IPLACEX
TECNOLÓGICO NACIONAL

EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES TÉCNICOS

UNIDAD Nº I

Evaluación de los aprendizajes técnicos

WWW.IPLACEX.CL

Introducción

El presente documento tiene el propósito de desarrollar los contenidos asociados a las temáticas que dicen relación con el uso de competencias laborales.

En Chile, como en la mayoría de los países del mundo, la formación basada en competencias laborales, se presenta como un referente a tener en cuenta para alcanzar un mayor y mejor posicionamiento nacional respecto de profesionales altamente calificados.

La Unidad I, en la primera semana, le permitirá al lector reflexionar sobre el enfoque de competencias que responde a resolver efectivamente la formación para el mundo del trabajo reconociendo y certificando el nivel de logro alcanzado.

Esta reflexión, como muy bien lo plantea Mertens, debe procesarse en varios ámbitos; el más importante, explícitamente abordado en el texto, es el de los actores. Pero asimismo el autor también aporta abundante información sobre opciones teóricas y metodológicas que ilustran para una necesaria reflexión técnica.

Se presentan los contenidos relacionados de un modo tal que le permita organizar la construcción del conocimiento siguiendo un orden creciente de complejidad.

Asimismo, durante la lectura se irán presentando temáticas que serán de utilidad para ser aplicadas en la cotidianeidad del quehacer pedagógico.

Ideas Fuerza

Las principales ideas fuerza de este documento se refieren a:

- Definición de competencia laboral y evaluación de desempeño laboral. Entendiendo que este este sistema de evaluación, proporciona información objetiva sobre las competencias de los profesionales.

- Competencia y desempeño laboral. Esta idea se desarrolla en el contexto que, para los profesionales, supone un medio validado de demostrar los conocimientos que poseen y lo que saben hacer.

- Competencias profesionales normalizadas. Al aplicar competencias relacionadas con las normas nacionales e internacionales de excelencia se aumenta la productividad y competitividad general del país.

- Los niveles de competencia laboral. Para la sociedad en general, un sistema de normas de competencias crea un vínculo más evidente entre las competencias que requieren los empleadores y la educación y capacitación que reciben los trabajadores.

Desarrollo

1.-Definición de competencia laboral y evaluación de desempeño laboral.

En el ámbito de las definiciones identificamos dos fuentes principales:

Una, la competencia laboral, definida desde el mundo del trabajo y, la otra, desde el mundo de la educación.

> Según Ascención Blanco (2011:18-20) (…) "*La competencia definida desde el mundo del trabajo*, refiere a la capacidad que sólo se puede desplegar en una situación de trabajo. Este despliegue tiene sus reglas, procedimientos, instrumentos y consecuencias. *La competencia definida desde el mundo de la educación,* responde (en las escuelas y universidades) a la misma idea básica pero se acepta que su demostración e lleve a cabo en situaciones de evaluación educativa. (…)".

La distinción no es banal, puesto que hay diferencias mayores y menores en la forma de encarar el tema y de operaciónalizarlo.

Algunos ejemplos:

Estas *son* competencias:

- Aplicar cuidados auxiliares de enfermería al paciente.
- Cuidar las condiciones sanitarias del entorno del paciente y del material sanitario utilizado en las distintas consultas/unidades/servicios.
- Realizar tareas de instrumentación en equipos de salud bucodental.

Estas *no son* competencias:

– Funcionamiento del sistema circulatorio.

– Nomenclatura de los no metales.

– Integridad.

– Intuición.

En el grupo de las que no son competencias, los dos primeros casos se refieren más bien a evidencias de conocimientos que la persona debería poseer en una determinada circunstancia para poder demostrar una determinada competencia.

Las competencias están relacionadas con lo que la persona debiera ser capaz de hacer respecto al aparato circulatorio (por ejemplo: medir y registrar la tensión arterial) y respecto a la nomenclatura de los metales (por ejemplo: diferenciar y mezclar compuestos no metálicos).

Por otra parte, Integridad Intuición, son rasgos o características de personalidad. Si bien es cierto que estas últimas pueden explicar en buena parte un cierto tipo de desempeño laboral, no son en sí mismas competencias laborales. Parece también interesante añadir que las competencias pueden darse en un saber hacer de corte netamente intelectual, como podría ser el caso de una competencia laboral de un físico teórico o de un experto en matemáticas puras.

Algunas definiciones desde el mundo del trabajo

La competencia laboral es:

- «La construcción social de aprendizajes significativos y útiles para el desempeño productivo en una situación real de trabajo que se obtiene no solo a través de la instrucción, sino también –y en gran medida– mediante el aprendizaje por experiencia en situaciones concretas de trabajo». (Organización Internacional del Trabajo – OIT–, Ducci, 1997)

• «La operacionalización (mise en oeuvre), en situación profesional, de capacidades que permiten ejercer convenientemente una función o una actividad». (AFNOR, 1996)

• «La aptitud de un individuo para desempeñar una misma función productiva en diferentes contextos y con base en los requerimientos de calidad esperados por el sector productivo. Esta aptitud se logra con la adquisición y desarrollo de conocimientos, habilidades y capacidades que son expresadas en el saber, el hacer y el saber hacer». (Conocer, 1997)

• «La capacidad real para lograr un objetivo o un resultado en un contexto dado». (Cinterfor/OIT, 1995)

«la capacidad real del individuo para abordar todas las tareas que componen un lugar de trabajo (workplace). Los cambios... nos obligan a focalizar más en las potencialidades del individuo para movilizar sus capacidades y desarrollar su potencial en concreto y desarrollar situaciones laborales». (Moore, 1994)

Como aseguran Irigoin y Vargas[1], hoy en día se ha madurado mucho en la conceptualización y aplicabilidad del concepto. Por ejemplo hay un

[1] *Irigoin, M.; Vargas, F.* (2007). La implementación de sistemas por competencias: impacto en el modelo de gestión organizacional. Experiencias y estrategias para la acción. CINTERFOR. Uruguay.

consenso generalizado sobre las diferentes etapas que se cumplen en el trabajo por competencias.

Estas etapas son en general: la identificación, la normalización, la formación misma y la certificación.

Identificación de competencias: Es el proceso que se sigue para establecer, a partir de una actividad de trabajo, las competencias que se ponen en juego con el fin de desempeñar tal actividad, satisfactoriamente.

La cobertura de la identificación puede ir desde el puesto de trabajo hasta un concepto más amplio de área ocupacional o ámbito de trabajo. Se dispone de varias metodologías para identificar las competencias. Entre las más utilizadas se encuentran el análisis funcional, el método "desarrollo de un currículo" (DACUM por sus siglas en inglés) así como sus variantes SCID y AMOD.

Normalización de competencias: Una vez identificadas las competencias, su descripción puede ser de mucha utilidad para aclarar las transacciones entre empleadores, trabajadores y entidades educativas.

Usualmente, cuando se organizan sistemas normalizados, se desarrolla un procedimiento de estandarización ligado a una figura institucional, de forma tal que la competencia identificada y descrita con un procedimiento común, se convierta en una norma, un referente válido para las instituciones educativas, los trabajadores y los empleadores.

Este procedimiento creado y formalizado institucionalmente, normaliza las competencias y las convierte en un estándar al nivel en que se haya acordado (empresa, sector, país)

Formación basada en competencias: Una vez dispuesta la descripción de la competencia y su normalización; la elaboración de currículos de formación para el trabajo será mucho más eficiente si considera la orientación hacia la norma. Esto significa que la formación orientada a generar competencias con referentes claros en normas existentes tendrá mucha más eficiencia e impacto que aquella desvinculada de las necesidades del sector empresarial.

Certificación de competencias: Alude al reconocimiento formal acerca de la competencia demostrada (por consiguiente evaluada) de un individuo para realizar una actividad laboral normalizada.

La emisión de un certificado implica la realización previa de un proceso de evaluación de competencias. El certificado, en un sistema normalizado, no es un diploma que acredita estudios realizados; es una constancia de una competencia demostrada; se basa obviamente en el estándar definido.

1.1.-Competencia y desempeño laboral.

La competencia laboral es «la habilidad para desempeñarse conforme a los estándares requeridos en el empleo, a través de un rango amplio de circunstancias y para responder a demandas cambiantes ». (IHCD, 1998)

Gallart y Jacinto (1998) definen competencia como "[…] un conjunto de propiedades en permanente modificación que deben ser sometidas a la prueba de la resolución de problemas concretos en situaciones de trabajo que entrañan ciertos márgenes de incertidumbre y complejidad técnica. No provienen de la aplicación de un currículo sino de un ejercicio de aplicación de conocimientos en circunstancias críticas […] La definición de las competencias, y más aún de los niveles de competencias para ocupaciones dadas se construyen en la práctica social y son una tarea conjunta entre empresas, trabajadores y educadores […]" [2]

«Una construcción a partir de una combinación de recursos (conocimientos, saber hacer, cualidades o aptitudes, y recursos del ambiente (relaciones, documentos, informaciones y otros) que son movilizados para lograr un desempeño». (LeBoterf, 1998)

«La condición de consenso impone una noción de competencia que no puede ser técnica pues el acuerdo de los actores sociales, difícilmente se

[2] Citado por Gallart y Jacinto (1998) en Por una segunda oportunidad: la formación para el trabajo de jóvenes vulnerables. Montevideo. Red Latinoamericana de Educación y Trabajo. CINTERFOR / OIT

sostiene si es producto de una pura manipulación instrumental ». «...una competencia es una acción social». (Rojas, 1999).

El uso del término “competencia”, aparece con fuerza en la década del 60, surge principalmente en países como Inglaterra, Estados Unidos, Alemania y Australia en ámbitos relacionados con los ámbitos productivos.

Es en la década del ’70 se inicia el interés por acercar el mundo laboral al mundo educativo pero es a partir de la década ’90 dónde se sistematizan y se registran varias de las experiencias de vinculación entre la formación profesional y el mundo laboral. La pretensión de estas experiencias era (y sigue siéndolo) disminuir la distancia entre la adquisición del conocimiento y la aplicación de este en situaciones de desempeño laboral concretas y lo más cercanas a la realidad. En ese contexto se genera la necesidad de revisar, al interior de los procesos de formación profesional, el ajuste y adecuación de esta a los perfiles de competencias exigidos para desempeñarse en los procesos de producción de bienes y servicios.

Según Sladogna, M. (2000:15) toda competencia es “una síntesis de las experiencias que el sujeto ha logrado construir en el marco de su entorno vital amplio, pasado y presente. Por lo tanto, las competencias son capacidades complejas que poseen más grados de integración y se manifiestan en una gran variedad de situaciones en los diversos ámbitos de la vida humana personal y social”

Con la misma orientación, Guy Le Boterf (2001:78-85), la define como “Una construcción, a partir de una combinación de recursos (conocimientos, saber hacer, cualidades o aptitudes, y recursos del ambiente (relaciones, documentos, informaciones y otros) que son movilizados para lograr un desempeño”.

Analizando las cuatro definiciones precedentes, en el contexto de la Evaluación de Aprendizajes Técnicos, es posible interpretar que las competencias son estructuras mentales que permiten establecer ciertas relaciones e integrar conocimientos (en término de saberes), habilidades y hábitos (en términos de saber hacer) y actitudes, creencias, valores (como saber ser). Un profesional obtendrá un desempeño competente cuando es capaz de movilizar esos saberes.

Pero esta movilización de saberes no se realiza en el vacío. Se efectúa sobre la base de una estructura cognitiva particular y singular que necesita de la asistencia de estructuras cognitivas complejas para lograr el nivel de exigencia requerido. Es esta complejidad mental comprometida la que permite distinguir entre un desempeño adecuado del que no lo es.

En consecuencia, “el concepto de competencia integra conocimientos, potencialidades, habilidades, destrezas, prácticas y acciones de diversa índole (personales, colectivas afectivas, sociales, culturales) en diferentes escenarios de aprendizaje y desempeño” Schmal y Ruíz Tagle (2008:149-159).

Por su parte, Schmelckes, citada por Barrón (2000:31), entiende por competencia "Un complejo que implica y abarca, en cada caso, al menos cuatro componentes: información, conocimiento (en cuanto apropiación, procesamiento y aplicación de la información), habilidad y actitud o valor".

Desde una perspectiva eficientista y orientada al enfoque conductista, las competencias son “repertorios de comportamientos que algunas personas dominan mejor que otras, lo que las hace eficaces en una situación determinada” Levy-Leboyer (2000:11).

Esta definición alude directamente, a que la flexibilidad y la capacidad de adaptación resultan claves para el nuevo tipo de logro que busca el trabajo profesional y la educación como desarrollo general para que las personas hagan algo con lo que saben.

Al considerar los elementos comunes extraídos de las definiciones, se interpreta que la competencia profesional consta, al menos, de tres elementos claves: el conocimiento, la experiencia práctica y las reflexiones. Implica unos “saberes”, unas habilidades o “saberes hacer” y unas actitudes y conductas relacionadas con el “saber estar y saber ser”.

Por lo tanto es indisociable de la noción de desarrollo profesional y experiencia, constituyendo un potencial de actuación vinculado a la capacidad de ponerse en acción (de actuar) en un contexto determinado y en referencia a determinadas condiciones de eficacia.

Algunas definiciones desde el mundo de la educación:

Competencia es:

«La capacidad para actuar con eficiencia, eficacia y satisfacción sobre algún aspecto de la realidad personal, social, natural o simbólica ». Cada competencia es así entendida como la integración de tres tipos de saberes: «conceptual (saber), procedimental (saber hacer) y actitudinal (ser). Son aprendizajes integradores que involucran la reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje (Meta cognición)». (Pinto, 1999)

«Características personales (conocimiento, habilidades y actitudes) que llevan a desempeños adaptativos en ambientes significativos ». (Masterpasqua, 1991)

«Un conjunto identificable y evaluable de conocimientos, actitudes, valores y habilidades relacionados entre sí que permiten desempeños satisfactorios

en situaciones reales de trabajo, según estándares utilizados en el área ocupacional». (Consejo Federal de Cultura y Educación de Argentina).

La conceptualización de la competencia laboral también se ha enfocado en la relación entre educación y trabajo. En Australia se ha desarrollado un enfoque al cual denominan «integrado» u holístico. También es holística la manera en que están mirando la educación sin hacer separaciones tajantes entre sus distintas formas, vale decir, educación formal, no formal o capacitación, educación refleja o ambiental.

La definición adoptada por las profesiones y en cierta forma por la mayoría de las áreas ocupacionales, en el sistema de formación profesional australiano, expresa que la competencia se concibe como una compleja estructura de atributos necesarios para el desempeño en situaciones específicas. Por atributos se entienden los conocimientos, actitudes, valores y habilidades "que se ponen en juego para que los profesionales interpreten la situación específica en la que se encuentran y actúen en consecuencia; es decir, la noción de competencia es relacional. Reúne factores disímiles –las habilidades de los individuos (derivadas de combinaciones de atributos) y las tareas que tienen que desempeñar en determinadas situaciones" Agudelo (2002:38)

Por atributos se entienden los conocimientos, actitudes, valores y habilidades «que se ponen en juego para que los estudiantes interpreten la

situación específica en la que se encuentran y actúen en consecuencia; es decir, la noción de competencia es relacional.

Reúne factores disímiles –las habilidades de los individuos (derivadas de combinaciones de atributos) y las tareas que tienen que desempeñar en determinadas situaciones». (Gonczi y Athanasou, 1996).

Estos autores plantean también que «se trata de un enfoque holístico en la medida en que integra y relaciona atributos y tareas, permite que ocurran varias acciones intencionales simultáneamente y toma en cuenta el contexto y la cultura del lugar de trabajo.

Permite, además, incorporar la ética y los valores como elementos del desempeño[3]».

En su provocativo análisis sobre las bases filosóficas del concepto integrado de competencia, los australianos Hager y Beckett (1996), expresan que «si bien los atributos son lógicamente necesarios para la competencia, por sí solos no bastan..., (puesto que) cualquier explicación satisfactoria de la competencia debe cubrir tanto los atributos como las tareas».

La noción de tarea es aquí amplia, refiriéndose a que «en su sentido más amplio, tarea implica el desempeño en función de una concepción global de lo que es el propio trabajo, de lo que es desempeñarlo éticamente, etcétera».

[3] Gonczi, A. y Athanasou, H. 1996. Instrumentación de la educación Basada en Competencias. Perspectivas de la teoría y práctica en Australia en "Competencia Laboral y educación basada en Normas de Competencia". México. SEP. CNCCL. CONALEP.

Desde cualquiera perspectiva, se pueden identificar ideas que se repiten en las definiciones tales como:

•La combinación de conocimientos, habilidades y actitudes.

•La idea de poner en juego, movilizar, capacidades diversas para actuar logrando un desempeño.

•La idea que este desempeño puede darse en diversos contextos cuyos significados la persona debe ser capaz de comprender para que la actuación sea ad hoc. «No se trata de algo que una persona aprende para repetirlo después en el tiempo dentro de las mismas coordinadas. Es un aprendizaje que constituye un capital que la persona, con todo lo que es y tiene, pone en juego adaptativamente según las circunstancias en que se encuentre...»

«¿Qué es lo nuevo en las competencias? ¿No se ha hablado por muchos años de que había que apoyar a las personas para que adquirieran conocimientos y desarrollaran habilidades y destrezas? El concepto de competencias suena bastante parecido. La diferencia mayor está... en que este nuevo concepto de competencias abarca el desarrollo de las actitudes de la persona, lo que el individuo es en su afectividad y su volición, buscando un enfoque integrador en que la persona, desde su ser, ponga en juego todo su saber y su saber hacer.» (Irigoin, 1997).

Un empleo es una colección de tareas y responsabilidades que un empleado es responsable de realizar. Los empleos tienen títulos. Una tarea es una unidad de trabajo, es decir, una serie de actividades necesarias para producir algún resultado, por ejemplo, escribir un memo, llevar el correo, etcétera.

Las posiciones más complejas en una organización pueden incluir un gran número de tareas, que también pueden ser eventualmente llamadas funciones. Las descripciones de los empleos son listas de tareas generales o funciones y responsabilidades de una posición.

Frecuentemente, incluyendo a la persona o entidad a la cual se informa a partir de esa posición, y ciertas especificaciones sobre las calificaciones necesarias para que la persona pueda obtener el trabajo, el salario de la posición, etcétera.

Las descripciones de los empleos son frecuentemente desarrolladas utilizando un análisis de los mismos, que incluyen examinar las tareas y la frecuencia necesaria para llevar a cabo el trabajo. Ese análisis observa o concentra en las áreas de competencias y de conocimiento necesarias para el trabajo.

Un rol una serie de responsabilidades o expectativas que resultan asociadas con un empleo, que usualmente incluye varios roles.

Las competencias profesionales son descripciones generales de las habilidades necesarias para llevar a cabo un rol en una organización. Se describen en términos tales que puedan ser medidos, evaluados fácilmente.

Es útil comparar las competencias (la lista de habilidades necesarias para realizar esas tareas o funciones) con las descripciones de los empleos (una lista de tareas, funciones y responsabilidades para cierto rol).

Las competencias profesionales describen lo que un trabajador debe conocer y ser capaz de realizar, y los criterios de calidad de su producción para una actividad laboral determinada.

Están centradas en las actividades críticas de la profesión y son la base de la descripción de los perfiles profesionales necesarios para la selección y la formación de los trabajadores en una empresa, convirtiendo a cada una de esas competencias en un objetivo de aprendizaje. Ellas también pueden ser definidas como las características de un individuo que tiene determinado resultado o comportamiento en el trabajo.

Dicho resultado recibe influencias diversas, por ejemplo, los conocimientos, habilidades y las aptitudes, los estilos de trabajo, la personalidad, los intereses, los principios, los valores, las actitudes, las creencias, y las capacidades de liderar o ser subordinado.

Los empleados aprenden, desarrollan y mejoran muchos de sus competencias en el curso de sus carreras. Existen instrumentos de evaluación que pueden mejorar esa medida con respeto a un empleo determinado.

La competencia, como concepto abstracto, refiere a una mejor articulación entre gestión, desempeño en el trabajo, educación y formación continua a partir de la transparencia de las expectativas y demandas del mundo laboral - profesional. En este contexto la noción de desempeño es más que una lista de tareas. El desempeño explicita, y transparenta, los atributos del profesional y las características del contexto o condición para tal desempeño en una profesión.

> "[…] La profesión es una ocupación que pretende regularse a si misma mediante (a) el desarrollo de un consenso en torno a qué deben saber y qué deben ser capaces de hacer sus profesionales, y (b) el desarrollo de un sistema de acreditación y licencias para asegurar la transmisión de ese conocimiento y esa aptitud. Una ocupación pasa a ser una profesión cuando organizaciones como las universidades, los estados y el público, la aceptan como tal […]". Darling-Hammond y Wise (2005:318).

Acordando con Leonard Mertens (1996)[4] se asume, a priori, que existen ciertas relaciones simétricas entre calificación laboral y competencia profesional; y entre competencia profesional y área de desempeño ocupacional. El área ocupacional está conformada por un conjunto de ocupaciones con características comunes. El concepto de área ocupacional difiere del concepto de sector económico.

Tradicionalmente las ocupaciones se asociaron con sectores de actividad económica; sin embargo con el avance de la tecnología y la organización del trabajo hoy en día, aparecen ocupaciones relacionadas con muchos sectores económicos.

---

[4] Mertens, L. (1996) Competencias Laborales. Sistema, surgimiento y modelos. Montevideo. CINTERFOR.

Entonces, el reconocimiento que se hace en un marco de competencias es el de la existencia de grandes áreas de desempeño ocupacional que son definidas primordialmente con base en las competencias inherentes al desempeño y no al sector económico en el que se presentan.

En un contexto histórico, en principio, su uso se relacionó con los procesos productivos en las empresas, particularmente en el campo tecnológico, donde se presentó la necesidad de capacitar de manera continua al personal, independientemente del título, diploma o experiencia laboral previos, para desarrollar determinadas competencias.

Luego, el paso de una sociedad agrícola – industrial a una sociedad donde la información y el conocimiento se concretaba en nuevos espacios de trabajo; fue "el saber", el valor más cotizado en esa nueva estructuración social.

> Esto generó la necesidad de modernizar, perfeccionar, mejorar y certificar los saberes, como competencias para estas nuevas demandas laborales. "[…] El saber esencial, no sólo en lo cognoscitivo, sino también en el hacer y en el ser […] Saber que permitirá un desempeño eficiente, pertinente y eficaz en situaciones laborales" Tobón (2006: 5).

Interpretando la cita es posible inferir que la competencia se operativiza (y es posible de ser evaluada) a través de ciertas demostraciones que reunirán ciertas condiciones.

> Una experiencia que permitió apoyar a los profesionales y a algunas instituciones europeas en el desarrollo (y ajuste) de las competencias profesionales más allá de la formación reglada oficial, fue el Proyecto TENCompetence. Burgos (2007:79-84).
>
> Por ello es posible afirmar que es el desempeño el que permite al profesional, demostrar lo que "sabe hacer", que supone saber combinar y movilizar los recursos pertinentes, lo que "quiere hacer", que refiere a la

motivación personal y al contexto estimulante para la intervención y, lo que "puede hacer", que remite a la existencia de un contexto, de una organización del trabajo, de opciones de gestión y de condiciones de responsabilidad para la asunción de riesgos.

Entonces, en la "sociedad del conocimiento" y acordando con la idea fuerza del texto, *Seguimiento de la competencia y del proceso de formación,* es de estructural importancia el desarrollo de competencias, como también de su capitalización y, por supuesto, de su mantenimiento y mejoramiento sistemático continuo.[5]

1.2.-Competencias profesionales normalizadas.

Las competencias profesionales normalizadas están centradas en funciones y actividades críticas de trabajo para una ocupación y una industria.

Una competencia profesional normalizada representa una ocupación o un tipo de ocupación. Incluye el contenido y las normas para actividades críticas y genérales en una ocupación determinada.

Asegura la validación formal y la aceptación por parte de un grupo representativo de empleadores y trabajadores de la industria. En las discusiones entre esta y los sindicatos, permite definir claramente cuáles son las actividades que un trabajador debe desarrollar y como debe realizarla.

Además, provee la información para revisar, modificar y revalidar las credenciales de una industria cada cinco años; permite dar las credenciales basadas en los criterios que son aceptados por los trabajadores- a escala nacional e internacional- y posibilita que el público en general acceda a la información.

Las competencias normativas tienen tres componentes mayores:

- Las condiciones para desarrollar la actividad.

[5] Massot, P. Feisthammel, D. (2003). Seguimiento de la competencia y del proceso de formación. Madrid. AENOR.

- La descripción de la competencia.
- Los elementos para evaluar la capacidad respectiva.

Esos componentes son fundamentales para determinar que debe hacer un trabajador, cómo debe hacerlo y cuáles son los criterios con los que se evaluara el trabajo.

Un buen trabajador, un buen profesional, debe ser capaz de utilizar la información, el equipo, los instrumentos que se ponen a su disposición; debe poder llevar a cabo las tareas asignadas con el criterio requerido, es decir, con las características del producto final necesarias-como la calidad- y también contemplar los criterios de seguridad, de ahorro en el trabajo, reducción de los riesgos y enfermedades del trabajo, etcétera.

Las competencias profesionales normalizadas también son utilizadas para definir los sistemas de credenciales, en los que se atribuye a cada trabajador la capacidad de realizar ciertas funciones.

Las normas y estos sistemas de credenciales proveen un lenguaje común para los trabajadores, los estudiantes y los sectores de educación.

Permiten comunicar claramente cuáles son las capacidades requeridas y las expectativas de calidad en la industria.

1.3.-Los niveles de competencia laboral.

Una vez identificadas las áreas ocupacionales, el otro eje que completa el marco nacional es el que contiene los niveles de competencia.

La finalidad de los niveles es, entre otras cosas, diferenciar el grado de complejidad de las ocupaciones.

Un nivel de competencia determinado compromete variables como la rutina, el ambiente laboral, la toma de decisiones, la influencia en el trabajo de otros, la capacidad de manejar recursos.

Cuanto más alto el nivel de competencia mayor la variedad de contextos en que se da el desempeño y menor el grado de supervisión recibido.

Los niveles de competencia tienen un gran valor referencial y definen el grado en que se mezclan variables del contenido del empleo como la rutina, la predictibilidad de las actividades realizadas, la autonomía, responder por el trabajo

de otros, y en los niveles más altos, la ejecución de funciones como la planificación, control y evaluación.

El sistema de los Calificaciones Vocacionales Nacionales (NVQ´s)[6] de Inglaterra distingue cinco niveles.

> Los niveles van desde el 1, correspondiente a «actividades mayoritariamente de rutina y predecibles» que son realizadas por un auxiliar administrativo o secretarial (*clerical junior, junior technician, secretarial*) hasta el 5, que exige una «substancial responsabilidad, autonomía, conducción del trabajo de otros gestores, asignación de recursos, análisis, diagnóstico, planificación y evaluación». Los cargos son gerentes y administradores medios o superiores (*middle or senior manager).*
>
> En Gran Bretaña el marco nacional de calificaciones establece las equivalencias entre los cinco niveles de competencia de carácter ocupacional (*National Vocational Qualifications NVQ*) y los cinco niveles de calificación asociados a la educación general (*General Certificate of Secundary Education GCSE*) así como con las normas de tipo vocacional general *(General National Vocational Qualifications*).[7]

[6] National Council for Vocational Qualifications (NCVQ). 1996. Inglaterra.

[7] Una mayor información en: www.qca.org.uk/framework en Irigoin, M., y Vargas, F., Módulo 1 Competencias, fases y aplicación. 2007. CINTERFOR. Uruguay. pp42-75.

Conclusión

Si bien los beneficios que puede generar el modelo de competencia laboral son notorios para los trabajadores, estudiantes, desempleados, empresas, instituciones educativas y las políticas públicas de educación y trabajo, (y por ende, en la productividad y competitividad de la economía) también existen desafíos que de no superarse implicarían que el modelo se concibiera como una moda.

Es por lo anterior que este documento de apoyo ha tratado los temas asociados haciendo hincapié en que, las competencias técnicas y su evaluación, son un eslabón más en la cadena de aseguramiento y mejoramiento continuo de la calidad.

Sin duda, la instalación de la evaluación de competencias técnicas, depende de los niveles de calificación que tiene la fuerza de trabajo, las características del sistema educativo y capacitación, así como de las necesidades particulares que se identifican en los propios procesos de desarrollo.

Finalmente mencionar que, así, la competencia laboral es un enfoque que como país debiésemos definir para construir un modelo de formación y capacitación, a partir de nuestra realidad económica, productiva y laboral.

Bibliografía

Ascención, B. (2010). Desarrollo y Evaluación de Competencias en Educación Superior. España. Ed. Narcea.

Perrenoud, P. (2008). La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas. Buenos Aires. Ed. Colihue.

Santos Guerra, M. (1999). La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora. Máaga. Ed.Aljibe.

Vargas, irigoin y otros.

(2001). Análisis cualitativo del trabajo. Evaluación y Certificación de competencias profesionales. Uruguay. CINTERFOR.

(2002). Certificación de Competencias. Del concepto a los sistemas. Montevideo. Boletín N° 152. CINTERFOR.

Massot, P., y Feisthammel, D. 2003. Seguimiento de la competencia y del proceso de formación. Madrid. AENOR.

Sanhueza, J. Luchini, G., 2001. Programa Educativo y Modelo de Evaluación. Programa Interactivo para el desarrollo de la Educación Básica. (FUNDAR). Ed. Psykhé. Vol. 12 Año 2. Santiago de Chile.

Tobón, S. Tejada, M. Rial, A. García, J. Carretero, M. 2006. El enfoque de las competencias en el marco de la Educación Superior. Madrid. Ed. Facultad de Ciencias de la Documentación, Universidad Complutense de Madrid.

Villegas, F. Reimers, E. **2004**. Sobre la calidad de la educación y su sentido democrático. Rev. PRELAC.

IPLACEX
TECNOLÓGICO NACIONAL

IPLACEX
TECNOLÓGICO NACIONAL

EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES TÉCNICOS

UNIDAD Nº I

Evaluación de aprendizajes técnicos

WWW.IPLACEX.CL

Introducción

A lo menos media plana El presente documento tiene el propósito de desarrollar los contenidos asociados a las temáticas que dicen relación con el uso de modelos de evaluación y evaluación por competencias.

En nuestro país como en tantos por el mundo, los modelos de evaluación orientan uno de los momentos más importantes del proceso de enseñanza – aprendizaje.

La Unidad I, en la segunda semana, le permitirá al lector analizar los modelos de evaluación por competencias que responden a resolver efectivamente la formación para el mundo del trabajo, atendiendo las exigencias asociadas a las habilidades requeridas.

La reflexión, en la perspectiva de la evaluación, deberá considerar los diferentes tipos de desempeños que serán requeridos en el mundo del trabajo en un contexto específico así también considerar el establecimiento de ciertos indicadores de logro que evidencien la exigencia del desempeño.

En este módulo abordaremos de manera específica y responsable las diferencias entre Evaluación Tradicional y Evaluación de Competencias evidenciando que en algunas ocasiones se confunde, y se evalúa de forma tradicional el desarrollo de competencias.

Al igual que durante la primera semana, se presentan los contenidos relacionados de un modo tal que le permita organizar la construcción del conocimiento siguiendo un orden creciente de complejidad.

Asimismo, durante la lectura se irán presentando temáticas que serán de utilidad para ser aplicadas en la cotidianeidad del quehacer pedagógico.

Ideas Fuerza

En este documento se desarrollan tres ideas fuerza.

La primera es la que refiere a los modelos de evaluación los cuales los orientan hacia el tener más claridad sobre adonde apunta la evaluación, con autores como Tyler (1949), con la comparación de resultados y con objetivos previamente determinados, o como Santos, (1993), entendida como proceso de diálogo, comprensión y mejora permanente.

La segunda idea los invita a incorporar los diez principios de la evaluación, los cuales invitan a considerar la planificación, el cómo aprenden los alumnos, a través de actividades concretas de aula, trazando metas de aprendizaje y sus criterios de evaluación, recociendo los logros, para enseñar y motivar la autoevaluación, en los estudiantes.

La tercera compara las diferencias entre evaluación tradicional y evaluación competencias que en gran cantidad de oportunidades, se cree que tienen significados similares. Situación muy errada si se piensa que, la primera se enfoca en los aprendizajes conceptuales y habilidades de los estudiantes en comparación a la segunda que mide habilidades, conocimientos y actitudes, enfocada al ámbito laboral.

2. Modelos de Evaluación

2.1. Modalidades de evaluación.

Evaluación por Objetivos (Tyler, 1949): comparación de los resultados del aprendizaje de los alumnos con los objetivos previamente determinados en la programación de la enseñanza.

Evaluación como proceso planificado (Cronbach, 1963): obtener información para ser comunicada a los interesados que toman decisiones acerca de la enseñanza.

Evaluación como constatación o estimación del valor de la enseñanza (Scriven, 1967): evaluación considerada no sólo en sus resultados, sino también en su proceso de desarrollo (evaluación formativa y sumativa).

Evaluación iluminativa (Parlett y Hamilton, 1972): descripción y la interpretación más que la valoración y la predicción; evaluación holística considera todos los componentes del contexto para el aprendizaje.

Evaluación para el perfeccionamiento de la enseñanza (Stufflebeam, 1972): identificación de necesidades y luego la elaboración del programa de evaluación.

Evaluación como proceso de indagación sobre el valor educativo de un programa (Santos, 1993): como proceso de diálogo, comprensión y mejora permanente

Características del proceso de evaluación de aprendizajes

Formativo. Por su carácter orientador y regulador.

Continuo. Es un proceso

Integral e individualizado. Considera todos los elementos y procesos y el desarrollo autónomo de cada alumno.

Cuali y cuantitativo. Describe, explica e interpreta los procesos.

Democrático y contextualizado. Los criterios son establecidos y conocidos entre alumno y docente y está integrada a los proyectos del aula.

2.2. Definiciones de evaluación

La etapa del proceso educativo que tiene como finalidad comprobar, de manera sistemática, en qué medida se han logrado los objetivos propuestos con antelación. Entendiendo a la educación como un proceso sistemático, destinado a lograr cambios duraderos y positivos en la

conducta de los sujetos, integrados a la misma, en base a objetivos definidos en forma concreta, precisa, social e individualmente aceptables. (P. D. Lafourcade, 1995)

Evaluación es el acto que consiste en emitir un juicio de valor, a partir de un conjunto de informaciones sobre la evolución o los resultados de un alumno, con el fin de tomar una decisión. (B. Maccario, 1998)

Evaluar hace referencia a cualquier proceso por medio del que alguna o varias características de un alumno, de un grupo de estudiantes, de un ambiente educativo, de objetivos educativos, de materiales, profesores, programas, etc., reciben la atención del que evalúa, se analizan y se valoran sus características y condiciones en función de unos criterios o puntos de referencia, para emitir un juicio que sea relevante para la educación. (Gimeno Sacristán, 1992).

La evaluación es una operación sistemática, integrada en la actividad educativa con el objetivo de conseguir su mejoramiento continuo, mediante el conocimiento lo más exacto posible del alumno en todos los aspectos de su personalidad, aportando una información ajustada sobre el proceso mismo y sobre todos los factores personales y ambientales que en ésta inciden. Señala en qué medida el proceso educativo logra sus objetivos fundamentales y confronta los fijados con los realmente alcanzados. (A. Pila Teleña, 2002)

Según Perrenoud[1], el enfoque por competencias nos obliga, en principio, a interesarnos por la vida futura de aquellos que no llevarán a cabo estudios superiores, y a prepararlos para lo que verdaderamente les espera. Este enfoque amplía el sentido de escolaridad, y lo vincula a las prácticas sociales y a la vida; lo vuelve accesible para quienes no iniciaron, desde la escuela primaria, un largo camino hacia los estudios superiores.

Desde esta lógica, este enfoque podría otorgarle mayor sentido a la profesión docente y modificar la relación pedagógica, al imprimirle un significado más cooperativo y menos conflictivo.

En el desarrollo de competencias, el formador debe estar junto al estudiante, acompañándolo como un asesor y estimulándolo a reflexionar, en lugar de sólo volcarse en los conocimientos que deberán ser asimilados.

[1] 2008. Perrenoud, P. Op.Cit. p99-110

Fuente: Elaboración del autor

2.3. Evaluación referida a norma

Enfoque Psicométrico: Darwinismo Social. Distribución 'natural' (curva normal, estudiante promedio. Comparación entre estudiantes)

Cuando la comparación se establece con respecto a un grupo de referencia. Por ejemplo, se aplica en un examen de oposición en el que se trata de escoger el mejor entre los aspirantes.

El valor que se otorga al resultado de evaluar depende de la posición relativa con respecto a los otros resultados con los que se compara.

2.4. Evaluación referida a criterio

Enfoque Edumétrico: Comparación con un 'estándar' o 'patrón'.

La comparación se establece con un marco de referencia externo que especifica las características que ha de reunir el objeto evaluado para ser valorado positivamente.

Los aprendizajes esperados son el criterio principal a utilizar en la evaluación didáctica.

Comparación con el juicio de expertos.

2.5. Evaluación con referencia al individuo.

La comparación se establece entre la situación de un alumno en un momento de su proceso de aprendizaje y los resultados obtenidos después que ha tenido lugar el proceso.

Valora la calidad en función de la mejora obtenida a lo largo del periodo a que se refiere la evaluación.

Fuente: olgamargon.wordpress.com

2.6. Diez principios de la Evaluación[2]

1. Es parte de una planificación efectiva.
2. Se centra en cómo aprenden los estudiantes.
3. Es central a la actividad en aula.
4. Es una destreza profesional docente clave.
5. Genera impacto emocional.
6. Incide en la motivación del aprendiz.
7. Promueve un compromiso con metas de aprendizaje y con criterios de evaluación.
8. Ayuda a los aprendices a saber cómo mejorar.
9. Estimula la autoevaluación.
10. Reconoce todos los logros.

[2] "Assessment for Learning: 10 principles", Assessment Reform Group <http://www.assessment-reform-group.org.uk>, (diciembre 2005), traducción de Unidad de Currículum y Evaluación, Ministerio de Educación de Chile, 2005

P.1-Debe ser parte de una planificación efectiva para enseñar y para aprender.

La planificación de un profesor o profesora debe proporcionar oportunidades tanto al estudiante y a él mismo para obtener información acerca del progreso hacia las metas del aprendizaje.

La planificación debe incluir estrategias para asegurar que los estudiantes comprenden las metas del aprendizaje y los criterios que se usarán para evaluar sus trabajos.

También se debe planear la manera cómo los alumnos y alumnas recibirán la retroalimentación, cómo participarán en la autoevaluación de sus aprendizajes y cómo se les ayudará a progresar aún más.

P.2-Debe tener el foco puesto en cómo aprenden los (as) estudiantes.

Cuando el profesor o profesora planifica la evaluación y cuando él o ella y los estudiantes la interpretan como muestra del aprendizaje, deben todos tener en mente el aprendizaje como proceso.

P.3.-Debe ser mirada como central en la práctica de aula.

Muchas de las actividades comunes y corrientes que ocurren en la sala de clase pueden ser descritas como evaluación.

Eso es, las actividades y las preguntas impulsan a los alumnos y alumnas a demostrar su conocimiento, comprensión y habilidades.

Luego lo que los estudiantes dicen y hacen es observado e interpretado, y se forma juicios acerca del cómo mejorar y profundizar el aprendizaje.

Estos procesos de evaluación son una parte esencial de la práctica diaria de la sala de clase e implican a docentes y estudiantes en la reflexión, el diálogo y las decisiones que conlleva la evaluación.

P.4.-Debe ser considerada como una de las competencias claves de los docentes.

Los profesores y profesoras necesitan saber cómo:

- ✓ planificar la evaluación,
- ✓ observar el aprendizaje,
- ✓ analizar e interpretar la evidencia del aprendizaje,
- ✓ retroalimentar a los alumnos y alumnas, y
- ✓ apoyarlos en la autoevaluación.

Por ende, la evaluación vista de esta manera debe ser parte integral de la formación inicial de los docentes y de su perfeccionamiento durante el transcurso de su carrera profesional.

P.5.-Debe ser cuidadosa y expresarse en forma positiva, ya que por definición la evaluación genera impacto emocional en los (as) estudiantes.

Los profesores y profesoras deben ser conscientes del impacto que generan sus comentarios escritos y verbales, además de las notas, en sus alumnos y alumnas, en la confianza que tienen acerca de sus capacidades y el entusiasmo por aprender.

Por todo lo anterior, los comentarios enfocados en el trabajo y no en la persona que lo elaboró son más constructivos.

P.6.-Debe tener en cuenta la importancia de la motivación del estudiante.

Una evaluación que enfatiza el progreso y los logros (más que las faltas, fallas o fracasos) promueve la motivación.

Existen estrategias de evaluación que preservan e incentivan la motivación por aprender: por ejemplo, que los profesores y profesoras provean retroalimentación positiva y constructiva, señalando cómo progresar; que abran espacios para que los alumnos y alumnas se hagan cargo de su propio aprendizaje; y, finalmente, que permitan que los estudiantes elijan entre distintas formas de demostrar lo que saben.

P.7 Debe promover un compromiso hacia las metas de aprendizaje y un entendimiento compartido de los criterios según los cuales se evaluarán.

Para dar lugar a un aprendizaje efectivo, los estudiantes necesitan comprender en qué consisten las metas del aprendizaje y querer lograrlas.

La comunicación clara de los criterios de evaluación implica formularlos en términos que los alumnos y alumnas puedan entender, facilitar ejemplos que los ilustran, y realizar actividades de co-evaluación y autoevaluación a fin de que los mismos estudiantes se apropien de ellos.

P.8 Deben recibir orientaciones constructivas sobre cómo mejorar su aprendizaje.

Los estudiantes necesitan información y orientación para poder planificar los siguientes pasos en su aprendizaje.

Los profesores y profesoras debieran identificar las fortalezas del aprendizaje de cada estudiante y sugerir cómo desarrollarlas aún más; ser claros y constructivos respecto a eventuales debilidades y las formas en que podrían enfrentarse; proveer oportunidades para que los alumnos y alumnas mejoren su trabajo.

P.9. Debe desarrollar la capacidad de los alumnos y alumnas para autoevaluarse de modo que puedan ser cada vez más reflexivos, autónomos y hábiles para gestionar su aprendizaje.

Los alumnos y alumnas que cumplen con estas características identifican habilidades nuevas que requieren desarrollar y luego las puedan aplicar en conjunto con nuevos conocimientos y mejores comprensiones.

También son autorreflexivos e identifican los próximos pasos para progresar.

Una parte importante del trabajo del profesor y profesora es incentivar a los estudiantes a que se autoevalúen, con el fin de que a través del tiempo también sean responsables de su propio aprendizaje.

P.10 Debe ser usada para enriquecer las oportunidades de aprender de todos los estudiantes en todas las áreas del quehacer educativo.

La evaluación debe potenciar los mayores logros de todos los alumnos y alumnas al desarrollar al máximo sus capacidades, independientemente del punto de partida; y reconocer el esfuerzo que estos logros significaron.

En un mundo ideal, al tener una claridad sobre lo que constituye un desempeño excelente y descripciones sobre los niveles de logro para

alcanzarlo, y recibir retroalimentan con ideas concretas sobre qué hacer para avanzar, todos los (as) estudiantes se beneficiarán.

3. Evaluación de Competencias

Considerando que los propósitos del Marco Curricular están orientados al desarrollo de competencias, los procedimientos de evaluación deben garantizar que:

Fuente: www.emaze.com

los estudiantes debieran actuar eficazmente con el conocimiento adquirido.

los estudiantes debieran realizar un amplio rango de tareas significativas y reales para el desarrollo de competencias.

las tareas propuestas debieran suponer retos que ayuden a los estudiantes a ensayar para la realidad compleja de la vida adulta y profesional.

3.1. Algunas definiciones sobre evaluación de competencia laboral[3]

El propósito de esa evaluación (de competencia laboral) es recoger suficientes evidencias de que los individuos pueden desempeñarse según las normas específicas en una función específica (Fletcher 1992).

La evaluación basada en las competencias es una modalidad de evaluación que se deriva de la especificación de un conjunto de resultados, que determina los resultados generales y específicos con una claridad tal que los evaluadores, los

[3] 2001. Vargas, Steffen, Brígido, Análisis cualitativo del trabajo. Evaluación y Certificación de competencias profesionales.

estudiantes y los terceros interesados pueden juzgar con un grado razonable de objetividad si se han alcanzado o no, y que certifica lo progresos del estudiante en función del grado en que se han alcanzado objetivamente esos resultados. Las evaluaciones no dependen del tiempo de permanencia en instituciones educativas formales. (Grant 1979).

La evaluación basada en criterios de competencia laboral, como herramienta de certificación, es el procedimiento mediante el cual se recogen suficientes evidencias sobre el desempeño laboral de un individuo, de conformidad con una norma técnica de competencia laboral. (CONOCER, 1999).

La evaluación es definida como una evaluación de logros. El propósito de la evaluación consiste en realizar juicios acerca del desempeño individual. Para ser juzgado como competente, el individuo deberá demostrar su habilidad para desempeñar roles laborales globales de acuerdo con normas esperadas para el empleo en ambientes reales de trabajo. (Whitear 1995).

Es considerada como el proceso de obtención de información sobre los niveles de desarrollo de las competencias y las necesidades de un estudiante, para formar un juicio de valor y tomar decisiones sobre actividades de aprendizaje y aplicación de estrategias.

3.2.- Evidencias de evaluación de competencias.

Es fundamental en la perspectiva de la evaluación, considerar los tipos de desempeños que permitirán reunir evidencia, en cantidad y calidad suficiente para hacer juicios razonables acerca de la competencia de un individuo.

Las evidencias en la evaluación de competencias:

- Describen para cada resultado de aprendizaje, los productos que se requieren para determinar la idoneidad con la cual se lleva a cabo el desempeño.

- Expresan el nivel aceptable del desempeño profesional que satisface los objetivos de las organizaciones laborales y / de la formación académico-profesional.

- Discrimina el desempeño profesional competente del que no lo es permitiendo probar y evaluar el conocimiento del estudiante -profesional.

Por ello, existen:

Evidencia de Producto

Evidencia de Desempeño

Evidencia de Conocimiento

3.3. Principios orientadores de la evaluación por competencias.

Usar los métodos más adecuados para evaluar la competencia de manera integrada y esto implica evaluar al mismo tiempo habilidades, actitudes y conocimientos.

Seleccionar los métodos que sean más directos y relevantes para aquello que está siendo evaluado. A veces se requiere la utilización de varios métodos y desapegarse del enfoque tradicional.

Usar una amplia base de evidencias para inferir la competencia y esto implica no escoger un único método, sino complementar más de uno.

En síntesis

El enfoque de evaluación basado en competencias enfatiza el **desempeño**, exige una mayor variedad de evidencias que los enfoques tradicionales y busca métodos de evaluación directa, asumiendo los principios y pautas de lo que debe ser una evaluación.

Fuente: www.tecnica.com.ec

3.4. Evaluación Tradicional Versus Evaluación de Competencias.

Del texto, de Vargas, Irigoin (2001) rescatamos los siguientes cuadros en el que se puede leer las principales diferencias entre ambas formas de Evaluación de Aprendizajes como así también los actores relevantes en la evaluación de las competencias..

Fuente: www.upo.es

fuente: editor.editafacil.es

EVALUACIÓN TRADICIONAL	EVALUACIÓN DE COMPETENCIA
Utiliza escalas numéricas	Se basa en el juicio «competente» o «aún no»
Compara el rendimiento del grupo	Es individualizada
Los evaluados no conocen las preguntas	Los evaluados conocen las áreas que cubrirá la evaluación
Los evaluados no participan en la fijación de objetivos de la evaluación	Los evaluados participan en la fijación de objetivos
Se realiza en un momento del tiempo	Es un proceso planificado y coordinado
Usualmente se hace por escrito o con ejercicios prácticos simulados	Se centra en evidencias del desempeño real en el trabajo
El evaluador juega un papel pasivo usualmente como vigilante de la prueba	El evaluador juega un papel activo, incluso como formador
Se basa en partes de un programa de estudios o a la finalización del mismo	No toma en cuenta programas de estudios
No incluye conocimientos fuera de los programas de estudio.	Incluye la evaluación de conocimientos previamente adquiridos por experiencia.

Fuente: Adaptado de Fletcher (1994), Mertens (1997), Gonzci (1996).

3.5. Características de la evaluación de competencias

Algunos factores caracterizan la evaluación de competencias, porque su enfoque es realmente diferente de los tradicionales sistemas de evaluación de corte fundamentalmente académico.

El punto central de la evaluación de competencias es el desempeño laboral y, sin carácter taxativo, tiene los siguientes distintivos:

- Está fundamentada en estándares que describen el nivel esperado de competencia Laboral Los estándares incluyen criterios que describen lo que se considera el trabajo bien hecho.
- Es individual, no se realiza comparando las personas entre sí.
- Emite un juicio sobre la persona evaluada: competente o aún no competente.
- Se realiza en situaciones reales de trabajo preferentemente.
- No se ciñe a un tiempo específico para su realización; es más bien un proceso que un momento.
- No está sujeta a la terminación de una acción específica de capacitación.
- Incluye el reconocimiento de competencias adquiridas como resultado de la experiencia laboral. Esta característica se ha desarrollado en algunos países como el «reconocimiento de aprendizajes previos».

- Es una herramienta para la orientación del aprendizaje posterior de la persona evaluada; como tal tiene un importante rol en el desarrollo de las habilidades y capacidades.

- Es la base para la certificación de la competencia laboral.

La evaluación por competencias tiene varios componentes básicos:

- Un referente, norma o estándar de desempeño, previamente elaborado.

- El proceso de recolección de evidencias.

- La comparación de evidencias con el estándar.

- La formulación de un criterio: competente o aún no competente; o dentro de una escala de dominio.

- El aseguramiento de la calidad del proceso.

Finalmente, indicar que los métodos tradicionales de evaluación guardan diferencias frente a los métodos basados en competencia laboral; en el cuadro anterior se ilustran algunas de ellas.

Como las comparaciones tajantes tienden a caricaturizar aquello que no es satisfactorio para quien compara, se presenta este cuadro entendiendo que lo que se llama evaluación tradicional se refiere a un tipo de evaluación muy difundido, pero que afortunadamente ha evolucionado hasta perder parte de sus características más negativas.

Una prueba patente de estos grados de evolución es, por ejemplo, la denominada evaluación auténtica que prioriza el mejoramiento del proceso enseñanza/aprendizaje y la información y orientación a los estudiantes y a sus familias; se interesa por las actividades e interacciones cotidianas y en tiempos reales, y utiliza procedimientos múltiples que faciliten procesos colaborativos y multidimensionales de integración para capturar la globalidad y complejidad de los aprendizajes y entreguen evidencias sobre las fortalezas y debilidades de los estudiantes (Foster & Master, 1996; Astolfi, 1997; Perrenoud, 1998; Tierney, 1998).

3.6. Desempeños. Criterios e indicadores.

3.6.1. Desempeños.

- Son aquellos resultados (acciones, comportamientos) que el estudiante/profesional deberá demostrar en el manejo de los elementos de la competencia.
- Estructura a partir de escenarios contextuales de la profesión.
- Observable en situaciones simuladas o reales.

¿Cómo se formulan los desempeños de competencias?. Se sugiere:

3.8. Criterios.

- Su descripción comprende un grado de calidad de la forma de trabajar.
- Identifica cuál es el aprendizaje para el desarrollo.

- No es un juicio de valor.
- Discrimina cuál es el comportamiento para elevar la calidad del aprendizaje.
- No es una secuencia de operaciones.
- Reflejan muestras de comportamientos.
- Definen la calidad del comportamiento.
- Son transparentes y facilitan verificar la evolución en el logro.
- Reflejan la dificultad relativa comparada con cualquier otro indicador.
- Tienen peso propio basado sólo en la capacidad de discriminación.
- No expresa ponderación.

3.6.2. 3.9. Indicadores

Es un procedimiento observable y medible de la realización o desempeño de los estudiantes.

Ejemplo:

Realiza un porcentaje suficiente de las actividades obligatorias.

¿Cómo se formula un indicador? Se sugiere:

ACCIÓN: realiza

CONTENIDO: actividades obligatorias

FORMA: suficiente

Fuente: www.geseme.com

Conclusión

La reflexión que nos deja es, si bien los conceptos de evaluación son en ocasiones similares los beneficios que puede generaren son diversos, la evaluación tradicional aporta diferentes elementos para desarrollar una evaluación.

Al evaluar competencias, lo más importante es atender una serie de componentes básicos.

- Un referente, norma o estándar de desempeño, previamente elaborado.
- El proceso de recolección de evidencias.
- La comparación de evidencias con el estándar.
- La formulación de un criterio: competente o aún no competente; o dentro de una escala de dominio.
- El aseguramiento de la calidad del proceso.

Pero hacia donde apuntan centralmente la evaluación de competencias es hacia el desempeño laboral.

Es por lo anterior que este documento de apoyo ha tratado los temas asociados haciendo hincapié en que, la evaluación tradicional y la evaluación por competencia, son un eslabón más en la cadena de aseguramiento y mejoramiento continuo de la calidad.

Finalmente mencionar que, así, la competencia laboral es un enfoque que como país debiésemos definir para construir un modelo de formación y capacitación, a partir de nuestra realidad económica, productiva y laboral.

Bibliografía

Ascención, B. (2010). Desarrollo y Evaluación de Competencias en Educación Superior. España. Ed. Narcea.

Perrenoud, P. (2008). La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas. Buenos Aires. Ed. Colihue.

Santos Guerra, M. (1999). La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora. Máaga. Ed.Aljibe.

Vargas, irigoin y otros.

(2001). Análisis cualitativo del trabajo. Evaluación y Certificación de competencias profesionales. Uruguay. CINTERFOR.

(2002). Certificación de Competencias. Del concepto a los sistemas. Montevideo. Boletín N° 152. CINTERFOR.

Massot, P., y Feisthammel, D. 2003. Seguimiento de la competencia y del proceso de formación. Madrid. AENOR.

Sanhueza, J. Luchini, G., 2001. Programa Educativo y Modelo de Evaluación. Programa Interactivo para el desarrollo de la Educación Básica. (FUNDAR). Ed. Psykhé. Vol. 12 Año 2. Santiago de Chile.

Tobón, S. Tejada, M. Rial, A. García, J. Carretero, M. 2006. El enfoque de las competencias en el marco de la Educación Superior. Madrid. Ed. Facultad de Ciencias de la Documentación, Universidad Complutense de Madrid.

Villegas, F. Reimers, E. **2004**. Sobre la calidad de la educación y su sentido democrático. Rev. PRELAC.

IPLACEX
TECNOLÓGICO NACIONAL

IPLACEX
TECNOLÓGICO NACIONAL

Evaluación de los aprendizajes técnicos

UNIDAD Nº II
EVALUACIÓN DEL PROCESO PEDAGÓGICO EN ETP

WWW.IPLACEX.CL

Introducción

La Formación Técnico Profesional no cuenta con sistemas estandarizados que evalúen los desempeños de los estudiantes a través de la obtención del logro de aprendizajes esperados.

Es importante mencionar que cada perfil de egreso, y las capacidades que allí se establecen, constituye el marco orientador para todo proceso evaluativo en este nivel de formación.

En esta unidad se desarrollan las temáticas que asegurarán las bases para la construcción de un modelo de medición de los aprendizajes logrados por los estudiantes de Formación Técnico Profesional, diseñado sobre la base del currículum basado en competencias para las distintas especialidades.

Lo anterior permitirá disponer de indicadores adecuados para diseñar acciones de mejoramiento o de re orientación metodológica.

Ideas Fuerza

La primera idea fuerza que aparece en este capítulo es la explicación de cómo la competencia supone la adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes. Por tanto, la evaluación debe evaluar los tres tipos de adquisiciones.

La segunda idea fuerza describe el enfoque de evaluación basado en competencias. El mismo enfatiza el desempeño, exige una mayor variedad de evidencias que los enfoques tradicionales y busca métodos de evaluación directa, asumiendo los principios y pautas de lo que debe ser una evaluación.

La tercera idea fuerza describe la evaluación de desempeños, explicándola como aquella medición objetiva que pueden ser verificables por otras personas. Por norma general, las mediciones objetivas tienden a ser de índole cuantitativa.

Finalmente la última idea fuerza relaciona la evaluación técnica profesional con aquellos conceptos, habilidades, fundamentales para el desarrollo del estudiante al momento de egresar al medio laboral.

Fuente: https://orientacion4.wikispaces.com

1.- Evaluación en la Formación Técnico Profesional

Fuente: http://www.elquintopoder.cl/

La concepción y desarrollo de competencias en los procesos de enseñanza – aprendizaje en la educación técnico – profesional, tiene una serie de implicaciones para la evaluación de dichos procesos formativos.

En primer lugar, la competencia supone la adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes. Por tanto, la evaluación debe evaluar los tres tipos de adquisiciones.

En segundo lugar, la competencia supone la movilización estratégica de los elementos de competencia (conocimientos, habilidades y actitudes) como recursos disponibles y necesarios para dar respuesta a una situación determinada. Por tanto, la evaluación debe asegurar (certificar) la capacidad de movilizar los recursos de forma eficaz y ética para atender a una determinada demanda.

En tercer lugar, es necesario indicar que el estudiante deberá demostrar el logro de la competencia a través del desempeño. La evaluación estará centrada en la actividad que realiza el estudiante, considerando los criterios establecidos para hacerlo.

Como parte del proceso de aprendizaje la evaluación de competencias favorece el logro de los objetivos formativos, aprovechando las potencialidades implícitas en ella.

La evaluación a nivel técnico profesional cumple dos roles fundamentales. El primero el rol formativo que ayuda a los logros de los aprendizajes de una competencia en específico o sus elementos. Y el segundo rol, sumativo implica verificar el logro de

las competencias, habilidades, destrezas y actitudes, requeridas para el ingreso al mundo laboral.

Otro punto de vista para la evaluación es promover los aprendizajes de los alumnos.

También se utiliza para la verificación o comprobación de las actividades educativas, para reconocer cuales de ellas funcionan dentro del proceso educativo.

Con lo antes dicho los procedimientos de evaluación debieran asegurar prestar atención a las siguientes características:

•Los estudiantes debieran actuar eficazmente con el conocimiento adquirido.

• Los estudiantes debieran realizar un amplio rango de tareas significativas y reales para el desarrollo de competencias.

• Las tareas propuestas debieran suponer retos que ayuden a los estudiantes a ensayar para la realidad compleja de la vida adulta y profesional.

Como la institución escolar no siempre está en condiciones de crear situaciones absolutamente reales para la implementación curricular, es fundamental en la perspectiva de la evaluación, considerar los tipos de desempeños que permitirán reunir evidencia, en cantidad y calidad suficiente para hacer juicios razonables acerca de la competencia de un individuo.

Para lograr este tipo de juicios se deben seguir tres principios orientadores:

• Usar los métodos adecuados para evaluar la competencia de manera integrada, esto implica evaluar al mismo tiempo habilidades, actitudes y conocimientos.

• Seleccionar los métodos que sean más directos y relevantes para aquello que está siendo evaluado. A veces se requiere la utilización de varios métodos y desapegarse del enfoque tradicional.

• Usar una amplia base de evidencias para inferir la competencia y esto implica no escoger un único método, sino complementar más de uno.

En síntesis: el enfoque de evaluación basado en competencias enfatiza el desempeño, exige una mayor variedad de evidencias que los enfoques tradicionales y busca métodos de evaluación directa, asumiendo los principios y pautas de lo que debe ser una evaluación.

Reflexionemos de lo leído cuál sería su opinión sobre la evaluación por competencias, basándose en el texto de educa chile.

Fuente: www.iat.es

1.1.- Evaluación de Competencias y Desempeños

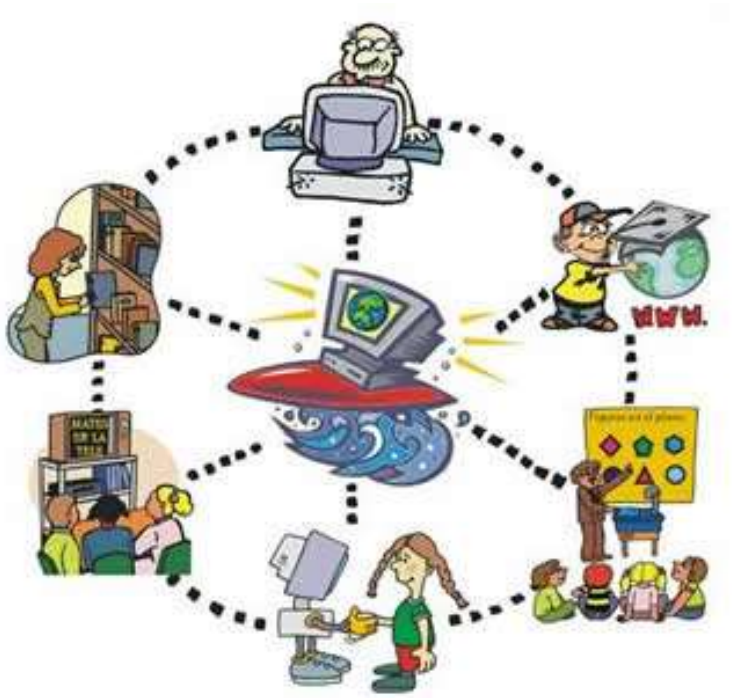
La formación para el desarrollo de competencias y desempeños en la educación técnica profesional, implica atender todos los resultados (no solo los cognitivos si no también los de habilidades y actitudes. (Herrington y Herrington, 1998).

Según Wiggins, (1990), en un enfoque curricular centrado en el desempeño del estudiante el enfoque evaluativo deberá hacer foco en la realización de una variedad de tareas significativas, por parte del estudiante, que permita simular el contexto laboral.
Del mismo modo, McDonald y col., 2000, asegura que al ser la competencia una construcción compleja para ser evaluada requiere de diversos instrumentos que le permita recoger evidencia suficiente para emitir juicios. Por lo mismo plantea tres principios:
En primer lugar, usar métodos de evaluación adecuados que permitan evaluar la competencia de manera integrada con sus criterios de realización.
En segundo lugar, utilizar métodos que sean directos y relevantes para aquello que está siendo evaluado.
En tercer y último lugar, basarse en una amplia base de evidencias para inferir la competencia.

Se procura la validez y fiabilidad de estas evidencias con criterios adecuados para calificar la variedad de productos. Así, el desarrollo de competencias implica que el estudiante participe activamente, en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Esplique con sus propias palabras los tres principios que plantea (McDonald y col., 2000). Y de un ejemplo.

1.2. Evaluación para el desarrollo de competencias.



Fuente: http://www.posgradoeinvestigacion.uadec.mx/CienciaCierta/CC28/11.html

El desarrollo de competencias implica la participación activa del estudiante aplicando y transfiriendo conocimiento de una forma adecuada. Existen algunos principios que favorecen dicha participación y que, por tanto, potencian el desarrollo de competencias: actividad, información, mejora, autoevaluación y reflexión, y colaboración.

a) Actividad

El estudiante debe movilizar sus recursos para atender de forma eficaz y ética a determinadas situaciones. El alumno participa activamente para aprender y para mostrar el nivel alcanzado de competencia.
La evaluación debe basarse en el proceso y resultado de estas realizaciones en las que se ponen en juego tanto conocimientos, como habilidades y actitudes, dándole oportunidad de conocer sus niveles del logro. La evaluación del desempeño evalúa los resultados pretendidos de una forma global, evitando la división artificial de las adquisiciones, en un contexto "realista" vinculado, en la medida que sea apropiado, al ejercicio profesional.

b) Mejora

Se debe evaluar de forma continua para poder valorar el progreso y para poder tomar decisiones durante el desarrollo del aprendizaje. La evaluación continua mejora el entorno de aprendizaje y la motivación de los estudiantes (Trotter, 2006), así como las posibilidades de éxito de los estudiantes (Delgado, 2006).
La consideración de este principio supone aumentar la utilidad de la evaluación, así como la dimensión ética del proceso evaluativo.

c) Información

La información es un elemento esencial en el proceso de evaluación, imprescindible para la mejora del aprendizaje. Podemos identificar diferentes tipos de información, dependiendo del emisor-receptor, del momento y de la finalidad. Para ello, debe seguir los siguientes principios (Nicol y Milligan, 2006):

- Ayuda a clarificar lo que es un buen desempeño (objetivos, criterios, resultados esperados) del que no lo es.
- Facilita el desarrollo de la reflexión y la autoevaluación durante el aprendizaje.
- Ofrece información de alta calidad a los estudiantes sobre su aprendizaje.
- Anima al diálogo con el profesor y con los compañeros sobre el aprendizaje.
- Fortalece la autoestima del estudiante y la motivación.
- Ofrece oportunidades para subsanar deficiencias en el desempeño actual en comparación con el esperado.
- Ofrece información a los profesores para mejorar su enseñanza.

d) Reflexión

En formación técnico profesional el desarrollo de la reflexión cobra una importancia relevante puesto que permite aprendizajes estratégicos, que desarrollarán estructuras cognitivas superiores en los estudiantes.

De esta manera los estudiantes reconocen sus debilidades y fortalezas en la integración de la información.

Fuente: https://normantrujillo.wordpress.com

Existen algunos principios que potencian el desarrollo de competencias:

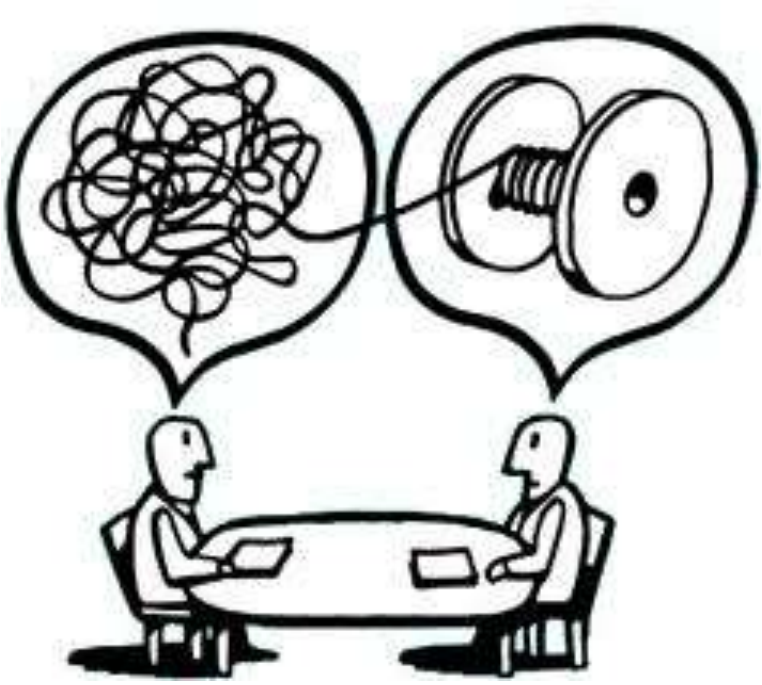
¿Para el desarrollo de competencias nombre y explique con sus palabras cada uno de ellos y de un ejemplo? Actividad, información, mejora, autoevaluación y reflexión, y colaboración.

e) Autoevaluación

FUENTE: http://blog.aulaintelimundo.com

La autoevaluación es un objetivo de aprendizaje en sí mismo.
Los estudiantes deben aprender a ser profesionales competentes capaces de evaluar su propia práctica para analizarla y mejorarla a lo largo de la vida profesional.
Toda autoevaluación implica reflexión, pero no toda reflexión implica autoevaluación, ya que ésta supone emitir juicios, y aquella se centra en la actividad de exploración (Brown y Glassner, 2003).
La autoevaluación se enmarca en una concepción democrática y formativa del proceso educativo en el que participan activamente todos los sujetos implicados. Consiste en la evaluación que el alumno hace de su propio aprendizaje y de los factores que intervienen en éste.
La autoevaluación proporciona al estudiante estrategias de desarrollo personal y profesional que podrá utilizar tanto en el presente como en el futuro, le ayuda a desarrollar su capacidad crítica, favorece la autonomía, le compromete en el proceso educativo, y motiva para el aprendizaje.
Asimismo, incrementa la responsabilidad de los estudiantes con relación a su propio aprendizaje y promueve la honestidad en juicios emitidos con relación a su desempeño.
En actividades de trabajo en grupo, la autoevaluación del proceso de grupo es una herramienta para aprender a trabajar en colaboración (Bryan, 2006).

f) Colaboración



FUENTE: http://obxectivoemprego.blogspot.cl

Según los autores Keppell, Au, Ma y Chan, (2006) La evaluación entre pares cumple una importancia determinante en la formación en el juicio crítico fomentando el trabajo colaborativo.
Este trabajo colaborativo y en equipo supone la presentación de valoraciones **cruzadas** entre los estudiantes, promoviendo y fortaleciendo el aprender a dar y recibir apreciaciones y críticas de los demás, creando un clima de respeto, honestidad y confianza.
Para van den Berg, Admiraal y Pilot, (2006) el conocer y asumir las valoraciones hechas por los demás alumnos, tiene mejores resultados en grupos pequeños ofreciendo el tiempo y el espacio para dialogar sobre las mismas.

La presentación de evidencias de realizaciones de los alumnos, según Klenowski, (2005), es una estrategia de evaluación pertinente para mejorar la reflexión y la autoevaluación.

Por su parte, Gibbs (2006), propone diferentes categorías que explican once condiciones para que la evaluación favorezca el aprendizaje:

A. Cantidad y distribución del esfuerzo del estudiante.

1. Las tareas evaluadas suponen un esfuerzo y dedicación suficiente para el estudiante.
2. Las tareas requieren un esfuerzo continuo por parte del estudiante, en todos los temas y a lo largo de todo el periodo de enseñanza - aprendizaje.

B. Calidad y nivel del esfuerzo del estudiante.

3. Las tareas implican la actividad del estudiante en el aprendizaje. Un enfoque evaluativo profundo, no superficial, en el que se busque más la comprensión profunda que la reproducción, favorece una mayor calidad del aprendizaje. Por ejemplo, las tareas más largas, más complejas, que implican colaboración suponen un mayor compromiso por parte del estudiante.
4. Comunicar claramente a los estudiantes las expectativas de logro. La especificación de las metas, criterios y, especialmente, la presentación de modelos de los productos deseados, permite a los estudiantes utilizar estos referentes para supervisar su propio trabajo.

C. Cantidad y temporalización del feedback.

5. Ofrecer feedback, con una frecuencia adecuada y con el suficiente nivel de detalle.
6. Ofrecer feedback lo suficientemente pronto como para que sea útil a los estudiantes. Es importante que se realicen tareas regularmente y empezar pronto para orientar al alumnado lo antes posible. Ofrecer información de las tareas en un breve plazo de tiempo mejora la utilidad de la evaluación, siempre que no esté asociado a un feedback de baja calidad. La evaluación de compañeros y la autoevaluación nos dan la posibilidad de obtener información sobre las tareas en un espacio de tiempo breve.

D. Calidad del feedback

7. Centrar la información al alumnado en el aprendizaje más que en las calificaciones
8. Relacionar el feedback con los propósitos de la tarea y con los criterios
9. El feedback es comprensible para los estudiantes, adecuado a su nivel. Los estudiantes reciben mejor un feedback sin calificaciones, como una indicación de lo que van progresando.

Recogiendo las ideas expresadas se infiere que es preciso utilizar estrategias en que el estudiante:

- Se sienta como agente activo en su propia evaluación;
- Aprenda a evaluar sus propias acciones y aprendizajes;

- Utilice técnicas de autoevaluación y sea capaz de transferirlas en diversidad de situaciones y contextos;
- sepa adaptar y/o definir modelos de autoevaluación en función de valores, contextos, realidades sociales, momentos.

El objetivo de la evaluación es proporcionar una descripción exacta y confiable de la manera en que se demuestra el desempeño laboral profesional.
Los sistemas de evaluación deben estar directamente relacionados con el puesto y ser prácticos y confiables.

Es necesario que tengan niveles de medición o estándares completamente verificables.
Por directamente relacionados con el puesto se entiende que el sistema califica únicamente elementos de importancia vital para obtener éxito en el puesto.

Si la evaluación no se relaciona con el puesto, carece de validez. Se entiende que la evaluación es práctica cuando es comprendida por evaluadores y evaluados.

Un sistema complicado puede conducir a confusión o generar suspicacia y conflicto. Un sistema estandarizado para toda la organización es muy útil, porque permite prácticas iguales y comparables.

La evaluación requiere de estándares del desempeño, que constituyen los parámetros que permiten mediciones más objetivas. Se desprenden en forma directa del análisis de puestos, que pone de relieve las normas específicas de desempeño mediante el análisis de las labores.

Basándose en las responsabilidades y labores en la descripción del puesto, el analista puede decidir qué elementos son esenciales y deben ser evaluados en todos los casos. Cuando se carece de esta información, los estándares pueden desarrollarse a partir de observaciones directas sobre el puesto o conversaciones directas con el supervisor inmediato.

1.2.1 Medición de los desempeños.

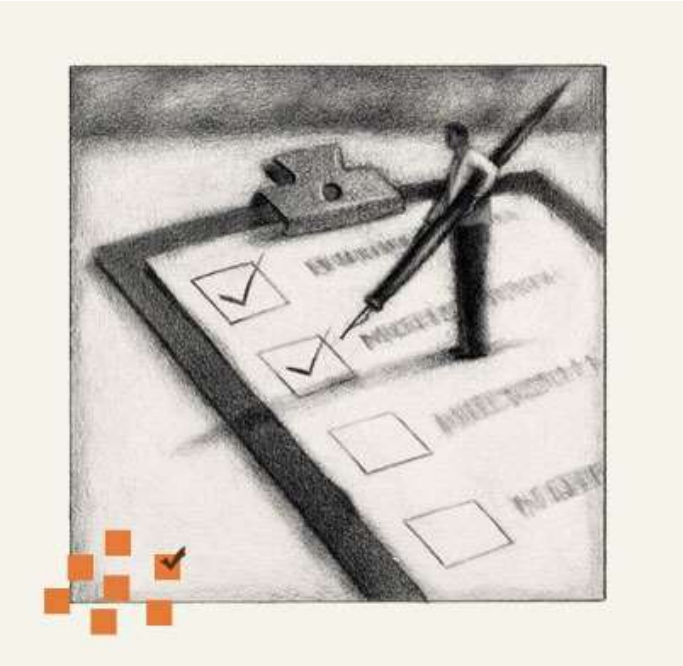
Son los sistemas de calificación de cada labor. Deben ser de uso fácil, ser confiables y calificar los elementos esenciales que determinan el desempeño. Las observaciones del desempeño pueden llevarse a cabo en forma directa o indirecta.

En general, las observaciones indirectas (exámenes escritos, simulaciones) son menos confiables porque evalúan situaciones hipotéticas.

Las mediciones objetivas del desempeño son las que resultan verificables por otras personas. Por norma general, las mediciones objetivas tienden a ser de índole cuantitativa. Se basan en aspectos como el número de unidades producidas, el número

de unidades defectuosas, tasa de ahorro de materiales, cantidad vendida en términos financieros o cualquier otro aspecto que pueda expresarse en forma matemáticamente precisa.

Las mediciones subjetivas son las calificaciones no verificables, que pueden considerarse opiniones del evaluador. Cuando las mediciones subjetivas son también indirectas, el grado de precisión baja aún más.



FUENTE: www.lugo.es

1.3. Evaluación de competencias laborales.

Fuente: http://blog.empleate.com

Un sistema de medición de los aprendizajes logrados por los estudiantes diseñados sobre la base del currículum definido por el Ministerio de Educación para sus distintas especialidades, permitiría entonces disponer de indicadores adecuados para tomar acciones de mejoramiento tanto a nivel de establecimientos como de políticas públicas.

Además, en el futuro, esto facilitaría que las instituciones de Educación Superior reconocieran los aprendizajes logrados por los estudiantes para su articulación con los niveles superiores de la misma especialidad.

La Evaluación de Competencias Laborales es un proceso que tiene como fin determinar si una persona es “Competente” o “Aún No Competente” para realizar una función productiva determinada, de acuerdo a una metodología predefinida que incluye distintas etapas de recopilación de información sobre el desempeño real del evaluado en su contexto laboral.

La evaluación se basa en criterios específicos que están definidos en un conjunto de Estándares de Competencia Laboral validados por el mundo productivo.

Recopilación de Evidencias En un tiempo promedio de 3 **meses el primer contrato**, una persona calificada para realizar la evaluación se dedica, en conjunto con el trabajador evaluado, a recoger evidencias concretas sobre su desempeño laboral.

Estas evidencias pueden ser:

- Directas: aquellas que se generan en forma presencial entre el evaluador y la persona, como observaciones en terreno, entrevistas, pruebas orales o escritas, entre otras, o

- Indirectas: aquellas que se generan a través de un tercero o por productos del trabajo de la persona, tales como informes de desempeño, testimonios de pares, clientes y superiores, cartas de recomendación, currículum vitae, cursos acreditados, diplomas, certificaciones y licencias, fotografías o videos, órdenes y solicitudes de trabajo, facturas y boletas pagadas, contratos y finiquitos, premios, publicaciones, proyectos entregados, resultados de pruebas y simulaciones, entre otros. Las evidencias son organizadas en un Portafolio de Evidencias del Trabajador, donde se archivan ordenadamente los documentos y productos recogidos durante el proceso.

El trabajador tiene un rol activo en la construcción de este portafolio, lo que contribuye a su formación.

El trabajo de recopilar evidencias y exponerse a diversas situaciones de evaluación constituye, en sí mismo, un proceso de desarrollo de competencias que permite al trabajador profundizar en la comprensión de su ocupación y aumentar la conciencia sobre sus fortalezas y debilidades en el trabajo.

Fuente: https://humanosconrr.wordpress.com

Conclusión

En esta unidad se ha pretendido destacar el valor intrínseco de la evaluación de los desempeños de los estudiantes de formación técnico - profesional no como un acto automático y técnico sino como descriptivo del proceso que realizan para el logro de aquellos.

Si el foco, está puesto en el proceso de evaluación y se articula con el proceso de aprendizaje, la evaluación, en la formación técnico profesional adquiere un potencial formativo que va más allá, promueve la formación **integral e integrada** de la persona en contraposición al mero hecho de constatar avances u objetivos alcanzados.

Por otro lado la formación TP, está enfocada hacia el mercado laboral, lo que conlleva a articular el curriculum basado en competencias **con las competencias laborales** a las que apuntan la industria del trabajo y la temprana inserción del estudiante al mundo laboral.

Bibliografía

Cabrera, F. (2007). Evaluación de la Formación. Ed. Síntesis Educación. DOE. Madrid. España.

De Ibarrola, María

(1993) "Industria y escuela técnica. Dos experiencias mexicanas". México, OREAL-UNESCO, Red Latinoamericana de Educación y Trabajo.

(2004) "Paradojas recientes de la educación frente al trabajo y la inserción social", Buenos Aires, redEtis

(2006) "La formación para el trabajo en las escuelas: el currículo y las prácticas formativas", en Formación escolar para el trabajo, posibilidades y límites. Montevideo, CINTERFOR/OIT

Denner, Miller, Newsome y Birdsong (2002). Using complex case analysis to make visible the quality of teacher candidates. Journal of Personnel Evaluation in Education, 16 (3), 153-174

Gallart, María Antonia (2006). "La articulación entre la educación y el trabajo: una construcción social inconclusa" en Enrique de la Garza (coord) Teorías sociales y estudios del trabajo, España, Edit Anthropos

Jacinto, Claudia y Verónica Millenaar (2007). "Las relaciones entre escuelas y empresas: un camino con nuevos desafíos en América Latina", Boletín redEtis, Buenos Aires, Diciembre.

McDonald, R,; Boud, D.; Francis, J. y Gonczi, A. (2000). Nuevas perspectivas sobre la evaluación. Boletín Cinterfor, 149, 41-72.

Mertens, Leonard (1997), La descentralización y el sector privado en la trayectoria de la formación profesional en México, Santiago de Chile, CEPAL

Perrenoud, Philippe (1995), "Des savoirs aux compétences : de quoi parle-t-on en parlant de compétences", en Pédagogie Collégiale, IX (2) : 6 -10

Vargas, Fernando (2004). La formación por competencias instrumento para incrementar la empleabilidad, Uruguay, CINTERFOR/OIT, Uruguay

Yáñiz, C. y Villardón, L. (2006). Planificar desde competencias para promover el aprendizaje. Bilbao: Universidad de Deusto.

IPLACEX
TECNOLÓGICO NACIONAL

IPLACEX
TECNOLÓGICO NACIONAL

EVALUACIÒN DE LOS APRENDIZAJES TÉCNICOS

UNIDAD Nº II

Evaluación del proceso pedagógico en ETP

WWW.IPLACEX.CL

Introducción

La Formación Técnico Profesional no cuenta con sistemas estandarizados que evalúen los desempeños de los estudiantes a través de la obtención del logro de aprendizajes esperados.

Es importante mencionar que cada perfil de egreso, y las capacidades que allí se establecen, constituye el marco orientador para todo proceso evaluativo en este nivel de formación.

En esta unidad se desarrollan las temáticas que asegurarán las bases para la construcción de un modelo de medición de los aprendizajes logrados por los estudiantes de Formación Técnico Profesional, diseñado sobre la base del currículum basado en competencias para las distintas especialidades.

Lo anterior permitirá disponer de indicadores adecuados para diseñar acciones de mejoramiento o de re orientación metodológica.

Ideas Fuerza

Una de las ideas fuerza que de desarrollan en unidad es la referida a las funciones de la evaluación. En este sentido es posible destacar el valor predictivo de la evaluación diagnostica. Asimismo, la evaluación formativa ofrece la visión real del estado del proceso de enseñanza aprendizaje permitiendo el mejoramiento y la reorientación de este. Cobra relevancia la función formativa de la evaluación, que promueve la verificación del logro alcanzado por los estudiantes.

La segunda idea fuerza dice relación con los actores del proceso evaluativo: profesor, estudiante, comunidad educativa y futuros empleadores. Cada uno de ellos ocupa un rol de importancia en el proceso de evaluación.

La tercera idea fuerza explica los distintos tipos de Conocimiento que se evalúan, estos son declarativos, procedimentales, estratégicos y actitudinales.

Finalmente la cuarta idea fuerza está relacionada con una descripción general de los instrumentos, técnicas y procedimientos que más se ajustan a la evaluación de aprendizajes técnicos.

2.- Elementos de la evaluación

Los elementos esenciales de una evaluación de competencias son el contexto, el estudiante, la autenticidad de la actividad y los indicadores (Herrington y Herrington, 1998):

• Se debe diseñar un contexto que refleje las condiciones bajo las cuales operará el desempeño.

• El estudiante debe actuar de forma eficaz con el conocimiento adquirido y producir resultados.

• La actividad debe implicar desafíos complejos, poco estructurados, que requieren juicio y un conjunto de tareas complejas. La evaluación debe estar integrada en la actividad.

• Las evidencias son las producciones que reflejan la existencia de aprendizaje.

2.1. El proceso de la evaluación en la formación por competencias.

2.1.1. Evaluación Diagnóstica

En relación con la evaluación diagnostica es útil para la gran parte de los docentes y establecimientos educativos de formación por competencias, ya que identifica el nivel, cantidad y calidad de los conocimientos con los que el alumno ingresa a un curso. Asimismo una vez detectados el estado del proceso y de adquisición de conocimientos, promueve la posibilidad de reforzar los conceptos, habilidades y actitudes que se necesitan para desarrollar la competencia completamente.

La evaluación diagnóstica, en muchas ocasiones, se aplica para disipar las dudas que se tienen de los alumnos que, por algún motivo, han sido estigmatizados o categorizados, por los docentes, a través de juicios de valor, como: respetuoso, distraídos, desordenados.

Parafraseando a Carina Kaplan[1], en ocasiones los docentes clasifican a los alumnos como el estudioso o el flojo y por ende, construyen, a partir de esas categorías, las expectativas que tiene respecto de los alumnos.

Estas expectativas juegan un rol fundamental al conocer al alumno, ya que indican hacia donde se debe orientar el reforzamiento.

---

[1] Investigadora de carrera del CONICET. Es directora del Programa de Investigación sobre *Transformaciones sociales, Subjetividad y Procesos educativos* del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (UBA) donde dirige proyectos PIP CONICET y UBACyT. Además, se desempeña como Profesora en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata y en la Facultad de Filosofía y Letras.

Las ideas previas no pueden determinarse una vez y para siempre, es decir que la evaluación diagnóstica no corresponde sólo al principio del año, sino que se debería instrumentar al iniciar las diversas temáticas y problemáticas.

Hay que replantearse lo que se dice (acerca de que alguien "es") y las actitudes que se asumen para evitar que esto funcione como una "predicción".

Fuente: https://sites.google.com/site/angelugmex/evdiag

2.1.2. Evaluación Sumativa.

Evaluar el resultado de un aprendizaje, en la formación técnica profesional, es complejo. A través de los años se han ocupado muchos instrumentos para su poder ser asertivos en el proceso de medición.
La evaluación sumativa se emplea para medir el rendimiento académico de los alumnos.

En el entendido que el aprendizaje, es un proceso de adquisición y construcción sumativo, será necesario ir comprobando, en los diferentes momentos del proceso de E-A, el logro real y concreto que alcanza el estudiante.

Si bien la evaluación sumativa tiene como objetivo saber si se cumple con el logro de los aprendizajes esperados también favorece la retroalimentación, respecto del proceso y de los logros obtenidos.

Por lo general, la evaluación sumativa se considera al final de un proceso, entregando un dato cuantificable o medible respecto del logro de aprendizaje.

Habrá que re-pensar la evaluación para poder tener en cuenta, en ella, tanto la integración de los contenidos, como el cambio conceptual y el logro de las competencias implicadas.

Fuente: http://educacion.laguia2000.com

Reflexione sobre cuál es la finalidad de la evaluación sumativa,

2.1.3. Evaluación Formativa

De modo general, se entiende por evaluación formativa a aquellas estrategias evaluativas que, al ser aplicadas, promueven modificaciones, ajustes, y posteriores adaptaciones de los procesos de E-A.

Recordemos que….desde la perspectiva constructivista, lo que se procura es indagar acerca de las representaciones y las estrategias utilizadas, considerando los errores como indicadores de un proceso.

Las modalidades de evaluación formativa pueden realizarse de diferente manera. Por ejemplo se puede constituir el docente en lo que algunos autores llaman animador y otros facilitador, en el sentido de aquel que propicia y brinda los medios para que los estudiantes se acerquen a los conocimientos.

El docente propone un material que luego circula por la clase: observa quién tiene dificultades y cuáles son aquellas, proponiendo otros materiales o reorganizando el mismo.

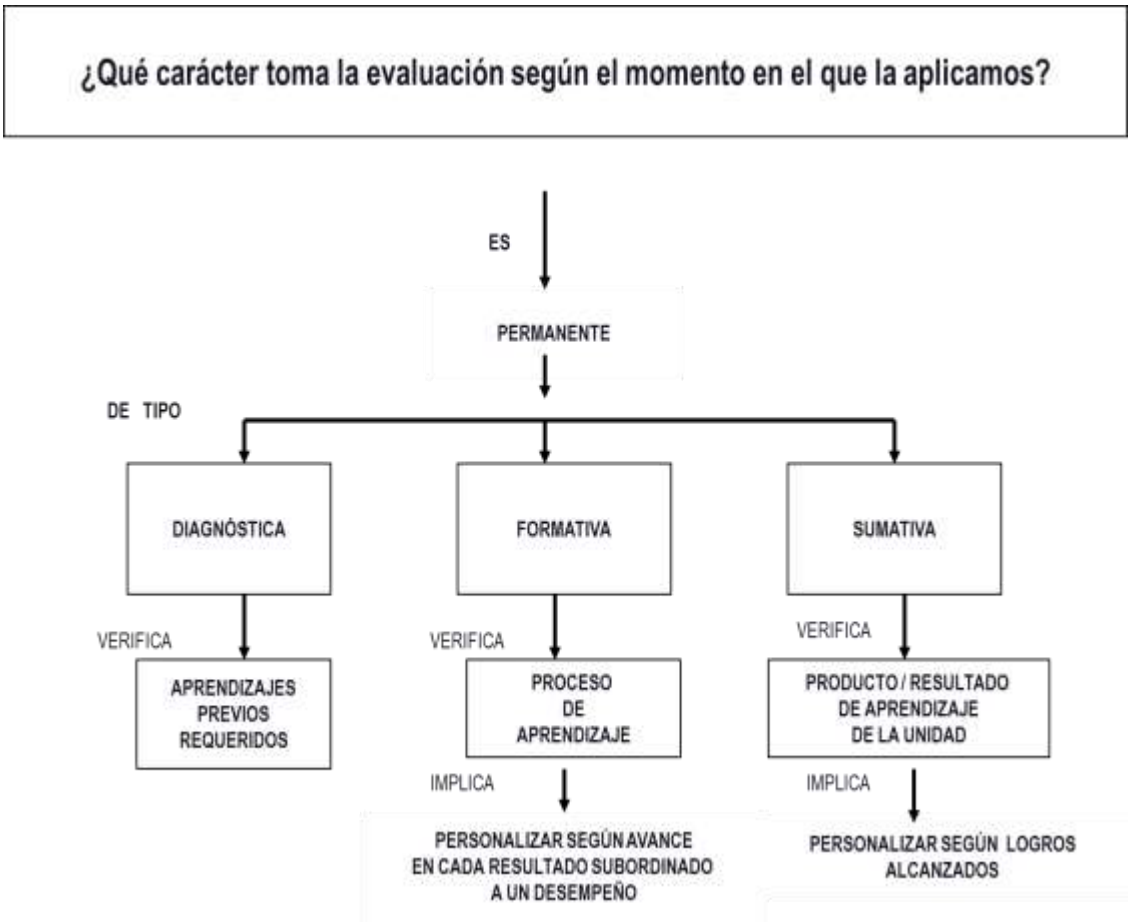
La evaluación formativa tiene que estar presente en cada etapa del proceso de E-A, para proyectar los niveles de logro y su modificación en el tiempo.

Fuente: http://clasedeprivado.blogspot.cl/2009/03/apatridas.html

Según el texto anterior y su opinión deberían estar integradas los tres tipos de evaluaciones dentro de su asignatura o modulo.

.

En el siguiente mapa conceptual y a modo de síntesis, se presentan los diferentes momentos de la evaluación y su función asociada.



2.2. Los Destinatarios / Actores

Podremos dar diversas respuestas de acuerdo con la persona que en cada caso realiza la evaluación.

i. La autoevaluación es la acción de valoración que un estudiante tiene de sí mismo respecto de un determinado aprendizaje logrado y con ciertos criterios y juicios valorativos. Para poder desarrollar experiencias de autoevaluación, los profesores deberán asegurarse que los estudiantes hayan desarrollado su capacidad de objetivar y ser responsables respecto del compromiso con la veracidad de sus juicios.

ii. La Hetero evaluación, refiere a que un alumno evalué a otro en lo realizado en un contexto de aprendizaje real o simulado (pares).
Uno de los puntos a tener en cuenta en la heteroevaluación es cómo se usa la evidencia y la información que se recoge. Una vez examinada y analizada se deberá comunicar a los alumnos.

Asimismo, para objetivar la mirada, se explicará cada criterio para que el alumno no evalué por afinidades o por no afinidades.

iii. La Co evaluación sucede cuando un grupo de alumnos o varios se evalúan. Para implementar la co evaluación, debe orientarse como proceso reflexivo, que promueva modificaciones y ajustes a lo que se evalúa.

iv. La Meta evaluación. Es la modalidad más escasamente practicada. Consiste en que alguien que no ha participado en la evaluación evalúe la misma. Esta persona puede ser, por ejemplo, un especialista.
Favorece el ajuste de aquello que no nos va resultando operativo.
Se sugiere que, las modalidades coevaluación y metaevaluación deberían presentarse de modo complementario.

2.3. El Objeto

¿Qué evaluar? ¿Qué tipo de saberes / conocimientos se evalúan en la formación Técnica Profesional?
El siguiente gráfico muestra de manera abreviada los diferentes tipos de saberes / conocimientos que se evalúan durante el proceso de formación técnico-profesional.

2.3.1. Conocimientos declarativos

- Se puede definir como «el saber qué».
- Refiere al conocimiento de datos, hechos, conceptos y principios. Se lo denomina conocimiento declarativo, porque es un saber que se dice, que se declara o que se conforma por medio del lenguaje.
- Ejemplos: conceptos y definiciones.

Tipos de conocimientos declarativos

i. Factual

- Conocimientos específicos
- Requiere memorización
- Metodologías simples de aprendizaje
- Extinción a breve plazo.

Corresponden a conocimientos específicos de respuesta unívoca que pueden ser evocados o reconocidos y que para su retención requieren de esfuerzos de memorización.
Ejemplos: terminología, convenciones, hechos específicos, principios y reglas, definiciones, etc.
Recomendaciones para su evaluación.
No debieran admitirse situaciones intermedias entre lo correcto y lo incorrecto.
Debería existir un grado de similitud entre las actividades de aprendizaje y las situaciones de evaluación
El tiempo entre la demostración del conocimiento y su posterior utilización debiera ser breve
Solo se deberá exigir memorización cuando el dato o hecho deba ser posteriormente utilizado
Las situaciones de evaluación deben solicitar evocación o reconocimiento.

ii. Conceptual

- Conocimientos no acabados
- Búsqueda de la comprensión
- Metodologías de aprendizaje experienciales
- Extinción a largo plazo

Corresponden a conocimientos no acabados cuyo aprendizaje se logra mediante situaciones experienciales y cuya comprensión se evidencia mediante explicaciones.
Ejemplos: acepciones, conceptualizaciones, etc.
Recomendaciones para su evaluación.
Solicitar la explicación detallada de los elementos constituyentes del concepto.
Utilizar situaciones que permitan aplicar el concepto.

Valorar explicaciones o interpretaciones diferentes del concepto.
Procurar que se demuestre la comprensión profunda del concepto.

2.3.2. Conocimientos Procedimentales.

Corresponden a un conjunto de acciones ordenadas dirigidas a la consecución de una meta y que exigen el cumplimiento de una sucesión de acciones o pasos secuenciales implicados en su realización.
Ejemplos: algoritmos, métodos, técnicas, procesos, etc.
Tipos de contenidos procedimentales

i. Algoritmos

Corresponden al desarrollo exhaustivo de una actuación en todos los movimientos y pasos posibles.
Contienen exactamente el total de acciones y decisiones necesarias para alcanzar una meta o llegar a una solución.
Ej. Cálculos matemáticos para llegar a un resultado

ii. Heurísticos

Corresponden a una secuencia de desarrollo que se respeta, pero no necesariamente se precisa su actuación.
Su uso y aplicación no siempre hacen previsible un resultado concreto o una forma idéntica de actuar por parte de aquellos que lo utilizan.

Ej. Resolución de problemas

Recomendaciones para su evaluación.
La significatividad del aprendizaje de los contenidos procedimentales se reconoce cuando el alumno es capaz de demostrar:

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

2.3.3. Conocimientos Actitudinales

Tendencias o disposiciones adquiridas y relativamente duraderas a aceptar o rechazar un objeto, persona, suceso o situación y a actuar con consonancia con dicha evaluación.
Ejemplos: actitudes relacionadas con: la salud y calidad de vida, ante los avances científicos, ante las personas de diferente raza o sexo, etc.
Recomendaciones para su evaluación.

– Registro anecdótico y significativo
– Observación incidental crítica
– Escalas de observación y listas de control

- Observador externo
- Cuestionarios para auto-observación/auto-evaluación
- Diarios de clase
- Registros en grabadora o video
- Preguntas abiertas o cerradas y escritas u orales
- Pruebas de gráficos
- Encuestas de sondeo/opinión
- Escalas de actitudes
- Análisis de producciones y expresiones:
- Literarias
- Plásticas (por ejemplo, dibujos o musicales)
- Investigaciones
- Juegos de simulación y dramatización.

Fuente: http://portalvirtualempleo.us.es

Tabla de síntesis.

En la siguiente tabla se ilustra, según Yus Rafael, la relación entre los diferentes procedimientos evaluativos según el foco de la evaluación.

FOCO: REGISTRO ANECDÓTICO Y SIGNIFICATIVO.	FOCO: ESCALAS DE ACTITUDES.	FOCO: OBSERVADOR EXTERNO.
Observación incidental crítica.	Encuestas de sondeo / opinión.	Cuestionarios para auto-observación / auto-evaluación.
Escalas de observación y listas de control.	Pruebas de gráficos.	Registros en grabadora o video.

Diarios de clase.	Preguntas abiertas o cerradas y escritas u orales.	Análisis de producciones y expresiones:
		• Literarias.
		• Plásticas (por ejemplo, dibujos o musicales).
		• Investigaciones.
		• Juegos de simulación y dramatización.

2.3.4. Conocimientos Estratégicos.

Corresponden a una guía de las acciones a seguir, conscientes e intencionales, que el estudiante selecciona a fin de cumplir con una determinada tarea de aprendizaje.

Ejemplos: habilidad para la obtención de datos, habilidad para la organización de hechos, habilidad para la comunicación o presentación de informes, etc.

Recomendaciones para evaluar los conocimientos estratégicos:
El estudiante deberá demostrar:

- Habilidades en la búsqueda de información.
- Habilidades de asimilación y retención de la información.
- Habilidades organizativas.
- Habilidades inventivas y creativas.
- Habilidades analíticas.
- Habilidades para la toma de decisiones.
- Habilidades de comunicación.
- Habilidades sociales.
- Habilidades metacognitivas.

Para sintetizar y resumir lo revisado hasta aquí, en el siguiente gráfico se muestra la relación y articulación de los diferentes tipos de saberes en la evaluación integrada de competencias.

2.4. La Metodología

Una de las metodologías más utilizadas o implementadas en la formación Técnico Profesional es la observación.
Las que favorece tener un visión más real del logro de competencias, como así también de actitudes.
Asimismo, la observación, como metodología también alcanza a la observación de portafolios, de disertaciones, de talleres prácticos, entre varios otros eventos observables, que dan información respecto del avance y logro del proceso deE-A.

La observación es presentada, por algunos autores, como un instrumento valioso, que permite aprehender la cotidianidad, a condición de tener en cuenta ciertos reparos.

– Las prácticas tienen las marcas que dejó la historia. No podemos desconocer la observación. Lo que podemos hacer es re-pensarla a fin de recuperar su sentido.
– Siempre miramos desde algún lugar, nuestra mirada nunca es inocente ni ingenua, es decir, desprovista de preconceptos. Para comprobarlo pidan a dos personas que relaten lo que ven y comprobarán que, a pesar de estar en un mismo lugar no ven lo mismo.

– Resulta necesario explicitar desde dónde miramos - paradigmas, teorías, supuestos- a fin de poder cuestionar aquello que por ser obvio permanece visibilizado.

– La observación no cubre todo lo observado, ni la evaluación todo lo realizado; además, nunca podremos abarcarlo todo.

– En cada observación haremos foco en determinados aspectos, y no en otros.

2.5. Los Instrumentos

2.5.1. Observación sistemática

- Escalas de observación y listas de control
- Registro anecdótico y significativo
- Diarios de clase

Fuente: http://www.grupofemxa.es

2.5.2. Análisis de producciones y expresiones

- Literarias
- Plásticas (por ejemplo, dibujos o musicales)
- Investigaciones
- Juegos de simulación y dramatización
- Monografías
- Resúmenes
- Cuadernos de campo
- Textos escritos
- Observación sistemática.

- Escalas de observación y listas de control
- Registro anecdótico y significativo
- Diarios de clase
- Análisis de producciones y expresiones
- Literarias
- Plásticas (por ejemplo, dibujos o musicales)
- Investigaciones
- Juegos de simulación y dramatización
- Monografías
- Resúmenes
- Cuadernos de campo
- Textos escritos
- Intercambios orales con los estudiantes.
- Diálogo
- Entrevistas
- Debates
- Asamblea
- Foros (virtuales y presenciales)
- Pruebas específicas.
- Objetivas
- Interpretación de datos.
- Exposición de un tema
- Observador externo
- Cuestionarios para auto-observación/auto-evaluación
- Registros en grabadora o video.
- Diálogo
- Entrevistas
- Debates
- Asamblea
- Foros (virtuales y presenciales)

3. Niveles de complejidad cognitiva y su relación con la evaluación.

Asociar el orden de adquisición de un conocimiento / saber a una jerarquía de dificultad tiene entre sus antecedentes trabajos como los realizados por Bloom y sus colaboradores a mediados del siglo XX.
Estos autores desarrollaron una taxonomía que cubría aspectos en los ámbitos psicomotor, afectivo y cognitivo, cuyo propósito fue clasificar los objetivos educacionales y organizarlos en diferentes niveles de dificultad de acuerdo a su complejidad cognitiva.
En esta ocasión, abordaremos sólo el ámbito cognitivo.

Dominio cognitivo

Fuente: https://plus.google.com/communities

Comúnmente denominado el dominio del pensamiento o de las ideas.

1er. Nivel de complejidad cognitiva: Conocimiento.

En este nivel sólo se exigirá al estudiante el recuerdo de hechos, situaciones, conceptos, habilidades, destrezas, sin necesidad de haberles comprendidos ni entendido.

Verbos sugeridos para ser usados para la construcción de ítems / reactivos / preguntas: Ordena. Adapta. Dispone. Colecciona. Define. Describe. Duplica. Copia. Reproduce. Repite. Enumera. Examina. Encuentra. Descubre. Halla. Averigua. Decide. Procura. Mantiene. Pronuncia. Sentencia. Identifica. “Pone rótulos”. Marca. Designa. Clasifica. Lista. Memoriza. Nombra. Delinea. Reconoce. Admite. Concede. Bosqueja. Esboza. Reseña. Traza. Presenta. Cita. Repite. Cotiza. Cita. Revoca. Anula. Llama. Hace volver. Recuerda. Rememora. Culpa. Censura. Desaprueba. Depone. Recolecta información. Registra. Inscribe. Protocoliza. Archiva. Apunta. Marca. Indica. Graba. Refiere. Relata. Detalla. Recita. Recuenta. Demuestra. Afirma. Expone. Asevera. Consigna. Enuncia. Manifiesta. Declara. Formula.

2do. Nivel de complejidad cognitiva: Comprensión.

Este nivel refiere a la habilidad de entender e interpretar la información aprendida.

Verbos sugeridos para ser usados para la construcción de ítems / reactivos / preguntas: Asocia ideas. Cambia. Modifica. Transforma. Substituye. Convierte. Varía. Reemplaza. Esclarece ideas. Aclara. Construye. Convierte. Decodifica. Defiende. Describe. Detalla. Diferencia. Discrimina. Discute. Distingue. Estima.

Explica. Expresa. Proyecta. Comunica. Explaya ideas. Generaliza. Identifica. Indica. Infiere. Interpreta. Localiza. Sitúa. Establece. Ilustra. Ejemplifica. Parafrasea. Predice. Reconoce. Informa. Redacta. Reescribe. Reinicia. Selecciona. Resuelve. Soluciona. (Desenreda ideas). Traduce ideas.

3er nivel de complejidad cognitiva: Aplicación.

Podría definirse como el uso de información aprendida, en nuevas situaciones o en situaciones en los que la demanda sea la resolución de un problema.

Verbos sugeridos para ser usados para la construcción de ítems / reactivos / preguntas: Apropiarse. Aplica. Administra. Fija. Asimila. Impone ideas. Determina. Calcula. Cambia. Escoge. Elige. Prefiere. Selecciona. Opta por. Completa. Construye. Demuestra. Dramatiza. Emplea. Encarga. Se sirve de. Se vale de. Usa. Ocupa. Transfiere ideas. Examina. Experimenta. Ilustra. Gráfica. Opera. Interpreta. Manipula. Modifica. Organiza. Práctica. Predice. Prepara. Produce. Relata. Planea. Programa. Cataloga. Fija el tiempo. Describe. Seleccione. Diseña. Esboza. Bosqueja. Traza. Soluciona.

4to. Nivel de complejidad cognitiva: Análisis.

Este nivel implica el “desagregar” una información aprendida relacionando sus partes y componentes.
Verbos sugeridos para ser usados para la construcción de ítems / reactivos / preguntas: Analiza. Aprecia. Apresta. Arregla. Acomoda. Hace arreglos para. Ordena. Dispone. Conviene. Concerta. Adapta. Destruye. Aportilla. Desmembra. Descompone. Quiebra. Calcula. Categoriza. Clasifica. Compara. Conecta. Contrasta. Critica. Debate. Deduce. Determina. Diferencia. Distingue. Divide. Examina. Discrimina. Experimenta. Identifica. Ilustra. Gráfica. Infiere. Inspecciona. Indaga. Investiga. Ordena. Bosqueja. Puntea. Cuestiona. Relata. Separa. Subdivide. Prueba. Ensaya. Comprobar. Hace la prueba. Pone a prueba. Somete a juicio.

5to. Nivel de complejidad cognitiva: Síntesis.

La exigencia que se presenta para este nivel refiere a unir y asociar partes de una misma información.

Verbos sugeridos para ser usados para la construcción de ítems / reactivos / preguntas: Argumenta. Apresta. Arregla. Acomoda. Hace arreglos para. Ordena. Dispone. Conviene. Convoca. Congrega. Aúna. Reúne. Categoriza. Compila. Colecciona. Compone. Construye. Crea. Designa. Desarrolla. Idea. Inventa. Diseña proyectos. Funda. Establece. Prueba. Ratifica. Arraiga. Explaya. Generaliza. Integra. Produce. Elabora. Manipula. Hace andar o funcionar. Dirige.

Administra. Rige. Regentea. Gestiona. “Lleva la batuta”. Modifica. Organiza. Planea. Prepara. Propone. Reacomoda. Reconstruye. Relata. Revisa. Reescribe. Elevar. Levantar. Constituir. Defender. Resumir.

6to. Nivel de complejidad cognitiva: Evaluación.

Este nivel demanda la capacidad de juzgar la valoración del material usado para el logro de lo propuesto

Verbos sugeridos para ser usados para la construcción de ítems / reactivos / preguntas: Informa. Avisa. Comunica. Da parte de. Averigua. Determina. Indaga. Argumenta. Valora. Enjuicia. Vincula. Conecta. Atribuye. Prefiere. Selecciona. Tría. Opta. Compara. Concluye. Contrasta. Convence. Critica. Concluye. Decide. Defiende. Discrimina. Explaya. Evalúa. Gradúa. Interpreta. Juzga. Justifica. Mide. Predice. Considera. Recomienda. Relata. Relacionar. Contar. Narrar. Referirse a. Concernirse a. Soluciona. Resuelve. Revisa. “Raya la cancha”. Censura. Pone en cuenta. Tantea. Resume. Sustenta. Sostiene. Aboga por. Tolera. Asiste. Defiende. Respalda.

En la siguiente tabla se ilustra sintéticamente, la relación entre conocimiento y evaluación.

Tabla de síntesis.

La dimensión del conocimiento.	La dimensión del proceso evaluativo					
	Recordar	Comprender	Aplicar	Analizar	Evaluar	Crear
Conocimiento real						
Conocimiento conceptual						
Conocimiento de procedimientos						
Conocimiento estratégico.						

Conclusión

Para concluir es relevante destacar que la evaluación de los aprendizajes en la formación técnico profesional enfatiza en la valoración de los desempeños asociados a las competencias laborales.

Desde esta perspectiva se hace hincapié en el proceso más que en el resultado sobre la base de la reflexión pedagógica en relación con lo que se hace, cómo se hace y que utilidad tiene.

La evaluación, así comprendida, incide de forma notable en la calidad de los procesos de aprendizaje de contenidos y formación de la persona.

Finalmente, existen algunos términos como diálogo, consenso, flexibilidad, autorreflexión, coevaluación y participación que deben animar la actividad evaluativa si se pretende que tenga un relevante impacto en la calidad de los procesos de aprendizaje y si queremos que el estudiante alcance los resultados de aprendizaje que lo llevarán a desempeñarse de un modo ajustado a las necesidades de su entorno laboral – profesional.

Bibliografía

Cabrera, F. (2007). Evaluación de la Formación. Ed. Síntesis Educación. DOE. Madrid. España.

De Ibarrola, María

(1993) “Industria y escuela técnica. Dos experiencias mexicanas”. México, OREAL- UNESCO, Red Latinoamericana de Educación y Trabajo.

(2004) “Paradojas recientes de la educación frente al trabajo y la inserción social”, Buenos Aires, redEtis

(2006) “La formación para el trabajo en las escuelas: el currículo y las prácticas formativas”, en Formación escolar para el trabajo, posibilidades y límites. Montevideo, CINTERFOR/OIT

Denner, Miller, Newsome y Birdsong (2002). Using complex case analysis to make visible the quality of teacher candidates. Journal of Personnel Evaluation in Education, 16 (3), 153-174

Gallart, María Antonia (2006). “La articulación entre la educación y el trabajo: una construcción social inconclusa” en Enrique de la Garza (coord) Teorías sociales y estudios del trabajo, España, Edit Anthropos

Jacinto, Claudia y Verónica Millenaar (2007). “Las relaciones entre escuelas y empresas: un camino con nuevos desafíos en América Latina”, Boletín redEtis, Buenos Aires, Diciembre.

McDonald, R,; Boud, D.; Francis, J. y Gonczi, A. (2000). Nuevas perspectivas sobre la evaluación. Boletín Cinterfor, 149, 41-72.

Mertens, Leonard (1997), La descentralización y el sector privado en la trayectoria de la formación profesional en México, Santiago de Chile, CEPAL

Perrenoud, Philippe (1995), “Des savoirs aux compétences : de quoi parle-t-on en parlant de compétences“, en Pédagogie Collégiale, IX (2) : 6 -10

Vargas, Fernando (2004). La formación por competencias instrumento para incrementar la empleabilidad, Uruguay, CINTERFOR/OIT, Uruguay

Yáñiz, C. y Villardón, L. (2006). Planificar desde competencias para promover el aprendizaje. Bilbao: Universidad de Deusto.

IPLACEX
TECNOLÓGICO NACIONAL

IPLACEX
TECNOLÓGICO NACIONAL

EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES TÉCNICOS

UNIDAD Nº III

Procedimientos e instrumentos evaluativos; criterios para su elaboración y aplicación.

WWW.IPLACEX.CL

Introducción

Unos de los medios más utilizados para la evaluación de los aprendizajes, son las pruebas objetivas.

Como instrumento de evaluación refieren a la formulación de una serie de preguntas, ítems o elementos, en la que en cada uno de ellos tiene una determinada respuesta que no debería someterse a discusión al ser unívoca y exacta.

Para asegurar y comprobar los aprendizajes alcanzados no basta con la aplicación de sólo este tipo, habrá que determinar cuál de las modalidades se adapta mejor a lo que se quiere evaluar.

Es aconsejable utilizar procedimientos e instrumentos diferentes que maticen, amplíen o profundicen la calidad de la evaluación.

Esta unidad tratará sobre instrumentos de prueba, instrumentos de observación y de informe, estudiando su concepto y tipologías, sugiriendo pautas para su correcta construcción.

Asimismo, se revisará un elemento relevante en la construcción de instrumentos, la tabla de especificaciones, que garantiza la representatividad en la evaluación de objetivos y contenidos que ayudan a una elaboración exitosa de la prueba.

Ideas Fuerza

La primera idea fuerza describe la clasificación de los instrumentos de evaluación según sean de prueba, de observación y de informe.

La segunda idea fuerza plantea ejemplos, de los tipos de instrumentos de prueba. Tipología de la que derivan las dos ideas fuerza restantes y tienen relación con: una, la forma de escribir los reactivos y las preguntas para los diferentes instrumentos de prueba y dos, las características ventajas y desventajas de cada uno de ellos.

CLASIFICACIÓN DE LOS INSTRUMENTOS

La clasificación de instrumentos que se presenta en esta unidad refiere a instrumentos de prueba, instrumentos de observación y de informe.

Fuente:
http://ayllueducacion.cl

En este documento, será explicada y desarrollada la categoría de Instrumentos de prueba.

INSTRUMENTOS DE PRUEBA

i. Prueba de completación.

Exploran la capacidad de evocación, recuerdo o memoria de datos que el alumno posee. Son oraciones incompletas, que se le presentan al alumno con la intención de que él escriba lo que falta.

La completación es SIMPLE cuando solamente falta una palabra y es MÚLTIPLE cuando son varias las palabras que el alumno debe escribir en diferentes partes de la oración.

En el caso de la completación simple, puede ser: completación inicial, completación central, completación final, dependiendo de la parte de la oración que deba ser completada.

Por ejemplo:

a) _____ fue el conquistador de Chile.

b) Cristóbal Colón salió del Puerto de _____ en su 1er. viaje.

c) Vasco Núñez de Balboa descubrió el Océano _____.

VENTAJAS

- Fácil de elaborar, resolver y calificar.
- No da oportunidad a que el alumno haga fraude para responder.
- El alumno no puede responder si no ha estudiado.
- Es aplicable en todos los niveles y contenidos.

DESVENTAJAS

- Presta mucha atención a la memorización de datos, descuidando otras capacidades psíquicas superiores del alumno.
- Por la facilidad de elaboración de los ítems, a veces algunos de ellos son de poca importancia.

Fuente:
http://pedagogiaeducativa2014.blogspot.cl/

Las preguntas de completamiento y de respuesta corta

Sugerencias para la redacción de este tipo de preguntas:

- Redacte la pregunta de manera que sólo haya una posible respuesta.

- Evite preguntas indefinidas que puedan ser respondidas con distintos términos.

- Asegúrese que la pregunta posea un problema.

- Omita las palabras clave y no elimine muchas palabras que hagan que el sentido de la oración no se entienda adecuadamente.

- Elabore instrucciones de manera que el alumno conozca el tipo, la longitud y la precisión de la respuesta que tiene que dar.

- Evite usar ejemplo y tomar las redacciones directamente del texto.

ii. Prueba de preguntas directas

Explora la memoria actual o de datos que el alumno posee.

Consiste en una serie de preguntas directas redactadas para que el alumno las conteste, escribiendo palabras, signos, símbolos o pequeñas frases en los espacios correspondientes.

Por ejemplo:

¿Quién conquistó Chile? . . . . . R: UN HOMBRE, UN ESPAÑOL, PEDRO DE VALDIVIA, ETC.

Nota: En este ejemplo debes notar que no es una pregunta. El uso de los signos de interrogación ha sido descuidado.

Para que una pregunta esté bien redactada, debe escribirse entre signos, llevar un adverbio de duda y ser una oración completa: ¿Cómo se llamó el conquistador de Chile?

VENTAJAS

- Fácil de elaborarse.
- Se aplica a todas las asignaturas y grados.
- Exige del alumno el aprendizaje exacto de hechos concretos.
- Se responde sin que intervenga el factor suerte.

DESVENTAJAS

- Explora únicamente la memoria.
- Da lugar a varias respuestas o no tener valor educativo si su redacción se descuida.

Las preguntas directas

Sugerencias para la redacción de este tipo de preguntas:

- Redactar preguntas simples y cortas.
- No emplear abreviaturas en las preguntas.
- Cuidar que la pregunta esté bien redactada.
- Colocar espacios de igual longitud y en columna para las respuestas.

iii. Prueba de alternativas.

Explora la capacidad de RECONOCIMIENTO del alumno.

Las dificultades o reactivos sólo tienen dos posibles respuestas, una de las cuales es válida y la otra no.
Algunos autores sostienen que su utilidad radica en que explora la capacidad de IDENTIFICACIÓN, DE ASOCIACIÓN y de REFLEXIÓN del alumno, en lugar de concretarse únicamente a la memorización.

Este tipo de pruebas se presenta de varias maneras, según sea la forma de responder.

FORMAS
Todas las formas, presentan dificultades en forma de proposiciones completas cuyo significado es cierto o es falso, por haberse cambiado la palabra clave.

a. LA FORMA FALSO-VERDADERO

a.1. El resultado de la multiplicación se llama producto.	F	V
a.2. La raíz cuadrada de 49 es 8.	F	V
a.3. El triángulo de lados iguales se llama “escaleno”.	F	V

b. LA FORMA SI-NO

b.1. La aurora boreal es un fenómeno provocado por el sol.	SI	NO
b.2. El eco se debe al magnetismo de la tierra.	SI	NO
b.3. Los dinosaurios vivieron en la era cuaternaria.	SI	NO

c. LA FORMA CORRECTO-INCORRECTO

c.1. Los verbos de la segunda conjugación terminan en “er”.	CORR.	INCORR.
c.2. La palabra colmena es un sustantivo patronímico.	CORR.	INCORR
c.3. El femenino de “juez” es “jueza”.	CORR.	INCORR.

d. LA FORMA IGUAL-DIFERENTE

d.1. El significado de “país” y “nación” es	IGUAL	DIFERENTE
d.2. El peso de una tonelada y quince quintales es	IGUAL	DIFERENTE
d.3. El concepto de “mar” y “océano” es	IGUAL	DIFERENTE

VENTAJAS

- Fácil de elaborar, responder y calificar.
- Aplicable a casi todos los contenidos de las diferentes disciplinas.
- Permite abarcar toda una unidad con pocos reactivos o dificultades.

DESVENTAJAS

- Se presta para responder al azar sin haber estudiado.
- Es injusto su sistema de calificación.

- Para eliminar la injusticia del sistema de calificación, se recomienda que el alumno justifique (argumente) la alternativa que marca.

iv. Prueba de selección.

Explora la capacidad de RECONOCIMIENTO porque cada ítem se presenta con un conjunto de 3 ó 4 respuestas posibles, donde solamente una es la correcta, debiendo el alumno reconocerla en la forma en que indiquen las instrucciones

a. Selección simple:
Cuando sólo existe una respuesta correcta entre un grupo con tres o más distractores.
Por ejemplo: EL HÚMERO ES UN HUESO QUE SE LOCALIZA EN:
1. La cabeza 2. La cadera 3. El tronco 4. El brazo

b. Selección múltiple:
Cuando existen más de una respuesta correcta entre un conjunto de seis o más respuestas probables.
Por ejemplo: ENTRE LOS SIGUIENTES ANIMALES SON MAMIFEROS:

1. El ratón
2. El sapo
3. El lagarto
4. El mosquito
5. El zopilote
6. La culebra
7. La yegua
8. La mosca
9. La araña
10. La pulga

VENTAJAS

- Fácil de elaborar, responder y calificar.
- Adaptable a todas las materias y niveles del sistema educativo.
- Explora tanto la memoria, como la capacidad de asociación y razonamiento.

DESVENTAJAS

- Requiere cuidado y tiempo para buscar distractores perfectos.
- Puede responderse sin tener el conocimiento absoluto de un hecho.
- Puede exigir más espacio que otras pruebas, si las respuestas se colocan en columna, al principio o al final del ítem.

¿Cómo se diseñan reactivos de opción múltiple?

Este tipo de reactivos deben contener:
Base: Que es una expresión que presenta la situación o problema, planteada como pregunta, afirmación o enunciado incompleto.

Características de la base

- Que se trate de un asunto importante.
- Debe incluir solamente los datos necesarios para tener sentido.
- Su redacción debe ser precisa y adecuada.
- Omitir términos confusos o claves de respuesta.
- Evitar redacción en forma negativa.
- Los planteamientos deben ser independientes, evitar la respuesta de uno condicionada a la de otro.
- No plantear preguntas capciosas o engañosas.
- Debe guardar una correcta relación gramatical.
- Ser mayor que los distractores.
- Debe incluir los aspectos comunes a los distractores.

Respuesta Correcta: Único enunciado que da sentido y responde acertadamente al planteamiento de la base; puede ser un concepto, frase, enunciado, valor, serie, relación entre estímulo y respuesta, cálculo o expresión.

Características de la respuesta correcta.

- Debe ser solamente una.
- Es necesario verificarla.
- Ser contundente.

Distractores: Opciones incorrectas que motivan a reflexionar respecto al sentido y veracidad de la base y su relación con los estímulos de respuesta.
(Los mejores distractores son las respuestas incorrectas más comunes de nuestros alumnos)

Características de los distractores.

- Deben ser verosímiles.
- Deben colocarse al azar, excepto cuando sean numéricas y requieren un orden (de menor a mayor o viceversa).
- Deben guardar una correcta relación gramatical con la base.
- Deben ser lógicas y tener relación con la base.
- Ninguno debe repetirse, ni como sinónimos.
- Deben ser del mismo tamaño.

v. Prueba de pareamiento

Explora la capacidad de RECONOCIMIENTO y consiste generalmente en dos columnas, donde cada elemento de la izquierda debe corresponder a un elemento de la derecha.

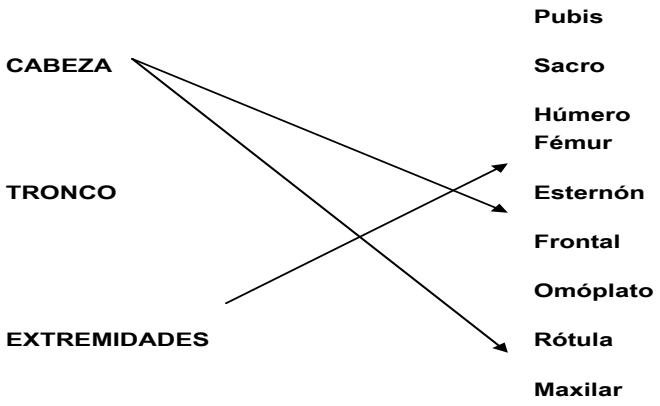
Las pruebas de pareamiento realmente consisten en establecer relaciones entre:
1. Sucesos y fechas. 6. Órganos y funciones.

2. Sucesos y personajes.
3. Sucesos y resultados.
4. Inventos e inventores.
5. Obras y autores.
7. Nombres y definiciones.
8. Causas y efectos.
9. Lugares y características.

Según el modo de dar la respuesta se reconocen las siguientes formas:

Ejemplos

i. UNIENDO MEDIANTE LÍNEAS LOS ELEMENTOS DE AMBAS COLUMNAS:



i. ANOTANDO ENTRE PARÉNTESIS EL NÚMERO QUE CORRESPONDE:

c.1. Con columnas equivalentes:

c.1.1. PITAGORAS	( ) Padre de la Medicina.
c.1.2. HERODOTO	( ) Padre de la Épica.
c.1.3. DESCARTES	( ) Padre de la Historia.
c.1.4. HOMERO	( ) Padre de la Matemática.

c.2. Con columnas no equivalentes:

c.2.1. LA BORAGUE	( ) Alejandro Dunas
c.2.2. SR.PRESIDENTE	( ) William Shakespeare.
c.2.3. DON QUIJOTE	( ) Miguel Ángel Asturias.
c.2.4. ROMEO Y JULIETA	( ) Flavio Herrera.
	( ) Miguel de Cervantes Saavedra.

VENTAJAS

- Fácil de calificar.
- Explora el nivel de razonamiento del niño.
- Es muy objetiva.
- Difícilmente puede responder al azar y con exactitud.

DESVENTAJAS

- Exige mucho tiempo y esfuerzo para elaborarse.
- Exige tiempo para resolverse; más aún si el niño no está entrenado.
- En algún caso puede contestarse por eliminación (cuando las columnas son equivalentes) pues ya no hay otras posibilidades para las respuestas que faltan.

Las preguntas de correspondencia

Sugerencias para la redacción de este tipo de preguntas:

- Las listas con las correspondencias deben ser cortas y homogéneas y, estar ordenadas de manera lógica.
- Todas las opciones deben ser posibles distractores.
- Numere cada reactivo y póngale una letra a cada respuesta.
- Cada reactivo debe tener una única respuesta aunque puede incluir mayor número de respuestas.
- En las instrucciones, especifique la forma de responder las preguntas y si es que hay opciones de respuesta que sobran.
- Usar una sola forma.
- Usar de 7 a 10 dificultades.
- Incluir en la prueba sólo elementos homogéneos o de igual clase.
- Procurar que la prueba quede completa en la misma página.
- Colocar en desorden las respuestas.
- Buscar distractores “perfectos”.

vi. Prueba de identificación.

Fuente: http://www.bethsana.com

Explora la capacidad de RECONOCIMIENTO basada en ilustraciones, mapas, diagramas, entre otros gráficos, que contienen los elementos que los alumnos deben identificar o deben localizar.

Este tipo de prueba se presenta en dos formas diferentes:

Ejemplos:

a) IDENTIFICANDO EL ELEMENTO SEÑALADO EN LA ILUSTRACIÓN.

INSTRUCCIONES: Se te proporciona el dibujo de una flor. Sobre cada línea escribe el nombre de la parte que se señale.

b) LOCALIZANDO EN LA ILUSTRACIÓN EL ELEMENTO INDICADO.

INSTRUCCIONES: Se te proporciona el dibujo de una bicicleta. Señala con flechas y números las partes que se te indican.

CON	1	LLANTA DELANTERA
CON	2	PEDALES
CON	3	FRENOS
CON	4	CADENA
CON	5	SILLÓN

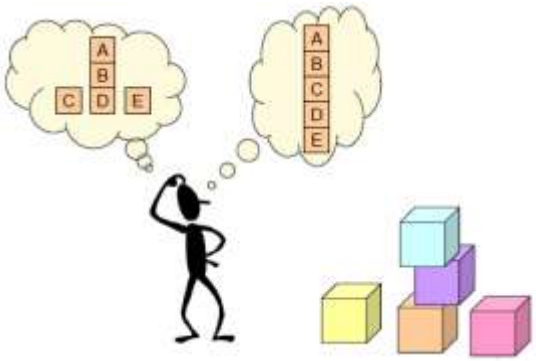
VENTAJAS

- Es útil en Ciencias Naturales, Historia, Geografía, Tecnología, Artes Plásticas, Educación Musical.
- Es fácil de elaborar y calificar.

DESVENTAJAS

- Sólo puede utilizarse en los cursos superiores.
- Si se dibuja, debe ser con precisión.
- Requiere mucho espacio y dibujos bien claros.

vii. Prueba de ordenamiento.



Fuente: http://www.taringa.net

Muy poco usada en nuestro medio.

Consiste en anotar en un orden específico ciertos elementos o materiales dados.
Según la naturaleza de la materia y el propósito del examen, el orden puede ser: cronológico, geográfico, gramatical, física.

Ordenación cronológica.

INSTRUCCIONES: A continuación se te dan diferentes sucesos de la Historia de Chile. En las líneas de la derecha escríbelos en orden, del más antiguo al más reciente:

- Golpe de Estado de José Miguel Carrera ----------
- Primera Junta de Gobierno. ----------
- Fundación del Instituto Nacional. ----------
- Desastre de Rancagua ----------
- Organización de la República ----------
- Batalla de Chacabuco. ----------
- Promulgación de la Ley de Indios ----------

Ordenación geográfica.

INSTRUCCIONES: Abajo hay un listado de países de América. En la línea que tienen a la derecha escribe el número en el orden que les corresponde viniendo del norte al sur.

1. MEXICO _____
2. HONDURAS_____
3. CANADA _____
4. PANAMÁ _____
5. CHILE _____
6. COLOMBIA_____
7. EE.UU. _____
8. BOLIVIA _____
9. BELICE _____
10. BRASIL _____

Ordenación gramatical

INSTRUCCIONES: Se te da una serie de sustantivos y a la derecha las clases de sustantivos. Coloca en cada clase los sustantivos que corresponden:

Florero
Colmena
Pan
Rebaño
Campo
Escoba

PRIMITIVOS: _____

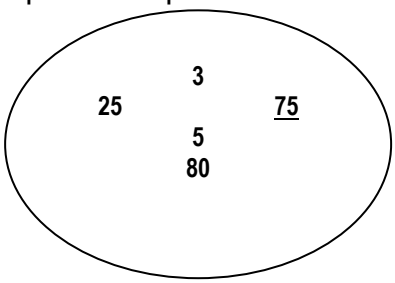
DERIVADOS: _____

COLECTIVOS: _____

Ordenación física.

INSTRUCCIONES: Se te da una operación aritmética y a la derecha los respectivos nombres de sus partes. En el espacio que se te da debes ordenar la operación y a la derecha a la par de los nombres, escribir las cantidades que corresponden.

DIVIDENDO_____
DIVISOR _____
COCIENTE_____
RESIDUO_____



VENTAJAS

- Explora la capacidad de organizar información.
- Es muy útil en Ciencias Naturales, Estudios Sociales e Idioma.

DESVENTAJAS

- Sólo puede aplicarse en los cursos superiores.
- Cuesta hallar elementos en que se haga una ordenación sencilla.

viii. Prueba de analogía

Consiste en presentar a los alumnos un conjunto de elementos relacionados entre sí por su parecido (SIMILITUD) o diferencia (CONTRASTE), con el objeto de que los analice y determine cuál es el elemento de mayor relación.

Por ejemplo: INSTRUCCIONES: Subraya el elemento que a tu juicio tenga más afinidad con la base dada.

1) El reloj es a tiempo como el termómetro es a:
   a) velocidad b) presión c) cuerpo d) temperatura
2) El cuartel es a soldados como la escuela es a:
   a) edificios b) maestros c) conserjes d) alumnos
3) La biblioteca es a libros como el bosque es a:
   a) montaña b) árboles c) flores d) insectos

VENTAJAS

- Explora la capacidad del alumno para establecer relaciones.
- Obliga al alumno a razonar antes que a responder de memoria.
- Ha sido utilizada en muchas pruebas de inteligencia.
- Es bastante objetiva.

DESVENTAJA

- Es de difícil elaboración por la forma de presentar cada reactivo.

ix. Prueba de oraciones incorrectas.

Se le considera también como un tipo de prueba de RAZONAMIENTO poco común. Su nombre más bien se refiere a su forma y contenido. Consiste en ejercicios incorrectos presentados a los alumnos para que ellos los corrijan.
Los ejercicios incorrectos pueden consistir en:

- Palabras con letras equivocadas.
- Palabras mal escritas.
- Falta de concordancia gramatical en género y/o número.
- Otros errores.

Por ejemplo:

INSTRUCCIONES: A continuación hay oraciones con palabras incorrectas. En el espacio de la derecha debes escribirlas de nuevo correctamente.

Deseo que en la presente jira le haya ido bien. _____
¿Quién dueño este machete?_____
El amigo mío quiere que yo me vay con él. _____
Guardan sus cuadernos y se va a su casa. _____

RECOMENDACIONES:

- Haber entrenado claramente a los estudiantes sobre las normas incorrectas del lenguaje oral y escrito.
- Dejar el espacio debajo de cada oración para su corrección.
- No incluir más de 20 cuestionamientos de este tipo.

VENTAJAS:

- Comprueba el conocimiento sobre las formas gramaticales correctas.
- Explora el conocimiento ortográfico.
- Pone en evidencia la capacidad para expresarse por escrito que tiene el niño.

DESVENTAJAS:

- Puede hacer creer al alumno que las palabras equívocas son correctas.
- Debe usarse con precaución para evitar resultados negativos.

Fuente: www.di.sld.cu

x. Prueba de asociación.

Explora la capacidad de ASOCIACIÓN que poseen los alumnos.

Consiste en una serie de palabras o frases claves que se le dan al examinando, para que indique en forma rápida las diferentes ideas que les sugieren.

No se trata de definir cada término clave, sino solamente de escribir palabras sueltas que tengan relación con las que se proporcionan.

Para calificar correctamente, la clave de corrección debe contener un número grande de posibles respuestas, para comparar con las respuestas aportadas por los alumnos.

Se sugiere que para el mejor control en su resolución, el (la) profesor (a) debe presentar oralmente cada ítem a todos los alumnos simultáneamente, darles un tiempo prudencial y exigir la respuesta escrita.

Por ejemplo:

INSTRUCCIONES: En las líneas de la derecha escribe rápidamente hasta cuatro palabras que se relacionen con los conceptos de la izquierda. Tienes un minuto para cada ejercicio.

1. Lluvia _____
2. Sol_____
3. Fauna_____
4. Ecología_____

VENTAJAS:

- Da oportunidad a los niños para responder con relativa libertad.
- Explora la claridad con que los niños manejan el significado de los términos propios de cada asignatura.
- Refleja el grado de seguridad y rapidez que tienen los niños para hacer uso de los conocimientos en situaciones nuevas.
- Puede ser usado en todas las asignaturas de los cursos superiores.
- Con pocos ítems permite cubrir toda una extensa cantidad de temas.

DESVENTAJAS:

- Requiere habilidad para elaborarla, aplicarla y valorarla.
- Los alumnos tienen que ser estrictamente controlados para dar las mejores respuestas válidas.

Fuente: www.morph8.com

xi. Pruebas de clasificación

Explora la capacidad de los alumnos para organizar información.
Consisten en una serie de palabras afines, entre las cuales se colocan algunas que no pertenecen al grupo, con el objeto de que los alumnos eliminen las ajenas y clasifiquen las propias.

Por ejemplo:
INSTRUCCIONES: Seguidamente se presenta una serie de palabras. Ordénalas según creas se clasifican.

CABALLO, TELÉFONO, BICICLETA, CARRUAJE, RADIO, MOTOCICLETA, AUTOMÓVIL, TREN, VELERO, AEROPLANO.

Al clasificarlas quedan así:

CABALLO, BICICLETA, CARRUAJE, MOTOCICLETA, AUTOMÓVIL, TREN, VELERO, AEROPLANO.

Nota: todas se refieren a medios de transporte; se eliminó TELÉFONO y RADIO por ser medios de comunicación.

Fuente: http://portalacademico.cch.unam.mx

xii. Prueba de razonamiento.

Explora el razonamiento de los alumnos y consiste en una serie de cuestionamientos, redactados en forma afirmativa o negativa, para que el alumno dé su opinión sobre su significado.

En virtud de que cada alumno tiene un criterio distinto y escribe su respuesta a su manera, se rompe la univocidad.

La forma de calificarla conduce a la falta de total objetividad.

Por ejemplo:
INSTRUCCIONES: Lee detenidamente las siguientes oraciones. Sobre las líneas que siguen escribe las razones de cada afirmación.

1. NUESTRO SISTEMA DEMÓCRÁTICO ES LA MEJOR FORMA DE GOBIERNO PORQUE:
…..
2. DEBEMOS EVITAR LOS INCENDIOS FORESTALES PORQUE:
…..

VENTAJAS:

- Explora capacidades intelectuales superiores.
- Deja en libertad al alumno de elaborar la respuesta que considere más adecuada.
- Con pocos ítems se abarcan grandes extensiones de materias estudiadas.

DESVENTAJAS:

- Es prácticamente una variante de las pruebas de composición o ensayo.
- Requiere tiempo y esfuerzo para calificar.

Fuente: https://sites.google.com

Conclusión

La evaluación no debe estar limitada solo a la aplicación de instrumentos como una herramienta para la recogida de información, ya sean pruebas objetivas, test de rendimiento, estandarizados o exámenes.

Se sugiere utilizar otras fuentes como son: la observación de la actividad y la valoración de los trabajos o cualquier fuente utilizada por el profesor para visualizar todo tipo de objetivos y las técnicas más adecuadas para realizar su evaluación.

Por consiguiente es posible resumir que la evaluación es un proceso que implica descripciones cuantitativas y cualitativas de la actuación / desempeño de los alumnos.

Bibliografía

Casanova, María A. (1995) “Manual de Evaluación Educativa”. Morata Madrid.

Lukas, José y Santiago, Karlos (2004) “Evaluación Educativa” Alianza Editorial. Madrid

Parra, Enrique (2008) “Evaluación para los Aprendizajes y la Enseñanza”. UCSH. Santiago

Poggi, Margarita (2008) Evaluación educativa. Sobre sentidos y prácticas. En: http://www.rinace.net/riee/numeros/vol1-num1/art2_htm.html

IPLACEX
TECNOLÓGICO NACIONAL

IPLACEX
TECNOLÓGICO NACIONAL

EVALUACION DE APRENDIZAJES TECNICOS

UNIDAD Nº III

Procedimientos e instrumentos evaluativos; criterios para su elaboración aplicación.

WWW.IPLACEX.CL

Introducción

Unos de los medios más utilizados para la evaluación de los aprendizajes, son las pruebas objetivas.

Como instrumento de evaluación refieren a la formulación de una serie de preguntas, ítems o elementos, en la que en cada uno de ellos tiene una determinada respuesta que no debería someterse a discusión al ser unívoca y exacta.

Para asegurar y comprobar los aprendizajes alcanzados no basta con la aplicación de sólo este tipo habrá que determinar cuál de las modalidades se adapta mejor a lo que queremos evaluar.

Es aconsejable utilizar procedimientos e instrumentos diferentes que maticen, amplíen o profundicen la calidad de la evaluación.

En esta unidad vamos a tratar sobre instrumentos de prueba, instrumentos de observación y de informe, estudiando su concepto y tipologías, sugiriendo pautas para su correcta construcción.

Asimismo, revisaremos una de las pistas más relevantes en la construcción de instrumentos, la tabla de especificaciones, que garantiza la representatividad en la evaluación de objetivos y contenidos que nos ayudan a una elaboración exitosa de la prueba.

Ideas Fuerza

En esta unidad se aborda, a través de ejemplos, la construcción de instrumentos de observación y de informe. En relación los instrumentos de observación se explican y detalla la construcción de registro anecdótico, lista de cotejo, escala de apreciación y actitudes.

La siguiente idea fuerza que aparece es la explicación de cómo se construyen y las características de los distintos tipos de instrumentos de informe, como son los mapas conceptuales, mapas mentales, portafolios entre otros.

Finalmente se explica la relación entre las estrategias de enseñanza—aprendizaje y los instrumentos de evaluación.

Fuente: http://www.posturebraceguide.com

INSTRUMENTOS DE OBSERVACIÓN.

i. Registro anecdótico.

Corresponde a breves descripciones de los comportamientos observados de un estudiante en situaciones variadas.
Estas descripciones deben referirse a hechos significativos, ya sea porque son característicos del individuo o porque se estima que son excepcionales y sorprendentes.
Se debe evitar el uso de juicios en la descripción del incidente por parte de la persona que realiza la observación.
Aporta información más valiosa si contiene anotaciones de observaciones frecuentes del comportamiento del estudiante a lo largo de un curso o ciclo, lo que entrega una información longitudinal más objetiva y completa.
Por el tiempo que toma el desarrollo de los registros anecdóticos, es evidente que el profesor podrá usar este procedimiento preferentemente en casos especiales que ameriten un seguimiento sistemático del estudiante

Ejemplo[1]*:*

Fecha: 14-2-91
Estudiante: Ángeles Gómez
Observador/a: Marisa Jiménez.
Curso: Preescolar (Clase “Epi y Blas”)

[1] Fuente: Bolívar, A. La evaluación de valores y actitudes. Ed. Anaya, Madrid,1995

Contexto: Al final de la sesión de la mañana, en el momento de terminar el trabajo de fichas.

Descripción del incidente: Marisa preguntó quién no había terminado las fichas que estaban sin hacer. Ángeles calló, hasta que, después de pasar la lista, se comprobó que era ella. Se le criticó su actitud con la intención de que en lo sucesivo no la repitiese.

Interpretación/valoración: No es la primera vez que lo hace. Ya ha sido reprendida varias veces. Habrá que pensar en otros métodos para que acepte la situación.

Recomendaciones técnicas

•Observar con atención la conducta y describir con precisión, la situación en que se encuentra el estudiante.

•La descripción objetiva renuncia al uso de adjetivos calificativos.

•No hacer descripciones que estén influidas por interpretaciones o juicios, es decir, la observación y el recuerdo que de ella se hace debe aproximarse lo más posible a la realidad; implica describir las acciones o el hecho y nunca calificarlos.

•Registrar en el orden que aparecen todas las frases o conductas principales de cada acción del sujeto.

•Describir (no calificar) con algún detalle, la escena tal cual es al comienzo de cada período de observación.

•Si se estima necesario, indicar en forma separada la interpretación que el observador da al comportamiento registrado.

ii. Lista de cotejo

Corresponde a un listado de palabras, frases u oraciones que señalan con especificidad ciertas tareas, desempeños, acciones, procesos, productos de aprendizaje, conductas positivas o negativas.

Su nombre en inglés es checking list, y es entendido básicamente como un instrumento de verificación.

Es decir, actúa como un mecanismo de revisión -durante el proceso de enseñanza-aprendizaje- de ciertos indicadores prefijados y la revisión de su logro o de la ausencia del mismo.

Debe especificarse el orden o secuencia en que se realice una serie de acciones o procedimientos, en caso que ello resulte fundamental para el juicio valorativo. Frente a cada frase, palabra u oración, se incluyen dos columnas (por ejemplo)

Sí/No;

Logrado/No logrado;

En dichas columnas el observador anotará si lo que allí se plantea está o no presente en lo que realiza el estudiante observado.

Ejemplo.

Rasgo a evaluar: Participación responsable del estudiante en el trabajo en equipo.

Definición del rasgo: Se entiende como la participación activa del estudiante en la toma de decisiones del grupo: aporta opiniones propias, respeta el turno para intervenir de cada integrante, escucha atentamente y respeta la opinión de sus compañeros.

Indicadores	Sí	No
Participa activamente en la toma de decisiones del grupo		
Respeta el orden de intervención		
Respeta las opiniones de los demás		
Expone sus propias ideas		
Escucha atentamente a los demás		

Fuente: propia

iii. Escala de apreciación.

A diferencia de las listas de cotejo, las escalas de apreciación incorporan una gradiente de desempeño, que puede ser expresada en una escala **numérica (o conceptual)**, **gráfica** o **descriptiva**.

Por lo tanto, las escalas de apreciación tienen la misma estructura que las listas de cotejo, pero incorporan **más de dos variables** en la observación.

Ello permite discriminar con un grado de mayor precisión el comportamiento a observar o el contenido a medir. Por permitir esta graduación se le denomina escala politómica.

Ejemplo:

Indicadores	P	F	O	RV	N
Participa activamente en la toma de decisiones del grupo					
Respeta el orden de intervención					
Respeta las opiniones de los demás					
Expone sus propias ideas					
Escucha atentamente a los demás					

Fuente: propia.

Dónde:

P: Permanentemente
F: Frecuentemente
O: Ocasionalmente
RV: Rara vez
N: Nunca

Recomendaciones para la construcción de listas de cotejo y escala de apreciación.

- Determinar el rasgo a evaluar.
- Definir el rasgo.
- Elaborar indicadores -claramente observables- a partir de la definición elaborada.
- Especificar el orden o secuencia de los indicadores (si corresponde).
- Validar la relación lógica entre la definición del rasgo y los indicadores elaborados, a través de juicio de experto (validez de contenido).
- Seleccionar el tipo de escala para evaluar cada indicador (para la lista de cotejo debe ser dicotómica y para la escala de apreciación debe ser politómica).
- Diagramar el instrumento.

iv. Escala de actitudes

Las escalas de actitudes corresponden a cuestionarios con una lista de enunciados (escalas clásicas de actitud, tipo Likert) o con adjetivos bipolares (diferencial semántico).

Se solicita a los estudiantes que respondan de acuerdo a sus sentimientos o percepciones.

Se entiende por actitud una disposición más o menos permanente, positiva o negativa, que presenta una persona hacia un determinado **objeto**, el cual puede estar representado por una persona, grupo, situación, característica, entre otras.

Toda actitud posee tres dimensiones: cognitiva, afectiva y de comportamiento y todas ellas deben estar representadas de manera equitativa en el instrumento que se elabora para su evaluación.

Se le conoce como escala sumada debido a que la puntuación de cada unidad de análisis se obtiene mediante la sumatoria de las respuestas obtenidas en cada ítem.

Cada ítem está estructurado con cinco alternativas de respuesta.
Escala de actitudes descriptiva o gráfica:
Ejemplos
Muy de acuerdo De acuerdo Poco de acuerdo En desacuerdo Muy en desacuerdo

1. Totalmente en desacuerdo
2. En desacuerdo
3. Ni de acuerdo ni en desacuerdo
4. De acuerdo
5. Totalmente de acuerdo

Escala de actitudes numérica:

Ejemplo:

__1_____2_____3_____4_____5

Recomendaciones para su construcción

- Determinar la actitud a evaluar.
- Definir la actitud.
- Elaborar indicadores para cada dimensión de la actitud (cognitiva, afectiva y de comportamiento), tanto en sentido positivo como negativo.
- Validar la relación lógica entre cada dimensión y sus indicadores, a través de juicio de experto (validez de contenido).
- Utilizar la escala tipo Likert:
- Total acuerdo (TA);
- Parcial acuerdo (PA);
- Ni acuerdo/Ni desacuerdo (NA/ND);
- Parcial desacuerdo (PD); y,
- Total desacuerdo (TD).
- También se puede utilizar una escala de diferencial semántico.
- Distribuir los indicadores al azar.
- Incorporar indicadores control.
- Diagramar el instrumento.

INSTRUMENTOS DE INFORME

i. Cuestionario

Proporcionan una alternativa muy útil para la entrevista; sin embargo, existen ciertas características que pueden ser apropiada en algunas situaciones e inapropiadas en otra.

Además de las preguntas y categorías de respuestas, un cuestionario está formado por instrucciones que indican al encuestado cómo contestar.

Cuestionario Abierto.

- Se aplican cuando se quiere conocer los sentimientos, opiniones y experiencias generales; también son útiles al explorar el problema básico.

- El formato abierto proporciona una amplia oportunidad para que, quienes respondan escriba las razones de sus ideas.

Cuestionario Cerrado.

- El cuestionario cerrado limita las respuestas posibles del interrogado.

- Por medio de un cuidadoso estilo en la pregunta, el profesor puede controlar el marco de referencia.

- Este formato es el método para obtener información sobre los hechos.

- También motiva a los estudiantes para que tomen una posición y forma su opinión sobre los aspectos importantes.

Recomendaciones para construir un cuestionario

- Revisión de la literatura de cuestionarios que midan las mismas variables que pretendemos medir.
- Evaluar la validez y confiabilidad de los cuestionarios anteriores:

a) Adaptar un cuestionario aplicado en otra situación de evaluación.
b) Desarrollar un cuestionario propio.

- Determinar la codificación de preguntas cerradas.
- Elaborar la primera versión del cuestionario.
- Consultar con expertos o personas familiarizadas con los temas estudiados.
- Ajustar la primera versión.
- Decidir el contexto en que se aplicará.
- Elaborar la versión final del cuestionario
- Aplicar

ii. La Entrevista

Las entrevistas se utilizan para recabar información en forma verbal, a través de preguntas.

	ENTREVISTA ESTRUCTURADA	**ENTREVISTA NO ESTRUCTURADA**
VENTAJAS	-Asegura la elaboración uniforme de las preguntas para todos los que van a responder. -Fácil de administrar y evaluar. -Evaluación más objetiva tanto de quienes responden como de las respuestas a las preguntas. -Resulta en entrevistas más pequeñas.	-El entrevistador tiene mayor flexibilidad al realizar las preguntas adecuadas a quien responde. -El entrevistador puede explotar áreas que surgen espontáneamente durante la entrevista. -Puede producir información sobre área que se minimizaron o en las que no se pensó que fueran importantes.

DESVENTAJAS	-Alto costo de preparación. -Los que responden pueden no aceptar un alto nivel en la estructura y carácter mecánico de las preguntas. -Un alto nivel en la estructura puede no ser adecuado para todas las situaciones. -El alto nivel en las estructuras reduce responder en forma espontánea, así como la habilidad del entrevistador para continuar con comentarios hacia el entrevistado.	-Puede utilizarse negativamente el tiempo, tanto de quien responde como del entrevistador. -El entrevistador pueden introducir sus sesgos en las preguntas o al informar de los resultados. -Puede recopilarse información extraña -El análisis y la interpretación de los resultados pueden ser largos. -Toma tiempo extra recabar los hechos esenciales.

Fuente: propia

iii. Mapa conceptual

Es una técnica cuya función es ayudar a la comprensión de los conocimientos que el alumno tiene que aprender y a relacionarlos entre si o con otros que ya posee (conocimientos previos).

Aplica conocimientos previos y los organiza por jerarquías.

Creado por Joseph D. Novak para poner en práctica el modelo de aprendizaje significativo de Ausubel.

VENTAJAS:

- Ayuda a aclarar el pensamiento. Al concentrarse y aislar hechos importantes.
- Se visualiza como los conceptos se conectan entre sí y como están organizados.
- Los conceptos nuevos se comprenden fácil y rápido.
- Refuerzan la comprensión de cualquier tema.
- Usar técnicas de aprendizaje visual implica explicar en sus propias palabras, lo que se aprende.
- Desarrolla el análisis y síntesis de las ideas.

¿Qué distingue a un mapa conceptual?

- **Jerarquización:** los conceptos se organizan por su importancia. No se repiten los conceptos.

- **Selección**: es una síntesis o resumen que contienen lo más significativo de un tema.

- **Impacto visual**: "un buen mapa conceptual es conciso y muestra las relaciones entre las ideas principales de un modo simple y vistoso, aprovechando la notable capacidad humana para la representación visual." (Novak, 1988, p.106).

Elementos del mapa conceptual

Los mapas conceptuales se forman por los siguientes elementos:

- ✓ Conceptos
- ✓ Palabras enlace
- ✓ Proposición
- ✓ Elipses u óvalos
- ✓ Líneas

- **Concepto**: refiere a hechos, objetos, cualidades, animales, (otros); gramaticalmente los conceptos se identifican como nombres, adjetivos y pronombres.

Ejemplos: Anatomía humana, Astrobiología, Cirugía, Técnicas de estudio, Medicina.

- **Palabras de enlace**: son los verbos, preposiciones, conjunciones, adverbio y en general todas las palabras que no sean concepto.

Ejemplo: en, la, entre, por, para, volar, cual, como, donde, qué, (entre otras más).

- **Proposición**: es la frase con un significado determinado que se forma por 2 o más conceptos unidos por palabras enlace.

Ejemplos:
Las plantas tienen hojas.
La medicina es una ciencia.
La cirugía es una materia práctica.

¿Cómo se representa un MAPA CONCEPTUAL?

A través de elipses u óvalos unidos por líneas.

Los conceptos se colocan dentro de la elipse; las palabras enlace se escriben sobre o junto a la línea que une los conceptos.

Recomendaciones para su construcción

Pasos:

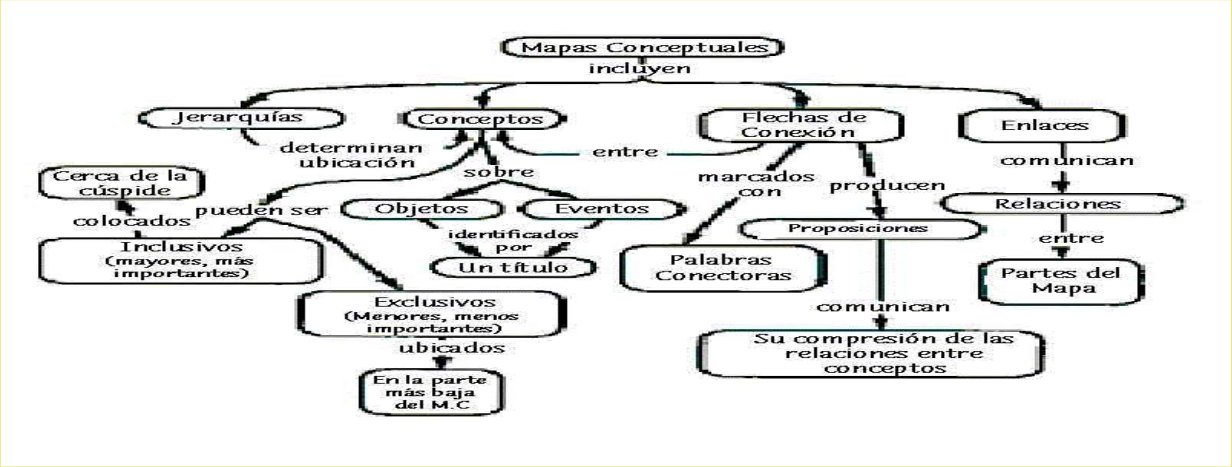
a) Elabora una lista de 10 ó 12 términos conceptuales claves [...]. Piensa en las categorías clave [del tema]

b) Ordena del más general al más específico.

c) Elabora el mapa conceptual organizando proposiciones (frases) en las que se utilice claramente palabras de enlace.

d) Identifica algunas relaciones cruzadas entre los conceptos [*relaciones circulares u horizontales entre conceptos].*

Ejemplos:



Fuente: propia

iv. Mapa Mental

Es un diagrama que por medio de colores, lógica, ritmo visual, números, imágenes y palabras clave, reúne los puntos importantes de un tema e indica, en forma explícita, la forma en que éstos se relacionan entre sí. (Cervantes; 1999)

Es una innovadora técnica gráfica.

Es una representación mental de cómo procesa el cerebro la información.

Aplica un enfoque creativo y otro analítico.

Tipos de mapa mental.

- ***Mapa mental de generación de ideas.***

Organiza nuestras propias ideas; profundiza en conocimientos y experiencia previos, reorganiza.

- ***Mapa mental a partir de ideas predeterminadas.***

Organiza ideas propias o ajenas; parte de materiales lineales (libro, informe, conferencia, apuntes, y las representa en un diagrama colorido.

Origen del Mapa Mental

Mindmapping o mapa mental es una estrategia desarrollada por el psicólogo británico Tony Buzan en 1969.

Se fundamenta en la psicología, neurofisiología, la semántica, la teoría de la información, la percepción, el pensamiento creativo, la mnemotecnia y la neurolingüística.

Características del Mapa Mental

Sobre cada rama, se puede encontrar una imagen o palabra clave.

Los puntos de menor importancia también están representados como ramas adheridas a las ramas de nivel superior.

El resultado final es una estructura nodal conectada (diagrama mental).

Toma en cuenta la manera como el cerebro recolecta, procesa y almacena información.

La idea principal se cristaliza en una «imagen central»

Los temas más importantes relacionados con la idea central "irradian" de la imagen central, de forma ramificada.

VENTAJAS:

- Desarrolla la memoria, el pensamiento rápido, creativo, ahorra tiempo, papel, energía; aumenta la productividad, la rentabilidad, involucra todo el cerebro, facilita el recuerdo, la comprensión, es placentero.

- Estimula la lectura, el estudio y la investigación

Recomendaciones para su elaboración

a. Papel horizontal
b. Idea central creativa, inolvidable.

c. Ideas secundarias escritas en ramas más delgadas.
d. Un color por bloque informativo.
e. Se lee en sentido de las agujas del reloj.
f. Utiliza palabras claves (adjetivos, sustantivos, verbos).
g. Una palabra por línea
h. Escrita en letra de imprenta, la palabra se anota sobre la línea
i. Un símbolo por idea.
j. Utiliza colores e imágenes con creatividad.
k. Letras diferentes (Forma y tamaño)
l. Símbolos, Códigos, Flechas.

Fuente: propia

v. La «V» de Gowin

En 1977, Gowin desarrolló un diagrama heurístico en forma de “V” como medio para representar los elementos implicados en la estructura del conocimiento.

La V de Gowin se apoya en la idea que una determinada fuente de conocimientos, como un texto de estudio, un artículo de investigación, un experimento de

laboratorio, una propuesta de nuevos estudios, otros, puede descomponerse en cuatro partes esenciales:
(1) los objetos, eventos o acontecimientos, que son la fuente de las evidencias de donde se extrae el conocimiento;
(2) el sistema conceptual en el cual se apoya el proceso de presentación de resultados;
(3) el método que se utiliza para producir el conocimiento; y
(4) una o más preguntas centrales o localizadoras, a las cuales el conocimiento da una respuesta.

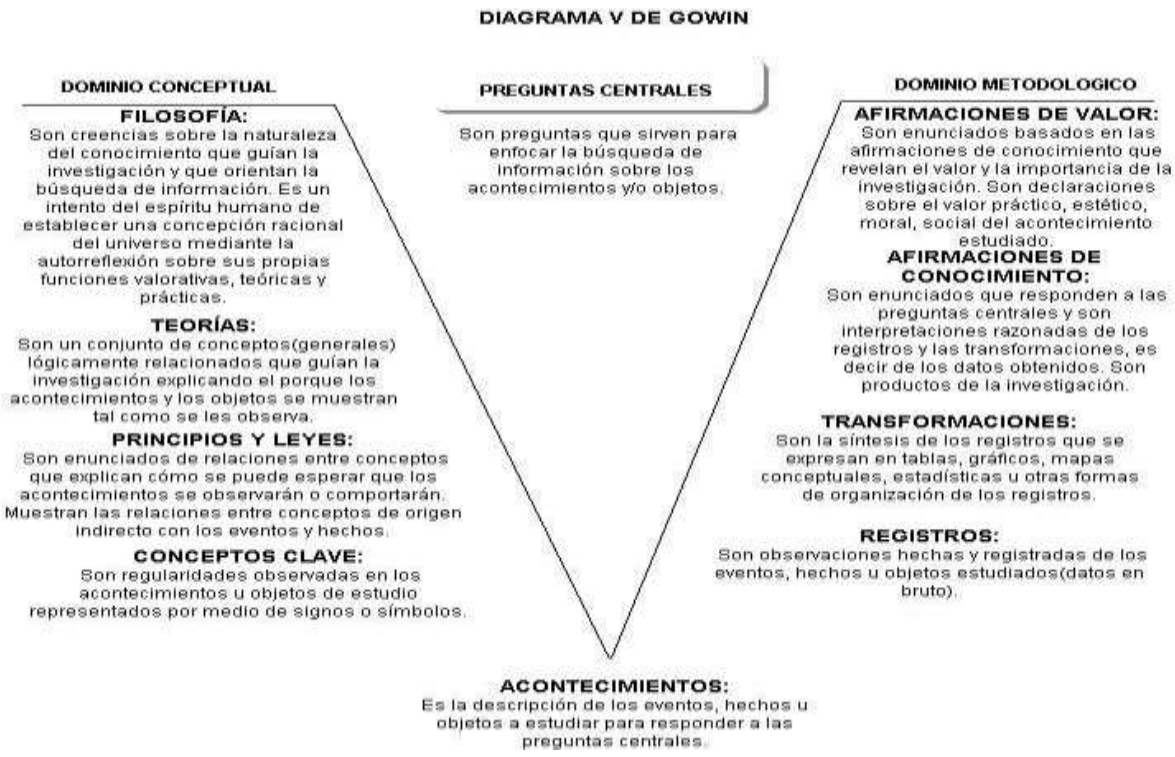
Al respecto Novak y Gowin dicen: (...) la técnica heurística uve constituye un instrumento que sirve para adquirir conocimientos sobre el propio conocimiento y sobre cómo éste se construye y utiliza (...) ayuda a los alumnos a comprender el proceso mediante el cual los seres humanos producen conocimientos (Novak y Gowin, 1988:79-80).

Las cinco preguntas originales propuestas por Gowin para aplicar a cualquier exposición o documento en el que se presente algún tipo de conocimiento son:
¿Cuál es la “pregunta determinante”?
¿Cuáles son los conceptos claves?
¿Cuáles son los métodos de investigación que se utilizan?
¿Cuáles son las principales afirmaciones sobre conocimientos?
¿Cuáles son los principales juicios de valor?

El profesor al revisar el diagrama de V confeccionado por un estudiante, ve rápidamente si ha habido coordinación entre lo que este sabía y pensaba y lo que decía y hacía (García 2003, p. 46).

De ahí que se convierta en herramienta útil y ágil de evaluación.

La UVE puede ser un instrumento útil de evaluación, especialmente para el trabajo de laboratorio, de estudio o actividades prácticas.

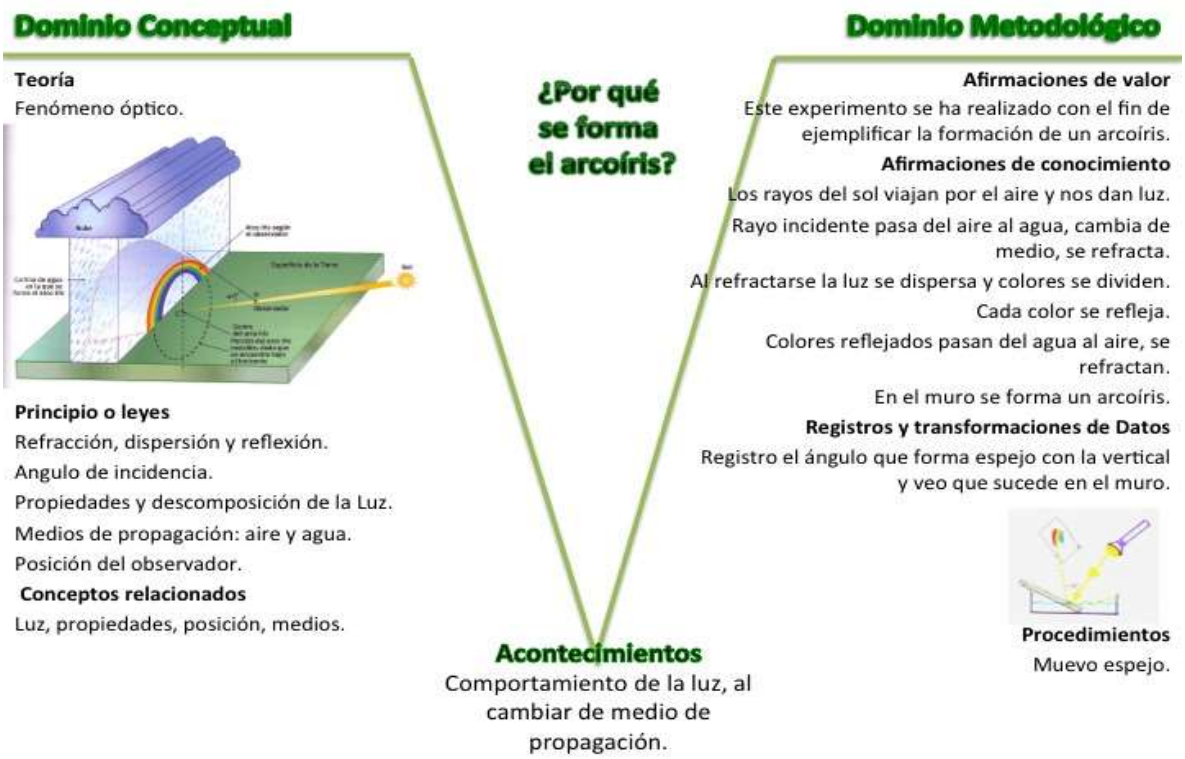


Recomendaciones para construir una V de Gowin

1. Dibujar una V

2. En la parte izquierda va el Dominio Conceptual (lo que hay que pensar), en la derecha, va el Dominio Metodológico (lo que se hace), en la UVE, o en el centro, va la pregunta central: ¿Qué quiero saber? y, al final de la UVE van los acontecimientos.

Ejemplo:



vi. Portafolios.

Colección selectiva deliberada y variada de los trabajos del estudiante donde se reflejan sus esfuerzos, progresos y logros en un periodo de tiempo y en alguna área específica.

Comprende materiales obligatorios y opcionales seleccionados por el profesor y el alumno que hacen referencia a diversos objetivos y estrategias cognitivas, es decir, permite identificar los aprendizajes de conceptos, procedimientos y actitudes de los estudiantes.

Como modalidad de evaluación, su uso permite monitorear el proceso de aprendizaje por parte del profesor y del estudiante, lo que permite modificar el mismo.

Recopilará los mejores ejemplos junto con aquellos que puedan establecer una relación del proceso de cambio en la manera que se ha organizado el curso, en la forma.

Recomendaciones para su construcción.

- Determinar el propósito.
- Seleccionar el contenido y la estructura.
- Decidir cómo se va a manejar y conservar el portafolio.
- Establecer los criterios de evaluación y evaluar el contenido.
- Comunicar los resultados a los estudiantes.
- Diseñar evaluación por rúbricas.

VENTAJAS:

- Promueve la participación del estudiante al monitorear y evaluar su propio aprendizaje.
- Requiere que los estudiantes asuman la responsabilidad de su aprendizaje.
- Los maestros pueden examinar sus destrezas

DESVENTAJAS:

- Consume tiempo del profesor (a) y del estudiante.
- Requieren refinamiento del proceso de evaluación.
- Existe poca evidencia sobre la confiabilidad y validez de los resultados.

Tipos de portafolio

Portafolio tipo 'showcase' (vitrina): Contiene evidencia limitada. Útil en laboratorios.
Ejemplo, mostrar su mejor trabajo, su trabajo mejorado, el peor trabajo, el trabajo preferido. Los ítems pueden ser tareas, exámenes, trabajo creativo.
***Portafolio de cotejo (checklist*):** número predeterminado de ítems. Se le da al estudiante a que elija de varias tareas las que debe completar para un curso.
Ejemplo, en lugar de solicitar 12 problemas en cada capítulo, el estudiante puede reemplazar algunos por artículos que analizó, reportes de laboratorio, etc., aparte pueden ser exámenes rápidos y pruebas.
Portafolios de formato abierto: nos permite ver el nivel de aprovechamiento; puede contener lo que ellos consideren como evidencia de aprendizaje.
Ejemplo, agregan reportes a museos, problemas o tareas que los estudiantes inventan, (entre otras).

FOCOS Y PROPÓSITOS DE LOS INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN.

PROCEDIMIENTOS EVALUATIVOS Y SUS PROPOSITOS[2]

PROCEDIMIENTO EVALUATIVO	PROPOSITOS
PRUEBA ESCRITA: Objetiva o de desarrollo	Para evaluar conocimientos disciplinarios, habilidades aplicables a contenidos variados, comprensiones integradoras y su aplicación a ejemplos de la vida diaria.
PRUEBA ORAL	Para verificar comprensión profunda de asuntos complejos y la capacidad de explicarlos en términos simples.
ENSAYO	Para comprobar la calidad de la expresión escrita y el uso de referencias, la habilidad para desarrollar un argumento coherente, la comprensión y transferencia del conocimiento y la evaluación crítica de ideas.
OBSERVACION: Espontánea Estructurada (Lista de Cotejo)	Para recabar información sobre el ámbito afectivo-valórico, para juzgar desempeños tales como la expresión oral, manipulación de material de laboratorio, y en general, para evaluar la forma en que el estudiante actúa mientras desarrolla su tarea de aprendizaje.
ENTREVISTA: Espontánea Estructurada	Para examinar con el alumno el trabajo realizado, para aclarar asuntos que surgen de documentos o revisar la profundidad y amplitud del aprendizaje, para evaluar el desarrollo de conceptos y la aplicación de estrategias a una tarea de aprendizaje.
DESEMPEÑO	Para evaluar aplicaciones de la teoría en un contexto estructurado (laboratorio). Para verificar capacidades o habilidades (resolución de problemas), comprensión de distintos puntos de vista, aplicación de conocimientos y habilidades, capacidad de responder a situaciones nuevas (simulación)
PRESENTACION	Para verificar la capacidad de presentar información, atendiendo a la audiencia y al tema. Para comprobar su comprensión del tema.
INFORMES	Para juzgar nivel de conocimientos y para evaluar habilidades de análisis y de expresión escrita sobre temas diversos.
TRABAJO REALIZADO O PROYECTO DE TRABAJO	Para comprobar la calidad del trabajo, su relevancia en función del propósito y la autenticidad de la producción. (A menudo se combina con la entrevista o con la prueba oral).
REVISION BIBLIOGRAFICA	Para asegurarse que la vigencia y el análisis de la bibliografía estén en el nivel adecuado.
BIBLIOGRAFIA COMENTADA	Para comprobar la amplitud de las lecturas y asegurarse que la cobertura es apropiada para satisfacer los requerimientos pedidos.
CARPETA O PORTAFOLIO	Para validar el aprendizaje del alumno a través de un conjunto de materiales que reflejen sus aprendizajes y logros anteriores. Incluye su trabajo, sus reflexiones sobre su propia práctica y evidencia indirectas de otras personas calificadas para hacer comentarios.
GLOSARIO	Para comprobar si el estudiante conoce y comprende el significado de términos o conceptos.

[2] Apunte Prof. Yenia Melo H.

RELACIÓN ENTRE LAS ESTRATEGIAS DE E-A Y LOS INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN.

N°	Actividad y/o recurso de E-A	Descripción	Tipo de evaluación
1	**Análisis de caso**	Los estudiantes analizan un caso de estudio entregado por el profesor.	Rúbrica
2	**Taller de discusión y/o debates**	Orientar a la clase para que se realice, en forma de cooperación intelectual, el estudio de una unidad, tema, lección o tópico eminentemente polémico, opinable.	Rúbrica, Escala de apreciación, Lista de cotejo
3	**Foros**	El profesor coordinará una discusión grupal sobre un tema, hecho o problema, con la finalidad de obtener opiniones, por parte de sus estudiantes, así como también indicar bibliografía o web bibliografía, para que los alumnos puedan informarse respecto del tema a opinar.	Rúbrica, Escala de apreciación, Lista de cotejo
4	**Análisis de videos**	El profesor previo a haber tratado contenido teórico respecto de un tema, utiliza el ejercicio de Análisis de video para abordar situaciones concretas que puedan graficar dicho contenido. Deberá elaborar una pauta de análisis que oriente al alumno a realizar su trabajo.	Pauta de análisis de vídeo, Lista de Cotejo
5	**Pruebas escritas estructuradas**	Pruebas escritas que miden contenidos, utilizando alternativas, V o F, términos pareados, entre otros.	Pauta de corrección
6	**Pruebas escritas no estructuradas**	Pruebas escritas que miden contenidos, a través del desarrollo de este.	Pauta de corrección, Rúbrica
7	**Controles de lectura**	Pruebas escritas que miden contenido de una lectura	Pauta de corrección, Rúbrica
8	**Disertaciones**	Presentación oral de algún tema.	Rúbrica, Escala de apreciación, Lista de cotejo
9	**Informes y/o Monografías**	Trabajo que informa algún procedimiento (dar cuenta de algo por escrito) y/o recopilación bibliográfica de un tema.	Rúbrica, Escala de apreciación, Lista de cotejo

10	**Trabajos en grupo**	Desarrollo de trabajos (ver el punto anterior) en forma colaborativa entre estudiantes	Rúbrica, Escala de apreciación, Lista de cotejo
11	**Portafolio**	Recopilación de información que demuestra habilidades y logros de los estudiantes.	Rúbrica, Escala de apreciación, Lista de cotejo.
12	**Proyectos**	Metodología de trabajo que permite una intervención concreta sobre algo y de la cual se espera tener resultados.	Rúbrica, Escala de apreciación, Lista de cotejo.
13	**Diario Reflexivo**	Metodología que permite desarrollar habilidades meta cognitivas.	Rúbrica, Escala de apreciación, Lista de cotejo.
14	**Mapas conceptuales**	Representaciones mentales acerca del significado de un conocimiento.	Pauta de corrección, Rúbrica, Escala de apreciación.

Fuente: propia

CONSTRUCCIÓN DE INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN

¿Qué son los criterios de evaluación?

Son los principios, normas o ideas de valoración en relación a los cuales se emite un juicio valorativo sobre el objeto evaluado.

Para definir criterios, tener en cuenta que:

1. **Describen** una serie de formas del desempeño del estudiante, tales que cada descripción comprende un grado de calidad.
2. **Permiten** llegar a una conclusión acerca del aprendizaje para el desarrollo.
3. **Discriminan** entre el trabajo para elevar la calidad del aprendizaje – no debería haber pasos a seguir en una secuencia de operaciones.
4. **Contienen** una idea central que se puede reconocer.
5. **Reflejan** desempeño o muestras de comportamientos, conocidos que cubren un rango de distintas actuaciones o calidad del trabajo.
6. **Evitan** un lenguaje ambiguo sin términos comparativos para definir la calidad del desempeño.
7. **Son transparentes,** de modo que las personas evaluadas puedan verificar su evaluación.
8. **Declaran** la dificultad relativa comparada con cualquier otro criterio.

9. **Tienen peso propio** basado sólo en la capacidad de discriminación – no se usará ninguna ponderación.

¿Qué es un indicador de evaluación?

Es un procedimiento observable y medible de la realización o desempeño de los estudiantes.

Para escribir indicadores, tener en cuenta que:

1. Su descripción comprende un **grado de calidad del desempeño.**
2. Identifican cuál es e**l aprendizaje para el desarrollo.**
3. **No es un juicio de valor.**
4. Discriminan cuál es el **comportamiento para elevar la calidad del aprendizaje.**
5. **No es una secuencia de operaciones.**
6. Reflejan **muestras de comportamientos.**
7. Definen la **calidad del comportamiento.**
8. Son **transparentes** y facilitan verificar la **evolución en el logro.**
9. **Reflejan la dificultad relativa comparada con cualquier otro indicador.**
10. Tienen **peso propio basado sólo en la capacidad de discriminación**
11. **No expresan ponderación.**

Ejemplo:

Opera con minuciosidad y orden al resolver una ecuación.

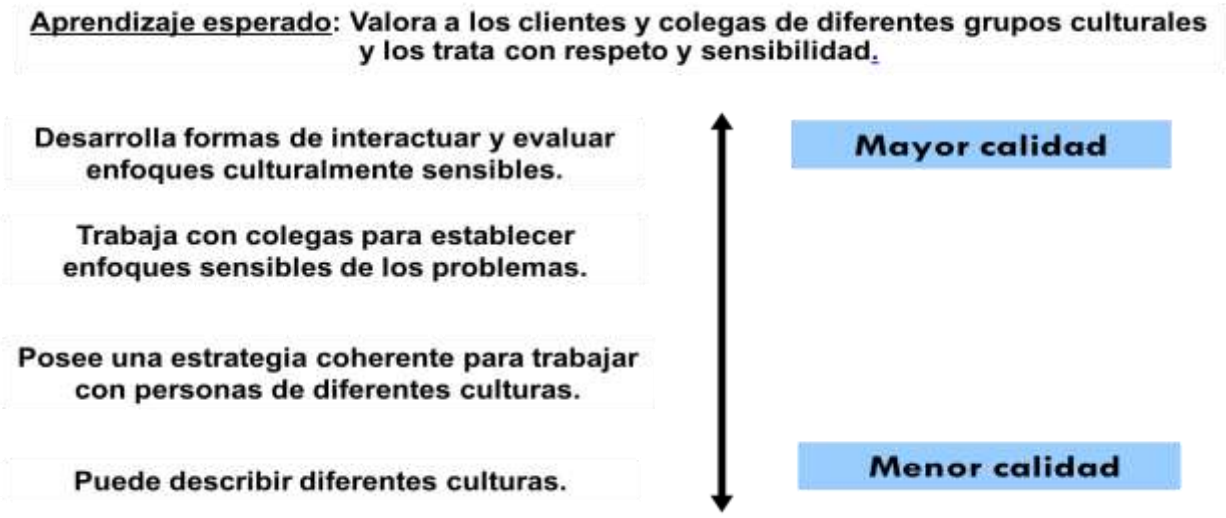
Qué constituye a un indicador:

ACCIÓN: Opera

CONTENIDO: Ecuación.

FORMA: Orden y minuciosidad.

Otro Ejemplo:



Fuente: propia

Elaboración de ítems para una prueba.

Deben ser representativos de los contenidos generales de la asignatura o área que queremos evaluar y del trabajo realizado durante ese periodo.

Deben ser significativos de lo fundamental y lo importante.

Deben estimular las operaciones mentales que se quieren explorar. Según se formulen las preguntas el sujeto habrá de poner en marcha una capacidad u otra para responderlas.

Las preguntas pueden ser de reconocimiento, de traducción, de interpretación, de comprensión, de aplicación, de análisis, de síntesis, o de valoración.

Deben permitir valorar el proceso o el producto según el objetivo de la evaluación.

Deben estar redactadas con claridad. Se trata de quitar dificultades añadidas a la prueba para dejar solamente la propia del problema planteado. Cualquier dificultad añadida le resta validez.

Deben ser familiares para el alumno, es decir deben estar acostumbrados a trabajos que requieran un proceso de elaboración semejante al de la prueba.

Clave de corrección para pruebas de preguntas abiertas y corrección subjetiva

Permite definir un esquema de categorías que recoja aquellas dimensiones que se han definido como relevantes en los propósitos de la programación.

Permite mantener nuestra atención en esos aspectos a lo largo de la corrección de los ejercicios de los diferentes estudiantes.

La clave puede ser tan simple o tan compleja como se desee (si es muy compleja, deja de ser útil,- utilizar unos y ceros es lo más práctico, sobre todo si la clave es muy específica); puede haber una clave distinta para cada pregunta o una común para todas.

Minimiza los riesgos del subjetivismo, del influjo de la idea previa que se tiene del alumno.

Facilita la calificación, hay más matiz en la puntuación total de cada alumno; permite además comparar con más objetividad unas calificaciones con otras.

Facilita la comunicación de resultados de una manera más provechosa (porque es más específica) para el aprendizaje del alumno.

Facilita la evaluación por objetivos (o por aspectos) de todo el grupo, de las metodologías y de los programas.

Cuando se sigue un sistema analítico de corrección, suele recomendarse no corregir alumno por alumno, sino pregunta por pregunta: la primera pregunta a todos, después la segunda a todos y así sucesivamente.

Clave de corrección para pruebas objetivas

Se refiere a la comparación de las respuestas dadas por el estudiante, a los *ítems de respuesta cerrada o de respuesta dirigida* planteados en las tareas de una prueba, con las respuestas explicitadas en una *clave de respuestas o una plantilla de corrección*, para establecer las respuestas correctas, contabilizarlas y puntuarlas.

Se trata de la corrección de un tipo de examen escrito estructurado –a cada estudiante se le presentan exactamente las mismas preguntas o preguntas equivalentes-, cuyas características principales son:

- La presencia de un alto número de preguntas o ítems.
- Las preguntas o ítems se traducen en fórmulas cerradas (el estudiante no elabora la respuesta sino que sólo ha de señalarla o bien completarla).
- La determinación de las respuestas aceptables o rechazables ha de ser unívoca y exacta, lo cual da lugar a que se puedan calificar objetivamente y

significa que, independientemente de quién las valore, se llegará a los mismos resultados de medida.

Tabla de especificaciones de una prueba

Es la estructura del instrumento de evaluación.

La elaboración de la tabla de especificación es una fase previa a la elaboración del instrumento que se aplicará a los estudiantes y permite asegurar la evaluación del desarrollo de distintas habilidades en los estudiantes y también que la selección de tareas y contenidos sea coherente con las planificaciones y el currículo.

Objetivo	Peso	N° de Pregunta
Objetivo 1	20%	4,6
Objetivo 2	40%	1,2,3
Objetivo 3	40%	7,8

Ponderación

La ponderación es *una forma singular* por la cual, cada profesor (a), introduce sus propios patrones de valores y creencias, acerca de lo que considera como rendimiento ideal.

Ejemplo de categorías en un examen de Cs Soc

Valor ponderado

Datos que recoge: información	3
Comprensión de asuntos que aborda	5
Relación adecuada entre los distintos sucesos	4
Estructuración general de la respuesta	5
Originalidad del enfoque	3
Total	**20**

Otro Ejemplo:

Un profesor puede conformar la calificación total sumativa de un alumno de la siguiente forma:

Prueba final 30%

Pruebas parciales	30%
Cumplimiento de tareas asignadas	20%
Participación en clase	20%
Total	**100%**

La ponderación puede hacerla relacionando las categorías entre sí dando como resultado la calificación total de la prueba.

El profesor puede ponderar el resultado de la prueba relacionándola con otros elementos importantes como pueden ser: resultados de otras pruebas, el trabajo cotidiano, el esfuerzo puesto de manifiesto, la participación y conducta en clase, el cumplimiento de las tareas asignadas (entre otros).

Conclusión

En esta última semana se han revisado los conceptos asociados a la construcción de instrumentos de observación y de informe.

En este sentido, la evaluación de los aprendizajes esperados en la formación técnico profesional, es muy importante puesto que los resultados que podamos obtener, al aplicar algún tipo de estos instrumentos, nos servirán para orientar la enseñanza, conforme a lo que estamos persiguiendo.

Para poder construir los instrumentos adecuados y ajustados a las necesidades, será necesario tener mucha claridad respecto de lo que se desea evaluar.

Finalmente, es oportuno recordar que no es lo mismo evaluar actitudes, conocimientos o procedimientos, por ello será prudente asegurar la coherencia y consistencia interna entre lo que se busca evaluar y los instrumentos que se crean para tal fin.

Bibliografía

Casanova, María A. (1995) “Manual de Evaluación Educativa”. Morata Madrid.

Lukas, José y Santiago, Karlos (2004) “Evaluación Educativa” Alianza Editorial. Madrid

Parra, Enrique (2008) “Evaluación para los Aprendizajes y la Enseñanza”. UCSH. Santiago

Poggi, Margarita (2008) Evaluación educativa. Sobre sentidos y prácticas. En:http://www.rinace.net/riee/numeros/vol1-num1/art2_htm.html

IPLACEX
TECNOLÓGICO NACIONAL