollado por el docente y la forma de evaluar en un currículum basado en competencia?

Uno de los problemas típicos en la práctica evaluativa de los docentes es la falta de congruencia entre ésta y el proceso de aprendizaje llevado a cabo en el aula o fuera de ella. Por lo mismo, el sistema de evaluación debe presentar plena coherencia entre los fines o los objetivos perseguidos desde sus múltiples dimensiones que, para esta investigación, se evidenciaría entre el referente formativo, perfil de egreso, expresado en un conjunto de competencias (lo planificado), lo desarrollado por el docente (periodo que corresponde a la evaluación del módulo) y los instrumentos de evaluación definidos (la forma de evaluar).

Se puede constatar que existe pertinencia de los instrumentos de evaluación dado que las carreras al contar con un perfil de egreso conocido y socializado con la comunidad y

al tener las mallas modularizadas que agrupan un conjunto de módulos, definen productos apropiados de acuerdo a la naturaleza y particularidades del área. Cada uno de estos módulos cuenta con el plan, matriz de evaluación y tabla de especificaciones que pondera el desarrollo de cada desempeño. El instrumento definido para evaluar las competencias es pertinente y se ajusta a las características del módulo. Este criterio de pertinencia, en el análisis documental realizado y considerando la instancia de finalización del módulo, se cumple plenamente.

Respecto de la coherencia entre lo planificado y la forma de evaluar se aprecia una relación adecuada entre los distintos elementos de la matriz, desempeños, instrumentos e indicadores, pero se ven diferencias importantes en la instancia evaluativa que carrera define. Por lo mismo, los componentes del aprendizaje (conceptual, actitudinal y procedimental) observados y analizados en los desempeños no son considerados plenamente en todas las situaciones de evaluación. Es así como el "OSCE" y la construcción de la prótesis contemplan todos los componentes del aprendizaje y en ese sentido responden plenamente al discurso institucional y procuran implementar lo que ésta ha concebido como competencia, sin embargo existen otras carreras que privilegian en la situación evaluativa solo el aspecto conceptual y en menor medida, lo procedimental.

En este sentido, se pone de relieve que no en todas las carreras, la evaluación aparece alineada e integrada de modo coherente en el diseño formativo. Las competencias como orientadoras del proceso de aprendizaje y a su vez como criterio para valorar su logro permanecen en el plano de la formulación pero no se lleva a la práctica educativa. No cumple con el propósito de la evaluación para el aprendizaje y la mejora docente.

En relación a la congruencia expresada en el relato de los docentes, se aprecia que aunque existe dificultad para comprender el lenguaje técnico que vincula la planificación, didáctica y evaluación, dado que su formación profesional difiere de la pedagógica, logran relacionar el instrumento de evaluación con las competencias. Al respecto, destacan la relación que debe existir entre el perfil de egreso y el itinerario formativo y la congruencia entre lo planificado y la forma de evaluar en este tipo de

diseño, enfatizando, además, el rol de la institución en la entrega de directrices y el rol que como docentes deben asumir en esta nueva exigencia pedagógica.

En consecuencia y a la luz del análisis documental realizado, se establece que existe congruencia para ciertas carreras cuyo énfasis está centrado en el desempeño y operan en forma articulada en este tipo de currículum, pero persiste en algunos programas a nivel evaluativo un énfasis en privilegiar lo conceptual por sobre otro tipo de saberes.

5.2 ¿Qué líneas de actuación pueden sugerirse a partir de los resultados de la investigación?

Luego de realizada la investigación y comprobar un conjunto de hallazgos, se hace necesario proponer acciones que permitan fortalecer el diseño e implementación curricular; principalmente en la línea del profesor y alumno en vías de adecuar la formación a las necesidades de la sociedad y del mercado laboral actual. Al respecto, se propone potenciar el trabajo con los docentes y articular acciones conjuntas para que el modelo curricular a nivel institucional pueda ser conocido y reconocido por todos.

a. Formación en evaluación

La propuesta de formación no puede aislarse solo a la dimensión de la evaluación de los aprendizajes dado que, como se ha argumentado, ésta forma parte de toda una manera de entender el desarrollo curricular y formativo. Tomando en consideración la propuesta realizada por la Universidad de Alcalá y el equipo de investigación “Formar, Indagar, Transformar (FIT)” esbozo algunas de las características que tendrían que tenerse en cuenta en una propuesta formativa del profesorado (Margalef y García Campos, 2014; Margalef, 2011; Canabal y García Campos 2012, Iborra et al, 2010):

- Facilitar la reflexión de las concepciones de enseñanza-aprendizaje y evaluación a través de su análisis y reconstrucción epistemológica dando lugar a un aprendizaje relevante.

- Diseñar acciones formativas que parten de las necesidades y problemas de la práctica docente del profesorado y que permitan una interacción teoría-práctica.
- Crear entornos de aprendizaje colaborativo que permitan no sólo el intercambio de experiencias y conocimientos sino también la construcción compartida de nuevos aprendizajes sobre evaluación y su puesta en marcha de manera conjunta en nuevas situaciones y entornos creados para transferir estos aprendizajes a sus prácticas docentes.
- Apoyar la formación a través del acompañamiento continuo y sin reducirla a un momento puntual o a un entrenamiento en el diseño de evaluación por competencias.

Algunas de estas cuestiones podrían comenzar a incorporarse en la Institución para acompañar a los docentes en este proceso de transformación e intentar primero reflexionar y sacar a luz las concepciones docente para poco a poco transitar hacia unas prácticas que pongan en marcha una evaluación por competencias no de forma aislada sino coordinadas, sustentadas a través de la colaboración y el apoyo institucional.

b. Cultura institucional

Un aspecto fundamental para el éxito de la implementación es revisar, actualizar y difundir el rol que asume la institución en este proceso de afrontar el reto de apoyar el cambio de la cultura evaluativa. Las definiciones, directrices y aspectos normativos constituyen un elemento central para apoyar y respaldar este conjunto de cambios y por lo mismo, se sugiere el desarrollo de un plan de alineamiento institucional que cubre cada uno de los aspectos implicados en las innovaciones.

Para Cano (2008), Margalef y García (2014) a nivel organizativo se exige que, para transitar hacia el éxito de la implementación de estos modelos de formación, han de darse una serie de medidas institucionales de impulso (información, motivación, sensibilización), formación y ejecución (proyectos piloto, guías, redes, entre otras). Estas medidas que superan la voluntad o campo de acción del profesorado son imprescindibles para que una docencia diferente pueda darse. Entre las iniciativas más

valoradas se hallan la elaboración de un plan estratégico en el que puedan vislumbrarse de manera integrada las finalidades y acciones comprometidas; la identificación, visualización y difusión de buenas prácticas; la consolidación de programas de formación y la definición y dinamización de un modelo formativo propio donde se concreten no sólo los principios sino también se vislumbre la coherencia del proceso evaluativo en su conjunto. Así pues, se requieren cambios en las políticas y estructuras de las instituciones de educación superior.

En lo institucional, otro gran desafío, apunta a que la evaluación de las competencias se refleja en una nueva forma de dar seguimiento al aprendizaje de los estudiantes, de llevar un informe completo de las competencias que cada alumno cursa en cada módulo, con el correspondiente nivel de desarrollo de la idoneidad alcanzado, los criterios que ha cumplido y las evidencias presentadas, mostrando logros y aspectos por mejorar.

Las ideas planteadas interpelan a que la institución pueda alinear el discurso y que todas las decisiones políticas, administrativas, normativas y pedagógicas permitan y promuevan que estas innovaciones curriculares se puedan desarrollar con éxito en beneficio de los estudiantes. Como señalan Margalef y García (2014, p.73) “procesos de cambio tan complejos como los de un sistema de evaluación por competencias necesitan de la intervención de la institución mediante medidas que permitan el desarrollo de estos sistemas a la vez que fomente y potencien la labor del profesorado y del alumnado”.

c. Estudiantes

Un aspecto central a indagar a partir de los resultados es analizar el proceso de aprendizaje de los estudiantes respecto de la evaluación tradicional y especialmente, la evaluación de competencias. Este elemento podría ser un indicador de retroalimentación clave para los procesos formativos y para las mejoras del mismo. Así como permitiría visibilizar el aprendizaje y ajustar la docencia a las necesidades de los estudiantes.

Hacer partícipe de manera crítica y negociada a los estudiantes en la evaluación puede ser un verdadero valor agregado a la implementación de estos diseños basados en competencias. Esta es una limitación de esta investigación que se ha centrado en el docente y el diseño curricular y no ha incorporado la voz de alumnado, por lo que es una tarea para siguientes investigaciones.

5.3 Nuevas líneas de investigación

En el desarrollo de la investigación se han establecido hallazgos que permiten visualizar algunas proyecciones o nuevas líneas investigativas que, con una mirada retrospectiva, permitan enriquecer aún más el campo de conocimiento propio de las concepciones y de la congruencia de los docentes de la educación técnico profesional. Al respecto, se mencionan las siguientes:

a) Investigar acerca del proceso evaluativo por competencias y su carácter diagnóstico/predictivo en la línea de realizar un seguimiento de los egresados.
b) Realizar un estudio acerca de la percepción que tienen los estudiantes de este modelo curricular e impacto que tiene en su aprendizaje. Cambios de rol y nuevas exigencias.
c) Dado que las concepciones de los docentes se van enriqueciendo con el contexto profesional y cultural, la reflexión personal y la experiencia docente, se podría desarrollar una investigación acerca de cómo se van modificando las concepciones evaluativas y didácticas de los docentes con una implementación más sostenida de este modelo curricular.
d) Considerar que numerosas instituciones de educación técnico profesional han implementado modelos curriculares basados en competencias y por lo mismo comparten oportunidades, problemas y resistencias. Para ampliar la cobertura de la investigación se podrían establecer patrones evaluativos comunes por docentes, áreas formativas y particularidades de cada institución.

Estas propuestas han surgido a raíz de esta investigación, como forma de dar continuidad a una tema controvertido, apasionante e inacabado como es la evaluación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

Ahumada, P. (2005). *Hacia una evaluación auténtica del aprendizaje.* México: Paidós Educador.

Alegre, O. (2006). Evaluación del programa de posgrado Educar en la Diversidad por parte de los profesores participantes. *Revista de Educación, 340,* 299 -340.

Alonso, M. Gil, D. y Martínez, J. (1995). Concepciones docentes sobre la evaluación en la enseñanza de las ciencias, en: *Alambique, España, 4,* 6 -15.

Altbach, PH., y Peterson, P. (2000*). Educación Superior en el Siglo XXI. Desafío Global y Respuesta Nacional.* (1a ed.) Buenos Aires: Biblos.

Álvarez Méndez, J. M. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Morata.

Álvarez Méndez, J. M. (2008). Evaluar el aprendizaje en una enseñanza centrada en competencias. En Gimeno, J. (coord.). *Educar por competencias, ¿qué hay de nuevo?* pp. 206-234. Madrid: Morata.

Álvarez Méndez, J.M. (2010). El currículum como marco de referencia para la evaluación educativa. En J. Gimeno Sacristán (comp.). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. pp. 355-371.Madrid: Morata

Álvarez Valdivia, I. (2009). Evaluar para contribuir a la autorregulación del aprendizaje. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 7*(3), 1007- 1030.

Andréu, J. (1998). *Los españoles: Opinión sobre sí mismo, España y el Mundo. Análisis Longitudinal Escala de Cantril.* Granada, España: Universidad de Granada.

Angrosino, M. (2012). *Etnografía y observación participante en Investigación Cualitativa.* Madrid: Morata.

Aponte, E. (2004). *Comercialización, internacionalización y surgimiento de la Industria de Educación Superior en los Estados Unidos y Puerto Rico. Documento de trabajo presentado en el Seminario Regional "La Educación Transnacional: Nuevos retos en un mundo global.* [Versión electrónica] IESALC/UNESCO, Caracas, Venezuela 7- 8 de junio de 2004. Recuperado el 17 de octubre de 2015, de: http://firgoa.usc.es/drupal/files/PuertoRico.pdf

Arbeláez, R. (2005). Concepciones sobre una docencia universitaria de calidad. Estudio diferencial entre universidades y profesores. (Disertación doctoral, Universitat de Valencia, Servei de Publicacions, 2005) tesis doctoral, dirigida por: Dra. Dña. María Carmen Fortes del Valle.

Arcila, F. (2003). El modelo de competencias en el desarrollo del potencial humano: perspectiva actual. *Revista de Educación y Ciencias Sociales, Año XII* (25), 33-46

Arenas Martija, A. (2010). Las estrategias, actividades y tareas de enseñanza en el aprendizaje comprensivo de la historia y de las ciencias sociales. Tesis Doctoral. Universidad de Alcalá.

Arías, E., Farías, M., González-Velosa, C., Huneeus, C., y Rucci, G. (2015). *Educación Técnico Profesional en Chile*. Banco Interamericano de Desarrollo.

Ávalos, C. (2003). Instrumentos de evaluación de aprendizajes en el aula, en: Seminario Iberoamericano de Innovación y Calidad En el Sistema universitario, Universidad de Concepción.

Baeza, M. (2002). De las metodologías cualitativas en investigación social. Diseño y uso de instrumentos en la producción de sentido. Universidad de Concepción. Chile. 32.

Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia: Servicio de Publicaciones Universidad de Valencia.

Bassi, M. G. Rucci y S. Urzúa. (2013). *El capital humano y el desarrollo productivo en América Latina: ¿Dónde estamos? ¿Hacia dónde vamos?*, mimeo octubre 2013, Capítulo preparado para el DIA 2014, Banco Interamericano de Desarrollo.

Ben-Peretz, M. (2011). Teacher knowledge: What is it? How do we uncover it? What are its implications for schooling. *Teaching and Teacher Education, 27,* 3-9.

Bericat, E., (1998). "Capítulo 2: La legitimidad científica de la integración". En *La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social.* Significado y medida, Barcelona: Ariel.

Betti, M. (2001). Concepciones y prácticas evaluativas de los profesores de una escuela municipal de la comuna de Temuco, un intento comparativo con los modelos y políticas imperantes, en: Revista *Investigaciones en Educación,* (año 1) 83 – 92.

Biggs, J. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario.* Madrid: Narcea.

Bonilla, Ma., y López, A (2005). *¿Las concepciones de evaluación de los docentes, están articuladas con las epistemologías y de aprendizaje?, en: Enseñanza de las ciencias, Número extra (VII Congreso), 1-5.*

Bordas, M y Cabrera, F. (2001). *Estrategias de evaluación de los aprendizajes centrados en el proceso.* Recuperado el 15 de enero 2016 de http://cmapspublic3.ihmc.us/rid=1GLSW84JSWYZWX0H40/Evaluaci%C3%83%C6%92%C3%82%C2%B3n%20del%20Proceso%20de%20Aprendizaje.pdf

Boud, D. (1995). Assessment and learning: contradictory or complementary? En P. Knight (Ed.). *Assessment for learning in Higher Education.* London: CVVP. 35-48.

Boud, D., y Falchikov, N. (2006). Aligning assessment with long-term learning. *Assessment and Evaluation in Higher Education, 31* (4), 399 - 413.

Brown, S. y Pickford, R. (2013). *Evaluar habilidades y competencias en Educación Superior*. Madrid: Narcea.

Buendía, L., Carmona, M., González, D., y López, R. (1996). Concepciones de los profesores de educación secundaria sobre evaluación. *Educación XXI, 2,* 125-154.

Cabaní, M. L. y Carretero, R. (2003). La promoción de estudiantes estratégicos a través del proceso de evaluación que proponen los profesores universitarios. En C. Monereo y I. Pozo. *La Universidad ante la nueva cultura educativa*. Madrid: Síntesis.

Calderhead, J. Conceptualización e investigación del conocimiento profesional de los profesores, en: Villar, A. (1988). *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores.* Marfil: Alcoy.

Camilloni, A., Celman, S., Litwin, E., y Palou de Mate, Ma. (1998). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo.* Barcelona: Paidós.

Camperos Camero, M. (2008). La evaluación por competencias, mitos, peligros y desafíos. *Educere, 12*(43), 805-814.

Canabal, C. y Castro, B (2012). La evaluación formativa: ¿La utopía de la Educación Superior? *Revista Pulso, 35,* 215-229.

Canabal, C., Iborra, A. y Urquizu, C. A. (2008). La evaluación por competencias: un reto en las universidades. *Actas del V Congreso Iberoamericano de Docencia Universitaria, Valencia, 29 al 31 de noviembre*. Valencia: Universidad Pública de Valencia, Servicio de Publicaciones.

Cano, E. (*2008*). La evaluación por competencias en la educación superior. *Profesorado*. *Revista de currículum* y *formación del profesorado*, *12*(3*)*, 1-16.

Cano, E. y Ion, G. (2012). Prácticas evaluadoras en las universidades catalanas: hacia un modelo centrado en competencias. [Versión en línea] *ESE. Estudios sobre educación*, 22, 155-177 Recuperado el 14 de diciembre de 2015 de http://dspace.unav.es/dspace/handle/10171/22627

Cappelletti, I. (2004). *Evaluación educativa, fundamentos y práctica.* México: Siglo XXI.

Carbonell, J. (2015). *Pedagogías del siglo XXI. Alternativas para la innovación educativa.*Barcelona: Octaedro

Carless, D. (2007). Learning-oriented assessment: conceptual bases and practical implications. *Innovations in Education and Teaching International*, *44*(1), 57–66.

Carmona, M. (1997). Las concepciones sobre los problemas del desarrollo, en: Moreno, M. (Director) (1997). *Intervención psicoeducativa en las dificultades de desarrollo.* Barcelona: Ariel.

Casanova, Ma. (1999). *Manual de evaluación Educativa. (*5ª ed.) Madrid: La Muralla.

Casarini, M. (2005). *Teoría y diseño curricular.* México D.F.: Trillas S.A.

Castell, M. (2001). *La era de la información.* Vol.II. El poder de la identidad.

Castillo, E., y Vásquez, M. (2003). El rigor metodológico en la investigación cualitativa. *Revista Colombia Médica,* 34 (3) 164-167.

Castro, M. (2010). ¿Qué sabemos de la medida de las competencias? Características y problemas psicométricos en la evaluación de competencias, *Bordón,* 63 (1), 109-123.

Castro, F.; Correa, M.E., y Lira, H. (2004) *Currículo y evaluación.* Chillán: Facultad de Educación y Humanidades, Universidad del Biobío.

Castro, B. (2013). Tesis doctoral: Transformar la evaluación para reconstruir la práctica. Universidad de Alcalá: Madrid.

Cathcart, A., Greer, D. & Neale, L. (2014) Learner-focused evaluation cycles: facilitating learning using feedforward, concurrent and feedback evaluation. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 39* (7), 790-802.

Cazares, L. y Cuevas de la Garza, J. (2010). *Planeación y evaluación basada en competencias.* México: Trillas.

Cazden, C. (1997). El discurso del aula. En: Wittrock, M. (ed). *La investigación de la enseñanza III. Profesores y alumnos.* Barcelona: Paidós/MEC, 627-709, 1° reimpresión.

Centro Europeo para el desarrollo de la formación profesional, Cedefop (2014). Attractiveness of initial vocational education and training: identifying *CALIDAD EN LA EDUCACIÓN* (41), diciembre 2014 115 what matters. Research Paper N° 39. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Cisterna, C. F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa [en línea]. Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Educación y Humanidades. Universidad del Bío-

Bío, Chillán. *Theoria,* 14 (1) 61-71. Recuperado de: http://www.ubiobio.cl/theoria/v/v14/a6.pdf

Coll, C., Barberá, E., y Onrubia, J. (1999). *La atención a la Diversidad en las Prácticas de Evaluación.* España, Barcelona: Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Facultad de Psicología Universidad de Barcelona.

Coll, C. (1987). *Psicología y currículum.* Barcelona: Ed. Laia.

Constenla, J. (2010). Tesis Doctoral: Descripción y análisis de las concepciones y prácticas evaluativas de docentes de una universidad regional perteneciente al Consejo de Rectores de las universidades chilenas. Universidad de Concepción: Chile., Universidad de Concepción.

Contreras, G.. (2014). La retroalimentación en la educación superior. Conceptos, principios y estrategias para la práctica. En: J.M. Garrido, A. Arenas y D. Contreras. (Coord.) *Mejorando las prácticas de evaluación de los aprendizajes en la docencia universitaria*. pp.161-175. Valparaíso: Universitarias de Valparaíso.

Contreras, G. (2004). Prácticas y concepciones de evaluación del aprendizaje en profesores de física. Un estudio sobre las prácticas de evaluación y sus fundamentos en profesores de la asignatura de Física de la V región. Tesis para optar al Grado Académico de Doctora en Ciencias de la Educación. Pontificia Universidad Católica de Chile, Diciembre 2004, Santiago, Chile

Cowan, J. (2010). Developing the ability for making evaluative judgements. *Teaching In Higher Education*, 15 (3), 323-334.

Crahay, M. (2002). *Psicología de la educación.* Santiago: Andrés Bello.

De la Orden, A. (2009). Evaluación y calidad: análisis de un modelo. *Estudios Sobre Educación*, 16, 17-36.

De la Orden, A. (2011). El problema de las competencias en la educación general. *Revista Bordón*, 63 (1).

Delgado, A. (coord.) (2006). *Evaluación de las competencias en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Barcelona: J.M. Boch Editor.

Denzin, N. y Lincoln, Y. (2011). *Handbook of Qualitative Research.* 4th. Ed. USA: The Sage.

Díaz, M. y Gómez, V. (2003). *Formación por ciclos en la educación superior*. Bogotá, Colombia: Grupo Procesos Editoriales.

Dilthey, Wilhelm, (1966). Introducción a las Ciencias del Espíritu; ensayo de una fundamentación del estudio de la sociedad y de la historia. *Revista de Occidente*, Madrid.

Donolo, D. (2009). Triangulación: procedimiento incorporado a nuevas metodologías de investigación. *Revista Digital Universitaria*, 10 (8), art. 53.

Duarte, J. B. (2008). Estudos de caso em Educacao. Investigacao em profundidade com recursos reduzidos e outro modo de generalizacao. *Revista Lusófona de Educação*, *11*, 113-132.

Echeverría, B. (2002). Gestión de la competencia de acción profesional. *Revista de investigación educativa*, *20* (1), 7-43.

Eisner, E. (1998). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa.* Barcelona: Paidós.

Escudero, T (2003). Desde los tests hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación en educación, wn: *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa.* 9, (1) Recuperado de: http://www.uv.es/RELIEVEv9n1RELIEVEv9n1_1.htm.

Escudero, T. (2010). *Sin tópicos ni malentendidos: fundamentos y pautas para una práctica evaluadora de la calidad en la enseñanza universitaria.* Zaragoza: Universidad de Zaragoza, Instituto de Ciencias de la Educación, colección Documentos, número 09.

Fernández, A. (2005). *La evaluación de los aprendizajes en la universidad: nuevos enfoques.* Valencia: Universidad de Valencia.

Fernández, A. (2010). La evaluación orientada al aprendizaje en un modelo de formación por competencias en la educación universitaria. *Revista de docencia universitaria, 8* (1), 11-34.

Fernández March, A. (2011). La evaluación orientada al aprendizaje en un modelo de formación por competencias en la enseñanza universitaria. En Buján, K., Rekalde, I. & Aramendi, P. La evaluación de competencia en la educación superior. Las rúbricas como instrumento de evaluación, pp. 37-58. Sevilla: Editorial Mad.

Fernández, I. y Rekalde I. (2014). *Prácticas para no perder el rumbo*. En: J.M. Garrido, A. Arenas y D. Contreras. (Coord.) *Mejorando las prácticas de evaluación de los aprendizajes en la docencia universitaria*. pp.49-68. Valparaíso: Universitarias de Valparaíso.

Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa.* Madrid: Morata.

Flick, U. (2015). *El diseño de Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata

Flores, F. y otros (2003). Concepciones de aprendizaje y evaluación. Una propuesta analítica, *Ethos Educativo*, *27*, 35-41.

Franklin, C., y Ballau, M. (2005). Reliability and validity in qualitative research. En: Grinnell, R. & Unrau, Y. (Eds.). Social work: *Research and evaluation. Quantitative and qualitative approaches*.pp.438- 449. Nueva York: Oxford University Press

Gairín, J. (2011). Formación de profesores basada en competencias. *Bordón, 63* (1), 93-108.

García Sanz, M. P. (2014). La evaluación de competencias en Educación Superior mediante rúbricas: un caso práctico. *Revista Electrónica Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*, *17*(1), 87-106. Recuperado de: http://revistas.um.es/reifop/article/view/87

Garrido, J., Arenas, A. y Contreras, D. (2014). *Mejorando las prácticas de evaluación de los aprendizajes en la docencia universitaria.* Valparaíso: Universitarias de Valparaíso.

Gibbs, G. y Simpson, C. (2009). *Condiciones para una evaluación continuada favorecedora del aprendizaje.* Barcelona: Octaedro.

Gibbs, G. (2012). *El análisis de los datos cualitativos en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.

Gimeno Sacristán, J. (1991). *El currículum: una reflexión sobre la práctica.* Madrid: Ediciones Morata.

Gimeno Sacristán, J. (coord.) (2008). *Educar en competencias, ¿qué hay de nuevo?* (2ª ed.) Madrid: Morata.

Goldin, G. (1998). Representations and the psichology of mathematics education. *Journal of Mathematical Behaviour, 17*, (2) 135 – 165.

Gonczi, A. (1994). Competency based assessment in the professions in Australia, *Assessment in education.* 1, 27-44

González González, J. M., Arquero Montaño, J. L., & Hassall, T. (2014). Consolidación de la formación de la formación de competencias en la Universidad Española: Estudio de un caso. [En línea] *Educacion XX1, 17* (2), 145-168. Recuperado de: http://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/viewFile/11483/11424

Goudreau, J. (2010). Enfoque integrado de la formación pregrado y continua de las enfermeras para mejorar la seguridad de los cuidados: un estudio de investigación. Universidad de Montreal. Curso Formación del Profesorado Universitario. Universidad de Alcalá, 8 de noviembre 2010.

Greca, I.M. (1999). *Representaciones mentales. Programa Internacional de Doctorado en Enseñanza de las Ciencias.* Universidad de Burgos, España; Universidad Federal Rio Grande do Sul, Brasil. Texto de apoyo N°7.

Grundy, S. (1991). *Producto o praxis del currículo.* Madrid: Morata.

Grupo Especial sobre Educación Superior y Sociedad. (2000). *La educación superior en los países en desarrollo. Peligros y promesas.* Traducción al español, Santiago de Chile: CPU.

Guba, E. & Lincoln, Y. (1989). *Fourth generation evaluation.* Newbury Park: Sage.

Guilles, J.L., Detroz, P. y Blais, J.G. (2011). An international online survey of the practices and perceptions of higher education professors with respect to the assessment of learning in the classroom. *Assessment & Evaluation In Higher Education, 36* (6), 719- 733.

Guiñez, L. (2014). Evaluación Intermedia de Competencias (MIC). Universidad Finis Terrae. Santiago de Chile.Doctorado Universidad de Alcalá.

Gutiérrez, J.J. (2007). *Diseño curricular basado en competencias.* Viña del Mar: Altazor.

Guzmán, I. y Marín, R. (2011). *La competencia y las competencias docentes: reflexiones sobre el concepto y la evaluación,* (2011). Recuperado el 25 de abril de 2015 de www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1301588498.pdf

Gysling, J. (1992*). Profesores: un análisis de su identidad social.* Santiago, Chile: Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación, CIDE.

Gysling, J. (1992). *Profesores y currículo. Un estudio cualitativo.* Santiago. Chile: ARGE.

Hanushek E., Schwerdt G., Wiederhold S., Woessman, L. (2015). *Returns to Skills around the World: Evidence from PIAA.* European Economic Review.

Hargreaves, A; Earl, L. y Ryan, J. (1998). *Una educación para el cambio. Reinventar la educación de los adolescentes.* Barcelona: Octaedro.

Hargreaves, A; Earl, L. y Moore, S. (2001). *Aprender a cambiar. La enseñanza más allá de las materias y los niveles*. Barcelona: Octaedro.

Hawes, G. (2008). *Evaluación de logros de aprendizaje de competencias* Talca: Universidad de Talca.

Hassandra, M., Goudas, M. y Chroni, S. (2003). Examining factors associated with intrinsic motivation in physical education: a qualitative approach. *Psy- chology of Sport and Exercise*, 4, 211-223.

Hawes, G. (2005). *El Currículum Basado en Competencias*. Presentado en Seminario de la RIPU: Santiago, Universidad Católica Silva Henríquez.

Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2006*). Metodología de la Investigación.* México: McGraw Hill.

Herrington, J y Herrington, A. (1998). Evaluación auténtica y multimedia ¿de qué manera los estudiantes responden a un modelo de evaluación auténtica?". *Higher Education Research and development, 17* (3) 305-322.

Huberman, M., Thompson, Ch., y Weiland, S. (2000). Perspectivas de la carrera del profesor. En: B. Biddle, T. Good e I. Goodson (2000) *La enseñanza y los profesores. La profesión de enseñar.* Barcelona: Paidós.

Huertas, J.A. (2009). Aprender a fijarse metas: nuevos estilos motivacionales. En J.I. Pozo y M.P. Pérez (coord.). *Psicología del aprendizaje universitario: la formación en competencias*.pp.164-181. Madrid: Morata.

Humphrey, N. (1987). *La reconquista de la conciencia. Desarrollo de la mente humana.* Madrid: Morata.

Ibarra, Mª S. y Rodríguez, G. (2010). Aproximación al discurso dominante sobre la evaluación del aprendizaje en la universidad. En *Revista de Educación, 351*, 385-407.

Iborra Cuéllar, A., García Campos, M.D.; Margalef García, L. y Pérez Samaniego, V. (2010). Generating collaborative contexts to promote learning and development In E. Luzzato y G. DiMarco (ed).*Collaborative Learning: Methodology, Types*. pp.47-80. Nova Publishers.

Inda, S., Álvarez, S. y Álvarez, R. (2008). Métodos de evaluación en la enseñanza superior. *Revista de Investigación Educativa*, *26* (2), 539- 552.

Instituto Profesional Virginio Gómez, de la Universidad de Concepción. (2013). *Proyecto Educativo. Vicerrectoría Académica*. Concepción, Chile: Instituto Profesional Virginio Gómez Recuperado de: www.virginiogomez.cl/es/elinstituto/proyecto-educativo.

Ion, G. y Cano, E. (2012). La formación del profesorado Universitario para la implementación de la evaluación por competencias. *Educación XXI, 15* (2), 249-270, recuperado el 20 de diciembre de 2015 de http://www.uned.es/educacionXX1/pdfs/15-02-11.pdf

Jornet, J. M.; Gonzalez, J.; Suarez, J. M. y Perales, M. J. (2011). Diseño de procesos de evaluación de competencias: consideraciones acerca de los estándares en el dominio de las competencias. *Bordón, 63* (1), 125-145.

Kemmis, S. (1986). *El currículum. Más allá de la teoría de la reproducción.* Madrid: Morata.

Korthagen, F. & Kessels, J. (2009). Linking Theory and Practice: Changing the Pedagogy of Teacher Education *Educational Researcher, 28,(*4), 4-17.

Korthagen, F. (2010). La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 68 (24,2), 83-102.*

Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.

Lagos, R. (2007). *Propuesta curricular constructivista para el balance de competencias científicas en los cursos introductorios de ciencias básicas de la educación superior.* Actas del Primer Encuentro Internacional sobre Aprendizaje Significativo de la Ciencia y la Matemática. Universidad Adventista de Chile. Chillán, Chile.

Lagos, R. (2016). Tesis Doctoral: *Representaciones sociales de los docentes e innovación curricular: Análisis de la modificabilidad de las representaciones sociales de los docentes del Instituto Profesional Virginio Gómez de la Universidad de Concepción.* Burgos, España: Universidad de Burgos

Lancaster, J.; Waught, L. y Wood, J. (2008). *Designing and Implementing Student-Centered Assessment. Annual Assessment Conference. Texas AandM University.* Recuperado el 22 de octubre de 2015, de: http://assessment.tamu.edu/resources/conf_2008/Wood_StudentCenteredAssessment.pdf

Lauglo J. (2006). *Research for TVET Policy Development.* Unevoc: International Centre for Technical and Vocational Education and Training.

Le Boterf, G. (2001). *Ingeniería de las competencias.* Barcelona: Ediciones Gestión 2000.

Levy-Leboyer, C. (1997). *Gestión de las competencias: cómo analizarlas, cómo evaluarlas, cómo desarrollarlas.* Barcelona: Gestión 2000.

Lopez, M.; Cannella, S. y Ciancimino, E. (2010). Proyecto de evaluación mixta ALT.A.: la experiencia en un entorno mexicano de enseñanza a distancia. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, 12* (2), 1-16. Recuperado el 27 de mayo de 2014 de: http://redie.uabc.mx/contenido/vol12no2/contenido-lopezcannella.pdf

Magendzo, A. (2008). *Dilemas del Curriculum y la Pedagogía: Analizando la Reforma Curricular desde una perspectiva crítica*, Santiago, Chile: LOM.

Margalef, L. y Álvarez, J. M. (2005). La formación del profesorado universitario para la innovación en el marco de la integración del Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista de Educación, 337,* 51-70.

Margalef, L. (2008). El proceso de evaluación, estrategias, procedimientos y criterios. (Material no publicado) Dirección de Formación del Profesorado Universitario. Universidad de Alcalá.

Margalef García, L. (2009). *A avaliación formativa: un desafío para o ensino universitario.* Vigo: Universidad de Vigo.

Margalef García, L. (2014). Evaluación formativa de los aprendizajes en el contexto universitario: Resistencias y paradojas del profesorado.[En línea] *Educación XX1*, 17 (2), 35-55 de: http://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/11478/11418

Margalef García, L. (2016). La reconstrucción del conocimiento práctico en los estudios de magisterio: compartiendo algunas acciones formativas. Ponencia presentada en el Observatorio Internacional de la Formación Docente. (en prensa)

Margalef, L. y García, M. (2014). Facilitar la evaluación de los aprendizajes desde el contexto institucional. En: J.M. Garrido, A. Arenas y D. Contreras. (Coord.) *Mejorando las prácticas de evaluación de los aprendizajes en la docencia universitaria*. pp.69-82. Valparaíso: Universitarias de Valparaíso.

Marín, R. y Guzmán, I. (2012). Formación<->evaluación: una propuesta para el desarrollo y evaluación de competencias docentes, en E. Cisneros Chacón, B. García Cabrero, E. Luna y R. Marín Uribe (coords.), *Evaluación de competencias docentes en la educación superior,* (1ª ed.), 203-247, México, D.F.: Juan Pablos Editor,

Marín, R., Guzmán, I., Márquez, A., & Peña, M. (2013). *La Evaluación de Competencias Docentes en el Modelo Deca: Anclajes Teóricos. Formación universitaria, 6*(6), 41-54. https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062013000600005

Martín, E. (2009). Profesorado competente para formar alumnado competente: El reto del cambio docente. En J.I. Pozo y M.P. Pérez (coords). *Psicología del aprendizaje universitario: la formación de competencias.* (pp. 199-215). Madrid: Morata.

Martínez Bonafé, J. (1989). *Renovación pedagógica y emancipación profesional.* Valencia: Universidad de Valencia.

Mateo, J. (2006). *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas.* México: Alfaomega.

McManus, S. (2008). *Attributes of effective formative assessment*. Washington, DC: Council for Chief State School Officers.

Medina Rivilla, A., Domínguez Garrido, M.C. y Sánchez Romero, C. (2013). Evaluación de las competencias de los estudiantes: modelos y técnicas para la valoración. *Revista de Investigación Educativa* 31 (1), 239- 255.

Mertens, L. (1996). *Competencia Laboral: Sistemas, Surgimiento y Modelos.* Montevideo: Cinterfor/OIT.

Mertens, D. (2005). *Research and evaluation in Education and Psychology: Integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods.* Thousand Oaks: Sage.

Ministerio de Educación, Chile (2011). *Educación Técnica Profesional en Chile: Antecedentes y Claves de Diagnóstico.* Santiago: Centro de Estudios del Ministerio de Educación de Chile

Monereo, C. y Pozo, J. (2006). *La universidad ante la nueva cultura educativa.* Barcelona: Síntesis.

Moreno, T. (julio-diciembre, 2012). *La evaluación de competencias en educación. Sinéctica,* 39. Recuperado de http://www.sinectica.iteso.mx/index.php?cur=39&art=39_09

Moreno-Murcia, J., Aracil, A., y Reina, R. (2014). La cesión de responsabilidad en la evaluación: Una estrategia adaptada al espacio europeo de educación superior. *Educación* XX1, 17(1), 183-199. Recuperado de: http://search.proquest.com/docview/1518636551?accountid=32511.

Moreno, I., y Ortiz, J. (2008). Docentes de Educación Básica y sus concepciones sobre la evaluación en Matemática, en: *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1, (1) 141-154.

Moskal, B. (2000). *Scoring Rubrics: What, When and How? Practical Assessment, Research and Evaluation,* vol.7, (3)

Nespor, J. (1987). The role of behefs in the practice teaching. En: *Journal of curriculum studies.*19, 327-328

Nicol, D., Thomson, A. & Breslin, C. (2013). Rethinking Feedback Practices in Higher Education: A Peer Review Perspective. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 38*(6), 1-20.

Nunziati, G. (1990). Pour construire un dispositif d`évaluation formatrice, en: *Cahiers Pedagogiques,* 280, pp. 47–64.

Oakes, J. (1985). *Keeping Track: How Schools Structure Inequality.* New Haven, CT: Yale University Press.

Oleson, A. & Hora, M. (2014). Teaching the way they were taught? Revisiting the sources of teaching knowledge and the role of prior experience in shaping faculty teaching practices. *Higher Education, 68*(1),29–45

OCDE (2010). *Learning for Jobs. Synthesis Report of the OECD Reviews of Vocational Education and Training.*

OCDE. (2009). *PISA 2009 Results: What Students Know and Can Do. OCDE and Australian Council for Education Research.*

Organization for Economic Co-operation and Development, OECD (2010). *Learning for jobs: synthesis report of the OECD reviews of vocational education and training.* Paris: OECD.

Olmos, S. y Rodríguez, M. (2010). Diseño del proceso de evaluación de los estudiantes universitarios españoles: ¿responde a una evaluación por competencias en el Espacio Europeo de Educación Superior? *Revista Iberoamericana de Educación 53* (1), 1-13. Diponible en: http://www.rieoei.org/deloslectores/3757Olmos.pdf

Özgüngör, S. (2009). The relationships between students' evaluations of tea- ching behaviors and self-efficacy beliefs. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 1*(1), 2687-2691.

Pérez Gómez, A. (2010). La naturaleza del conocimiento práctico y sus implicaciones en la formación docente. *Infancia y Aprendizaje, 33* (2), 171-177.

Pérez Juste, R. (2005). Calidad de la educación, calidad en la educación. Hacia su necesaria integración. *Educación XXI, 8*, 11-33.

Pérez Serrano, G. (1998). *Investigación Cualitativa. Retos e Interrogantes. II. Técnicas y Análisis de Datos*. Madrid: La Muralla.

Perrenoud, P. (1990). *La construcción del éxito y del fracaso escolar.* Madrid: Morata

Perrenoud, P (2007). *Diez nuevas competencias para enseñar*, (4a ed.). Barcelona: Graó

Pimienta, J. (2008). *Evaluación de los aprendizajes.* México: Prentice Hall.

Pinto, R., y Grawitz, M. (1967) *Analyse de contenu et theorie*, en: Méthodes des sciences sociales. Paris: Dalloz. 456-499.

Piñuel, J. (2002) Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido, en: *Estudios de Sociolingüística*, 3 (1), pp. 6-7.

Porlán, R., y Rivero, A (1998). *El conocimiento de los profesores*. España: Diada.

Posner, G. (2005). *Análisis del currículo.* México D.F.: McGraw-Hill/Interamericana.

Rey, B., V., Carette, A., y Kahn, S. (2003). *Les compétences a l'école. Apprentissage et évaluation*. Bruxelles: De Boeck Université.

Ribes, E. (2011). El concepto de competencia. *Revista Bordón*, 63 (1), 33-47

Ricoy, M. C., y Fernández-Rodríguez, J. (2013). *La percepción que tienen los estudiantes universitarios sobre la evaluación: Un estudio de caso (THE UNIVERSITY STUDENTS' PERCEPTION OF THE EVALUATION: A CASE STUDY).*Educación XX1, 16(2), 321-341. Recuperado dehttp://search.proquest.com/docview/1425252536?accountid=32511

Rodrigo, M., Rodríguez, A., y Marrero, J. (1993). *Las teorías implícitas.* Madrid: Visor.

Rodríguez López, J. M. (2002). *La evaluación en la Universidad. La evaluación del aprendizaje de los alumnos universitarios.* En C. Mayor (coord.), Enseñanza y aprendizaje en la Educación Superior. Barcelona: Octaedro.

Roegiers, X. (2010). *Pedagogía de la integración. Competencias e integración de los conocimientos en la enseñanza* (1ª ed.) México, D.F.: FCE.

Rué, J. (2003). *Instrumento de auto evaluación de la dinámica cooperativa de los grupos de trabajo.* En: J. Gairín y C. Armengol (coords.). Estrategias de Formación para el Cambio Organizacional. Barcelona: CISSPRAXIS.

Rust, C. (2007). *Towards a scholarship of assessment, Assessment and Evaluation in Higher Education*, 32 (2) 229 - 237.

Rust, C.; Price, M. y O' Donovan, B. (2003). *Improving students' learning by developing their understanding of assessment criteria and processes, Assessment and Evaluation in Higher Education, 28*, (2) 147-164.

Salcedo, L., Villarroel, M. (2000). *Concepciones y acciones de los profesores de química sobre la evaluación.* [En línea] Recuperado de: http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/viewFile/5864/5277

Salgado, A. (2007). Investigación cualitativa: diseños, evaluación del rigor metodológico y retos. *Liberabit. Revista de Psicología, 13*, 71-78, Universidad de San Martín de Porres Perú. Recuperado de: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68601309

Sandín, M. (2003). *La investigación cualitativa en educación.* Madrid: McGraw-Hill.

Sanmartí, N. (2007). *10 ideas clave. Evaluar para aprender.* España: Grao

Sánchez, M. P. (2010). *Técnicas docentes y sistemas de evaluación en Educación Superior.* Madrid: Narcea.

Santos Guerra, M. A. (1993). *La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora.* Granada: Aljibe.

Santos Guerra, M. A. (2003). *Dime cómo evalúas (en la universidad) y te diré qué tipo de profesional (de persona) eres*. Madrid: Narcea.

Santos Guerra, M. (1999). 20 paradojas de la evaluación del alumnado en la universidad española, en: *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 2* (1).
Recuperado de: http://www.uva.es/aufop/publica/revelfop/99- v2n1.html

Santos Guerra, M.A. (2005). *Evaluar es comprender.* Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.

Santos Guerra, M.A. (2006). 2ª. reimp. *Enseñar o el oficio de aprender*. Rosario: Homo Sapiens.

Sans, A. (2005). *La evaluación de los aprendizajes: construcción de instrumentos, Cuadernos de Docencia universitaria, nº 2*. Barcelona: ICE-Universidad de Barcelona.

Segers, M., Nijhuis, J. & Gijseleaers, W. 2006; Redesigning a learning and assessment environment: the influence on students' perceptions of assessment demands and their learning strategies.. *Studies in Educational Evaluation,* 32 (3), 223-242.

Sevilla, M., Farías, M., y Weintraub, M. (2014). Articulación de la educación técnico profesional: Una contribución para su comprensión y consideración desde la política pública.*Calidad en la educación, 41*.
Disponible en: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-45652014000200004

Simons, H. (2011). *El estudio de caso Teoría y Práctica*. Madrid: Morata.

Stake, R. E. (2007). *A arte de investigação com estudos de caso.* Lisboa: Gulbenkian.

Stake, R. (1996). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.

Stenhouse, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza.* Madrid: Morata.

Stipanovic, N., Lewis, M. V., & Stringfield, S. (2012). Situating programs of study within current and historical career and technical educational reform efforts. *International Journal of Educational Reform, 21*(2), 80-97.

Stobart, G. (2010). *Tiempos de pruebas: los usos y abusos de la evaluación.* Madrid: Morata.

Struyven, K., Dochy, F., Janssens, S. (2005). Students Perceptions about Evaluation and Assessment in Higher Education: A Review. *Assessment and Evaluation in Higher Education, 30*(4), 325-341.

Sutton, P. & Gill, W. (2010). Engaging feedback: meaning, identity and power. *Practitioner Research in Higher Education, 4*(1), 3 -13.

Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement.* Montréal: Chenelière Éducation.

Taylor, S., y Bogdan, R. (1990). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados.* Barcelona: Paidós.

Tejada, J. (2011). La evaluación de las competencias en contextos no formales: dispositivos e instrumentos de evaluación. *Revista de Educación, 354*, 731-745.

Tejada, J. (1998). *Los agentes de la innovación en los centros educativos. Profesores, directivos y asesores.* Granada: Ediciones Aljibe.

Tejedor, C. (1997). *Historia de la filosofía en su marco cultural.* Madrid: Ediciones SM.

Tobón, S. (2006). *Competencias, calidad y educación superior.* Bogotá: Magisterio.

Tobón, S. (2008). *La formación basada en competencias en la educación superior.* Curso IGLU. Universidad Autónoma de Guadalajara.

Tobón, S., Pimienta, J. y García, J. (2010). *Secuencias didácticas: Aprendizaje y evaluación de competencias.* México: Pearson.

Torrance, H. (2007). *Assessment as Learning? How the use of explicit learning objectives, assessment criteria and feedback in post- secondary education and training can come to dominate learning. Assessment in Education: Principles, Policy & Practice,* 14 (3), 281-294.

Unesco (2012). *Consenso de Shanghai. Recomendaciones del Tercer congreso internacional sobre educación y formación técnica y profesional Transformar la EFTP: forjar competencias para el trabajo y la vida.* Shanghái: Unesco.

Vera, F. (2010). *La investigación de Mercado: una Herramienta para las Instituciones Educativas Inteligentes*. [en línea] Recuperado el 12 de mayo del 2014, disponible en: http://trabajosfernandovera.blogspot.com/2010_02_01_archive.html

Vigorena, F. (2007). *No levante muros, construya puentes.* Santiago, Chile: Feria Chilena del Libro.

Villa, A., Poblte, M. y otros (2007). *Aprendizaje Basado en Competencias.* (2a ed.) Bilbao: Mensajero.

Villa, A., y Poblete, M. (2011). *Evaluación de competencias genéricas: principios, oportunidades y limitaciones*. Bordón, *63* (1), 147-170.

Villardón Gallego, L. (2006). *Evaluación del aprendizaje para promover el desarrollo de competencias.* Educatio Siglo XXI, [S.l.], v. 24, dic. 2006. ISSN 1989-466X. Disponible en: http://revistas.um.es/educatio/article/view/153/136. Fecha de acceso: 20 de noviembre del 2015.

Watts, F. y García Carbonell, A. (eds.). (2006). *La evaluación compartida: investigación multidisciplinar.* Valencia: Universidad Politécnica de Valencia.

Walker, M. (2013). Feedback and feedforward: student responses and their implications. In S. Merry, M. Price, D. Carless & M. Taras (Eds), Reconceptualising Feedback in Higher Education: Developing Dialogue with Students (pp.103-112). Abingdon: Routledge.

Wehlburg, C. (2014). *Prácticas de evaluación trasformadora en la educación superior*. En: J.M. Garrido, A. Arenas y D. Contreras. (Coord.) *Mejorando las prácticas de evaluación de los aprendizajes en la docencia universitaria*. pp.109-119. Valparaíso: Universitarias de Valparaíso.

Wiliam, D. (2011). What is assessment for learning? *Studies in Educational Evaluation, 37*, 3-14.

Willis, Jill (2010). *Assessment for learning as a participative pedagogy*. Assessment Matters, 2. pp. 65-84.

Yániz, C. y Villardón, L. (2006). *Planificar desde competencias para promover el aprendizaje.* Bilbao: Mensajero.

Zabala, A. y Arnau, L. (2011). *11 ideas claves de cómo aprender y enseñar competencias.* Barcelona: Graó.

Zabala, A. y Arnau, L. (2008). *11 Ideas clave: como aprender y enseñar competencias*, (4a reimpresión) Barcelona: Graó.

Zabalza, M. (2003). *Las competencias del profesorado universitario.* Madrid: Narcea.

Zabalza, M. (2013): *Diseño y desarrollo curricular.* Madrid: Narcea.

ANEXOS

Anexo N°1: Carta y Matriz de Validación de Instrumento

Concepción, abril del 2016

ESTIMADO (A) EVALUADOR (A):

En el marco del desarrollo de la Tesis Doctoral en la Universidad de Alcalá de Henares dirigida por la Dra. Leonor Margalef García y cuyo propósito es la **"DECONSTRUIR LAS CONCEPCIONES Y PRÁCTICAS EVALUATIVAS DE LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN TÉCNICO PROFESIONAL EN EL MARCO DE UN CURRÍCULUM BASADO POR COMPETENCIAS DEL INSTITUTO PROFESIONAL VIRGINIO GÓMEZ",** tengo a bien solicitar su colaboración a objeto de validar la presente pauta de entrevista. Por tal motivo, y en su condición de experto, le solicito emitir juicio Respecto de la validez de contenido de los ítemes con sus correspondientes categorías y dimensiones. Sus observaciones serán de mucha utilidad para determinar el grado de pertinencia y validez de dicho instrumento.

De antemano muchas gracias

Atentamente

Marco Peña Molina

Matriz de Validación
Juicio de Experto

Objetivo general de la investigación: De-construir las concepciones y prácticas evaluativas de los docentes de educación técnico profesional en el marco de un currículum basado en competencias.
Objetivos específicos: a) Develar las concepciones evaluativas de los docentes de educación técnico profesional de un Instituto Profesional en un currículum basado en competencia. b) Describir las prácticas evaluativas desarrolladas por los docentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje en un currículum basado en competencia. c) Determinar el grado de congruencia evidenciado en el proceso de enseñanza aprendizaje entre lo planificado, lo desarrollado por el docente y la forma de evaluar en un currículum basado en competencia.

Instrucciones:

- Evalúe la coherencia de cada item con la categoría que la representa. Si está de acuerdo que el ítem pertenece a una determinada categoría marque con una X la alternativa SÍ, por el contrario marque con una X la alternativa NO.
- Evalúe la suficiencia y comprensión de cada ítem señalando con una X la alternativa (Sí o NO) según corresponda a su juicio.
- En las sugerencias señale comentarios y/o mejoras que estime oportunas.

Dimensión	Categoría	Ítem o Pregunta	Coherencia (El ítem tiene relación lógica con la categoría a investigar)		Suficiencia (El ítem basta para obtener la información sobre la categoría)		Comprensión (El ítem se expresa claramente y da respuesta a lo que se indaga)		Sugerencias
			Sí	No	Sí	No	Sí	No	
Concepción evaluativa en un currículum basado en competencias	Conceptualización de la evaluación	¿Qué entiende por evaluación en un currículo basado en competencias?							
		¿Qué opina respecto de la evaluación currículo basado en competencias?							
	Finalidad de la evaluación	¿Cuál es el propósito de la evaluación en un currículum basado en competencias?							
		¿Qué conclusiones extrae en términos de resultados académicos, tanto para usted como para sus alumnos en la evaluación de las competencias?							

	Temporalidad de la evaluación en un currículum basado en competencias (inicial, procesual, final)	¿En qué momento se debe evaluar el desarrollo de una competencia específica?							
		¿Cuándo se debe desarrollar el proceso evaluativo en un currículum basado en competencias?							
	Funcionalidad de la evaluación en un currículum basado en competencias (diagnóstica, formativa, sumativa).	¿Cuáles son las funciones de la evaluación en un currículum basado en competencias?							
		¿Qué propósito cumple cada una de las funciones de la evaluación en un currículo basado en competencias?							
	Agente evaluador	¿Quién o quiénes son los responsables de evaluar las competencias?							
		¿Quién (es)							

		debería(n) ser el (os) principal (es) responsable (s) de la evaluación de una competencia?							
Prácticas evaluativas en un currículum basado en competencias	Tipo de instrumento de evaluación en un currículum basado en competencias	¿Qué tipo de instrumentos utiliza para evaluar una competencia específica?							
		¿Cuáles son las características de los instrumentos evaluativos que ud., utiliza para evaluar las competencias?							
	Criterios de desempeño, indicadores y evidencias solicitadas (conocimiento, producto, desempeño)	¿Cuáles son las etapas que debe contemplar la construcción de los instrumentos de evaluación en un currículo basado en competencias?							
		¿Cómo establece los criterios de							

		desempeño para evaluar el nivel de logro de la competencia?							
		¿Qué tipo de evidencias solicita a los estudiantes para la evaluación de las competencias?							
	Análisis evaluativo y retroalimentación	¿Cómo retroalimenta a los estudiantes con la entrega de los resultados, respecto de la competencia evaluada?							
		¿Qué decisiones pedagógicas adopta con los resultados obtenidos?							
	Correspondencia entre el instrumento de evaluación y las competencias a evaluar.	¿Cuáles son los elementos que Ud., considera relevantes que el instrumento evaluativo posea a objeto de evaluar el							

		dominio de la competencia?							
		¿Qué aspecto toma en consideración para que exista coherencia entre el instrumento utilizado para evaluar y la competencia respectiva?							
	Congruencia entre lo planificado y la forma de evaluar.	¿Cómo asegura Ud. la congruencia entre las estrategias evaluativas y las estrategias de enseñanza?							
		A su juicio, ¿Existe reciprocidad entre lo que planificación curricular y la forma de evaluar la competencia específica?							

COMENTARIOS Y/O SUGERENCIAS

Por medio de la presente, hago constar que he revisado con fines de validación el cuestionario.

Validada por:	Lugar y fecha:
Institución:	Título académico:
Unidad a la que pertenece:	Grado Académico:
Firma:	Correo electrónico:

Aplicable		No aplicable		Aplicable atendiendo las observaciones dadas	

Anexo N°2: Validación pauta de entrevista Expertos

Concepción, abril del 2016

ESTIMADO (A) EVALUADOR (A):

En el marco del desarrollo de la Tesis Doctoral en la Universidad de Alcalá de Henares dirigida por la Dra. Leonor Margalef García y cuyo propósito es la **"DECONSTRUIR LAS CONCEPCIONES Y PRÁCTICAS EVALUATIVAS DE LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN TÉCNICO PROFESIONAL EN EL MARCO DE UN CURRÍCULUM BASADO POR COMPETENCIAS DEL INSTITUTO PROFESIONAL VIRGINIO GÓMEZ",** tengo a bien solicitar su colaboración a objeto de validar la presente pauta de entrevista. Por tal motivo, y en su condición de experto, le solicito emitir juicio Respecto de la validez de contenido de los ítemes con sus correspondientes categorías y dimensiones. Sus observaciones serán de mucha utilidad para determinar el grado de pertinencia y validez de dicho instrumento.

De antemano muchas gracias

Atentamente

Marco Peña Molina

Pauta Validación Juicio de Experto

Objetivo general de la investigación: De-construir las concepciones y prácticas evaluativas de los docentes de educación técnico profesional en el marco de un currículum basado en competencias.
Objetivos específicos: d) Develar las concepciones evaluativas de los docentes de educación técnico profesional de un Instituto Profesional en un currículum basado en competencia. e) Describir las prácticas evaluativas desarrolladas por los docentes en el proceso

de enseñanza-aprendizaje en un currículum basado en competencia. f) Determinar el grado de congruencia evidenciado en el proceso de enseñanza aprendizaje entre lo planificado, lo desarrollado por el docente y la forma de evaluar en un currículum basado en competencia.

Instrucciones:

- Evalúe la coherencia de cada item con la categoría que la representa. Si está de acuerdo que el ítem pertenece a una determinada categoría marque con una X la alternativa SÍ, por el contrario marque con una X la alternativa NO.
- Evalúe la suficiencia y comprensión de cada ítem señalando con una X la alternativa (Sí o NO) según corresponda a su juicio.
- En las sugerencias señale comentarios y/o mejoras que estime oportunas.

Dimensión	**Categoría**	**Ítem o Pregunta**	**Coherencia** (El ítem tiene relación lógica con la categoría a investigar)		**Suficiencia** (El ítem basta para obtener la información sobre la categoría)		**Comprensión** (El ítem se expresa claramente y da respuesta a lo que se indaga)		**Sugerencias**
			Sí	**No**	**Sí**	**No**	**Sí**	**No**	
Concepción evaluativa en un currículum basado en competencias	Conceptualización de la evaluación	¿Qué entiende por evaluación en un currículo basado en competencias?	**X**		**X**		**X**		
		¿Qué opina respecto de la evaluación currículo basado en competencias?	**X**		**X**		**X**		Cambiar redacción, señalando: Qué opina respecto del ROL QUE LE COMPETE A la evaluación EN UN currículo basado en competencias
		¿Cuál es el		**X**		**X**		**X**	Por ser idéntica

	Finalidad de la evaluación	propósito de la evaluación en un currículum basado en competencias?							a la pregunta anterior!
		¿Qué conclusiones extrae en términos de resultados académicos, tanto para usted como para sus alumnos en la evaluación de las competencias?	**X**		**X**		**X**		
	Temporalidad de la evaluación en un currículum basado en competencias (inicial, procesual, final)	¿En qué momento se debe evaluar el desarrollo de una competencia específica?	**X**		**X**		**X**		
		¿Cuándo se debe desarrollar el proceso evaluativo en un currículum basado en competencias?	**X**		**X**		**X**		
	Funcionalidad de la evaluación en un currículum basado en competencias	¿Cuáles son las funciones de la evaluación en un currículum	**X**		**X**		**X**		

	(diagnóstica, formativa, sumativa).	basado en competencias?							
		¿Qué propósito cumple cada una de las funciones de la evaluación en un currículo basado en competencias?	**X**		**X**		**X**		¿Qué propósito cumple la evaluación, SEGÚN cada una de SUS funciones, en un currículo basado en competencias?
	Agente evaluador	¿Quién o quiénes son los responsables de evaluar las competencias?	**x**		**x**		**x**		
		¿Quién (es) debería(n) ser el (os) principal (es) responsable (s) de la evaluación de una competencia?	**x**		**X**		**x**		
	Tipo de instrumento de evaluación en un currículum basado en competencias	¿Qué tipo de instrumentos utiliza para evaluar una competencia específica?							
		¿Cuáles son las características de los instrumentos evaluativos	**x**		**X**			**x**	¿QUE caracteriza A los instrumentos evaluativos que Ud., utiliza para evaluar las

Prácticas evaluativas en un currículum basado en competencias		que ud., utiliza para evaluar las competencias?							competencias?
	Criterios de desempeño, indicadores y evidencias solicitadas (conocimiento, producto, desempeño)	¿Cuáles son las etapas que debe contemplar la construcción de los instrumentos de evaluación en un currículo basado en competencias?	**X**		**X**		**X**		
		¿Cómo establece los criterios de desempeño para evaluar el nivel de logro de la competencia?	**X**		**X**		**X**		
		¿Qué tipo de evidencias solicita a los estudiantes para la evaluación de las competencias?	**X**		**X**		**X**		
	Análisis evaluativo y retroalimentación	¿Cómo retroalimenta a los estudiantes con la entrega de los resultados,	**X**		**X**			**X**	¿Cómo retroalimenta a SUS estudiantes respecto de la competencia evaluada?

		respecto de la competencia evaluada?							
		¿Qué decisiones pedagógicas adopta con los resultados obtenidos?	**X**		**X**		**X**		
	Correspondencia entre el instrumento de evaluación y las competencias a evaluar.	¿Cuáles son los elementos que Ud., considera relevantes que el instrumento evaluativo posea a objeto de evaluar el dominio de la competencia?	**X**		**X**		**X**		
		¿Qué aspecto toma en consideración para que exista coherencia entre el instrumento utilizado para evaluar y la competencia respectiva?	**X**		**X**		**X**		
	Congruencia entre lo planificado y la forma de evaluar.	¿Cómo asegura Ud. la congruencia entre las estrategias evaluativas y	**X**		**X**		**X**		

		las estrategias de enseñanza?							
		A su juicio, ¿Existe reciprocidad entre lo que planificación curricular y la forma de evaluar la competencia específica?	**X**			**X**		**X**	A su juicio, ¿Existe reciprocidad entre LA planificación curricular DE SU INSTITUCIÓN, CON LA forma de evaluar LAS competencia DEL PLAN DE FORMACIÓN?

COMENTARIOS Y/O SUGERENCIAS

Considero relevante poder obtener evidencias, de parte del actor profesor del proceso educativo, respecto de un tema sensible como lo es la evaluación. Tal como se consigna, este instrumento es una de las fuentes desde la cual se recabará información y por tanto de manera complementaria, será posible tener una mirada más global del proceso evaluativo.

Por medio de la presente, hago constar que he revisado con fines de validación el cuestionario.

Validada por: FERNANDO GARCÍA GAJARDO	Lugar y fecha: CONCEPCIÓN, CHILE, ABRIL 08 DE 2016
Institución: UNIVERSIDAD CATÓLICA DE LA SANTÍSIMA CONCEPCIÓN	Título académico: PROFESOR DE EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA
Unidad a la que pertenece:	Grado Académico:

FACULTAD DE EDUCACIÓN, DEPARTAMENTO DE CURRICULUM Y EVALUACIÓN	DOCTOR EN DISEÑO CURRICULAR Y EVALUACIÓN EDUCATIVA
Firma:	Correo electrónico: FGARCIA@UCSC.CL

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

Concepción, abril del 2016

ESTIMADO (A) EVALUADOR (A):

En el marco del desarrollo de la Tesis Doctoral en la Universidad de Alcalá de Henares dirigida por la Dra. Leonor Margalef García y cuyo propósito es la **"DECONSTRUIR LAS CONCEPCIONES Y PRÁCTICAS EVALUATIVAS DE LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN TÉCNICO PROFESIONAL EN EL MARCO DE UN CURRÍCULUM BASADO POR COMPETENCIAS DEL INSTITUTO PROFESIONAL VIRGINIO GÓMEZ",** tengo a bien solicitar su colaboración a objeto de validar la presente pauta de entrevista. Por tal motivo, y en su condición de experto, le solicito emitir juicio Respecto de la validez de contenido de los ítems con sus correspondientes categorías y dimensiones. Sus observaciones serán de mucha utilidad para determinar el grado de pertinencia y validez de dicho instrumento.

De antemano muchas gracias

Atentamente

Marco Peña Molina

Pauta Validación Juicio de Experto

Objetivo general de la investigación: De-construir las concepciones y prácticas evaluativas de los docentes de educación técnico profesional en el marco de un currículum basado en competencias.
Objetivos específicos: g) Develar las concepciones evaluativas de los docentes de educación técnico profesional de un Instituto Profesional en un currículum basado en competencia. h) Describir las prácticas evaluativas desarrolladas por los docentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje en un currículum basado en competencia. i) Determinar el grado de congruencia evidenciado en el proceso de enseñanza aprendizaje entre lo planificado, lo desarrollado por el docente y la forma de evaluar en un currículum basado en competencia.

Instrucciones:

- Evalúe la coherencia de cada item con la categoría que la representa. Si está de acuerdo que el ítem pertenece a una determinada categoría marque con una X la alternativa SÍ, por el contrario marque con una X la alternativa NO.
- Evalúe la suficiencia y comprensión de cada item señalando con una X la alternativa (Sí o NO) según corresponda a su juicio.
- En las sugerencias señale comentarios y/o mejoras que estime oportunas.

Dimensión	**Categoría**	**Ítem o Pregunta**	**Coherencia (El ítem tiene relación lógica con la categoría a investigar)**		**Suficiencia (El ítem basta para obtener la información sobre la categoría)**		**Comprensión (El ítem se expresa claramente y da respuesta a lo que se indaga)**		**Sugerencias**
			Sí	**No**	**Sí**	**No**	**Sí**	**No**	
	Conceptualización de la evaluación	¿Qué entiende por evaluación en un currículo basado en competencias?	**x**				**x**		
		¿Qué opina respecto de la evaluación currículo basado en competencias?		**x**		**x**		**x**	Revisar redacción según la dimensión y lo que se persigue evaluar.
	Finalidad de la evaluación	¿Cuál es el propósito de la evaluación en un currículum basado en competencias?	**x**		**x**		**x**		
		¿Qué conclusiones extrae en términos		**x**		**x**		**x**	Revisar si es

Concepción evaluativa en un currículum basado en competencias		de resultados académicos, tanto para usted como para sus alumnos en la evaluación de las competencias?							pertinente que se pregunete en esta categoría.
	Temporalidad de la evaluación en un currículum basado en competencias (inicial, procesual, final)	¿En qué momento se debe evaluar el desarrollo de una competencia específica?	**x**		**x**		**x**		
		¿Cuándo se debe desarrollar el proceso evaluativo en un currículum basado en competencias?	**x**		**x**		**x**		
	Funcionalidad de la evaluación en un currículum basado en competencias (diagnóstica, formativa, sumativa).	¿Cuáles son las funciones de la evaluación en un currículum basado en competencias?	**x**		**x**		**x**		
		¿Qué propósito cumple cada una de las funciones de la evaluación en un currículo basado en competencias?	**x**		**x**		**x**		
	Agente evaluador	¿Quién o quiénes son los responsables de evaluar las competencias?	**x**		**x**		**x**		
		¿Quién o quienes debería ser el (os) principal (es) responsable (s) de		**x**		**x**		**x**	Está implícto en la pregunta

		la evaluación de una competencia?							anterior.
Prácticas evaluativas en un currículum basado en competencias	Tipo de instrumento de evaluación en un currículum basado en competencias	¿Qué tipo de instrumentos utiliza para evaluar una competencia específica?	**x**		**x**		**x**		
		¿Cuáles son las características de los instrumentos evaluativos que ud., utiliza para evaluar las competencias?	**x**		**x**		**x**		
	Criterios de desempeño, indicadores y evidencias solicitadas (conocimiento, producto, desempeño)	¿Cuáles son las etapas que debe contemplar la construcción de los instrumentos de evaluación en un currículo basado en competencias?		**x**		**x**		**x**	Para el objeto de estudio no es tan pertiente esta pregunta
		¿Cómo establece los criterios de desempeño para evaluar el nivel de logro de la competencia?							
		¿Qué tipo de		**x**	**x**		**x**		

		evidencias solicita a los estudiantes para la evaluación de las competencias?							
	Análisis evaluativo y retroalimentación	¿Cómo retroalimenta a los estudiantes con la entrega de los resultados, respecto de la competencia evaluada?		**x**	**x**		**x**		
		¿Qué decisiones pedagógicas adopta con los resultados obtenidos?	**x**		**x**		**x**		
	Correspondencia entre el instrumento de evaluación y las competencias a evaluar.	¿Cuáles son los elementos que Ud., considera relevantes que el instrumento evaluativo posea a objeto de evaluar el dominio de la competencia?	**x**		**x**		**x**		Se justifican en la medida que correspondan a otra dimesnión.
		¿Qué aspecto toma en consideración para que exista coherencia entre el instrumento utilizado para evaluar y la competencia respectiva?	**x**		**x**		**X**		
	Congruencia entre lo	¿Cómo asegura Ud. la congruencia	**x**		**x**		**X**		

	planificado y la forma de evaluar.	entre las estrategias evaluativas y las estrategias de enseñanza?							
		A su juicio, ¿Existe reciprocidad entre lo que planificación curricular y la forma de evaluar la competencia específica?	**x**		**x**		**x**		

COMENTARIOS Y/O SUGERENCIAS

En lo central, revisar la redacción y pertinencia de algunas preguntas y se sugiere levantar una nueva dimensión con las temáticas correspondencia y congruencia.

Por medio de la presente, hago constar que he revisado con fines de validación la pauta de entrevista.

Validada por: Jorge Cifuentes Flores	Lugar y fecha: Concepción 18 de abril de 2016
Institución: Universidad Andrés Bello	Título académico: Profesor de Ed Básica
Unidad a la que pertenece: Educación	Grado Académico: Doctor en Educación

Firma:	Correo electrónico: jcifuentes@unab.cl

Aplicable	x	No aplicable		Aplicable atendiendo las observaciones dadas	

Concepción, abril del 2016

ESTIMADO (A) EVALUADOR (A):

En el marco del desarrollo de la Tesis Doctoral en la Universidad de Alcalá de Henares dirigida por la Dra. Leonor Margalef García y cuyo propósito es la **"DECONSTRUIR LAS CONCEPCIONES Y PRÁCTICAS EVALUATIVAS DE LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN TÉCNICO PROFESIONAL EN EL MARCO DE UN CURRÍCULUM BASADO POR COMPETENCIAS DEL INSTITUTO PROFESIONAL VIRGINIO GÓMEZ",** tengo a bien solicitar su colaboración a objeto de validar la presente pauta de entrevista. Por tal motivo, y en su condición de experto, le solicito emitir juicio Respecto de la validez de contenido de los ítemes con sus correspondientes categorías y dimensiones. Sus observaciones serán de mucha utilidad para determinar el grado de pertinencia y validez de dicho instrumento.

De antemano muchas gracias

Atentamente

Marco Peña Molina

Pauta Validación Juicio de Experto

Objetivo general de la investigación: De-construir las concepciones y prácticas evaluativas de los docentes de educación técnico profesional en el marco de un currículum basado en competencias.
Objetivos específicos: j) Develar las concepciones evaluativas de los docentes de educación técnico profesional de un Instituto Profesional en un currículum basado en competencia. k) Describir las prácticas evaluativas desarrolladas por los docentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje en un currículum basado en competencia. l) Determinar el grado de congruencia evidenciado en el proceso de enseñanza aprendizaje entre lo planificado, lo desarrollado por el docente y la forma de

evaluar en un currículum basado en competencia.

Instrucciones:

- Evalúe la coherencia de cada item con la categoría que la representa. Si está de acuerdo que el ítem pertenece a una determinada categoría marque con una X la alternativa SÍ, por el contrario marque con una X la alternativa NO.
- Evalúe la suficiencia y comprensión de cada item señalando con una X la alternativa (Sí o NO) según corresponda a su juicio.
- En las sugerencias señale comentarios y/o mejoras que estime oportunas.

Dimensión	**Categoría**	**Ítem o Pregunta**	**Coherencia (El ítem tiene relación lógica con la categoría a investigar)**		**Suficiencia (El ítem basta para obtener la información sobre la categoría)**		**Comprensión (El ítem se expresa claramente y da respuesta a lo que se indaga)**		**Sugerencias**
			Sí	**No**	**Sí**	**No**	**Sí**	**No**	
Concepción	Conceptualización de la evaluación	¿Qué entiende por evaluación en un currículo basado en competencias?	**x**				**x**		
		¿Qué opina respecto de la evaluación currículo basado en competencias?	**x**		**x**		**x**		
	Finalidad de la evaluación	¿Cuál es el propósito de la evaluación en un currículum basado en	**x**		**x**		**x**		

evaluativa en un currículum basado en competencias		competencias?							
		¿Qué conclusiones extrae en términos de resultados académicos, tanto para usted como para sus alumnos en la evaluación de las competencias?		**x**		**x**		**x**	Revisar si es pertinente que se pregunte en esta categoría.
	Temporalidad de la evaluación en un currículum basado en competencias (inicial, procesual, final)	¿En qué momento se debe evaluar el desarrollo de una competencia específica?	**x**		**x**		**x**		
		¿Cuándo se debe desarrollar el proceso evaluativo en un currículum basado en competencias?	**x**		**x**		**x**		
	Funcionalidad de la evaluación en un currículum basado en competencias (diagnóstica, formativa, sumativa).	¿Cuáles son las funciones de la evaluación en un currículum basado en competencias?	**x**		**x**		**x**		
		¿Qué propósito cumple cada	**x**		**x**		**x**		

		una de las funciones de la evaluación en un currículo basado en competencias?							
	Agente evaluador	¿Quién o quiénes son los responsables de evaluar las competencias?	**x**		**x**		**x**		
		¿Quién o quienes debería ser el (os) principal (es) responsable (s) de la evaluación de una competencia?	**x**		**x**		**x**		Se responde en la pregunta anterior.
Prácticas evaluativas en un	Tipo de instrumento de evaluación en un currículum basado en competencias	¿Qué tipo de instrumentos utiliza para evaluar una competencia específica?	**x**		**x**		**x**		
		¿Cuáles son las características de los instrumentos evaluativos que ud., utiliza para evaluar las competencias?	**x**		**x**		**x**		

currículum basado en competencias	Criterios de desempeño, indicadores y evidencias solicitadas (conocimiento, producto, desempeño)	¿Cuáles son las etapas que debe contemplar la construcción de los instrumentos de evaluación en un currículo basado en competencias?	**x**			**x**		**x**	Sugiero eliminar porque apunta a un aspecto más de planificación que de instancias evaluativas propiamente tal.
		¿Cómo establece los criterios de desempeño para evaluar el nivel de logro de la competencia?		**x**		**x**		**x**	Sugiero eliminar o mejorar redacción.
		¿Qué tipo de evidencias solicita a los estudiantes para la evaluación de las competencias?	**x**		**x**		**x**		
	Análisis evaluativo y retroalimentación	¿Cómo retroalimenta a los estudiantes con la entrega de los resultados, respecto de la competencia evaluada?	**x**		**x**		**x**		
		¿Qué	**x**		**x**		**x**		

		decisiones pedagógicas adopta con los resultados obtenidos?							
	Correspondencia entre el instrumento de evaluación y las competencias a evaluar.	¿Cuáles son los elementos que Ud., considera relevantes que el instrumento evaluativo posea a objeto de evaluar el dominio de la competencia?	**x**		**x**		**x**		Estas categorías apuntan a otra dimensión y superan las prácticas evaluativas usadas por los docentes.
		¿Qué aspecto toma en consideración para que exista coherencia entre el instrumento utilizado para evaluar y la competencia respectiva?	**x**		**x**		**x**		
	Congruencia entre lo planificado y la forma de evaluar.	¿Cómo asegura Ud. la congruencia entre las estrategias evaluativas y las estrategias de enseñanza?	**x**		**x**		**x**		
		A su juicio, ¿Existe reciprocidad	**x**		**x**		**x**		

		entre lo que planificación curricular y la forma de evaluar la competencia específica?							

COMENTARIOS Y/O SUGERENCIAS

Atender a las sugerencias realizadas. Sugiero eleiminar o levantar una nueva dimensión con las últimas cuatro preguntas, pues superan el ámbito de las prácticas.

Por medio de la presente, hago constar que he revisado con fines de validación el cuestionario.

Validada por: René Lagos Cuitiño	Lugar y fecha: Concepción 18 de abril de 2016
Institución: Instituto Profesional Virginio Gómez	Título académico: Profesor de Física y Matemática
Unidad a la que pertenece: Educación	Grado Académico: Doctor en Educación
Firma:	Correo electrónico: rlagos@virginiogomez.cl

Aplicable	x	No aplicable		Aplicable atendiendo las observaciones dadas	

Anexo N°3: Pauta observación de clases

PAUTA DE OBSERVACIÓN DE CLASES

Las observaciones, cuyo objeto es recoger los datos en el momento en que estos se producen, se realizan en el aula, que es el contexto "natural" en el que desenvuelven los sujetos en estudio, espacio en que transcurre la mayor parte de la vida cotidiana mientras permanecen en la institución educativa. Las observaciones en el campo se muestran necesarias para trascender las verbalizaciones acerca del pensamiento o la acción.

Propósitos

a) Describir los conceptos y enfoques evaluativos subyantes de los docentes.
b) Describir las prácticas evaluativas desarrolladas por los docentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

ANTECEDENTES GENERALES DE LA CLASE

Nombre del Docente	
Escuela	
Carrera	
Asignatura	
Observador	
Fecha observación	

PAUTA DE REGISTRO

Dimensión	**Categoría**	**Preguntas para el registro**	**Registro**
a) Concepción evaluativa en un currículum	a.1.) Finalidad de la evaluación	1.1. ¿Realiza actividades de evaluación en clases?	
		1.2. ¿Para qué desarrolla la evaluación el docente?	
	a.2.) Temporalidad de la evaluación en un currículum	1.3. ¿En qué momento surgen instancias evaluativas en la clase?	

basado en competencias	basado en competencias (inicial, procesual, final)		
	a.3.) Funcionalidad de la evaluación en un currículum basado en competencias (diagnóstica, formativa, sumativa).	1.4. ¿Cuál de las funciones de la evaluación aparece en el desarrollo de la clase?	
		1.5. ¿Qué actividades evaluativas se observan como evidencia de lo anterior?	
	a.4.) Agente evaluador	1.6. ¿Quién o quiénes son los responsables de evaluar el aprendizaje durante el desarrollo de la clase?	
b) Prácticas evaluativas en un currículum basado en competencias	b.1.) Tipo de instrumento de evaluación en un currículum basado en competencias	2.1. ¿Qué tipo de instrumento de evaluación se utiliza en clase?	
	b.2.) Análisis evaluativo y retroalimentación Criterios de desempeño, indicadores y evidencias solicitadas (conocimiento, producto, desempeño).	2.2. En la instancia evaluativa observada ¿existe retroalimentación para los estudiantes?	
	b.3.) Tipo de evidencias	2.3. ¿Qué tipo de evidencias son solicitadas durante las instancias evaluativas?	
c) Congruencia entre lo planificado y la forma de	c.1.) Correspondencia entre el instrumento de	3.1. ¿Qué componente del aprendizaje (conceptual, actitudinal o procedimental) es relevado en las diferentes instancias evaluativas?	

evaluar en un currículum basado en competencias	evaluación y las competencias a evaluar.		

Anexo N°4: Ejemplos de pautas de observación de clases y de evaluación de módulo

TÉCNICO EN ENFERMERÍA PAUTAS DE OBSERVACIÓN DE CLASES

PAUTA DE OBSERVACIÓN DE CLASES

Las observaciones, cuyo objeto es recoger los datos en el momento en que estos se producen, se realizan en el aula, que es el contexto "natural" en el que desenvuelven los sujetos en estudio, espacio en que transcurre la mayor parte de la vida cotidiana mientras permanecen en la institución educativa. Las observaciones en el campo se muestran necesarias para trascender las verbalizaciones acerca del pensamiento o la acción.

Propósitos

a) Describir los conceptos y enfoques evaluativos subyantes de los docentes.
b) Describir las prácticas evaluativas desarrolladas por los docentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

ANTECEDENTES GENERALES DE LA CLASE

Nombre del Docente	(TE2)
Escuela	Salud y Educación
Carrera	Tns en Enfermería
Asignatura	Técnicas Específicas de Enfermería
Observador	Marco Peña Molina
Fecha observación	N°1: 19 de agosto – N°2: 21 de octubre

PAUTA DE REGISTRO

OBSERVACIÓN N°1

Dimensión	Categoría	Preguntas para el registro	Registro
a)	a.1.) Finalidad de	¿Realiza actividades de	Sí, la docente realiza actividades

Concepción evaluativa en un currículum basado en competencias	la evaluación	evaluación en clases?	de evaluación y al respecto hace preguntas sobre la temática: “Manejo de fluidos corporales: Semen y secreción vaginal” asociados a la clase anterior. Realiza preguntas claves sobre los fluidos y peligros.
		¿Para qué desarrolla la evaluación el docente?	La finalidad que se constata en la observación apunta a verificar los aprendizajes anteriores trabajados en la clase anterior.
	a.2.) Temporalidad de la evaluación en un currículum basado en competencias (inicial, procesual, final)	¿En qué momento surgen instancias evaluativas en la clase?	Desarrolla la evaluación de manera más intencional al principio de la clase con preguntas claves asociados a los peligros que implica trabajar con estos fluidos corporales; durante la clase, solo hace preguntas asociadas a la observación de un video sobre la temática. Al final, mantiene el uso de las preguntas con fines de conversar con las estudiantes sobre los problemas que se pueden encontrar en un hospital con este tipo de líquidos y las circunstancias en los que los pueden encontrar.
	a.3.) Funcionalidad de la evaluación en un currículum basado en competencias (diagnóstica, formativa, sumativa).	¿Cuál de las funciones de la evaluación aparece en el desarrollo de la clase?	La función constatada principalmente es diagnóstica con la finalidad de recordar y entender las consecuencias del manejo. La función formativa se aprecia asociada a la clase para satisfacer requerimientos inmediatos de la revisión de la temática.
		¿Qué actividades evaluativas se observan como evidencia de	La docente utiliza preguntas para favorecer el diálogo y

		lo anterior?	discusión. Para ello, muestra un video (confeccionado en la institución) que permite apreciar el rol del técnico en el cuidado de este tipo de fluidos corporales.
	a.4.) Agente evaluador	¿Quién o quiénes son los responsables de evaluar el aprendizaje durante el desarrollo de la clase?	La docente asume el protagonismo de la evaluación a través de las preguntas y discusión. Invierte mucho tiempo de la clase para recordar los temas revisados anteriormente.
b) Prácticas evaluativas en un currículum basado en competencias	b.1.) Tipo de instrumento de evaluación en un currículum basado en competencias	¿Qué tipo de instrumento de evaluación se utiliza en clase?	La docente utiliza instrumentos no estructurados y lo concretiza con preguntas que favorecen la discusión y observación de situaciones prácticas revisadas la clase anterior a modo de recuerdo. Explica que es fundamental entender esto para realizar adecuadamente un procedimiento y adoptar las medidas de prevención.
	b.2.) Análisis evaluativo y retroalimentación Criterios de desempeño, indicadores y evidencias solicitadas (conocimiento, producto, desempeño).	En la instancia evaluativa observada ¿existe retroalimentación para los estudiantes?	La retroalimentación utilizada por la docente apunta a corregir conceptos erróneos que quedaron de la clase anterior.
	b.3.) Tipo de evidencias	¿Qué tipo de evidencias son solicitadas durante las instancias evaluativas?	Solo evidencias de conocimiento evidenciadas en los comentarios realizados frente a imágenes de la clase

			anterior.
c) Congruencia entre lo planificado y la forma de evaluar en un currículum basado en competencias	c.1.) Pertinencia entre el instrumento de evaluación y las competencias a evaluar.	¿Qué componente del aprendizaje (conceptual, actitudinal o procedimental) es relevado en las diferentes instancias evaluativas?	Principalmente se visualiza el componente conceptual del aprendizaje en las temáticas señaladas anteriormente.

PAUTA DE OBSERVACIÓN DE CLASES
(Evaluación de módulo "OSCE")

Las observaciones, cuyo objeto es recoger los datos en el momento en que estos se producen, se realizan en el aula, que es el contexto "natural" en el que desenvuelven los sujetos en estudio, espacio en que transcurre la mayor parte de la vida cotidiana mientras permanecen en la institución educativa. Las observaciones en el campo se muestran necesarias para trascender las verbalizaciones acerca del pensamiento o la acción.

Propósitos

a) Describir los conceptos y enfoques evaluativos subyantes de los docentes.
b) Describir las prácticas evaluativas desarrolladas por los docentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

ANTECEDENTES GENERALES DE LA CLASE

Nombre del Docente	(TE1) – (TE2) – (TE3) – (TE4)
Escuela	Salud y Educación
Carrera	Tns en Enfermería
Asignatura	Técnicas Específicas de Enfermería
Observador	Marco Peña Molina
Fecha observación	07 de diciembre

PAUTA DE REGISTRO

Dimensión	**Categoría**	**Preguntas para el registro**	**Registro**
a) Concepción evaluativa en un currículum basado en competencias	a.1.) Finalidad de la evaluación	¿Realiza actividades de evaluación en clases?	Sí, las docentes participan como responsables (en dupla) en dos estaciones distintas.
		¿Para qué desarrolla la evaluación el docente?	La finalidad apunta a que cada estudiante pueda evidenciar el desempeño asociado distintas técnicas de enfermería trabajadas durante el semestre.
	a.2.) Temporalidad de la evaluación en un currículum basado en competencias (inicial, procesual, final)	¿En qué momento surgen instancias evaluativas en la clase?	En esta instancia los estudiantes evidencian el desempeño requerido en cada una de las situaciones descritas por estación.
	a.3.) Funcionalidad de la evaluación en un currículum basado en	¿Cuál de las funciones de la evaluación aparece en el desarrollo de la clase?	La función constatada principalmente es la sumativa, de valoración del desempeño requerido de acuerdo a un determinado estándar.

	competencias (diagnóstica, formativa, sumativa).	¿Qué actividades evaluativas se observan como evidencia de lo anterior?	Preguntas realizadas al finalizar la sesión dentro de la estación.
	a.4.) Agente evaluador	¿Quién o quiénes son los responsables de evaluar el aprendizaje durante el desarrollo de la clase?	Las docentes asumen el protagonismo de la evaluación, pero una vez finalizada el paso por la estación le entregan un recuento de las tareas desarrolladas en forma certera y se hace retroalimentación oral.
b) Prácticas evaluativas en un currículum basado en competencias	b.1.) Tipo de instrumento de evaluación en un currículum basado en competencias	¿Qué tipo de instrumento de evaluación se utiliza en clase?	Las docentes utilizan instrumentos estructurados, es decir, con una rúbrica conocida previamente por las estudiantes que determinan cada una de las tareas que deben realizar de acuerdo a la técnica de enfermería. En ellas se consideran aspectos actitudinales, los que se contextualizan en la
	b.2.) Análisis evaluativo y retroalimentación Criterios de desempeño, indicadores y evidencias solicitadas (conocimiento, producto, desempeño).	En la instancia evaluativa observada ¿existe retroalimentación para los estudiantes?	La retroalimentación utilizadas por las docentes se aprecia al final del cumplimento exigido en la estación.
	b.3.) Tipo de evidencias	¿Qué tipo de evidencias son solicitadas durante las instancias evaluativas?	Solo evidencias de conocimiento, producto y desempeño.
c) Congruencia	c.1.) Pertinencia entre el instrumento de	¿Qué componente del aprendizaje (conceptual, actitudinal o procedimental) es	Se visualiza el componente conceptual, actitudinal y procedimental.

entre lo planificado y la forma de evaluar en un currículum basado en competencias	evaluación y las competencias a evaluar.	relevado en las diferentes instancias evaluativas?	

TÉCNICO EN PREVENCIÓN DE RIESGOS PAUTAS DE OBSERVACIÓN DE CLASES

PAUTA DE OBSERVACIÓN DE CLASES

Las observaciones, cuyo objeto es recoger los datos en el momento en que estos se producen, se realizan en el aula, que es el contexto "natural" en el que desenvuelven los sujetos en estudio, espacio en que transcurre la mayor parte de la vida cotidiana mientras permanecen en la institución educativa. Las observaciones en el campo se muestran necesarias para trascender las verbalizaciones acerca del pensamiento o la acción.

Propósitos

c) Describir los conceptos y enfoques evaluativos subyantes de los docentes.
d) Describir las prácticas evaluativas desarrolladas por los docentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

ANTECEDENTES GENERALES DE LA CLASE

Nombre del Docente	(TP1)
Escuela	Construcción y Prevención
Carrera	Tns en Prevención de Riesgos
Asignatura	Seguridad Industrial II
Observador	Marco Peña Molina
Fecha observación	N°1: 01 de abril – N°2: 11 de mayo – N°3: 21 de junio

PAUTA DE REGISTRO

OBSERVACIÓN N°1

Dimensión	Categoría	Preguntas para el registro	Registro
a) Concepción evaluativa en un currículum basado en competencias	a.1.) Finalidad de la evaluación	¿Realiza actividades de evaluación en clases?	Sí, el docente realiza actividades de evaluación y al respecto hace preguntas sobre la temática: "Matriz IPER" asociados a la clase anterior.
		¿Para qué desarrolla la evaluación el docente?	Realiza las preguntas con la finalidad de comprobar el manejo conceptual de los estudiantes.
	a.2.) Temporalidad de la evaluación en un currículum basado en competencias (inicial, procesual, final)	¿En qué momento surgen instancias evaluativas en la clase?	Desarrolla la evaluación en los tres momentos de la clase: al inicio, con preguntas sobre la matriz IPER; durante el desarrollo de la clase, con preguntas sobre la evolución histórica de la matriz; al final, con preguntas que apuntan a resumir lo trabajado en la clase.
	a.3.) Funcionalidad de la evaluación en un currículum basado en competencias (diagnóstica, formativa, sumativa).	¿Cuál de las funciones de la evaluación aparece en el desarrollo de la clase?	La función constatada principalmente es la diagnóstica y formativa, respecto de la forma cómo van comprendiendo la importancia de la matriz IPER.
		¿Qué actividades evaluativas se observan como evidencia de lo anterior?	El docente orienta su explicación intentando generar discusión y análisis de la información, con énfasis en la importancia de su uso.
	a.4.) Agente evaluador	¿Quién o quiénes son los responsables de evaluar el aprendizaje durante el desarrollo de la clase?	El docente asume el protagonismo de la evaluación a través de las preguntas y la discusión de situaciones.
	b.1.) Tipo de instrumento de	¿Qué tipo de instrumento de evaluación se utiliza en	El docente utiliza instrumentos no estructurados y lo

b) Prácticas evaluativas en un currículum basado en competencias	evaluación en un currículum basado en competencias	clase?	concretiza a través de la discusión y el diálogo.
	b.2.) Análisis evaluativo y retroalimentación Criterios de desempeño, indicadores y evidencias solicitadas (conocimiento, producto, desempeño).	En la instancia evaluativa observada ¿existe retroalimentación para los estudiantes?	La retroalimentación utilizada por el docente se aprecia en los comentarios que realiza a los estudiantes cuando opinan y discuten en torno a la matriz.
	b.3.) Tipo de evidencias	¿Qué tipo de evidencias son solicitadas durante las instancias evaluativas?	Solo evidencias de conocimiento.
c) Congruencia entre lo planificado y la forma de evaluar en un currículum basado en competencias	c.1.) Pertinencia entre el instrumento de evaluación y las competencias a evaluar.	¿Qué componente del aprendizaje (conceptual, actitudinal o procedimental) es relevado en las diferentes instancias evaluativas?	Principalmente se visualiza el componente conceptual del aprendizaje en las temáticas señaladas anteriormente y de manera muy básica, lo procedimental respecto a la construcción de una matriz IPER.

PAUTA DE OBSERVACIÓN DE CLASES

(Evaluación de módulo)

Las observaciones, cuyo objeto es recoger los datos en el momento en que estos se producen, se realizan en el aula, que es el contexto "natural" en el que desenvuelven los sujetos en estudio, espacio en que transcurre la mayor parte de la vida cotidiana mientras permanecen en la institución educativa. Las observaciones en el campo se muestran necesarias para trascender las verbalizaciones acerca del pensamiento o la acción.

Propósitos

c) Describir los conceptos y enfoques evaluativos subyantes de los docentes.
d) Describir las prácticas evaluativas desarrolladas por los docentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

ANTECEDENTES GENERALES DE LA CLASE

Nombre del Docente	(TP3) – (TP4)
Escuela	Construcción y Prevención
Carrera	Tns en Prevención de Riesgos
Asignatura	Sistemas de Gestión
Observador	Marco Peña Molina
Fecha observación	07 de diciembre

PAUTA DE REGISTRO

Dimensión	Categoría	Preguntas para el registro	Registro
a) Concepción evaluativa en un currículum basado en competencias	a.1.) Finalidad de la evaluación	¿Realiza actividades de evaluación en clases?	Sí, los docentes realizan actividades evaluativas establecidos según protocolo de evaluación. Elaboración de Proyecto
		¿Para qué desarrolla la evaluación el docente?	Realizan preguntas con la finalidad de verificar y comprobar los aprendizajes de los estudiantes en la exposición e informe del Proyecto de Gestión.
	a.2.) Temporalidad de la evaluación en un currículum basado en competencias (inicial, procesual, final)	¿En qué momento surgen instancias evaluativas en la clase?	En esta instancia los estudiantes presentan el proyecto ante la comisión conformada por dos docentes. Explican aspectos de legislación, ergonómicos y de sistemas de gestión.
	a.3.) Funcionalidad de la evaluación en un currículum basado en competencias (diagnóstica, formativa, sumativa).	¿Cuál de las funciones de la evaluación aparece en el desarrollo de la clase?	La función constatada principalmente es la sumativa, de valoración del producto final, en cuanto informe y exposición.
		¿Qué actividades evaluativas se observan como evidencia de lo anterior?	Se formulan preguntas para que los estudiantes justifiquen el trabajo realizado.
	a.4.) Agente evaluador	¿Quién o quiénes son los responsables de evaluar el aprendizaje durante el desarrollo de la clase?	Los docentes asumen el protagonismo de la evaluación, con la posibilidad de defensa por parte de los estudiantes del trabajo realizado.

b) Prácticas evaluativas en un currículum basado en competencias	b.1.) Tipo de instrumento de evaluación en un currículum basado en competencias	¿Qué tipo de instrumento de evaluación se utiliza en clase?	Las docentes utilizan instrumentos estructurados, es decir, con una rúbrica conocida previamente por los estudiantes para el proyecto y la exposición.
	b.2.) Análisis evaluativo y retroalimentación Criterios de desempeño, indicadores y evidencias solicitadas (conocimiento, producto, desempeño).	En la instancia evaluativa observada ¿existe retroalimentación para los estudiantes?	La retroalimentación utilizada por los docentes se aprecia a final de la situación evaluativa.
	b.3.) Tipo de evidencias	¿Qué tipo de evidencias son solicitadas durante las instancias evaluativas?	Solo evidencias de producto, en cuanto se entrega un proyecto que contempla un conjunto de etapas.
c) Congruencia entre lo planificado y la forma de evaluar en un currículum basado en competencias	c.1.) Pertinencia entre el instrumento de evaluación y las competencias a evaluar.	¿Qué componente del aprendizaje (conceptual, actitudinal o procedimental) es relevado en las diferentes instancias evaluativas?	Se visualiza el componente conceptual expresado en el proyecto.

Anexo N°5: Matriz de análisis de congruencia

Pertinencia del instrumento

CARRERA	MÓDULO	PRODUCTO SOLICITADO	ASIGNATURAS	TIPO DE INSTRUMENTO	PERTINENCIA		OBSERVACIONES
					Sí	No	

Coherencia entre desempeño, indicadores y componentes del aprendizaje

DESEMPEÑOS	INDICADORES	COMPONENTE DE APRENDIZAJE			COHERENCIA		OBSERVACIONES
		C	P	A	SÍ	NO	

Anexo N°6: Análisis Temático de las entrevistas con una categoría definida previamente

ANÁLISIS TEMÁTICO DE LAS ENTREVISTAS

DIMENSIONES	CATEGORÍAS	SUJETO	TRANSCRIPCIÓN DE CITAS	HALLAZGOS
Concepciones Evaluativas	Conceptualización de la evaluación	**TE 1**	"… es la instancia donde yo puedo reunir la información o valorar en realidad lo que los alumnos han comprendido de todos los contenidos que nosotros le hemos entregado y eso llevado a la práctica…" "… evaluar por competencia no significa que el alumno que teóricamente inicialmente es muy bueno y maneje mucha información, pero cuando yo voy a trabajar con ellos en la parte práctica les cuesta mucho, es una combinación de ambos aspectos… y esa es la pega pesada, demanda muchísimo tiempo…"	Medición – Recolección de información
		TE 2	"… yo me baso para poder evaluar a través de los casos clínicos como trabajamos la metodología en taller de abp trabajamos con estos casos clínicos…"	Instrumentos de evaluación

		TE 3	"… para nosotros en realidad la evaluación es lograr a través de los objetivos del instrumento que uno aplique que sea el más adecuado lograr verificar si el alumno logra esos objetivos planteados..." "… el ocse se implementó hace unos años no más y es un muy buen instrumento pero que demanda harto tiempo y harto trabajo de todas para que se logren los objetivos…"	Medición Instrumento de evaluación
		TE 4	"Es como mido en el fondo si un aprendizaje fue adquirido por un alumno y eso tiene que ver en varios ámbitos si me puedo enfocar en lo técnico en las competencias del desarrollo de responsabilidades de ciertas decisiones que él pueda tomar en base a su conocimiento entonces para mí eso aplica la evaluación". "Creo que es justa y necesaria como se dice es necesaria sobre todo en nuestras carreras que son para el ámbito de la salud que tienen gran responsabilidad el tema de la evaluación por	Medición Desempeño

			competencia entre comillas nos asegura un cierto desempeño básico de los alumnos…” “… entonces finalmente nos permite esta evaluación por competencia filtrar los chicos que están alcanzando un buen nivel, un mejor desempeño versus otros que requieren más apoyo…”	
		LD 1	“Yo entiendo por evaluación más que nada la forma de poder dar a conocer al alumno que está realizando lo está haciendo bien…” “… Pienso que en algunos casos por lo menos para el módulo que nos toca a nosotros es bastante difícil realizar la evaluación porque cada uno de los parámetros que le evaluamos es como un subproducto para lograr un producto final entonces son muchas instancias evaluativas para que el producto final sirva y funcione en el mercado …”	Retroalimentación
		LD 2	“La finalización de un proceso debo evidenciar con un elemento de control si los aprendizajes se han obtenido la única manera de hacerlo es mediante un	Medición Resolución de problemas

			instrumento que me permite evaluar eso” “… tienen que demostrar con elementos tangibles que los aprendizajes se han alcanzado entonces hay que crear o evidenciar un instrumento que sea capaz de medir eso…”	
		LD 3	“… poder cotejar cómo van los alumnos respecto a lo que nosotros esperamos de ellos necesitan para tener algunas competencias, ciertas habilidades ya sean duras o blandas…”	Medición
		LD 4	“… porque eso va a reportar si una persona ha desarrollado alguna competencia o el grado de desarrollo de una competencia; en el caso de la carrera tiene que ver con la aplicación en un contexto particular o con la industria en la cual tiene que desempeñarse”.	Resolución de problemas
		TP 1	“Entendemos que evaluación desde el punto de vista académico es medir aprendizajes, medir el nivel de comprensión de aprendizajes en base a las competencias” “La evaluación basada en competencias te permite más que medir el	Medición Resolución de problemas

			aprendizaje desde el punto de vista conceptual, sino es que como tú te desarrollas en solucionar una problemática que alguien te plantea”.	
		TP 2	“Poder determinar cuál es el nivel de aprendizaje que el alumno ha obtenido durante el periodo en que se han impartido los contenidos correspondientes”. “Clásicamente se ha evaluado por el sistema de pruebas escritas, y por mi experiencia de años de docencia me parece que es una forma aceptable de poder determinar cuál es el nivel de aprendizaje que han obtenido los alumnos, me parece que está bien”.	Medición
		TP 3	“… yo entiendo como evaluación de las competencias el cómo llevo al alumno preparado para enfrentar el mundo laboral, si tiene o no o si reúne o no los requerimientos que hoy las empresas requieren de un profesional del área de la prevención”.	Resolución de problemas
		PR 4	“La evaluación es un instrumento para medir el aprendizaje que yo le entregué a un alumno o receptor para que pueda	Medición

			evidenciar los conocimientos de la materia entregada”. “… Yo creo que es más eficaz, más eficaz porque es tan simple yo no le voy a evaluar la memorización del alumno, sino que yo voy a evaluar el entendimiento del alumno, por lo tanto, obviamente es más certera la evaluación al yo medir competencias…”	
		TC 2	“… Para mí es la forma de lograr retroalimentarte de lo que están captando los alumnos respecto a los contenidos y quehaceres de la asignatura, los propósitos y objetivos. Mediante esta evaluación podemos darnos cuenta realmente si el alumno ha adquirido ciertas habilidades y ciertos conocimientos”. “Me parece que ha mejorado como elemento de control, porque las evaluaciones son variadas con variedad de tipos de preguntas, hoy en día se hacen muchas evaluaciones de tipo práctica…” “… la evaluación está mucho más asociada a lo que les va a tocar ver en su vida profesional…”	Medición Desempeño

		TC 3	"La evaluación basada en competencia lo que busca es que el alumno y los docentes puedan evaluar el quehacer del alumno, enfrentarlo a una situación en la cual él pueda manejar herramientas que le permitan resolver ese problema…" "… Suena bien en el papel, pero involucra hoy en día un cambio de paradigma hacia los profesores como hacia los alumnos. Encuentro que es bueno poder enfrentar a los alumnos a situaciones y que ellos de una u otra forma puedan medir sus competencias, pero involucra un cambio desde los directivos de las instituciones porque esto significa un trabajo más minucioso que involucra recursos, trabajo de todo un equipo…" "El sentido es que podamos evaluar las competencias individuales, ahí está el gran tema, poder evaluar al alumno individualmente"	Resolución de problemas Resolución de problemas
		TC 4	"Es una forma de medir los conocimientos, habilidades y actitudes que tiene el estudiante respecto de un	Medición

			determinado tema”	

Anexo N°7: Ejemplo de matriz de evaluación de módulo Gestión. Tns en Prevención de Riesgos

DOMINIO 1

Matriz de Evaluación
Tns en Prevención de Riesgos

Módulo	**M**	**Gestión**	**INSTRUMENTO**
Asignaturas		**1. Legislación Laboral**	**Proyecto**
		2. Administración RRHH **3. Ergonomía** **4. Seguridad Industrial II**	
		3. Sistemas de Gestión	

CATEGORÍA	ID	DEFINICIONES	PERTENECE A
Competencia	**C4**	**Participar en la implementación de sistemas de gestión integrados, de acuerdo a los requerimientos de la organización y la comunidad en general.**	**D1**
Subcompetencias	**SC 1**	Caracterizar los sistemas de gestión (calidad, medioambiente, seguridad y salud ocupacional).	C4
Subcompetencias	**SC 2**	Socializar los sistemas de gestión a todo el personal de la organización.	C4
Subcompetencias	**SC 3**	Desarrollar acciones de capacitación en la comunidad sobre conducta responsable.	C4
Competencia	**C5**	**Aplicar las disposiciones legales referidas a los riesgos laborales**	**D1**
Subcompetencias	**SC 1**	Relacionar la legislación con las condiciones laborales.	C5
Subcompetencias	**SC 2**	Interpretar el código del trabajo y la legislación vigente.	C5
Competencia Transversal	**T1**	Resolver problemas del contexto técnico profesional: "Aportar a la resolución de problemas del contexto técnico profesional, mostrando una actitud proactiva en la búsqueda de información faltante o complementaria y de soluciones alternativas".	
Actitud	**A1**	Responsabilidad: “Capacidad de responder a tiempo las tareas asignadas, y entregando el trabajo en condiciones	

		comprometidas"
Actitud	**A2**	Trabajo en equipo: "Capacidad de interactuar con sus pares cumpliendo reglas y funciones para el logro de los objetivos de la actividad a desarrollar".
Desempeños	**D1**	Elabora política de Seguridad y Salud Ocupacional de la empresa según su rubro y rigiéndose por la norma OHSAS 18001
	D2	Elabora matriz de riesgo de la empresa seleccionada
	D3	Define los objetivos de Seguridad y Salud Ocupacional de la empresa seleccionada
	D4	Diseña programa de trabajo de Seguridad y Salud Ocupacional de la empresa seleccionada
	D5	Elabora matriz legal de la empresa seleccionada
	D6	Diseña plan de capacitación en base a la estadística de accidentabilidad de la empresa seleccionada
	D7	Elabora procedimiento seguro de trabajo para actividades críticas de acuerdo a los resultados de la matriz de riesgo
	D8	Diseña plan de emergencia según rubro de la empresa

Anexo N°8: Rúbrica Módulo de Gestión Tns en Prevención de Riesgos

RÚBRICA MÓDULO DE GESTIÓN

			NIVELES DE DESEMPEÑO					
DESEMPEÑO		**INDICADORES**	**LOGRADO**	**PTJ**	**REQUIERE MEJORAS**	**PTJ**	**NO LOGRADO**	**PTJ**
1 Elabora política de Seguridad y Salud Ocupacional de la empresa según su rubro y rigiéndose por la norma OHSAS 18001.	1a	Identificación requisito normativo para elaborar política SSO.	Reconoce la cláusula normativa que tributa a la política de SSO.		Reconoce de forma parcial el requisito normativo para elaborar SSO.		No reconoce el requisito normativo para SSO.	
	1b	Presentación de información de acuerdo a lo establecido en la Política de SSO.	Presenta información establecida según el requisito de la política: 1) Prevención de los accidentes y enfermedades profesionales. 2) Cumplimiento de la legislación vigente y aplicable en temas de seguridad y salud ocupacional. 3) Capacitación en temas de prevención de riesgos. 4) Mejora continua que debe ser autorizada por la		Presenta tres de los cuatro principios de la política solicitados para comprender el contexto del problema analizado.		Presenta información, incompleta, dos de los cuatro principios de la política para comprender el contexto del problema analizado.	

			alta dirección.					
2 Define los objetivos y el programa de Seguridad y Salud Ocupacional de la empresa seleccionada.	2a	Identificación requisito normativo para la definición de objetivos de SSO.	Desarrolla un análisis de la cláusula normativa para la correcta definición de los objetivos.	5	Desarrolla un análisis parcial de la cláusula normativa para la definición de los objetivos.	3	No identifica correctamente el requisito normativo para la definición de objetivos.	1
	2b	Presentación de los objetivos de seguridad y salud ocupacional según lo establecido en el	Presenta a lo menos cinco objetivos de SSO establecidos en la OHSAS 18001.		Presenta cuatro objetivos de SSO establecidos en la OHSAS 18001.		Presenta tres o menos objetivos de SSO establecidos en la OHSAS 18001.	

		requisito de OHSAS 18001.						
	2c	Elaboración de programa de seguridad y salud a partir de los objetivos definidos.	El programa incluye establecimiento de recursos, plazos, responsables y seguimiento y evaluación del cumplimiento del programa, de acuerdo a la norma OHSAS 18001.		El programa no establece alguno de los tres elementos solicitados, pero considera actividades de seguimiento y evaluación.		El programa no establece alguno de los tres elementos solicitados, o no considera actividades de seguimiento y evaluación.	
3 Elabora matriz de riesgo de la empresa seleccionada.	3a	Identificación requisito normativo para la elaboración de la matriz de riesgo.	Desarrolla un análisis de la cláusula normativa para la elaboración de la matriz de riesgo.		Desarrolla un análisis parcial de la cláusula normativa para la elaboración de la matriz de riesgo.		No identifica correctamente el requisito normativo para la elaboración de la matriz de riesgo.	

	3b	Identificación de las actividades laborales relacionadas presentes en la empresa.	Identifica y describe a lo menos cinco actividades laborales críticas.		Identifica y describe cuatro actividades laborales críticas.		Identifica y describe tres o menos actividades laborales críticas.	
	3c	Identificación del peligro y evaluación del riesgo del peligro identificado asociado a cada actividad.	Identifica a lo menos cinco peligros asociados a cada actividad. Evalúa el riesgo de los cinco peligros identificados en las actividades laborales.		Identifica cuatro peligros asociados a cada actividad. Evalúa el riesgo de cuatro peligros identificados en las actividades laborales.		Identifica tres o menos peligros asociados a cada actividad. Evalúa el riesgo de tres peligros identificados en las actividades laborales.	
	3d	Determina las medidas preventivas asociadas a los riesgos evaluados.	Presenta en la matriz todas las medidas preventivas de control de los riesgos identificados.		Presenta en la matriz todas algunas medidas preventivas de control de los riesgos identificados.		No presenta en la matriz medidas preventivas de control de los riesgos identificados.	
	4a	Identificación requisito normativo para elaboración de matriz legal.	Desarrolla un análisis de la cláusula normativa para la elaboración de la matriz de riesgo.		Desarrolla un análisis parcial de la cláusula normativa para la elaboración de la matriz de riesgo.		No identifica correctamente el requisito normativo para la elaboración de la matriz de riesgo.	

4 Elabora matriz legal de la empresa seleccionada.	4b	Elección de fuentes de información.	Define a lo menos tres fuentes de información válida y confiable.		Define dos fuentes de información válida y confiable.		No considera fuentes de información válida y confiable.	
	4c	Asociación de requisitos legales a las actividades laborales de la empresa.	Presenta matriz que incluye actividad laboral versus requisito legal correspondiente.		Presenta matriz que incluye parcialmente actividad laboral versus requisito legal correspondiente.		Presenta matriz que no incluye actividad laboral versus requisito legal correspondiente.	
	4d	Difusión de los requisitos legales a las partes interesadas.	Comunica los requisitos legales a los miembros de la organización, de acuerdo a la matriz.		Comunica con poca claridad los requisitos legales a los miembros de la organización, de acuerdo a la matriz.		No comunica los requisitos legales a los miembros de la organización, de acuerdo a la matriz.	
Puntaje Total								