



Facultad de Ciencias de la Educación
Instituto de Investigación y Desarrollo Educacional
Programa de Magíster en Educación Basada en Competencias

**EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE COMO RECURSO PARA
PROMOVER EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS
MEDIANTE EVALUACIONES AUTÉNTICAS EN EDUCACIÓN
MEDIA TÉCNICO PROFESIONAL**

Trabajo de Graduación para la
obtención del Grado Académico de
Magíster en Educación Basada en Competencias

Estudiante:
Yesenia Francisca Bravo Vega

Profesora Patrocinante:
Fabiola Faúndez Valdebenito

Talca, Diciembre 2017

Facultad de Ciencias de la Educación
Instituto de Investigación y Desarrollo Educacional
Programa de Magíster en Educación Basada en Competencias

**EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE COMO RECURSO PARA
PROMOVER EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS
MEDIANTE EVALUACIONES AUTÉNTICAS EN EDUCACIÓN
MEDIA TÉCNICO PROFESIONAL**

Trabajo de Graduación para la
obtención del Grado Académico de
Magíster en Educación Basada en Competencias

Estudiante:
Yesenia Francisca Bravo Vega

Profesora Patrocinante:
Fabiola Faúndez Valdebenito

Talca, Diciembre 2017

CONSTANCIA

La Dirección del Sistema de Bibliotecas a través de su unidad de procesos técnicos certifica que el autor del siguiente trabajo de titulación ha firmado su autorización para la reproducción en forma total o parcial e ilimitada del mismo.



Talca, 2019

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar, deseo expresar mi agradecimiento a la profesora patrocinante de este trabajo de grado profesora Fabiola Faúndez, por la dedicación y apoyo que ha brindado a este trabajo, por el material facilitado, por el respeto a mis sugerencias e ideas, por la dirección y el rigor que ha facilitado a las mismas. Gracias por la confianza ofrecida desde el comienzo de este proceso.

Un trabajo de investigación es siempre fruto de ideas, proyectos y esfuerzos previos que corresponden a otras personas. En este caso mi más sincero agradecimiento a los docentes y estudiantes del establecimiento seleccionado por su colaboración en el proceso de dicha investigación.

Pero un trabajo de investigación es también fruto del reconocimiento y del apoyo vital que nos ofrecen las personas que nos aman, sin el cual no tendríamos la fuerza y energía que nos anima a crecer como personas y como profesionales; gracias a mi familia, a mis padres, a mis hermanos y sobrinos. Gracias a mis amigas, que siempre me han prestado un gran apoyo moral y humano, necesarios en los momentos difíciles de este trabajo y esta profesión.

Pero, sobre todo, a Dios y a quien me contuvo y animó en los momentos en que caía y levanto cuando quise desertar de este proceso; a mi compañero, amigo, consejero y pareja que me acompañó de la mano estos dos años de estudio y dedicación, por su paciencia, comprensión y solidaridad con este proyecto, por el tiempo que me ha concedido, un tiempo robado de nuestra historia (como los sábados por la mañana). Sin el apoyo e incentivo de las personas antes mencionadas este trabajo nunca se habría escrito y, por eso, este trabajo es también el suyo.

A todos, muchas gracias.

Yesenia Bravo Vega

ÍNDICE DE CONTENIDOS

	Página
Resumen	8
Presentación	9
Capítulo I: PROBLEMATIZACIÓN Y OBJETIVOS	
1.1. Contextualización y Delimitación del Trabajo	12
1.2. Preguntas y/o Hipótesis que guían el Estudio	13
1.3. Objetivos del Estudio	14
Capítulo II: REVISIÓN DE LA LITERATURA	
2.1. Fundamentos del modelo basado en Competencias	15
2.1.1. Concepto de competencia	16
2.1.2. Enfoque basado en competencias	17
2.1.3. Tipos de competencia en educación	19
2.2. Evaluación del Aprendizaje	
2.2.1. Concepto de Evaluación	20
2.2.2. Enseñar, aprender y evaluar	21
2.2.3. Evaluación basada en competencias	21
2.2.4. Hacia una evaluación auténtica de un aprendizaje situado	24
2.2.5. Prácticas recomendadas mediante evaluación auténtica	26
2.3. Perfil Docente y perfil del estudiante bajo el enfoque basado en competencias	
2.3.1. La educación basada en el desempeño pasa de la enseñanza al aprendizaje	27
2.3.2. Rol del docente y rol del estudiante.	29
2.4. Políticas Educativas de Educación Media Técnico Profesional	30
2.4.1. Demandas emanadas por el Ministerio de Educación	30
Capítulo III: MARCO METODOLÓGICO	
3.1. Relevancia del estudio y resultados esperados	32
3.2. Objetivos	34
3.3. Operacionalización	35
3.3.1. Detección de necesidades educacionales	35
3.3.2. Antecedentes de la población objetivo	35
3.3.3. Detectar, seleccionar y priorizar necesidades	35
3.4. Metodología de Investigación	37
3.4.1. Tipo de diseño de investigación	37
3.4.2. Técnicas de investigación	38
3.4.3. Universo	38
3.4.4. Muestra	39
3.4.5. Instrumentos de recolección de datos	39
3.4.5.1. Entrevista o encuesta	40
3.4.5.2. Objetivos de las encuestas	40
3.4.6. Análisis de Contenido	40

Capítulo IV: ANÁLISIS Y RESULTADOS	
4.1. Descripción y análisis de los hallazgos en el trabajo de campo	42
4.2. Encuesta Docentes	47
4.2.1. Tipos de evaluación utilizada	48
4.2.2. ¿Qué considera importante? ¿El proceso evaluativo o la nota final?	49
4.2.3. Comunicación de los criterios de evaluación	50
4.2.4. Corrobora si los estudiantes aprenden lo enseñado	51
4.2.5. Elaboración de rúbricas para evaluar	52
4.2.6. Metodología de retroalimentación utilizada	53
4.2.7. Utilización de métodos evaluativos innovadores	53
4.2.7.1. ¿Cómo quisieran evaluar?	54
4.2.7.2. Impedimentos para realizar	55
4.2.7.3. Análisis de las encuestas aplicadas	55
4.3 Encuesta estudiantes	56
4.3.1. Síntesis general según encuestas aplicadas	56
4.3.2. Metodologías de enseñanza utilizadas por los profesores	58
4.3.3. ¿Dé que manera los profesores evalúan los contenidos que enseñan?	59
4.3.4. Metodologías de evaluación que le agradan a los estudiantes	60
4.3.5. Los profesores informan los resultados de aprendizaje	60
4.3.6. Necesidad que los profesores se capaciten en nuevas metodologías de enseñanza e instrumentos evaluativos	61
Capítulo V: PROPUESTA EVALUATIVA	
5.1. Fundamentos de la propuesta	63
5.2. ¿Qué es un sistema evaluativo basado en competencias?	64
5.2.1. Principios del sistema de evaluación propuesto basado en competencias	64
5.2.2. Evidencias y evaluación que el sistema propuesto requiere	65
5.2.3. Dimensiones y aspectos a evaluar que considera el sistema evaluativo	65
5.2.4. Modalidades de evaluación a considerar	67
5.2.5. Características esenciales del sistema evaluativo propuesto	71
5.3 Contribución de los resultados de aprendizaje	72
5.3.1. La importancia de una correcta formulación de los resultados de aprendizaje antes de evaluar	72
5.3.2. Verbos activos que orientan el desempeño	73
5.4. Técnicas e instrumentos evaluativos del sistema de evaluación propuesto según enfoque basado en competencias	74
5.4.1. Evaluación Auténtica	74
5.4.2. Técnicas e instrumentos de evaluación	75
5.4.3. Formas de evaluar	77
5.5. Evaluación de desempeño y desarrollo de competencias / Ejemplo	78
5.5.1. Portafolio	78
5.5.2. Rúbricas	79
5.5.3. Autoevaluación y retroalimentación	79
5.6. Contraste de evaluación tradicional y evaluación basada en competencias	81

Capítulo VI: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	82
--	----

FUENTES DE INFORMACIÓN

Referencias Bibliográficas	84
----------------------------	----

ANEXOS

Anexo N° 1: Análisis de contenido encuesta Docentes	87
Anexo N° 2: Análisis de contenido encuesta Estudiantes	95

ÍNDICE DE CUADROS

Cuadro 1: Diferencia entre evaluación tradicional y evaluación centrada en competencias	23
Cuadro 2: Diferentes tipos de evaluación	24
Cuadro 3: Tipos y dimensiones para evaluar el aprendizaje	25
Cuadro 4: Evaluación tradicional y evaluación auténtica	26
Cuadro 5: Rol del docentes y rol del estudiante	29
Cuadro 6: Elenco de necesidades	35
Cuadro 7: Orientaciones para evaluar el aprendizaje según MINEDUC	43
Cuadro 8: Resumen encuesta docentes	44
Cuadro 9: Nivel de alineación de la evaluación de los aprendizajes aplicada en el establecimiento en relación a lo recomendado por el MINEDUC	46
Cuadro 10: Resumen encuesta estudiantes	57
Cuadro 11: Dimensiones y aspectos a evaluar del sistema evaluativo propuesto	66
Cuadro 12: Modalidades de evaluación	68
Cuadro 13: Técnicas e instrumentos de evaluación del sistema propuesto	75
Cuadro 14: Técnicas e instrumentos de evaluación según saberes que componen una competencia	76
Cuadro 15: Metodología de evaluación e instrumentos adecuados para evaluar	77
Cuadro 16: Contraste de Enfoques según preguntas esenciales para evaluar	81

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Asignaturas de la muestra	47
Gráfico 2: Antigüedad laboral de los docentes	48
Gráfico 3: Instrumentos evaluativos utilizados por los docentes	49
Gráfico 4: Consideraciones del proceso evaluativo	49
Gráfico 5: Formas de comunicar los criterios de evaluación	50
Gráfico 6: Comunicación de los criterios de evaluación a los estudiantes	51
Gráfico 7: Corroborar el aprendizaje	51
Gráfico 8: Información de los resultados de evaluación	51
Gráfico 9: Utilización de rúbricas	52
Gráfico 10: Tipos de evaluación donde se utilizan rúbricas	52
Gráfico 11: Metodologías de retroalimentación	53

Gráfico 12: Utilización de métodos evaluativos innovadores	54
Gráfico 13: Totalidad de estudiantes encuestados	56
Gráfico 14: Sexo de los estudiantes	56
Gráfico 15: Edad de los estudiantes	57
Gráfico 16: Metodologías de enseñanza utilizada por los docentes	58
Gráfico 17: Metodologías de evaluación utilizadas por los docentes	59
Gráfico 18: Metodologías de evaluación del agrado de los estudiantes	60
Gráfico 19: Métodos de socialización de los resultados de aprendizaje	61
Gráfico 20: Capacitar a docentes para que evalúen y enseñen con métodos innovadores	62

ÍNDICE DE ESQUEMAS

Esquema 1: Componentes de una competencia	17
Esquema 2: Jerarquización de necesidades	36
Esquema 3: Sistema de evaluación basado en competencias	65
Esquema 4: Niveles jerarquizados de la taxonomía de Bloom	73
Esquema 5: Verbos activos jerarquizados	74

RESUMEN

La evaluación es compleja porque sirve tanto para acreditar como para diagnosticar, retroalimentar, reflexionar, regular y mejorar los aprendizajes. El problema es que las funciones de control (aprobar, reprobar, promover) suelen ser protagónicas; y este modo de entender la evaluación sigue vigente hoy en muchas escuelas.

Por lo anterior, la evaluación es un fenómeno educativo que condiciona todo el proceso de enseñanza aprendizaje. En cambio, las implicaciones de la formación basada en el desarrollo de competencias en evaluación pasa por considerar métodos e instrumentos evaluativos diversos a lo largo del proceso de enseñanza; instrumentos que constituyen evidencias válidas sobre los niveles de logro alcanzados por los estudiantes; la retroalimentación durante el proceso, la autoevaluación y coevaluación, así como la reflexión y el trabajo en equipo, son elementos que promueven el desarrollo de competencias, lo que viene a cambiar la forma de evaluar.

Este trabajo responde a una producción exploratoria y descriptiva, mediante la metodología de investigación acción, ya que pretende dar una visión general reflexiva y describir situaciones para realizar mejoras, es decir, como es y se manifiesta una realidad determinada; sobre la importancia de la evaluación, entender que las prácticas evaluativas se alinean con los modos de enseñar, enfatizando en el uso de la evaluación auténtica y el desarrollo de competencias como acompañamiento para la mejora de los aprendizajes.

En consecuencia, se plantea una propuesta evaluativa desde la perspectiva de la formación bajo el desarrollo de competencias, para verificar si los estudiantes efectivamente aprenden, pensar los procesos evaluativos como prácticas cotidianas y poder modificar la evaluación tradicional que se caracteriza por ser individual e igual para todos. La idea es favorecer las experiencias y las innovaciones, adoptando nuevos métodos de enseñanza aprendizaje y por sobre todo nuevas prácticas de evaluación, nuevas formas de evaluar de manera integrada, en la formación del profesorado de enseñanza media técnico profesional.

El trabajo de campo realizado muestra que hay una evidente tendencia a continuar en el aula con las evaluaciones tradicionales utilizando instrumentos monótonos, lo cual produce una contradicción con lo que requieren las políticas técnico profesional emanadas por el Ministerio de Educación, las que orientan a trabajar en base al desarrollo de competencias. Los docentes manifiestan falta de tiempo y desconocimiento de dicho enfoque, lo cual se anhela subsanar con esta investigación.

PRESENTACIÓN

Las demandas y movimientos de innovación pedagógica, por la cual pasa nuestra educación actualmente, se encaminan a la formación de personas integrales, competentes y capaces de desarrollar competencias básicas, personales y profesionales.¹

En la educación tradicional escolar de nuestro país se cuestiona, especialmente, la calidad y pertinencia de los aprendizajes y la evaluación de estos, que no parecen corresponder con las demandas del mundo contemporáneo ni las políticas educativas vigentes, específicamente las políticas de la educación media técnico profesional. Ante ello, se hacen diversas recomendaciones orientadas por el Ministerio de Educación² para dar la máxima prioridad a las competencias que un estudiante debe desarrollar para acceder a la cultura, la información, a la tecnología y para continuar aprendiendo a lo largo de la vida.

Para poder subsanar lo anterior mencionado, el MINEDUC propone una serie de orientaciones en la planificación, evaluación y desarrollo del proceso formativo, por ejemplo: el estudiante debe ser activo y autónomo en la construcción de su propio conocimiento; la enseñanza debe fomentar aprendizajes no solo conceptuales, sino también aprendizajes procedimentales y actitudinales. Asimismo, el aprendizaje efectivo de estas competencias requiere la utilización de nuevos métodos y medios de enseñanza, pero principalmente de nuevos métodos de evaluar el aprendizaje.

Dicho de otra manera, el tradicional currículo centrado en la acumulación de saberes conceptuales (contenidos) y centrado en la calificación como resultado final, pierde protagonismo en favor de un currículo orientado a la aplicación del conocimiento en situaciones que permitan su práctica, en contextos concretos, como el Ministerio hoy lo requiere. Por lo tanto, la oferta educativa, el currículo, los métodos de enseñar y evaluar tienen que ser flexibles para adaptarse a las necesidades y características de los estudiantes en los diversos contextos sociales y culturales. Esta flexibilidad es ofrecida por la Formación Basada en Competencias.

Cabe destacar, que el núcleo del sistema educativo es el currículo, su desarrollo demanda la participación activa de todos de los actores que componen el sistema en sus diferentes niveles, asimismo constituye el factor normativo y regulador de los procesos educativos (Ibáñez citado en García 2011). A su vez, Yanes 2005 señala que el currículo es un proceso educativo integral, compuesto por una serie de elementos que circulan desde la percepción filosófica hasta los detalles de su puesta en marcha (Citado en García, 2011). En este sentido, entre los diseños curriculares se encuentra el diseño curricular basado en

¹ Una competencia según Perrenoud es una combinación de procesos cognitivos, saberes, habilidades y actitudes, para dar solución a diversos problemas que plantea la vida humana.

² En adelante MINEDUC

competencias, que a través de los programas de formación y su puesta en marcha, buscan que los estudiantes desarrollen competencias, las que implican capacidades cognitivas, conductuales y actitudinales que son inherentes al ser humano, y que son desplegadas para responder a las necesidades específicas que las personas enfrentan en contextos y situaciones concretas, lo que implica un proceso de adecuación entre el individuo, la demanda del medio y las necesidades que se producen en esta interacción, con la finalidad de dar respuestas y/o soluciones a las demandas planteadas (Frade, 2009 citado en García 2011).

No obstante, para generar cambios de mejoramiento dentro de los establecimientos educativos se considera imprescindible que los docentes, como actores principales, estén involucrados en la planificación, evaluación y organización de sus prácticas en torno a una mirada en común, promoviendo acciones que aporten la sinergia necesaria para que las escuelas mejoren sostenidamente los aprendizajes de todos y cada uno de los estudiantes. Por lo anterior, se hace necesario una innovación curricular, donde los docentes instauren e implementen este modelo como método evaluativo y como orientador en cada una de sus clases, evaluando el logro real del aprendizaje de sus estudiantes. Es por ello, que la evaluación del aprendizaje fundamentalmente radica en determinar los conocimientos y niveles de competencia que los estudiantes tienen en un momento dado del proceso educativo.

Desde esta perspectiva, la evaluación de los aprendizajes adquiere particular relevancia en la innovación de las prácticas evaluativas de los docentes. Rotger (1990) señala que la evaluación tiene un carácter eminentemente procesual, tal modalidad es orientadora, y no descriptiva, dinámica y marcha paralelamente con los objetivos y propósitos que pautan la instrucción. Por su parte Díaz Barriga, F. y Hernández (2007) plantean:

En la actualidad, casi todos los que participan en promover cambios en la educación reconocen la necesidad de impulsar simultáneamente cambios profundos en la evaluación educativa. Se reconoce que si las prácticas de evaluación no se modifican, los supuestos cambios pedagógicos en la enseñanza no tendrán ninguna repercusión ni en el sistema educativo ni en el alumnado. (pp. 350-351)

Asimismo, con relación al rol que ha cumplido el Ministerio de Educación frente a la situación antes mencionada y a las demandas emanadas por la educación media, se han elaborado un conjunto de iniciativas de fortalecimiento e innovación específicamente en la Educación Media Técnico-Profesional, con el fin de apoyar de manera permanente los cambios curriculares que se deben implementar. Dichas demandas dan énfasis en la implementación de un enfoque basado en competencias laborales, puesto que según el Ministerio de Educación de nuestro país, la estructura curricular modular en un enfoque de competencias, facilitará la construcción de las articulaciones con el resto del sistema de

formación técnica, preparando a los estudiantes para enfrentar los diversos contextos y desafíos a lo largo de la vida.

Dada la importancia que reviste la evaluación de los aprendizajes en el enfoque curricular basado en competencias, se observa que, en los planes de estudio actuales, no se conceptualiza el sistema de evaluación que responde al modelo propuesto por la educación técnico profesional de nivel medio.

En consecuencia, y para dar solución a esta situación, se genera un proyecto de innovación curricular el cual consiste en crear una propuesta evaluativa bajo el desarrollo de competencias para docentes de los diferentes niveles y asignaturas, que favorezca el desarrollo pedagógico y ayude a mejorar las estrategias de aprendizaje, enfatizando principalmente en sus prácticas evaluativas, en este caso con evaluaciones auténticas, logrando de esta manera que las estudiantes alcancen un aprendizaje significativo y se logre un puente de conexión con el ámbito científico humanista y el ámbito técnico profesional que adquieren los estudiantes en tercer y cuarto año medio. Por otra parte, dicha propuesta conducirá al docente, a un estado de reflexión de su propia práctica pedagógica, y que, conforme a ello, deberá reajustar las programaciones y estrategias para el logro de los resultados del aprendizaje.

Para ello, se realizó un estudio con los colegios técnicos profesionales de la comuna de Curicó, donde de allí se desprende que el Instituto de Innovación Tecnológica Diego Portales es el único establecimiento Técnico Profesional que imparte cuatro especialidades, dentro de ellas contiene una especialidad que ningún otro establecimiento desarrolla, como lo es: la especialidad de Conectividad y Redes. A causa de, el Colegio fue seleccionado por sus especialidades innovadoras que se destacan dentro de la demanda laboral, a la cual dichos estudiantes se enfrentarán. Cabe destacar, que el establecimiento seleccionado para este trabajo de grado, actualmente se encuentra en búsqueda de una mejora continua para formar estudiantes que sean agentes de cambio y que se movilicen socialmente.

Una de las problemáticas detectadas dentro del establecimiento, está asociado al sistema evaluativo que utilizan los docentes, el que se caracteriza por basarse en un enfoque tradicional, donde prima el producto y no la evaluación de proceso, siendo un colegio técnico profesional está bajo las nuevas demandas Educativas Técnico Profesional de nivel medio, que desde el año 2006 requiere trabajar bajo un enfoque basado en competencias preparando a los estudiantes para un mundo laboral próximo.

Por último, se enfatiza que la puesta en marcha de un enfoque curricular distinto al ejercido, crea nuevas necesidades y ampliadas expectativas educativas y sociales, convirtiéndose en una problemática a la cual se le debe prestar atención.

CAPITULO I

PROBLEMATIZACIÓN Y OBJETIVOS

1.1 Contextualización y Delimitación del Trabajo

En la actualidad, la evaluación debe ser pensada desde una nueva perspectiva. Lejos está la evaluación tradicional, incluida al final del proceso de enseñanza que hace hincapié en aspectos conceptuales, potenciando la memorización y la repetición. Hoy a la educación se le demanda estudiantes creativos e independientes, es por ello, que la intención es alejarse de la evaluación tradicional, que se caracteriza por ser individual, igual para todos, en un tiempo y espacio idéntico. Al pretender dejar la visión de la evaluación estándar (igual número de notas, de pruebas, de promedios), se pone énfasis en la transferencia de conocimiento y la formación de competencias donde prevalezca el rozamiento, la imaginación, la cooperación, la comunicación y el sentido crítico de los estudiantes, entre otras.

Para enfrentar los retos y los problemas que presenta el contexto antes mencionado, es necesario que el aprendizaje y la enseñanza logren sentido, tanto para el que aprende como para el que enseña, siendo esto un reflejo de la calidad del modelo educativo a implementar. Ante esta realidad, los docentes están convocados a un cambio de enfoque en la evaluación del aprendizaje, tal cambio puede insertarse en diferentes modelos, pero innegablemente los caminos convergen en modelos evaluativos pertenecientes a la Educación Basada en Competencias. Por lo anterior, se necesita que los docentes instauren e implementen este modelo como método evaluativo y como orientador en cada una de sus clases, considerando que el estudiante de educación media técnico profesional debe estar preparado para enfrentarse a prácticas en un campo laboral determinado y poder responder así a la demanda de estudiantes creativos, autónomos, capaces de tomar sus propias decisiones y poder enfrentar nuevos desafíos, y es por ello que nos cuestionamos: ¿los docentes propician el desarrollo de dichas competencias? ¿Sus evaluaciones permiten valorar adecuadamente las competencias que se espera desarrollen los estudiantes?

Este cambio de paradigma impactará considerablemente en la mejora de las trayectorias educativas de los estudiantes, porque desde la perspectiva de una evaluación del aprendizaje el docente se comunica con el estudiante y participa en la construcción del conocimiento generando en conjunto procesos evaluativos significativos.

En consecuencia, la idea es favorecer las experiencias y las innovaciones, adoptando nuevos medios de enseñanza, nuevos métodos de aprendizaje, pero esencialmente nuevas prácticas de evaluación. Una evaluación más formativa, centrada en el desempeño evaluando aprendizajes contextualizados y para ello, la enseñanza se organiza entorno a actividades y evaluaciones auténticas.

La evaluación auténtica se considera una alternativa en el sentido de que busca un cambio en la cultura de la evaluación vigente, centrada en instrumentos estáticos de lápiz y papel que exploran solo conocimiento declarativo, en cambio, una evaluación auténtica centrada en el desempeño, busca evaluar lo que se hace, entender cómo ocurre el desempeño en un contexto y situación determinada. Asimismo, implica una autoevaluación por parte del alumno, ya que la meta es la autorregulación y reflexión sobre su propio aprendizaje. En este sentido es una evaluación de proceso y formativa, donde son prácticas relevantes la evaluación mutua, la coevaluación y la autoevaluación (Díaz Barriga y Hernández, 2002).

En consecuencia, la intención en este trabajo de grado, es plantear una propuesta evaluativa desde la perspectiva de la formación bajo el desarrollo de competencias, para verificar si los estudiantes efectivamente aprenden, pensar los procesos evaluativos como prácticas cotidianas y poder modificar la evaluación tradicional que se caracteriza por ser individual e igual para todos.

1.2 Preguntas v/o Hipótesis que guían el Estudio

Las hipótesis de investigación planteadas en este trabajo de grado son desarrolladas en base al contexto del Instituto de Innovación Tecnológica Diego Portales de la ciudad de Curicó:

<ul style="list-style-type: none"> • En la actualidad, los docentes manifiestan desconocimiento de teorías actualizadas sobre evaluación del aprendizaje bajo el enfoque basado en competencia.
<ul style="list-style-type: none"> • Los Docentes evalúan el aprendizaje a través de instrumentos tradicionales y monótonos que no apuntan al desarrollo de las competencias ni al desempeño del estudiante.
<ul style="list-style-type: none"> • Existe discrepancia entre lo que plantea el Ministerio y lo hecho por los docentes sobre evaluación de los aprendizajes dentro del aula.
<ul style="list-style-type: none"> • La generación de una propuesta evaluativa centralizada y socializada con los docentes del establecimiento favorecería que se mejore la forma de evaluar los aprendizajes de los estudiantes de los niveles que concierne este trabajo de grado.

De lo expuesto anteriormente se desprende que la evaluación auténtica centrada en el desempeño resulta una opción excelente para valorar las competencias. Ante estos planteamientos, surge este trabajo de grado en el cual se busca dar respuesta a las siguientes interrogantes:

- ¿Qué expresan los docentes del Instituto de Innovación Tecnológica Diego Portales sobre la evaluación?
- ¿Cómo evalúan los docentes del Instituto de Innovación Tecnológica Diego Portales?, ¿Se evalúa contextualizadamente?

- ¿Hay concordancia entre lo enseñado y lo evaluado en las diferentes asignaturas?
- ¿Los estudiantes realmente aprenden lo que se espera?
- ¿Cómo se puede aportar desde la educación basada en competencias y la evaluación auténtica a mejorar los sistemas evaluativos aplicados en el Instituto de Innovación Tecnológica Diego Portales?

Con estas preguntas se desarrolla este trabajo de grado, con el fin de clarificar el campo y aportar orientaciones que posibiliten planificar la enseñanza en función del tipo de competencias establecidas como objetivos del aprendizaje de los estudiantes, para poder generar evaluaciones que dejen huellas, evaluaciones significativas que hagan del aprendizaje un proceso formativo contextualizado a la vida.

1.3 Objetivos del Estudio

Objetivo general

- ❖ Desarrollar una propuesta evaluativa bajo un modelo basado en competencias para generar el logro de aprendizajes significativos y profundos en estudiantes de enseñanza media técnico profesional del Instituto de Innovación Tecnológica Diego Portales.

Objetivos específicos

- ❖ Analizar las políticas educativas del nivel medio técnico profesional, en relación al enfoque Basado en Competencias.
- ❖ Analizar el comportamiento del proceso de evaluación de los aprendizajes y prácticas evaluativas de los docentes del Instituto de Innovación Tecnológica Diego Portales.
- ❖ Distinguir la finalidad y funciones de la evaluación de los aprendizajes en el Instituto de Innovación Tecnológica Diego Portales.
- ❖ Establecer similitudes y diferencias que existentes entre enseñar, aprender y evaluar.
- ❖ Relevar las características de la evaluación auténtica y del desarrollo de competencias.
- ❖ Proponer prácticas evaluativas que contribuyan a lograr aprendizajes significativos y mejores resultados académicos.

CAPITULO II

MARCO TEÓRICO

2.1 Fundamentación del modelo basado en competencias

La educación tradicional, ha sido bastante cuestionada por propiciar desvinculaciones entre la teoría y la práctica, desatención, descontextualización del conocimiento y aprendizaje memorístico (Garagorri, 2007, p. 49). La crítica reflexiva a este enfoque, promueve la búsqueda de nuevas alternativas para la solución de los problemas en la educación. La enseñanza actual en los diferentes niveles (básica, secundaria, superior) ha estado caracterizada por un foco sobre objetivos uniformes, el que separa en múltiples partes o fases el proceso educativo. Actualmente en los colegios se trabaja bajo un enfoque tradicionalista, este tipo de evaluación centrada en la medición se caracteriza, generalmente, por objetivos orientados hacia el dominio de los contenidos, o hacia un saber hacer operativo.

Por otra parte, el modelo vigente, al estar centrado en el docente, ser excesivamente intelectualista, homogéneo y pasivo para los estudiantes, deja pocas posibilidades para la innovación en estrategias que los involucren activamente. Asimismo, para enfrentar los retos y los problemas que presenta hoy el contexto educativo en el ámbito evaluativo, es necesario que el aprendizaje y la enseñanza logren sentido, tanto para el que aprende como para el que enseña (Condemarín y Medina, 2000, p. 19).

Para innovar y cambiar aquello, la evaluación y formación basado en competencias viene a evaluar todos los resultados referidos a conocimientos, habilidades y actitudes del estudiante a través de una diversidad de procedimientos creativos, siendo sus elementos esenciales; el contexto, el estudiante, la autenticidad de la actividad y los indicadores, dejando en segundo plano la calificación como resultado final. Por lo tanto, ¿Qué diferencia tiene respecto de un modelo tradicional?, ¿Qué significa un enfoque educativo por competencias?, es lo que se desarrollara en el siguiente capítulo.

El currículo por competencia viene a desafiar los principales problemas que presenta el currículo por objetivos. La construcción de un completo marco teórico para el desarrollo de las competencias tomará, sin duda algún tiempo. Según Díaz Barriga, F. cabe señalar que el enfoque por objetivo o el tradicional currículo tomo medio siglo, transitó desde el conductismo al cognoscitivismo, teniendo como antecedentes el taylorismo del mundo laboral de la época.

Pero hoy la sociedad del conocimiento requiere del trabajo en equipos interdisciplinarios que resuelvan los problemas en diferentes áreas, para lo cual el diseño curricular de la educación por objetivos resulta obsoleto. Por otra parte, desde fines del siglo XX el rediseño curricular por competencias cobra fuerza a partir del desarrollo de reformas

en diferentes niveles (proyectos educativos, capacitaciones e innovaciones curriculares, etc.). Considerando lo anterior, en el ámbito educativo, el proceso de formación de las competencias, implica dejar de priorizar los contenidos y centrarse en el desempeño integral del estudiante, con la articulación de los diferentes saberes (saber ser, saber convivir, saber hacer y saber conocer).

Asimismo, la formación basada en competencias implica un cambio de paradigma y viene a cuestionar drásticamente el diseño curricular tradicional, buscando lograr el vínculo de la teoría con la práctica y de lo profesional con lo académico.

A diferencia del enfoque basado en objetivos, tradicional en el país en los últimos 40 años³, una enseñanza basada en competencias implica cambiar los esquemas por una nueva manera de abordar la formación, facilitando el desarrollo de competencias básicas desde la escuela, sustentando en el estudiante futuras competencias profesionales y ciudadanas, permitiendo una mejor orientación y focalización de los esfuerzos docentes y más trabajo práctico del aprendiz; convirtiéndolos en protagonistas de sus propios procesos y jueces de sus resultados, junto a la orientación, monitoreo y apoyo del docente. Dicho modelo se caracteriza por ser un proceso continuo, sistemático, basado en evidencias según el desempeño del estudiante, esperándose que algún día él mismo disponga de la capacidad de síntesis y transferencia necesaria de su uso. Consiste en buscar que las personas se formen para afrontar los retos de los diversos contextos con los saberes necesarios, actitud de mejora y ética.

• 2.1.1 Concepto de competencia

Por lo anterior, es preciso indicar que, etimológicamente, el término competencia proviene del latín “competentia” que significa competente. De acuerdo con el Diccionario de la Real Academia Española (2014), competencia significa “incumbencia, pericia, aptitud o idoneidad para hacer algo o intervenir en un asunto determinado”. No obstante, para fines de este estudio, interesa enfatizar en el abordaje del término competencias en el campo educativo:

Las competencias se entienden como desempeños integrales para interpretar, argumentar y resolver problemas del contexto, con creatividad, mejoramiento continuo y ética, desarrollando y poniendo en acción de forma articulada el saber ser, el saber convivir, el saber hacer, y el saber conocer (Tobón, 2012). Así pasan a ser una dimensión clave de los seres humanos en su relación con los contextos en los cuales se desenvuelve día a día.

A su vez, según Perrenoud (2008) expresa que la competencia es una combinación de procesos cognitivos, saberes, habilidades y actitudes, para dar solución a diversos problemas que plantea la vida humana y las organizaciones productivas. Cabe destacar, que las competencias se refieren a los comportamientos complejos que permiten identificar a un

³ Desde la reforma educacional de Frei Montalva de 1965 se instala en Chile el enfoque de enseñanza basado en objetivos.

sujeto como experto o especialista en un campo dado de la acción humana, campo al cual se deben enfrentar los estudiantes al titularse.

Todos los elementos se interrelacionan e interactúan entre sí

Esquema 1: Componentes de una competencia



Adaptado de Miguel (2005)

- **2.1.2 Enfoque Basado en Competencias**

En este sentido, entre los diseños curriculares se encuentra el diseño curricular basado en competencias, que a través de los programas de formación y su puesta en marcha, busca desarrollar a través de las competencias, capacidades cognitivas, conductuales y actitudinales que son inherentes al ser humano, las cuales son desplegadas para responder a las necesidades específicas que las personas enfrentan en contextos y situaciones concretas, lo que implica un proceso de adecuación entre el individuo, la demanda del medio y las necesidades que se producen en esta interacción, con la finalidad de dar respuestas y/o soluciones a las demandas planteadas (Frade, 2009 citado en García 2011).

El origen del enfoque de las competencias se vincula, a juicio de algunos autores, con tres procesos sociales significativos: la sociedad del conocimiento, el movimiento de la calidad de la educación y la formación del capital humano (Tobón, 2006). En efecto, en la nueva sociedad del conocimiento se observan cambios en el mercado y en el empleo que exigen nuevas ocupaciones, por lo que se plantea superar el modelo educativo basado en la sociedad industrial, por otro que responda a la formación de nuevas capacidades y competencias de un ciudadano para adaptarse a los cambios de la cultura y el trabajo.

El diseño curricular basado en competencias tiene las siguientes características:

- Resolución de problemas del contexto con base a saberes integrados.
- La evaluación se basa en evidencias sobre el desempeño.
- Se busca el mejoramiento continuo.
- Hay vinculación entre saberes, disciplinas y áreas.
- Adopta para su desarrollo un enfoque de enseñanza-aprendizaje significativo.

La competencia no se puede separar del concepto de desarrollo, esta se adquiere y se desarrolla, por tanto, “el desarrollo de una competencia es una actividad cognitiva compleja que exige a la persona establecer relaciones entre la práctica y la teoría; transferir el aprendizaje a diferentes situaciones, aprender a aprender, plantear y resolver problemas y actuar de manera inteligente y crítica en una situación”. (Gonczy, 2001 en Tejada, 2005).

En la educación, ya no se puede plantear la aplicación exclusivamente de conocimientos que permita la aprobación de un currículo formal basado exclusivamente en saberes, sino que hay que aplicar, unas habilidades concretas en situaciones concretas. La competencia es aquella “capacidad de actuar eficazmente en un número determinado de situaciones, capacidad basada en los conocimientos pero que no se limita a ellos” (Perrenoud, 1990, p. 7)

Finalmente, es necesario tomar nota del cambio entre un currículo tradicional y uno basado en competencias; en tanto el primero está centrado en el contenido, el segundo en los indicadores de desempeño. Para el primero los tiempos de enseñanza son fijos y para el segundo son variables ya que se tiene en cuenta el ritmo personal de aprendizaje, es decir, centrado en las necesidades individuales. En tanto, la evaluación de competencias es un proceso de recolección de evidencias sobre el desempeño de una persona con el propósito de formarse un juicio sobre su competencia a partir de referente estandarizado e identificar aquellas áreas que requieren ser fortalecidas mediante la capacitación para alcanzar el nivel de competencia requerido.

Por último, a diferencia de la evaluación tradicional, en la evaluación por competencias, se compara el desempeño individual con el estándar (lo mínimo alcanzado), los evaluados conocen de antemano qué y cómo se va a evaluar; los evaluados participan en la fijación de objetivos; es un proceso planificado y coordinado; se centra en evidencias del desempeño real en situaciones específicas; el evaluador juega un papel activo, como formador y orientador.

- **2.1.3 Tipos de competencias en Educación.**

El término competencia, originario del campo profesional, genera dificultades al aplicarse en el ámbito de la educación. No hay claridad en la identificación de los tipos de competencias, ya que se presentan tantas clasificaciones, así como autores que las definen. En este trabajo, se tienen en cuenta aquellas que están vinculadas a la enseñanza (Díaz, Barriga, 2006 y Garagorri, 2007) y se destacan cuatro tipos:

1- Competencias genéricas: Son aquellas que deben formarse en la educación básica, como instrumento de acceso general a la cultura. Las competencias que la integran son: lingüística, matemática, conocimiento e interacción con el mundo físico y natural, tratamiento de la información y competencia digital, social y ciudadana, cultural y artística, aprender a aprender, iniciativa y autonomía personal.

2- Competencias disciplinares: Surgen de la necesidad de desarrollar los conocimientos y habilidades vinculados a una disciplina. Estos procesos de pensamiento son más complejos que la retención de conocimientos. Es un aprendizaje de conceptos, pero también de procedimientos necesarios para organizar la secuenciación de ordenamiento mental de la información.

3- Competencias transversales: Son aquellas que requieren de la unión de saberes y habilidades procedentes de varios campos de conocimientos. Son de dos tipos:

- a) Profesionales: convergen los conocimientos y habilidades que un profesional necesita para la atención de las situaciones que se le presenten en el ámbito de los conocimientos que ha adquirido.
- b) Actitudinales: requieren el manejo de la información y de ciertas habilidades específicas, sumado al desarrollo de una actitud (medio ambiente, derechos humanos, democracia, etc.).

4- Competencias específicas: Son las que se aplican a una situación o a un conjunto de situaciones en un contexto particular. Estas competencias se refieren al saber hacer, ya que consisten en una serie de actos observables, esto es, de comportamientos específicos. Aplicadas a la educación, son las relacionadas con cada área temática.

2.2 Evaluación del aprendizaje

• 2.2.1 Concepto de Evaluación

La evaluación (Leymonié, 2008, p. 25), es parte esencial del propio proceso de enseñanza, y se constituye en una pieza clave para mejorar la calidad de los aprendizajes. De acuerdo con la lógica interna expresada en este trabajo, ahora se darán a conocer las distintas alternativas para resolver la forma de cómo evaluar bajo un enfoque basado en competencias y la importancia de la evaluación del aprendizaje.

Actualmente consideramos la evaluación no solo como un proceso para saber cómo han ido avanzando los alumnos en su aprendizaje, sino, primeramente, como un medio u ocasión relevante de enseñanza y de aprendizaje, de actuación formativa, y en definitiva de educación de los estudiantes. A su vez, enseñar desde un modelo tradicional promueve una enseñanza academicista, donde la evaluación educativa es un fenómeno habitualmente circunscrito al aula, referido a los alumnos y limitado al control de los conocimientos adquiridos a través de diversos tipos de instrumentos evaluativos (Flórez, 2000). Lo anterior, se evidencia mediante una evaluación cuantitativa al final del período o curso, asignándole una calificación al aprendizaje del estudiante en relación con el resto de la clase por medio de exámenes escritos. Estos instrumentos y procedimientos de medición proporcionan recursos que mejoran la información disponible, pero limitan la toma de decisiones en cuanto al aprendizaje de los estudiantes. Como consecuencia de esta realidad la evaluación para la mayoría de los docentes, tiene un único propósito: justificar la calificación de sus estudiantes.

En este sentido, para Dale, citado en García (2010), la evaluación se entiende como un examen profundo que generalmente hace hincapié en el impacto, la eficiencia, eficacia, pertinencia y sostenibilidad de los programas o proyectos educativos, donde su propósito se basa en reunir información sistémica para generar juicios y tomar decisiones sobre el funcionamiento de los sistemas.

El sistema educativo en Chile ha estado en constante cambio, donde el aprendizaje se ha transformado en el núcleo de la acción educativa; sin embargo, el sistema evaluativo y específicamente los instrumentos de evaluación han condicionado de tal manera la dinámica generada en el aula, que a la hora de la verdad no es la del aprendizaje el eje central, sino que la evaluación sumativa o calificación final. Por el contrario, en la actualidad, la evaluación educativa esta llamada a ser el eje integrador y dinamizador de los procesos de aprendizaje, por lo cual cada vez está adquiriendo mayor relevancia y determinación en la enseñanza.

- **2.2.2 Enseñar, Aprender y Evaluar**

Enseñar para que el estudiante aprenda es lo que debe prevalecer en el proceso de enseñanza, y el evaluar cumple allí un rol fundamental, tanto para tomar decisiones como para verificar y evidenciar los logros del aprendizaje. De lo expresado con anterioridad, queda en evidencia que concebimos a la evaluación como un proceso continuo y formativo, que se encuentra integrado al enseñar y aprender. La evaluación es una pieza clave del enseñar y el aprender y por lo tanto se vuelve esencial para mejorar la calidad de los aprendizajes y el desarrollo de competencias. Es así como promover mejoras en la enseñanza y en el aprendizaje conlleva cambios profundos en la evaluación.

Actualmente los instrumentos de evaluación son eminentemente cuantitativos de control y autorregulación, pese a ello, carecen de objetividad en vista que las pruebas y exámenes escasean de validez y confiabilidad. Las pruebas de lápiz y papel siendo estáticas y obstruidas solo consiguen un conocimiento condicionado y establecido durante las clases.

De lo anterior, se concluye, que el estudiante aprende para ser evaluado centrando principalmente su atención, en una calificación en un momento definido, y no necesariamente para formarse y desarrollar conocimiento. “Aprende” a aprobar un examen, una prueba. Este enfoque de evaluación, tiene un carácter determinante tomando como base los resultados del conocimiento memorístico de manera descontextualizada e instrumental. El resultado del aprendizaje enfatiza lo observable, no así, los procesos de razonamiento, estrategias, habilidades y capacidades.

Por lo que resulta que:

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

- **2.2.3 Evaluación basada en competencias**

No obstante, para revertir lo anterior e innovar en la forma de evaluar el aprendizaje de los estudiantes la evaluación por competencia cumple un rol fundamental. La evaluación o proceso evaluativo en el enfoque basado en competencias constituye un todo, que contempla una alineación de los diversos elementos que forman el proceso educativo: objetivos, estrategias, recursos y evaluación, es decir, es un proceso complejo, sistemático e integral, de donde es posible obtener datos válidos y fiables acerca de una situación con el objeto de formar y emitir juicios, para tomar decisiones consecuentes a corregir o mejorar la situación

evaluada, convirtiéndose en una guía tanto para la enseñanza del docente como también para el proceso de aprendizaje del estudiante.

Por ello, el proceso evaluador forma parte de cualquier planteamiento didáctico y es un elemento integrante del diseño curricular, lo que supone tener un planteamiento cada vez más sistemático de todos los elementos implicados en el proceso de aprendizaje y de enseñanza: profesor, alumno, metodología, contextos, etc. que nos permite obtener información, formular juicios y tomar decisiones efectivas. A su vez, y específicamente la evaluación de competencias, implica la integración de conocimientos, habilidades y actitudes, por ello es preciso que se utilicen diversos métodos y que se diseñe un programa que los integre a partir de las finalidades de la evaluación (Valverde, 2014, p. 54).

Evaluar y medir competencias son tareas distintas y compleja a los métodos tradicionales tal y como los conocemos, ya que, implica un importante dominio respecto a lo que se medirá. El saber hacer complejo en una determinada situación y en un determinado contexto, debe poder ser medible mediante un instrumento que considere la situación real del estudiante. Por otro lado, hay que considerar a la evaluación como un proceso dinámico, abierto y contextualizado que se desarrolla a lo largo de un periodo de tiempo; no es una acción puntual o aislada.

Asimismo, en el proceso evaluativo de competencias, tanto el docente como el estudiante asumen roles y funciones, algunas de ellas relacionadas con la toma de decisiones y otras netamente con la participación durante el proceso. Específicamente el docente, deja de ser el protagonista del proceso de enseñanza y pasa a convertirse en un mediador del aprendizaje, que guía y orienta a los estudiantes en sus procesos, es quien realiza retroalimentación constante y oportuna durante todo el proceso educativo, promoviendo análisis y reflexión en los estudiantes. Del mismo modo, es quien les delega actividades evaluativas haciéndolos participar activamente, mediante la autoevaluación y co-evaluación; en definitiva, el docente se convierte en un copropietario del sistema evaluativo y un cogestor de la misma.

De este modo, el estudiante deja de ser un actor pasivo en el proceso educativo y pasa a ejercer un rol que implica necesariamente un papel activo y responsable, donde su automotivación y autorregulación constituyen elementos fundamentales para alcanzar resultados de aprendizaje significativos y el desarrollo de competencias para la vida.

A continuación, evidenciaremos en el siguiente cuadro, la diferencia que existe en la evaluación tradicional y la evaluación centrada en competencias.

Cuadro 1: Diferencias entre evaluación tradicional y evaluación centrada en competencias.

EVALUACIÓN TRADICIONAL	EVALUACIÓN CENTRADA EN COMPETENCIAS
Evaluación limitada	Evaluación auténtica
Evaluación referida a la norma	Evaluación referida al criterio
El profesor monopropietario de la evaluación	Los alumnos de “apoderan” de la evaluación
Evaluación final y sumativa	Evaluación continua y formativa
Evaluación mediante un único procedimiento y estrategia	Mestizaje de estrategias y procedimientos evaluativos

Fuente: De Miguel (2006: 43)

El objetivo de la evaluación de los aprendizajes, como actividad genérica, es valorar el aprendizaje en su proceso y resultados, siendo su finalidad principal regular tanto las dificultades y los errores del alumnado, como también del proceso de enseñanza. Lo fundamental es revertir la idea que los alumnos tienen de lo que aprenderán no depende tanto de lo que el profesor les dice, sino de lo que éste tiene realmente en cuenta en el momento de evaluar, y con relación a ello adaptan su forma de aprender.

Ahora bien, en la base de la concepción actual de la evaluación, existe una estructura básica característica, sin cuya presencia no es posible concebir su autenticidad; la cual consiste en tres fases irrenunciables:

1º fase: Obtener información. Mediante procedimientos e instrumentos válidos y fiables, que fundamenten la consistencia y seguridad de los resultados.

2º fase: Formular juicios. Los datos obtenidos deben permitir analizar y valorar lo que se pretende evaluar, para poder formular juicios de valor lo más certeros posibles.

3º fase: Tomar decisiones. De acuerdo a las valoraciones emitidas se deberán tomar las decisiones que convenga en cada caso.

Sobre la base de esta estructura se puede ir ampliando el campo conceptual de la evaluación en función de los diversos aspectos y aplicación de la misma: de la intencionalidad que se persigue; de los momentos del proceso; de los ámbitos de aplicación; de los agentes de su ejecución, etc. como se puede percibir en el siguiente cuadro:

Cuadro 2: Cuadro comparativo entre los diferentes tipos de evaluación.

Evaluaciones	¿Para qué?	¿Qué evaluar?	¿Cuándo?	¿Quién evalúa?	¿Cómo evaluar?
Evaluación Diagnóstica	Planificación	Concepciones previas. Requisitos (contenidos)	Al inicio del proceso (curso, secuencia)	Docente	Pruebas Entrevistas. Narraciones, Biodata.
Evaluación Formativa	Cambio de alternativas	Contenidos currículo. Estrategias. Avances. Dificultades.	Durante el proceso	Docente y estudiante	Observación directa, Pruebas orales y escritas, Auto y coevaluación, Entrevistas.
Evaluación Sumativa	Verificar resultados. Acreditar aprendizajes	Contenidos aprendidos.	Al final del curso o secuencia.	Docente	Observación directa, Pruebas escritas y orales, Exámenes, Auto y coevaluación

Adaptado de Fiore y Leymoníe (2007)

- **2.2.4 Hacia una evaluación auténtica de un aprendizaje situado.**

Una de las principales críticas de la evaluación es que no hay congruencia entre evaluación y enseñanza, es decir, se enseña una cosa y se evalúa otra. En alguna medida, éste sería una de las razones para optar por este nuevo enfoque, por lo cual, en la perspectiva situada, la enseñanza se organiza en torno a actividades y evaluaciones auténticas.

Díaz Barriga, F. (2005) se refiere a la evaluación auténtica como alternativa en el sentido de que busca un cambio en la cultura de la evaluación reinante, centrada aún hoy, en instrumentos de lápiz y papel. La verdadera evaluación, busca evaluar lo que se hace, así como identificar el vínculo de coherencia entre lo conceptual y lo procedimental en diversos momentos. Involucra la autoevaluación por parte del estudiante y la coevaluación, promoviendo la reflexión sobre su propio aprendizaje y el aprendizaje con y de los compañeros. La premisa central de una evaluación auténtica es que hay que evaluar aprendizajes contextualizados (Díaz Barriga y Hernández, 2002, p. 62), demandar que los aprendices resuelvan activamente tareas complejas mientras usan sus conocimientos previos, el aprendizaje reciente y las habilidades relevantes para la solución de problemas reales.

Por lo anterior, la evaluación auténtica se enfoca en el desempeño del estudiante, destaca la importancia de aplicar habilidades en el contexto de una situación de la vida real, y así el aprendizaje sea para toda la vida. A continuación, se presentan algunos ejemplos de evaluaciones auténticas en la comunidad educativa:

- Demostración de proyectos realizados por los estudiantes
- Presentaciones e interpretaciones artísticas
- Colección de trabajos integrada en un portafolio
- Participación en debates de asuntos sociales

La evaluación auténtica se considera alternativa en el sentido de que busca un cambio en la cultura de la evaluación tradicional imperante, centrada en instrumentos estáticos, priorizando el uso de rúbricas, portafolios y la autoevaluación como práctica reflexiva y autorreguladora. A su vez, la observación en evaluaciones auténticas es fundamental, ya que la observación del proceso de aprendizaje exige atender al papel relevante que tiene en el aprendizaje la interacción que propicia el trabajo cooperativo, así como la importancia de organizar adecuados procesos de autorregulación y metacognición. Las diferentes propuestas de aprendizaje y de evaluación, ayudan a lograr que los estudiantes puedan desarrollarse de la mejor manera posible, una vez que hayan egresado del sistema escolar.

Cuadro 3: Tipos y dimensiones para evaluar el aprendizaje

Tipos Dimensiones	Pruebas objetivas	Pruebas orales	Evaluaciones auténtica centrada en el desempeño
Propósito	Obtener una muestra del conocimiento logrado con un máximo eficiencia y confiabilidad	Evaluar el conocimiento durante la instrucción misma	Evaluar la habilidad de trasladar el conocimiento y la comprensión a la acción.
Respuesta del alumno	Leer, recordar, seleccionar.	Responder oralmente.	Planear, construir y proporcionar una respuesta original.
Influencia en el aprendizaje	Énfasis en el recuerdo, fomenta la memorización.; fomenta ciertas habilidades del pensamiento.	Estimulan la participación; proporcionan a la docente realimentación inmediata acerca de la efectividad de la enseñanza.	Destacan el empleo del conocimiento y habilidades disponibles en contextos de solución de problemas importantes.

Fuente: Díaz Barriga, Frida (2005: 21)

En definitiva, es relevante destacar las preguntas centrales en el proceso de evaluación de aprendizajes, que deben ser consideradas: ¿Qué evaluar?, ¿Para qué evaluar?, ¿Por qué evaluar?, ¿Cuándo evaluar?, ¿Cómo evaluar?, ¿Con qué evaluar?, ¿Quién evalúa?, planteado por Castillo (2002), preguntas claves para determinar modalidades pedagógicas y metodologías de enseñanza aprendizaje en el proceso de formación de un proyecto curricular.

La evaluación auténtica responde a este cambio de paradigma dado que se centra en un estudiante real, considera sus diferencias, lo ubica en su propio contexto y lo enfrenta a situaciones de aprendizaje significativas y complejas, tanto a nivel individual como grupal. En definitiva, la evaluación es un elemento primordial en el proceso de aprendizaje de los estudiantes y de las organizaciones educativas, ya que coordina, regula y orienta de manera constante. Para tratar de resumir las principales diferencias entre una evaluación tradicional y una evaluación auténtica, el siguiente cuadro, esquematiza las principales discrepancias entre ambos enfoques.

Cuadro 4: Comparación entre evaluación tradicional y evaluación auténtica

Evaluación Tradicional	Evaluación Auténtica
Para evaluar, emplea ítems indirectos	Se examina directamente la ejecución del aprendiz en base a tareas relevantes
Revela solo si los estudiantes reconocen aquello que han aprendido en las aulas, fuera de ellas.	Requiere que los estudiantes apliquen el saber adquirido a situaciones de la vida extraescolar
Las pruebas convencionales suelen ser de “lápiz y papel” y las preguntas a menudo suponen una única respuesta	Se evalúan a la vez un conjunto de competencias y contenidos necesarios para resolver aquella situación
Suelen tenerse en cuenta sólo los resultados	Se requiere la justificación argumentada de las respuestas
La validez se determina mediante el apareamiento de ítems con el contenido del currículum	Se evalúa la capacidad de actuar en contextos sociales de manera idónea

Fuente: Elaboración Propia

- **2.2.5 Prácticas recomendadas mediante Evaluación Auténtica**

La Evaluación auténtica incluye múltiples formas de medición del desempeño de los estudiantes. La evaluación auténtica no descarta el uso de las pruebas elaboradas por el profesor ya que ellas son válidas para valorar algunas competencias y conocimientos de los alumnos, sin embargo son insuficientes, cuando se las considera como única fuente de información.

Los instrumentos de evaluación al ser variados, incluso pueden ser diferentes para cada alumno. Ejemplos más típicos de técnicas de evaluación auténtica son valoraciones de desempeño, portafolios y auto-evaluación que a continuación se sintetizan:

- **Evaluación del desempeño:** Los estudiantes deben ser evaluados a partir de crear un producto o formular una respuesta que demuestre su nivel de competencia o conocimiento.

- **Uso de Portafolios:** Permite evaluar el producto y el proceso de aprendizaje a lo largo del tiempo con borradores y evidencias del aprendizaje de los alumnos. (Recopilación sistemática de trabajos)

- **La Autoevaluación:** Ofrece al estudiante oportunidades para que éste auto-regule su aprendizaje y se responsabilice de evaluar su propio progreso. La autoevaluación puede ser estimulada a través de distintas técnicas tales como diarios de aprendizaje, registros de la actividad a través de listas de cotejo, entre otras.

- **Rúbrica o matriz:** Son instrumentos de evaluación auténtica (Díaz Barriga, F. & Hernández, 2010). Consisten en tablas de doble entrada que describen diversos niveles de calidad de una actividad específica. Apoyan el aprendizaje de los estudiantes y el desarrollo de habilidades de pensamiento de orden superior.

2.3 Perfil docente y perfil del estudiante bajo el enfoque basado competencias.

La formación basada en competencias está en el centro de una serie de transformaciones en la educación, lo que requiere de profundos cambios, de nuevos perfiles tanto de docentes como de estudiantes. Los docentes, en cuanto a su filosofía con respecto de la educación y a su manera tradicional de enseñar; y el estudiantado, en la responsabilidad de su propio aprendizaje. En este sentido, Román (2008), señala que distintos estudios e investigaciones sostienen que:

“Una escuela cambia efectivamente cuando cambia la práctica y la perspectiva docente. Mejorar la enseñanza requiere un doble esfuerzo desde los profesores: creer en las capacidades de sus alumnos y asumir que ellos en tanto maestros, tienen un papel esencial e insustituible en lo que aprendan o dejen de aprender todos y cada uno de sus estudiantes. (p.6).

• 2.3.1 La educación basada en el desempeño pasa de la enseñanza al aprendizaje.

La educación basada en el desempeño pone énfasis en la actitud de los estudiantes, quienes dejan de ser pasivos y receptores para convertirse en activos, co-protagonistas y responsables de su propio aprendizaje. Individuos creativos, críticos, reflexivos, capaces de resolver problemas y con ansias de superación. Cada estudiante debe experimentar y tener acceso a diversos contextos de aprendizajes, sea cual sea su área de estudio. Asimismo, el rol docente pasa a ser de monitor de lo anterior antes mencionado, donde debe modificar sus prácticas, su manera de diseñar las actividades y estrategias, su organización no como un mero requisito

administrativo, sino como un referente de cómo conducir al estudiantado en el logro de los propósitos y en el desarrollo de sus competencias y conocimientos.

Sin embargo, el papel del docente es el de un agente de cambio que entiende, promueve, orienta y da sentido al cambio inevitable que nos transforma a todos. El docente debe comprometerse, mediante la reflexión constante su tarea pedagógica, en espacios de construcción individual y grupal, y con aportes significativos; desempeñando nuevas funciones tales como:

- Acompañar, orientar y guiar el trabajo y la búsqueda del estudiante.
- Promover el desarrollo integral y el mejoramiento continuo del estudiante
- Apoyar y sostener el esfuerzo irrenunciable del estudiante.
- Diseñar escenarios, procesos y experiencias de aprendizaje significativo y relevante
- Preparar a los estudiantes para que se adapten a la cultura vigente y prepararlos para el futuro.

La definición de un perfil por competencias se ve ligado a la realidad en la que se encuentra, al contexto social, económico, laboral y al tipo de conocimiento que supone, al desempeño de saberes cognitivos, procedimentales y actitudinales. En el modelo tradicional el perfil profesional responde a un perfil generalmente típico, académico y disciplinado, enfatiza los saberes conceptuales, las aéreas de conocimiento especializadas. Para la Formación Basado en Competencia el perfil responde a una situación académica profesional, combina competencias profesionales y académicas, es un perfil muy vinculado al ámbito laboral, a enfrentar diversos contextos sociales y hasta personales, siendo altamente especializado en su área ocupacional.

En este contexto, la aplicación del modelo educativo descrito, así como la formación integral, implica grandes esfuerzos y compromisos por parte de los actores involucrados (docente-alumno). Asimismo, los profesores partidarios de la idea de competencias asumirán responsabilidades considerables en la elección de las prácticas sociales de referencia e invertirán en ellas su propia visión de la sociedad, de la cultura y la acción, más que cuando ellos transmitan conocimientos dentro de una sala de clases. Dicho enfoque exige por parte del evaluador la determinación de tareas concretas que permitan indagar, valorar e identificar el grado de dominio alcanzado en la aplicación de un conjunto de competencias, y por tanto demanda coherencia y continuidad en los fines, las metas y los métodos de enseñanza aprendizaje.

Como lo afirman Inciarte y Canquiz (2009)

Tanto la integralidad como la pertinencia hacen exigencias a los actores fundamentales del currículo: al docente, quien debe aceptar que el que enseña también aprende; que el proceso de formación es dialógico y un espacio pedagógico para la indagación, exploración, mediación y diversidad; por su

parte el alumno debe estar motivado por aprender, identificado con sus propias necesidades y las del colectivo, desarrolla habilidades meta-cognitivas como la reflexión o el aprender a aprender, asume la responsabilidad de aprender independientemente, accede a la información y el conocimiento, es co-responsable en la construcción del proceso de formación. Los otros actores que complementan el colectivo curricular deben reconocer la esencia del proceso educativo en cuanto a la formación del ser personal y social. En síntesis, todos los actores deben reconocer que la educación no es una serie de aprendizajes definitivos, sino una búsqueda permanente, en la que todo tiene un sentido y puede cambiar, entonces el aprendizaje, el egresado, el conocimiento, la tecnología, como productos del currículo, no son productos acabados (p. 5).

2.3.2 Rol del docente y rol del estudiante

De lo expuesto, se deduce que los actores participantes en el proceso de enseñanza aprendizaje promueven mediante el cumplimiento de sus funciones una educación pertinente, en la que el currículo se recrea de manera constante en función de las necesidades, tanto del estudiante, como del docente-mediador. Para lo cual se integran nuevas prácticas didácticas que promuevan el desarrollo de competencias genéricas y específicas, así como novedosos instrumentos de evaluación orientados a promover la construcción de conocimiento significativo. A continuación, se presenta un cuadro comparativo dando a conocer el rol que cumple tanto el docente como el estudiante bajo dicho enfoque:

Cuadro 5: Rol del docente y el estudiante bajo el desarrollo de competencias

DOCENTE	ESTUDIANTE
Deja de ser protagonista y se convierte en mediador	Se involucra en el proceso de enseñanza de manera activa
Orienta todo el proceso de enseñanza	Es co-protagonista y responsable de su propio aprendizaje
Promueve y prioriza el análisis y reflexión de sus estudiantes	Desarrolla habilidades de reflexión, observación y pensamiento crítico.
Promueve constantemente la autoevaluación y coevaluación	Resuelve problemas propios de su profesión y su vida.

Fuente: Elaboración propia.

2.4 Políticas educativas de Educación Media Técnico Profesional

- **2.4.1 Demandas emanadas por el Ministerio de Educación.**

En relación al enfoque planteado, el Ministerio de Educación el año 2016 da a conocer el documento “Orientaciones para la gestión e implementación del currículum de la educación Media Técnico-Profesional”, que surge de una medida de reformulación del currículo de la Formación Diferenciada Técnico Profesional, con la finalidad de promover un currículo más flexible, pertinente y gestionable por parte de cada uno de los establecimientos educacionales, buscando de esta manera apoyar el desarrollo de una docencia situada a los contextos, acordes a los cambios del mundo actual y principalmente que brinde oportunidades reales de aprendizaje para los y las estudiantes. Particularmente, hace mención que el enfoque basado en competencias es una forma de diseño curricular que garantiza la formación de personas que cuenten con las competencias requeridas para ejercer adecuadamente sus funciones laborales. Asimismo, señala que en las bases curriculares se establecen objetivos de aprendizaje en una lógica de competencias, los cuales deben ser logrados por los estudiantes al finalizar el proceso formativo de las especialidades, configurando de esta manera perfiles de egreso. Normativa que se encuentra respaldada en los decretos N° 954 y N°452 que aprueban los planes y programas de estudio para 3° y 4° año medio de formación Diferenciada Técnico Profesional.

El Ministerio de Educación, frente a las demandas emanadas por la sociedad, ha considerado necesario que los establecimientos que imparten el nivel medio técnico profesional, desarrollen competencias laborales en sus estudiantes; para ello ha establecido normativas educativas que respaldan dicha iniciativa. Por lo anterior, a nivel provincial, directores y jefes de Unidad Técnico Pedagógica son convocados por el encargado de departamento de educación provincial, quien les da a conocer la propuesta del Ministerio.

Con relación al rol que ha cumplido al Ministerio de Educación frente a la situación mencionada, se han elaborado un conjunto de iniciativas de fortalecimiento de la Educación Media Técnico-Profesional, con el fin de apoyar de manera permanente los cambios curriculares que se deben implementar. Por este motivo el Ministerio de Educación publicó en el mes de junio del año 2016, el documento “Orientaciones para la gestión e implementación del currículum de la educación media técnico-profesional”.

Una medida principal que propone este documento, es la reformulación del currículum de la Formación Diferenciada Técnico-Profesional, más flexible, pertinente, actualizado, y más gestionable por parte de cada uno de los establecimientos educacionales, además, se da énfasis en la implementación de un enfoque basado en competencias laborales, puesto que según el Ministerio de Educación, la estructura curricular modular en un enfoque de competencias, facilitará la construcción de las articulaciones con el resto del sistema de

formación técnica, generando las condiciones requeridas para el aprendizaje en un sistema de formación permanente.

Sin embargo, es de suma importancia destacar que, si bien las bases curriculares para la educación media técnico profesional que establece el MINEDUC se encuentran orientadas hacia las competencias, los planes y programas continúan manteniendo su formación en base a objetivos y al docente como actor principal dentro del sistema educativo, evidenciando de esta manera una contradicción entre lo que se establece y lo que hoy se implementa dentro del aula.

Es necesario hacer hincapié que, a pesar de las publicaciones emanadas por el MINEDUC sobre orientaciones para la gestión e implementación del currículum de la Educación Media Técnico–Profesional, es fundamental introducir en la cultura educativa el enfoque basado en competencias en su totalidad, con el fin de generar impacto efectivo al utilizar de manera adecuada las orientaciones entregadas por el Ministerio.

Por lo planteado anteriormente, se debe innovar en el contexto educativo técnico profesional de nivel medio e implementar dicho enfoque basado en competencias, no como una demanda, sino como necesidad, donde principalmente se debe efectuar una propuesta evaluativa de los aprendizajes y direccionarlos bajo el desarrollo de competencias, el cual viene a colaborar en la reorientación de la enseñanza, entregando a los participantes información necesaria, así como estrategias, técnicas y recursos apropiados, formatos e instrumentos evaluativos; pero, principalmente, evaluar el logro de los aprendizajes y buscando generar espacios sobre la reflexión de sus propias prácticas pedagógicas.

CAPITULO III

MARCO METODOLÓGICO

3.1 Relevancia del estudio y resultados esperados

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

Por lo anterior, los docentes frecuentamos a un cambio de enfoque en la educación, específicamente en el ámbito de la evaluación. La evaluación del aprendizaje se presenta como una posibilidad de desplazamiento de perspectiva, en contra de las prácticas más habituales en evaluación, algunos docentes, ignoran los aprendizajes centrales de cada disciplina, disgregan la evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje y entregan notas sin ninguna aclaración de su significado, lo que carece de una retroalimentación efectiva y metacognición con el estudiante.

El socioconstructivismo como también un enfoque basado en competencias, indica la unión de varias de las cosas mencionadas con anterioridad, es decir, la importancia que tiene el trabajo en equipo y la construcción de los propios conocimientos, la metodología de enseñanza y evaluación se vuelve fundamental para un paradigma como este, dando relevancia a las interacciones del estudiante, con los profesores, compañeros y demás personas de su entorno, pues se requiere que el profesor sea sólo un mediador, quien fomente la integración de los diferentes grupos entre sí, dentro y fuera de la clase, fomentar una enseñanza más reflexiva, basada en las habilidades y no tanto en la memorización de contenidos, mejorando el nivel de conocimiento de cada aprendiz, aumentar sus capacidades comunicativas y el número de interacciones en la clase.

El Ministerio de Educación busca asumir de forma clara y explícita este cambio de enfoque para evaluar de manera más significativa el aprendizaje de los estudiantes, a través de los Mapas de Progreso, cuyo sustento teórico se encuentra en los **principios de la Evaluación para el Aprendizaje**. Como también, bajo las políticas educativas Técnico Profesional de nivel Medio las cuales requieren y orientan trabajar bajo el desarrollo de competencias. Este enfoque para innovar en la evaluación de los aprendizajes fue desarrollado por un grupo de académicos ingleses (Assessment Reform Group) y se ha estado

piloteando en diferentes establecimientos chilenos desde el año 2005, en un esfuerzo conjunto de la Unidad de Currículo y Evaluación del MINEDUC (UCE) y el Programa de Educación Continua para el Magisterio de la Universidad de Chile.

El equipo encargado del seguimiento de la implementación curricular dentro de la UCE ha llegado, a partir de diversos estudios en terreno, a conclusiones relevantes respecto a la necesidad de este cambio explícito de enfoque. En base a estos estudios se ha descubierto, entre otros aspectos, el predominio de la prueba escrita como forma de evaluación y el trabajo casi exclusivo con las habilidades más básicas del currículo en los diferentes subsectores. Ello significa, por ejemplo, que en Ciencias los estudiantes están solamente aprendiendo datos y fórmulas, mientras que en muy pocos casos están siendo evaluados por sus habilidades de indagación científica, aspecto fundamental en esta disciplina.

Muchas son las investigaciones que ponen de manifiesto que la práctica de la evaluación es disfuncional y desequilibrada en muchos aspectos (Santos Guerra, 1993, p. 11):

Sólo se evalúa al estudiante, sólo se evalúan los resultados y sólo los conocimientos. Se evalúa estereotípicamente, 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 que más ansiedad produce entre los estudiantes y más inseguridad entre el profesorado.

De estos estudios y demandas emanadas del Ministerio en cuanto a las políticas Técnico profesional en educación media, surge la inquietud sobre qué tan formativa está siendo la evaluación en las aulas chilenas y hasta qué punto los estudiantes están logrando aprendizajes complejos y significativos. De ahí converge la necesidad de evaluar el aprendizaje de una forma distinta, evaluar el desempeño y el saber hacer, dejando de priorizar la calificación como referente de conocimiento y producto final.

El tema de la evaluación de las competencias y los resultados de los aprendizajes son el centro de este trabajo de grado, dada la necesidad de potenciar los esfuerzos formativos y mejorar los resultados académicos de los estudiantes, preparándolos para el futuro.

En definitiva, siendo la evaluación, sumamente importante para el aprendizaje, también debe serlo para la actividad docente. Hay que considerarla como un recurso para mejorar la calidad de la enseñanza y de los aprendizajes (Zabalza, 2001, p. 51). La evaluación es una función fundamental del docente, que supone una serie de conocimientos, habilidades y actitudes que debe saber aplicar a las situaciones de evaluación. No siempre los docentes

asumen la responsabilidad social que implica la función de la evaluación, en cuanto a certificación y en cuanto elemento formativo. (Santos Guerra, 2003, p. 97).

McDonald et al. (2000) explicitan algunas de las consecuencias negativas de la evaluación de los aprendizajes:

- La evaluación se centra en lo que se considera fácil de evaluar.
- La evaluación estimula a los estudiantes a centrarse en los aspectos que se evalúan, ignorando todo lo importante pero que no es evaluable.
- Los alumnos le dan mayor importancia a lo que se va a evaluar para obtener una acreditación o buena calificación.
- Los estudiantes adoptan métodos de aprendizaje (no siempre los más efectivos) influenciados por las tareas de evaluación.

En este sentido, es una necesidad instrumentar el cambio de la cultura evaluativa, es un requisito para la modificación de las prácticas educativas bajo un enfoque basado en competencias. Es por ello que las siguientes preguntas sirven de guía para orientar este trabajo de grado:

- ¿Qué expresan los docentes del Instituto de Innovación Tecnológica Diego Portales sobre la evaluación?
- ¿Cómo evalúan los docentes del Instituto de Innovación Tecnológica Diego Portales? ¿Se evalúa contextualizadamente?
- ¿Hay concordancia entre lo enseñado y lo evaluado en las diferentes asignaturas?
- ¿Los estudiantes realmente aprenden lo que se espera?
- ¿Cómo elaborar estrategias de evaluación innovadoras y que posibiliten una mayor participación del alumno?
- ¿Cómo se puede aportar desde la educación basada en competencias y la evaluación auténtica a mejorar los sistemas evaluativos aplicados en el Instituto de Innovación Tecnológica Diego Portales?

3.2 Objetivos

Objetivo general

- ❖ Desarrollar una propuesta evaluativa bajo un modelo basado en competencias para generar el logro de aprendizajes significativos y profundos en estudiantes de enseñanza media técnico profesional del Instituto de Innovación Tecnológica Diego Portales.

Objetivos específicos

- ❖ Analizar las políticas educativas del nivel medio técnico profesional, en relación al enfoque Basado en Competencias.
- ❖ Analizar el comportamiento del proceso de evaluación de los aprendizajes y prácticas evaluativas de los docentes del Instituto de Innovación Tecnológica Diego Portales.
- ❖ Distinguir la finalidad y funciones de la evaluación de los aprendizajes en el Instituto de Innovación Tecnológica Diego Portales.
- ❖ Establecer similitudes y diferencias que existentes entre enseñar, aprender y evaluar.
- ❖ Releva las características de la evaluación auténtica y del desarrollo de competencias.
- ❖ Proponer un sistema evaluativo que contribuyan a lograr aprendizajes significativos y mejores resultados académicos.

3.3 Operacionalización

• 3.3.1 Detección de necesidades educacionales.

❖ 3.3.1.1 Antecedentes de la Población Objetivo:

El Instituto de Innovación Tecnológica Diego Portales es un colegio Técnico profesional de dependencia particular subvencionado ubicado en el área urbana de la comuna de Curicó que a partir del año 2016 se adscribe a la gratuidad. Actualmente, cuenta con una matrícula de 621 estudiantes, distribuidos en cuatro cursos por nivel, desde primero a cuarto año de enseñanza media.

❖ 3.3.1.2 Detectar, seleccionar y priorizar necesidades educacionales

Con la finalidad de detectar necesidades insertas en el establecimiento se realizó revisión de cuatro fuentes de información:

- Fuentes Oficiales: Revisión de Proyecto Educativo Institucional del establecimiento y del Reglamento de Evaluación.
- Fuentes Bibliográficas: Revisión de artículos y libros de educación.
- Fuentes Directas: Aplicación de 52 encuestas de forma aleatoria a los docentes y estudiantes pertenecientes a diferentes asignaturas y niveles, con el fin de lograr recolectar información específica sobre el sistema evaluativo que está utilizando en establecimiento (ver anexos 1 y 2).
- Fuentes Legislativas: Revisión orientaciones para evaluar el aprendizaje del Ministerio de Educación y políticas educativas del área técnico profesional de enseñanza media.

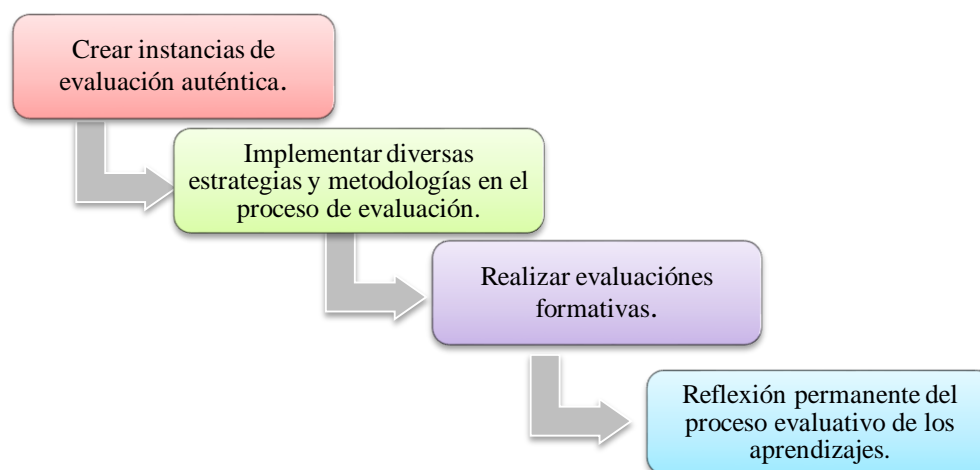
De acuerdo a la información recolectada se elabora el “elenco de necesidades”, provenientes de las cuatro fuentes de información que se detallan en la siguiente tabla:

Cuadro 6: Elenco de necesidades (elaboración propia)

Fuentes Oficiales	Fuentes Bibliográficas	Fuentes Directas	Fuentes Legislativas
<ul style="list-style-type: none"> - Utilizar tabla de especificaciones previa a la evaluación. - Trabajo por departamento y equipo docente. 	<ul style="list-style-type: none"> - Conocer las características y los estilos de aprendizajes de los alumnos. - Implementar diversas estrategias y metodologías didácticas en el proceso de evaluación del aprendizaje. - Desarrollar aprendizajes contextualizados. - Tiempo para la creación y revisión de Instrumentos. - Crear instancias de evaluación auténtica. - Implementar tareas integradoras dentro de la clase. 	<ul style="list-style-type: none"> - Calidad de los instrumentos de evaluación. - Realizar evaluaciones de proceso. - Establecer diálogo con los estudiantes de acuerdo a los criterios a evaluar. - Retroalimentar resultados de aprendizaje de forma individual y general. - Verificar el aprendizaje efectivo de los estudiantes. 	<ul style="list-style-type: none"> - Concordancia entre contenidos y evaluación. - Relación con las orientaciones para evaluar aprendizajes del ministerio con lo que se realiza dentro del aula. - Reflexión permanente del proceso evaluativo. - Incorporar saberes integradores en cada clase (saber- saber hacer- saber ser) - Desarrollar la metacognición en los estudiantes.

Conforme a las necesidades educacionales detectadas y seleccionadas, se presenta la jerarquización de aquellas que se consideran fundamentales y se establecen de la siguiente manera:

Esquema 2: Jerarquización de necesidades (elaboración propia)



3.4 Metodología de Investigación

- **3.4.1 Tipo de diseño de investigación**

Para operacionalizar el propósito de este trabajo de grado se utilizó un proceso en espiral o cíclico que alterna entre acción y reflexión crítica, lo que permite ajustarse bien a situaciones cambiantes. Por lo tanto, cuya estrategia metodológica es la **investigación-acción**, paradigma investigativo que nos permite desarrollar conocimiento, y por tanto entendimiento de los procesos evaluativos del aprendizaje utilizados por los docentes de enseñanza media técnico profesional, como fenómeno social bajo estudio.

Cuya estrategia investigativa, se generó mediante un trabajo de campo sobre la reflexión crítica de métodos evaluativos tradicionales en contraste bajo un enfoque basado en competencias. Lo anterior, busca lograr el interés investigativo y participación de la gente que pertenece al fenómeno social en estudio, en términos de investigadores de su propia situación, como lo son los docentes y estudiantes del Instituto de Innovación Tecnológica Diego Portales de la ciudad de Curicó.

Desde su origen la investigación-acción fue configurándose fundamentalmente como una metodología para el estudio de la realidad social, de hecho, su creador Kurt Lewin, la describía como una forma de investigación que podía ligar el enfoque experimental de la ciencia social y con el fin de que ambos respondieran a los problemas sociales.

Por su parte, Yuni y Urbano (2005) refieren que la investigación-acción se enmarca en un modelo de investigación de mayor compromiso con los cambios sociales, por cuanto se fundamenta en una posición respecto al valor intrínseco que posee el conocimiento de la propia práctica y de las maneras personales de interpretar la realidad para que los propios actores puedan comprometerse en procesos de cambio personal y organizacional. (pág. 138-139)

Dicha metodología opera en conjunto con los miembros del medio social estudiado, analizando lo que ha ocurrido y planeando lo que ocurrirá. Se trata del convencimiento de que la participación generará adhesión al curso de acción necesario para el cambio. De esta manera, los resultados se alcanzan mediante la reflexión crítica, donde la gente critique respecto de lo que están haciendo, con reflexión constante y sistemática podemos tener más confianza en nuestros resultados de investigación.

En consecuencia, a lo anteriormente planteado, este trabajo responde a una producción **descriptiva** de forma **exploratoria**, ya que da una visión general describiendo situaciones para realizar mejoras, es decir, como es y se manifiesta una realidad determinada. El proceso de la descripción se relaciona con condiciones y conexiones existentes, prácticas que tienen validez, opiniones de las personas y procesos en marcha, el propósito es describir situaciones relacionadas con los métodos evaluativos que utilizan los docentes del establecimiento seleccionado, precisamente en primer y segundo año medio. Del mismo

modo, el estudio exploratorio sirve para aumentar el grado de familiaridad con fenómenos relativamente desconocidos como lo es la educación bajo el desarrollo de competencias y la evaluación de los aprendizajes bajo dicho enfoque, ya que se obtiene una visión general, aproximada, de la realidad evaluadora.

- **3.4.2 Técnicas de investigación**

Se utilizó el método mixto debido a sus múltiples bondades, ya que permite aprovechar las ventajas de la investigación **cualitativa** (análisis de contenido) con una visión a la realidad a estudiar como la propensión a comunicarse con los sujetos del estudio; y de la **cuantitativa** (estadística descriptiva básica) que es objetiva y generalizable, como nos dicen Fernández y Díaz (2002).

El método cualitativo se fundamenta, dice Eneroth (1984), en un modelo de conocimiento absolutamente diferente al cuantitativo. Se basa en un modelo donde se empieza con ciertas observaciones de un suceso, desde las cuales inductivamente se desprenden ciertas cualidades, que finalmente nos dan un concepto acerca del fenómeno a investigar, mientras que el modelo cuantitativo, implica que desde una teoría general se derivan ciertas hipótesis, las cuales posteriormente son probadas contra observaciones del fenómeno en la realidad, es decir busca una realidad para probar un determinado concepto que es alcanzado por el método cualitativo.

Por lo tanto, la metodología aplicada, responde a la técnica cuantitativa y cualitativa para el análisis teórico, donde cuya estrategia metodológica será la investigación-acción, ya que el foco de atención radica en la realización de descripciones detalladas de situaciones, eventos, personas, interacciones y comportamientos observables, incorporando la voz de los participantes, sus experiencias, actitudes, creencias, pensamientos y reflexiones tal y como son expresadas por ellos mismos, como se ha instrumentalizado este trabajo de grado.

- **3.4.3 Universo**

El universo está compuesto por docentes y estudiantes del Instituto de Innovación Tecnológica Diego Portales, ubicado en la VII Región del Maule en la ciudad de Curicó. Colegio particular subvencionado que imparte educación técnico profesional de 1° a 4° año medio, con las especialidades de técnico en conectividad y redes, contabilidad, atención de párvulo y electrónica. El establecimiento alcanza una matrícula de 621 alumnos provenientes desde distintas comunas rurales de la provincia distribuidos en cuatro cursos por nivel, con un promedio aproximado de 44 estudiantes por aula. El Proyecto Educativo Institucional considera entre sus lineamientos el plan de mejoramiento educativo, el programa de integración escolar y desde este año, en el marco de la Ley de Inclusión, se adscribe a la gratuidad. De la totalidad de sus estudiantes sus familias corresponden a los grupos

socioeconómicos medio bajo y bajo, por consiguiente, un alto porcentaje de alumnos corresponde a alumnos prioritarios y preferentes. El índice de vulnerabilidad establecido por JUNAEB para el establecimiento alcanza un 82.8% ⁴

- **3.4.4 Muestra**

La muestra criterial o intencional final está conformada por un total de 12 docentes que imparten docencia en primer y segundo año medio, de las asignaturas: Biología, Física, Química, inglés, Lenguaje, Historia, Matemática y Educación Física, agentes que ejecutan diferentes o iguales formas e instrumentos de evaluación. Como también, 40 estudiantes de los niveles educativos antes mencionados, porque son los que van a transitar a un nivel técnico profesión al egresar a tercero y cuarto año medio, nivel que requiere trabajar bajo el desarrollo de competencias según demandas del Ministerio de Educación.

Lo anterior, corresponde a la categoría de muestra no probabilística de tipo intencional, lo que significa, que la selección de los elementos se realiza con base en los criterios y juicios del investigador. La elección de los elementos no depende de la probabilidad, sino de las causas relacionadas con las características de la investigación o de quien hace la muestra.

- **3.4.5 Instrumentos de recolección de datos**

Los instrumentos de recolección de datos, se compone con la **técnica de la encuesta** con el fin de obtener datos preliminares y objetivos. Se confeccionó una encuesta para docentes y alumnos del establecimiento seleccionado.

3.4.5.1 Entrevista o encuesta

La entrevista es una técnica de amplia aplicación en situaciones donde existen relaciones sociales. Trata de un instrumento de investigación y recogida de datos consistente en la obtención de respuestas directamente de los sujetos involucrados a partir de una serie de preguntas. La palabra “entrevista” remite generalmente a estudios de tipo encuesta.

Ambos cuestionarios tienen una forma estandarizada: preguntas específicas con alternativas fijas, donde la investigadora confeccionó las preguntas y el sujeto de investigación (el entrevistado) da las respuestas de forma escrita. Las preguntas se formularon de manera idéntica para asegurar que los resultados sean comparables; consiste en un conjunto de preguntas, preparadas sistemática y cuidadosamente, sobre los hechos y aspectos que interesan en la investigación.

⁴ Proyecto educativo Institucional, año 2016. Instituto de Innovación Tecnológica Diego Portales

Dicho instrumento fue revisado y validado por la profesora guía de este trabajo de grado, para posteriormente ser aplicado en el establecimiento seleccionado de manera individual a los docentes y de manera grupal a los estudiantes. Cabe destacar, que la encuesta fue creada por la investigadora ya que es parte del sujeto colectivo (colegio) y del sujeto de investigación en cuestión.

La finalidad del cuestionario es obtener, de manera ordenada, información acerca de la población con la que se trabaja y sobre las variables del objeto de la investigación. Fox (1981) considera que, al utilizar esta técnica, el evaluador y el investigador, tienen que considerar dos caminos metodológicos generales: estar plenamente convencido de que las preguntas se pueden formular con la claridad suficiente para que funcionen en la interacción personal que supone el cuestionario y dar todos los pasos posibles para maximizar la probabilidad de que el sujeto conteste y devuelva las preguntas.

3.4.5.2 Objetivo de las encuestas:

Conocer cómo perciben los profesores y alumnos, la evaluación de los aprendizajes, considerando su finalidad, los instrumentos de evaluación, y las formas de evaluar.

- ❖ **Encuesta para los docentes:** con el fin de conocer sus diversas metodologías de enseñanza aprendizaje, y especialmente conocer sus prácticas evaluativas que implementan dentro del aula.
- ❖ **Encuesta para los estudiantes:** para conocer su punto de vista frente a los métodos evaluativos que sus profesores aplican.

• **3.4.6 Análisis de contenido**

En el campo de la observación de los documentos escritos, existen varios posibles tipos de análisis: de texto, del discurso, de contenido o ideológico. De ellos, en el presente trabajo de grado se lleva a cabo el de **contenido**, por considerarlo el más aclaratorio de acuerdo con los propósitos perseguidos, el tipo de documentos disponibles y la naturaleza de la investigación.

El análisis de contenido como ayuda metodológica para la investigación, es una de las técnicas que analiza la comunicación humana, decodifica los mensajes manifiestos y ocultos plasmados en diferentes documentos. Como técnica asume el principio, que los documentos reflejan las actitudes y creencias de las personas e instituciones que los producen. Permitiendo sistematizar y analizar información.

Como cualquier otro tipo de investigación, requiere la identificación de la población que se desea estudiar, la selección de la muestra adecuada a los intereses y necesidades particulares del estudio, la determinación de las unidades de análisis y de contexto como sujetos de la observación, la construcción de las categorías como elementos de las variables

cualitativas investigadas, la cuantificación y el análisis de los resultados obtenidos. Como se comprende en los capítulos de esta investigación.

Las definiciones que se han ofrecido son diversas, entre ellas, para Fox (1981, p. 709), es “un procedimiento para la categorización de datos verbales o de conducta, con fines de clasificación y tabulación”; Krippendorff (1990, p. 28), afirma que es “la técnica destinada a formular, a partir de ciertos datos, inferencias reproducibles y válidas que puedan aplicarse a un contexto”. Siendo el “contexto” el marco de referencias donde se desarrollan los mensajes y los significados. Cualquier análisis de contenido debe realizarse en relación con el contexto de los datos y justificarse en función de éste.

Para los objetivos de esta investigación, la encuesta tanto para docentes como a estudiantes se presentó en forma anónima. Solo se solicitó en docentes indicar asignatura que imparte y años de experiencia laboral, mientras que en estudiantes solo edad y nivel educativo que cursa.

En docentes la encuesta fue contestada de forma individual, en la hora de coordinación por departamentos, en el entendido de que es un horario en el que concurre la mayoría de ellos. En estudiantes, la encuesta fue desarrollada de forma conjunta en la biblioteca del establecimiento, proceso que fue monitoreado por la investigadora, para enmendar dudas al respecto de algún concepto desconocido. Para ambos se utilizan preguntas abiertas pero direccionadas al propósito de la investigación.

Por último, es importante mencionar que la instancia con los docentes y estudiantes fue amena, libre de rigidez y solemnidad inhibitoria, donde cada actor contesto las preguntas de la forma más objetiva y transparente posible.

CAPITULO IV

ANÁLISIS DE RESULTADOS

4.1 Descripción y análisis de los hallazgos en el trabajo de campo.

El trabajo de campo representa una construcción del conocimiento con respecto a un tema que permite integrar el análisis bibliográfico con el escenario empírico, lo cual es una vía esencial para confrontar ideas, el marco teórico que sustenta el tema seleccionado y aquello que acontece en el contexto. (Segovia y Goncalves, 2014, p. 17).

Para llevarlo a cabo, se planificó y se confeccionó el instrumento considerado apropiado: encuesta o cuestionario con preguntas abiertas. En primera instancia, se decidió encuestar a profesores de las diversas asignaturas, posteriormente a, alumnos de primer y segundo año medio del establecimiento seleccionado, que voluntariamente aceptaron participar. Se hizo una muestra con 40 alumnos y 12 profesores. Dichas encuestas enfatizan principalmente en prácticas y métodos evaluativos utilizados por los docentes y considerados por los alumnos, con el objetivo de obtener información válida y poder lograr un cambio en el ámbito de evaluación. Asimismo, el proceso de aplicación en los docentes se realizó de manera individual y en los estudiantes de manera grupal en un ambiente cerrado donde se iban subsanando sus dudas al respecto por cada pregunta, ambos actores fueron monitoreados por la encargada de dicho trabajo de investigación.

Cabe destacar, que para conocer los intereses, apoyos y resistencias por parte de los actores (docente y estudiantes), se aplicaron encuestas a los docentes de diversas asignatura y niveles para identificar metodologías e instrumentos evaluativos que utilizan cotidianamente para evaluar el aprendizaje de sus alumnos, como también a estudiantes de primero y segundo año medio para identificar los interés y percepciones sobre los métodos e instrumentos evaluativos que aplican sus profesores.

Según los resultados de las encuestas aplicadas a los docentes de las diversas asignaturas; se evidencia que actualmente evalúan bajo un método tradicional, este tipo de evaluación centrada en la medición se caracteriza, generalmente, por objetivos orientados hacia el dominio de los contenidos el cual prioriza instrumentos evaluativos tradicionales ya conocidos por los estudiantes a lo largo de su trayectoria educativa, resultados de los cuales es posible apreciar que los docentes exponen la necesidad de saber más sobre el enfoque curricular basado en competencias y su implementación en el aula, como el tener un bagaje de instrumentos para evaluar todo el proceso de aprendizaje y enseñanza de la cual carecen, mientras que los estudiantes refieren que es necesario que los docentes incorporen variadas metodologías de enseñanza para que todos aprendan, además, de incorporar a sus métodos nuevas y distintas modalidades de evaluación.

La finalidad al obtener dicha información es poder conseguir que los estudiantes alcancen un aprendizaje significativo y puedan demostrar su desempeño en un área determinada mediante la mejora de resultados de aprendizaje bajo una propuesta evaluativa para los docentes, y poder lograr así un puente de conexión con el ámbito técnico profesional que adquieren los estudiantes en tercer y cuarto año medio; todo lo anterior bajo un enfoque basado en competencias. Es por ello que los siguientes apartados (cuadro 7, 8 y 9) especifican el análisis antes mencionado:

El siguiente recuadro da a conocer una síntesis sobre las Orientaciones para evaluar los aprendizajes en todas las áreas o asignaturas de primero y segundo año medio según planes y programas que Ministerio de Educación recomienda.

Cuadro 7: Orientaciones para evaluar el aprendizaje según MINEDUC

Categorías	1° Medio	2° Medio
<p>¿Cómo promover el aprendizaje por medio de la evaluación?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Dar a conocer los criterios a evaluar antes de la evaluación, mediante el análisis de trabajos previos que reflejen mayor o menor logro, para mostrarles aspectos centrales del aprendizaje. - Retroalimentar las actividades evaluativas, de modo que los alumnos tengan información certera y oportuna acerca de su desempeño, para orientar y mejorar sus aprendizajes. - Realizar un análisis de los resultados generados por las evaluaciones tanto a nivel global (por grupo curso) como a nivel particular (por estudiante). - Considerar la diversidad de formas de aprender de los estudiantes, por lo que se sugiere incluir estímulos y recursos de distinto tipo, tales como visuales, auditivos u otros. - Utilizar diferentes métodos de evaluación, dependiendo del objetivo y propósito de la evaluación (actividades de aplicación y desempeño, portafolios, registro anecdóticos, proyectos de investigas grupal e individual, informes, 	<ul style="list-style-type: none"> - Informar a los alumnos sobre los aprendizajes que se evaluarán. Esto facilita que puedan orientar su actividad hacia conseguir los aprendizajes que deben lograr. - Elaborar juicios sobre el grado en que se logran los aprendizajes que se busca alcanzar, fundados en el análisis de los desempeños de los estudiantes. Las evaluaciones entregan información para conocer sus fortalezas y debilidades, lo que permite tomar decisiones para mejorar los resultados alcanzados. - Retroalimentar a los alumnos sobre sus fortalezas y debilidades. Lo que permite orientarlos acerca de los pasos que debe seguir para avanzar, la posibilidad de desarrollar procesos metacognitivos y reflexivos destinados a favorecer sus propios aprendizajes; a su vez, esto facilita involucrarse y comprometerse con ellos. - Observar el desarrollo, la progresión o el crecimiento de las competencias de un alumno, al constatar cómo sus desempeños se van desplazando en el mapa.

	presentaciones y pruebas orales y escritas)	- Contar con modelos de tareas y preguntas que permitan a cada alumno evidenciar sus aprendizajes.
¿Cómo diseñar e implementar la evaluación?	<p>- Identificar el(los) Objetivo(s) de Aprendizaje de la unidad y los indicadores de evaluación correspondientes.</p> <p>- Reflexionar sobre cuál(es) sería(n) la(s) manera(s) más fidedigna(s) de evidenciar que los alumnos lograron aprender lo que se espera, es decir, qué desempeños o actividades permitirán a los estudiantes aplicar lo aprendido en problemas, situaciones o contextos nuevos, manifestando, así, un aprendizaje profundo.</p> <p>- Definir actividades de evaluación complementarias (por ejemplo, análisis de casos cortos, ensayos breves, pruebas, controles, etc.) que permitan ir evaluando el logro de ciertos aprendizajes más específicos o concretos que son precondition para lograr un desempeño más complejo a partir de ellos (el que se evidenciaría en la actividad de evaluación principal).</p> <p>- Al momento de generar el plan de experiencias de aprendizaje de la unidad, definir las actividades de evaluación diagnóstica que permitan evidenciar las concepciones, creencias, experiencias, conocimientos, habilidades y/o actitudes.</p> <p>- Identificar los momentos en el transcurso del aprendizaje en que será importante diseñar actividades de evaluación formativa, más o menos formales, con el objeto de monitorear de forma permanente el avance en el aprendizaje de todos.</p> <p>- Informar con precisión a los alumnos, antes de implementar la evaluación, sobre las actividades de evaluación que se llevarán a cabo para</p>	<p>- Considere aquellos aprendizajes que serán duraderos y prerrequisitos para desarrollar otros aprendizajes.</p> <p>- Se recomienda utilizar como apoyo los Indicadores de Evaluación sugeridos que presenta el programa.</p> <p>- Es recomendable utilizar instrumentos y estrategias de diverso tipo (pruebas escritas, guías de trabajo, informes, ensayos, entrevistas, debates, mapas conceptuales, informes de laboratorio e investigaciones, entre otros).</p> <p>- Se deben formular preguntas rigurosas y alineadas con los Aprendizajes Esperados, que permitan demostrar la real comprensión del contenido evaluado</p> <p>- Identificar respuestas de evaluaciones previamente realizadas que expresen el nivel de desempeño esperado, y utilizarlas como modelo para otras evaluaciones realizadas en torno al mismo aprendizaje.</p> <p>- Desarrollar rúbricas que indiquen los resultados explícitos para un desempeño específico y que muestren los diferentes niveles de calidad para dicho desempeño.</p>

	<p>evidenciar el logro de los Objetivos de la unidad y los criterios con los que se juzgará su trabajo.</p> <p>- Planificar un tiempo razonable para comunicar los resultados de la evaluación a los estudiantes, para estimularlos a identificar sus errores y/o debilidades, y considerarlos como una oportunidad de aprendizaje.</p>	
--	--	--

Cuadro 8: Resumen encuesta Docentes

- Tabla de resumen que identifica metodologías e instrumentos evaluativos que utilizan los docentes cotidianamente para evaluar el aprendizaje de sus estudiantes.

N°	Indicadores	Respuestas
1	Tipo de evaluaciones utilizadas	- Pruebas de selección múltiple - Pruebas escritas - Disertaciones (2 al año) - Trabajos clase a clase
2	Instrumentos evaluativos utilizados.	- Solamente pruebas escritas; selección múltiple y desarrollo.
3	Proceso evaluativo o la nota final.	- Proceso evaluativo
4	Los estudiantes conocen los criterios o contenidos a evaluar.	- Sí, en talleres prácticos mediante rúbricas - Sí, solo de manera verbal
5	Se informan los resultados de la evaluación.	- Retroalimentación breve mediante preguntas dirigidas de manera individual.
6	Elabora rúbricas para evaluar	- Se utilizan rúbricas solo en disertaciones y trabajos prácticos.
7	Qué hace cuando un alumno cuestiona su evaluación.	- Se le explica el porqué de la evaluación y se aclara su duda.
8	Qué factores influyen en el rendimiento.	- Motivación y compromiso por la asignatura. - Falta de apoyo de su familia - Capital sociocultural - Asistencia a clases
9	Metodología de retroalimentación.	- Revisión general de la evaluación - Contextualizar contenidos a veces
10	Utiliza métodos evaluativos innovadores.	- No, por falta de tiempo - No, por cumplir la cobertura curricular

Cuadro 9: Nivel de alineación de la evaluación de aprendizaje aplicada en el establecimiento en relación con lo recomendado por MINEDUC

El siguiente cuadro muestra una síntesis sobre lo aplicado por los docentes del establecimiento INITEC Diego Portales en base a las orientaciones para evaluar el aprendizaje que el Ministerio de educación recomienda. El resultado esperado se evidencia utilizando las siguientes categorías: Se aplica totalmente (3), Se aplica parcialmente (2), No

se aplica (1), a su vez se darán observaciones según información obtenida por las encuestas aplicadas a los docentes del establecimiento.

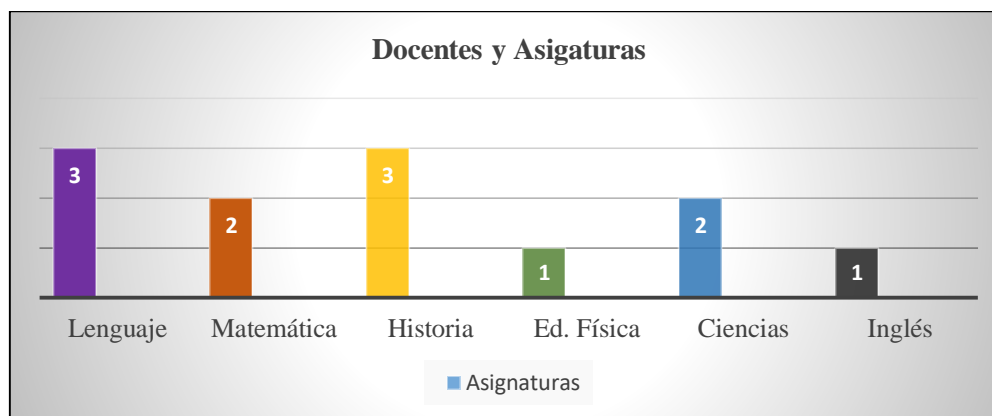
Orientaciones del MINEDUC para evaluar el aprendizaje.	1	2	3	Observaciones
¿Cómo promover el aprendizaje por medio de la evaluación?				
Dar a conocer los criterios a evaluar antes de la evaluación.		X		Sí, pero solo de manera verbal en clases.
Retroalimentar y elaborar juicios sobre las actividades evaluativas.		X		Solamente con una revisión general de la evaluación.
Realizar un análisis y retroalimentar a los alumnos sobre sus fortalezas y debilidades.	X			No se dan las instancias para realizarlo.
Considerar la diversidad de formas de aprender de los estudiantes.		X		No, por la falta de tiempo, solo algunas veces.
Observar el desarrollo o el crecimiento de las competencias de un alumno.	X			No se aplica, solo se observan las habilidades blandas.
Utilizar diferentes métodos de evaluación, dependiendo del objetivo y propósito de la evaluación.		X		Solo se utilizan evaluaciones escritas y a veces trabajos prácticos.
Contar con modelos de tareas y preguntas que permitan a cada alumno evidenciar sus aprendizajes.	X			No se aplica
¿Cómo diseñar e implementar la evaluación?				
Identificar el(los) Objetivo(s) de Aprendizaje de la unidad y los indicadores de evaluación correspondientes.			X	Solo en la planificación anual
Utilizar como apoyo los Indicadores de Evaluación sugeridos que presenta el programa.		X		Solo algunos, ya que se va decidiendo según el contexto de los estudiantes.
Reflexionar sobre cuál(es) sería(n) la(s) manera(s) más fidedigna(s) de evidenciar que las alumnos lograron aprender lo que se espera.		X		A veces, de manera personal, sin consultar a los estudiantes.
Utilizar instrumentos y estrategias de diverso tipo.	X			No, por la falta de tiempo y por cumplir la cobertura curricular.
Definir actividades de evaluación complementarias.		X		Solo cuando se requiere
formular preguntas rigurosas y alineadas con los Aprendizajes Esperados	X			No, ya que todo va dirigido a los contenidos.
Identificar los momentos en el transcurso del aprendizaje en que será importante diseñar actividades de evaluación formativa		X		Solo en algunas ocasiones, cuando el estudiante tiene bajas calificaciones.
Desarrollar rúbricas que indiquen los para resultados esperados.	X			Solo se generan rubricas para trabajos prácticos y disertaciones.
Planificar un tiempo razonable para comunicar los resultados de la evaluación a los estudiantes.		X		Generalmente se entregan los resultados dentro de 2 semanas de la aplicación.

Una vez aplicado la encuesta a los docentes de la muestra se procedió a profundizar en el análisis de la información, dado que comparto con Stake (2007) que no hay un momento exacto para comenzar a analizar, se analiza desde el mismo momento que se comienza a recolectar información.

4.2 Docentes

Los docentes de la muestra son 12, correspondientes a las asignaturas de Lenguaje (25%), Matemática (17%), Historia (25%), Educación Física (8%), Ciencias (17%) e inglés (8%).

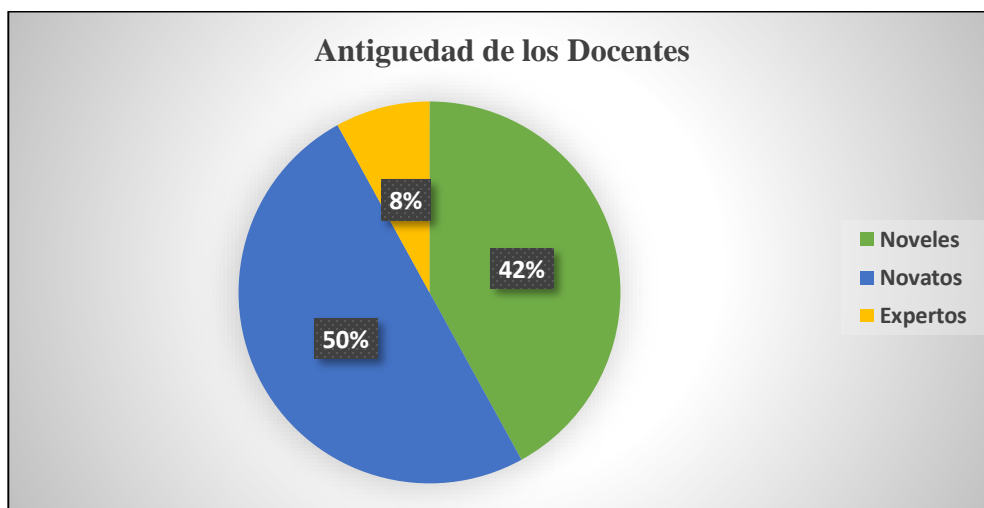
Gráfico 1: Asignaturas de la muestra



A los efectos de este trabajo de grado se considera a los docentes en noveles, novatos y expertos⁵ teniendo en cuenta su antigüedad laboral. Con respecto a la antigüedad de los docentes, el 42% posee menos de 4 años de experiencia, (noveles) siendo en su mayoría jóvenes, que recién inician la carrera docente. El 50% posee entre 5 y 10 años de labor docente, lo que refleja que sus estructuras profesionales, se están formando en cuanto a teorías, concepciones pedagógicas y prácticas de aula. Por último, solo el 8% de la muestra, posee más de 12 años de experiencia, lo que se representa en el siguiente gráfico:

⁵ Noveles estudiantes y recién egresados hasta 4 años de antigüedad, Novatos hasta 12 años y Expertos más de 12 años de antigüedad.

Gráfico 2: Antigüedad laboral de los docentes

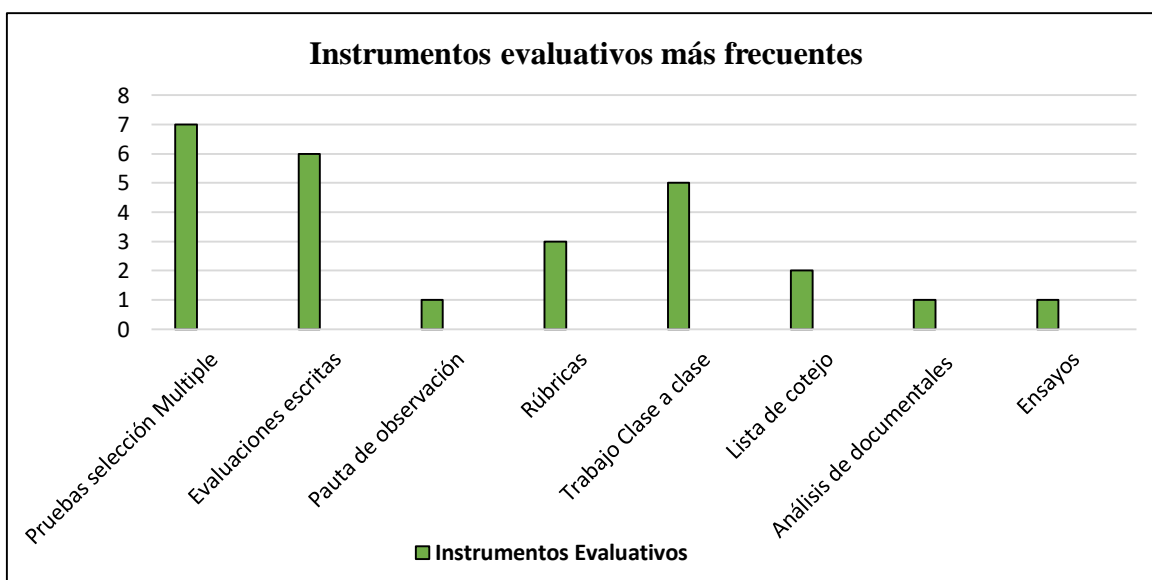


La síntesis que se puede desarrollar de acuerdo a las respuestas de los docentes es la siguiente:

- **4.2.1 Tipo de evaluaciones**

El siguiente gráfico explicita los diversos instrumentos de evaluación que utilizan los docentes de la muestra, de la totalidad de instrumentos, las dos preferencias de mayor relevancia son las evaluaciones de selección múltiple y las evaluaciones escritas o de desarrollo, dando a conocer que el resto de los instrumentos como trabajos clase a clase solo se utilizan algunas veces durante el año académico.

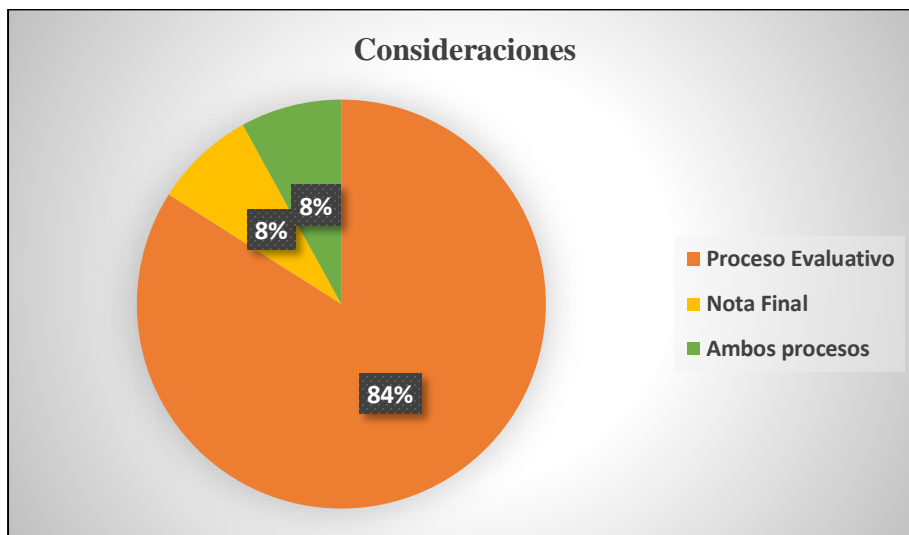
Gráfico 3: Instrumentos evaluativos utilizados por los docentes



- **4.2.2 ¿Qué considera más importante ¿el proceso evaluativo o la nota final?**

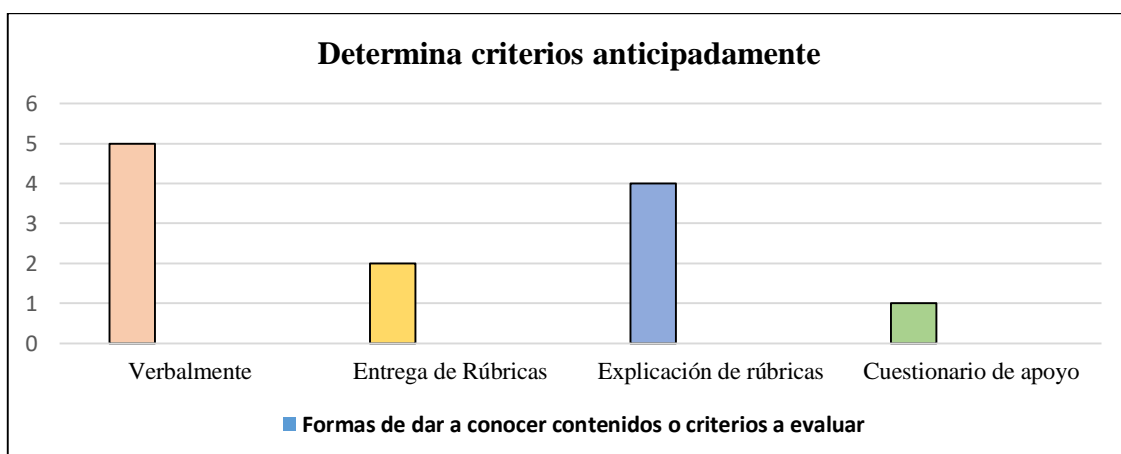
Con relación a las consideraciones de evaluar los aprendizajes, la preferencia predominante es el proceso evaluativo ya que los profesores en sus respuestas mencionan que la nota no refleja el aprendizaje, sin descartar que de todas formas se debe colocar un indicador cuantitativo siendo el registro final de ese proceso, lo cual se contradice a la forma de realizar sus evaluaciones con los estudiantes, aplicando instrumentos que no prevalecen el proceso evaluativo, observado en el gráfico anterior.

Gráfico 4: Consideración del proceso de evaluación



- **4.2.3 ¿Comunica de manera anticipada los criterios de evaluación a sus estudiantes?**

Gráfico 5: Formas de comunicar los criterios de evaluación

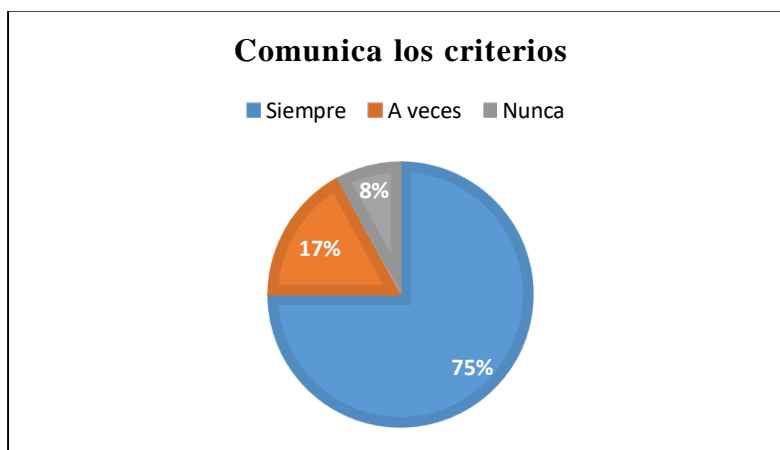


Entre los docentes participantes, de su totalidad, 5 de ellos entrega criterios a evaluar solo de manera verbal, lo que equivale a un 42%, por otro lado solo 2 de ellos solo entrega rúbricas al estudiante sin explicar indicadores y el detalle de ella, lo que corresponde a un 17%, mientras solo 4 de ellos determina y da a conocer los criterios o contenidos a evaluar mediante la explicación de rubricas, lo que equivale a un 33%, y finalmente solo 1 docente entrega criterios mediante cuestionario de apoyo lo que equivale a un 8% de la totalidad de ellos.

En lo que se refiere a la comunicación a los alumnos de los criterios de evaluación, los dos docentes responden que lo hacen mediante rúbricas explicadas, y lo justifican sosteniendo: *“Es un derecho”*; *“Es fundamental que el estudiante conozca el detalle y sepa en qué aspecto se centra el docente al evaluarlos”*; *“Mediante rúbrica se es consecuente con el propósito de la evaluación”*. Cabe destacar en el análisis, que dichas rúbricas solo se explican la clase anterior a la evaluación.

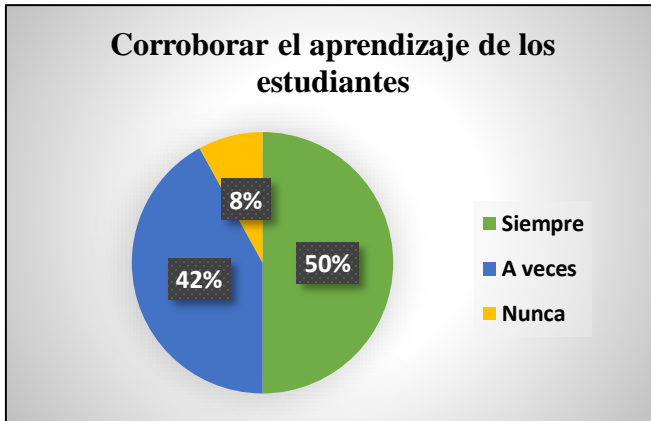
Entre los que plantean que dan a conocer los criterios solo de manera verbal, los que entregan rúbricas sin explicarlas y los docentes que utilizan solo cuestionarios de apoyo, plantean que los estudiantes no se preocupan ni se interesan por ello, que a veces ajustan una evaluación después de plantear y tener resultados de una actividad, por lo cual a veces se escapan del formato de una rúbrica.

Gráfico 6: Comunicación de los criterios de evaluación a los estudiantes



- **4.2.4 Corroborar si sus estudiantes aprenden lo enseñado, ¿Informa los resultados de las evaluaciones?**

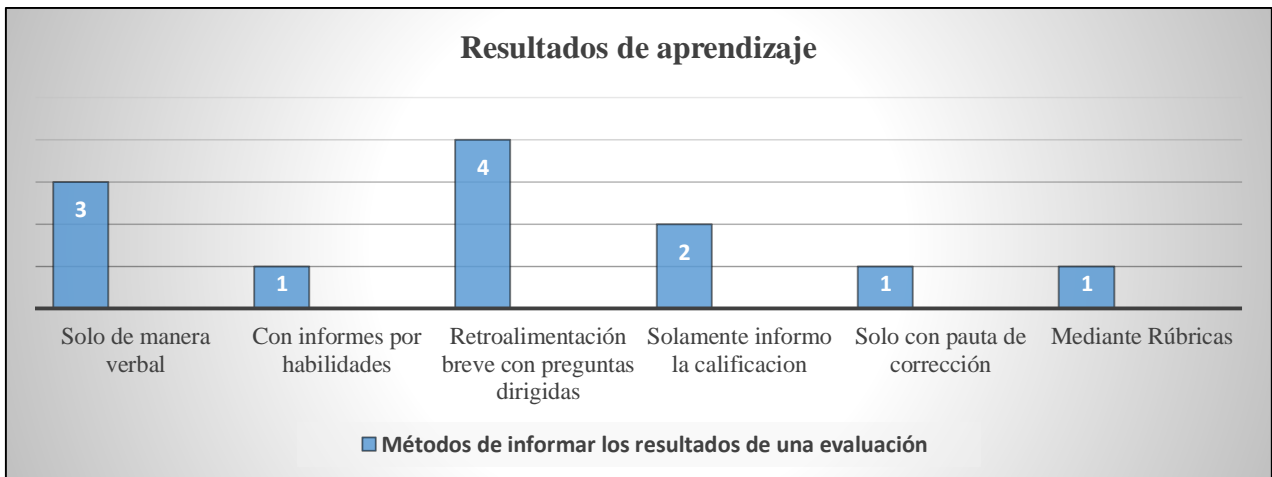
Gráfico 7: Corroborar el aprendizaje



Los docentes participantes, han manifestado coincidentemente en un 50% que siempre corroboran si sus estudiantes aprenden, un 42 % solo a veces y un 8% no confirma el aprendizaje, revelando que el tipo de instrumento que aplican para evaluar no lo permite; como lo son las pruebas de selección múltiple.

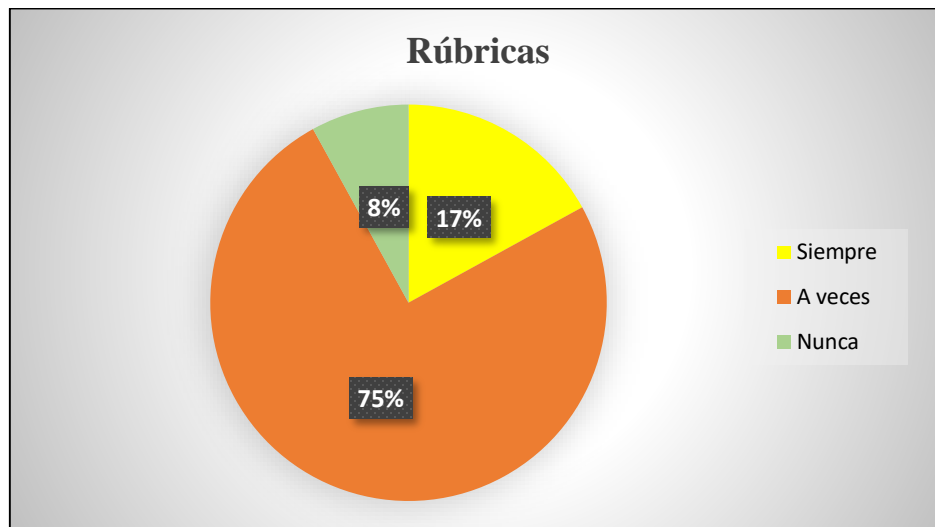
Mientras que los resultados de las evaluaciones solo se informan de manera verbal; se dicta solo la calificación, se revisa la pauta de manera general, con informes de lector óptico y con retroalimentaciones breves, enfatizando primordialmente en la nota final.

Gráfico 8: Información de los resultados de una evaluación



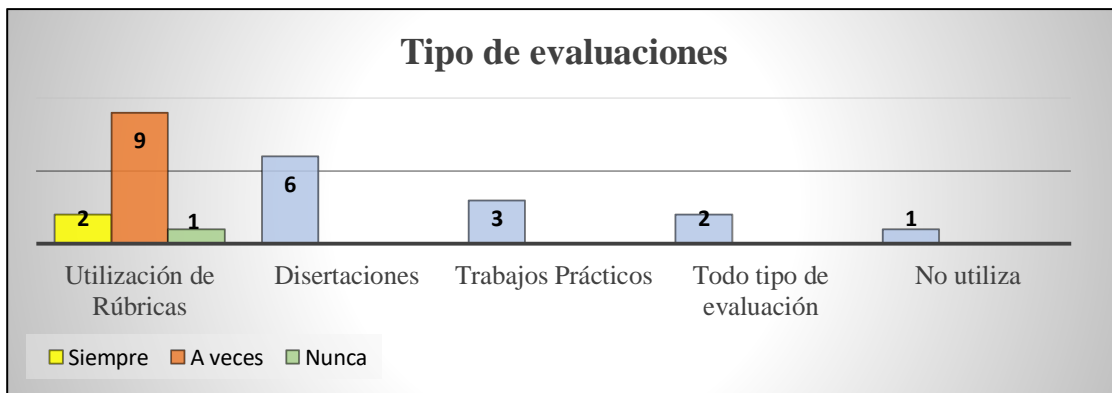
- 4.2.5 ¿Elabora rúbricas para evaluar?, ¿En qué tipo de evaluaciones?

Gráfico 9: Utilización de rúbricas



El 75% del profesorado sustenta que a veces utilizan rúbricas, pero solo en trabajos prácticos o manuales; el 17% expresa que siempre utiliza, mientras que el 8% de ellos desconoce este instrumento de evaluación, lo cual no utiliza.

Gráfico 10: Tipo de evaluación donde se utilizan las Rúbricas

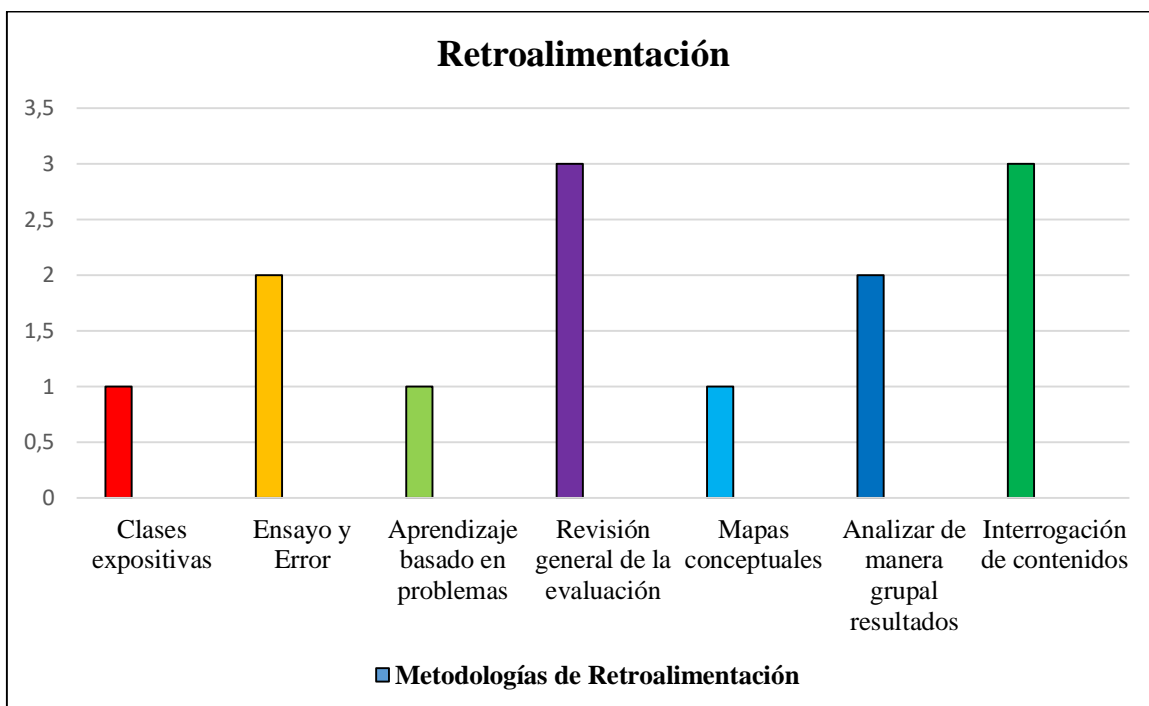


El gráfico anterior demuestra que el 17% de los docentes siempre utiliza rúbricas para evaluar el aprendizaje de sus estudiantes, el 75% a veces, y el 8% no utiliza nunca; de lo cual se desprende que el 50% utiliza rúbricas para evaluar solamente disertaciones, el 25% para evaluar trabajos prácticos, el 17% para todo tipo de evaluaciones desde notas a trabajos de proceso, exposiciones y creación de material y solo el 8% de los docentes no utiliza rúbricas.

- **4.2.6 Metodología de retroalimentación utilizada**

Los docentes manifiestan que la retroalimentación de los aprendizajes es precaria por el tiempo que se le debe dedicar para realizarlo de manera adecuada, es por ello que realizan una retroalimentación solamente de forma general, subsanando vacíos que los estudiantes quieran enmendar; cabe destacar que de la totalidad de los docentes la metodología de retroalimentación más utilizada es la revisión general de la evaluación (25%) e interrogación individual de contenidos (25%), mientras que clases expositivas, aprendizaje basado en problema y mapas conceptuales (8% cada una) son las que menos utilizan; lo anterior se comprenden en el siguiente gráfico:

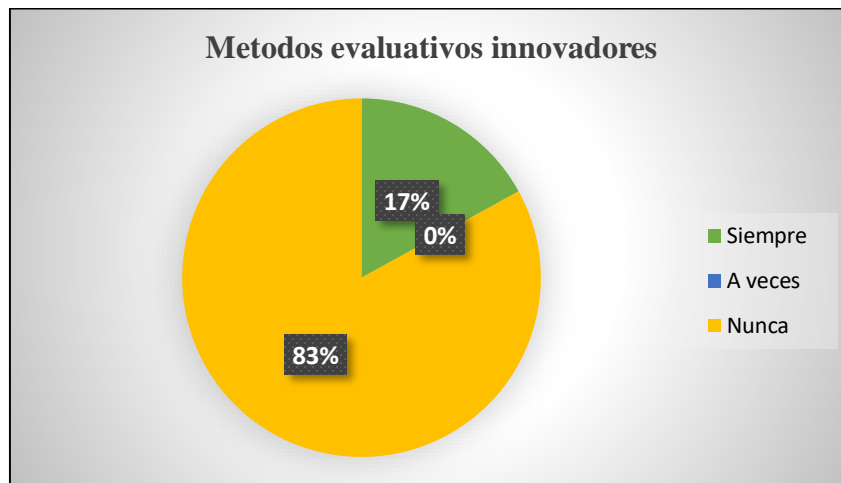
Gráfico 11: Metodología de retroalimentación



- **4.2.7 ¿Utiliza métodos evaluativos innovadores en el aula?**

Los docentes participantes respondieron en su totalidad que no utilizan métodos evaluativos innovadores (83%), por la falta de tiempo, por cumplir con la cobertura curricular, porque los contenidos de la asignatura son complejos, por la falta de conocimiento a métodos innovadores, y porque realmente no se ha dado la oportunidad de implementar ya que la institución no lo requiere, a su vez, solo 2 docentes realizan evaluaciones innovadoras (17%) a través de actividades prácticas y proyectos.

Gráfico 12: Utilización de métodos evaluativos innovadores



- 4.2.7.1 ¿Cómo quisieran evaluar?

En este apartado, de acuerdo a las conversaciones que se mantuvieron durante el estudio de campo y la encuesta aplicada, los docentes expresaron lo que “quisieron” de la evaluación. Por ende, se pretende determinar la actuación de los profesores, partiendo de que las personas actúan de acuerdo a lo que piensan. Se hace referencia a las visiones o creencias respecto a la evaluación, ordenando las ideas de relevancia:

- ❖ A la evaluación concebida como **retroalimentación**: “Sin que el sistema me obligue a darle tanta importancia a la calificación numérica. Me gustaría que la evaluación sea una herramienta que permita a los docentes recoger información, que nos ayude a verificar cuáles son las falencias, debilidades y fortalezas del curso y de cada alumno, para poder replanificar a partir de esos resultados”.
- ❖ La evaluación como **verificadora de aprendizajes**: “La vinculación de lo gramatical con lo textual, especialmente el nivel sintáctico”.
- ❖ A la evaluación como un **proceso**: “Sobre lo procedimental, sobre los procesos de aprendizaje, el proceso evaluativo es lo importante pero no deja de serlo también la calificación final.”
- ❖ La evaluación concebida como **poco importante**: “No me desviven las evaluaciones. Me gusta en las clases comunes inculcarles estrategias, “mañas sanas” de resolución de problemas, de encarar situaciones nuevas”.
- ❖ La evaluación como un **proceso más amplio**: “Actividades más vinculadas con requerimientos de la vida del alumno. Es decir, las situaciones reales de escritura y oralidad en un liceo son escasas, la gran mayoría de las situaciones son provocadas”.

- **4.2.7.2 Impedimentos para realizar evaluaciones contextualizadas.**

Los docentes adjudican causas externas, como impedimento, para realizar la evaluación más contextualizada, o bajo un enfoque basado en competencias.

- ❖ *“Algo que no solo escapa de mis posibilidades por lo institucional (tiempo, contenidos conceptuales, cantidad de alumnos etc.”*
- ❖ *“de una manera más personalizada, pero el número de estudiantes es muy elevado y se me hace difícil”*
- ❖ *“de forma más variada y personalizada, pero tengo demasiados alumnos”*
- ❖ *“de forma diferente a algunos alumnos con dificultades de aprendizaje ya que si bien contemplo las dificultades e intento que las puedan compensar muchas veces, ya sea por falta de tiempo o por la cantidad de alumnos que hay en el grupo, no lo hago de la forma que desearía”*
- ❖ *“me gustaría evaluar con otros instrumentos de evaluación, pero a veces no es posible por falta de motivación, “sino que también porque necesito más herramientas para poder hacerlo”.*

- **4.2.7.3 Análisis de las propuestas escritas (encuestas aplicadas)**

La información recogida entre los profesores muestra que las propuestas de evaluación que apuntan al desarrollo de competencias son residuales. Predominan las actividades de evocación de conceptos, recuperación de información y realización de problemas a modo de ejercicios rutinarios. Son escasas las situaciones contextuales o basadas en el desempeño de los estudiantes. Hay respuestas y metodologías de evaluación que confunden, parecen ser contextualizadas, pero al final se resuelven con una operación, una fórmula, evocando datos o predominancia de una calificación.

A lo largo de las encuestas y evaluaciones analizadas se halló que casi exclusivamente predominan evaluaciones “de” conocimiento, no “sobre” conocimientos. Los reactivos (preguntas) que los docentes utilizan al diseñar las evaluaciones escritas poseen un predominio a la retención, memorización, a la repetición sin errores, mediante actividades rutinarias.

4.3 Estudiantes

- **4.3.1 Síntesis general según encuestas aplicadas**

- La síntesis que se puede desarrollar es la siguiente:

Los estudiantes de la muestra son 40, 20 estudiantes de primer año medio y 20 estudiantes de segundo año medio. La intención de encuesta a dichos estudiantes es tener una panorámica de las formas en que aprenden y como son evaluados por sus profesores. Lo anterior, con el propósito de generar un puente de conexión al egresar a tercer y cuarto año medio, donde deben seleccionar una especialidad técnica de nivel medio. Dichos niveles requieren que el estudiante se desempeñe según campo laboral futuro, según habilidades y herramientas que cada especialidad demanda, donde el “saber – hacer” es predominante.

Las respuestas de los alumnos coinciden totalmente con la de los profesores. Mencionan la misma finalidad, iguales instrumentos, y creen que la evaluación condiciona el qué y cómo se aprende. El 18% cree que los instrumentos y las formas de evaluación miden realmente lo que se aprende, mientras que el 82% considera que la evaluación condiciona el qué y cómo se aprende. Se ejemplifica esta situación diciendo que “se les puede decir a los estudiantes que establezcan relaciones, deduzcan, jerarquicen, sean creativos... pero si las preguntas de los exámenes son memorísticas y reproductivas de lo dicho en la clase o del libro, los alumnos perciben que eso es realmente lo que se les pide, y se limitan a memorizar el día anterior al examen o prueba, los conocimientos que se les va a preguntar. Pese a lo anterior, no se genera un aprendizaje profundo y significativo, donde el estudiante desempeñe acciones y demuestre lo que aprende.

Gráfico 13: Totalidad de estudiantes

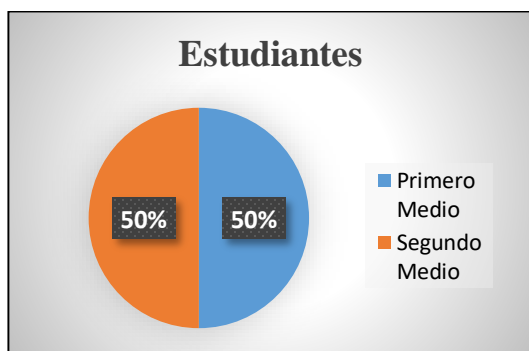


Gráfico 14: Sexo de los estudiantes

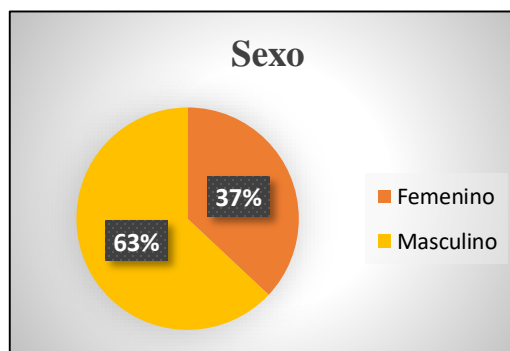
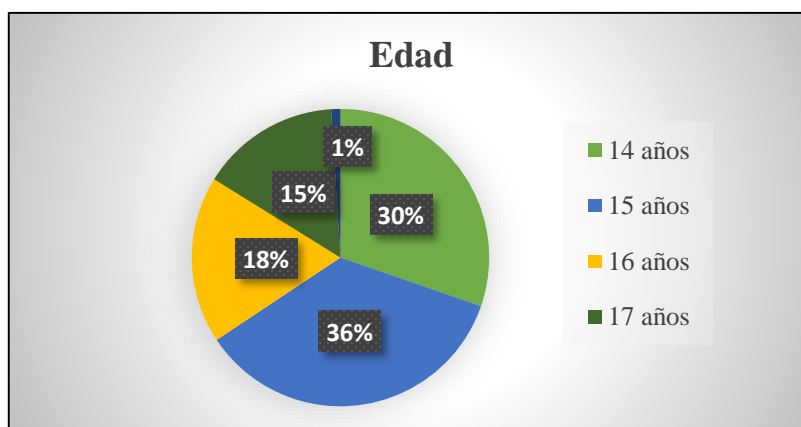


Gráfico 15: Edad de los estudiantes



Cuadro 10: Resumen encuesta estudiantes.

La siguiente tabla resume la encuesta aplicada para identificar los intereses y las percepciones de los estudiantes sobre los métodos e instrumentos evaluativos que aplican sus profesores.

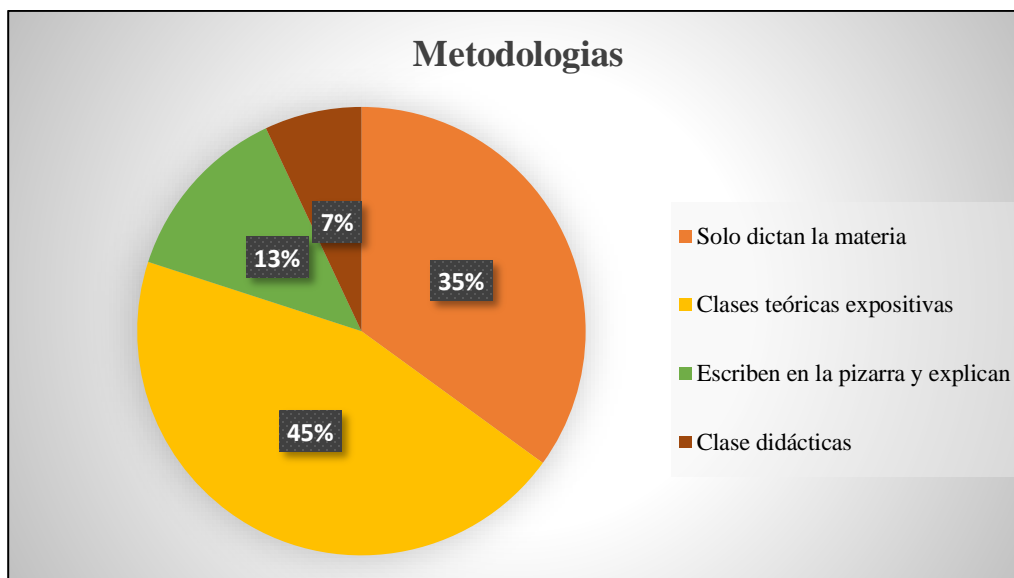
N°	Indicadores	Respuestas
1	Metodología de enseñanza más utilizada por tus profesores.	- Solo dictan la materia - Clases expositivas y luego explican - Clases teóricas - Explican mediante ppt y se debe anotar todo lo que allí esta.
2	Tipos de instrumentos utilizan tus profesores para evaluar los contenidos que enseñan.	- Prueba de alternativa - Pruebas de desarrollo - Trabajos prácticos o manuales con rúbricas
3	Metodologías de evaluación utilizadas por los docentes que les agradan a los estudiantes.	- Trabajos en equipo - Disertaciones - Trabajos prácticos o manuales - Pruebas de alternativas
4	Tus profesores evalúan de acuerdo a lo explicado en clase, de qué manera lo hacen.	- Sí, solamente con pruebas de alternativa y desarrollo. - Sí, mediante cuestionario con lo que entrará en la prueba.
5	Tus profesores informan los resultados de las evaluaciones.	- Solo informan la nota. - Dictan la nota y luego corrigen errores
6	Tus profesores te evalúan solo con instrumentos objetivos.	- Sí, solamente utilizan instrumentos objetivos; pruebas de alternativa y desarrollo. - A veces realizan trabajos prácticos y disertaciones (una vez al año)
7	Tus profesores realizan evaluaciones de proceso.	- No, evalúan siempre con pruebas objetivas. - Una o dos veces al año, solo mediante talleres en clase y trabajos prácticos de materia.

8	Crees necesario que tus profesores se capaciten en nuevas metodologías de enseñanza e instrumentos evaluativos.	<ul style="list-style-type: none"> - Sí, para que las clases sean más creativas. - Sí, para que nos evalúen de otra forma y aprender mejor.
9	Qué sucedería si tus profesores cambiaran sus formas de evaluar los contenidos, donde no utilicen pruebas sobre contenidos	<ul style="list-style-type: none"> - Sería un desafío novedoso y motivador para el aprendizaje sin pruebas escritas. - Aprenderíamos mejor y aplicaríamos lo enseñado. - Sería todo más complicado, ya que requiere más trabajo del estudiante.
10	Cómo te gustaría que te evaluarán tus profesores en las distintas asignaturas.	<ul style="list-style-type: none"> - Evaluaciones de proceso, talleres clase a clase - Clases más creativas y didácticas - Trabajo en equipo - Disertación - Trabajos prácticos e investigativos - Pruebas de desarrollo

• **4.3.2. Metodología de enseñanza más utilizada por los profesores**

Los estudiantes participantes enfatizan en las diversas metodologías de enseñanza utilizada por sus profesores, pero dentro de ellas destacan que el 45% realiza clases teóricas mediante ppt que luego explican, el 35% solo dicta la materia, el 13% escribe en la pizarra y luego explica contenidos y solo el 7% realiza clases didácticas, lo cual se desprende en el siguiente gráfico:

Gráfico 16: Metodologías de enseñanza



- **4.3.3 ¿De qué manera tus profesores evalúan los contenidos que enseñan?**

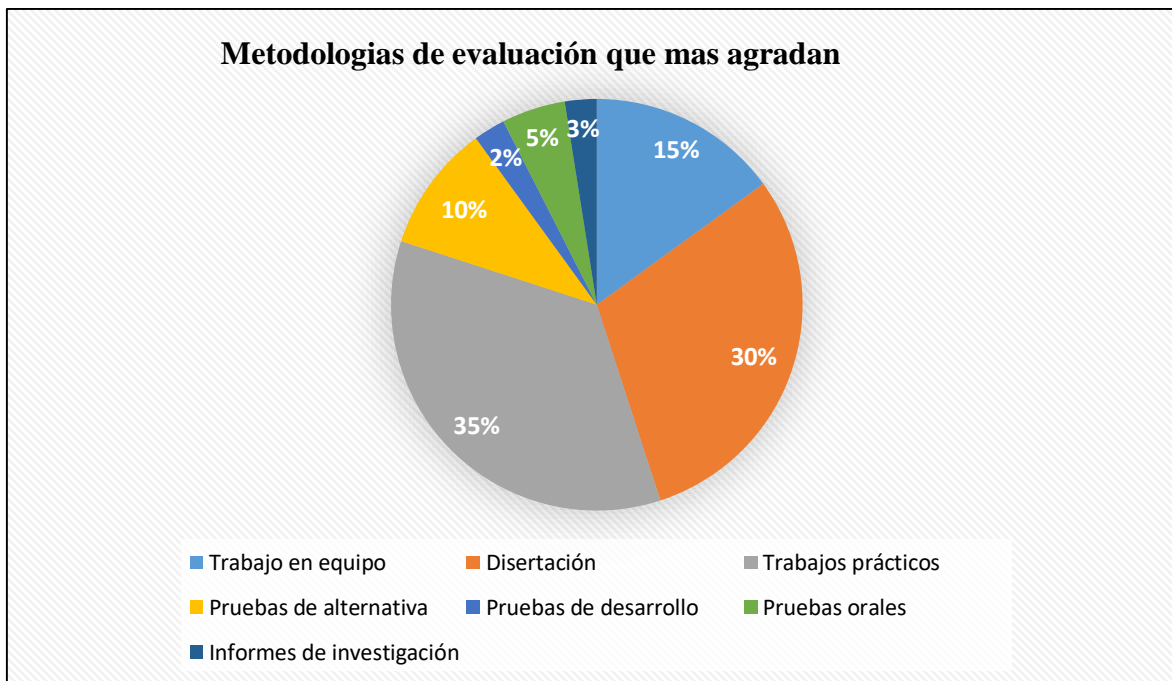
Los estudiantes en este apartado manifiestan que su profesores usan diversos instrumentos evaluativos, por lo cual no tienen uno definido, ya que cambian metodología según lo que enseñan, según asignatura o según el nivel; de la totalidad de los 40 estudiantes encuestados se repiten variados instrumentos por cada sujeto; de allí se desprende que los instrumentos utilizados con mayor frecuencia son las pruebas de alternativa y las pruebas de desarrollo donde la totalidad de los estudiantes coincide, mencionando otros instrumentos que manipulan sus profesores, pero de manera parcial.

Gráfico 17: Metodología de evaluación



- **4.3.4 Entre las distintas metodologías de evaluación utilizadas por los docentes ¿Cuál(es) es (son) las que más te agradan?**

Gráfico 18: Metodología de evaluación del agrado del estudiante.

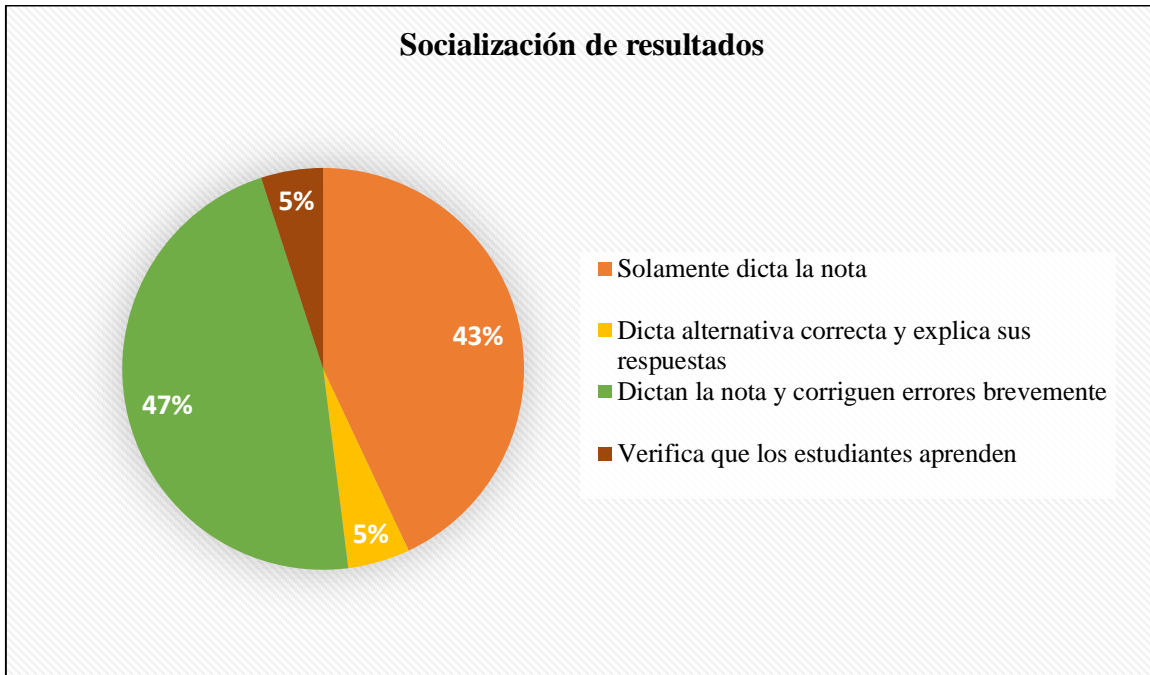


Los estudiantes participantes manifiestan que requieren que sus profesores evalúen distinto y no utilicen solamente pruebas escritas. En el gráfico anterior se explicita que las preferencias de mayor relevancia son: trabajo en equipo (15%), disertaciones (30%) y trabajos prácticos (35%), mientras que el resto alude a que les gusta ser evaluados con pruebas de alternativa (10%), pruebas de desarrollo (2%), pruebas orales (5%) y finalmente mediante informes de investigación (3%).

- **4.3.5 ¿Tus profesores informan los resultados de las evaluaciones? (Se socializa si ustedes los estudiantes aprenden)**

Los estudiantes participantes han revelado coincidentemente que la mayoría de sus profesores solo dicta la calificación obtenida en una prueba (43%) y luego corrigen errores de manera breve (47%), mientras que muy pocos se preocupan si están aprendiendo, lo cual subsanan errores mediante pautas de corrección, solo el 5% dicta la alternativa correcta y explica las respuestas, y solo el 5% dicta la calificación obtenida socializando errores y verificando si los estudiantes aprenden.

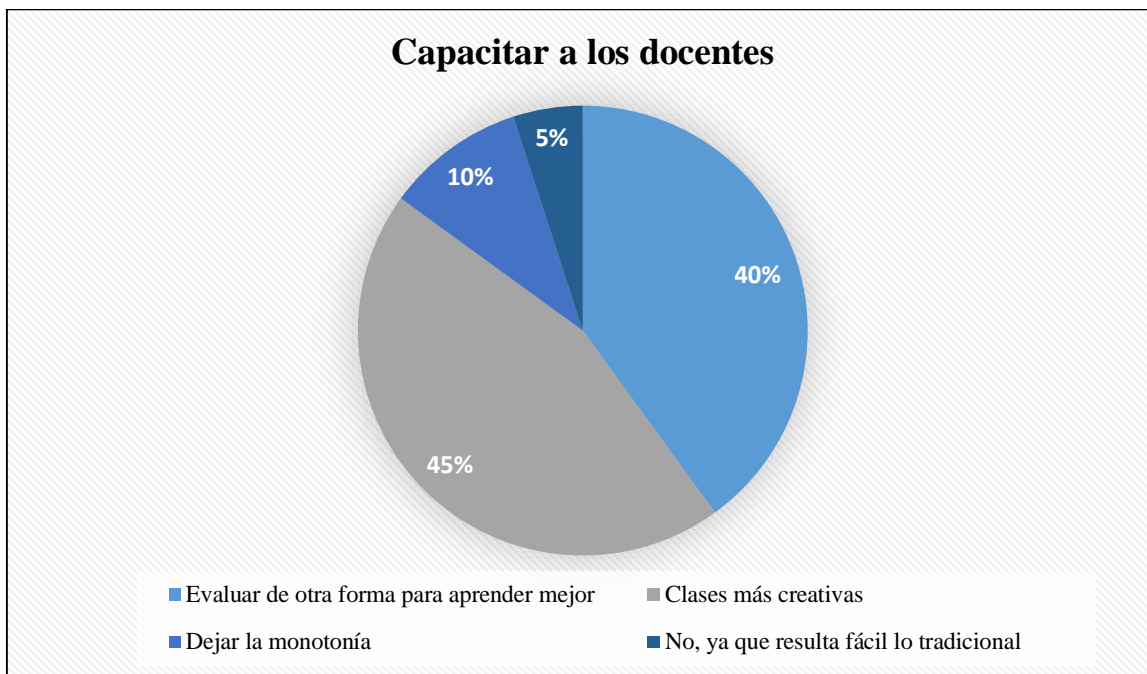
Gráfico 19: Métodos de socialización de los resultados de aprendizaje.



- **4.3.6 ¿Crees necesario que tus profesores se capaciten en nuevas metodologías de enseñanza e instrumentos evaluativos?**

En lo que se refiere a que los docentes se capaciten en nuevas metodologías de enseñanza e instrumentos evaluativos, los estudiantes en su mayoría opinan que “sí” es necesario por diversos motivos; para que evalúen de otra forma y así poder aprender mejor (40%), para que las clases sean más creativas (45%) y para que dejen de ser tan monótonos para evaluar (10%). Mientras que el 5% declara que “no” es necesario, ya que resulta fácil la metodología tradicional utilizada.

Gráfico 20: Capacitar a los docentes para que evalúen y enseñen con métodos innovadores.



A su vez, los estudiantes exteriorizan que necesitan ser evaluados de forma distinta, manifestando lo siguiente si es que sus profesores llegasen a modificar sus formas de evaluar:

- ❖ *Sería mucho mejor porque así se aprendería más, con más actividades dejando las pruebas de lado.*
- ❖ *Sería genial porque las pruebas siempre perjudican, algunos estudian, pero en momento de la prueba las cosas son diferentes y su mente queda en blanco.*
- ❖ *Todo sería más fácil, más atractivo y más relajante*
- ❖ *Aprenderíamos de mejor manera y sería más fácil obtener buenas notas.*
- ❖ *Sería muy bueno porque así no nos costaría tanto estudiar y hacer trabajos demostrando lo que aprendemos es más significativo.*

CAPITULO V - PROPUESTA

SISTEMA DE EVALUACIÓN DE APRENDIZAJES BASADO EN COMPETENCIAS

En el siguiente apartado se especificará sobre el sistema de evaluación basado en competencia diseñado y orientado para los docentes de Educación Media Técnico Profesional del establecimiento Diego Portales de la Ciudad de Curicó. Los capítulos anteriores fundamentan y sustenta dicha propuesta; según demandas emanadas por el ministerio de educación en el ámbito técnico profesional de nivel medio y la necesidad a un cambio en evaluación de los aprendizajes de acuerdo a los resultados de encuestas desarrolladas por docentes y estudiantes del establecimiento seleccionado.

Por lo anterior, se propone un modelo evaluativo de carácter sistémico, que apunta a la evaluación de varios procesos y momentos en el plan de formación según aprendizajes esperados que el docente requiere evaluar, constituyendo un todo, conformando evaluaciones integradas para los estudiantes, con la finalidad de realizar valoraciones según evidencias obtenidas mediante la aplicación de variados instrumentos confiables situados en un contexto y desempeño del estudiante.

5.1 Fundamentos de la propuesta

Hablar sobre evaluación remite, por impronta, a “clarificar sobre evaluación educativa”, a través de lo cual, se torna necesario un contraste crítico y reflexivo en relación a los viejos y nuevos paradigmas de la evaluación que fueron expuestos en capítulos anteriores. Entender que la evaluación no es un simple proceso de recopilación y enjuiciamiento de datos es una constante para definir que la evaluación debe ser vista y entendida como un enorme engranaje que en conjunto lleva a diversas dimensiones en un proceso de formación. En este sentido, para Dale, citado en García (2010), la evaluación se entiende como un examen profundo que generalmente hace hincapié en el impacto, la eficiencia, eficacia, pertinencia y sostenibilidad de los programas o proyectos educativos, donde su propósito se basa en reunir información sistémica para generar juicios y tomar decisiones sobre el aprendizaje de los estudiantes.

A su vez, es importante tener la presencia de la evaluación formativa centrada en el proceso, que contempla aspectos de autorregulación y metacognición como ejes, así como elementos que permiten realizar reajustes, pues de lo contrario no se estaría formando nada. Dicho sistema de evaluación obliga el uso combinado e integrado de diferentes estrategias y procedimientos, valorando todos sus componentes, lo que no puede ser un acto casual, marginal o parcial sino un acto planificado, integral y pertinente a las competencias a alcanzar y a las demandas que plantean las situaciones de desempeño.

Por ello, el proceso evaluador forma parte de cualquier proyecto didáctico y es un elemento integrante del diseño curricular, lo que supone tener un planteamiento cada vez más sistemático de todos los elementos implicados en el proceso de aprendizaje y de enseñanza: profesor, alumno, metodología, contextos, etc. A su vez, y específicamente la evaluación de competencias, implica la integración de conocimientos, habilidades y actitudes, por ello es preciso que se utilicen diversos métodos y que se diseñe un programa que los integre a partir de las finalidades de la evaluación (Valverde, 2014).

Cabe destacar, que la evaluación o proceso evaluativo en el enfoque basado en competencias constituye un todo, que contempla una alineación de los diversos elementos que forman el proceso educativo: objetivos, estrategias, recursos y evaluación, es decir, es un proceso complejo, sistemático y sistémico, de donde es posible obtener datos válidos y fiables acerca de una situación con el objeto de formar y emitir juicios, para tomar decisiones consecuentes y mejorar la situación evaluada, convirtiéndose en una guía tanto para la enseñanza del docente como también para el proceso de aprendizaje del estudiante.

Por lo anterior, se ha elaborado un Sistema de Evaluación Basado en Competencias con la finalidad de realizar valoraciones según evidencias obtenidas mediante la aplicación de variados instrumentos de evaluación, que serán aplicados en distintos momentos del proceso evaluativo integrando la perspectiva de los agentes implicados. Este sistema permitirá proporcionar información sobre la progresión en el desarrollo de las competencias y tomar decisiones frente a situaciones determinadas.

5.2 ¿Qué es un sistema evaluativo basado en competencias?

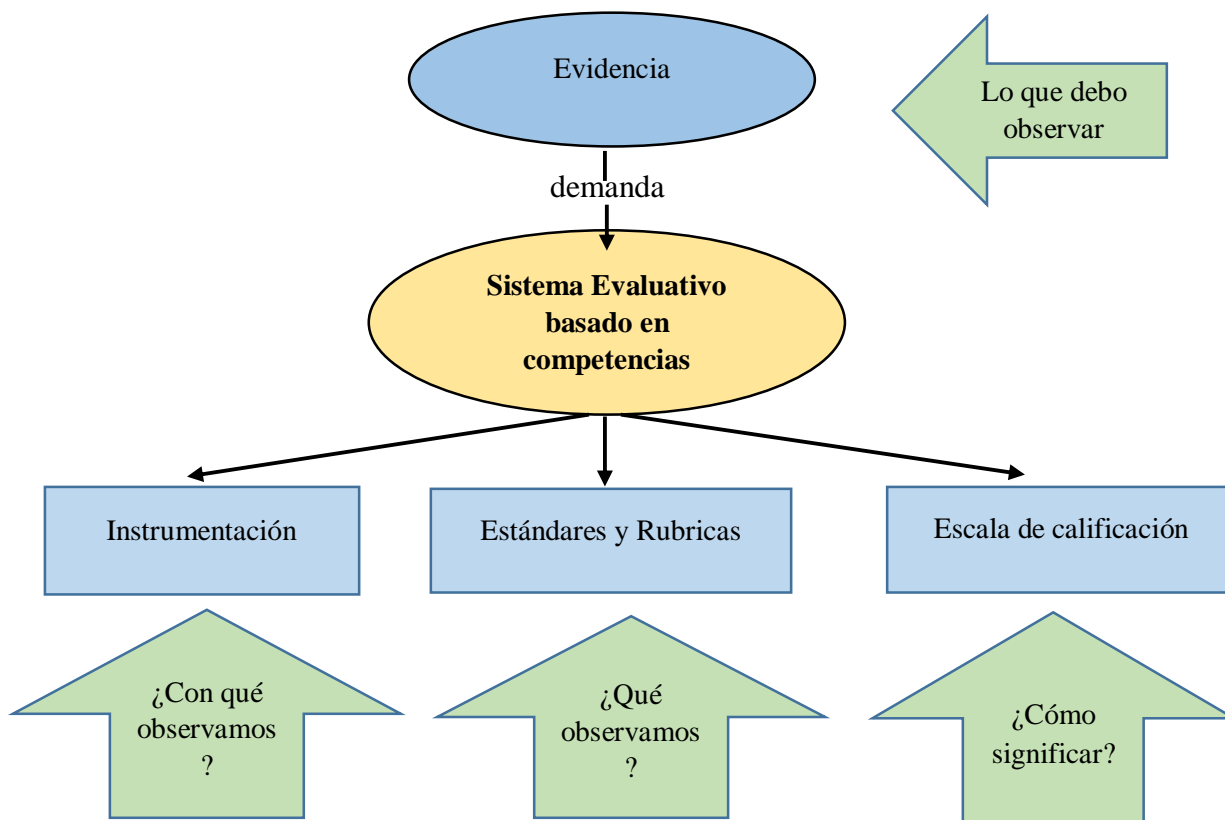
Conjunto articulado de varios **instrumentos y mecanismos de retroalimentación** que se utilizan para evaluar el desarrollo de competencias, el logro de los aprendizajes esperados, la medición de saberes aislados o integrados en función de un desempeño requerido, en diferentes momentos de la formación y en diversas condiciones, acorde a criterios de calidad previamente establecidos y conocidos por los estudiantes. Tiene sus fundamentos en: el constructivismo sociocultural, en el cognitivismo a través a pedagogía situada y en el enfoque experiencial de la práctica reflexiva.

- **5.2.1 Principios del sistema de evaluación propuesto basado en competencias**
 - Busca un cambio de la cultura evaluativa imperante centrada en la esfera del conocimiento declarativo, principalmente de tipo factual.
 - Se centra en evaluar aprendizajes contextualizados.
 - Demanda que los estudiantes resuelvan activamente situaciones problemas complejos y auténticos en contextos, utilizando todos los recursos que tengan disponibles.

- Se enfoca en el desempeño del estudiante en contexto.
- **5.2.2 Evidencias y evaluación que el sistema propuesto requiere**

El siguiente esquema nos muestra que el sistema evaluativo basado en competencias demanda evidencias de los aprendizajes evaluados mediante tres ejes centrales que lo constituyen; en primer lugar el tipo de instrumento que se debe utilizar para observar o evaluar, en segundo lugar, determinar los estándares (lo mínimo esperado) mediante rúbricas las cuales nos especificarán que observamos, y por último, como significar esas evidencias o resultados, explicando en detalle la escala de nota, el nivel de aprendizaje y el porqué de la calificación obtenida.

Esquema 3: Sistema de evaluación basado en competencias



Adaptado de Hawes y Troncoso 2008

- **5.2.3 Dimensiones y aspectos a evaluar que considera el sistema evaluativo propuesto.**

Dado que el sistema evaluativo propuesto está basado en el desarrollo de competencias, son considerados para su evaluación saberes de tipo conceptual, procedimental y actitudinal que se complementan en un resultado de aprendizaje que el estudiante debe lograr al finalizar el curso o algún aprendizaje esperado propuesto por el docente. Asimismo, el

proceso de aprendizaje debe estar orientado hacia quien aprende, el estudiante es el centro del proceso, por lo tanto, sus motivaciones e intereses deben ser considerados como también los diversos saberes a evaluar según aprendizajes esperados:

- saber (conocimiento)
- saber hacer (habilidad)
- saber ser (actitud)

El siguiente cuadro da a conocer las dimensiones y aspectos a evaluar del sistema evaluativo propuesto según saberes que comprende una competencia.

Cuadro 11: Dimensiones y aspectos a evaluar del sistema evaluativo propuesto

Aspectos	Saberes	Desempeños	Resultados o evidencias
Dimensiones			
Cognitiva	Saberes declarativos y destrezas intelectuales.	Acciones y logros en lo cognitivo.	Exámenes, informes de lecturas, guías desarrolladas.
Procedimental	Acciones y procesos complejos.	Acciones y logros en lo procedimental	Objeto construido o diseñado en el procedimiento
Actitudinal	Actitudes, valoraciones y relaciones.	Caracterización en actitudes, valoraciones y relaciones	Acciones concretas de los sujetos.

Adaptado de Hawes y Troncoso 2008

De acuerdo al recuadro anterior, por ejemplo, si un profesor desea calificar (evaluación con fines sumativos) el nivel de desempeño de sus alumnos en oratoria, no sería adecuado que les hiciera un examen de opción múltiple donde se evalúe el conocimiento del tema de su discurso, sino que, una estrategia más pertinente para esa intención y objeto de evaluación sería que frente a un público (su propio grupo u otro más extenso), cada alumno ofreciera un discurso sobre algún tema y el profesor evaluara mediante una rúbrica la argumentación, la seguridad ante el público, los errores de pronunciación, donde también se desprende la evaluaciones de actitudes valóricas, entre otros; además, para evaluar dicho desempeño, probablemente no será suficiente realizarlo una sola vez.

Por lo tanto, pasar de hacer ejercicios del libro de texto y exámenes de selección múltiple a realizar proyectos en grupo es dar un paso, pero generar actividades retadoras que involucren recursos reales o auténticos debe ser la meta, lo cognitivo, lo procedimental y lo actitudinal comprenden lo que este sistema evaluativo propone.

La unificación de estos saberes hace que el estudiante se aproxime a la realidad y pueda contextualizar sus aprendizajes, de ahí que la evaluación auténtica cumple un rol fundamental. Los ejercicios reales sitúan al alumno dentro de simulaciones donde él o ella deben buscar y obtener información pertinente para comprar un automóvil usado; financiar su educación universitaria; planear las vacaciones de su familia; invertir en el mercado de capitales; cuidar, de manera independiente, una mascota; establecer cuáles son los recursos indispensables necesarios para iniciar un pequeño negocio; hacer una propuesta para una nueva legislación departamental; establecer a cuál de las organizaciones administradoras de salud se debe seleccionar para prestar un servicio, entre otras.

Estas actividades del mundo real necesitan el uso de un amplio número de recursos que estén actualizados y que, con frecuencia, solo están disponibles fuera de un establecimiento, por lo tanto, para implementar actividades más reales deben localizar, con ayuda de otros profesores, estos recursos en la comunidad. Tener acceso a esta información es lo que va a posibilitar y respaldar la realización de tareas que involucren toma de decisiones del mundo real y que la evaluación de los aprendizajes sea significativa para el estudiante.

- **5.2.4 Modalidades de evaluación a considerar en el sistema propuesto**

Como puede deducirse de lo expuesto, pueden establecerse gran cantidad de clasificaciones sobre distintas modalidades de evaluación. De entre las existentes, presentamos a continuación la que establece Casanova (1995), que agrupa las distintas modalidades de evaluación bajo diferentes criterios, de lo que no debe deducirse que sean excluyentes entre sí. Modalidades que el docente debe conocer y tener claro antes de evaluar a sus estudiantes.

El Sistema evaluativo propuesto, alcanza diversos tipos, momentos e instrumentos evaluativos con el objetivo de evaluar el desempeño de los multiagentes involucrados (rol del docente – rol del estudiante), el recurso y actividades que se desarrollan en el proceso de enseñanza aprendizaje. Lo anterior se especifica en la siguiente tabla:

Cuadro 12: Modalidades de evaluación

MODALIDADES DE EVALUACIÓN (Adaptado de Casanova, 1995)			
Según el momento	Inicial	Procesual	Final
Según la finalidad	Diagnostica	Formativa	Sumativa
Según su extensión	Global		Parcial
Según la procedencia de los agentes evaluadores	Interna		Externa
Según sus agentes	Auto-Evaluación	Hetero-Evaluación	Co-Evaluación
Según su normotipo	Normativa		Criterial

Según Casanova (1995), lo anterior se explicará brevemente:

SEGÚN EL MOMENTO DE APLICACIÓN

1. **Evaluación Inicial:** Es la que se realiza al comienzo de un curso académico. Consiste en la recogida de datos, tanto de carácter personal como académico en la situación de partida y su finalidad es que el profesor inicie el proceso educativo con un conocimiento real de las características de todos y cada uno de sus alumnos, lo que debe permitirle diseñar sus estrategias didácticas y acomodar su práctica docente a la realidad del grupo y sus singularidades individuales.
2. **Evaluación Procesual:** La evaluación procesual en su función formativa consiste en la valoración, a través de recogida continua y sistemática de datos del proceso educativo del alumno, a su vez, sirve como estrategia de mejorar para ajustar y regular sobre la marcha los procesos educativos. Por ello se relaciona con la evaluación formativa y con la evaluación continua.
3. **Evaluación final:** Consiste en la recogida y valoración de datos al finalizar un periodo de tiempo previsto para la realización de un aprendizaje, como la constatación de la consecución de los objetivos fijados y de las competencias básicas establecidas. En su función sumativa se aplica al final de un periodo y pretende determinar la valía final del mismo.

SEGÚN SU FINALIDAD

1. **Evaluación Diagnóstica:** Su finalidad es que el profesor inicie el proceso educativo con un conocimiento real de las características de sus alumnos, tanto en lo personal como lo académico. Debe tener lugar al comienzo del curso, ya que es en ese momento cuando el profesor necesita conocer la realidad educativa de su alumnado al iniciar una nueva actividad escolar.

2. **Evaluación Formativa:** Sirve como estrategia de mejora para ajustar y regular sobre la marcha los procesos educativos, permite reorientar, modificar, regular, reforzar, comprobar, etc., los aprendizajes, dependiendo de cada caso particular.
3. **Evaluación Sumativa:** Se aplica al final de un periodo como comprobación de los logros alcanzados. En la evaluación sumativa cobra presencia y significado la intencionalidad de las evaluaciones anteriores: inicial-diagnóstica y procesual-formativa, y está muy influenciada por ella. Sus resultados deben ser el punto de arranque de la evaluación diagnóstica del siguiente periodo escolar.

SEGÚN SU EXTENSIÓN

1. **Evaluación global:** Pretende abarcar todos los componentes o dimensiones del alumno. Es como una totalidad interactuante en la que cualquier modificación en uno de sus componentes tienen consecuencias en el resto. Aplicada a la evaluación de los aprendizajes de los alumnos, podría relacionarse con la evaluación integradora ya que tiene en cuenta el grado de los objetivos propuestos desde todas y cada una de las áreas o materias.
2. **Evaluación Parcial:** Pretende el estudio o valoración por separado o en algún aspecto concreto, dependiendo del nivel de aplicación al que se establezca de una materia, o a la evaluación de algún bloque homogéneo de contenidos, habilidades, actitudes y valoraciones o estrategias de aprendizaje.
3. **Evaluación Interna:** Se trata de conocer desde la estructura interna del ámbito en el que se produzca la evaluación, tanto la marcha del proceso a evaluar como los resultados finales del mismo.

SEGÚN SUS AGENTES

1. **Autoevaluación:** Los evaluadores evalúan su propio trabajo, por lo que las responsabilidades del evaluado y del evaluador coinciden en la misma persona.
2. **Heteroevaluación:** Los evaluadores y los evaluados no son la misma persona. Se lleva a cabo dentro del propio centro, por personal del mismo y sin la concurrencia de evaluadores externos (el profesor que evalúa a sus alumnos, el equipo directivo que evaluar algún aspecto del centro, etc.)
3. **Coevaluación:** En esta modalidad de evaluación determinadas personas o grupo pertenecientes a un centro se evalúan mutuamente: es decir evaluadores y evaluados intercambian su papel alternativamente.

SEGÚN LA PROCEDENCIA DE LOS AGENTES EVALUADORES

1. **Evaluación Interna:** Es promovida y llevada a cabo desde dentro y por los propios integrantes de un equipo educativo. Se trata de conocer desde la estructura interna, tanto de la marcha del proceso a evaluar como los resultados finales del mismo.
2. **Evaluación Externa:** Es aquella en la que el evaluado y el evaluador son personas o instancias diferentes, y se realiza cuando agentes no integrantes habitualmente de un centro escolar, evalúa su funcionamiento.

Ambas modalidades de evaluación, *interna* y *externa*, se complementan mutuamente y deben aplicarse ambas dependiendo de la naturaleza de lo que vaya a ser evaluado.

SEGÚN EL NORMOTIPO

3. **Evaluación Normativa:** En esta modalidad, el referente de comparación es el nivel general de un grupo normativo determinado (otros alumnos, centros, programas, la medida de la clase, etc.). Establece la comparación entre el rendimiento de cada alumno con el rendimiento medio de la clase en la que dicho alumno se halla situado. Valorando el aprendizaje obtenido según el grupo de referencia.
4. **Evaluación Criterial:** Se evalúa con referencia a un criterio previo, es decir, mediante la determinación precisa y concreta de los rendimientos que se pretenden alcanzar. Ello que supone la formulación previa de los objetivos educativos y de unos criterios de evaluación que los delimite claramente y que permitan determinar si un alumno ha alcanzado los objetivos previstos y las competencias básicas establecidas, intentando personalizar el proceso de enseñanza aprendizaje de todos los estudiantes.

Todo lo expuesto hasta aquí permite deducir que la aplicación de la evaluación a la práctica diaria, pueden darse mezclando algunos de los tipos que se han presentado, pero hay que tener presente que la complejidad y variedad que presenta la acción educativa requiere de una acción evaluadora coordinada que a veces se presenta bajo diferentes tipos y con distintos procedimientos. Por ello, el criterio del profesorado debe ser fundamental a la hora de adoptar el tipo de evaluación a llevar a cabo en cada caso, teniendo en cuenta que lo que se pretende es que la acción evaluadora sea eficaz y personalizada tanto en sus planteamientos como su aplicación, según el logro de los objetivos o resultados de aprendizaje esperados.

- **5.2.5 Características esenciales del sistema evaluativo propuesto (Evaluación Auténtica)**

Saber algo no significa recibir pasivamente y memorizar nueva información; significa ser capaz de organizarla, interpretarla y utilizarla a la luz de los conocimientos y experiencias previas, la propia identidad y las necesidades personales; significa también procesar las ideas de diversas formas, de modo de construir niveles progresivamente mayores de comprensión y utilizar esta nueva información para revisar la propia comprensión del mundo.

De la misma forma, la evaluación auténtica responde a este cambio e implementación de dicho sistema evaluativo, dado que se centra en un estudiante real, considera sus diferencias, lo ubica en su propio contexto y lo enfrenta a situaciones de aprendizaje significativas y complejas, tanto a nivel individual como grupal. En la evaluación auténtica, el aprender y evaluar son acciones indisociables, no hay ruptura entre ellas, dicha unión identifica el sistema evaluativo propuesto para los docentes del establecimiento seleccionado, el sistema tiene como objetivo articular lo que el estudiante aprende con la vida real, y evaluar mediante una diversidad de instrumentos pertinentes según el aprendizaje esperado que se desea lograr.

Este sistema de evaluación basado en competencia es de carácter integrador, en el sentido de que hace posible la unificación de la unidad de enseñanza, los aprendizajes esperados y la evaluación. Las características necesarias para que la evaluación tenga aquella integración, según Esquivel (2009), requiere que:

- ❖ Los objetivos o intenciones de aprendizaje estén claramente definidos y deben ser entendidos de igual forma por el profesor y sus estudiantes. Estas intenciones deben ser objeto de discusión en la sala de clase y de una debida apropiación por parte de todos los actores: estudiantes y profesor.
- ❖ Además, deben estar igualmente claros los criterios con que se juzgarán las tareas, demostraciones, exhibiciones y resolución de problemas con que el estudiante demostrará el dominio de los aprendizajes. La elaboración conjunta o la discusión de una propuesta de las hojas o escalas de calificación o rúbricas entre el profesor y los estudiantes constituyen una excelente forma de comprensión de esos criterios.
- ❖ El desempeño del estudiante debe ser juzgado en relación con los criterios definidos y no comparando su desempeño con el de sus compañeros (evaluación referida a criterios).

- ❖ Los estudiantes deben participar en la valoración de sus propios aprendizajes y en la valoración del aprendizaje de sus compañeros. En otras palabras, el profesor incluirá oportunidades de autoevaluación y co-evaluación en el planeamiento de su proceso de enseñanza.
- ❖ La evaluación debe ser esencialmente formativa y formadora. Estas características implican que el profesor no sólo debe ofrecer numerosas y continuas oportunidades para que el estudiante se enfrente a situaciones problemáticas que le permitan demostrar sus aprendizajes, sino también establecer el clima apropiado para una clara retroalimentación que sea entendible y que ofrezca al estudiante la oportunidad de llenar las carencias y reflexionar sobre su propio aprendizaje. La evaluación formadora requiere no sólo que los estudiantes se apropien de los objetivos o intenciones, como se ha explicitado en una caracterización anterior, sino también que logren supervisar su propio mejoramiento y asumir la plena responsabilidad de su aprendizaje.
- ❖ La evaluación debe ser continua. Las oportunidades de realizar evaluaciones formativas se planifican de tal forma que se presenten durante todo el proceso de enseñanza y de aprendizaje.

- **5.3 La contribución de los resultados de aprendizaje**

Los objetivos o aprendizaje esperados de los alumnos guiarán el proceso de evaluación como instrumentos para seleccionar y proceder a recoger, compilar y recopilar datos para documentar los logros de aprendizaje de los alumnos en relación con sus resultados esperados, es por ello que los resultados de aprendizajes juegan un rol importante (Adam, 2004).

Los resultados del aprendizaje no deberían ser un listado interminable de las actividades que el profesor va a desarrollar en el aula, sino que debe centrarse en aquello relevante que se espera que el estudiante logre al término de un determinado periodo de aprendizaje.

Se puede considerar como una buena definición operativa la definición presentada en el Manual del Sistema Europeo de Transferencia de Créditos, pág. 47: citado en Declan Kennedy (2007)

Los resultados de aprendizaje son enunciados a cerca de lo que se espera que el estudiante sea capaz de hacer, comprender y / o sea capaz de demostrar una vez terminado un proceso de aprendizaje.

- **5.3.1 La importancia de una correcta formulación de los resultados de aprendizaje antes de evaluar.**

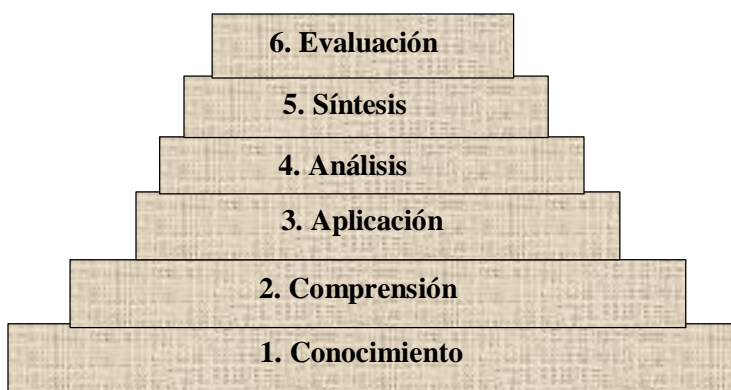
Los resultados del aprendizaje se definen a través de declaraciones o frases que contienen un verbo que expresa una acción, un contenido u objeto sobre el que el estudiante tiene que actuar y un contexto o condiciones en las que se producirá la ejecución. Se pueden utilizar diferentes verbos para demostrar diferentes niveles de aprendizaje. Así, dependiendo de la complejidad de la materia, el grado de profundización requerido o el nivel de autonomía exigido para el estudiante, los verbos que se utilicen para escribir los resultados del aprendizaje serán unos u otros según el resultado de aprendizaje esperado.

Se nos ha hecho mucho más fácil la tarea de redactar resultados de aprendizaje gracias a la labor realizada por Benjamín Bloom (1913 – 1999). Bloom contribuyó con la educación elaborando niveles de comportamiento en el pensamiento, desde el simple recordar hechos en su nivel inferior hasta el proceso de evaluación en el nivel superior.

La taxonomía de Bloom se utiliza frecuentemente para redactar los resultados de aprendizaje dado que provee una estructura previamente creada y una lista de verbos. Estos verbos juegan un rol clave para redactar resultados de aprendizaje. La lista de verbos presentada en este trabajo proviene de la publicación original de Bloom y de la literatura más reciente en esta área. Dado que los resultados de aprendizaje son de vital importancia, estos deben redactarse de la mejor forma posible para que no quede duda que se espera evaluar tanto por el docente como por el estudiante ya que están relacionados con lo que el estudiante está capacitado hacer al terminar una actividad de aprendizaje.

Bloom propuso que nuestro pensamiento se puede dividir en seis niveles de complejidad creciente, siendo el nivel inferior el simple recordar hechos y la evaluación en el nivel superior, que el saber se compone de seis niveles sucesivos, organizados en una jerarquía presentada en el siguiente esquema, citado en Daclan Kennedy (2007)

Esquema 4: Niveles de la taxonomía de Bloom jerarquizados

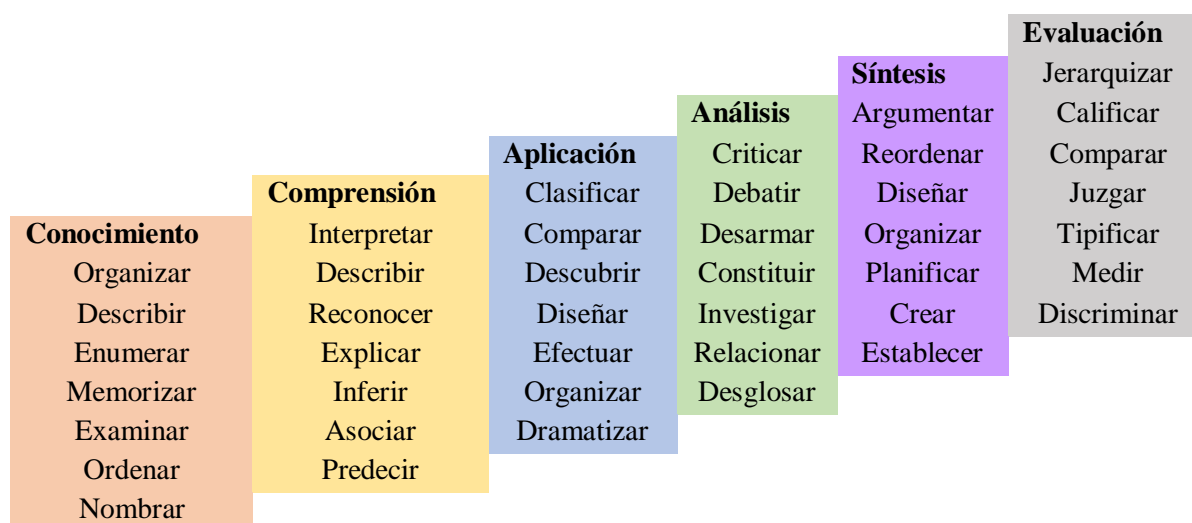


- **5.3.2 Verbos activos que orientan al desempeño**

Un verbo activo expresa lo que el sujeto hace o es. Orientar el trabajo docente y la evaluación de los aprendizajes a fomentar dichos verbos es lo que se necesita para poder enfocar la evaluación bajo un modelo basado en competencias, donde el estudiante aprenda y ejecute lo aprendido, dejando evidencias que demuestren los resultados de aprendizaje obtenidos.

El siguiente esquema presenta la taxonomía de Bloom que reporta verbos activos que expresan resultados de aprendizaje en los diferentes niveles según jerarquía. Cabe destacar que todos los verbos que a continuación se presentan son verbos de acción (verbos activos) orientados al desempeño, a una evaluación basada en competencias.

Esquema 5: Verbos activos jerarquizados



Fuente: Elaboración propia

5.4 Técnicas e instrumentos evaluativos del sistema propuesto según enfoque basado en competencias.

- **5.4.1 Evaluación Auténtica**

La Evaluación auténtica incluye múltiples formas de medición del desempeño de los estudiantes. La evaluación auténtica no descarta el uso de las pruebas elaboradas por el profesor ya que ellas son válidas para valorar algunas competencias y conocimientos de los alumnos, sin embargo, son insuficientes, cuando se las considera como única fuente de información. De este modo, entonces, la evaluación basada en exámenes escritos pasa a basarse en otras formas de obtener información respecto de los alumnos que involucran el uso de instrumentos variados. Los instrumentos de evaluación al ser variados, incluso

pueden ser diferentes para cada alumno y eso lo que se busca que este sistema evaluativo por competencia entregue a los docentes.

La evaluación de los desempeños (la cual se quiere priorizar) comenzó a utilizarse en el área de la ciencia, a través de resolver problemas, construir un artefacto o efectuar un experimento. Se ha generalizado a la evaluación del lenguaje oral y escrito, a la matemática y en general a todo el currículo, ya que plantea que los y las estudiantes deben ser evaluados a partir de crear un producto o formular una respuesta que demuestre su nivel de competencia o conocimiento, dentro de situaciones educativas significativas y contextualizadas.

La Evaluación auténtica es consistente con el uso de **portafolios**, que permiten evaluar el producto y el proceso de aprendizaje a lo largo del tiempo con borradores y evidencias del aprendizaje de los alumnos en sus primeras etapas. Cuando hablamos de portafolios estamos aludiendo a la recopilación sistemática, durante un período de tiempo determinado, de trabajos del estudiante que se analizan para mostrar el progreso alcanzado respecto de los objetivos de aprendizaje establecidos. La evaluación no ocurre en un momento específico, si no durante todo el tiempo que el estudiante está en la escuela.

La **autoevaluación** por otra parte, ofrece al estudiante oportunidades para que éste auto-regule su aprendizaje y se responsabilice de evaluar su propio progreso. La autoevaluación puede ser estimulada a través de distintas técnicas tales como diarios de aprendizaje, registros de la actividad a través de listas de cotejo, entre otras. Para que esta sea efectiva se requiere establecer objetivos, propósitos y criterios claros, que le permitan al alumno formular juicios sobre su propio rendimiento, saber hacia dónde avanzar y que se espera de él, en una situación determinada.

- **5.4.2 Técnicas e instrumentos de evaluación**

Así como todo docente tiene una cierta concepción del modo en que se aprende y se enseña, acerca de la evaluación también debe tener conocimiento teórico-práctico más o menos preciso de un variado número de técnicas e instrumentos para evaluar los aprendizajes de los alumnos; sin embargo se insiste: más que una selección apropiada de técnicas e instrumentos, se requiere una visión diferente de la evaluación donde la decisión de promover o no a un alumno deje de ser el objetivo y se supedite a la superación de la enseñanza para lograr un mejor aprendizaje. Una técnica o un instrumento no determinan la concepción de evaluación, sino el modo en que se empleen (Díaz Barriga, 2001)

Las técnicas e instrumentos de evaluación, tienen muchas acepciones; un enfoque operativo dice que **TÉCNICA** es el procedimiento mediante el cual se lleva a cabo la evaluación e **INSTRUMENTO**, es el medio con el que se obtiene la información.

El siguiente cuadro da a conocer algunas técnicas e instrumentos de evaluación considerados en el sistema evaluativo basado en competencias:

Cuadro 13: Técnicas e instrumentos de evaluación del sistema propuesto

TÉCNICA	INSTRUMENTO
Interrogatorio: Evalúa básicamente el área cognoscitiva (conocimiento)	Pruebas escritas, prueba oral cuestionarios, interrogatorios y test.
Resolución de problemas: Evalúa conocimientos y habilidades procedimentales.	Pruebas objetivas, ensayos, simuladores o escritos, pruebas estandarizadas.
Solicitud de productos: Evalúa cambios producidos en conocimiento y desarrollo de habilidades.	Proyectos, monografías, ensayos, reportes, trabajos investigativos.
Observación: Evalúa habilidades procedimentales y actitudinales.	Participación, exposición oral, listas de cotejo, registros anecdóticos, escalas de apreciación, rúbricas.

Fuente: Elaboración propia.

En la búsqueda de instrumentos de evaluación se debe tener en cuenta:

- El evaluador debe construir instrumentos de evaluación, con base en los existentes.
- Ningún objeto de evaluación puede ser cubierto en su totalidad con un solo instrumento. No se puede construir un instrumento de evaluación único que abarque los conocimientos declarativos y las habilidades procedimentales y actitudinales.
- Cada una de las técnicas e instrumentos de evaluación tiene ventajas y desventajas; hay complementariedad entre estos.

El siguiente cuadro recomienda que tipo de técnica e instrumento evalúan los tres dimensiones que complementan una competencia: cognitivo, procedimental, actitudinal.

Cuadro 14: Técnicas e instrumentos según saberes que componen una competencia

Técnica e instrumento	Conocimiento declarativo	Destreza/habilidad	Actitudes
Prueba objetiva	Recomendado	X	X
Resolución de problemas	Recomendado	Recomendado	Recomendado
Mapa conceptual	Recomendado	Recomendado	X
Examen oral	Recomendado	X	Recomendado
Diario anecdótico	X	Recomendado	Recomendado
Observación	X	Recomendado	Recomendado
Debate	X	Recomendado	Recomendado
Estudio de caso	Recomendado	Recomendado	Recomendado

Proyecto	Recomendado	Recomendado	Recomendado
Portafolio	Recomendado	Recomendado	Recomendado
Ensayo	Recomendado	X	X

Fuente: Elaboración propia

Cabe destacar, que el bagaje de instrumento que se dan a conocer en el recuadro anterior, deben ser utilizados de manera integradora, en el cual durante el proceso evaluativo pueden ser utilizados en conjunto para evaluar solo un aprendizaje esperado, la idea es la unificación de la unidad de enseñanza, los aprendizajes esperados y la evaluación, donde no se utilice solo un instrumento, sino que se completen entre sí para obtener resultados de aprendizajes significativos y el estudiante pueda ser evaluado de distintas perspectivas. Eventualmente esto podría considerarse en situaciones integradas de evaluación.

- **5.4.3. Formas de evaluar**

La forma en cómo evalúan los docentes es un elemento clave dentro del modelo que guía este trabajo de grado, porque en ésta deberían confluir los propósitos (por qué o para qué) y los objetos (qué) de la evaluación. Los métodos y herramientas para evaluar deben de estar en sintonía con los propósitos para los cuales se realiza la evaluación (sumativo y formativo) y, al mismo tiempo, deben ser los adecuados para evaluar el tipo de objetivo de aprendizaje y su nivel de complejidad.

El siguiente cuadro nos ilustra las diversas metodologías de evaluación utilizadas por los docentes (según encuestas aplicadas) y las diversas formas de evaluar para obtener información significativa del aprendizaje de los estudiantes.

Cuadro 15: Metodologías de evaluación e instrumento adecuado para evaluar

Metodología de evaluación	Instrumento de evaluación
Exposición oral	Rúbricas, escalas estimativas y listas de cotejo de heteroevaluación.
Examen oral	Rúbricas, escalas estimativas y listas de cotejo de heteroevaluación.
Trabajos investigativos	Rúbrica, lista de cotejo, heteroevaluación
Organizadores gráficos (mapas conceptuales)	Rúbricas, escalas estimativas y listas de cotejo de heteroevaluación.
Ensayos	Rúbricas de heteroevaluación
Portafolio de evidencias	Rúbricas, escalas estimativas y listas de cotejo de heteroevaluación y autoevaluación.
Recursos digitales (audio, videos o combinación de ambos)	Rúbricas, escalas estimativas y listas de cotejo de heteroevaluación.

Fuente: Elaboración propia.

5.5 Evaluación de desempeño y desarrollo de competencias (Ejemplo)

El siguiente apartado da a conocer un ejemplo de cómo se debería evaluar según el sistema propuesto bajo un enfoque basado en competencias, orientado utilizar evaluación auténtica. Dos estrategias de evaluación que están asociados a lo que hoy se entiende como evaluación auténtica, y que busca evaluar en los estudiantes su desempeño, entendido como los conocimientos, habilidades y actitudes que requieren alcanzar. Estas estrategias de evaluación son el Portafolio y las Rúbricas. A modo de ejemplo se plantea la siguiente situación:

• 5.5.1 Portafolio

Realizar trabajo investigativo en equipo. Solicitar a los grupos de alumnos (as) que realicen una investigación en Internet, referida a un tema de actualidad, problema o proyecto que los lleve a desarrollar la argumentación y pensamiento crítico, para lo cual tienen como primer desafío buscar información en Internet.

Esta actividad implica definir indicadores que son socializados con los estudiantes para la evaluación, tales como:

- Busca información, utilizando motores de búsqueda
- Selecciona información relevante para el tema
- Organiza sus fuentes de información
- Guarda URL que le interesan
- Hace fichas resúmenes
- Selecciona imágenes, videos, recursos
- Realiza una síntesis de la información
- Redacta informes
- Prepara una exposición con la información recopilada en el software de presentaciones (power point o prezi).
- Localiza y recupera información de diversas fuentes electrónicas
- Busca música y videos en sitios especializados
- Busca elementos que le permiten analizar la validez de la información (autor, fecha, fuente)

En este ejemplo podemos observar que los alumnos deben demostrar habilidades de orden disciplinar y tecnológicas, dado que las habilidades incluyen entornos de aprendizajes que integran las TIC.

- **5.5.2 Rúbricas**

Los alumnos deben preparar un informe en el software establecido de presentaciones que dé cuenta de los resultados de su investigación que deben ser expuestos ante el grupo de curso, en la cual se solicita como estructura mínima la siguiente:

- Título
- Tema o problema
- Objetivos de la investigación
- Resultado (texto, imagen o video)
- Conclusiones

Para evaluar esta presentación, se puede elaborar una rúbrica, en la cual se establezcan criterios y estándares por niveles, que permitan determinar la calidad de la ejecución de los estudiantes en tareas específicas. Lo que también es socializado con los estudiantes.

Los componentes esenciales de una rúbrica son:

- Criterios
- Niveles de ejecución
- Valores o puntuaciones según escala

- **5.5.3 Autoevaluación y retroalimentación**

Entre las cuestiones señaladas respecto de lo que los alumnos deben conocer sobre la evaluación que el docente esta generado según ejemplo anterior, se destacan:

- ❖ Que se evalúa para mejorar.
- ❖ Que no todo lo que está bien quiere decir que está completo.
- ❖ Que no todos los contenidos tienen el mismo valor.
- ❖ Que la evaluación es continua y global.

Para involucrar al alumno, es necesario ofrecerles información sobre qué y cómo está aprendiendo y también, mostrarle ejemplos, criterios y referencias para que pueda autoevaluarse. Para que mejoren sus aprendizajes, “la retroalimentación” debe permitirles conocer lo que tienen que hacer. Por lo tanto, se podrían formular los siguientes interrogantes: ¿Qué estoy aprendiendo?, ¿Cómo lo estoy haciendo?, ¿Estoy llegando al nivel de aprendizaje que se espera de mí? Anijovich y González (2013), manifiestan que este proceso es de difícil concreción, si los alumnos reciben sólo palabras, signos, subrayados o calificaciones de sus trabajos. En cambio, si se combinan los tipos de retroalimentaciones con otras estrategias que van más allá de las marcas, y esto se hace sistemáticamente, se contribuye a construir la “**autonomía cognitiva**”.

Se entiende por <i>autonomía cognitiva</i> , la posibilidad de:
<ul style="list-style-type: none"> • Resolver problemas, • Crear nuevas producciones • Transferir información a otros contextos

Esto se logra a través de múltiples prácticas y de reflexiones sobre estas. Por ejemplo, la autonomía cognitiva se evidencia cuando un alumno puede cuidar el agua de su casa y explicarles a sus hermanos cómo y por qué hacerlo; cuando puede relacionar los conceptos del cuidado del agua y de la salud según lo que haya aprendido en la escuela sobre los recursos naturales.

La **retroalimentación** debe ser comprendida como una función de la evaluación que busca sugerir, orientar y dialogar. Además, debe generar nuevas prácticas que incluyan la reflexión, que ayuden a los alumnos a encontrar sentido a los comentarios que reciben y que puedan, a partir de estos:

- Revisar sus estrategias
- Conocerse como aprendices
- Avanzar en sus aprendizajes

Para que el proceso de retroalimentación sea considerado una contribución y un valor para el aprendizaje de los alumnos, Anijovich y González (2013) sugieren:

- ❖ Compartir las expectativas de logro con los alumnos, con el fin de explicarles hacia dónde se va, por qué y para qué.
- ❖ Brindar oportunidades para que los alumnos identifiquen los problemas y así desarrollen habilidades de autorregulación del aprendizaje.
- ❖ Mostrar buenos ejemplos y contraejemplos.
- ❖ Plantear la retroalimentación en un tiempo cercano al desempeño o a la producción de los alumnos.
- ❖ Focalizar algunos aspectos del desempeño o de la producción para que el alumno lo considere.
- ❖ Contribuir a identificar las fortalezas de los estudiantes, sus zonas de desarrollo actuales y a qué pueden llegar tomando como base estos puntos de partida.
- ❖ Ofrecer preguntas para que los alumnos reflexionen sobre sus aprendizajes.
- ❖ Impulsar nuevas y variadas oportunidades para que los alumnos demuestren sus avances, dudas y formulen preguntas.
- ❖ Producir en un clima no punitivo, sino de respeto, de aceptación de los errores como parte del aprendizaje, confiando en los alumnos, en sus posibilidades y capacidades.

Para que los efectos de la retroalimentación sean visibles, es necesario sistematizar estas prácticas con el objetivo de que se sostengan en el tiempo y se conviertan en un modo de aprender.

5.4 Contraste de evaluación tradicional y evaluación basada en competencias

Finalmente, para complementar la concepción de la evaluación en un enfoque basado en competencias según el sistema evaluativo que se propone, y para enfatizar las discrepancias entre el paradigma tradicionalista y el actual, en la siguiente página se incluye un cuadro comparativo que procede a través de las respuestas a las seis preguntas epistemológicas fundamentales: ¿Qué?, ¿Quién?, ¿Cómo?, ¿Cuándo?, ¿Dónde? Y ¿Por qué?

Cuadro 16: Contraste de enfoques según preguntas esenciales para evaluar

	Enfoque Tradicional	Enfoque basado en competencias
¿Qué evaluar?	<ul style="list-style-type: none"> - Conocimientos teóricos. - Educación Bancaria. - Aprendizaje Memorístico. 	<ul style="list-style-type: none"> - Competencias conceptuales, procedimentales y actitudinales. - El saber, saber ser, hacer y convivir. - Logro de aprendizajes significativos. - Todos los agentes involucrados de forma directa e indirecta.
¿Quién evalúa?	El docente (Heteroevaluación).	<ul style="list-style-type: none"> - El docente, directivos, investigadores educativos. (Heteroevaluación). - El alumno (Autoevaluación y coevaluación).
¿Cómo evaluar?	<ul style="list-style-type: none"> - Pruebas escritas. - Baterías estandarizadas. - De forma subjetiva - Evaluación cuantitativa. 	<ul style="list-style-type: none"> - Procesos y productos a través de distintas situaciones didácticas (Proyectos, investigaciones, estudios de casos, problemas, productos creativos, productos elaborados). - Instrumentos de evaluación con enfoque en competencias: Escalas estimativas, listas de cotejo y valoraciones por rúbricas.
¿Cuándo evaluar?	Al final de cada período establecido (Bimestres, semestre y trimestre)	<ul style="list-style-type: none"> - Evaluación diagnóstica o inicial. - Evaluación sumativa o procesual. - Evaluación final
¿Dónde evaluar?	Desempeño dentro del aula.	<ul style="list-style-type: none"> - Desempeño dentro del aula. - Desempeño dentro de la institución. - Comportamiento en la vida real.
¿Por qué evaluar?	<ul style="list-style-type: none"> - Para determinar la aprobación o reprobación del alumno en torno al ciclo escolar. - Para mensurar la cantidad de información memorizada. 	<ul style="list-style-type: none"> - Para valorar la construcción de conocimientos y el logro de aprendizajes. - Para identificar fortalezas y áreas de oportunidad en todos los agentes involucrados. - Para poseer elementos como sustento en la toma de decisiones y emisión de juicios de valor.

Fuente: Elaboración Propia

CAPITULO VI

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

El decir y el hacer van de la mano en los docentes participantes de este trabajo de grado. Su discurso en forma general se condice con su accionar al momento de evaluar en forma escrita. Desde el decir subyace una concepción tradicional de la evaluación, la cual se pone de manifiesto al evaluar. Es por ello, que los docentes partícipes, continúan trabajando con una visión tradicional de la evaluación, independientemente del área o el grado de experiencia.

En los docentes prevalece la utilización de instrumentos tradicionales, evaluando conocimientos declarativos y de la memoria; no considerando el desarrollo de competencias ya que lo desconocen, siendo escasamente utilizados o conocidos los instrumentos que potencian la evaluación de ellas. Se manifiesta desconocimiento de rúbrica, lista de cotejo y portafolio. Plantean causas externas como impedimentos para mejorar la modalidad de evaluación; por falta de tiempo y por cumplir con la cobertura curricular que el Ministerio requiere y establecimiento pone énfasis. Por lo anterior, sigue predominando la aplicación de las pruebas escritas, con una utilización generalizada, reflejando la importancia que tienen en el proceso de enseñanza y de aprendizaje.

No obstante, se debe reflexionar las respuestas de los estudiantes, su opinión de ser evaluados de forma diferente y más didáctica. De este modo, se plantea la necesidad de una evaluación más acorde con las nuevas concepciones del proceso de enseñanza y aprendizaje; es decir, una que sea capaz de otorgar más importancia al trabajo autónomo del alumno a tenor de la incorporación de metodologías activas. En definitiva, se apuesta por un modelo de enseñanza y aprendizaje basado en competencias, donde la evaluación auténtica abre nuevas perspectivas a una de las tareas docentes más complejas y difíciles de desarrollar, como es el caso de la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes.

A través del análisis de resultado, podemos comprender la importancia que tiene la evaluación en todo proceso de enseñanza, principalmente enfocada en la retroalimentación que permite una mejora continua, generando reflexión constante por parte del docente y el estudiante sobre sus fortalezas y debilidades.

Es de esperar un cambio, un giro hacia una evaluación auténtica, formativa y formadora con criterios claros y compartidos entre los diferentes actores (profesor-alumno), haciendo partícipe al estudiante, potenciando su autorregulación y desempeño, compartir y reflexiona con ellos sobre los procesos y resultados. Por lo anterior, es fundamental que como docentes seamos conscientes de esta necesidad y que a través de la utilización de estos nuevos

conocimientos y competencias en el área de detección de necesidades, podamos incorporar nuevas estrategias de enseñanza y aprendizaje que faciliten aprendizajes significativos en nuestros estudiantes y por último, utilicemos diversos instrumentos de evaluación para evaluar un aprendizaje esperado, elementos con los que sin duda podremos desde nuestra realidad comenzar a generar pequeños cambios en nuestros estudiantes, en nosotros mismos y por qué no en nuestro sistema educativo.

Para concluir, este trabajo de grado pretende que los docentes se orienten con el sistema evaluativo propuesto y puedan reflexionar acerca de la evaluación para asumir un cambio de postura en torno a la evaluación del aprendizaje de los alumnos, a partir de un análisis de los elementos conceptuales básicos que constituyen punto de partida fundamental para una cabal comprensión de la evaluación y poner en marcha el propio proceso evaluativo; creemos que ha llegado el momento de comprender y aprehender, sobre todo, la metodología de la evaluación, más allá de sus componentes epistemológicos y teóricos.

Sin embargo, ningún avance en la evaluación de los aprendizajes será posible, mientras el personal docente no tenga disposición al cuestionamiento crítico y profesional, a fin de replantearse criterios y concepciones nuevas y estar debidamente entrenado para llevarlas a la práctica.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ahumada Acevedo, Pedro (2005). *Hacia una evaluación Auténtica del aprendizaje*, México: Paidós.
- Anijovich, R. y González, C. (2013). *Evaluar para Aprender, conceptos e instrumentos*, Nueva carrera Docente.
- Bloom, B.S. (1975). *Taxonomy of Educational Objectives*, Book 1 Cognitive Domain. Longman Publishing.
- Casanova, A. (1995). *Manual de Evaluación Educativa*, Editorial la Muralla. Madrid.
- Castillo, S. y Cabrerizo. (2009). *Evaluación educativa de aprendizaje y competencias*, Madrid: Pearson.
- Champin D. (2014). *Evaluación por competencias en la educación médica*. Rev. Perú Med. Exp. Salud Pública.
- Camilloni, A. (2006). *Evaluación de los aprendizajes*. Diploma de evaluación de los aprendizajes. UCUDAL. Montevideo.
- Condemarín, M. y Medina, A. (2000). *Evaluación auténtica de los aprendizajes*.
- Colmenares, A & Piñero, M. (2008). *La investigación acción. Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socio-educativas*. Revista de Educación, Año 14, Número 27.
- Cornejo, R.; Redondo, J. (2007). *Variables Y Factores Asociados Al Aprendizaje Escolar: Una Discusión Desde La Investigación Actual*. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*.
- De Miguel, M. (2005). *Modalidades de enseñanza Centradas en el desarrollo de Competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el Espacio europeo de educación superior*. Universidad de Oviedo.
- Declan Kennedy (2007). *Redactar y utilizar resultados de Aprendizaje*. Publicado por University College Cork, Irlanda
- Díaz BA, Hernandez RG. (2001) *Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo*. México: Editorial Mc Craw Hill.
- Díaz Barriga, Frida. (2005). *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGraw Hill.
- Díaz Barriga, F. y Hernández, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: McGraw-Hill.

- Garagorri, X. (2007a): *Currículo basado en competencias: aproximación al estado de la cuestión. España, Universidad de La Rioja. Aula de Innovación Educativa*, 161, pp. 47-55. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2281696>
- Garagorri, X. (2007): Propuestas curriculares basadas en competencias en el ámbito europeo. España, Universidad de La Rioja. *Aula de Innovación Educativa*, 161, pp. 56-59. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2281699>
- García, J. (2011). *Modelo Educativo Basado en Competencias: Importancia y Necesidad. Actualidades Investigativas en Educación*, 11(3), 11-24.
- Inciarte, A. y Canquiz, L. (2009). *Una concepción de formación profesional integral. Venezuela, Revista de Artes y Humanidades UNICA*.
- Instituto De Innovación Tecnológica “INITEC” Diego Portales. (2016). *Proyecto Educativo Institucional*. Recuperado de: www.initec.cl
- Kaplan, R. y Norton, D. (1996). *El Cuadro de Mando Integral*. Harvard Business School Press.
- Krippendorff, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica*. Barcelona: Paidós.
- Leymoní, J. (2008). *Nuevas formas de enseñar, nuevas formas de evaluar*. Uruguay. Páginas de Educación. UCUDAL
- Mateo, J. 2006. *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas*. ICE Universidad de Barcelona. Editorial Horsori. Barcelona.
- Ministerio de Educación. MINEDUC (2009). Ley N° 20.370. *Establece la Ley General de Educación*. Recuperada en: <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1006043>
- Ministerio de Educación. MINEDUC (2015). *Aprueba plan y programas de estudio para 3° y 4° año medio de formación diferenciada técnico-profesional, en las especialidades que indica*. Recuperado en: <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1081135>
- Ministerio de Educación. MINEDUC (2015). *Establece bases curriculares para la educación media formación diferenciada técnico-profesional*. Recuperado en: <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1084270>
- Ministerio de Educación. MINEDUC (2016). *Orientaciones para la gestión e implementación del currículum de la educación media técnico-profesional*. Recuperado en: <http://media.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/28/2016/07/Orientaciones-para-la-gesti%C3%B3n-e-implementaci%C3%B3n-del-curr%C3%ADculum-de-la-Educaci%C3%B3n-Media-T%C3%A9cnico-Profesional.pdf>

- Montero, P; Méndez, M; Urra, P; Hormazábal, B; Vásquez, X. (2007). *Compendio de Métodos de Evaluación de Aprendizajes*, Santiago: CEDETEC – USACH.
- Santos Guerra, M. (1993). *La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Granada: Aljibe.
- Perrenaud, Philippe. (2006). *Construir competencias desde la escuela*, Santiago de Chile.
- Real Academia Española. (Ed.) (2005). *Diccionario de la Lengua Española* (21 Ed.). Madrid. España: Espasa-Calpe
- Tardif, J. (2003). *Desarrollo de un programa por competencias. De la intención a la puesta en marcha*.
- Tobón, S. (2012). E-book, Evaluación de las competencias con pruebas por problemas y niveles de desempeño. Instituto CIFE, México. Recuperado de: http://issuu.com/cife/docs/e-book_evaluacion_con_pruebas.
- Valverde, J.; Ciudad, A. (2014). *El uso de rúbricas para la evaluación de competencias en estudiantes universitarios. Estudio sobre fiabilidad del instrumento*. Revista de docencia Universitaria. Vol. 12(1). España.
- Zabalza, M. A. (2001). Evaluación de los aprendizajes. En A. García Valcárcel (Coord.), *Didáctica Universitaria*. Madrid: La Muralla.
- Zabala, Antoni; Arnau, Laia (2010). *Ideas clave Como aprender y enseñar competencias*. Serie Didáctica/Diseño y desarrollo curricular. Ed Graó: Barcelona.

ANEXOS

Las siguientes encuestas fueron aplicadas a docentes y estudiantes de enseñanza media técnico profesional del Instituto de Innovación Tecnológica Diego Portales de la Ciudad de Curicó, dichas encuestas arrojan 10 preguntas abiertas donde el recuadro de análisis está compuesto por matrices, cada matriz identifica el sujeto y su respuesta, luego subcategorías que dan un análisis de las respuestas obtenidas y a cada una de ellas se asocia la cantidad total de personas encuestadas que se relaciona a esa respuesta.

Anexo N°1: Análisis de contenido encuesta docente

1. ¿Qué tipo de evaluaciones aplica a sus estudiantes?		Subcategoría	Total
Sujeto 1	Evaluaciones escritas y orales (interrogación), exposiciones, trabajos prácticos (afiches. Líneas de tiempo, debates)	Evaluaciones escritas.	4
		Pruebas de selección múltiple	6
Sujeto 2	Evaluaciones escritas, disertaciones, trabajo en clase	Pruebas de desarrollo	3
Sujeto 3	Pruebas de selección múltiple y trabajo de investigación por clase		
Sujeto 4	Talleres semanales de contenido, pruebas de selección múltiple y de desarrollo, disertaciones.	Disertaciones	6
		Trabajos clase a clase.	5
Sujeto 5	Pruebas de desarrollo y selección múltiple, trabajo de investigación sobre libros, exposiciones orales.	Trabajo de investigación.	2
Sujeto 6	Pruebas de contenido y unidad, guías de trabajo en clases, experimentos, trabajo de investigación.		
Sujeto 7	Solamente exposiciones orales	Análisis de documentales	1
Sujeto 8	Pruebas escritas, disertaciones, trabajo por clase, análisis de documentales.		
Sujeto 9	Evaluaciones de selección múltiple y desarrollo y trabajo clase a clase sobre la materia.	Ensayos	1
Sujeto 10	Guías de aplicación, trabajo con fuentes de información escrita, ensayos, exposiciones orales, prueba de desarrollo, afiches, aula invertida.	Afiches	2
		Líneas de tiempo	3
Sujeto 11	Evaluaciones teóricas: pruebas, trabajos y disertaciones. Evaluaciones prácticas de ejecución y aplicación.	Aula invertida	1
Sujeto 12	Trabajos prácticos y manuales.		

2. ¿Cuál o cuáles instrumentos de evaluación utiliza con mayor frecuencia?		Subcategoría	Total
Sujeto 1	Una a dos pruebas de alternativa y desarrollo por semestre, tres trabajos prácticos.	Evaluaciones escritas	5
Sujeto 2	Evaluaciones escritas		7
Sujeto 3	Evaluaciones escritas	Trabajo en equipo	1
Sujeto 4	Talleres de desarrollo y prueba de selección múltiple		
Sujeto 5	Pruebas de comprensión lectora mensuales y trabajo en grupo.	Trabajo de investigación	2
Sujeto 6	Pruebas de selección múltiple de contenido y unidad, trabajo de investigación y experimentos.		1
Sujeto 7	Rubricas para exposiciones orales	Rubricas	3
Sujeto 8	Pruebas de selección múltiple y trabajos escritos.		
Sujeto 9	Pruebas escritas de desarrollo	Lista de cotejo	2
Sujeto 10	Rubrica para exposiciones orales		
Sujeto 11	Lista de cotejo, rubricas y pauta de observación.	Pauta de observaciones	1
Sujeto 12	Prueba de diagnóstico, rubrica, lista de cotejo		
3. ¿Qué considera más importante ¿el proceso evaluativo o la nota final? ¿Por qué?		Subcategoría	Total
Sujeto 1	Principalmente el proceso debido a la que nota no refleja el aprendizaje, pero de todas formas se debe colocar un indicador cuantitativo y además hacer trabajos prácticos.	Proceso evaluativo	10
		Nota final	1
Sujeto 2	El proceso evaluativo es más significativo ya que se prepara al estudiante para el futuro, por ende siempre es importante monitorear, pero la nota final igual es representativa.	Ambos procesos evaluativos.	1
Sujeto 3	La nota final porque en ella los alumnos me demuestran si realmente aprenden aunque el proceso evaluativo es importante el registro final de ello es la nota.		
Sujeto 4	El proceso evaluativo, es aquí donde el estudiante pone en práctica todo su potencial y es en definitiva todo el proceso de aprendizaje.		
Sujeto 5	El proceso evaluativo, porque es en el proceso donde uno observa el progreso del alumno.		
Sujeto 6	El proceso evaluativo porque finalmente una nota no siempre es el fiel reflejo de los conocimientos adquiridos, durante el proceso es importante que comprenda, al menos la importancia de lo estudiado.		

Sujeto 7	El proceso evaluativo, ya que refleja el trabajo de los estudiantes en su proceso de aprendizaje, retroalimentando para sugerir mejoras.		
Sujeto 8	El proceso evaluativo porque me permite monitorear el trabajo, la retroalimentación y la reflexión		
Sujeto 9	Ambos procesos son importantes, ya que la nota final es el resultado del proceso evaluativo.		
Sujeto 10	El proceso evaluativo, ya que mediante el transcurso de este se pueden identificar logros y aprendizajes que muchas veces la calificación final no refleja.		
Sujeto 11	El proceso evaluativo, ya que en mi área el resultado por sí solo no refleja el esfuerzo ni el aprendizaje.		
Sujeto 12	El proceso evaluativo, pues es aquí donde se observa, el alumno alcanza a cumplir con el objetivo de aprendizaje.		

4. Sus estudiantes ¿conocen de manera anticipada los criterios o contenidos a evaluar?		Subcategoría	Total
Sujeto 1	Sí, a través de pautas de trabajo o rubrica son presentadas y explicadas proyectándolas en la pizarra, y entregando una copia a cada grupo. E n el caso de las evaluaciones se señala a principio de año.	Si, se dan a conocer de manera verbal.	3
Sujeto 2	Sí, se trabaja constantemente los contenidos a trabajar, sumando un cuestionario de apoyo de la materia.	Sí, se dan a conocer mediante la explicación de rubricas.	2
Sujeto 3	Sí, siempre se dan a conocer antes de una prueba de manera verbal.	Sí, se dan a conocer con rubricas que solamente se entregan a los estudiantes.	4
Sujeto 4	Sí siempre antes de comenzar con un contenido, cuando se acerca la fecha de la evaluación se vuelve a mencionar verbalmente.	Sí, mediante cuestionario de apoyo.	1
Sujeto 5	Sí, con anticipación se les explica que se evaluará.	Sí, solamente al inicio de cada unidad.	1
Sujeto 6	Son informados mediante rúbricas que se explica en clases previo a la evaluación.	Sí, son expuestos clase a clase.	1
Sujeto 7	Sí, generalmente se entrega una rúbrica junto con las instrucciones de trabajo.		
Sujeto 8	Sí mediante rubricas entregadas a los estudiantes o con indicaciones de trabajo, pero ellos no se preocupan.		
Sujeto 9	Sí, ya que las pruebas son las mismas de primero medio, y ya los conocen, y a su vez se les recuerda antes de la evaluación.		
Sujeto 10	Solamente al inicio de cada unidad, se exponen los contenidos y aprendizajes esperados. Además clase a clase se dan a conocer los objetivos.		
Sujeto 11	Sí, son expuestos clase a clase		

Sujeto 12	Sí, cada alumno recibe una pauta con el puntaje asignado detallando la escala de evaluación.		
-----------	--	--	--

5. Usted se da el tiempo de corroborar si sus estudiantes aprenden lo enseñado, ¿Informa los resultados de las evaluaciones?		Subcategoría	Total
Sujeto 1	Siempre me preocupo de si aprendieron. Dependiendo del ambiente de aprendizaje, pero si se realiza con el informe de reporte del lector óptico y posteriormente leyendo el instrumento con los estudiantes y corrigiendo cada una de las preguntas y explicando las formas de contestar y los trabajos prácticos mediante rubrica.	Con informes de un lector óptico que da a conocer habilidades por pregunta.	1
		A veces de manera verbal después de la evaluación.	2
Sujeto 2	Sí, posteriormente después de cada evaluación de manera verbal, sobre todo las preguntas cuantitativas que tienen mayor dificultad. Siempre me preocupo si aprenden.	Solamente informo los resultados.	2
Sujeto 3	A través de la retroalimentación constante mediante preguntas dirigidas y pauta de corrección. Si me preocupo si aprenden.	Retroalimentación breve mediante preguntas dirigidas de manera individual.	4
Sujeto 4	Si informo solo los resultados mediante una corrección. A veces me preocupo si aprenden		
Sujeto 5	Si, principalmente pruebas de redacción y selección múltiple. Por lo cual no corroboro si aprenden.	Solamente con la pauta de corrección de manera verbal.	1
Sujeto 6	Corroboro con preguntas directas de aplicación o razonamiento, retroalimentar verbalmente. Si me preocupo que aprendan.		
Sujeto 7	Sí, comentarios en las rubricas y siempre me preocupo si aprenden.		
Sujeto 8	La mayor parte del tiempo. Por lo cual a veces solo me preocupo si aprendieron.	Sí solamente en las pruebas de redacción y selección múltiple.	1
Sujeto 9	Sí, solamente se corrobora a partir de los resultados de las evaluaciones y mediante retroalimentación.		
Sujeto 10	Al momento de entregar los instrumentos se realiza una retroalimentación breve para identificar errores, por lo cual quizá no corroboro si aprenden o no.	Sí, mediante comentarios en rubricas.	1
Sujeto 11	Se informan en la clase misma de manera individual y corroboro si aprenden o no.		
Sujeto 12	Los alumnos reciben sus notas a medida que se conversa de los resultados, por lo cual a veces distingo si aprenden o no.		

6. ¿Elabora rúbricas para evaluar?, ¿En qué tipo de evaluaciones?		Subcategoría	Total
Sujeto 1	Sí, en todas las evaluaciones desde notas a trabajos de procesos, exposiciones y creación de material.	Se utilizan rúbricas en todo tipo de evaluaciones	1
Sujeto 2	Sí, para corregir preguntas cuantitativas y disertaciones		Se utilizan rúbricas solo en disertaciones.
Sujeto 3	Sí, solamente en disertaciones	Se utilizan rúbricas solo para evaluar trabajos prácticos	
Sujeto 4	Sí, para evaluar trabajo de proceso		
Sujeto 5	Las rubricas son realizadas principalmente para trabajos prácticos.		
Sujeto 6	Sí, solo para presentaciones orales y revisión de cuadernos.	Se utilizan rúbricas para evaluar preguntas cuantitativas	1
Sujeto 7	Sí, solamente para disertaciones.		
Sujeto 8	Sí, solamente para disertaciones.	No realizo rúbricas	1
Sujeto 9	Solamente para disertaciones.		
Sujeto 10	Algunas veces para evaluaciones expositivas.		
Sujeto 11	Sí, en evaluaciones de carácter práctico		
Sujeto 12	No realizo rubricas.		

7. ¿Qué suele hacer cuando un estudiante cuestiona su evaluación?		Subcategoría	Total
Sujeto 1	Se realiza todo el proceso con la mayor transparencia posible y claridad para que el educando no llegue al punto de dudas de la evaluación, utilizo para ello rubricas o pautas de evaluación.	Nunca me ha sucedido.	2
		Se realiza el proceso con la mayor transparencia para que eso no ocurra.	1
Sujeto 2	Se identifica la rúbrica y los contenidos que deberían estar en el cuaderno del estudiante.	Se le explica el porqué de la evaluación y se aclara su duda.	4
Sujeto 3	Se le explica la pregunta y se verifica que el contenido fue abordado, aclarando dudas puntuales.		
Sujeto 4	Se explica el porqué de la evaluación, se escucha al estudiante y se trata de llegar a un acuerdo.	Solo se modifica algún criterio si sus	2
Sujeto 5	Se conversa con el curso llegando a un consenso.		

Sujeto 6	Escucho su cuestionamiento, pregunto qué es lo que le genera problema para luego explicar fundamentación que presenta la evaluación.	cuestionamientos son válidos.	
Sujeto 7	No me ha sucedido, pero dependiendo de los argumentos del estudiante si son válidos podría modificarse.		
Sujeto 8	Explicar en detalle el porqué de la evaluación y reconocer si hay un error.	Se verifica la rúbrica con los contenidos.	2
Sujeto 9	Nunca me ha sucedido. Pero se pregunta cuáles son sus inquietudes y se resuelven de la mejor forma posible.		
Sujeto 10	La mayoría de las ocasiones les pregunto ¿Dé que forma te gustaría ser evaluado? Muchas veces de acuerdo al tipo de aprendizaje flexibilizo el tipo de evaluación, acercándola lo más posible a sus habilidades.	Para evitar aquello los estudiantes deciden como serán evaluados.	1
Sujeto 11	Escuchar sus argumentos y si son válidos se modifica algún criterio.		
Sujeto 12	Eso nunca me ha ocurrido, pues cada alumno recibe una pauta donde se especifica cada uno de los puntos y respectivos puntajes.		
8. ¿Qué factores influyen en el rendimiento de sus estudiantes?			
Sujeto 1	Capital sociocultural, jornada escolar completa, alimentación, problemas emocionales, afinidad con el docente y gusto por la asignatura.	Capital sociocultural	3
		Jornada escolar completa	1
Sujeto 2	El clima propicio, es decir, un ambiente de orden y silencio en el cual cada alumno muestre interés por aprender.	Afinidad con el docente	1
		Motivación y compromiso por la asignatura	8
Sujeto 3	La gran cantidad de alumnos por curso (aprox. 45) lo que afecta directamente su rendimiento.	Clima propicio	1
		Cantidad de estudiantes por aula.	1
Sujeto 4	Motivación y gusto por la asignatura, poca asistencia a clases y participación en ella.	Asistencia a clases	3
Sujeto 5	La asistencia a clases, la participación activa dentro del aula, factores sociales y familiares.	Participación activa en clases.	2
Sujeto 6	No poder comprender el lenguaje técnico y tener poco tiempo para actividades prácticas.	Alimentación	2
Sujeto 7	Motivación y compromiso por la asignatura ya que los trabajos son desarrollados en clase y eso trae buenos resultados.		1

Sujeto 8	La inasistencia a clases, la falta de compromiso con los estudios y la falta de motivación a la asignatura.	No comprender lenguaje técnico	
Sujeto 9	Principalmente la motivación, por problemas en sus casa y poco apoyo de las familias.		
Sujeto 10	La disposición de ocupar bien su tiempo, el interés por el contenido, por ello es importante contextualizar lo más posible a su realidad y su entorno.	Falta de apoyo de su familia	3
Sujeto 11	Por todo tipo, motivación, alimentación, problemas familiares, etc.	Tener poco tiempo para actividades prácticas	1
Sujeto 12	Por ser un colegio altamente vulnerable, a veces influyen factores externos a la clase, o sea, de la familia.		

9. ¿Cuál es la metodología de retroalimentación que usted utiliza?		Subcategoría	Total
Sujeto 1	Clase expositiva, ensayo y error, análisis de documentos aprendizaje basado en problemas.	Clases expositivas	1
Sujeto 2	Llevar los contenidos a la vida cotidiana, asociando a los intereses del alumno y preguntas al azar.	Ensayos y error	2
Sujeto 3	Se realiza pauta de corrección de pruebas y clase a clase se preguntan los contenidos vistos.		
Sujeto 4	Desarrollo de ejercicios en la pizarra y volver a explicar el contenido no comprendido de forma general.	Aprendizaje basado en problemas	1
Sujeto 5	Revisión general de evaluación, explicando el porqué de cada respuesta.	Revisión general de la evaluación	3
		Mapas conceptuales	1
Sujeto 6	Por medio de mapas conceptuales.	Analizar de manera grupal resultados	2
Sujeto 7	Comentarios generales sobre la evaluación o particularidades al entregar la calificación.		
Sujeto 8	Analizar de manera grupal los resultados de la prueba.	Interrogación de los contenidos	3
Sujeto 9	Interrogación de los contenidos.		
Sujeto 10	Revisar en conjunto los instrumentos y sus resultados, identificando errores, reforzando los más débiles.	Describir paso a paso respuestas correctas	1
Sujeto 11	Describir paso a paso las respuestas correctas.		
Sujeto 12	Recordando los contenidos vistos la clase anterior.		

10. ¿Usted utiliza métodos evaluativos innovadores en el aula? ¿Cuáles? ¿Por qué?		Subcategoría	Total
Sujeto 1	Si, a través de actividades prácticas sobre todo en el área técnica profesional. Respuestas de acontecimientos históricos a través del teatro o música.	Sí a través de actividades prácticas y proyectos.	2
Sujeto 2	No, porque debido al tiempo y otros factores debo cumplir con el mayor porcentaje de la cobertura curricular.	No, por la falta de tiempo.	4
Sujeto 3	No, solo utilizo los métodos tradicionales (pruebas de interrogación y trabajos), por las pruebas estandarizadas, que nos obligan a que los alumnos respondan a través de selección múltiple.	No, por cumplir con la cobertura curricular.	3
Sujeto 4	No, ya que el contenido de la asignatura es complejo de evaluarlo de una forma diferente. Más aún si se enfoca a responder sobre contenidos SIMCE.	No, porque los contenidos de la asignatura son complejos.	1
Sujeto 5	Solo con primeros medios, con dinámicas teatrales o trabajos visuales referentes a un libro del plan lector.	No, por la falta de conocimiento.	1
Sujeto 6	Sí, proyectos de intervención y métodos de indagación científica y reportajes ecológicos pero con mucho tiempo de preparación.	No, porque no se ha dado la oportunidad	1
Sujeto 7	Lo intento, intento que los estudiantes apliquen los contenidos en temas que son de su gusto o con música.		
Sujeto 8	No, por falta de tiempo.		
Sujeto 9	No, en realidad no empleo métodos evaluativos innovadores, porque no se ha dado la oportunidad de hacerlo o no se ha dado el tiempo para planificar.		
Sujeto 10	Si, el aula invertida pero no funciona con todos los estudiantes y el aprendizaje basado en proyectos.		
Sujeto 11	Poco, ya que mis clases son en el patio y generalmente por falta de tiempo.		
Sujeto 12	No, porque no tengo los conocimientos de aquello.		

- **Anexo N°2: Análisis de contenido encuesta estudiantes**

1. ¿Cuál es la metodología de enseñanza más utilizada por tus profesores? de qué forma te enseña (solamente dicta la materia, clase expositivas, etc.)		Subcategoría	Total
Sujeto 1	Hay profesores que solo hablan todas las clases y escriben en la pizarra, solo a veces se animan hacer cosas entretenidas.	Solo dictan la materia	14
Sujeto 2	Utilizan power point para sus clases, a veces dictan la materia, otras veces solamente usan el libro de asignatura.		
Sujeto 3	Solo dictan la materia, muestran diapositivas y explican lo que allí dicen.	Clases teóricas expositivas mediante explicación	18
Sujeto 4	Solo algunos dictan materia, otros utilizan power point y nos hablan de la materia, pero casi siempre nos dictan la materia.		
Sujeto 5	Nos dictan la materia y explican solo un poco, a veces utilizan diapositivas lo que luego entra en la prueba.	Escriben en la pizarra y explican	5
Sujeto 6	Nos enseñan de todas las maneras posibles para que podamos entender mejor.		
Sujeto 7	Algunos de mis profesores explican y hacen actividades, pero la mayoría solo dicta la materia.	Clases didácticas	3
Sujeto 8	Utilizan power point y después explican la materia, a veces solo dictan escribiendo en la pizarra.		
Sujeto 9	Dictan la materia y después la explican, usan diapositivas para explicar mejor.		
Sujeto 10	Los profesores ocupan power point, dictan y luego explica.		
Sujeto 11	Solo dictan, ocupan a veces diapositivas para realizar actividades.		
Sujeto 12	La mayoría utiliza data para explicar y dictan la materia.		
Sujeto 13	La metodología más utilizada por los profesores es presentar un power point con la materia y la dictan.		
Sujeto 14	Más que nada dictan la materia, pero también utilizan clases expositivas.		
Sujeto 15	Clases expositivas, donde dictan y debemos escribir la materia.		
Sujeto 16	A través de power point, explican lo que exponen, dictan y explican lo que dictan.		
Sujeto 17	El profesor explica power point, pero algunas veces dicta.		
Sujeto 18	Enseñan mediante clases expositivas, dictan y explican lo que están exponiendo o lo que nos dictan.		
Sujeto 19	Se paran frente a nosotros, dictan se poyan con un ppt y luego si alguien no entiende el profesor vuelve a explicar, después hacen una actividad para cerrar la clase.		
Sujeto 20	La metodologías más utilizadas por los profesores son las clases expositivas, solo en ocasiones clases didácticas.		

Sujeto 21	La mayoría ocupa ppt en el cual nos dan tiempo para escribir y después nos explica, pero a veces prefieren dictar y luego explicar.		
Sujeto 22	La mayoría de las clases son expositivas, generalmente dictan bastante, solo algunos pasan materia y bastantes actividades que son evaluadas de forma rápida con una nota al libro.		
Sujeto 23	La mayoría usa clase expositivas y dicta en ocasiones específicas.		
Sujeto 24	Explican y en algunas ocasiones dictan o preparan ppt para la clase y en ocasiones escriben en la pizarra.		
Sujeto 25	Hay algunos profesores que nos exponen ppt y debemos copiar lo allí esta y no lo explican, otro que nos dictan y algunos solo nos hacen clases teóricas		
Sujeto 26	Solo uno dicta la materia, casi la mayoría trabaja y se apoya con clases expositivas, algunos pasan la materia y luego la explican.		
Sujeto 27	Explican la materia que debemos luego escribirla, a veces nos dictan y debemos resumir los contenidos.		
Sujeto 28	Solo clases expositivas		
Sujeto 29	La mayoría de nuestros profesores nos enseñan a través de clases expositivas.		
Sujeto 30	La mayoría nos enseña con clases expositivas, solo algunos nos dictan para poder realizar actividades.		
Sujeto 31	Pocos usan clases expositivas, algunos solo dictan la materia y copiar lo que explican en las diapositivas.		
Sujeto 32	Solo algunos dictan la materia y mayormente los otros te van explicando mediante actividades.		
Sujeto 33	Solo algunos hacen clases didácticas, usan diapositivas que debemos copiar y nos dictan la materia.		
Sujeto 34	La mayoría de los profesores nos dictan y nos explican con diapositivas a excepción de artes y tecnología		
Sujeto 35	Explican la materia mediante diapositivas y nosotros debemos concluir lo que nos explican.		
Sujeto 36	Dictan la materia si es necesario por el orden del curso, la mayoría de las clases son con diapositivas.		
Sujeto 37	Solamente mediante clases expositivas.		
Sujeto 38	Solo dictan la materia mediante clases expositivas.		
Sujeto 39	Solo dictan la materia mediante clases expositivas.		
Sujeto 40	Solo dictan la materia mediante clases expositivas.		

2. ¿De qué manera o qué tipo de instrumentos utilizan tus profesores para evaluar los contenidos que enseñan? (Prueba de alternativa, pruebas de desarrollo, rubricas para trabajos prácticos, etc.)		Subcategoría	Total
Sujeto 1	Casi siempre utilizan pruebas de alternativa y pruebas de desarrollo, y algunos trabajos prácticos sin rúbrica	Prueba de alternativa	40
Sujeto 2	Por lo general utilizan pruebas en donde vienen preguntas de alternativa y pocas de desarrollo	Pruebas de desarrollo	35
Sujeto 3	Pruebas de alternativas, pruebas de desarrollo y trabajos prácticos		

Sujeto 4	La mayoría utiliza pruebas de alternativas que son revisadas con lector óptico y en ciertas ocasiones con trabajos prácticos.	Pruebas orales	3
Sujeto 5	Algunas veces pruebas de alternativa y desarrollo	Pruebas de verdadero o falso	2
Sujeto 6	Pruebas de alternativa y de desarrollo		
Sujeto 7	La mayoría pruebas de alternativa y desarrollo	Revisión de cuaderno	4
Sujeto 8	Pruebas de alternativa, disertaciones y trabajos		
Sujeto 9	Pruebas de alternativa y desarrollo, diapositivas y trabajos prácticos.	Disertaciones	3
Sujeto 10	Pruebas de alternativa y de desarrollo		
Sujeto 11	Usualmente pruebas de alternativa y de desarrollo que es demasiado monótono	Trabajos prácticos o manuales con rubricas	4
Sujeto 12	Casi siempre son de alternativa y desarrollo poco trabajo práctico.		
Sujeto 13	La mayoría utiliza pruebas de alternativas y desarrollo.		
Sujeto 14	Pruebas de alternativas y pruebas de desarrollo		
Sujeto 15	Pruebas de alternativa, desarrollo y trabajos prácticos.		
Sujeto 16	Utilizan pruebas de alternativas , pruebas de desarrollo y disertaciones		
Sujeto 17	Pruebas de desarrollo y selección múltiple		
Sujeto 18	Pruebas de alternativa, desarrollo y trabajos prácticos.		
Sujeto 19	Evaluaciones orales, pruebas de selección múltiple, disertaciones, trabajos prácticos y pruebas de desarrollo.		
Sujeto 20	Mayormente pruebas de alternativa, pruebas de desarrollo, exposiciones y trabajos prácticos.		
Sujeto 21	En la mayoría de las ocasiones ocupan pruebas de alternativa con algunas preguntas de desarrollo y muy pocas veces trabajos prácticos.		
Sujeto 22	Mayormente pruebas de desarrollo y alternativas, las disertaciones son frecuentes y rara vez trabajos prácticos.		
Sujeto 23	Usan pruebas de alternativas con partes de desarrollo y en algunas ocasiones solo alternativas.		
Sujeto 24	Pruebas de alternativas, trabajos prácticos, ensayos SIMCE o evaluar el cuaderno.		
Sujeto 25	La mayoría de las ves nos hacen pruebas de alternativas y desarrollo, trabajos manuales y pruebas orales.		
Sujeto 26	La mayoría hace pruebas de alternativas y desarrollo, otros con cosas prácticas o manuales.		
Sujeto 27	Pruebas de alternativa y de desarrollo, obras de teatros y presentaciones ppt.		
Sujeto 28	Pruebas con alternativas es lo más utilizado		
Sujeto 29	Pruebas de alternativas y dos veces al año disertaciones		
Sujeto 30	Mayormente pruebas de alternativas y desarrollo, y solo trabajos orales para quienes les vaya mal nota.		
Sujeto 31	Pruebas de alternativas y de verdadero o falso, pero la mayoría nos hace pruebas de desarrollo.		
Sujeto 32	Solamente pruebas de alternativa y desarrollo		
Sujeto 33	Una mezcla de pruebas de alternativas y desarrollo		
Sujeto 34	Con pruebas de alternativa o desarrollo, en algunos casos ambos y trabajos manuales.		

Sujeto 35	Solamente pruebas de alternativa y desarrollo		
Sujeto 36	Solamente pruebas de alternativa y desarrollo		
Sujeto 37	Pruebas de alternativas y de desarrollo y trabajos prácticos.		
Sujeto 38	Pruebas de desarrollo y alternativas y rubricas para trabajos prácticos.		
Sujeto 39	Pruebas de alternativas, pruebas de desarrollo y pruebas orales.		
Sujeto 40	Lo que más utilizan son pruebas son alternativas y trabajos prácticos, pero la mayoría suelen ser pruebas.		

3. Entre las distintas metodologías de evaluación utilizadas por los docentes ¿Cuál(es) es (son) las que más te agradan? ¿Por qué?		Subcategoría	Total
Sujeto 1	Cuando hacen trabajos en grupo y se comparte más con compañeros porque así se comparte más lo que se aprende y no que el profesor hable todo el rato.	Trabajos en equipo	6
Sujeto 2	Disertaciones en vez de pruebas	Disertaciones	12
Sujeto 3	Maquetas y trabajos escritos porque así se comparte más en grupo.	Trabajos prácticos o manuales	14
Sujeto 4	Trabajos grupales, porque es más fácil hacer guías con los compañeros y trabajos prácticos.	Pruebas de alternativas	4
Sujeto 5	Pruebas de alternativas porque las entiendo mejor	Pruebas de desarrollo	1
Sujeto 6	Disertaciones porque incentiva más a la confianza del alumno.	Pruebas orales	2
Sujeto 7	Menos pruebas y más trabajos de maquetas y prácticos.	Informes de investigación	1
Sujeto 8	Pruebas de alternativa y trabajos prácticos		
Sujeto 9	Pruebas de alternativa porque es más fácil de responder y uno se acuerda más rápido.		
Sujeto 10	Con disertaciones ya que se debe investigar y nos hace ser más curioso y ver las cosas más a fondo y tener mejor personalidad y la vergüenza de estar adelante.		
Sujeto 11	Pruebas de selección múltiple y las disertaciones ya que uno puede hacer las cosas a su gusto.		
Sujeto 12	Unas de las que más me gusta son las pruebas de alternativas porque tenemos más opciones para contestar y los trabajos prácticos que son más fáciles de hacer.		
Sujeto 13	Las que más me agradan son las pruebas de alternativas y trabajo prácticos, porque son más entretenidas.		
Sujeto 14	Las pruebas me resultan más fáciles.		
Sujeto 15	Los trabajos prácticos y las pruebas de desarrollo.		
Sujeto 16	Me gustan las exposiciones, porque no solo aprendimos lo que exponemos, sino que aprendemos vocabulario formal, gestos y perdemos nerviosismo.		
Sujeto 17	Los trabajos en quipo ya que uno aprende en conjunto		
Sujeto 18	Lo que más me agrada y me gustaría que hicieran siempre son las disertaciones, ya que es una manera más fácil de poder expresarse y poder enseñar.		
Sujeto 19	Me gustan las pruebas de alternativa, ya que con las mismas alternativas descubro la respuesta.		

Sujeto 20	El método que más me agrada de evaluación es la prueba oral, porque me es más fácil explicar las respuestas.		
Sujeto 21	Me gusta actuar o exponer frente a las personas, porque así nos preparamos para ocasiones futuras.		
Sujeto 22	La que más me gradan son las disertaciones porque me gusta investigar sobre los temas dados.		
Sujeto 23	El exponer sobre algún tema ya que me es más fácil entender.		
Sujeto 24	Los trabajos prácticos son mejores y más divertidos.		
Sujeto 25	Una de las que más me gradan son las disertaciones porque tengo personalidad y también me gustan los trabajos manuales.		
Sujeto 26	Las disertaciones y los trabajos prácticos ya que se aprende mejor y es una buena forma de utilizar la tecnología.		
Sujeto 27	Los informes porque me gusta extraer información y resumirla, siento que aprendo mejor así.		
Sujeto 28	Las disertaciones en ppt porque tengo personalidad		
Sujeto 29	Las que más me gradan son las disertaciones o los trabajos didácticos ya que aprenda más que para las pruebas.		
Sujeto 30	Los trabajos prácticos porque uno realiza lo que sabe, no como las pruebas de alternativa donde uno se enreda con los distractores y no hay enseñanza.		
Sujeto 31	La forma que más me agrada que me evalúen es con diapositivas para poder exponer un tema.		
Sujeto 32	Las disertaciones porque siento que me puedo expresar mejor.		
Sujeto 33	Disertaciones y trabajos en equipo ya que nos apoyamos y aprendemos más.		
Sujeto 34	Pruebas de alternativas porque las preguntas son más claras y disertaciones ya que no soy vergonzoso.		
Sujeto 35	Los trabajos prácticos ya que es entretenido y nos motivamos a hacerlos con más entusiasmo.		
Sujeto 36	Trabajos prácticos que sean en grupo ya que son de nuestro agrado y más divertidos.		
Sujeto 37	La metodología que más me grada son las pruebas de alternativas y trabajos prácticos porque son más fáciles de trabajar en el momento de evaluación.		
Sujeto 38	La pruebas de alternativas y trabajos prácticos porque encuentro que son más fáciles que las otras.		
Sujeto 39	Trabajos prácticos y pruebas orales, porque se hace más fácil estudiar y el aprendizaje es mucho mejor.		
Sujeto 40	Lo que más me gusta son los trabajos prácticos ya que podemos desarrollar mejor nuestras habilidades y es más fácil de aprender y expresarse.		

4. ¿Tus profesores evalúan de acuerdo a lo explicado en clase? ¿De qué manera lo hace? Explica.		Subcategoría	Total
Sujeto 1	Sí, pero explican una materia y después pasan a otra rápidamente y luego pasan a la prueba y preguntan lo que pasaron hace tiempo y uno no recuerda.		1

Sujeto 2	Sí casi siempre, lo hacen con pruebas, disertaciones y talleres en clases.	Sí, pero pasan de una materia a otra rápidamente.	26
Sujeto 3	Sí evalúan lo que explican, mediante pruebas escritas		
Sujeto 4	Sí casi siempre, evalúan con pruebas del lector óptico, rara vez con evaluaciones orales.		
Sujeto 5	Sí, explica un materia y a la otra semana tenemos prueba de eso, de las diapositivas.	Sí, pero solamente con pruebas de alternativa y desarrollo.	2
Sujeto 6	Sí lo que explican en clases lo evalúan solo con pruebas.		
Sujeto 7	Sí lo que explican en clases lo evalúan solo con pruebas.	Sí, casi siempre con pruebas y talleres en clases	1
Sujeto 8	Sí explican los contenidos, luego dan la fecha y hacen pruebas		
Sujeto 9	Sí dictan la materia y luego hacen prueba.		
Sujeto 10	Sí, lo evalúan solo con pruebas.		
Sujeto 11	Sí aunque en ensayos SIMCE nos evalúan contenidos que no hemos visto.		
Sujeto 12	Sí, evalúan con pruebas y con disertaciones.	Sí aunque en ensayos SIMCE nos evalúan contenidos que no hemos visto.	1
Sujeto 13	Sí, hacen un cuestionario de evaluación solo con lo que entrará en la prueba.		
Sujeto 14	Sí, solo con pruebas.		
Sujeto 15	Sí lo hacen con pruebas o trabajos en clases.	Sí evalúan con pruebas y disertaciones.	2
Sujeto 16	Sí, a través de pruebas de selección múltiple y evaluaciones orales.		
Sujeto 17	Sí, explican y luego lo que explican lo preguntan en la prueba.	Sí, hacen un cuestionario de evaluación solo con lo que entrará en la prueba.	3
Sujeto 18	Sí mis profesores evalúan lo que enseñan con pruebas y disertaciones.		
Sujeto 19	Sí, de todo lo que se habla en clases, con cuestionarios		
Sujeto 20	Los profesores si evalúan lo que explican en clases, a través de pruebas, disertaciones y trabajos prácticos.	Sí, pero a veces lo que enseñan no entra en la prueba.	3
Sujeto 21	Sí, todo lo enseñando es preguntado en pruebas de alternativa.		
Sujeto 22	Si todos los profesores, evalúan con pruebas de alternativa y algunas que hacen solo de desarrollo.	Sí, evalúan mediante trabajos prácticos.	1
Sujeto 23	Sí evalúan lo que pasan en clases aunque algunas veces algo que no pasan y la gran parte del año pruebas escritas y disertaciones.		
Sujeto 24	Sí, lo hace explicando la materia la cual no siempre está en la prueba		
Sujeto 25	Sí, lo evalúan a través de pruebas de alternativa y desarrollo.		
Sujeto 26	Sí pero en algunos casos la materia que pasan es más general, en cambio en las pruebas las preguntas son más detalladas. Evalúan solo con pruebas.		
Sujeto 27	Evalúan lo que enseñan pero solo con pruebas		
Sujeto 28	Si los profesores evalúan lo que enseñan pero mayormente con pruebas de alternativas.		
Sujeto 29	Sí, la mayoría de los profesores nos evalúan según lo que se pasa en clases mediante pruebas solamente.		
Sujeto 30	Algunos profesores, ya que enseñan algo en concreto para explicar una unidad o materia con guías y pruebas.		
Sujeto 31	Sí, pero hay algunos profesores que con dos clases nos hacen una prueba.		
Sujeto 32	Sí, lo hacen mediante pruebas y guías.		

Sujeto 33	Sí, lo hacen mediante pruebas.		
Sujeto 34	Sí, preguntando cosas puntuales en las pruebas.		
Sujeto 35	Sí, lo hacen con trabajos prácticos para corroborar que aprendimos.		
Sujeto 36	Sí, lo hacen con pruebas de contenido, alternativa y desarrollo.		
Sujeto 37	Sí, evalúan todo lo que explican en clases con preguntas de desarrollo bien explicadas.		
Sujeto 38	Sí, nos evalúan de acuerdo a la clase, con cuestionarios y pruebas escritas de alternativa y desarrollo.		
Sujeto 39	Si me evalúan de acuerdo a lo explicado en clases, realizan pruebas de alternativa y desarrollo.		
Sujeto 40	Los profesores hacen todas las pruebas con la materia pasada, ellos nos evalúan a través de pruebas con alternativas, desarrollo, prácticos y presentaciones.		

5. ¿Tus profesores informan los resultados de las evaluaciones? (Se socializa si ustedes los estudiantes aprenden, se corrigen los errores o solo dicta la nota obtenida)		Subcategoría	Total
Sujeto 1	Solo algunos, el resto solo dicta las notas.	Solo informan la nota.	17
Sujeto 2	Algunos hacen pautas de corrección, donde dictan la alternativa correcta y explican las respuestas y días después dicen la nota.		
Sujeto 3	Entregan la nota y corrigen los errores	Dictan las alternativas correctas y explican las respuestas	2
Sujeto 4	Algunos solo dicen la nota, otro hacen correcciones y nos dan decimas para subir la nota.		
Sujeto 5	Nos dictan solo la nota y algunos corrigen errores.		
Sujeto 6	Se corrige la prueba entera	Dictan la nota y luego corrigen errores	19
Sujeto 7	Solo corregimos con algunos profesores el resto solo dicta notas		
Sujeto 8	Solo dictan las notas y después corrigen errores	Dictan la nota, se socializan los errores y se verifica si los estudiantes aprenden.	2
Sujeto 9	Solo dictan las notas y después corrigen errores		
Sujeto 10	Dictan la nota y después hablamos de los errores		
Sujeto 11	A veces los corregimos y luego dicen la nota		
Sujeto 12	Solo dictan notas y luego revisamos errores		
Sujeto 13	Algunos solo dictan la nota obtenida y no se corrige la prueba.		
Sujeto 14	Sí, y después hacemos la tabla de corrección para saber los errores.		
Sujeto 15	Solamente informan la nota		
Sujeto 16	Informan la nota y después se hace una revisión de la prueba para ver en que no equivocamos.		
Sujeto 17	Sí informan la nota y corrigen las alternativas		
Sujeto 18	Algunos solo dictan la nota y corrigen errores, pero muy pocos verifican si aprendemos.		
Sujeto 19	Entregan la nota y corregimos errores.		
Sujeto 20	Solo dictan la nota		
Sujeto 21	Solo un profesores socializa, el resto solo dictan la nota		

Sujeto 22	Solo algunos corrigen errores y resto solo dicta la nota y no verifican si aprendimos.		
Sujeto 23	Los profesores dictan las notas y entregan la prueba y a veces solo se comentan los resultados.		
Sujeto 24	Casi nunca corregimos la prueba y no todos aprenden y la mayoría del tiempo dictan la nota		
Sujeto 25	Solo dictan la nota y no hacen corrección, después empiezan la otra unidad.		
Sujeto 26	No preguntan si aprendiste, dictan la nota y no se preocupan de eso, son muy pocos los que hacen eso		
Sujeto 27	Generalmente solo dan a conocer la nota obtenida.		
Sujeto 28	Nos informan la nota cuando ya está el resultado, pero no nos consultan si aprendimos		
Sujeto 29	Los profesores nos informan sobre los resultados pero no todos se preocupan si aprendimos.		
Sujeto 30	En verdad los profesores no se preocupan si aprendimos solo dictan la nota y no reflexionan.		
Sujeto 31	Solo nos dictan las notas y nunca corrigen errores por el poco tiempo.		
Sujeto 32	Raramente preguntan si aprendiste, mayormente se entrega la nota y los resultados		
Sujeto 33	Sí algunos nos informan pero la mayoría no verifica si aprendimos.		
Sujeto 34	Solo a veces revisamos alternativas solo entregan nota		
Sujeto 35	Todos los profesores nos dictan la nota, y muy pocos nos dan la oportunidad de corregir esa nota, pero solo cuando la mayoría tiene mala nota.		
Sujeto 36	Se corrigen los errores para aprender lo que nos falta		
Sujeto 37	Siempre dictan la nota y conversamos de los errores.		
Sujeto 38	Si, nos informan resultados y corregimos errores		
Sujeto 39	Los profesores dictan la nota, a veces corrigen errores y si los resultados son bajos existe la posibilidad de que realicen un remedial.		
Sujeto 40	Los profesores siempre nos dicen las notas obtenidas, nos tratan de ayudar a subir la nota si nos fue mal a la mayoría.		

6. ¿Tus profesores te evalúa solo con instrumentos objetivos? (prueba de materia, cuestionarios, pruebas de selección múltiple, pruebas de desarrollo, etc.) Explica.		Subcategoría	Total
Sujeto 1	Sí, solamente hacen pruebas de alternativas y desarrollo	Sí, solamente utilizan instrumentos objetivos; pruebas de alternativa y desarrollo.	40
Sujeto 2	Por lo general sí, es lo más común.		
Sujeto 3	Sí, con eso nos evalúan para ver si sabemos		
Sujeto 4	Sí, casi nunca hacen trabajos prácticos, siempre hacen pruebas.		
Sujeto 5	Sí, siempre cuestionario y pruebas de alternativas		
Sujeto 6	Sí, pero también a veces con pruebas orales y disertaciones.		
Sujeto 7	Sí, normalmente siempre con instrumentos objetivos		
Sujeto 8	Sí, aunque a veces solamente hacen trabajos prácticos		

Sujeto 9	A veces porque si no es prueba, son trabajos prácticos y disertaciones.	A veces realizan trabajos prácticos y disertaciones, (una vez al año)	18
Sujeto 10	Sí, ya que solo una vez al año disertamos y hacemos trabajos manuales, mencionar que las pruebas aburren		
Sujeto 11	Si siempre y ese método es muy monótono		
Sujeto 12	No siempre, a veces con disertaciones y trabajos		
Sujeto 13	Sí, la mayoría de las veces son pruebas de selección múltiple y cuestionarios.		
Sujeto 14	A veces, y que también hacen interrogaciones orales y disertaciones.		
Sujeto 15	Normalmente, ya que hacen cuestionarios y pruebas de selección múltiple.		
Sujeto 16	No siempre ya que hacen disertaciones.		
Sujeto 17	Sí ya que solo hacen pruebas de selección múltiple		
Sujeto 18	Sí solo nos evalúan con instrumentos objetivos, solo algunas veces hacemos trabajos prácticos.		
Sujeto 19	Con pruebas y trabajos de lo que estamos pasando.		
Sujeto 20	Mayormente utilizan esos métodos de evaluación, pero en ocasiones utilizan métodos más didácticos.		
Sujeto 21	En algunos casos hacemos trabajos prácticos, afiches, maquetas o infografías, pero en su mayoría son pruebas		
Sujeto 22	La mayoría del tiempo sí, muy pocas veces realiza trabajos prácticos.		
Sujeto 23	Sí, la gran parte del año realizan pruebas ya sea de selección múltiple o desarrollo, pero hay ocasiones escasas en las que se desarrollan trabajos prácticos.		
Sujeto 24	No todos, ya que hay algunas veces que hacemos trabajos prácticos, pero solo a veces.		
Sujeto 25	Sí, pero hay veces que también nos evalúan los cuadernos, pero la mayoría de las veces son con pruebas.		
Sujeto 26	La mayoría, otros pocos con manualidades y trabajos prácticos como hacer infografías, y en artes.		
Sujeto 27	Sí, siempre, pero rara vez realizan trabajos prácticos		
Sujeto 28	A veces son trabajos, guías evaluadas, cuestionarios disertaciones, de distintas formas pero en su mayoría pruebas.		
Sujeto 29	La mayoría de las evaluaciones son de selección múltiple y desarrollo.		
Sujeto 30	No siempre, porque en algunos casos los profesores se esmeran en enseñarnos de buena manera, hacen la prueba cuando están seguros que aprendimos.		
Sujeto 31	Sí la mayoría de los profesores nos evalúan con pruebas, cuestionarios, selección múltiple y pruebas de desarrollo que a veces nos dan la posibilidad de subir la nota.		
Sujeto 32	Sí mayormente los profesores nos evalúan con pruebas de desarrollo o de alternativa		
Sujeto 33	Sí, siempre con pruebas de selección múltiple		
Sujeto 34	A veces, ya que en matemáticas con disertaciones y en lenguaje con trabajos prácticos, el resto solo pruebas		
Sujeto 35	Solo con pruebas de alternativa, desarrollo y cuestionario		

Sujeto 36	Sí, la mayoría de las veces pero igualmente creamos trabajos.		
Sujeto 37	Nos evalúan con pruebas de desarrollo y selección múltiple y cada cierto tiempo con trabajos prácticos.		
Sujeto 38	Sí nos evalúan con los instrumentos mencionados anteriormente y solo una vez al año realizan disertaciones y trabajos de investigación.		
Sujeto 39	Sí me avalúan con instrumentos objetivos y solo una vez al año nos evalúan con trabajos prácticos.		
Sujeto 40	No solamente con pruebas, a veces con trabajos prácticos pero rara vez, ya que siempre son más pruebas objetivas		

7. ¿Tus profesores realizan evaluaciones de proceso, donde ustedes apliquen y demuestren mediante actividades didácticas o prácticas lo que aprenden? Explique y mencione de qué forma.		Subcategoría	Total
Sujeto 1	No, solamente explican y luego hacen la prueba, casi nunca hacen actividades de proceso.	No, evalúan siempre con pruebas objetivas.	38
Sujeto 2	A veces, pero muy poco, con talleres en clases		
Sujeto 3	Sí, pero solo algunas veces hacen actividades	Una o dos veces al año, solo mediante talleres en clase y trabajos prácticos de materia.	12
Sujeto 4	No, solo pruebas, guías y disertaciones		
Sujeto 5	Es muy rara vez que se realicen actividades didácticas		
Sujeto 6	Sí pero solo en algunas asignaturas, talleres por clase		
Sujeto 7	Muy poco lo hacemos solo en historia y lenguaje.		
Sujeto 8	Solo con algunos, en debates y en obras de teatros.		
Sujeto 9	Solo a veces, en lenguaje e historia, el resto no.		
Sujeto 10	Sí, pero no siempre una vez al año.		
Sujeto 11	Solo lo han hecho una sola vez y era escribir en el cuaderno.		
Sujeto 12	No nunca, solo hacen pruebas de materia.		
Sujeto 13	No, solo repasamos la materia antes de la prueba		
Sujeto 14	Solo rara vez, hacen actividades didácticas antes de la prueba.		
Sujeto 15	Sí pero solo alguna vez hacen disertaciones y actividades.		
Sujeto 16	Solamente en computación y artes visuales, el resto nos hace cuestionario para repasar la materia.		
Sujeto 17	Solo algunas veces nos hacen trabajos de proceso.		
Sujeto 18	Sí solo alguna vez talleres en clase.		
Sujeto 19	Solo alguna vez trabajos prácticos relacionados con la materia.		
Sujeto 20	No todos los profesores, por lo general solo el profesor de inglés.		
Sujeto 21	Muy pocas veces al año, en su mayoría son pruebas		
Sujeto 22	No, muy pocas veces, solo en dos asignaturas		
Sujeto 23	Sí pero sola una vez al año por asignatura.		
Sujeto 24	Sí pero solo trabajos practicas una vez al semestre.		
Sujeto 25	Una vez por semestre nos hacen trabajos prácticos pero igual hay asignaturas que lo hacen más veces.		
Sujeto 26	Sí, pero muy pocas veces, máximo dos durante el año.		
Sujeto 27	Sí, pero solo en dos asignaturas, con debates y trabajos.		

Sujeto 28	Sí pero solamente la profesora de matemática que hace talleres en clases después de explicar la materia.		
Sujeto 29	Sí, la mayoría de los profesores, nos hacen actividades por clase de la materia que pasaron.		
Sujeto 30	Sí, pero no todos los profesores lo hacen, deberían hacerlo ya que es una buena manera de aprender.		
Sujeto 31	Sí lo hacen pero siempre exigen lo básico, nos dan tiempo y fechas, a mi opinión creo que es la mejor manera de ver como el estudiante aprende.		
Sujeto 32	De vez en cuando realizan evaluaciones de proceso, como ir realizando guías todas las clases.		
Sujeto 33	Solo algunos, no todos, matemática y lenguaje nos hacen talleres más entretenidos.		
Sujeto 34	Sí, la mayoría del tiempo pero solo talleres antes de una prueba para poder estudiar.		
Sujeto 35	Sí, pero solo lenguaje y matemática que nos hacen talleres por clase más entretenidos.		
Sujeto 36	Sí, trabajos prácticos que duran semanas, pero solo a veces, dos veces al año.		
Sujeto 37	Sí, porque nos dan la facilidad, pero solo a veces.		
Sujeto 38	Sí, pero solo talleres que hacen no en todas las clases.		
Sujeto 39	Cuando realizan talleres por clase, pero son solo algunos, que luego promedian y sacan una nota final.		
Sujeto 40	Sí generalmente en todas, afiches, power point, trabajos investigativos, disertaciones pero solo una vez por semestre.		

8. ¿Crees necesario que tus profesores se capaciten en nuevas metodologías de enseñanza e instrumentos evaluativos? ¿Por qué?		Subcategoría	Total
Sujeto 1	Yo creo que si es necesario que se capaciten en nuevas metodologías porque así se aprendería más y que sean más creativas las clases.	Sí, para que nos evalúen de otra forma y aprender mejor.	16
Sujeto 2	Sí, porque siempre hacen las mismas cosas, y no siempre son los mejores métodos.		
Sujeto 3	Sí para que enseñen distinto.	Sí, para que las clases sean más creativas.	18
Sujeto 4	Sí, porque así nos evaluarían de diferentes formas y no solo con pruebas, sería más fácil y no solamente estudiar por una nota.		
Sujeto 5	Sería mejor porque aprenderíamos más rápido la materia		
Sujeto 6	Sí porque lo mismo es muy monótono y cansador, en cambio con otras cosas se ahorraría papel y los profesores tendrían más tiempo para sus cosas.	Si, para que dejen de será tan monótonos.	4
Sujeto 7	Sí porque sería más fácil	No, ya que resulta fácil lo tradicional.	2
Sujeto 8	En algunos casos estaría bien y estaría mal, pero sería mejor ya que sería más fácil y entretenido.		
Sujeto 9	Sí, porque sería mucho mejor y más fácil de aprender		
Sujeto 10	Sí, porque así no tendríamos que hacer tantas pruebas		
Sujeto 11	Sí, es demasiado necesario ya que si no sería muy monótono.		

Sujeto 12	Si ya que sería mejor que hubieran más actividades con notas sin pruebas.		
Sujeto 13	Sí para que la clase sea más entretenida, que capte la atención del alumno para comprender mejor.		
Sujeto 14	No, ya que me resulta fácil contestar este tipo de instrumentos evaluativos.		
Sujeto 15	Sí, porque podría ser más entretenido y aprender más.		
Sujeto 16	Creo que sí, porque quizá hay otras metodologías que puedan ser más fáciles para explicar y nosotros aprender.		
Sujeto 17	Sí, para que cambien ya que siempre hacen lo mismo		
Sujeto 18	Sí porque las pruebas se hacen mucho más difíciles que una disertación o trabajo practico.		
Sujeto 19	Sí, para que las clases sean más creativas.		
Sujeto 20	Yo creo que no es necesario porque cada uno tiene su propia metodología y así ya estamos acostumbrados.		
Sujeto 21	Sí porque serían más didácticas y así participarían todos.		
Sujeto 22	Sí porque hay ciertos profesores que solo les importa avanzar y no verificar si el estudiante aprendió.		
Sujeto 23	Sí ya que hay maneras de enseñar que son mucho mejor y llaman más la atención y motivan a querer aprender.		
Sujeto 24	Sí, para que no solamente sean pruebas con lo que nos evalúen, sino que también sean trabajos prácticos.		
Sujeto 25	Yo creo que sí porque así puede ir mejorando cada vez más la forma de evaluar y enseñar.		
Sujeto 26	Sí, ya que si hacen clases más didácticas creo que se aprende mejor, ya que así hay más motivación.		
Sujeto 27	Sí, ya que dejando las pruebas aprenderíamos mejor.		
Sujeto 28	Creo que como enseñan está bien, pero estaría mejor que pudieran evaluarnos con otra metodología, cosas más prácticas.		
Sujeto 29	Yo creo que los profesores deberían tomar nuevas iniciativas de enseñanza y sobre todo de evaluación para que a nosotros nos llame más la atención estudiar.		
Sujeto 30	Creo que es necesario, les facilitaría el trabajo al docente y se trabajaría más en grupo.		
Sujeto 31	Sería ideal, ya que creo que se debería evaluar con cosas artísticas de personalidad y no tantas pruebas.		
Sujeto 32	Sí porque el profesor debe saber otras formas de evaluar		
Sujeto 33	Sí porque así podrían ser las evaluaciones más divertidas.		
Sujeto 34	Yo creo que sí ya que sería una forma más entretenida de realizar evaluaciones y aprender.		
Sujeto 35	Sí, ya que las pruebas no siempre traen el mismo concepto de un trabajo practico que puede ser más entendible.		
Sujeto 36	Supongo que sí, porque les facilitaría hacer clases.		
Sujeto 37	Sí, porque así pueden tener más métodos y evaluar de distintas formas para facilitar la enseñanza.		
Sujeto 38	Sí, porque a los estudiantes se les hace más difícil responder pruebas escritas, por eso deberían utilizar nuevas metodologías.		

Sujeto 39	Sí, porque el aprendizaje sería mucho mejor, porque no todos tienes la capacidad de aprender para una prueba.		
Sujeto 40	Yo creo que sí, porque es aburrido tener solo pruebas la mayor parte del tiempo, con trabajos más interactivos y prácticos creo que aprenderíamos mejor.		

9. ¿Qué sucedería si tus profesores cambiaran sus formas de evaluar los contenidos, donde no utilicen pruebas sobre contenidos?		Subcategoría	Total
Sujeto 1	Sería mucho mejor porque así se aprendería más y más actividades y dejar las pruebas de lado.	Sería todo más complicado, ya que requiere más trabajo del estudiante.	9
Sujeto 2	Sería genial porque las pruebas siempre perjudican, algunos estudian pero en momento de la prueba las cosas son diferentes y su mente queda en blanco.		
Sujeto 3	Todo sería más fácil y más relajante.	Aprenderíamos mejor y aplicaríamos lo enseñado.	14
Sujeto 4	Aprenderíamos de mejor manera y sería más fácil obtener buenas notas.		
Sujeto 5	Sería muy bueno porque así no nos costaría tanto estudiar y hacer trabajos es más significativo.	Sería un desafío novedoso y motivador para el aprendizaje sin pruebas escritas.	17
Sujeto 6	Sería increíble porque así los alumnos aprenderían más rápido.		
Sujeto 7	Sería genial		
Sujeto 8	Sería todo más complicado y costaría entender.		
Sujeto 9	Aprenderíamos mucho más y se nos haría un poco más fácil.		
Sujeto 10	Sería muy bueno, lo cual mejoraría las notas, ya que una nota no nos puede formar como personas.		
Sujeto 11	Sería un desafío más divertido		
Sujeto 12	Yo creo que la mayoría subiría sus notas y promedio ya que trabajar aplicando sería mucho mejor.		
Sujeto 13	Me gustaría mucho, ya que sería algo diferente y algo nuevo.		
Sujeto 14	Creo que me iría igual ya que aprender es mi responsabilidad y no influye eso.		
Sujeto 15	Me iría mal en las pruebas por ser distintas.		
Sujeto 16	No sabríamos lo que aprendemos, si entendimos o no el contenido.		
Sujeto 17	Por mi parte me sacaría malas notas y me costaría un poco más.		
Sujeto 18	Serían mejores notas en general		
Sujeto 19	Yo creo que sería un daño ya que esos métodos sería más complejo de comprender.		
Sujeto 20	Sería más fácil obtener mejor nota ya que sería solo del contenido aprendido en clases (claro que la nota seguiría dependiendo de la atención en clases)		
Sujeto 21	Sería un beneficio, ya que en las pruebas que realizan ahora uno a veces responde a la suerte, en cambio en un trabajo práctico se notaría el trabajo y los avances.		
Sujeto 22	Sería más motivador aprender y más divertido		

Sujeto 23	Quizá con este cambio a varios les iría mal porque no responderían a los trabajos prácticos, pero sería una buena opción.		
Sujeto 24	Sería un beneficio para la mayoría de los estudiantes, ya que a muchos no les gustan las pruebas.		
Sujeto 25	Sería súper bueno aunque igual sería complicado		
Sujeto 26	Sería buena idea ya que una prueba a veces nos pone nerviosos y tensos, necesitamos trabajos más prácticos		
Sujeto 27	Se llegaría aprender mejor, quizá bajemos las notas pero aprenderíamos más.		
Sujeto 28	Seríamos felices, completaríamos más los trabajos y nos esforzaríamos más por el aprendizaje.		
Sujeto 29	Yo creo que será lo mejor ya que los alumnos se aburren de las pruebas y los trabajos más didácticos y expositivos serían más entretenidos.		
Sujeto 30	Estoy a favor y en contra ya que si no hacen más pruebas no se estudiaría y si hacen trabajos prácticos sería mucho esfuerzo del estudiante aunque le facilitaría a los profesores.		
Sujeto 31	Creo que sería mucho mejor, no nos estresaríamos tanto, sería un gran cambio que marcaría mucha diferencia y sería más entretenido estudiar.		
Sujeto 32	Sería un poco más complicado al principio porque estamos acostumbrados al método tradicional.		
Sujeto 33	Me parece bueno y entretenidos sería ideal ya que sería más entretenido y se dejarían de lado las pruebas.-		
Sujeto 34	Sería bueno ya que muchos prefieren hacer trabajos prácticos que realizar pruebas de memoria.		
Sujeto 35	Sería muy bueno ya que no todos tenemos el mismo método para aprender, es más fácil y entretenido hacer trabajos.		
Sujeto 36	Sería más divertido no hacer pruebas, porque las pruebas nos ponen tensos, al evaluar con trabajos la calidad del estudiante mejoraría.		
Sujeto 37	Realmente nos complicaría más la enseñanza y sería más estricto la forma de evaluar.		
Sujeto 38	Sería mucho más fácil porque realizar trabajos es más entretenido y practico en vez de pruebas escritas.		
Sujeto 39	Sera más fácil porque a veces no entiendo la materia, y por eso en la prueba nos va mal por diversos problemas.		
Sujeto 40	Yo creo que nos iría mucho mejor, a veces en las pruebas nos limitamos, no podemos aprender todo lo que entra, en cambio con evaluaciones practicas seriamos más expresivos.		

10. ¿Cómo te gustaría que te evaluarán tus distintos profesores en las asignaturas?		Subcategoría	Total
Sujeto 1	Lenguaje: Evaluaciones más creativas. Matemática: Más actividades y que no siempre hable y después prueba.	Clases más creativas y didácticas	12

	<p>Historia: Que el profesor sea más relajado y la clase no sea tan tensa, que realice más actividades.</p> <p>Inglés: Que sea más creativo y más lento al explicar.</p> <p>Ciencias: Que sea más creativo.</p>	Evaluaciones de proceso, talleres clase a clase	15
Sujeto 2	<p>Lenguaje: Mas obras de teatro.</p> <p>Matemática: Trabajar y hacer talleres en equipo.</p> <p>Historia: Trabajar con material audiovisual.</p> <p>Inglés: Trabajos más prácticos.</p> <p>Ciencias: Realizar trabajos en grupo</p>	Trabajos prácticos e investigativos	7
		Trabajo en equipo	9
Sujeto 3	<p>Lenguaje: Trabajos de investigación y cuestionarios.</p> <p>Matemática: Ejercicios todas las clases.</p> <p>Historia: Debates, investigación y disertaciones</p> <p>Inglés: Trabajos manuales</p> <p>Ciencias: Disertaciones</p>	Trabajar con material audiovisual.	2
		Disertación	
Sujeto 4	<p>Lenguaje: Actividades más didácticas, obras, etc.</p> <p>Matemática: Guías grupales y disertaciones.</p> <p>Historia: Con debates y material didáctico.</p> <p>Inglés: Con material didáctico y canciones.</p> <p>Ciencias: Usar más material didáctico</p>	Pruebas de selección múltiple	8
		Pruebas de desarrollo	3
Sujeto 5	<p>Lenguaje: Con diapositivas y obras de teatro.</p> <p>Matemática: Pruebas de selección múltiple</p> <p>Historia: Diapositivas y trabajos</p> <p>Inglés: Trabajos prácticos</p> <p>Ciencias: Disertaciones</p>	Trabajo de materia con opiniones personales	5
			2
Sujeto 6	<p>Lenguaje: De forma oral y disertaciones</p> <p>Matemática: Que siguieran con pruebas escritas</p> <p>Historia: De forma oral y disertaciones</p> <p>Inglés: Con dialogo abierto para practicar el idioma</p> <p>Ciencias: Con disertaciones</p>	No cambiaríamos nada	3
Sujeto 7	<p>Lenguaje: Más evaluaciones de teatro</p> <p>Matemática: Con disertaciones</p> <p>Historia: Con disertaciones</p> <p>Inglés: Trabajos manuales y disertaciones</p> <p>Ciencias: Maquetas , disertaciones y trabajos</p>		
Sujeto 8	<p>Lenguaje: Con obras teatrales</p> <p>Matemática: Con pruebas de alternativa y trabajos</p> <p>Historia: Debates y disertaciones</p> <p>Inglés: Con afiches y trabajos prácticos</p> <p>Ciencias: Con trabajos y pruebas de alternativas</p>		
Sujeto 9	<p>Lenguaje: Obras de teatro y disertaciones</p> <p>Matemática: Menos pruebas más trabajos en grupo</p> <p>Historia: Con afiches y disertaciones</p> <p>Inglés: Trabajos manuales</p> <p>Ciencias: Con menos pruebas y más disertaciones</p>		
Sujeto 10	<p>Lenguaje: Con disertaciones y cosas didácticas.</p> <p>Matemática: Pruebas de desarrollo y disertaciones</p> <p>Historia: Mas debates y disertaciones</p> <p>Inglés: Disertaciones y trabajos didácticos</p> <p>Ciencias: Disertaciones y evaluaciones orales</p>		
Sujeto 11	<p>Lenguaje: Con actividades y más presentaciones</p>		

	<p>Matemática: Con pruebas pero de selección múltiple Historia: Con disertaciones sobre hechos actuales Inglés: Con actividades interactivas Ciencias: Con material didáctico</p>		
Sujeto 12	<p>Lenguaje: Me gustaría disertaciones o trabajos Matemática: Con pruebas de alternativa y desarrollo Historia: Con trabajos como debates, trabajos, etc. Inglés: Pruebas con diccionario Ciencias: Pruebas individuales ya que a veces son juntas</p>		
Sujeto 13	<p>Lenguaje: Pruebas de selección múltiple no tanto desarrollo. Matemática: Disertación y actividades didácticas. Historia: Solo presentaciones orales. Inglés: Mas trabajos prácticos que materia de verbos Ciencias: Maquetas de células</p>		
Sujeto 14	<p>Lenguaje: Pruebas de desarrollo. Matemática: Pruebas de desarrollo. Historia: Pruebas de desarrollo. Inglés: Pruebas de desarrollo. Ciencias: Pruebas de desarrollo.</p>		
Sujeto 15	<p>Lenguaje: Con evaluaciones orales Matemática: Con pruebas de alternativa Historia: Pruebas orales y de alternativa Inglés: Con actividades y disertaciones Ciencias: Trabajo en grupo y pruebas orales</p>		
Sujeto 16	<p>Lenguaje: Obras teatrales, debates, exposición Matemática: Con pruebas de desarrollo Historia: Debates, pruebas de alternativa y exposiciones Inglés: Con diálogos y con pruebas de alternativa Ciencias: Con experimentos y exposiciones</p>		
Sujeto 17	<p>Lenguaje: Pocas pruebas y más obras Matemática: Disertaciones y pruebas orales Historia: Con power point Inglés: Pruebas orales y disertaciones Ciencias: Con power point</p>		
Sujeto 18	<p>Lenguaje: Con pruebas de alternativa Matemática: Disertaciones Historia: Pruebas de desarrollo Inglés: Pruebas de alternativa Ciencias: Disertaciones</p>		
Sujeto 19	<p>Lenguaje: Con disertaciones Matemática: Pruebas de alternativa Historia: Trabajos prácticos, disertaciones Inglés: Disertaciones, trabajos prácticos Ciencias: Trabajos prácticos</p>		
Sujeto 20	<p>Lenguaje: Pruebas de alternativa Matemática: Pruebas de desarrollo Historia: Disertaciones Inglés: Disertaciones Ciencias: Pruebas de alternativa</p>		
Sujeto 21	<p>Lenguaje: Actuaciones y disertaciones</p>		

	<p>Matemática: Trabajos prácticos y didácticos. Historia: Con afiches revivir fechas históricas. Inglés: Diálogos entre personas o actuaciones Ciencias: Maquetas o disertaciones</p>		
Sujeto 22	<p>Lenguaje: Informes, disertaciones y obras de teatro Matemática: Trabajos prácticos e informes Historia: Disertaciones y trabajos de investigación Inglés: Trabajo de materia con opiniones personales Ciencias: Con trabajos más didácticos</p>		
Sujeto 23	<p>Lenguaje: Con talleres clase a clase Matemática: Con trabajos prácticos Historia: Con informes investigativos Inglés: Con presentaciones orales Ciencias: Solo con pruebas sin trabajos</p>		
Sujeto 24	<p>Lenguaje: Actividades, afiches y presentaciones Matemática: Guías de ejercicios en grupo Historia: Trabajos prácticos grupales Inglés: Trabajos grupales Ciencias: Trabajos prácticos en grupo</p>		
Sujeto 25	<p>Lenguaje: Disertaciones y trabajos prácticos Matemática: Pruebas porque se me hace más fácil Historia: Esta bien con las pruebas Inglés: A través de diálogos y escritura Ciencias: Maquetas y experimentos</p>		
Sujeto 26	<p>Lenguaje: Obras de teatro y talleres en clase Matemática: Clases de competencias y talleres Historia: Clases didácticas y motivadores Inglés: Didáctico y entretenido Ciencias: Maquetas y experimentos</p>		
Sujeto 27	<p>Lenguaje: No hacer más controles de lectura Matemática: Pruebas normales y escritas Historia: No me gustaría cambiar nada Inglés: Mas contenidos porque no se entiende la materia, más talleres por contenido Ciencias: Realizar experimentos de proceso</p>		
Sujeto 28	<p>Lenguaje: Obras de teatro y exposiciones Matemática: Trabajos de desarrollo por clase Historia: Recreaciones históricas. Inglés: Revisar los cuadernos Ciencias: Trabajos de investigación</p>		
Sujeto 29	<p>Lenguaje: De manera más didáctica Matemática: Solo con guías por clases Historia: De forma más expositiva Inglés: De forma más didáctica Ciencias: Con más exposiciones y talleres</p>		
Sujeto 30	<p>Lenguaje: Pruebas en pareja y más trabajos Matemática: Con trabajos prácticos por clase Historia: Con trabajos y exposiciones Inglés: Con disertaciones y trabajos grupales Ciencias: Pruebas orales y trabajos prácticos</p>		

Sujeto 31	<p>Lenguaje: Con evaluaciones actitudinales</p> <p>Matemática: Trabajos grupales y talleres en clase</p> <p>Historia: Con evaluaciones actitudinales</p> <p>Inglés: Evaluaciones audiovisuales y obras</p> <p>Ciencias: Trabajos en grupo y por esfuerzo</p>		
Sujeto 32	<p>Lenguaje: Pruebas de contenido y disertaciones</p> <p>Matemática: Pruebas de desarrollo y disertaciones</p> <p>Historia: Pruebas de alternativa y disertaciones</p> <p>Inglés: Pruebas de alternativa y más exposiciones</p> <p>Ciencias: Experimentos y maquetas</p>		
Sujeto 33	<p>Lenguaje: Disertaciones y obras teatrales</p> <p>Matemática: Disertaciones, trabajos manuales</p> <p>Historia: Trabajos manuales y disertaciones</p> <p>Inglés: Con trabajos didácticos</p> <p>Ciencias: Trabajos didácticos y manuales</p>		
Sujeto 34	<p>Lenguaje: Esta bien ya que se hacen todo tipo de evaluaciones; obras, talleres, disertaciones, etc.</p> <p>Matemática: Talleres de ejercicios prácticos</p> <p>Historia: Esta bien como nos evalúan</p> <p>Inglés: Pruebas escritas y trabajos manuales.</p> <p>Ciencias: Pruebas escritas y disertaciones</p>		
Sujeto 35	<p>Lenguaje: Realizar más talleres prácticos</p> <p>Matemática: No exponer tanta materia</p> <p>Historia: No tanta materia y más trabajos prácticos</p> <p>Inglés: Trabajos prácticos y explicar en español</p> <p>Ciencias: No tantas pruebas y más talleres</p>		
Sujeto 36	<p>Lenguaje: Creación de afiches, cuentos, canciones</p> <p>Matemática: Problemas, ejercicios diapositivas.</p> <p>Historia: Maquetas, trabajos de investigación</p> <p>Inglés: Traducción, cantar para la pronunciación</p> <p>Ciencias: dibujos y trabajos más didácticos.</p>		
Sujeto 37	<p>Lenguaje: Pruebas de desarrollo y trabajos prácticos.</p> <p>Matemática: Pruebas de alternativa y trabajos prácticos</p> <p>Historia: Trabajos prácticos y prueba de desarrollo</p> <p>Inglés: Prueba de alternativa y trabajos prácticos</p> <p>Ciencias: Prueba de alternativa y de desarrollo</p>		
Sujeto 38	<p>Lenguaje: Trabajos prácticos y exposiciones.</p> <p>Matemática: Más trabajos expositivos.</p> <p>Historia: Pruebas orales y con alternativa.</p> <p>Inglés: Exposiciones y trabajos escritos.</p> <p>Ciencias: Trabajos de investigación.</p>		
Sujeto 39	<p>Lenguaje: Trabajos prácticos y exposiciones.</p> <p>Matemática: Mas trabajos prácticos y exposiciones.</p> <p>Historia: Pruebas orales y con alternativa.</p> <p>Inglés: Exposiciones y trabajos escritos.</p> <p>Ciencias: Trabos de investigación.</p>		
Sujeto 40	<p>Lenguaje: Trabajos más prácticos y exposiciones.</p> <p>Matemática: Con informes de resolución de problemas.</p> <p>Historia: Trípticos y talleres prácticos.</p> <p>Inglés: Mediante diálogos.</p>		

	Ciencias: Trípticos y presentaciones.		
--	--	--	--