



UNIVERSIDAD DE CHILE
FACULTAD DE MEDICINA
ESCUELA DE POSTGRADO

**ESTADO DE AVANCE DE LAS PRÁCTICAS EVALUATIVAS
APLICADAS EN LOS PLANES DE ESTUDIO RENOVADOS EN BASE
A COMPETENCIAS, EN LA UNIVERSIDAD DE MAGALLANES**

T.O. Marcela Alejandra Gómez Godoy

**TESIS PARA OPTAR AL GRADO DE
MAGISTER DE EDUCACIÓN EN CIENCIAS DE LA SALUD**

Directora de Tesis: Prof. Ilse López

2018

Dedico este trabajo:

A mis amados hijos, Javiera, Bastián, y Gabriel, por su infinita generosidad y paciencia. A mi amado esposo Alberto, por el apoyo incondicional y por impulsarme siempre a seguir mis sueños.

AGRADECIMIENTOS

A mi mis queridos padres María Inés y Leonidas, por todo el apoyo y regaloneo constante, sin ustedes nada de esto habría sido posible.

A ms amigas bellas, que le dieron alegría a mi vida en los momentos más difíciles...gracias por impulsarme a seguir adelante.

A mi Florcita por cuidar con tanto amor a la familia en mis momentos de ausencia.

A todos los colegas de la Universidad de Magallanes que desinteresadamente me apoyaron con sus conocimientos para que esta investigación saliera adelante.

A la Universidad de Magallanes por darme la oportunidad de seguir especializándome para contribuir de mejor manera al crecimiento de la institución y de la región.

A mi querida Ilse, por toda la paciencia, sabiduría y amor demostrado en todo este largo proceso. Gracias infinitas por orientarme y enseñarme a ser mejor persona. Nada de esto sería realidad sin tu confianza y serenidad.

INDICE

RESUMEN	5
INTRODUCCIÓN.....	6
MARCO TEÓRICO.....	11
MARCO METODOLÓGICO	22
PROBLEMA	25
Hipótesis/Supuestos	26
OBJETIVO GENERAL.....	27
Objetivos Específicos.....	27
DISEÑO METODOLÓGICO.....	28
Plan de análisis de datos	44
RESULTADOS	47
1. Resultados del análisis cuantitativo	47
2. Resultados del análisis cualitativo.....	61
3. Resultados de la investigación mixta	76
DISCUSIÓN.....	81
CONCLUSIONES	84
PROYECCIONES.....	86
IMPLICANCIAS	86
LIMITACIONES	87
ANEXOS 93	
ANEXO N°1: Encuesta docentes en formato Google Form	93
ANEXO N°2: Instrumento de análisis documental	100
ANEXO N°3: Matriz de análisis de contenido (ejemplo)	101

RESUMEN

La Universidad de Magallanes asume el desafío de la formación en base a competencias en el año 2008. A nueve años de su adopción, si bien ha avanzado en el establecimiento de perfiles de egreso y currículos basados en competencias, no ha logrado instalar mecanismos de seguimiento de los procesos de formación implementados bajo esta nueva concepción curricular, que permitan dar cuenta del logro del perfil de egreso. En base a constructos teóricos de la evaluación para el desarrollo de competencias y sus implicancias en el logro del perfil de egreso, la presente investigación estuvo orientada a conocer el estado de avance de las prácticas evaluativas aplicadas durante el ciclo inicial de formación, en las carreras de Enfermería, Ingeniería Comercial y Auditoría, las cuales cumplían con los criterios de inclusión planteados para esta investigación. A través de un modelo de investigación mixto, de diseño transformativo concurrente, se combinó un estudio descriptivo, mediante la aplicación de un cuestionario en formato online a los y las docentes, y el análisis de todos los programas de asignatura del cuarto semestre de las carreras seleccionadas. Para el estudio interpretativo, se llevaron a cabo grupos focales con el estudiantado que accedió a participar en el estudio. Los principales resultados indican una prevalencia de conceptualizaciones tradicionales que orientan a los y las docentes a utilizar instrumentos de evaluación, en los que se enfatiza el recuerdo a través de pruebas escritas y orales. Se identificó además, la tendencia en el uso de la evaluación como un instrumento de control, que condiciona el aprendizaje y el rol del estudiantado. Las evaluaciones de orden superior, son escasamente utilizadas, y los procedimientos aplicados dejan en evidencia falta de coherencia entre la metodología de enseñanza y la evaluación. Se concluye que, la nueva concepción curricular aún no se ha logrado instalar en las prácticas evaluativas aplicadas en el cuarto semestre; por lo tanto, éstas no permiten aún dar cuenta del logro de las competencias declaradas en los perfiles de egreso de las carreras estudiadas.

ABSTRAC

The University of Magallanes assumes the challenge of training based on competencies in 2008. Nine years after its adoption, although it has advanced in the establishment of graduation profiles and competency-based curricula, it has not managed to install mechanisms to monitor the training processes implemented under this new curricular concept, which allow to account for the achievement of the graduation profile. Based on theoretical constructs of the evaluation for the development of competences and their implications in the achievement of the graduation profile, the present investigation was oriented to know the state of progress of the evaluation practices applied during the initial cycle of training, in the careers of Nursing, Commercial Engineering and Auditing, which met the inclusion criteria proposed for this investigation.

Through a mixed research model of concurrent transformative design, a descriptive study was combined, through the application of a questionnaire in online format to the teachers, and the analysis of all the subject programs of the fourth semester of the races. selected. For the interpretive study, focus groups were carried out with the student who agreed to participate in the study.

The main results indicate a prevalence of traditional conceptualizations that guide teachers to use assessment instruments, in which memory is emphasized through written and oral tests. It was also identified the tendency in the use of the evaluation as an instrument of control, which conditions the learning and the role of the student body. Higher-order evaluations are scarcely used, and the procedures applied reveal a lack of coherence between the teaching methodology and the evaluation. It is concluded that the new curricular conception has not yet been installed in the evaluation practices applied in the fourth semester; therefore, they do not yet allow to account for the achievement of the competences declared in the graduate profiles of the studied careers.

INTRODUCCIÓN

El Ministerio de Educación chileno, desde hace más de una década, ha impulsado la renovación curricular en base a competencias, lo que ha generado cambios sustanciales en la manera de concebir los procesos de formación universitaria. En esta ruta de cambio, la evaluación de los aprendizajes y desempeños del estudiantado se ha transformado en el mayor desafío para el aseguramiento de la calidad en la educación superior. (Ahumada, 2005; Ampuero et al., 2014; Mateo, 2000; Mateo & Vlachopoulos, 2013; Zúñiga, Solar, Lagos, Báez, & Herrera, 2014). Las causas aquello son diversas y, en su mayoría apuntan a lo complejo que ha sido para las instituciones, lograr transitar desde un modelo tradicional de formación, basado en objetivos y centrado en el docente, a otro basado en competencias. Según la evidencia, esta resistencia al cambio, puede estar asociado a la diversidad de definiciones presentes en torno al concepto de competencia, muchas de las cuales han sido poco operativas, lo que ha complejizado la utilización de ésta como organizador principal de los actuales programas de los estudios. (M. J. García, 2009; Jonnaert, Barrette, Masciotra, & Yaya, 2006)

La Universidad de Magallanes asume el desafío de la innovación curricular en el año 2008, enmarcado en los principios del Proyecto Educativo Institucional 2006 – 2011;

“que adopta un enfoque formativo basado en Competencias, asumiendo en ello, las concepciones planteadas por González, Herrera y Zurita, (2008), donde la competencia es entendida como la capacidad para actuar eficazmente en un conjunto de situaciones dadas...Este concepto constituye una categoría referida al aprendizaje a lograr, asumiendo una perspectiva sociocultural...El currículum con enfoque en competencias de la Universidad de Magallanes, integra saberes, por cuanto entiende el conocimiento como un cuerpo articulado de elementos y procesos aprendibles en los planos factuales,

conceptuales, procedimentales y actitudinales, en función de un desempeño idóneo, en un contexto real...toma como eje principal el desempeño, entendido como expresión concreta de competencias, técnicas y recursos que se conjugan para desarrollar una actividad, resolver un problema, enfrentar una dificultad, cuyo énfasis radica en el uso o manejo de lo que un profesional debe hacer con lo que sabe, en la calidad con que hace lo que sabe y en la aplicación crítica de los conocimientos que sustentan su accionar.

Un currículo de carrera con enfoque formativo basado en competencias en la Universidad de Magallanes reflejará, a nivel de diseño e implementación, a lo menos las siguientes características:

1. Un perfil de egreso integrado por competencias genéricas y específicas, que incluya aquellas valoradas en el mundo laboral y luego validadas en el ámbito académico.
2. Un plan de estudios alineado con la Matriz Curricular Institucional.
3. Asignaturas distribuidas en los ámbitos formativos señalados en la Matriz Curricular Institucional.
4. Sus programas especifican el nivel de competencias a desarrollar en los estudiantes, asumiendo el formato establecido previamente por la Universidad de Magallanes.
5. Procesos de práctica iniciales, intermedios y finales, con una propuesta formativa e indicaciones referidas a la supervisión docente.
6. Instancias iniciales, intermedias y finales de evaluación de competencias.

El proyecto educativo señala que, la evaluación de competencias y por competencias es un proceso de retroalimentación, determinación de idoneidad y certificación de los aprendizajes de los estudiantes de acuerdo con las competencias de referencia, mediante el análisis del desempeño de las personas en tareas y problemas pertinentes.

(Zabala, y Arnau, 2008) La evaluación ha de asumir características, modalidades y finalidades distintas, tales como: · Aportar al conocimiento del perfil de ingreso de los estudiantes; retroalimentar los procesos formativos; considerar procesos de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación; contemplar instancias de evaluación y certificación de competencias desarrolladas por los estudiantes desde la Universidad y por parte de entes externos, cuando la institución lo decida.

Todo lo definido en el proyecto educativo de la universidad, ha permitido orientar los procesos vinculados a la renovación, que han sido liderados desde la Dirección de Docencia. De la misma forma, se ha propiciado la capacitación de los equipos vinculados a este proceso, a través de postítulos y Diplomados, con énfasis en metodologías y evaluación para el desarrollo de competencias. Cabe señalar, que algunas carreras como Ingeniería Comercial, Auditoría, Enfermería y Kinesiología, se adjudicaron fondos a través del MINEDUC, para implementar sus renovaciones curriculares, por lo que además de la asesoría institucional, recibieron apoyo de expertos externos a la institución.

A nueve años de la primera carrera implementada con el nuevo modelo, la institución presenta un panorama diverso de avance en la innovación curricular en las carreras, que ha estado influenciado, no solo por las concepciones de competencias planteadas en el modelo educativo, sino que se ha nutrido de conceptualizaciones diversas, aportadas por las visiones de los distintos asesores curriculares, que asumieron la renovación curricular de las primeras carreras, a través de los proyectos financiados por el MINEDUC.

En este contexto se hace necesario realizar un estudio que permita identificar el estado de avance en la implementación de la nueva concepción curricular, a nivel del logro del perfil de egreso, considerando que este logro, a partir del año 2017 ha sido incorporado como un indicador de calidad en los procesos de acreditación de carrera. Por lo descrito en relación a las implicancias de la evaluación de aprendizajes para el aseguramiento, se espera que los

resultados de esta investigación, contribuyan con antecedentes para elaborar un mecanismo de seguimiento del perfil de egreso, que incorpore el monitoreo de las practicas evaluativas para el desarrollo de competencias.

MARCO TEÓRICO

Nuevas concepciones curriculares de la educación superior y sus implicancias en el proceso formativo.

En el transcurso del siglo XX, las instituciones de educación superior han debido enfrentar cambios significativos en su entorno, debido a la expansión de la matrícula, la diversificación de la población estudiantil, y por sobre todo, han tenido que adaptar sus prácticas, para poder responder a “una sociedad del conocimiento en movimiento” (Jonnaert et al., 2006, p. 7), que las ha impulsado a avanzar hacia una formación profesional que promueva el autoaprendizaje, asumiendo en ello, la rápida caducidad del conocimiento (Jonnaert et al., 2006; Pey & Chauriye, 2011).

Esta situación ha generado reformas estructurales en la manera de “**concebir la formación universitaria**”, las cual hoy se sustenta sobre cuatro pilares: Una lógica de competencias; una perspectiva socioconstructivista, una atención centrada en los alumnos, y una importancia creciente de las situaciones de formación” (Jonnaert et al., 2006, p. 11).

En este contexto, las actuales concepciones de formación:

Asumen el **concepto de competencia** como una estructura organizadora de la actividad...donde conocer significa ante todo adaptarse a las situaciones...Por ello, es importante que la actividad del sujeto se organice, con una mezcla de invariabilidad y adaptación a las circunstancias. Debe apostarse a que existan **organizadores de la actividad**, por tanto analizar una competencia es poder identificar esos organizadores... La competencia pasa a ser entonces...la estructura dinámica organizadora de la actividad, que permite que la persona se adapte a un tipo de situaciones, a partir de su experiencia, de su actividad y de su práctica. Pastré (citado por (Jonnaert et al., 2006, p. 13).

Esta definición responde a los planteamientos del aprendizaje significativo, en cuya creación “confluyen cuatro características: las competencias toman en cuenta el contexto, son el resultado de un proceso de integración, están asociadas con criterios de ejecución o desempeño e implican responsabilidad” (CEPAL-UNESCO2009, p. 7). Esta perspectiva, genera, un nuevo marco conceptual para el **binomio aprendizaje-evaluación**, que apuesta por el tránsito desde un modelo educativo basados en la transmisión del conocimiento y centrado en la enseñanza, a uno centrado en el aprendizaje para el desarrollo de competencias. (Mateo & Vlachopoulos, 2013; Villardón, 2006). Al identificar la competencia como un “estructura organizadora de la actividad”, se hace necesaria y relevante un diseño curricular que articule los distintos elementos involucrados en un programa de formación en base a competencias. **El diseño curricular**, se entiende como:

Una dimensión del currículo que revela la metodología, las acciones y el resultado del diagnóstico, modelación, estructura y organización de los proyectos curriculares. Permite una concepción educativa determinada que al ejecutarse pretende solucionar problemas y satisfacer necesidades y en su evaluación posibilita el perfeccionamiento del proceso de enseñanza – aprendizaje.(Fonseca & Gamboa, 2017, p. 91)

La estructura que asume el diseño curricular, además de considerar las nuevas conceptualizaciones de formación, debe contemplar las condiciones políticas que orientan las decisiones de las autoridades universitarias. En este sentido, para transformar y redefinir la universidad se debe atender no sólo a las dimensiones curricular, didáctica y metodológica sino que, se debe considerar la dimensión sociocultural de las instituciones (J. Tierno, P. Iranzo, & C. Barrios, 2013), para hacerse cargo de cómo institucionalizar procesos didácticos

coherentes con la opción curricular y con las necesidades de una sociedad en constante cambio. En este escenario, las y los **docentes cumplen un rol trascendental**, ya que todo diseño curricular orientado a un cambio en la manera de concebir los procesos de formación, requieren de un desarrollo profesional docente y un apoyo mutuo entre los actores implicados, para lograr superar los dilemas y obstáculos asociados (Prieto, 2007; Ulloa, Suarez, & Jiménez, 2018; Zambrano, 2018). Al respecto, estudios relacionados al cambio curricular arrojan que, si bien los diseños curriculares basados en competencias, han sido generados y orientados por unidades especializadas a través de procedimientos claramente establecidos, sus planteamientos se han quedado más bien a nivel de retórica, ya que no han logrado demostrar el efecto de la implementación de las nuevas concepciones formativas en el aula universitaria, lo que en la actualidad, se está viendo reflejado en el real logro del perfil de egreso de las titulaciones (Barra & Mora, 2018a; CINDA, 2017; Contreras, 2010; Jonnaert et al., 2006; Mateo & Vlachopoulos, 2013; Márquez, Sandoval, Torres, & Pavié, 2018; Prieto, 2007; J. Tierno et al., 2013).

El **perfil de egreso** de cada titulación, “define las características deseadas en la persona titulada para que esta se desenvuelva de la mejor manera posible como profesional y como ciudadano...por tanto, es un referente fundamental de la formación universitaria” (Villardón, 2006, p. 60). La Comisión Nacional de Acreditación (CNA), define el perfil de egreso como “el conjunto de conocimientos, competencias y actitudes que el/la estudiante de la carrera o programa habrá internalizado al momento de su titulación o graduación, y constituye el marco de referencia para la aplicación de los criterios de evaluación” (p. 7). Los **aprendizajes esperados**, asociados a cada competencia, se materializan a nivel macro, meso y microcurricular, mediante el **escalamiento durante el itinerario formativo**. Esto deberá ser considerado en las opciones que se elijan para evaluar el desarrollo de competencias en los distintos niveles formativos y en la evaluación final del perfil de egreso. Como plantea Del

Valle (2012), citado por CINDA (2017), “esto supone que van aumentando los grados de complejidad de los desempeños, sea este aumento dado por qué se hace más complejo y realista el contexto de desempeño (complejidad horizontal) o porque se aumenta o profundiza la complejidad de la tarea (complejidad vertical)”.

Es así como el perfil de egreso implica la concepción del mismo como un instrumento que debe dotar de sentido a los programas de formación, por ello que resulta fundamental que los perfiles incluyan mecanismos para evaluar el cumplimiento de los mismos. (CINDA, 2017).

Al respecto, la evidencia señala que las competencias y aprendizajes esperados que componen los perfiles de egreso, no han sido integrados en el conjunto del diseño curricular, por lo que además de aparecer listadas, no existe un planteamiento estructural de cómo articularlas dentro del proceso formativo (Barra & Mora, 2018a; CINDA, 2017; Mateo & Vlachopoulos, 2013). En respuesta a esta evidencia se aprecia que se ha comenzado a desarrollar un movimiento impulsado por lo el Ministerio de Educación, a través de la Comisión Nacional de Acreditación, donde se estructuran nuevos criterios de acreditación, que apuntan a demostrar la verificación del logro de los perfiles de egreso, a través de diversos indicadores. En este contexto, CINDA (2017) plantea que:

“La evaluación del logro del perfil de egreso puede ser realizado desde dos dimensiones: una interna y otra externa. La dimensión interna considera lo siguientes elementos: 1. Coherencia entre competencias y resultados de aprendizaje y entre estos mismos con los procesos de evaluación. 2. Estructura y organización del plan de estudio, es decir de qué forma se organiza la secuenciación, sentido y contenido de las actividades de aprendizaje y por tanto de evaluación. 3. Rendimiento académico, los diversos factores asociados a este y la opinión de diversos actores que participan en el proceso de enseñanza – aprendizaje. (Tasas de retención, aprobación, titulación, entre otras). La dimensión externa

considera: 1. Proceso de acreditación de carrera 2. Juicio que surge desde el impacto del perfil de egreso en el mundo sociolaboral, es decir el desempeño de lo egresado. (p. 20)

El propósito central de la evaluación del logro del perfil de egreso debiera ser la mejora continua tanto de los procesos formativos, como de los procesos individuales de aprendizaje y desarrollo de competencias (CINDA, 2017). Para que esto ocurra, es necesario implementar **procesos de gestión curricular** como un mecanismo que dirija y entregue lineamientos institucionales en materia curricular, para establecer organización articulada y coherente de todos los actores y elementos del currículum, a través ajustes progresivos y graduales. La gestión del currículo en definitiva, vincula diversos dispositivos que se relacionan en el quehacer Universitario y tiene su centro en el desarrollo de los aprendizajes de las y los estudiantes. Para ello se necesita contar con herramientas como el Plan de Estudios, el que a su vez, se inscribe en el marco del Proyecto Educativo Institucional (PEI).

Al respecto, algunos estudios refieren que, si bien hay instituciones que carecen de modelos de gestión curricular y monitoreo, evidencian algunas estrategias que permiten evaluar ciclos formativo (Barra & Mora, 2018b; Möller & Gómez, 2014). Se destaca también que la mayoría de las instituciones de educación superior han intencionado la creación de unidades funcionales, cuya misión es el apoyo de la renovación, mediante capacitaciones a docentes para la mejora de las prácticas pedagógicas. Estas unidades se encuentran aún en proceso de fortalecimiento, pero se proyectan como unidades encargadas de la evaluación de los programas de formación (Barra & Mora, 2018a; Pey & Chauriye, 2011; J. Tierno et al., 2013)

Conceptualizaciones actuales de evaluación de aprendizajes en los modelos de formación en base a competencias

En la formación basada en competencias, la naturaleza de los aprendizajes ha experimentado un cambio radical, lo que ha repercutido directamente sobre las concepciones de evaluación educativa (Mateo, 2000). La calidad de un aprendizaje ya no sólo se basa en conocer más de un contenido, sino en la capacidad de usar los conocimientos, y habilidades para solucionar tareas de complejidad creciente, asociadas al proceso descrito como desarrollo competencial. (CINDA, 2017). Es así como se han ido incorporando nuevos actores y variables asociadas a los nuevos contextos educativos. Desde esta perspectiva la concepción tradicional de la evaluación, situada como acto final, hoy se posiciona como un binomio de aprendizaje-evaluación, ya que es una oportunidad más de aprendizaje y no una interrupción del mismo. (Villardón, 2006; Álvarez 2008). La evaluación, al dejar de reducirse sólo al control externo y a la mera calificación, se ha transformado en un proceso optimizador de aprendizajes, que desarrolla la metacognición, la autorregulación y el esfuerzo mantenido del estudiantado, para favorecer el aprendizaje profundo, en equipo y con retroalimentación significativa. (Canabal & Margalef, 2018; Ibarra & Rodríguez, 2010).

Prácticas evaluativas para promover el desarrollo de las competencias declaradas en los perfiles de egreso de las titulaciones

Antes de describir y clasificar las prácticas evaluativas más adecuadas para el desarrollo de competencias, es necesario analizar brevemente un elemento fundamental que recae en el rol docente. Las prácticas evaluativas que derivan de las nuevas conceptualizaciones de aprendizaje en los modelos basados en competencia, están condicionadas por las creencias pedagógicas de los y las docentes (Prieto, 2007). Por lo tanto, tomar conciencia de esta predisposición, es requisito necesario para poder incorporar la renovación de métodos, asumir

modelos de gestión diferentes de los tiempos del aula, y tener una apertura hacia las nuevas estrategias de evaluación centradas en el estudiante. Para los fines de la presente investigación, este concepto adquiere relevancia, y será considerado en los instrumentos, como “concepciones

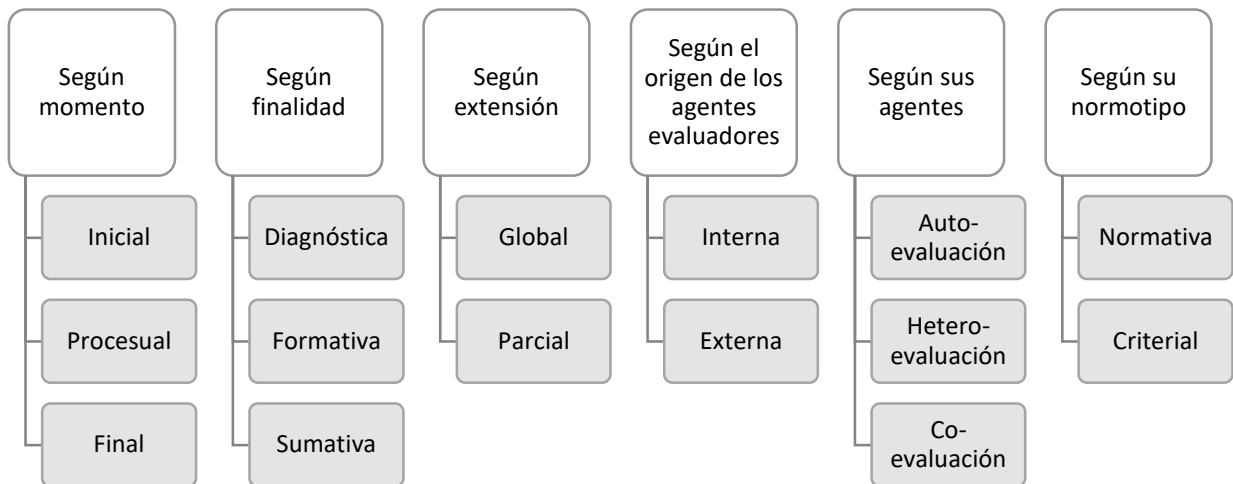
De la misma forma, es necesario entender que el estudiantado, presenta preconcepciones o teorías implícitas, que son su punto de partida en el proceso de aprendizaje universitario, el cual viene fuertemente influenciado por prácticas tradicionales de evaluación, que en mayor o menor medida pueden haber generado consecuencias en la conducta y disposición para el del estudiantado. (Díaz, 2002).

El nuevo rol del estudiantado se enmarca hacia nuevas formas de pensar, de sentir y de actuar que hagan posible un aprendizaje autónomo y eficaz de competencias, la auto-tutoría y “aprender a aprender” en su trayectoria vital. (González, 2010)

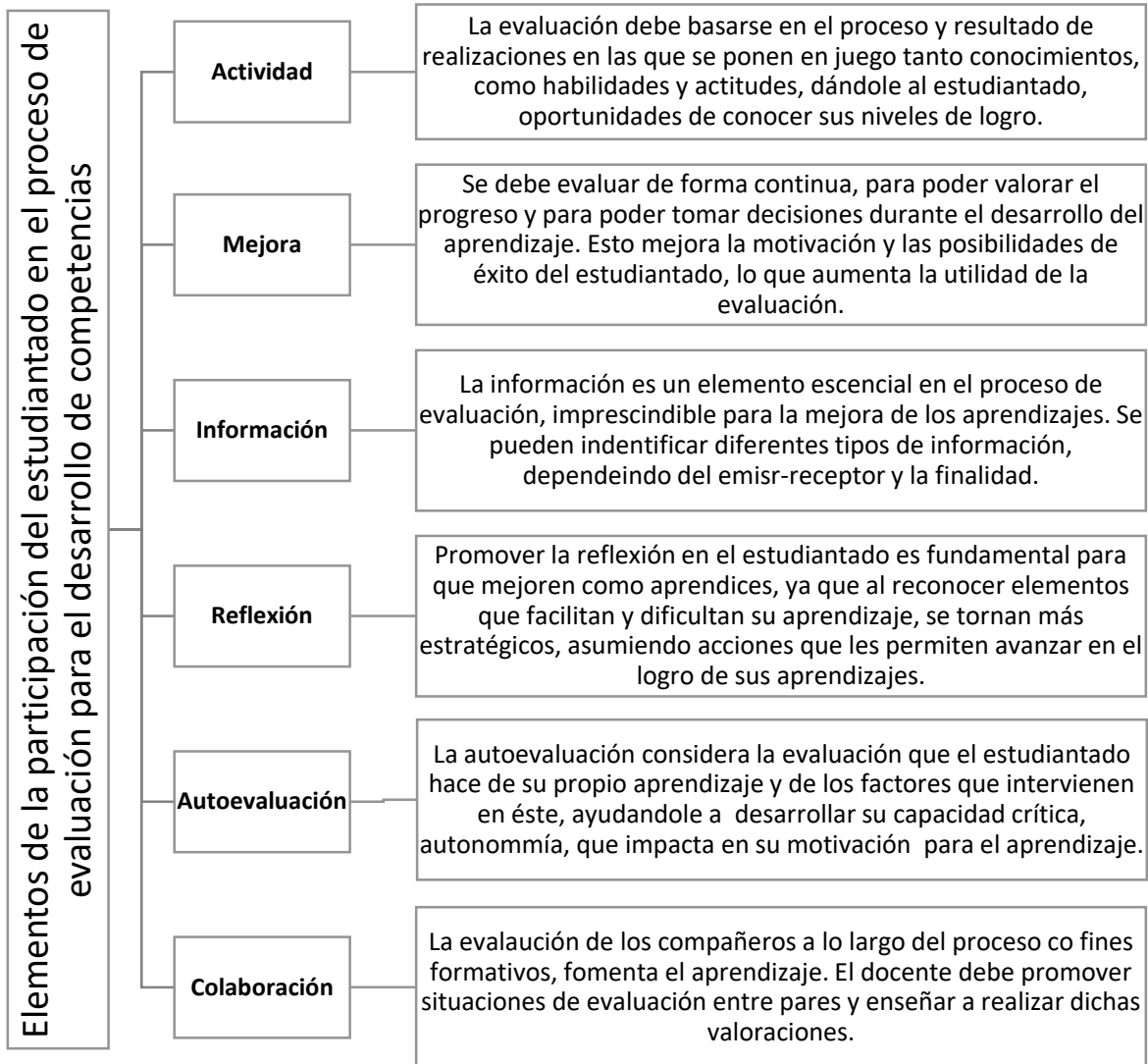
Para acercarse a este rol, es necesario generar cambios en la manera de concebir la evaluación, lo que esta mediado directamente por el docente, a través de las nuevas experiencias de evaluación planificadas para el proceso de enseñanza aprendizaje en el contexto universitario. Esto complejiza aún más el procesos de enseñanza, ya que el docente no solo debe considerar el aprendizaje de contenidos disciplinares sino que debe intencionar espacios para que el estudiante comprenda y se haga cargo de los deberes asociados a la función pedagógica de la evaluación.

Tipologías de la evaluación

En las actuales conceptualizaciones de evaluación, las prácticas evaluativas se han clasificado, para facilitar su comprensión y posterior utilización. Según tipo de evaluación de aprendizajes, Castillo y Cabrerizo (2003), clasifican la evaluación según se explicita en el siguiente esquema:



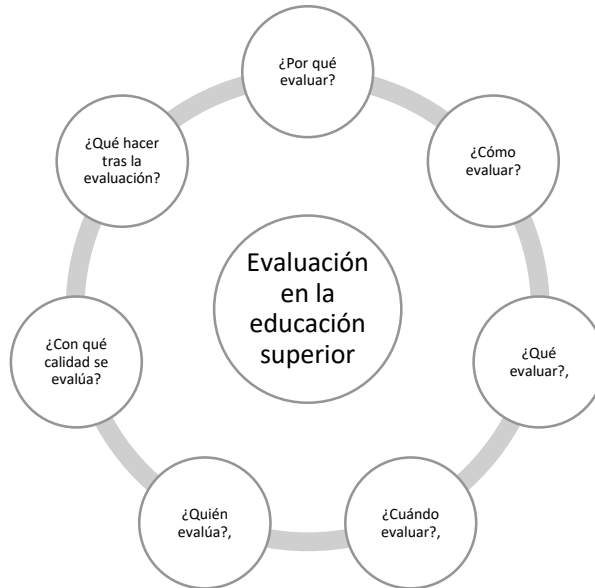
Según lo referido por Villardón (2006), la evaluación de aprendizaje que promueve el desarrollo de competencias, implica la participación del estudiantado en el proceso de evaluación, a través de los siguientes elementos que favorecen, potencian o suponen dicha participación: actividad, información, mejora, autoevaluación y reflexión, y colaboración.



Elaboración propia en base a planteamientos de Villardón, M. 2006

Procedimientos de evaluación

Un procedimiento según la norma ISO 9000:2000:12 es definido como la “forma especificada de llevar a cabo una actividad o proceso”. Falchivok (2005), citado por Ibarra, M. (2010) señala que un procedimiento de evaluación debe sustentarse en lo que considera como los siete pilares sobre los que descansa la evaluación en la educación superior:



Desde estas interrogantes, Ibarra, M. (2010) refiere que los procedimientos de evaluación podrían estructurarse en torno a los siguientes elementos básicos:

Objeto de evaluación	Lo que se pretende evaluar. Grado de desarrollo competencial de los estudiantes.
Productos/Actuaciones de aprendizaje	Evidencias que muestran el grado de desarrollo de una competencias
Tarea de Evaluación	actividad/es o trabajo/s que deben realizarse, coherentes con el objeto de evaluación . Deben ser promotoras del aprendizaje
Criterio de Evaluación	Condición que debe cumplir una determinada actividad, actuación o proceso para ser considerada de calidad o el principio (norma o idea) de valoración en relación al cual se emite un juicio valorativo sobre el objeto evaluado.
Medios, técnicas e Instrumentos de evaluación	Las técnicas son las estrategias que sigue el evaluador para recabar información sistemática y Los instrumentos son las herramientas tangibles que el evaluador utiliza para sistematizar sus valoraciones

Técnicas de evaluación para el desarrollo de competencias

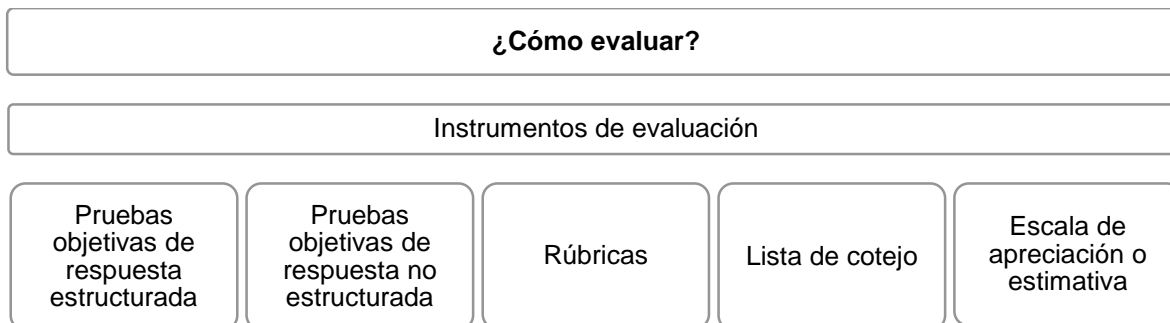
En el proceso de evaluación, recoger información remite a interrogarse por las técnicas y por los instrumentos para dicho proceso. Una vez recogida la información se procede a valorar, o a formular juicios de acuerdo con los criterios establecidos y a plantear los procesos de transformación o mejora.

En la evaluación para el desarrollo de competencias es importante considerar cuáles son los medios más adecuados para identificar el logro de los conocimientos, habilidades y actitudes asociadas a las competencias. La siguiente taxonomía grafica las técnicas de evaluación que responden a la pregunta ¿Qué evaluar?:

¿Que evaluar?		
Medio o técnicas de evaluación		
¿El proceso?	¿El producto?	¿Ambos?
Actitudes	Objeto digital de aprendizaje	Estudio de caso
Exposición Oral	Ensayo	Resolución de Problemas
Examen oral	Organizadores gráficos	Visitas de campo
	Investigaciones	Proyectos
		Portafolio

Instrumentos de evaluación para el desarrollo de competencias

Los instrumentos de evaluación son de los que puede valerse el docente para realizar ejercicios de valoración objetivos; es importante destacar que los mismos, son complementarios, por ejemplo, una gran variedad de ítems de las pruebas objetivas, precisarán de rúbricas para ser interpretados de forma correcta y minimizando atisbos de subjetividad. Los instrumentos responden a la pregunta ¿cómo evaluar? Y se grafican en el siguiente esquema:



MARCO METODOLÓGICO

La evaluación de los aprendizajes y desempeños del estudiantado se ha transformado en el mayor desafío para el aseguramiento de la calidad, en los programas de estudio basados en competencias (Ahumada, 2005; Ampuero et al., 2014; Mateo, 2000; Mateo & Vlachopoulos, 2013; Zúñiga et al., 2014), ya que se han constituido en un elemento central de mejora de los aprendizajes, en la medida que su diseño e implementación responda a ciertos estándares de calidad y pertinencia. Al respecto, Padilla y Gil (2008) refieren que la evaluación para el desarrollo de competencias debe considerar al menos tres elementos: Las tareas de evaluación deben ser también tareas de aprendizaje – La evaluación ha de proporcionar retroalimentación para orientar el trabajo futuro y - se debe involucrar al estudiantado en el proceso de evaluar su propio trabajo. Estos elementos forman parte de las nuevas conceptualizaciones asociadas a **la evaluación auténtica, educativa o formadora**, que derivan de los marcos teóricos de aprendizaje significativo, compatibles con los actuales lineamientos de la evaluación para el desarrollo de competencias. (Ahumada, 2005; Bordas & Cabrera, 2018; Buscà, Pintor, Martínez, & Peire, 2010; Villardón, 2006).

Para cumplir con los **estándares de una evaluación favorecedora de aprendizajes**, la evidencia señala que deben estar presentes ciertos criterios y características, tanto a nivel de

diseño como en su implementación. (CINDA, 2017; Mateo, J. 2013; García, J. 2013; Padilla, M.2008; Villardón, M. 2006; Bordas, M. 2001). En este contexto, se señalan responsabilidades institucionales asociadas a la gestión curricular y monitoreo permanente, - y responsabilidades individuales que apuntan a la habilitación del cuerpo académico para que incorpore en sus concepciones las nuevas conceptualizaciones de enseñanza y evaluación para el desarrollo de competencias.

Tierno, (2013) se refiere a las “ **características de las buenas prácticas de evaluación**”, aludiendo a la responsabilidad institucional en el diseño de éstas y, a la acción individual del docente, tanto en el diseño como en el método evaluativo, lo que se resume en la siguiente tabla:

Tabla 1 Características de las buenas prácticas de evaluación		
Ámbito de responsabilidad		CARACTERÍSTICAS
DISEÑO	ACCIÓN INSTITUCIONAL	1. Un diseño de plan de estudios consensuado, a partir de las competencias que se definen para cada perfil profesional.
		2. Una articulación colegiada y en conexión con los objetivos de las materias.
		3. Un diseño explícito de la evaluación consensuada tanto para la materia como para la titulación.
		4. Un diseño de la evaluación articulada entre las diferentes materias que trabajan unas mismas competencias.
METODOLOGÍA	CONFLUENCIA DE ACCIÓN INSTITUCIONAL E INDIVIDUAL	5. Una evaluación compartida o conjunta que supere la unidad de la asignatura.
		6. Una evaluación integradora de saberes.
		7. Una integración y aplicación de los aprendizajes en experiencias que reflejen la realidad laboral.
		8. Una evaluación coherente con o adecuada al diseño de la formación (objetivos, metodología y competencias).
	ACCIÓN INSTITUCIONAL E INDIVIDUAL	9. Una evaluación diagnóstica que permita conocer el nivel inicial de los estudiantes en las diferentes competencias, para estimar el valor añadido, entendiendo que la adquisición de competencias es un proceso progresivo.
		10. Una evaluación formativa que asegure que los estudiantes conozcan sus fortalezas y debilidades para que tomen decisiones al respecto.
		11. Una evaluación variada a partir de diferentes técnicas e instrumentos de registro.
		12. Una evaluación multiagente, que articule mecanismos gracias a los cuales los propios estudiantes (autoevaluación) y el grupo de compañeros (coevaluación) tengan también cabida junto a los procesos de heteroevaluación.
		13. Una evaluación generadora de aprendizaje, de manera que la propia actividad profundice en el desarrollo de las competencias y en la toma de conciencia del propio proceso de aprendizaje.
		14. Una evaluación generadora de satisfacción, que apunte a propuestas evaluativas significativas y motivadoras.

De la misma forma, y totalmente opuesto a lo plantado en la tabla anterior, Díaz-Barriga y Hernández (2002), se refieren a las **características de la evaluación tradicional**, que según la evidencia, son las que imperan en las aulas universitarias:

- a. Hace hincapié en el conocimiento memorístico y descontextualizado de hechos, datos y conceptos.
- b. Se enfatizan los productos de aprendizaje, lo observable, y no los procesos, como el razonamiento, uso de estrategias, habilidades, capacidades complejas. De la evaluación de los productos generalmente se enfatiza la vertiente negativa.
- c. Es una evaluación cuantitativa, donde el examen de lápiz y papel es el principal instrumento, basada en normas y algunas veces en criterios para la asignación de la calificación.
- d. Se enfatiza demasiado en la función social de la educación, y en particular la evaluación sumativa acreditativa.
- e. Por lo común se evalúa el aprendizaje del estudiantado y no la enseñanza.
- f. El docente es quien casi siempre define la situación evaluativa, a veces de una forma autoritaria unidireccional, donde muchas veces se evalúa para controlar, sin especificar al estudiantado el por qué y para qué evaluar.
- g. La evaluación tiende a promover una relación condicional con la enseñanza, es decir la evaluación puede moldear lo que ha de ser enseñado.
- h. Se escogen los ejercicios que casi nunca se revisan en la enseñanza, pensando que la transferencia y/o generalización de saberes es una cuestión espontánea. (p.)

PROBLEMA

A más de una década de adopción del nuevo modelo de formación en base a competencias, la planificación de la didáctica o metodología docente ha generado cambios en el proceso de aprendizaje de los contenidos, logrando transitar paulatinamente a un modelo centrado en el estudiante. (CINDA, 2017). No obstante, la evidencia sostiene que las prácticas evaluativas que prevalecen en la educación, son aquellas que responden a modelos tradicionales de evaluación, desarticuladas desde su diseño hasta su implementación. Esto denota que, las nuevas concepciones han logrado permear las metodologías de enseñanza, pero no las prácticas evaluativas, que aún se realizan de manera desarticulada, a través de procedimientos establecidos por los docentes con bastante independencia, donde el énfasis recae en la aprobación o reprobación de contenidos y no en el logro de los aprendizajes asociados a cada competencia (Gonczi, McDonald, Boud, & Francis, 2000; Jonnaert et al., 2006; G. J. M. Tierno, G. P. Iranzo, & A. Barrios, Charo, 2013; Zúñiga et al., 2014). Estas características de la evaluación tradicional han traído serias consecuencias en la conducta de aprendizaje del estudiantado, tales como desmotivación ante las tareas de evaluación, ansiedad y compromiso de la autoestima. En lo cognitivo, no se logran aprendizajes profundos y reflexivos, sino más bien memorísticos, lo que va totalmente en contra con los principios de la evaluación para el desarrollo de competencias.

Considerando estos planteamientos conceptuales en torno a la evaluación de aprendizajes, la presente investigación plantea la siguiente pregunta primaria:

¿El estado de avance de las prácticas de evaluación de aprendizajes para el desarrollo de competencias en la Universidad de Magallanes contribuye con el cumplimiento del perfil de egreso declarado?

De la pregunta primaria surgen las siguientes preguntas secundarias:

¿Las prácticas de evaluación aplicadas en el cuarto semestre, cuentan con los elementos y características necesarias para el desarrollo de las competencias declaradas en el perfil de egreso?

¿Cuáles son las prácticas de evaluación de aprendizajes que más contribuyen al desarrollo de las competencias en las carreras seleccionadas?

¿Qué cambios son necesarios para potenciar los procesos de evaluación para el desarrollo de competencias en el cuarto semestre de formación, que permitan dar cuenta del perfil de egreso declarado?

Estas preguntas se responden a través de la presente investigación que indagó en relación a las prácticas de evaluación para el desarrollo de competencias en las carreras renovadas, que contaban con al menos una cohorte de egreso del nuevo plan. Para ello, se aplicó una metodología mixta, para describir el estado de avance de las prácticas evaluativas en el segundo semestre de formación.

Hipótesis/Supuestos

De las preguntas secundarias señaladas anteriormente, emanan los siguientes supuestos:

1. Las prácticas de evaluación para el desarrollo de competencias en el cuarto semestre de formación, tienen características que no contribuyen al logro del perfil de egreso.
2. Las carreras renovadas desconocen si las prácticas de evaluación aplicadas durante el cuarto semestre, contribuyen al desarrollo de las competencias declaradas en el perfil de egreso
3. Las carreras necesitan reforzar sus conocimientos en torno a los procesos de evaluación para el desarrollo de competencias.

OBJETIVO GENERAL

Identificar si las prácticas de evaluación para el desarrollo de competencias aplicadas en el cuarto semestre de formación, en la carrera de Enfermería, Ingeniería Comercial y Auditoría, permitan dar cuenta del logro del perfil de Egreso declarado.

Objetivos Específicos

1. Identificar si las prácticas de evaluación aplicadas en el cuarto semestre de formación, cuentan con las características necesarias para el desarrollo de las competencias declaradas en el perfil de egreso.
2. Identificar si las prácticas de evaluación aplicadas durante el cuarto semestre de formación, contribuyen con el desarrollo de competencias del perfil de egreso.
3. Desarrollar una propuestas de mejora en los procesos vinculados a la evaluación para el desarrollo de competencias en el cuarto semestre de formación.

DISEÑO METODOLÓGICO

A continuación se exponen los principales elementos de la aproximación metodológica del estudio, donde se incluyen el tipo de investigación, diseño, definición del grupo de estudio, técnicas e instrumentos para la recogida de información, confidencialidad y procedimientos de análisis.

Tipo de investigación

El problema de investigación planteado condujo a la selección y aplicación de técnicas y procedimientos tanto del paradigma cualitativo como cuantitativo. Este modelo es denominado mixto:

“Representa un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación que implican la recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos, así como su integración y discusión conjunta, para lograr un mayor entendimiento del fenómeno bajo estudio, en este caso la evaluación de aprendizajes para el desarrollo de competencias. (Hernández, Fernández, & Baptista, 2014, pp. 534-535)

Diseño de la investigación

En la revisión de evidencias en torno a las prácticas de evaluación para el desarrollo de competencias, se identifican procesos relacionados con los conceptos de evaluación auténtica o formadora, los cuales exhiben cualidades o características cuya presencia o ausencia, denota procesos de mayor o menor calidad para el logro del perfil de egreso. Las más relevantes se asocian por un lado, al diseño de los procesos evaluativos, donde la responsabilidad se sitúa en la institución de educación superior y por otro lado, la

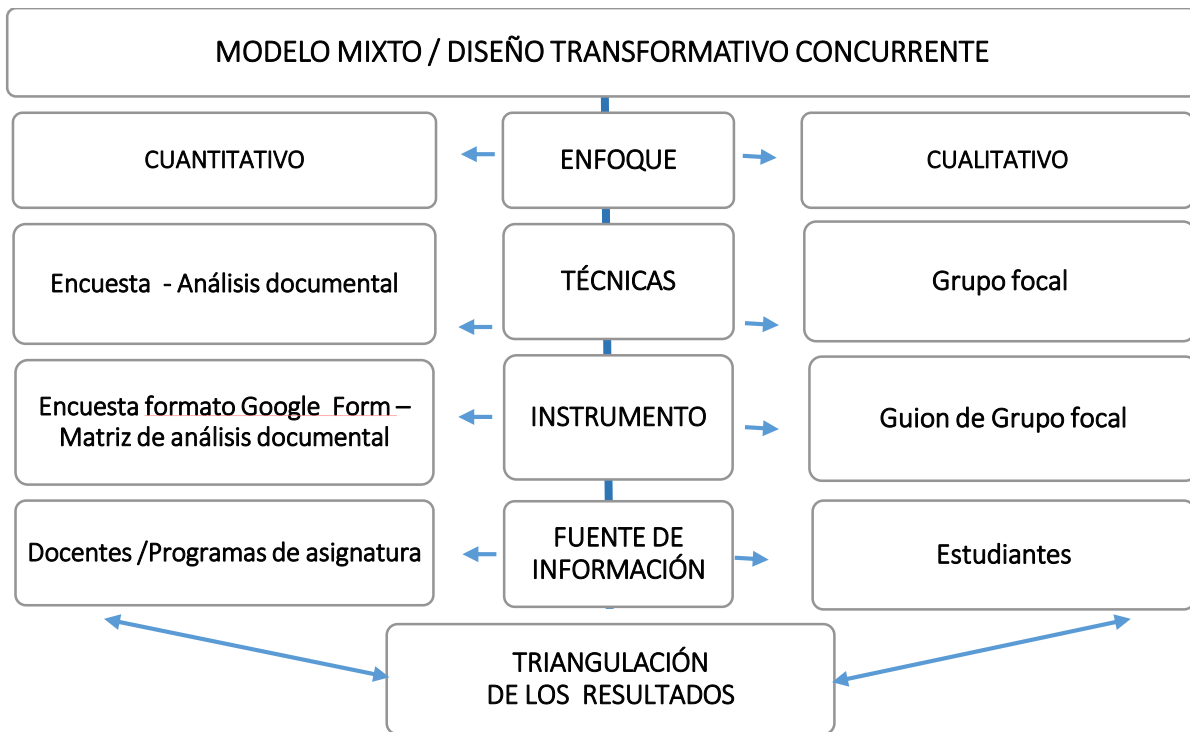
implementación de las prácticas evaluativas, que además de depender de la institución, requieren de un cambio en las concepciones de los docentes y el estudiantado. (Bordas & Cabrera, 2018; Buscà et al., 2010; J. García, 2011; Mateo, 2000; C. M. T. Padilla & F. J. Gil, 2008; Valassina et al., 2014; Villardón, 2006)

Estos nuevos conceptos y modelos teóricos de evaluación auténtica o formadora, son las que orientaron el estudio, que utilizó un diseño mixto transformativo concurrente donde, los datos cualitativos y cuantitativos fueron recolectados en un mismo momento, dándole mayor peso a la vertiente cualitativa, es decir, a la percepción que tiene el estudiantado del estado de avance de las nuevas conceptualizaciones de evaluación para el desarrollo de competencias del perfil de egreso.

La vertiente cuantitativa, contribuyó a identificar la presencia de ciertas características asociadas al diseño y a la concepción de la práctica evaluativa, desde la perspectiva de los docentes y la institución, para lo cual se aplicaron encuestas a los docentes en formato de Google form, y se revisaron los programas de todas las asignaturas que se dictan en el cuarto semestre de las carreras estudiadas.

La vertiente cualitativa permitió conocer la percepción del estudiantado sobre las prácticas de evaluación de sus docentes, para lo cual se aplicó la técnica de grupo de enfoque o grupo focal.

La finalidad del diseño seleccionado, fue hacer converger la información cuantitativa y cualitativa a través de la triangulación de los resultados, para lograr enriquecer los hallazgos en torno al estado de avance de las prácticas de evaluación de aprendizajes (Blanco & Pirela, 2018; Hernández et al., 2014; Plano, Huddleston, Churchill, O'Neil, & Garrett, 2008). A continuación se presenta un resumen de las decisiones metodológicas de este estudio:



Definición del grupo de estudio

De acuerdo a las características de la investigación, se aplicó un muestreo dirigido o intencional en base al propósito del estudio que estuvo orientado a conocer el estado de avance de las prácticas de evaluación de aprendizajes para el desarrollo de competencias, desde la perspectiva de sus principales actores: la institución, los y las docentes y el estudiantado.

Debido a que la institución al momento de iniciarse la investigación contaba con dieciocho carreras renovadas en base a competencias, con diversos estados de avance en su implementación, se define como criterio de inclusión que al año 2016, las carreras participantes debían contar con al menos una cohorte de egreso del nuevo plan, lo que permitiría acceder a información basada en la experiencia, enriquecida por el número de cohortes que han cursado el plan rediseñado. Un segundo criterio de inclusión fue que, las

carreras no pertenecieran al Departamento de Educación, para evitar sesgos en la información asociados al nivel de especialización que pueden llegar a tener los profesores y estudiantes en torno al proceso de evaluación de aprendizajes.

Finalmente, utilizando como referencia los estudios de CINDA (2017), y Barra, A. (2013), que describen el proceso de “monitoreo del perfil intermedio”, para la consecución del perfil de egreso, se decide analizar las prácticas de evaluación de aprendizajes para el desarrollo de competencias, durante el cuarto semestre de formación, para lo cual se llevaron a cabo los siguientes procedimientos:

- a. Se solicita autorización a la Vicerrectoría Académica a través de la Dirección de Docencia de la Universidad de Magallanes, para dar inicio al estudio durante el segundo semestre de 2016. De acuerdo a los propósitos y criterios de inclusión descritos en los párrafos anteriores, se trabajó con las carreras que comenzaron la implementación de la renovación curricular en el año 2011. Esto es, las carreras de Enfermería, Ingeniería Comercial y Auditoría. Cabe señalar, estas últimas carreras, cuentan con un plan común que comparte un perfil inicial, durante los primeros cuatro semestres.
- b. La investigadora contactó a las Direcciones de las carreras seleccionadas, para informarles de los propósitos del estudio.
- c. Las Direcciones de las carreras informan a los docentes del inicio y propósitos de la investigación, mediante el envío de un correo institucional. Además, ponen a disposición de la investigadora, la carga académica del cuarto semestre de 2016, donde se puede constatar el total de asignaturas dictadas y los profesores asociados a dichas asignaturas. De la misma forma, las carreras entregan a la investigadora todos los programas de las asignaturas impartidas en dicho semestre, según se grafica en la siguiente tabla:

Tabla 2 Asignaturas impartidas en el IV semestre de 2016	
Carrera	Asignatura
ENFERMERÍA	Bioestadística
	Farmacología
	Fisiopatología
	Gestión de cuidados de la familia y comunidad
	Gestión de los sistemas de enfermería I
	Inglés II
	Paradigma de investigación cuantitativa
INGENIERÍA COMERCIAL Y AUDITORÍA ¹	Análisis contable II
	Análisis microeconómico I
	Análisis macroeconómico I
	Gestión de costos II
	Gestión de personas II
	Universidad y entorno

Posterior al correo informativo enviado por las Direcciones de cada carrera, la investigadora utilizando el mismo medio, hace envío de la invitación y el consentimiento informado a los docentes. A quienes respondieron esta invitación, se les remite el cuestionario en formato Google Form. Se establece un periodo de recepción tanto de la encuesta como del consentimiento informado, considerando el envío de tres a cinco recordatorios antes del plazo final de recepción. Finalmente, se obtienen las respuestas, según se detalla en la siguiente tabla N°3:

¹ La carrera de Ingeniería Comercial y la carrera de Auditoría, cuentan con un plan común durante los primeros cuatro semestres, que considera la articulación de un perfil inicial común.

Tabla 3 Docentes que participan en la Investigación					
CARRERA	Docentes IV semestre 2016	N° de docentes			
		No responde	No aceptan participar	Acepta participar	Responden encuesta
Enfermería	20	5	3	12	10
Ing. Comercial	6	1	0	5	5
Auditoría					
Total	26	6	3	17	15

d. Cabe señalar, que los grupos de docentes tienen un tamaño diverso, dada la estructura curricular y la cantidad de alumnos de la carrera. No obstante aquello, se logra un grupo representativo de docentes.

e. El estudiantado que participó en el estudio, cursó el cuarto semestre durante el año 2016 y, al momento de efectuarse la investigación cursaban el quinto semestre.

f. La invitación a participar, junto con la exposición de los objetivos y fines del estudio la realizó la investigadora en el contexto de una actividad curricular presencial, autorizada por la Dirección de cada Carrera. De la carrera de Ingeniería Comercial acceden a participar nueve estudiantes; de Auditoría cinco y de Enfermería nueve. Finalmente, los que asistieron a los grupos focales fueron cuatro estudiantes de Ingeniería Comercial; uno de Auditoría, y cuatro de Enfermería. Una vez terminado el proceso de entrevista con los estudiantes, y contando con la autorización de las Direcciones de las carreras, se pudo corroborar que estos estudiantes presentaban un promedio de notas al cuarto semestre de 2016 que fluctuaba entre el 3.8 y el 6.3. La siguiente tabla, resume los antecedentes de la conformación de los grupos focales:

Tabla 4 Estudiantes que participan en la Investigación					
Carrera	Estudiantes			Promedio de calificaciones IV Semestre	GRUPO FOCAL
	IV semestre 2016	Interesados	Participan de Grupo focal		
Enfermería	67	9	4	4.7	GRUPO 2 (G2)
				6.3	
				5.3	
				5.7	
Ingeniería Comercial	39	9	4	3.8	GRUPO 1 (G1)
				5.0	
				5.7	
				5.0	
Auditoría	20	5	1	5.5	

Técnicas e instrumentos de recolección de la información

La recogida de la información es una de las fases más trascendentales en el proceso de investigación científica. Es por ello que, representó uno de los ejes principales de esta investigación ya que de ésta se desprendió la información que fue analizada para la presentación de los resultados obtenidos del estudio.

Los instrumentos utilizados se construyeron en base a los conceptos y procesos asociados a la teoría de evaluación auténtica, organizados en base a tres tópicos: Datos profesionales y de ejercicio docente; concepción de la evaluación para el desarrollo de competencias; y práctica evaluativa. En la siguiente tabla se detallan los principales tópicos utilizados para desarrollar los ítems de cada instrumento:

Tabla 5 Tópicos para desarrollar los instrumentos de la investigación

Tópicos	Definición	Ítems
<i>Datos profesionales y de ejercicio docente</i>	Antecedentes profesionales y de la actividad de la docencia impartida en las asignaturas del segundo semestre de 2016. (Prieto, L. 2007)	Profesión Años de ejercicio profesional Años de ejercicio como docente Formación en docencia universitaria Tasa de aprobación de la asignatura impartida en el IV semestre de 2016 Promedio general de aprobación de los estudiantes que cursaron asignaturas en el IV semestre de 2016.
<i>Concepción de la evaluación para el desarrollo de competencias</i>	<p>Concepción de la evaluación es entendida como un marco organizativo implícito que condiciona la forma en que los sujetos afrontan las actividades de evaluación, jugando un papel esencial en el pensamiento y la acción, constituyéndose en una forma de ver el mundo. (Prieto, 2007)</p> <p>Los actores implicados en el proceso son la Institución, los y las docentes y el estudiantado.</p> <p>Las concepciones serán analizadas desde dos perspectivas:</p> <p>a. Responsabilidad institucional en el diseño de la evaluación.</p> <p>b. Conceptualizaciones de la evaluación y de las prácticas evaluativas.</p>	<p>a. La responsabilidad institucional en el diseño de la evaluación, es entendida en este estudio como un conjunto de características o condiciones que deben estar presente, en las nuevas prácticas de evaluación de aprendizajes para el desarrollo de competencias. (Lorenzana, R. 2012 , Tierno, J. 2013, CINDA, 2013; Villardón, 2006)</p> <p>b. Se entiende por conceptualización, la idea abstracta que surge de los conocimientos generales que se poseen sobre la evaluación y las prácticas evaluativas. La conceptualización, por tanto, implica el desarrollo, construcción y ordenación de ideas que han sido obtenidas a partir de la experiencia y de la comprensión. Para el presente estudio serán agrupadas bajo la perspectiva de evaluación tradicional o centrada en la enseñanza (Función social de la evaluación) y evaluación auténtica o Formadora (Función pedagógica de la</p>

		evaluación) (Mateo, J. 2000; Zambrano, A. 2014; Díaz, F. 2002).
<i>Práctica Evaluativa para el desarrollo de competencias</i>	La práctica evaluativa en este estudio es entendida como el conjunto de estrategias o métodos que llevan a cabo los docentes y son utilizados a la hora de evaluar a los estudiantes. Para efectos de esta investigación, la presencia de buenas prácticas evaluativas fueron analizadas desde la perspectiva teórica de la evaluación auténtica o formadora, en contraste con la perspectiva tradicional de evaluación. (Mateo, J. 2000; Zambrano, A. 2014;), donde se consultó por los Instrumentos de evaluación más utilizados y por los criterios para la selección de los instrumentos de evaluación.	Instrumentos de evaluación para el desarrollo de competencias (Mateo, J. 2000; Zambrano, A. 2014; Díaz, F. 2002). Criterios para la selección de los instrumentos de evaluación (García, J. 2013)
	Percepción del estudiantado sobre las prácticas evaluativas de sus docentes	Cómo perciben los estudiantes la utilidad de las formas y medios que los docentes han empleado para evaluar los aprendizajes para el desarrollo de competencias.

Descripción del Instrumento aplicado a los docentes que impartieron clases durante el cuarto semestre de 2016.

Para la construcción del instrumento denominado “encuesta para docentes” gestionada a través de la plataforma Google Form, se tuvo en cuenta la revisión bibliográfica relacionada con la temática en estudio. Como se deseaba obtener información de un conjunto numeroso de personas, la encuesta resultó ser una herramienta adecuada.

En base a los planteamientos teóricos se elaboró la encuesta, compuesta por los siguientes ítems de pregunta cerrada y escala de Likert:

- I. Datos profesionales y de ejercicio docente: Pregunta cerrada
- II. Concepciones docentes en torno a la responsabilidad institucional en el diseño de la evaluación: Escala de actitud
- III. Concepciones presentes en las prácticas evaluativas: Escala de actitud
- IV. Instrumentos de evaluación utilizados: Pregunta cerrada
- V. Criterios para la selección de instrumentos de evaluación: Pregunta cerrada.

La conceptualización actual de la evaluación de aprendizajes para el desarrollo de competencias, orienta las prácticas docentes hacia procesos de enseñanza aprendizaje efectivos y de calidad. (Mateo, 2000. Prieto, 2007). En este contexto, el instrumento en los ítems I y II indagó en torno a la concepción docente de las prácticas evaluativas, utilizando una escala tipo Likert donde los docentes debían expresar su grado de acuerdo o desacuerdo, a través de cinco opciones de respuesta, con dirección favorable o positiva y desfavorable o negativa. Si la afirmación era positiva significaba que el docente calificaba favorablemente al objeto de actitud; de este modo, cuanto más de acuerdo con la frase estuvo el docente, su actitud era igualmente más favorable. (Hernández, 2014).

Las preguntas del ítem IV y V fueron diseñadas para recoger la frecuencia con la cual se declaran ciertas prácticas evaluativas, a través de respuesta cerrada.

La siguiente tabla grafica la estructura del instrumento que se utilizó para extraer información en torno a las prácticas evaluativas:

Tabla 6 Estructura de la Encuesta

Objetivo	Dimensión/ Variables	Ítems del Instrumento/categoría	Indicador
<p>Identificar las características que inciden en las prácticas de evaluación para el desarrollo de las competencias declaradas en el perfil de egreso.</p>	<p>Datos profesionales y de ejercicio docente</p>	<p>Ítem N°1: Área de ejercicio profesional</p>	<p>Área Salud - Área economía y negocios – Área de educación.</p>
		<p>Ítem N°2: Años de ejercicio profesional</p>	<p>Menos de 5 años – Entre 5 y 15 años – Entre 15 y 30 años – Entre 30 y 45 años</p>
		<p>Ítem N°3: Años de ejercicio como docente</p>	<p>0 a 5 años - 5 a 15 años - 15 a 25 años - Más de 25 años</p>
		<p>Ítem N°4: Formación en docencia universitaria</p>	<p>Con formación en docencia - Sin formación en docencia</p>
		<p>Ítem N°5: Asignatura impartida en el segundo semestre de 2016</p>	<p>Análisis Contable II - Análisis Microeconómico I -Gestión de costos II - Universidad y Entorno – Análisis Macroeconómico I – Fisiopatología - Inglés II - Gestión de cuidados de la familia y comunidad - Paradigma de investigación cuantitativa – Farmacología – Bioestadística - Inglés II - Gestión de los sistemas de Enfermería I</p>
	<p>Concepción de la evaluación para el desarrollo de competencias</p>	<p>La responsabilidad institucional en el diseño de la evaluación. ▪ Ítems N° 6 al N°14</p>	<p>Grado en que los docentes perciben que la institución ha contribuido con el diseño de los procedimientos de evaluación para el desarrollo de competencias: Nada de acuerdo - Casi nada de acuerdo - Poco de acuerdo - De acuerdo - Totalmente de acuerdo - No sabe</p>

		<p>Conceptualización que prevalece en torno a las prácticas evaluativas.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Ítems del N°15 al N°29 	<p>Grado de acuerdo o desacuerdo, con dirección favorable o positiva y desfavorable o negativa. Si la afirmación es positiva significa que el docente califica favorablemente la actitud hacia la práctica evaluativa; de este modo, cuanto más de acuerdo con la frase estuvo el docente, su actitud era igualmente más favorable hacia perspectivas tradicionales o perspectivas auténticas de evaluación: Nada de acuerdo - Casi nada de acuerdo - Poco de acuerdo - De acuerdo - Totalmente de acuerdo - No sabe</p>
	<p>Práctica Evaluativa para el desarrollo de competencias</p>	<p>Instrumentos de evaluación para el desarrollo de competencias.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Ítems del N° 30 al N°49 	<p>Frecuencia con la que los docentes declaran utilizar instrumentos de evaluación tradicionales o alternativos o auténticos: Nunca - A veces – Siempre.</p>
		<p>Criterios para la selección de los instrumentos de evaluación.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Ítems del N° 50 al N°55 	<p>Pregunta cerrada de multirespuesta, donde el docente debe seleccionar una o más de una opción de las siguientes criterios:</p> <p>Número de estudiantes - Que le permita al estudiante conocer sus puntos fuertes y débiles - Coherencia con el tipo de asignatura, metodología y contenido - Perfil del estudiante - La seguridad que proporciona al permitir calificar de formar rigurosa y objetiva - Viabilidad por el tiempo requerido para la aplicación del instrumento.</p>

Validez del Instrumento

Para determinar la validez del instrumento, la investigadora se ha basado en los siguientes puntos:

1. El marco teórico sobre las nuevas conceptualizaciones de la evaluación para el desarrollo de competencias, donde se definen características de calidad tanto en el diseño de las prácticas evaluativas a nivel institucional, como en las concepciones docentes. La dimensión “Concepción de la evaluación de aprendizajes” fue elaborada en base a ítems de tres instrumentos previamente validados por Zambrano, (2014); Lorenzana, (2012) y Tierno, (2013).
2. El comité de expertos que fue elegido por su formación y experiencia en el ámbito de la Evaluación de aprendizajes y la Gestión curricular. Es así como se contó con la participación de una académica, Doctora en evaluación, un académico Magister en Educación mención currículo y una académica especialista en gestión curricular, todas pertenecientes a la Universidad de Magallanes.

En este contexto, se entregó a cada experto una pauta donde debían establecer los criterios de precisión lingüística y pertinencia, evaluando dicotómicamente cada ítem. El nivel de importancia de cada uno de los ítems se midió en una escala de 1 a 3, siendo “1”, nada de importancia y “3” mucha importancia. Se utilizó el correo electrónico como vía para el envío del instrumento.

Finalmente, los cambios propuestos en función de la validación de los expertos respecto a cada dimensión fue la siguiente:

Dimensión I: Datos personales y profesionales

Ítem I.1: Se sugiere que la encuesta sea anónima, por lo cual se elimina ítem de nombre del docente.

Ítem I.4: Cambios en la redacción del ítem quedando: ¿Tiene formación en docencia universitaria?

Ítem I.6 y I.7: Se eliminan estos ítems. Se define extraer este dato desde la página de análisis institucional de la universidad.

Dimensión concepción de la evaluación para el desarrollo de competencias.

Ítem II.10: Cambio en la redacción quedando: “La política... orienta”

Ítem III.24: Cambio en la redacción quedando: “Las estrategias de evaluación diseñadas tienen efecto en el desarrollo de buenos hábitos de estudio.

Ítem III. 26: Cambio en la redacción quedando: “La autoevaluación y la participación de los estudiantes es considerada al momento de evaluar aprendizajes”.

La versión final del instrumento fue administrada a una muestra piloto de docentes que presentaban características similares a la de la investigación. Esta aplicación contribuyó a establecer mayor claridad en los ítems, tiempos de administración, y el grado de comprensión de las preguntas. Finalizadas estas valoraciones, se obtiene la versión final.

Descripción de la matriz de análisis documental de los programas de asignatura

Para complementar la información recabada con el cuestionario dirigido a los docentes y la entrevista aplicada al estudiantado, se definió revisar sistemáticamente los programas de cada una de las asignatura del cuarto semestre de las carreras que participan en el estudio, a través de una matriz de análisis de frecuencia en el que se analizaron el número de veces que se presenta un indicador. Una vez que diseñada la matriz, fue validado por el comité de expertos. La siguiente tabla grafica como estuvo compuesta la matriz de análisis documental:

Tabla 7 Estructura para la matriz de análisis documental

Objetivo	Dimensión	Concepto	Indicador
<p>Identificar las características que inciden en las prácticas de evaluación para el desarrollo de las competencias declaradas en el perfil de egreso.</p> <p>Desarrollar una propuestas de mejora en los procesos vinculados a la evaluación para el desarrollo de competencias en el cuarto semestre de formación.</p>	<p>Concepción de la evaluación para el desarrollo de competencias</p>	<p>Declara la utilidad de la evaluación para el desarrollo de competencias.</p> <p>Dicotómico: Si o No</p>	<p>Señala las competencias específicas y genéricas que se trabajarán en la asignatura</p>
			<p>Entrega información relativa a los aprendizajes que se espera desarrollar en el curso.</p>
			<p>Proporciona información respecto de si la evaluación es diagnóstica, formativa o de proceso, sumativa o final</p>
			<p>Entrega información relacionada con criterios de evaluación.</p>
			<p>Entrega información relacionada con retroalimentación al estudiante y/o entrega de resultados</p>
	<p>Práctica Evaluativa para el desarrollo de competencias</p>	<p>Declara Instrumentos y procedimientos de evaluación para el desarrollo de competencias.</p> <p>Dicotómico: Si o No</p>	<p>Pruebas de teoría/Prueba escrita</p>
			<p>Presentación oral</p>
			<p>Informe escrito</p>
			<p>Pruebas de laboratorio</p>
			<p>Trabajos bibliográficos</p>
			<p>Producto audiovisual</p>
			<p>Pasantía formativa (Visita domiciliaria/ Consultoría)</p>
			<p>Proyecto de investigación</p>
			<p>Desarrollo de casos/Estudio de casos</p> <p>Portafolio</p>

Descripción del Guion para grupo focal de estudiantes

Para la construcción del guion del grupo de enfoque, se tuvieron en cuenta las revisiones bibliográficas relacionadas con la temática en estudio, ya que se deseaba conocer en profundidad la experiencia que tiene el estudiantado en torno al efecto de las prácticas de evaluación para el desarrollo de competencias, implementadas por los docentes en el segundo semestre de las carreras estudiadas. En base a las revisiones y los planteamientos teóricos se elaboraron preguntas agrupadas en tres dimensiones, que conformaron el Guion de los temas. Una vez diseñado, fue validado por el comité de expertos.

Tabla 8 Guion de grupo focal		
Objetivo	Dimensión	Preguntas
Identificar la contribución que tienen las prácticas de evaluación realizadas durante el cuarto semestre de formación, para el desarrollo de competencias del perfil de egreso.	Concepciones que prevalecen en las prácticas de evaluación	¿Qué es para ustedes la evaluación de aprendizaje? - ¿Cuál es la percepción que cree que tienen sus pares (otros estudiantes del nivel) de la evaluación? - ¿Qué acciones realizan para preparar una evaluación? ¿Son esas acciones diferentes según el tipo de evaluación? - ¿Qué instancias formales se presentaron luego de la entrega de resultados de una evaluación para comprender su nota y lo que debían mejorar? - ¿Se presentaron instancias formales de entrega de resultados y retroalimentación de cada una de las evaluaciones aplicadas? - ¿Existen instancias previas a las evaluaciones sumativas, donde puedan presentar avances o practicar lo que posteriormente será evaluado? - ¿Creen que las evaluaciones consideraron el proceso de aprendizaje o sólo el resultado final? ¿Por qué?
	Percepción de la utilidad de los instrumentos y procedimientos de evaluación aplicados, para desarrollar competencias	¿Cuántos tipos de evaluación tuvieron el año pasado? - ¿Qué tipo de evaluaciones crees tú que ayudan de mejor manera a alcanzar mejor las competencias declaradas? - ¿Para qué creen que les debería servir la evaluación? - ¿Para qué les han servido las evaluaciones con respecto a tu futura profesión? - ¿De qué manera las evaluaciones aplicadas les sirvieron para orientar su aprendizaje, reforzar fortalezas y comprender posibles errores? - ¿De qué manera las evaluaciones aplicadas les sirvieron para desarrollar aprendizajes fundamentales para su futura profesión?
	Propuesta del estudiantado	¿Qué propuestas le realizarías a los docentes para que las evaluaciones puedan contribuir de mejor manera el desarrollo de las competencias que se declaran en sus programas?

Confidencialidad y aspectos éticos

Los datos obtenidos en este estudio son confidenciales y fueron entregados a cada académico participante. En la publicación se dará trato confidencial a la información, a través del nombramiento de cada persona mediante expresiones numéricas o alfabéticas.

Todo esto será debidamente formalizado a través de la lectura y firma de consentimiento informado por parte de los participantes de este estudio.

Plan de análisis de datos

Como se mencionó anteriormente, la recolección de datos del presente estudio se realizó de manera concurrente, entendiendo que dicha estrategia permite obtener desde diferentes instrumentos, diversos tipos de información tanto cualitativa como cuantitativa, lo cual facilita un entendimiento más profundo del objeto de estudio. Los resultados obtenidos de los datos cuantitativos abordados desde procedimientos estadísticos descriptivos y la información interpretativa cualitativa, fueron analizados por separado, siendo ambos relativamente independientes en la etapa tanto de recolección de datos como del análisis de los mismos. Los hallazgos cualitativos y cuantitativos fueron integrados en la fase de interpretación y discusión de resultados. (López, 2011; Creswell, 2008;).

Análisis de los datos cuantitativos

Los datos provenientes de la “Encuesta autoaplicada para el docente sobre las prácticas evaluativas para el desarrollo de competencias” y del “Análisis documental”, fueron codificados, transferidos a una matriz, para proceder a su análisis por computadora, a través de programa SPSS.

El análisis de datos cuantitativo fue eminentemente descriptivo, a través de distribución de frecuencia, estadística definida por Hernández et al. (2014), “como un conjunto de puntuaciones respecto de una variable, ordenadas en sus respectivas categorías y que generalmente se presentan a través de tablas y gráficos”.

Análisis de los datos cualitativos

El análisis cualitativo de este estudio, emerge desde los datos provenientes de dos grupos focales: Grupo1 (G1), conformado por cuatro estudiantes de Ingeniería Comercial y un estudiante de Auditoría y Grupo 2 (G2) conformado por cuatro estudiantes de Enfermería.

La información recolectada fue transcrita, codificada y analizada. El análisis de los datos partió desde un enfoque deductivo-inductivo, ya que se contaba, por una lado, con constructos seleccionados a priori desde la revisión de la literatura, y por otro, con posibles códigos emergentes desde las unidades de análisis por medio de la interacción con los datos. (Hernández et al., 2014)

Los datos se analizaron a través del levantamiento de matrices, que consideran categorías y subcategorías agrupadas en tres dimensiones previamente establecidas a partir del marco teórico, para lo cual fue utilizado el programa Hyper RESEARCH 3.7.3.

Para efectos analíticos, se consideró adecuado realizar análisis de contenido que como técnica promueve la identificación y explicación de las representaciones sociales que otorgan

los estudiantes a los procesos de evaluación. De igual modo, Hernández, R. (2010) destaca que el énfasis del análisis de contenido está en las categorías, ya que siempre derivarán de las miradas, o lo que es más preciso, de las representaciones que permiten la mirada del objeto de análisis, que dialoga con la estrategia metodológica planteada en este estudio.

Triangulación de resultados

Una vez obtenido los resultados cuantitativos y cualitativos, para poder completar la investigación mixta se debe realizar la triangulación de los datos cuantitativos y cualitativos.

La triangulación de los datos se presenta sobre los conceptos de; Experiencia docente y practica evaluativa; concepciones de evaluación y las prácticas evaluativas para el desarrollo de competencias, obtenidos a través de tres instrumentos. Cuestionario en formato Google – Matriz de análisis de programa de asignatura – Guion de grupo focal.

Los resultados obtenidos tanto de los datos cualitativos como cuantitativos se articulan en la etapa de triangulación de resultados. Es precisamente en esta etapa en la que se puede, o bien identificar la convergencia de los hallazgos como una forma de fortalecer las evidencias emergentes de la investigación, o bien lograr explicar cualquier divergencia que pueda resultar de los datos (Creswell, 2008).

RESULTADOS

1. Resultados del análisis cuantitativo

La vertiente cuantitativa, contribuyó con el objetivo específico N°1 orientado a identificar si las prácticas aplicadas en el cuarto semestre de formación, cuentan con las características necesarias para el desarrollo de las competencias declaradas en el perfil de egreso, para lo cual se administraron entrevistas en formato Google Form a los y las docentes de las carreras estudiadas y, se analizaron los programas de asignatura a través de una matriz de análisis documental.

A. Resultados del cuestionario aplicado a los docentes que impartieron clases durante el cuarto semestre de 2016.

Dimensión I de la encuesta: Caracterización de la muestra de docentes

En la investigación participaron un total de 15 docentes, los cuales se distribuyen en tres áreas de ejercicio profesional: Salud (8), Economía (5) Educación² (2). 9 de los docentes encuestados tiene más de 15 años de experiencia profesional y docente. 11 de los docentes cuenta con formación en docencia Universitaria. En lo que respecta a resultados del proceso de formación, el 73% de las asignaturas cuenta con tasas de aprobación superior al promedio institucional. De la misma forma, el promedio de notas en el 80% de las asignaturas alcanza un nivel óptimo de resultados, basado en el indicador de notas de aprobación de las asignaturas estudiadas.

² Estos docentes corresponden a la asignatura de inglés institucional.

La tabla N° 8 presenta de manera detallada las características que tiene la muestra de docentes encuestados.

ÍTEMS	Categoría	N° de docentes	%
Área de ejercicio profesional	Área de Educación	2	13
	Área de Salud	8	53
	Área de Economía	5	33
Años de ejercicio profesional	Menos de 6 años	4	27
	Entre 6 y 15 años	2	13
	Entre 15 y 30 años	3	20
	Más de 30 años	6	40
Años de ejercicio docente	Menos de 6 años	6	40
	Entre 6 y 15 años	4	27
	Entre 15 y 30 años	4	27
	Más de 30 años	1	7
Formación en Docencia	Si	11	73
	No	4	27
Tasa de aprobación	Menos de 75%	0	0
	Entre 75 y 85%	4	27
	Más de 85%	11	73
Promedio general de notas	Menos de 4.0	0	0
	Entre 4.0 y 4.5	3	20
	Entre 4.6 y 5.5	9	60
	Sobre 5.6	3	20

Dimensión II de la encuesta: Concepción de la evaluación para el desarrollo de competencia: Responsabilidad Institucional en el diseño de la evaluación

Esta dimensión del cuestionario está compuesta por veinticuatro ítems distribuidos en dos categorías. La primera de ellas se relaciona con el grado en que los docentes perciben que la institución contribuyó con el diseño de los procedimientos de evaluación para el desarrollo de competencias, la cual contiene nueve acepciones relacionadas con las buenas prácticas evaluativas, a nivel del diseño curricular.

Las acepciones que cuentan con más del 70% “de acuerdo o muy de acuerdo”, corresponden a los gráficos 1 al 5:

Gráfico 1

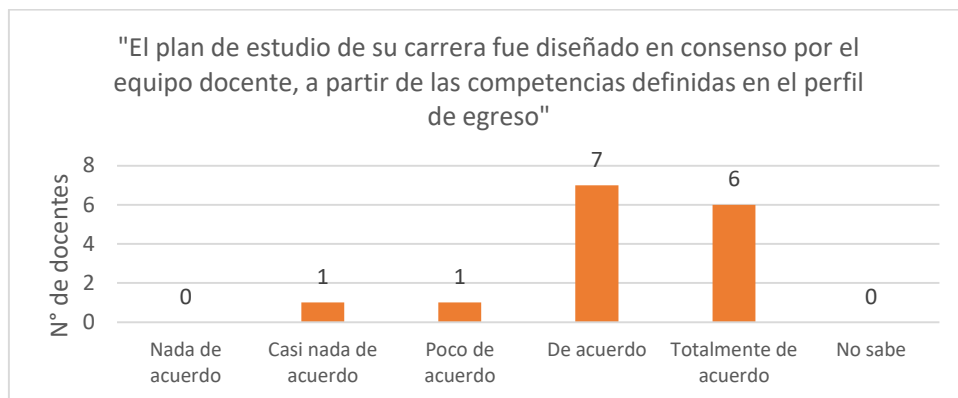


Gráfico 2

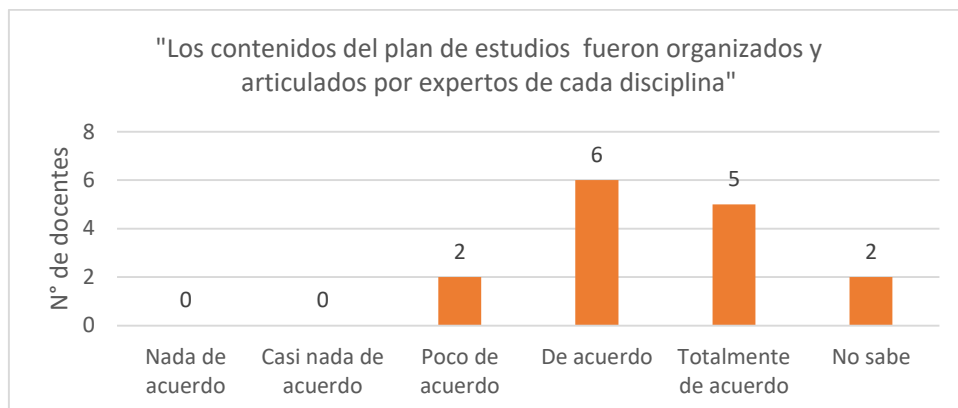


Gráfico 3

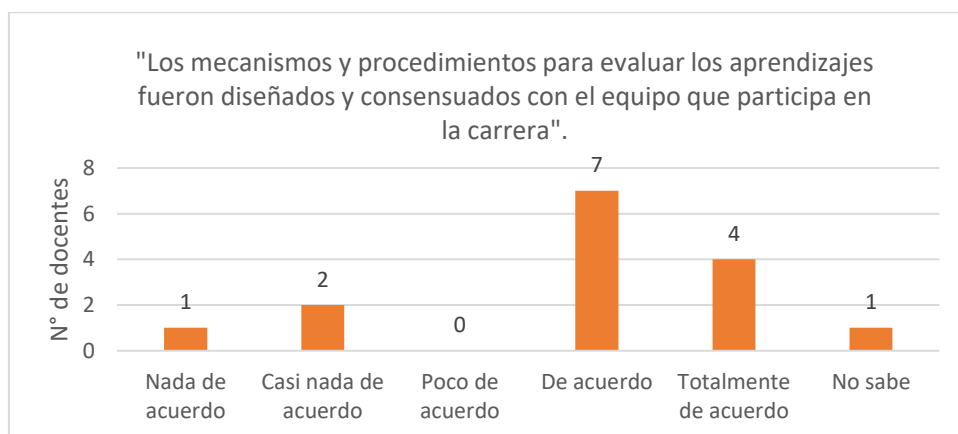


Gráfico 4

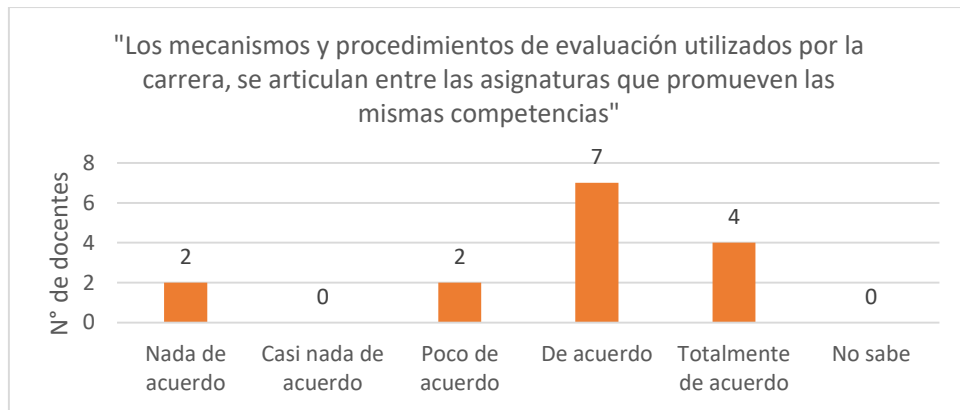
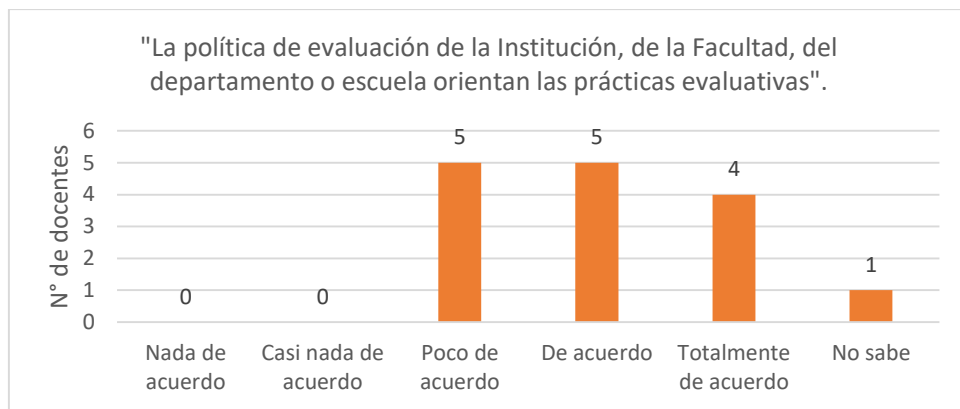


Gráfico 5



Las acepciones que cuentan con menos del 70% “de acuerdo o muy de acuerdo” corresponden los gráficos 6 y 7:

Gráfico 6

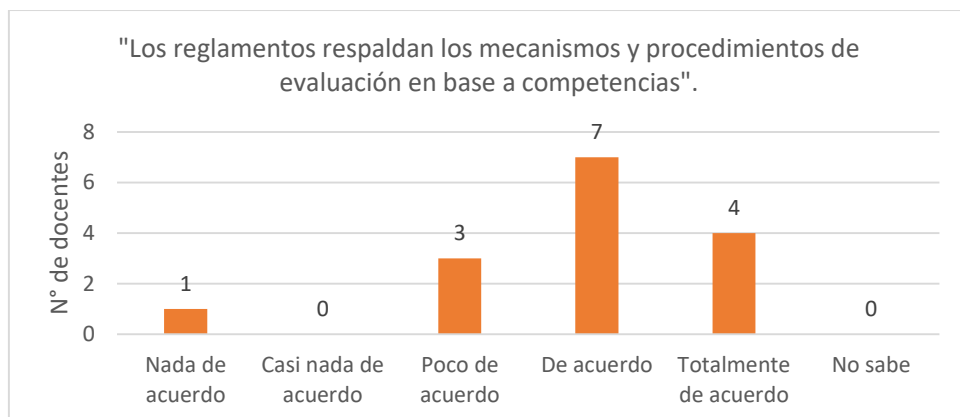
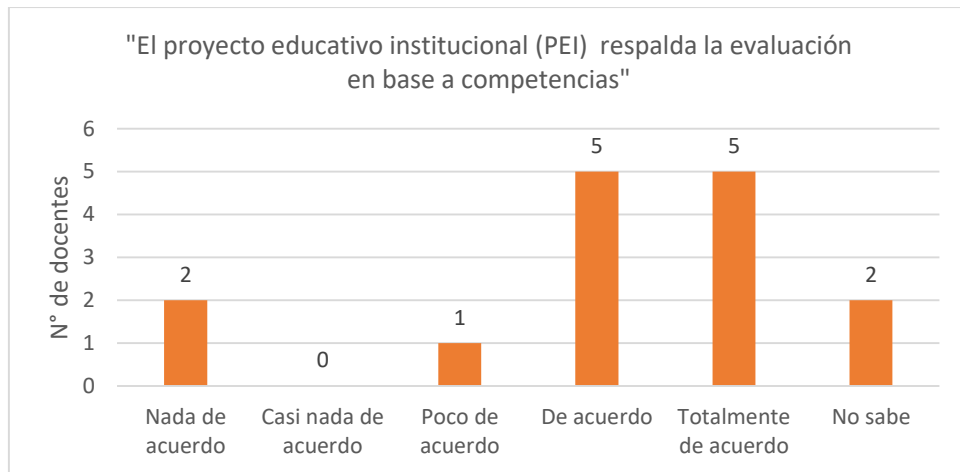


Gráfico 7



Uno de las características que debe estar presente en el diseño de la evaluación para el desarrollo de competencias, es la incorporación de evaluaciones integradas, que consideren a más de una asignatura. A respecto, solo 7 docentes consideran que la carrera cuenta con este tipo de evaluaciones, 4 no están de acuerdo con esta acepción y 4 docentes desconoce si existe este sistema.

Gráfico 8

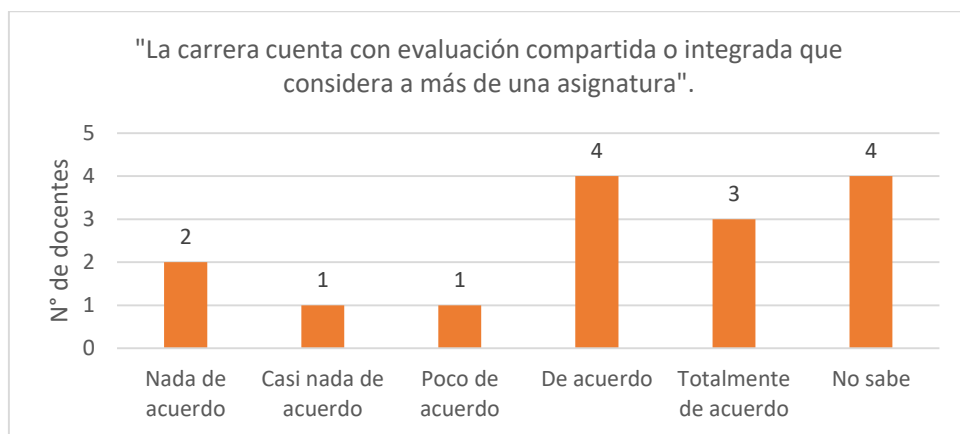
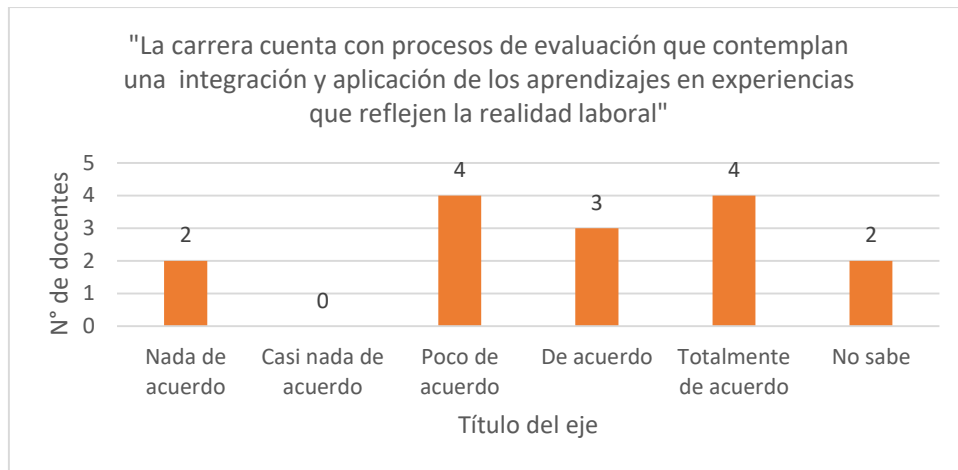


Gráfico 9

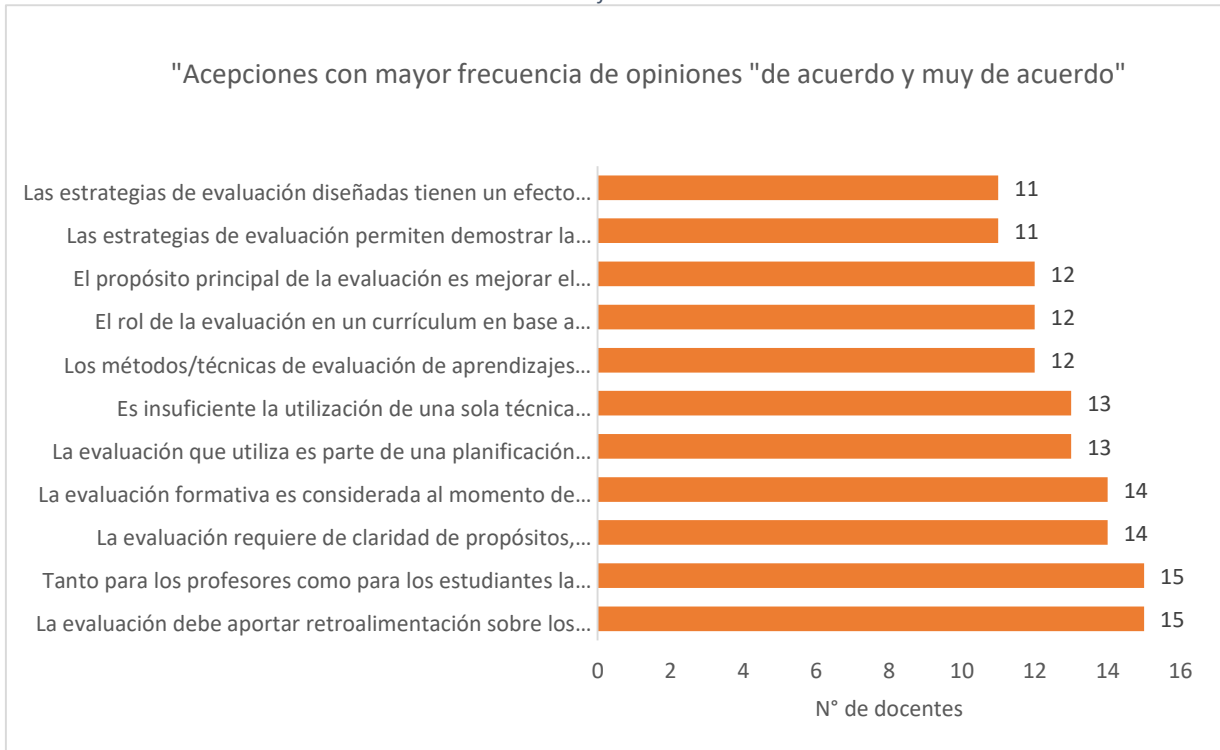


Dimensión II de la encuesta: Concepción de la evaluación para el desarrollo de competencia: Conceptualización que prevalece en las prácticas evaluativas.

La segunda categoría de esta dimensión se relaciona con la conceptualización que prevalece en torno a las prácticas evaluativas, la cual contiene quince acepciones con dirección favorable o positiva y desfavorable o negativa. Si los docentes estaban de acuerdo o totalmente de acuerdo con la afirmación, se asume que el docente califica favorablemente la actitud hacia dicha característica asociada a la práctica evaluativa. De este modo, cuanto más de acuerdo con la frase estuvo el docente, su actitud era igualmente más favorable hacia perspectivas tradicionales o perspectivas auténticas de evaluación.

La mayor parte de los encuestados está de acuerdo o totalmente de acuerdo con las acepciones referidas a perspectivas auténticas de evaluación, lo que se expresa en siguiente gráfico:

Gráfico 10



Solo 9 docentes están de acuerdo con que *“la evaluación tiene un efecto en la motivación de los estudiantes”*. (Gráfico 11). De la misma forma, 9 docentes están de acuerdo con que *“la autoevaluación y la participación de los estudiantes es considerada al momento de evaluar aprendizajes”*. (Gráfico 12).

Gráfico 11

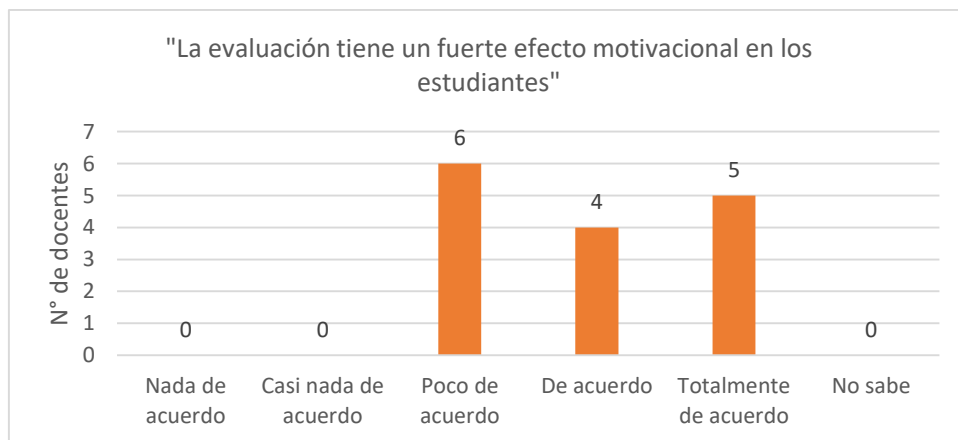
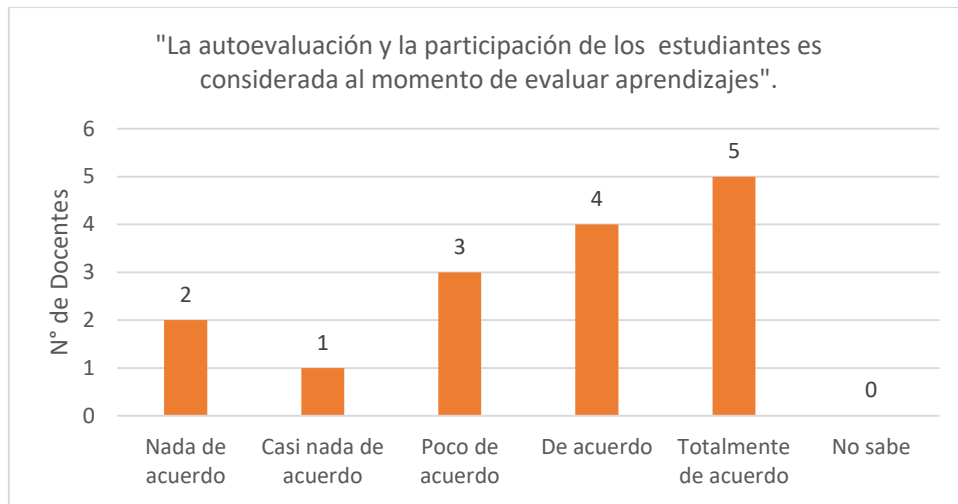
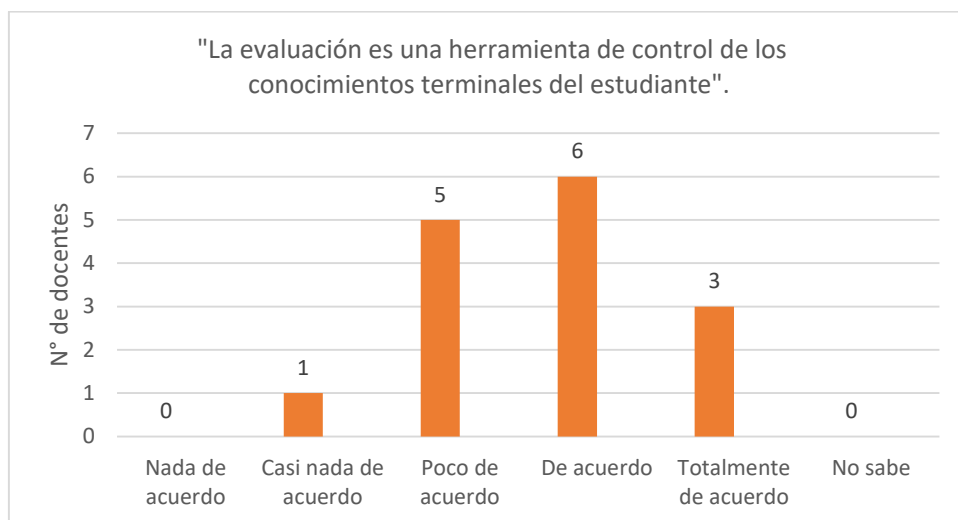


Gráfico 12



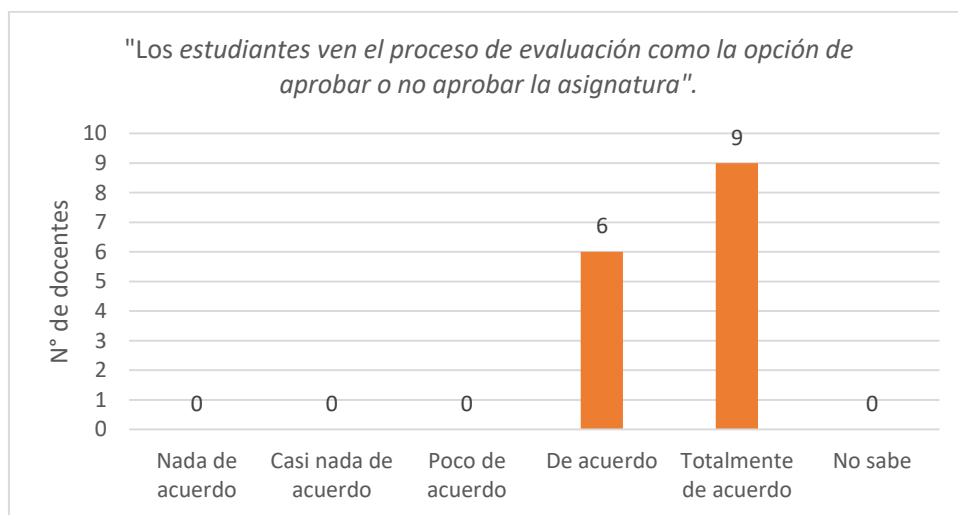
Cabe destacar que 9 de los docentes encuestados está de acuerdo o totalmente de acuerdo con que “*La evaluación es una herramienta de control de los conocimientos terminales del estudiante*”, afirmación que se aleja de las concepciones auténticas o formadoras de la evaluación, necesarias para el logro de los aprendizajes asociados a las competencias del perfil de egreso.

Gráfico 13



Por último, todos los docentes encuestados están de acuerdo o totalmente de acuerdo con que los “Los estudiantes ven el proceso de evaluación como la opción de aprobar o no aprobar la asignatura”.

Gráfico 14



Dimensión III de la encuesta: Práctica evaluativa

Esta dimensión del cuestionario está compuesto por 26 ítems, divididos en dos categorías: Instrumentos de evaluación para el desarrollo de competencias y Criterios para la selección de instrumentos de evaluación.

Categoría I: Instrumentos objetivos de evaluación para el desarrollo de competencias

Los instrumentos de evaluación utilizados a veces o siempre los docentes se concentran en pruebas objetivas de respuesta estructurada.



Gráfico 15

Categoría I: Instrumentos cualitativos de evaluación para el desarrollo de competencias

Los procedimientos y técnicas de evaluación cualitativos más utilizados por los docentes son los "Talleres/ejercicios", le siguen los "cuestionarios", luego "la Escala de valoración/apreciación/Likert".

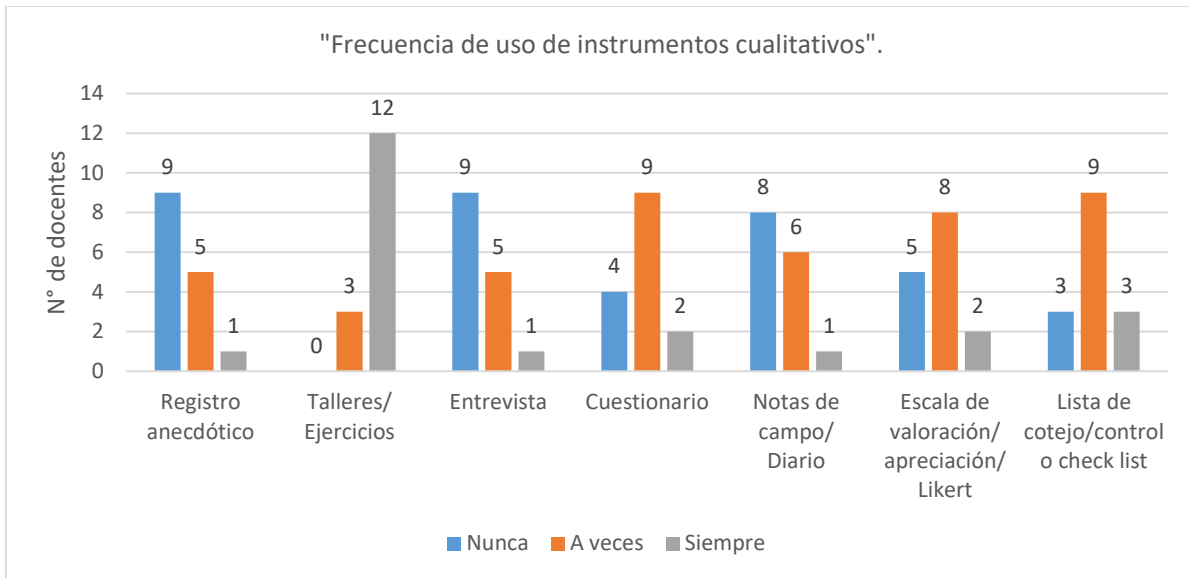


Gráfico 16

Categoría I: Instrumentos de evaluación auténtica o formadora para el desarrollo de competencias

De los procedimientos y técnicas de evaluación alternativos o de la línea de evaluación auténtica o formadora, los más utilizados por los docentes son: la resolución de problemas utilizada por la totalidad de los encuestados; el “estudio de caso” y las “pruebas/exámenes orales” son utilizadas por 13 docentes y los “Proyectos”, utilizados por 10 de los encuestados.

En promedio, la mitad de los docentes declara no utilizar estas técnicas provenientes de la línea de evaluación auténtica o formadora, orientadas hacia el nuevo marco conceptual denominado binomio evaluación aprendizaje, en la línea de la evaluación formadora.

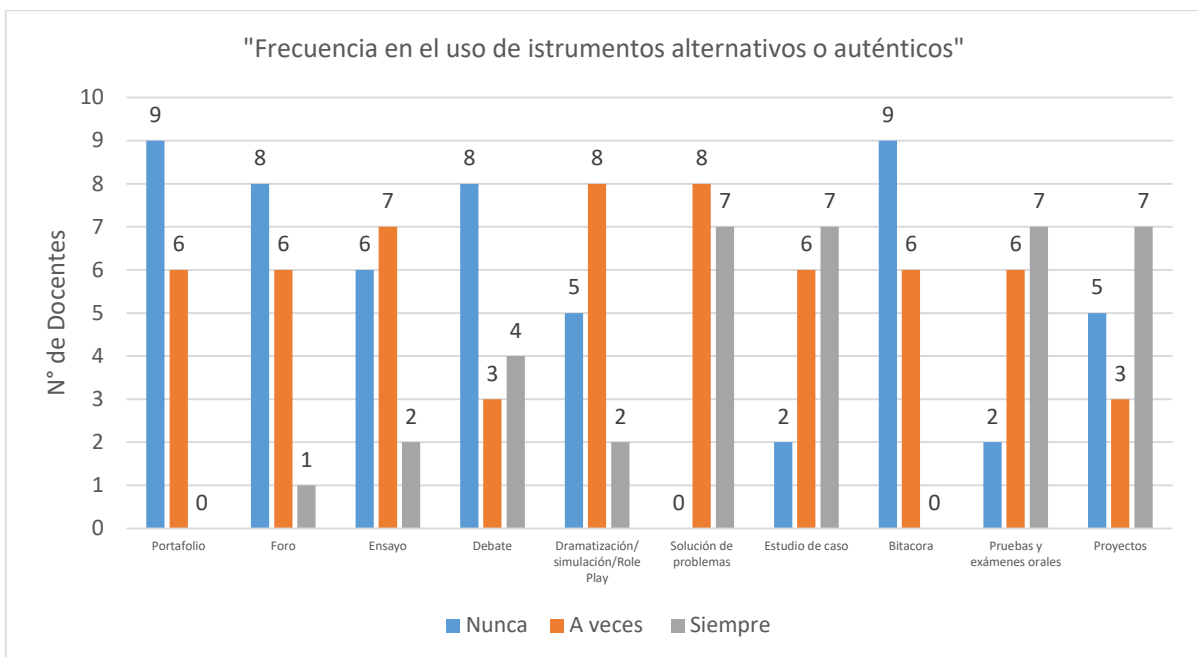


Gráfico 17

Categoría II: Criterios para la selección de instrumentos de evaluación

Los criterios más utilizados por los docentes al momento de seleccionar los instrumentos de evaluación son: la coherencia con el tipo de asignatura, metodología y contenido, (14), el criterio de número de estudiantes, (13) y la viabilidad por el tiempo requerido para su aplicación (10).

Los criterios psicopedagógicos característicos de las evaluaciones auténticas son utilizados en menor medida por los docentes encuestados. Solo 6 docentes considera el perfil del estudiantado al momento de seleccionar instrumentos de evaluación. En este mismo contexto, solo 5 de los docentes selecciona sus instrumentos de evaluación considerando su utilidad para que el estudiante conozca sus puntos fuertes y débiles.

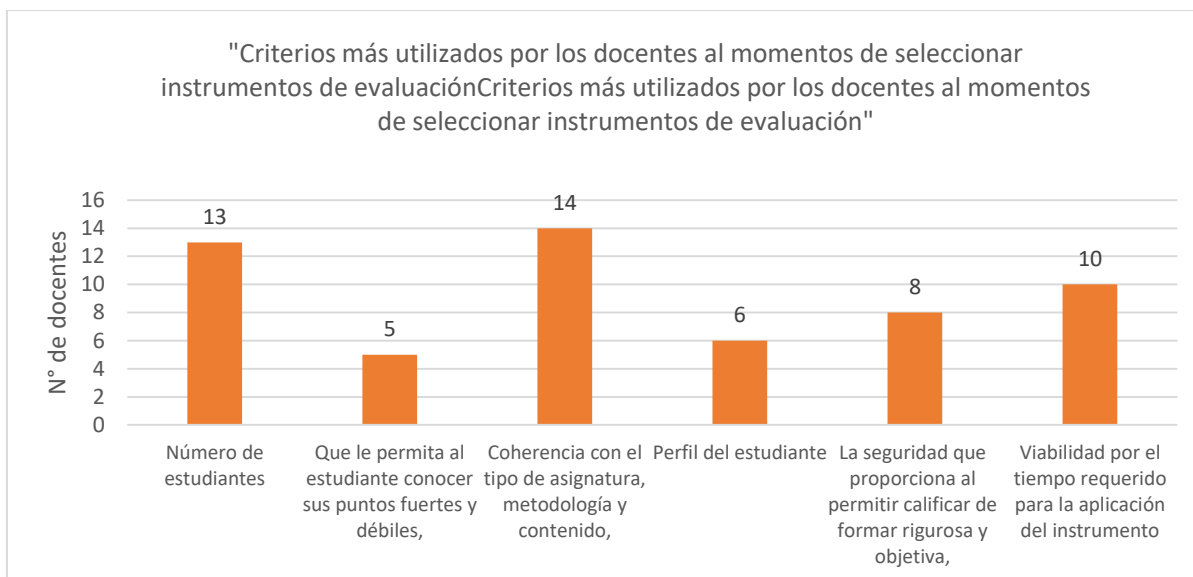


Gráfico 18

B. Resultados del análisis documental de los programas de asignatura.

Para complementar la información recabada con el cuestionario dirigido a los docentes y la entrevista aplicada al estudiantado, se procedió a revisar sistemáticamente los programas de la totalidad de las asignaturas del cuarto semestre de las carreras que participan en el estudio, a través de una matriz de análisis de frecuencia en el que se analizaron el número de veces que se presenta un indicador.

Es así como se logra acceder a los programas de las 13 asignaturas que se dictan en el cuarto semestre de las carreras en estudio. Para el análisis, se establecieron dos dimensiones con criterios que surgen de la revisión sistemática de la evidencia en torno al diseño de la evaluación para el desarrollo de competencias.

Dimensión I de la matriz de análisis documental: Concepción de la evaluación para el desarrollo de competencias

De los 13 programas de asignaturas revisados, se pudo constatar que a nivel de diseño, la institución logró homogeneizar los programas de asignatura a través de un formato que declara explícitamente las competencias y los resultados de aprendizaje de los que cada asignatura se hace cargo, pero no se incorpora explícitamente en los programas información detallada de los procedimientos de evaluación aplicados para verificar el logro de los aprendizajes esperados. En este contexto, solo 6 de los programas revisados declara indicadores de evaluación.

Ninguno de los programas declara finalidad de la evaluación ni procesos de retroalimentación.

Los hallazgos antes descritos se relacionan con la responsabilidad institución en el diseño de la evaluación para el desarrollo de competencias, ya que los procesos de rediseño curricular a nivel macrocurricular y microcurricular llevados a cabo antes del año 2014, no consideraron las conceptualizaciones más innovadoras de evaluación, referidas a la importancia incorporar instancias de retroalimentación, otorgándole distintos fines al proceso evaluativo, para favorecer el aprendizajes profundo de los y las estudiantes.

Dimensión II de la matriz de análisis documental: Práctica evaluativa para el desarrollo de competencias

Otro de los elementos presentes en el diseño de la evaluación para el desarrollo de competencias, se relaciona con la declaración en los programas de asignatura de los sistemas de evaluación que serán utilizados para valorar el logro del perfil de egreso. En esta dimensión,

se recoge la frecuencia en que las carreras declaran utilizar diversas prácticas evaluativas, a través de una respuesta dicotómica.

Según este análisis, las “pruebas teóricas” se declaran en 9/13 de los programas revisados. Luego, 5/13 nombran las “presentaciones orales”. El “informe escrito”, los “proyectos de investigación” y el “desarrollo de casos”, están presentes en 4/13 los programas.

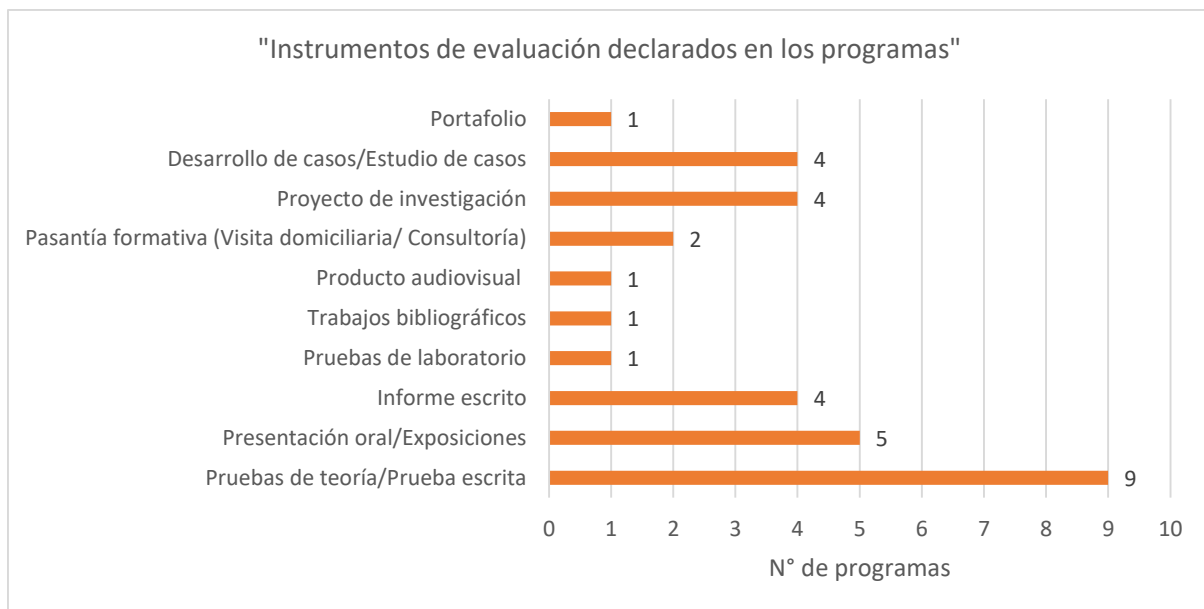


Gráfico 19

2. Resultados del análisis cualitativo

El análisis cualitativo de este estudio, emerge desde los datos provenientes de dos grupos focales: Grupo1 (G1), conformado por cuatro estudiantes de Ingeniería Comercial y un estudiante de Auditoría y Grupo 2 (G2) conformado por cuatro estudiantes de Enfermería.³

³ Una de las limitaciones de esta investigación, se asocian a la dificultad para convocar al estudiantado de enfermería. Luego de reiterados acuerdos y citas fallidas para llevar a cabo los grupos focales, se define llevar a cabo dos grupos focales, considerando que fue imposible lograr acuerdos para que asistan todos en un mismo grupo.

El análisis se organizó bajo tres dimensiones: I. Concepciones que prevalecen en la práctica de evaluación de los docentes; II. Utilidad de los instrumentos y procedimientos aplicados para desarrollar competencias y III. Propuestas. Estas dimensiones fueron desagregadas en categorías y subcategorías, para facilitar su análisis, según se muestra en la siguiente tabla:

Tabla 10 Codificación de los datos para el análisis cualitativo					
OBJETIVO	DIMENSIÓN	CATEGORIA APRIORÍSTICAS	DEFINICIONES	SUB-CATEGORIAS	CÓDIGO
Identificar la contribución que tienen las prácticas de evaluación realizadas durante el cuarto semestre de formación, para el desarrollo de competencias del perfil de egreso.	Concepciones que prevalecen en las prácticas de evaluación	Conceptualización de la evaluación	Idea abstracta que surge de los conocimientos generales que se poseen sobre la evaluación y las prácticas evaluativas. Implica el desarrollo, construcción y ordenación de ideas que han sido obtenidas a partir de la experiencia.	Presenta una Conceptualización innovadora de la evaluación	PCI
				Presenta una Conceptualización tradicional de la evaluación	PCT
		Acciones realizadas para preparar la evaluación.	Actividades previas a la evaluación, que son realizadas con el propósito de reforzar los aprendizajes.		ARPE
		Instancias de retroalimentación.	Instancias del proceso identificadas como positivas o negativas para el aprendizaje	Instancias positivas para el aprendizaje.	PIP
				Instancias negativas para el aprendizaje.	PIN
		Presencia de instancias de evaluación formativa	Se incluyen las descripciones de los procesos y/o acciones que se llevan a cabo antes de que los estudiantes rindan una evidencia que sea calificada con nota sumativa.		PIEF
	Utilidad de los instrumentos y procedimientos aplicados para desarrollar competencias	Instrumentos para la evaluación de aprendizajes.	Considera la declaración explícita de los estudiantes en torno a instrumentos utilizados por sus docentes para evaluar su aprendizaje.	Instrumentos tradicionales	IET
				Instrumentos alternativos	IEA
		Procedimientos de evaluación aplicados	Forma especificada de llevar a cabo una actividad o proceso. Pueden ser adecuados o no, según la percepción del estudiantado.	Procedimientos adecuados	PEA
				Procedimientos inadecuados	PEI
Efecto de las evaluaciones sobre	Percepción que tienen los estudiantes del efecto de las	Mayor efecto para el desarrollo de competencias	MAED C		

		el desarrollo de competencias	evaluaciones en sus aprendizajes	Menor efecto para el desarrollo de competencias	MEED C
		Coherencia entre la metodología y la evaluación.	Relación que existe entre lo que se enseña y lo que finalmente se evalúa.		
	Propuesta	Sugerencias	Comentarios y/o acciones que enuncian los estudiantes en torno al proceso de evaluación de aprendizajes.		COY SU

Dimensión I: Concepciones que prevalecen en la práctica de evaluación de los docentes

Las concepciones que prevalecen en la práctica evaluativa de los docentes, serán analizadas desde las percepciones del estudiantado, entendiendo que éstas representaciones individuales, además de basarse en teorías implícitas creadas a lo largo del proceso educativo, se basan en la experiencia personal obtenida por los estudiantes, a través de las prácticas evaluativas aplicadas por los docentes durante el cuarto semestre de formación.

Dimensión I: Categoría: Conceptualización de la evaluación

Se entiende por conceptualización, la idea abstracta que surge de los conocimientos generales que se poseen sobre la evaluación y las prácticas evaluativas. La conceptualización, por tanto, implica el desarrollo, construcción y ordenación de ideas que han sido obtenidas a partir de la experiencia y de la comprensión. Para el presente análisis, fueron agrupadas bajo la perspectiva de evaluación tradicional o centrada en la enseñanza, asociado a la función social de la evaluación; y evaluación auténtica o formadora, asociada a la función pedagógica de la evaluación. (Mateo, 2000; Zambrano, 2014; Díaz, 2002).

Al respecto, se aprecia que al momento de consultar a los grupos en relación a ¿Qué es la evaluación de aprendizajes o cómo entienden la evaluación de aprendizaje?, en ambos grupos prevalecen percepciones que responden a la función social y tradicional de la evaluación, siendo la más representativa, aquella que denota la evaluación como “producto”.

G2: “El momento en que te ponen a prueba tus conocimientos”

G1: “la evaluación yo creo que si es útil y sirve para saber si la persona que ehh estoy como...enseñándole realmente aprendió los conceptos...la aplicación de los contenidos que estoy dando en realidad...”

De igual modo, existe una mirada de la evaluación como una forma de control del docente del resultado final, que no necesariamente responde al logro de una competencia.

G2; E1 “Es un proceso por el docente se preocupa de valorar eee... o controlar los contenidos entregado a los alumnos eee... por medio de pruebas o distintas herramientas como pruebas, certámenes, trabajos”

Resultan interesantes, algunas apreciaciones que ven a la evaluación como medio de ‘verificación’:

G1; E1: “Ver si tenemos algo deficiente o que no sabemos al cien por ciento”

G1; E2: “Es como evaluar lo que deberíamos saber hasta cierto momento.”

G2; E2: “Para todos es el momento para demostrar lo que saben y lo que no”

Al momento de consultar a los grupos acerca de ¿para qué debería servir la evaluación de aprendizajes?, aparecen con menor frecuencia percepciones asociadas a la función pedagógica y formadora de la evaluación:

G1; E1 “Es un instrumento de medición para que nosotros mismos sepamos cómo estamos...de acuerdo a la materia que nos están pasando...”

G2; E3: “o sea como evaluar si estás haciendo bien las cosas. Ver si las cosas están resultando, si se están haciendo bien...si se está entendiendo”

G2; E4 "los profesores pueden ver cuáles son tu...eeem...deficiencias y tratar de mejorar por ese lado"

No sé aprecian diferencias en las opiniones de los grupos según carrera de origen. De este modo, no existe una sola percepción entre los estudiantes, aunque tanto las miradas de proceso y control son mayoritarias, lo cual revela prevalencia de concepciones tradicionales de evaluación, lo que se puede relacionar tanto con los estilos evaluativos de los docentes como la historia de evaluación que han tenido los estudiantes a lo largo de su formación escolar.

Dimensión I: Categoría: Acciones realizadas por el estudiante para preparar la evaluación.

Esta categoría incluye todas aquellas actividades previas a la evaluación, que son realizadas con el propósito de reforzar los aprendizajes.

En esta categoría se aprecia que las acciones que realizan los estudiantes y su disposición frente al aprendizaje, está directamente relacionado con la manera en que van a ser evaluados, intencionado aprendizajes "memorísticos" con pruebas de lápiz y papel y aprendizajes más integrados cuando los instrumentos son de la línea auténtica:

G2 E1 "...en el caso de las presentaciones...me gusta aprenderme la materia y después la diserto yo a mí misma...cashai?...en el caso de las pruebas escritas...me hago un resumen...luego cuando tengo el resumen listo...lo estudio...y cuando desconozco información lo busco en internet..."

G2; E2: estudiar mucho (sonríen)...o sea, yo hago resúmenes y mapas conceptuales...yo personalmente prefiero estudiar sola porque me desconcentro... G2; E3: yo también estudio sola, y yo intento hacer esas cosas, pero no me resultan, así que me siento así un largo tiempo y leo y leo hasta como que se me va grabando la materia...no lo memorizo, pero lo comprendo.

G1;E3: Por ejemplo para una prueba escrita uno se aprende las cosas de memoria...mientras que para un trabajo o informe uno tiene que estudiar...aplicar cosas...

Dimensión I: Categoría: Instancias de retroalimentación

Esta categoría se basa en que las tareas de evaluación deben ser también tareas de aprendizaje, por lo que incluye la retroalimentación significativa, como una herramienta para orientar el trabajo futuro. La presencia de instancias de retroalimentación descritas por los estudiantes, fueron agrupadas como positivas o negativas para el aprendizaje. En esta categoría se aprecian diferencias entre las carreras. Las estudiantes del G2 refieren que la mayoría de los docentes dispone horarios para revisar pruebas o trabajos. Se refieren a estas como experiencias positivas para su aprendizaje:

G2; E1: Cuando los profes se juntan contigo y te revisan la prueba. Y te explican porque es así...y te das cuenta del error y así no vas a cometer el mismo error, es bueno aprender de los errores.

G2; E2: Te dan un caso...tu buscas la información y finalmente te reúnes con el docente y grupo y te evalúan ya...que encontró?...que es esto?...yyyy... vas complementando la información...de esa forma te lo...te lo...evalúan...tu expones lo que aprendiste...es como un debate con los compañeros...

G2; E3: Si, muchos de los profesores nos citan...nos dan un horario para que nos juntemos y revisemos las pruebas...y cualquier duda los profesores están abiertos a resolver...en eso no hay ningún problema.

G2; E4: la mayoría de las profesoras no se poh, al final de la clase entregan la nota y ahí uno puede ver los puntos si está todo bien y ver los puntos.

Al ser consultados por el porcentaje de profesores que utilizan retroalimentación, los estudiantes del G1, concuerdan que menos del 60% de los docentes la aplica. Además identifican algunos procedimientos inadecuados que no permiten al estudiante aprender de sus errores, generando un impacto negativo en el aprendizaje:

G1; E5: el año pasado me paso en un ramo, me pasó que dimos una prueba y la profe a parte que se tomó como dos o tres meses en "revisarla", según ella, eeeee, la nota nunca la subió, y yo le fui a preguntar y sacó la excusa "es que te fue peor que en la anterior, y yo le pregunté ¿la prueba dónde está?... "es que la tengo en mi casa"... ¿y no la puede traer para que yo la revise?...no no esas pruebas no se pueden ver...entonces no supe en qué me equivoqué...no supe realmente...yo hice la prueba en diciembre y recién supe hasta marzo...

Dimensión I: Categoría: Presencia de instancias de evaluación formativa

Las instancias de evaluación formativa, deben ser intencionadas por los docentes para que los estudiantes conozcan sus fortalezas y debilidades, para que así éstos tomen decisiones al respecto (Tierno, 2013). En esta categoría se incluyen las descripciones de los procesos y/o acciones que se llevan a cabo antes de que los estudiantes rindan una evidencia calificada de manera sumativa.

El G2 refiere que se aplican instancias de evaluación formativa, principalmente en asignaturas que han incorporado la metodología de aprendizaje basado en problemas. Valoran positivamente la oportunidad de practicar el desempeño para darse cuenta de sus fortalezas y hacerse cargo de sus debilidades para poder mejorarlas:

G2; E1: Este semestre (quinto), nos pasó que teníamos una disertación...una semana antes las profes nos citan para evaluar cómo vamos y nos dan sugerencias...eso se agradece... Esto no se ha dado en otras instancias, pero igual los profes nos ayudan de otra manera...

G2; E2: Día para resolver dudas antes de la evaluación. En bioestadística, el semestre pasado una profesora se juntaba con nosotros, fuera de horario de trabajo. Nos juntábamos en la universidad.

El G1 identifica intentos por parte de los docentes de aplicar evaluación formativa, a través de la realización guiada de ejercicios o resolución de casos sin calificación, pero finalmente estas carecen de revisión por lo que los estudiantes refieren que no logran saber en qué se equivocan o aciertan:

G1; E3: Yo creo que si igual muchos lo hacen pero no se da la instancia de saber si los ejercicios que hicimos y los casos que resolvimos están bien hechos...como para saber si en la prueba lo estaba haciendo de forma adecuada y hacerlo de esa manera o no sabemos.. No se revisan las tareas...

G1; E4: “A veces, en esas instancias formales que se hacen en las mismas clases, se van haciendo ejercicios, pero hay en ciertas otras materias va por el lado del propio estudiante, autónomo del él. Por ejemplo, si el profe no hace los ejercicios y revisiones para saber si realmente está correcto”

G1; E5: “ Se da esa instancia en asignaturas más bien numérica. Porque por ejemplo en algunos ramos de teoría, eee, por ejemplo en gestión de personas a veces, te dejan un caso, pero la profe no revisa ese caso, a la semana siguiente no trae la resolución de ese caso, si lo tuviese bueno o lo tuviste malo...lo junta todo y al final aparece una nota, como el promedio de todo eso...

G1; E2: no sabes si lo hiciste bien o si tienes que cambiar la forma...no lo sabes... E4: si no nos corrigen la primera, como sabemos si la segunda va a salir igual o mejor

G1; E1: hay profesores que ni siquiera entregan las pruebas...uno sabe la nota, no sé, dos meses después, y después “porque tengo esa nota”, no sé.

Dimensión II: Instrumentos y procedimientos aplicados para desarrollar competencias

Tierno, (2013) plantea que una de las características de una buena evaluación es que, debe generar satisfacción y apuntar a propuestas evaluativas significativas y motivadoras.

La presente dimensión aborda las experiencias de evaluación vividas por el estudiantado durante el primer ciclo formativo, así como la percepción de utilidad de los instrumentos y procedimientos de evaluación aplicados.

Dimensión II: Categoría: Instrumentos para la evaluación de aprendizajes

Esta categoría considera la declaración explícita de los estudiantes en torno a instrumentos utilizados por sus docentes para evaluar su aprendizaje, considerando en ello el uso de instrumentos tradicionales de evaluación e instrumentos alternativos o innovadores.

Al momento de consultar a los estudiantes por las formas en las cuales han sido evaluados, si bien el G2 declara algunas evaluaciones alternativas como el desarrollo de “casos clínicos” que son evaluados a través de rúbricas, se puede apreciar que en ambos grupos prevalece la utilización de métodos tradicionales de evaluación por parte de los docentes.

G2; E1: La mayoría son escritas. E2: y a veces son orales en disertaciones. ¿y esas pruebas escritas tienen alguna característica?...¿son de desarrollo?... E1: son de todo...de desarrollo. Combinadas...preguntas abiertas... E2: o de análisis de casos clínicos...como aplicando las cosas que se te han enseñado. ¿Del total de las evaluaciones, qué porcentaje fue de lápiz y papel? E1: yo creo que el 90%... E2: y el 10% disertaciones...

G1; E2: Pruebas. Disertaciones. Trabajos de investigación. E3: Evaluación oral.

El G1 refiere que la utilización de rúbricas es una práctica escasa en su carrera. Si bien valoran positivamente la utilización de éstas, algunos instrumentos tienen indicadores ambiguos.

G1; E3: A veces se usan rúbricas... E2: se da eso por lo general cuando tenemos disertaciones o trabajos escritos y trabajos grupales. Pero hay veces que no se entrega nada. que te dan una planilla antes de hacer las exposiciones orales y te relatan los puntos muy claramente qué diferencias hay entre una columna y otra... hay profesores que hacen la misma planilla pero la hacen muy compleja...pueden llegar a colocar hasta nueve columnas y con simple diferencias...entonces que tienen ellos para identificar esa simple diferencias...y ahí cuesta más y ahí cuesta identificar la diferencia...”

Dimensión II: Categoría: Procedimientos de evaluación aplicados a los estudiantes

Esta categoría es entendida como la forma específica de llevar a cabo una actividad o proceso, que puede ser adecuado o no para el desarrollo de competencias, según la percepción del estudiantado. (Ibarra, 2010)

Según lo descrito, ambos grupos describen procedimientos que se llevan a cabo al momento de la evaluación, principalmente asociados a la tarea de evaluación, medios, técnicas e instrumentos y en los criterios.

	Procedimiento adecuado	Procedimiento Inadecuado
Objeto de evaluación		<i>G1; E3: como que su enseñanza está muy centrada en la evaluación, entonces nosotros estamos concentrados en saber responder en la evaluación, no en aprenderlo realmente o explicarlo completamente. Como que si tu respondías algo distinto al cuestionario...no te lo revisaba...y también se uno respondía lo del cuestionario...él decía que no era suficiente.</i>
Tarea de evaluación	<p><i>G1; E1: "En el ABP que realizábamos, yo lo hacía con personas distintas, pero a mí me evaluaban de manera individual. Eso creo que es lo recomendado...porque no todas trabajan como trabaja uno y no todos entregan como entrega uno...va en desmedro de uno si trabajan con otras personas y porque si no es justo..."</i></p> <p><i>G2; E2: En el ABP tu expones lo que aprendiste...es como un debate con los compañeros...¿y después finalmente cuando te evalúan...te ponen el 7...el 6... había alguna pauta? E1: de la profe?. Si, ella tenía una pauta con los objetivos que tenía el ABP. Ella se basa en eso para evaluarte.</i></p> <p><i>G1; E4: lo que más resulta en los equipos es cuando son formados al azar, no cuando son elegidos por nosotros, porque ahí te obliga a trabajar con personas que no tienes muchos lazos...y ahí cuesta un poco más...de que quizás como nos hemos llevado tanto tiempo, las ideas empiezan a chocar y entonces nosotros no vemos como es la personalidad del otro y como va este a reaccionar... E2: como decirle o cómo va reaccionar no saber cómo piensan...</i></p>	<p><i>G2; E2: "Cuando tú sabes que va a ser el laboratorio y vas a ser evaluado...uno llega súper estresado y súper ansioso...entonces uno tiende a equivocarse. Cuando tú haces un laboratorio y sabes que vas a aprender y no vas a ser evaluado esa vez...uno va más tranquilo. Yo creo que eso sería mejor. Tú vas a los laboratorios y te van a evaluar todos los laboratorios. No tienes como la instancia de que "chicos tenemos laboratorio pero no va a ser evaluado"... va a ser como ya..."hoy día vamos a enseñar administración de medicamentos y en una semana más lo van a evaluar...no aquí es como, tú vas, te pasan la guía antes, apréndansela y tú vas y tienes que aplicarlo ese mismo día. Cachai?"</i></p>
Medios, técnicas e instrumentos		<p><i>G2; E1: Pruebas muy extensas, que no se alcanzan a responder en el tiempo estimado para ello, eso se debería revisar.</i></p> <p><i>G2; E3: También revisar, que en las pruebas copian mucho...debería ser cuidadoso con ello. Salas más grandes para los certámenes. Cuando copian uno se pone nerviosa.</i></p>

Criterio de evaluación	<p>G1; E4: "la corrección objetiva de las pruebas escritas ... más que nada en preguntas de desarrollo...que ahí cuesta más...yo creo...para los profesores corregir... E3: claro. Como que entonces yo creo que uno responde según su percepción. Pero uno puede tener una percepción súper parecida a otro, pero se expresó de manera distinta...y no te la consideraron buena E2: otro profesor no nos explicaba mucho, solo pasaba su materia y...nos hacía una prueba antes de la prueba...uno respondía tal cual él respondía y no le ponía todos los puntos...aunque tuvieras todo te ponía no sé...creo que ponía 7 como máximo en la respuesta?...ponía 5 o 4 ... E2: eso es como desmotivador</p>
------------------------	---

Dimensión II: Categoría: Efecto de las evaluaciones sobre el desarrollo de competencias en el estudiantado

Esta categoría considera la percepción que tiene el estudiantado del efecto que tienen las evaluaciones en el aprendizaje para el desarrollo de competencias. Según lo referido, estas percepciones se agruparon en mayor efecto o menor efecto para desarrollar competencias.

En este contexto, ambos grupos identifican que las evaluaciones asociadas a desempeños son la que mayor efecto tiene sobre sus aprendizajes. De la misma forma, ambos grupos refieren que las evaluaciones que promueven aprendizajes memorísticos y desarticulados, tienen un menor efecto para en el desarrollo de competencias.

Cabe destacar, que ambos grupos tienen dificultad para diferenciar efectos entre la metodología de enseñanza utilizada y la evaluación.

G2; E3: con las pruebas escritas, mezcladas aprendo más...E4: más trabajos escritos y de investigación sobre un tema.

G2; E1: Como que si uno lo vive...te queda. Si tú no lo vives, no te queda...lo escrito como que se escapa poh...como un día tienes una prueba...al otro día tienes otra...y el cerebro se resetea...cachai?...tenis que hacerte espacio para la próxima información...y no creo que sea la única persona que le pasa...

G2; E1: *...en realidad cuando me evaluaban presentaciones orales...yo me recuerdo todavía de los temas versus...(E: interrumpe) E: yo creo que los orales uno se recuerda más...con los ABP uno se recuerda más...*

G1; E2: *"para las evaluaciones orales, uno tiene que estudiar más y entender lo que estamos leyendo o que estamos estudiando..." E3: yo para las disertaciones siento que es bastante útil porque ahí si te pueden hacer cualquier tipo de pregunta.*

G1; E3: *"prueba escrita uno se aprende las cosas de memoria...mientras que para un trabajo o informe uno tiene que estudiar...aplicar cosas y yo siento que con ese tipo de trabajos aprendo más que si estuviera estudiando para una prueba".*

G2; E3: *"pasa en ciertos ramos que uno estudia para memorizar y luego se olvida..." IN: como que repites como loro y te preguntan de esa manera E4: Por ejemplo hay profesores que te piden que respondas textual...y tú cambias la palabra y está mal"*

Dimensión II: Categoría: Coherencia entre la metodología de enseñanza y la evaluación

Díaz-Barriga y Hernández, (2002) refieren que debe existir una profunda coherencia entre lo que se enseña y la actividad evaluativa. En este contexto, esta categoría emerge espontáneamente cuando los estudiantes describen los procesos de evaluación y, considera las opiniones favorables o no en torno a esta relación intencionada que debe generar el docente entre la enseñanza y la evaluación.

Si bien ambos grupos describen el uso de metodologías innovadoras que son requisitos necesarios para lograr procesos de aprendizaje de competencias, el G2 expone una mayor variedad de estrategias, como aprendizaje basado en problemas, simulaciones, prácticas de laboratorio, dramatizaciones/actuaciones, debates, entre otros.

G2; E2: *"Desde el semestre pasado comenzaron a aplicar el desarrollo de casos y ahí te dan antecedentes de pacientes que tienen distintas sintomatologías signos y síntomas y que tu tienes que, de acuerdo a tus conocimientos queeee decir, no tratamiento, porque yo no soy médico, pero tú tienes que decir cómo lo vas a abordar...un diagnóstico enfermero. Eeeeeee"*

G2:E3: "hicimos videos... actuaciones eso hicimos si...muchas actuaciones"

G2; E1: Entonces comenzaron a aplicar otros métodos de evaluación...y eee y también otra forma de enseñanza. Este semestre...no el semestre pasado...comenzamos con el tema del ABP, eso fue en segundo...aprendizaje basado en problemas...yo en el caso mío no lo conocía...y el ABP consiste en que te dan un caso y tú tienes que eee buscar la información del caso...como que tú vas armando el cuento, y buscando aprendes y luego te juntas con tus compañeros y comienzan a entender el caso desde otra forma; tal vez yo lo entiendo así, y mi compañero de otra forma que me va a permitir entenderlo mejor. Yo encuentro que eso es súper válido y es súper bueno...yo encuentro...

G2; E3: Y los laboratorios que tuvimos...eso sirven harto....administración de medicamentos, entrevista con la mamá. Básicamente eso, independiente que sea un fantoma...igual sirve.

No obstante lo descrito anteriormente, tanto el G1 como el G2, describen procesos que denotan que, a pesar del uso de metodologías innovadoras, finalmente los docentes terminan evaluando la reproducción de los contenidos, ya sea a través de pruebas teóricas, trabajos o exposiciones que no incluyen la valoración objetiva del desempeño en el proceso. En general, los grupos opinan espontáneamente de los métodos de enseñanza, y requieren mayor facilitación para visualizar aprendizajes a través de los procesos evaluativos. Esto queda expuesto al momento de consultarles si las evaluaciones aplicadas les servían para desarrollar aprendizajes fundamentales para su futura profesión:

G2:E3: O sea si. ¿ y esto tiene que ver con la evaluación o con la forma en que les enseñaron?...

E4: "La forma en que me enseñaron. Porque la evaluación después se te olvida, pero la forma en que te enseñaron no"...

G2; E2: tuvimos una práctica, y evalúan teoría y práctica... E1: pero al final de la práctica te hacen hacer un informe, y prácticamente te evalúan sólo por eso, no por lo que hiciste en la práctica o si lo hiciste bien o no...

Finalmente en esta categoría se aprecian opiniones que denotan algunas dificultades en el proceso instruccional del docente, asociado a la planificación del objeto de enseñanza, la

metodología y la evaluación. En este sentido, el G1 y G2 describen falta de coherencia entre “lo que se enseña, cómo se enseña y finalmente lo que se evalúa”:

G1; E1: Creo que si hay coherencia... E3: a veces no...yo recuerdo que no hace mucho...tuvimos que hacer un trabajo como de, de toma de decisiones, donde teníamos que hacer un trabajo escrito bien grande, entonces en algunos casos como que...eh... E2 nunca se nos explicó cómo se hace... E3: había casos en que no se explicó el 100% de todo, por así decirlo...y aun así había como que aplicarlo...

G2; E5: Porque, en otro ramo, quee...era la continuación de ese, que tuvimos en el segundo semestre, eemmm, faltó eso, porque fue mucha teoría y después la prueba y no...y era un ramo como de toma de decisiones entonces, yo siento que faltó coherencia...

Dimensión III: Categoría: Sugerencias

Las nuevas conceptualizaciones del rol del estudiante en la educación superior relevan la capacidad de éstos para participar activamente en la evaluación y mejora de los procesos de formación. En este contexto, esta dimensión incluye las sugerencias en relación a la mejora de las prácticas evaluativas para que respondan de mejor manera al desarrollo de competencias.

Las sugerencias del G1 estuvieron orientadas por un lado a la diversificación en los instrumentos de evaluación, y con mayor frecuencia y énfasis en el diseño del plan de estudio y el rol docente:

E4: que apliquen diversas maneras de evaluación, porque hay profesores que se concentran en la prueba escrita y ¿quién sabe si... si...en una exposición le va mejor?

E3: también que estén dispuestos a responder dudas, sin humillar por así decirlo a los estudiantes...porque a veces uno...no sé...por x razón, no sabe algo...por lo mismo que le decía anteriormente...por qué pasas los ramos con algunos contenidos que no sabes 100%...quedan siempre conceptos al aire que uno no aprende...

E1: otra propuesta yo digo... podría que se autoevalúen, y que vean qué está pasando con sus ramos, que si notan que no hay interés por parte de nosotros, como que se les prenda el swich...no sé cómo decirlo, voy a cambiar mi metodología de enseñar y lo voy a hacer de una mejor forma E2: y eso de

verdad, verdad...que desmotiva mucho. Sobre todo este año...este año y el año anterior fue muy desmotivaste para mí...

E1: "Yo quiero decir no sé si es posible, pero que haya alguna mejor reestructuración de algunos ramos de la carrera, porque como decía mi compañero, liderazgo lo tenemos en tercer año...y ese ramo debería estar en primero por lo que es. Y hay otros ramos que también están muy adelante..."

E5: por ejemplo Nosotros teníamos en tercer año....asignaturas que se dividen en trimestres...cinco en la primera parte y cinco en la segunda parte ...y hay momento que terminas dando los 10 ramos igual...porque mientras algunos ramos terminas con sus pruebas sustitutivas otras comienzan igual...claro y eso es en tercero. Por ejemplo en primero no tenemos tantos ramos importantes y podríamos bajar algunos para antes, para que en tercer año no sea tanta la carga académica... E4: el primer semestre creo que con suerte tenemos 5 ramos y son fáciles..."

E3: yo haría como, no sé si como evaluación, pero como hacer como una clase como para evaluar a cada persona ...pero igual tomaría mucho tiempo...pero por la mayoría que alguien se equivocó...y como hacerle entender en qué se equivocó...después a partir de eso, hacer no sé...alguna otra evaluación, tal vez que no sea con nota o no sé...para ver si después aprendió lo que les faltó...para aprobar al 100% las asignaturas...para fortalecer aquellas debilidades...para no pasar con el 4. Por ej. En el ramo de contabilidad, es bastante importante eso uno no puede saber una parte no más de la contabilidad y otra no...porque al final uno va a aplicar el conjunto...entonces es como...a ahí lo veo medio..."

Las sugerencias del G2 estuvieron orientadas principalmente hacia la mejora en la coherencia entre la metodología y la evaluación:

E1: "Que no la evaluación de laboratorios cuando te pasan la guía en día antes y a las 8:00 de la mañana te evalúa"

E1: "que la universidad implemente Semana de certámenes."

E2: "yo creo que es súper importante lo práctico...creo que deberían haber más laboratorios, no evaluados"

E3: "Mas horarios prácticos...sin evaluación y después...obviamente una evaluación final"

E2: así como más didáctico. Por ej. Que sean actividades, así, si bien no siempre digamos los alumnos quieren participar, en actividades así, pero no se poh, como hacer una hoja con preguntas y que cada uno la responda, o que el profesor te pregunte, y tú la vayas respondiendo

E3: Yo creo que en el rango de lo correcto de la respuesta, que sea como más abierto, porque a veces uno dice las mismas cosas, pero puedo decirla con sus propias palabras, pero para ellas está mal, porque no la dices textual. E2: igual cuando tú respondes algo que puede ser, igual te la corrigen mala, no es lo que ellas querían.

3. Resultados de la investigación mixta

Una vez obtenido los resultados cuantitativos y cualitativos, para poder completar la investigación mixta se debe realizar la triangulación de los datos cuantitativos y cualitativos.

En este apartado se presenta la triangulación de los datos sobre; Experiencia docente y practica evaluativa; concepciones de evaluación y las prácticas evaluativas para el desarrollo de competencias, obtenidos a través de tres instrumentos. Cuestionario en formato Google – Matriz de análisis de programa de asignatura – Guion de grupo focal.

Experiencia docente y la práctica evaluativa

En la caracterización de la muestra se puede apreciar que los docentes encuestados cuentan con la experiencia para ejercer la docencia, ya que nueve de los quince docentes tienen 15 años o más de experiencia profesional y docente. De la misma forma, se identifica que 12 de ellos, cuenta con formación en docencia universitaria. Esta experiencia es reconocida por los estudiantes, con mayor énfasis por el grupo de enfermería. En este mismo contexto, a pesar de la experiencia de los docentes, ambos grupos de estudiantes describen algunas dificultades en el proceso instruccional del docente, principalmente a nivel de planificación del objeto de evaluación, la metodología de enseñanza y los instrumentos de evaluación, describiendo falta de coherencia entre “lo que se enseña, cómo se enseña y finalmente lo que se evalúa”.

Concepciones que prevalecen en las prácticas evaluativas

La concepción de la evaluación es entendida en este estudio, como un marco organizativo implícito que condiciona la forma en que los sujetos afrontan las actividades de evaluación, jugando un papel esencial en el pensamiento y la acción, constituyéndose en una forma de ver el mundo (Prieto, 2007). Con respecto a la concepción que tienen los docentes del respaldo institucional en el diseño de la evaluación, se pudo apreciar que la mayoría de los docentes percibió apoyo institucional en el diseño de las prácticas evaluativas. Además, 11 de los encuestados está de acuerdo con el respaldo otorgado por la institución a través de los reglamentos y el proyecto educativo. Esto es ratificado al momento de revisar los programas de asignatura, donde se aprecia que están declaradas las competencias y los aprendizajes esperados a los cuales tributa cada asignatura. De igual manera, el formato de programa considera la declaración de la evaluación, principalmente como instrumento ya que solo 6 de los 13 programas revisados, presenta indicadores de evaluación. Este último punto es relevante, ya que ambos grupos de estudiantes manifiestan falta de coherencia entre lo que se enseña, como se enseñan y finalmente como se evalúa, lo cual puede tener su origen en la falta de estos elementos en la mayoría de los programas revisados.

En relación a la **conceptualización que prevalece** en las prácticas evaluativas, la mayoría de los docentes está de acuerdo o totalmente de acuerdo con las acepciones referidas a perspectivas auténticas de la evaluación. No obstante aquello, las prácticas evaluativas que más prevalecen en lo declarado por docentes, en lo revisado en los programas de asignatura y lo descrito por los estudiantes, son las pruebas teóricas objetivas, asociadas a una concepción tradicional de evaluación. De la misma forma, nueve de los quince docentes encuestados está de acuerdo o totalmente de acuerdo con que “*La evaluación es una herramienta de control de los conocimientos terminales del estudiante*”, afirmación que se aleja de las concepciones auténticas o formadoras de la evaluación. La prevalencia de estas

prácticas, han permeado las concepciones que tiene el estudiantado, quienes en general ven la evaluación como una forma de control del docente del resultado final o un sistema de verificación, que no necesariamente responde al logro de una competencia.

Las nuevas concepciones de evaluación, relevan la **retroalimentación** ya que se basan en que las tareas de evaluación deben ser también tareas de aprendizaje, por lo que incluye la retroalimentación significativa, como una herramienta para orientar el trabajo futuro. Al respecto, todos los docentes están de acuerdo con que “la evaluación debe aportar retroalimentación sobre los logros de aprendizaje alcanzados”, no obstante solo cinco de los docentes selecciona sus instrumentos de evaluación considerando su utilidad para que el estudiante conozca sus puntos fuertes y débiles. Al respecto, ambos grupos de estudiantes describen instancias de retroalimentación. El G2 refiere que la mayoría de los docentes dispone horarios para revisar pruebas o trabajos y se refieren a éstas como experiencias positivas para su aprendizaje. El G1 refiere que menos del 60% de los docentes aplica retroalimentación, identificando en ello algunos procedimientos inadecuados que no permiten al estudiante aprender de sus errores, generando un impacto negativo en el aprendizaje.

Las instancias de **evaluación formativa**, deben ser intencionadas por los docentes para que los estudiantes conozcan sus fortalezas y debilidades, para que así éstos tomen decisiones al respecto. En este punto, 14 docentes están de acuerdo con que “La evaluación formativa es considerada al momento de evaluar a los estudiantes”. Esto es confirmado por el G2 quienes refieren que se aplican instancias de evaluación formativa, principalmente en asignaturas que han incorporado la metodología de aprendizaje basado en problemas. Valoran positivamente la oportunidad de practicar el desempeño para darse cuenta de sus fortalezas y hacerse cargo de sus debilidades para poder mejorarlas. El G1 identifica intentos por parte de los docentes de aplicar evaluación formativa, a través de la realización guiada de ejercicios o resolución de casos sin calificación, pero finalmente estas carecen de revisión por lo que los estudiantes refieren que no logran saber en qué se equivocan o aciertan.

Si bien, nueve docentes están de acuerdo con que *“la autoevaluación y la participación de los estudiantes es considerada al momento de evaluar aprendizajes”*, ni los programas de estudio ni los estudiantes describen otros agentes intervinientes en la evaluación, además del profesor. El G1 declara haber experimentado la autoevaluación y consideran que estas prácticas no son bien aprovechadas por los estudiantes, ya que no valoran su utilidad en el proceso formativo.

Por último, todos los docentes concuerdan en que *“Los estudiantes ven el proceso de evaluación como la opción de aprobar o no aprobar la asignatura”*, lo cual puede estar asociado a que prevalece la idea que evaluar es calificar o aplicar pruebas o exámenes al final del proceso y no se está evaluando para realizar mejoras o ajustes al aprendizaje y esto se ve reflejado en el incipiente uso de la retroalimentación significativa y la evaluación formativa.

Prácticas evaluativas para el desarrollo de competencias

Tierno, (2013) plantea que una de las características de una buena evaluación es que, debe generar satisfacción y sentido de utilidad. Al respecto, si bien las experiencias de evaluación vividas por el estudiantado durante el primer ciclo formativo, han incorporado algunas evaluaciones alternativas como el desarrollo de “casos clínicos” y la utilización de “rúbricas”, se puede apreciar que en ambos grupos prevalece la utilización de métodos tradicionales de evaluación por parte de los docentes.

A nivel de procedimientos de evaluación, se aprecia falta de coherencia entre la actividad de evaluación y el objeto de evaluación que en el caso, debería ser el grado de desarrollo de las competencias. Esta situación también se ve reflejada en los programas de asignatura, que carecen de indicadores o criterios de evaluación que orienten de mejor manera los procedimientos de evaluación. En este contexto, si bien los docentes han incorporado metodologías innovadoras, como aprendizaje basado en problemas, simulaciones, prácticas

de laboratorio, dramatizaciones/actuaciones, debates, entre otros, se aprecia que en las prácticas evaluativas aún prevalecen conceptualizaciones tradicionales, ya que la mayoría de los estudiantes declara haber experimentado principalmente evaluaciones teóricas memorísticas, a pesar de que las metodologías de aprendizaje fueron promovedoras de competencias.

Esta situación se repite en el contexto de educación superior, ya que la bajada de las renovaciones curriculares a nivel de las evaluaciones de aprendizajes, se ha quedado más a nivel declarativo o de retórica (Mateo, 2000; Zambrano, 2014). Si bien se ha avanzado en metodologías de enseñanza basada en competencias, aún se sigue evaluando el recuerdo de datos y de información y no la construcción e integración de conocimientos, la resolución de problemas o la aplicación del saber.

De la utilidad percibida por los estudiantes de los procedimientos y técnicas de evaluación aplicados por los docentes se aprecia que, ambos grupos logran identificar que las evaluaciones asociadas a desempeños son la que mayor efecto tiene sobre sus aprendizajes, pero reconocen que son evaluados principalmente a través de evaluaciones teóricas. Esto concuerda con lo declarado por los docentes, donde menos de la mitad declara utilizar instrumentos de la línea auténtica o formadora. De la misma forma, ambos grupos de estudiantes refieren que las evaluaciones que promueven aprendizajes memorísticos y desarticulados, tienen un menor efecto para en el desarrollo de competencias.

DISCUSIÓN

La evidencia en torno a la evaluación del logro de los perfiles de egreso, lo define como un proceso complejo, cíclico de mejora continua, que permite la toma de decisiones oportunas y fundadas que pueden contribuir a generar los ajustes necesarios al currículo, y eventualmente, al propio perfil de egreso. (CINDA, 2017)

En este sentido este trabajo es un aporte ya que sus resultados son un diagnóstico que contribuye con antecedentes para implementar mejoras en las prácticas evaluativas que posibilite usarlas en un mecanismo de seguimiento y monitoreo del perfil de egreso.

Los resultados obtenidos apuntan a que las prácticas evaluativas aún no permiten evidenciar el logro de los perfiles de egreso, debido a que no cuentan con las características necesarias para el desarrollo de las competencias declaradas en el perfil de egreso. Un elemento fundamental se asocia a la concepción de evaluación que prevalece en las prácticas evaluativas. Al respecto, Prieto, (2007) refiere que la concepción de evaluación, “entendida como un marco organizativo que condiciona la forma en que los sujetos afrontan las actividades de evaluación, juegan un papel esencial en el pensamiento y la acción, constituyéndose en una forma de ver el mundo”. En este sentido, las concepciones docentes, no están lo suficientemente fortalecidas por las actuales conceptualizaciones de evaluación auténtica o formadora, lo que queda en evidencia al momento de revisar las practicas que más prevalecen en el aula. En este contexto, si bien el Modelo educativo de la universidad de Magallanes está basado en conceptualizaciones innovadoras de evaluación, estos conceptos solo han permeado las concepciones docentes a nivel declarativo, ya que la mayoría de los docentes declaró estar de acuerdo con acepciones de la línea autentica o formadora, pero a nivel procedimental, los docentes siguen prefiriendo el uso de evaluaciones tradicionales. Según lo identificado en CINDA (2017), esto ocurre cuando “la normativa institucional no

señala los procedimientos o instancias para evaluar el logro del perfil de egreso” por lo tanto los docentes asumen de manera implícita decisiones curriculares que no necesariamente responden al desarrollo una competencia. Esto se aprecia también a nivel del diseño de la evaluación ya que, si bien se pudo apreciar que los programas de asignatura incorporan las competencias y los aprendizajes esperados, esto no se ve reflejado finalmente en la planificación de los procedimientos de evaluación. Esta situación se repite en el contexto de educación superior, ya que si bien se identifican avances en la implementación de metodologías para el desarrollo de competencias, la bajada de las renovaciones curriculares a nivel de las evaluaciones de aprendizajes, se ha quedado más a nivel declarativo o de retórica (Mateo, J. 2000; Zambrano, A. 2014), ya que aún se sigue evaluando el recuerdo de datos y de información y no la construcción e integración de conocimientos, la resolución de problemas o la aplicación del saber (Villarroel, 2015).

En este contexto, Tierno, (2013) y Möller, (2014) plantean además la necesidad de una articulación organizativa del diseño para favorecer la coherencia entre lo que se enseña, como se enseña y finalmente como se evalúa.

En la revisión de evidencias en torno a las prácticas de evaluación para el desarrollo de competencias, se identifican procesos relacionados con los conceptos de evaluación auténtica o formadora, los cuales exhiben cualidades o características cuya presencia o ausencia, denota procesos de mayor o menor calidad para el logro del perfil de egreso.(Bordas & Cabrera, 2018; Buscà et al., 2010; J. García, 2011; Mateo, 2000; C. M. T. Padilla & F. J. Gil, 2008; Valassina et al., 2014; Villardón, 2006). Uno de elementos fundamentales de estas prácticas auténticas se asocia a una reconceptualización del rol de estudiantado en el proceso evaluativo, ya que el logro de un perfil de egreso supone un profesional que debe ser también capaz de monitorear y evaluar su propio aprendizaje, (Loacker, citado por CINDA, 2017). En este sentido, el uso de la autoevaluación, hecha con rigor y en forma planificada, debe ser una

herramienta fundamental para ir verificando en qué medida se van alcanzando los desempeños esperados. Al respecto, los resultados de la presente investigación, identifican que si bien, los docentes están de acuerdo con que la autoevaluación y la participación de los estudiantes es considerada al momento de evaluar aprendizajes, ni los programas de asignatura ni los estudiantes describen otros agentes intervinientes en la evaluación además del docente.

En este mismo camino de reconceptualización del rol del estudiante, Padilla, (2008) y Villardón, (2006), se refieren a la evaluación formativa como un espacio de aprendizaje basado en el error, al igual que la retroalimentación, siempre y cuando ésta última sea significativa y permita orientar el trabajo futuro del estudiantado. Los resultados de esta investigación indican que se están utilizando de manera incipiente la evaluación formativa y la retroalimentación, lo cual es valorada por el estudiantado, ya que identifican en estas instancias la posibilidad de reconstruir aprendizajes más significativos.

CONCLUSIONES

A través del análisis descriptivo, se cumplió con el objetivo específico N°1, ya que se logró identificar que las prácticas de evaluación aplicadas en el cuarto semestre de formación, no cuentan con las características necesarias para el desarrollo de las competencias declaradas en el perfil de egreso, debido a que prevalecen concepciones tradicionales de evaluación al momento de implementar las prácticas evaluativas en el aula, además, el diseño de éstas prácticas carece de modelos de gestión curricular que intencionen de manera más eficiente la preferencias de los docentes.

A través del análisis cualitativo, se cumplió con el objetivo específico N°2 ya que se logró identificar que las prácticas de evaluación aplicadas durante el cuarto semestre de formación, no contribuyen al desarrollo de competencias del perfil de egreso, debido a que, el estudiantado señala que gran parte de las evaluaciones realizadas en el cuarto semestre responden a la evaluación tradicional que engloba pruebas estandarizadas escritas y orales, en las que se enfatiza principalmente el conocimientos y el saber en habilidades de bajo orden, vale decir, recuerdo o comprensión, y con menor frecuencia, se aplican evaluaciones de orden superior, como estudio de caso, proyectos, entre otros. En este sentido cabe recalcar que ambos grupos de estudiantes señalan que la evaluación intenciona su actitud frente al aprendizaje, vale decir, aprendizajes “memorísticos” con pruebas teóricas de lápiz y papel y aprendizajes más integrados cuando los procedimientos son de la línea auténtica o que denota desempeños

Esto podría indicar que, aun cuando existen adecuadas tasas de aprobación en las asignaturas de ambas carreras, la sola aprobación no reflejaría el desarrollo de las competencias.

Como características favorables del proceso, se aprecia que, si bien aún prevalecen los instrumentos objetivos de evaluación, se puede observar una tendencia a utilizar “a veces o siempre” la solución de problemas, declarado por la totalidad de los docentes; el estudio de caso, declarado por trece docentes y proyectos declarado por diez de los docentes encuestados.

A través de la triangulación de los resultados cualitativos y cuantitativos, se logró cumplir con el objetivo general de esta investigación, ya que se logró identificar que las prácticas de evaluación para el desarrollo de competencias aplicadas en el cuarto semestre de formación, en la carrera de Enfermería, Ingeniería Comercial y Auditoría, no permiten dar cuenta del logro del perfil de Egreso declarado, debido a que las prácticas evaluativas en el cuarto semestre no cuentan con características favorecedoras del proceso, ya que se aprecian falta de coherencia en el diseño de la evaluación y la selección de los instrumentos, falta de participación de otros agentes en la evaluación, que le otorguen un mayor protagonismo al estudiante; aún son incipientes las experiencias de retroalimentación significativa y evaluación formativa, todo lo cual es confirmado por los estudiantes que manifiestan mayores aprendizajes a través de evaluaciones de desempeños, las cuales son escasamente utilizadas, y en las cuales se aplican procedimientos que dejan en evidencia falta de coherencia entre la metodología de enseñanza y la evaluación.

PROYECCIONES

Los resultados obtenidos permiten ampliar el conocimiento en torno a la evaluación para el desarrollo de competencias y resaltando la función pedagógica de la evaluación en el contexto de un modelo de formación en base a competencias, entregando mayores antecedentes para poder estructurar en los planes de estudio de la Universidad, instancias de evaluación integradora en el primer ciclo formativo, situación que en la actualidad no ha sido aplicada de manera sistemática.

.

Considerando que las concepciones de los docentes generan actitudes que pueden ser un obstáculo importante para promover cambios en las prácticas evaluativas, es conveniente desarrollar cursos específicos, que incorporen el acompañamiento y seguimiento en el aula como eje fundamental de los cambios.

En otro punto, la utilización de una metodología mixta transformativa concurrente, ha permitido enriquecer el objeto de estudio, incorporando la perspectiva del estudiantado como eje central del análisis.

IMPLICANCIAS

El desarrollo de esta investigación, se enmarca dentro de uno de los hitos que conforman el modelo de seguimiento y monitoreo del perfil de egreso, que está desarrollando la Universidad de Magallanes. Por lo que sus resultados, son el primer insumo para poder plantear una propuesta que, asumiendo las limitaciones presentadas a lo largo de la investigación, permita incorporar mejoras a nivel de logro de las competencias en el ciclo inicial de formación.

LIMITACIONES

Durante el desarrollo de la investigación, se enfrentaron algunas limitaciones que aunque no afectaron el desarrollo del objetivo principal, generaron algunos cambios en el planteamiento inicial del proyecto, entre las que se encuentran:

1. *Muestra*: La muestra del estudio cuantitativo, aunque satisfactoria se vio limitada por la falta de interés de participar por parte de los docentes. Lo mismo ocurrió con el grupo de estudiantes, logrando un grupo reducido de interesados en participar y posteriormente se hizo más reducido cuando se les citaba a participar de los grupos de discusión.

2. *Tiempo*: el proceso de aplicación del cuestionario a docentes y la coordinación de los grupos focales significó una inversión muy grande de tiempo, el cual a la vez se vio obstaculizado por procesos políticos internos de la universidad, asociados a movilizaciones y “toma” de las instalaciones universitarias, lo que generó retrasos sustanciales en la investigación.

3. *Contexto*: El acceso a los programas de asignatura tuvo dificultades, debido a que la institución no cuenta con un sistema centralizado de documentación de las carreras. Esto trae como consecuencia que no se pudo acceder a las últimas versiones de todos los programas.

BIBLIOGRAFÍA

- Aguerrondo, I. (2009). *Conocimiento complejo y competencias educativas*. . Retrieved from Ginebra, Suiza:
http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/Working_Papers/knowledge_compet_ibewpci_8.pdf
- Ahumada, P. (2005). La evaluación auténtica: un sistema para la obtención de evidencias y vivencias de los aprendizajes. *Perspectiva Educativa, Formación de Profesores*(45).
- Ampuero, N., Casas, M., Del Valle, R., Faúndez, F., Gutiérrez, A., Jara, E., . . . Ugueño, A. (2014). Evaluación de aprendizajes en el contexto de innovaciones curriculares en el pregrado en universidades chilenas. In L. E. González (Ed.), *Evaluación de los Aprendizajes en Innovaciones Curriculares de la Educación Superior* (2014 ed., pp. 39-82). Santiago, Chile.: CINDA.
- Barra, A., & Mora, M. (2018a). Análisis de las metodologías de evaluación de los programas de formación basados en competencias. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 13(3), 1-17.
- Barra, A., & Mora, M. (2018b). Análisis de las metodologías de evaluación de los programas de formación basados en competencias. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 13(3), 1-17.
- Blanco, N., & Pirela, J. (2018). La complementariedad metodológica: Estrategia de integración de enfoques en la investigación social. *Espacios Públicos*, 19(45), 97-111.
- Bordas, M. I., & Cabrera, F. (2018). Estrategias de evaluación de los aprendizajes centradas en el proceso. *218*, 25-48.
- Buscà, F., Pintor, P., Martínez, L., & Peire, T. (2010). Sistemas y procedimientos de Evaluación Formativa en docencia universitaria: resultados de 34 casos aplicados durante el curso académico 2007-2008. *ESE : Estudios sobre educación*, Nº. 18, 255-276.

- Canabal, C., & Margalef, L. (2018). La retroalimentación: La clave para una evaluación orientada al aprendizaje. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21(2), 149-170.
- CINDA. (2017). *Evaluación del logro de perfiles de egreso: Experiencias Universitarias* (Copygraph ed.). Santiago: González, Luis.
- Contreras, G. (2010). Diagnóstico de dificultades de la evaluación del aprendizaje en la universidad: un caso particular en Chile. *Educación y educadores*, 13(2), 219-238.
- Creswell, J. (2008). *Mixed Methods Research: State of the Art.* [Power Point Presentation]. Paper presented at the University of Michigan. Recuperado de: sitemaker. umich.edu/creswell. workshop/files/creswell_lecture_slides. ppt.
- Díaz-Barriga, F., & Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista* (McGraw Hill ed. Vol. 2ª. ed.). México.
- Fonseca, J. J., & Gamboa, M. E. (2017). Aspectos teóricos sobre el diseño curricular y sus particularidades en las ciencias. *Boletín Redipe*, 6, 83-112.
doi:<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6132044.pdf>
- García, J. (2011). Modelo educativo basado en competencias: importancia y necesidad. *Actualidades Investigativas en Educación*, 11(3).
- García, M. J. (2009). El concepto de competencias y su adopción en el contexto universitario. *REVISTA ALTERNATIVAS. CUADERNOS DE TRABAJO SOCIAL*, 16, 11-28.
- Gonczi, A., McDonald, R., Boud, D., & Francis, J. (2000). Nuevas perspectivas sobre la evaluación. *Boletín Cinterfor: Boletín Técnico Interamericano de Formación Profesional*, 149, 41-72. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2122854>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. (6a Ed. Mc Graw Hill ed.). México.

- Ibarra, M. S., & Rodríguez, G. (2010). Los procedimientos de evaluación como elementos de desarrollo de la función orientadora en la universidad. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21(2), 443-461.
- Jonnaert, P., Barrette, J., Masciotra, D., & Yaya, M. (2006). *Revisión de la competencia como organizadora de los programas de formación: hacia un desempeño competente*. Retrieved from http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/COPs/Pages_documents/Competencias/ORE_Spanish.pdf
- Mateo, J. (2000). *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas*. Barcelona: ICE-Horsori.
- Mateo, J., & Vlachopoulos, D. (2013). Reflexiones en torno al aprendizaje ya la evaluación en la universidad en el contexto de un nuevo paradigma para la educación superior. *Educación XX1*, 16(2), 183-207. doi:10.5944/educxx1.2.16.10338
- Márquez, M., Sandoval, J., Torres, M. C., & Pavié, S. (2018). Estudio de caso de la Coherencia Interna de Programas de asignaturas en seis carreras que promueven competencias de la Universidad Austral de Chile. *Estudios Pedagógicos*, XXXVI(2), 117-133.
- Möller, I., & Gómez, H. (2014). Coherencia entre perfiles de egreso e instrumentos de evaluación en carreras de educación básica en Chile. [Coherency between graduate profiles and assessment instruments in primary education teacher preparation programs in Chile]. *Calidad en la educación*(41), 17-49.
- Padilla, C. M. T., & Gil, F. J. (2008). La evaluación orientada al aprendizaje en la Educación Superior: condiciones y estrategias para su aplicación en la docencia universitaria. *Revista Española de Pedagogía*, 66(241), 467-485.
- Padilla, M. T., & Gil, J. (2008). La evaluación orientada al aprendizaje en la Educación Superior: condiciones y estrategias para su aplicación en la docencia universitaria. *Revista española de pedagogía*, 467-485.

- Pey, R., & Chauriye, S. (2011). *Innovación curricular en las universidades del Consejo de Rectores, 2000-2010*. Retrieved from Santiago de Chile:
- Plano, V., Huddleston, C., Churchill, S., O'Neil, D., & Garrett, A. (2008). Mixed Methods Approaches in Family Science Research: <http://dx.doi.org/10.1177/0192513X08318251>. doi:10.1177_0192513X08318251
- Prieto, L. (2007). Autoeficacia del profesor universitario: Eficacia percibida y práctica docente. doi:84-277-1548-X
- Tierno, G. J. M., Iranzo, G. P., & Barrios, A., Charo. (2013). El compromiso organizativo e institucional para diseñar y evaluar competencias en la universidad. *Revista de Educación*, 361, 223-251. doi:DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2011-361-141
- Tierno, J., Iranzo, P., & Barrios, C. (2013). El compromiso organizativo e institucional para diseñar y evaluar competencias en la universidad. doi:<http://hdl.handle.net/123456789/2429>
- Ulloa, N., Suarez, P., & Jiménez, C. (2018). *Concepciones de competencias. Sus implicaciones en el currículo y en el rol del docente*.
- Valassina, F., Letelier, M., Letelier, P., Sandoval, M., Ana, M., Moreno, M., & Fonseca, G. (2014). Evaluación de aprendizajes en el contexto de innovaciones curriculares en el pregrado de las universidades chilenas. In CINDA (Ed.), *Evaluación del aprendizaje en innovaciones curriculares de la educación superior* (Copygraph ed., pp. 149 - 189). SANTIAGO: González, J.
- Villardón, L. (2006). Evaluación del aprendizaje para promover el desarrollo de competencias. *Educatio siglo XXI*, 24, 57-76.
- Zambrano, A. (2018). *Prácticas evaluativas para la mejora de la calidad del aprendizaje: Un estudio contextualizado en La Unión- Chile*. Universitat Autònoma de Barcelona,, Retrieved from https://ddd.uab.cat/pub/tesis/2014/hdl_10803_284147/azd1de1.pdf

Zúñiga, M., Solar, M. I., Lagos, J., Báez, M., & Herrera, R. (2014). Evaluación de los aprendizajes: un acercamiento en educación superior. In CINDA (Ed.), *Evaluación del aprendizaje en innovaciones curriculares de la educación superior*. (pp. 15-38).

Álvarez , J. M. (2008). Evaluar el aprendizaje en una enseñanza centrada en competencias. *Educación por competencias, ¿ qué hay de nuevo?*, 206.

ANEXOS

ANEXO N°1: Encuesta docentes en formato Google Form

"Explorando las prácticas de evaluación para el desarrollo de competencias en la UMAG".

Estimado (a) Docente

Lo(a) invitamos a participar en esta encuesta que es anónima y tiene como propósito explorar el estado de avance de las prácticas de evaluación para el desarrollo de competencias, durante el primer ciclo de formación (Segundo año), de las carreras rediseñadas en base a competencias. Esta investigación cuenta con la autorización de la Dirección de Docencia, Unidad que utilizará los hallazgos como insumo para fortalecer el Modelo de Seguimiento y Monitoreo del logro del perfil de egreso.

*Obligatorio

I Antecedentes Generales

1. Profesión

2. Años de ejercicio profesional

3. Años de ejercicio como Docente

4. ¿Tiene formación en Docencia Universitaria?

Marca solo un óvalo.

No

Si

5. Marque la(s) asignatura(s) que usted realizó para los estudiantes de segundo año de la carrera de Enfermería, el segundo semestre de 2016.

Selecciona todos los que correspondan.

Bioestadística

Farmacología

Fisioterapia

Gestión de cuidados de la familia y comunidad

Gestión de los sistemas de Enfermería I

Inglés II

Paradigma de Investigación cuantitativa

II. Percepción del docente de la RESPONSABILIDAD INSTITUCIONAL en el diseño de la evaluación para el desarrollo de competencias.(1/2)

Por favor, Indique su grado de acuerdo o desacuerdo con las siguientes afirmaciones:

6. *

Marca solo un óvalo por fila.

	Nada de acuerdo	Casi nada de acuerdo	Poco de acuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo	No sabe
El plan de estudio de su carrera fue diseñado en consenso por el equipo docente, a partir de las competencias definidas en el perfil de egreso.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Los contenidos del plan de estudios fueron organizados y articulados por expertos de cada disciplina	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Los mecanismos y procedimientos para evaluar los aprendizajes fueron diseñados y consensuados con el equipo que participa en la carrera.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Los mecanismos y procedimientos de evaluación utilizados por la carrera, se articulan entre las asignaturas que promueven las mismas competencias.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

II. Percepción del docente de la RESPONSABILIDAD INSTITUCIONAL en el diseño de la evaluación para el desarrollo de competencias. (2/2)

Por favor, Indique su grado de acuerdo o desacuerdo con las siguientes afirmaciones:

7. *

Marca solo un óvalo por fila.

	Nada de acuerdo	Casi nada de acuerdo	Poco de acuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo	No sabe
La política de evaluación de la Institución, de la Facultad, del departamento o escuela orientan las prácticas evaluativas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Los reglamentos respaldan los mecanismos y procedimientos de evaluación en base a competencias.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
El proyecto educativo Institucional (PEI) respalda la evaluación en base a competencias.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La carrera cuenta con evaluación compartida o integrada que considera a más de una asignatura.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La carrera cuenta con procesos de evaluación que contemplan una integración y aplicación de los aprendizajes en experiencias que reflejen la realidad laboral.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

III. CONCEPCIONES DEL DOCENTE en torno a la evaluación para el desarrollo de competencias y su coherencia. (1/3)

Por favor, indique su grado de acuerdo o desacuerdo con las siguientes afirmaciones:

8. *

Marca solo un óvalo por fila.

	Nada de acuerdo	Casi nada de acuerdo	Poco de acuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo	No sabe
Los métodos/técnicas de evaluación de aprendizajes favorecen procesos de mejora continua.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La evaluación es una herramienta de control de los conocimientos terminales del estudiante.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Las estrategias de evaluación permiten demostrar la adquisición de desempeños.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
El rol de la evaluación en un currículo en base a competencias es la verificación del grado de cumplimiento de las competencias y sus respectivos desempeños.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Los estudiantes ven el proceso de evaluación como la opción de aprobar o no aprobar la asignatura.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

III. CONCEPCIONES DEL DOCENTE en torno a la evaluación para el desarrollo de competencias y su coherencia. (2/3)

Por favor, indique su grado de acuerdo o desacuerdo con las siguientes afirmaciones:

9.

Marca solo un óvalo por fila.

	Nada de acuerdo	Casi nada de acuerdo	Poco de acuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo	No sabe
La evaluación que utiliza es parte de una planificación efectiva.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
El propósito principal de la evaluación es mejorar el desempeño de los estudiantes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La evaluación requiere de claridad de propósitos, objetivos, criterios y estándares.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La evaluación tiene un fuerte efecto motivacional en los estudiantes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Las estrategias de evaluación diseñadas tienen un efecto en el desarrollo de buenos hábitos de estudio.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

III. CONCEPCIONES DEL DOCENTE en torno a la evaluación para el desarrollo de competencias y su coherencia. (3/3)

Por favor, indique su grado de acuerdo o desacuerdo con las siguientes afirmaciones:

10. *

Marca solo un óvalo por fila.

	Nada de acuerdo	Casi nada de acuerdo	Poco de acuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo	No sabe
Es insuficiente la utilización de una sola técnica evaluativa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La autoevaluación y la participación de los estudiantes es considerada al momento de evaluar aprendizajes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La evaluación formativa debe ser considerada al momento de evaluar a los estudiantes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La evaluación debe aportar retroalimentación sobre los logros de aprendizaje alcanzados.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tanto para los profesores como para los estudiantes la evaluación debe ser una oportunidad para revisar las prácticas docentes, evaluativas y de aprendizaje.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

IV. Variedad de métodos/técnicas evaluativas y criterios de selección de instrumentos 1/4

Por favor, marque los métodos/técnicas evaluativas, identificando la frecuencia en el uso de cada uno.

11. Pruebas objetivas de respuesta estructurada *

Marca solo un óvalo por fila.

	Siempre	A veces	Nunca
Prueba con preguntas cerradas: Instrumento escrito de carácter objetivo, que está constituido por ítems de respuesta cerrada, es decir: selección múltiple, verdadero/falso, términos pareados o completación de enunciados. Puede responderse en soporte digital o con lápiz y papel.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Prueba escrita con preguntas de desarrollo: Instrumento escrito de carácter objetivo, que presenta tareas de escritura de diferentes extensiones (breves, medianas o extensas).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Prueba mixta: Instrumento escrito de carácter objetivo, que presenta ítems de respuesta cerrada (selección múltiple, verdadero/falso, términos pareados o completación de enunciados), así como preguntas de desarrollo de diversa extensión (breves, medianas o extensas).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

IV. Variedad de métodos/técnicas evaluativas y criterios de selección de instrumentos 2/4

Por favor, marque los métodos/técnicas evaluativas, identificando la frecuencia en el uso de cada uno.

12. Procedimientos y técnicas de evaluación cualitativos *

Marca solo un óvalo por fila.

	Siempre	A veces	Nunca
Registro anecdótico	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Talleres/Ejercicios	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Entrevista	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cuestionario	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Notas de campo/Diario	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Escala de valoración/apreciación/Likert	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lista de cotejo/control o check list	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

IV. Variedad de métodos/técnicas evaluativas y criterios de selección de instrumentos 3/4

Por favor, marque los métodos/técnicas evaluativas, identificando la frecuencia en el uso de cada uno.

13. Pruebas alternativas *

Marca solo un óvalo por fila.

	Siempre	A veces	Nunca
Portafolio	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Foro	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ensayo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Debate	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dramatización/simulación/Role Play	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Solución de problemas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Estudio de caso	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Bitácora	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pruebas y exámenes orales	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Proyecto: Es un conjunto de actividades orientadas a la consecución de un producto final, que consiste en un bien o servicio.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

14. Para finalizar, marque el o los criterios que usted considera mas relevantes al momento de seleccionar métodos/técnicas evaluativas (4/4) *

Selecciona todos los que correspondan.

- Número de estudiantes
- Que le permita al estudiante conocer sus puntos fuertes y débiles
- La seguridad que proporciona al permitir calificar de forma rigurosa y objetiva
- Coherencia con el tipo de asignatura, metodología y contenidos
- Perfil del estudiante
- Viabilidad por el tiempo requerido para la aplicación del documento
- Otro: _____

15. Comentarios y/o sugerencias que debería considerar la institución en relación al proceso de evaluación

Gracias por la disposición, saludos cordiales.

ANEXO N°2: Instrumento de análisis documental

PROGRAMAS DE LAS ASIGNATURAS DEL CUARTO SEMESTRE DE LA CARRERA DE INGENIERÍA COMERCIAL Y AUDITORÍA

INDICADORES	A1 ANÁLISIS CONTABLE II	A2 ANÁLISIS MICROECONÓMICO I	A3 ANÁLISIS MACROECONÓMICO I	A4 GESTIÓN DE COSTOS II	A5 GESTIÓN DE PERSONAS IA	A6 UNIVERSIDAD Y ENTORNO
A. Declaración de Resultados						
Entrega información relativa a los aprendizajes que se espera desarrollar en el curso.	SI	SI	SI	SI	SI	SI
Señala las competencias específicas y genéricas que se trabajarán en la asignatura	SI	SI	SI	SI	SI	SI
B.- Finalidad:						
Proporciona información respecto de si la evaluación es diagnóstica, formativa o de proceso, sumativa o final	NO	NO	NO	NO	NO	NO
C.- Declara utilización de las siguientes estrategias e Instrumentos:						
Pruebas de teoría/Prueba escrita	NO	SI	SI	NO	NO	NO
Presentación oral/Exposiciones	SI	NO	NO	SI	SI	SI
Informe escrito	SI	NO	NO	NO	NO	NO
Pruebas de laboratorio	NO	NO	NO	NO	NO	NO
Producto audiovisual	NO	NO	NO	NO	NO	SI
Pasantía formativa (Visita domiciliaria/ Consultoría)	NO	NO	NO	NO	NO	NO
Proyecto de investigación	NO	NO	NO	NO	NO	NO
Desarrollo de casos/Estudio de casos	SI	NO	NO	SI	SI	SI
Portafolio	NO	SI	SI	NO	NO	NO
D.-Información al Estudiante						
Entrega información relacionada con criterios de evaluación.	SI	SI	SI	SI	SI	SI
Entrega información relacionada con retroalimentación al estudiante y/o entrega de resultados	NO	NO	NO	NO	NO	NO

ANEXO N°3: Matriz de análisis de contenido (ejemplo)

DIMENSIÓN	CATEGORIA	DEFINICIONES	SUB-CATEGORIAS	CÓDIGO	GRUPO 1 INGECO	GRUPO 2 ENFERMERÍA
Concepciones que prevalecen en las prácticas de evaluación	Conceptualización de la evaluación	Idea abstracta que surge de los conocimientos generales que se poseen sobre la evaluación y las prácticas evaluativas. Implica el desarrollo, construcción y ordenación de ideas que han sido obtenidas a partir de la experiencia.	Presenta una Conceptualización tradicional de la evaluación	PCI	"Es como evaluar lo que deberíamos saber hasta cierto momento."	"Es un proceso por el docente se preocupa de valorar eee... o controlar los contenidos entregado a los alumnos eee... por medio de pruebas o distintas herramientas como pruebas, certámenes, trabajos"
					"Ver si tenemos algo deficiente o que no sabemos 100%"	"El momento en que te ponen a prueba tus conocimientos"
					"la evaluación yo creo que si es útil y sirve para saber si la persona que eh estoy como...enseñándole realmente aprendió los conceptos...la aplicación de los contenidos que estoy dando en realidad..."	"Para evaluar tus conocimientos"
					"yo creo que algunos quieren cosas que sean más fáciles. Que lleve menos tiempo. Menos estudio... y por eso a veces uno prefiere ciertos métodos... E3: y algunos también sientes vergüenza o tienen miedo a las disertaciones orales, por qué no se algunas veces puedes no saber algo y quedas así como... E4: medio intimidante	"Yo creo que se enfocan más...yo creo que como que nadie piensa en la evaluación, solamente uno se preocupa de aprobarla...por así decirlo. De responder para hacerlo bien."
					...	no es como tanta la preocupación de cómo son las evaluaciones, sino que como yo lo veo como algo individualista, o sea yo me preocupe de mí no más y de responder y...
						" Las pruebas escritas, son un sistema tradicional de evaluación y siembre van a existir y tampoco es malo."
						" para todos es el momento para demostrar lo que saben y lo que no"

