

UNIVERSIDAD AMAZÓNICA DE PANDO

VICERRECTORADO

DIRECCIÓN DE POSGRADO



TESIS PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE MAGÍSTER

EN EDUCACIÓN SUPERIOR

**“Estrategias de evaluación de aprendizajes para la carrera de
Contaduría General de INCOS Pando”**

POSTULANTE: Víctor Hugo Sejas Fernández

TUTOR: MSc. Elizabeth Julieta Ponz Sejas

COBIJA-PANDO-BOLIVIA

2022

Esta tesis ha sido aceptada por la Universidad Amazónica de Pando, la Dirección de Posgrado y aprobada por el tribunal:

Firmantes:

Ing. Andrea Alejandra Torres Torrico

DIRECTORA POSTGRADO UNIVERSIDAD AMAZÓNICA DE PANDO

MSc. Fernando Machicado Ponce

TRIBUNAL

MSc. Eguy Nashalyt Tangora Zelada

TRIBUNAL

MSc. Elizabeth Julieta Ponz Sejas

TUTOR

Maestrante Víctor Hugo Sejas Fernández

POSTULANTE

DEDICATORIA

El presente trabajo de investigación, está dedicado principalmente a mis padres; Sergio Sejas Siles (+) y Rosa Fernández Candía, quienes, con mucho amor, paciencia y esfuerzo, lograron inculcar en mi persona principios y valores; entre ellos, tenacidad y perseverancia para alcanzar los objetivos e ideales trazados, sin embargo, se es consciente que lograrlos requiere de un trabajo constante, dedicación y de mucho compromiso.

A todas las personas, quienes de una u otra manera han aportado y permitido que el presente trabajo de investigación se culmine con éxito, en especial a aquellas que compartieron sus conocimientos y experiencias de vida en la formación de profesionales de nivel superior y de quienes se ha podido rescatar los aspectos más relevantes e insertarlos como parte de la propuesta de las estrategias de evaluación de aprendizajes, para la carrera Contaduría General.

A los Directivos, al personal Administrativo, personal Docente y fundamentalmente a los estudiantes de la carrera de Contaduría General del Instituto Técnico INCOS Pando, quienes han sido parte del presente trabajo de investigación.

AGRADECIMIENTOS

Mi agradecimiento eterno a Dios todopoderoso, supremo y creador, por brindarme salud y la sabiduría necesaria, para continuar con este proceso y culminarlo satisfactoriamente.

A mi esposa, quien constituye el pilar fundamental de mi familia y está presente siempre, en cada uno de mis anhelos y de quien recibo siempre su apoyo y fuerza moral en las metas propuestas. A mis amados hijos; Victoria Steffany y Víctor Hugo, de quienes recibo las energías suficientes para seguir adelante.

Mis sinceros agradecimientos a todas las autoridades y personal docente, del Instituto Superior INCOS PANDO, por permitirme realizar todo el proceso investigativo dentro de su establecimiento educativo.

¡Gracias!

RESUMEN

En la actualidad se tiene la necesidad de formar profesionales, para un mundo que experimenta profundos cambios en el mercado laboral, existiendo cambios en ciertos patrones de organización y funcionamiento de la estructura ocupacional, debido a que un creciente número de personas se emplean en el sector servicios, razón por la cual requieren del desarrollo de destrezas interpersonales.

El vínculo entre la economía y el desarrollo tecnológico provoca cambios estructurales que obligan a la preparación de profesionales de alta calificación, con nuevas competencias para manejar el acelerado desarrollo del conocimiento económico, por lo que existe la necesidad de orientar la formación profesional en relación con una serie de competencias (saber conocer, saber hacer y saber ser y saber decidir), aspectos considerados y establecidos ampliamente en la Ley 070 en actual vigencia, que tiene como premisa fundamental la evaluación integral del aprendizaje como pilar fundamental en el proceso enseñanza aprendizaje.

Dentro del Instituto Técnico Superior INCOS Pando, se tiene establecido el diseño curricular de la carrera de Contaduría General, basado en competencias, sin embargo la evaluación que se realiza tiene el enfoque tradicional, en este sentido, el objetivo general de esta indagación, es determinar estrategias de evaluación de aprendizajes para la carrera de Contaduría General de INCOS Pando y cuyos objetivos específicos mencionan: establecer las diferentes concepciones teóricas de la evaluación del aprendizaje; realizar un diagnóstico sobre la forma de evaluación aplicada en las asignaturas de la carrera en estudio y proponer estrategias de evaluación de aprendizajes en base del diagnóstico realizado.

La investigación es descriptiva con un enfoque mixto, que permite abordar la investigación desde una perspectiva amplia, por lo cual, se aplicaron métodos teóricos y métodos empíricos, la técnica de la encuesta empleada a estudiantes, docentes y la entrevista estructurada al jefe de carrera. Como resultado del análisis de las teorías sobre la evaluación del aprendizaje que tiene diferentes dimensiones, con relación al diagnóstico realizado, se pudo advertir que los docentes aplican limitados tipos de evaluación. En base a estos resultados se elaboró la propuesta de estrategias de evaluación de aprendizajes de acuerdo a las áreas de saberes y conocimientos del diseño curricular de la carrera.

Palabras claves: Estrategias, Evaluación, Proceso enseñanza aprendizaje.

ABSTRACT

Currently there is a need to train professionals, for a world that is experiencing profound changes in the labor market, with changes in certain patterns of organization and operation of the occupational structure, due to the fact that a growing number of people are employed in the services sector, which is why they require the development of interpersonal skills.

The link between the economy and technological development causes structural changes that require the preparation of highly qualified professionals, with new skills to manage the accelerated development of economic knowledge, for which there is a need to guide professional training in relation to a series of competences (knowing how to know, knowing how to do and knowing how to be and knowing how to decide), aspects considered and widely established in Law 070 currently in force, whose fundamental premise is the comprehensive evaluation of learning as a fundamental pillar in the teaching-learning process.

In the INCOS Pando Higher Technical Institute, the curricular design of the General Accounting career has been established, based on competencies, however the evaluation that is carried out has the traditional approach, in this sense the general objective of this investigation is to determine strategies evaluation of learning for the career of General Accounting of INCOS Pando and the specific objectives, in order to establish the different theoretical conceptions of the evaluation of learning, make a diagnosis on the form of evaluation applied in the subjects of the career under study and propose learning assessment strategies based on the diagnosis made.

The research is descriptive with a mixed approach, which allows the research to be approached from a broad perspective, theoretical methods and empirical methods were applied, the survey technique applied to students, teachers and the structured interview to the head of the career. Obtaining as a result of the analysis of the theories on the evaluation of learning that has different dimensions, in relation to the diagnosis made, it was possible to notice that teachers apply limited types of evaluation. Based on these results, the proposal of learning evaluation strategies was elaborated according to the areas of knowledge and knowledge of the curricular design of the career.

Keywords: Strategies, Evaluation, Teaching-learning process.

ÍNDICE GENERAL

INTRODUCCIÓN.....	1
CAPÍTULO 1	4
GENERALIDADES	4
1.1 Planteamiento del Problema	4
1.1.1 Situación Problemática	4
1.1.2 Enunciado del Problema/Pregunta de Investigación	6
1.1.3 Objeto de Estudio	6
1.2 Objetivos de la Investigación	6
1.2.1 Objetivo General	6
1.2.2 Objetivos Específicos	6
1.3 Delimitación	7
1.3.1 Delimitación Temática	7
1.3.2 Delimitación Temporal.....	7
1.3.3 Delimitación Espacial.....	7
1.4 Justificación	7
1.4.1 Justificación Social	7
1.4.2 Justificación Académica/Científica	9
CAPÍTULO II.....	10
MARCO TEÓRICO	10
2.1 Antecedentes de la Evaluación Educativa	10
2.2 Concepciones Teóricas sobre Evaluación	14
2.3 Dimensiones de la Evaluación Educativa.....	19
2.3.1 Dimensión de Acuerdo a su Objeto.....	20
2.3.2 Dimensión de Acuerdo a su Finalidad.....	20
2.3.2.1 Inicial o Diagnóstica.....	21
2.3.2.2 De Pronóstico o Predictiva	21
2.3.2.3 Orientadora o Formativa.....	21
2.3.2.4 Evaluación Sumativa o de Control	22
2.3.3 Dimensión de Acuerdo con su Temporalización.....	22
2.3.3.1 Evaluación Inicial o Diagnóstica.....	22

2.3.3.2 Evaluación Continua, Procesual, Sucesiva, Formativa	23
2.3.3.3 Evaluación Final y Diferida.....	24
2.3.4 Dimensión de Acuerdo al Modelo.....	25
2.3.4.1 Modelos de Evaluación Cuantitativos	27
2.3.4.2 Modelos de Evaluación Cualitativo.....	32
2.3.5 Dimensión de Acuerdo a los Agentes.....	41
2.3.5.1 Autoevaluación.....	41
2.3.5.2 Coevaluación	42
2.3.5.3 Heteroevaluación	42
2.3.5.4 Evaluación interna	42
2.3.5.5 Evaluación Externa.....	43
2.3.6 Dimensión de Acuerdo con el Instrumento	44
2.4 Estrategias de Evaluación Tradicional	45
2.5 Lineamientos sobre Evaluación de Aprendizajes por Competencias	49
2.5.1. Tipos de Evaluación de Acuerdo al Agente Evaluador.....	55
2.5.2 Estrategias o Técnicas para Valorar.....	56
2.5.3 La Evaluación Sumativa y Formativa	56
2.6 Estrategias para la Evaluación de Competencias	58
2.7 Técnicas de Evaluación	71
2.7.1 Observación.....	71
2.7.2 Entrevista	72
2.7.3 Encuesta.....	73
2.7.4 Examen	74
2.7.5 Análisis de Contenido.....	74
2.8 Instrumento de Evaluación	75
2.8.1 La lista de Cotejo.....	75
2.8.2 El Anecdótico o Registro Anecdótico.....	75
2.8.3 La Ficha de Observación	76
2.8.4 Las Guías de Observación	76
2.8.5 El Diario de Campo	76
2.8.6 Las Escalas de Estimación.....	76

2.8.7 El Registro Auxiliar.....	76
2.8.8 Rúbrica.....	77
2.8.9 Pruebas Escritas.....	77
2.8.10 Pruebas Orales	77
2.8.11 Pruebas Objetivas	78
CAPÍTULO III	79
CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN	79
3.1 Fundamentos Generales.....	79
3.1.1 Perfil Profesional del Contador General.....	80
3.1.2 Modo de Actuación	80
3.1.3 Cualidades Personales	81
3.1.4 Objeto, Esferas de Actuación y Campos de Acción del Profesional.....	82
3.1.5 Objetivo General de la Carrera de Contaduría General.....	82
3.1.6 Objetivos por Años de Formación Profesional.....	83
3.1.7 Campos de Saberes y Conocimiento	83
3.1.8 Estructura de la Carrera de Contaduría General.....	85
3.1.9 Caracterización de los Componentes del Proceso Docente Educativo.....	86
3.1.10 Sistema de Evaluación de Aprendizaje de la Carrera de Contaduría General.....	87
3.2 Marco legal	88
CAPÍTULO IV	96
MARCO METODOLÓGICO	96
4.1 Enfoque Metodológico	96
4.2 Tipo de Investigación	97
4.3 Métodos de Investigación.....	98
4.3.1 Métodos Empíricos.....	98
4.3.2 Métodos Estadísticos	98
4.4 Técnicas y/o Instrumentos	98
4.4.1 Técnicas.....	98
4.4.1.1 Entrevista Estructurada.....	98
4.4.1.2 La Encuesta.....	98
4.4.2 Instrumentos	98

4.4.2.1 Guía de Entrevista Estructurada	98
4.4.2.2 Cuestionario.....	99
4.5 Unidad de Análisis.....	99
4.6 Población y Muestra	99
4.6.1 Población	99
4.6.2 Muestra	99
CAPÍTULO V.....	101
RESULTADOS	101
5.1 Percepción de los Estudiantes sobre las Estrategias de Evaluación	101
5.1.1 Empleo de Instrumentos que permiten Observar el Avance de Aprendizaje	101
5.1.2 Frecuencia de Cuestionarios sobre Actitudes, Conocimientos y Destrezas	102
5.1.3 Instrumentos de Evaluación que aplican los Docentes.....	102
5.1.4 Instrumentos de Evaluación Frecuentes Empleados por Docentes	103
5.1.5 Dos Instrumentos de Evaluación que muy pocas veces Emplean sus Docentes	104
5.1.6. Dos Instrumentos de Evaluación que Nunca Emplean sus Docentes.....	104
5.1.7 Reconocimiento de las Cualidades que posee y que Favorecen su Aprendizaje.....	105
5.1.8 Elección de los Procesos que Favorecen su Aprendizaje	105
5.1.9 Sobre cuando Alcanza un Nuevo Aprendizaje Reflexiona sobre las Condiciones que le Permitieron Lograr.	106
5.1.10 Mientras Aprende sigue el Camino que en ocasiones anteriores Favoreció su Aprendizaje.....	107
5.1.11 Frecuencia con que Reflexiona sobre la Estrategia que debe seguir para llegar al Aprendizaje.....	107
5.1.12 Sobre el Ensayo de Nuevos Procesos y Técnicas que favorezcan su Aprendizaje .	108
5.2 Resultados de la Percepción de los Docentes.....	108
5.2.1 Instrumentos que le permitan observar cómo avanza el aprendizaje de sus estudiantes	108
5.2.2 Frecuencia que Aplica Cuestionarios sobre las Actitudes de Aprendizaje, sus conocimientos previos o las Destrezas de Aprendizaje que posee el Estudiante	109
5.2.3 Instrumentos de Evaluación que Aplica como Docente	109
5.2.4 Instrumentos de Evaluación que con Mayor Frecuencia emplea para Verificar el Avance en el Conocimiento de su Asignatura.....	110

5.2.5 Dos Instrumentos de Evaluación que muy Pocas veces Emplea para Verificar su Avance en el Conocimiento de la Asignatura	111
5.2.6. Dos Instrumentos de Evaluación que Nunca ha Empleado	111
5.2.7 Reconoce las Cualidades que poseen los Estudiantes que Favorece su Aprendizaje.....	112
5.2.8 Los Estudiantes eligen los Procesos que Favorecen su Aprendizaje.....	112
5.2.9 Reflexión de los Estudiantes cuando Alcanzan un Nuevo Aprendizaje.....	113
5.2.10 Mientras Aprende sigue el Camino que Favorecieron su Aprendizaje.	113
5.2.11 Frecuencia de Reflexión Estratégica que debe seguir para llegar al Aprendizaje ...	114
5.2.12 Sobre el Ensayo de Nuevos Procesos y Técnicas que Favorezcan el Aprendizaje .	114
5.3 Estrategias de Evaluación Aplicados por la Carrera de Contaduría General	115
5.4 Relación entre las Estrategias de Evaluación y las Competencias	118
CAPÍTULO VI	131
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	131
6.1 Conclusiones.....	131
6.2 Recomendaciones	134
BIBLIOGRAFÍA	136
ANEXOS	143

INDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Dimensiones de la evaluación	20
Gráfico 2: Estrategias de Evaluación.....	48
Gráfico 3: La competencia y sus saberes.....	51
Gráfico 4: Proceso Formativo de Desarrollo de Competencias	52
Gráfico 5: Tipos de evidencias	54
Gráfico 6: Componentes para la elaboración de la rúbrica	55
Gráfico 7: Tipos de evaluación.....	55
Gráfico 8: Estrategias esenciales.	56
Gráfico 9: Evaluación sumativa y formativa	57
Gráfico 10: Estrategias de Evaluación.....	59
Gráfico 11: Empleo de instrumentos que le permitan observar cómo avanza su aprendizaje	101
Gráfico 12: Frecuencia de aplicación de cuestionarios sobre el aprendizaje	102
Gráfico 13: Instrumentos de evaluación que aplican los docentes	103
Gráfico 14: Instrumentos de evaluación con mayor frecuencia	103
Gráfico 15: Instrumentos de evaluación que muy pocas veces emplean los docentes	104
Gráfico 16: Dos instrumentos de evaluación que nunca han empleado sus docentes	104
Gráfico 17: Reconoce las cualidades que posee y que favorecen su aprendizaje	105
Gráfico 18: Elección de procesos que favorecen su aprendizaje.....	106
Gráfico 19: Reflexión cuando alcanza un nuevo aprendizaje sobre las condiciones que permitieron lograr	106
Gráfico 20: Mientras aprende sigue el camino que favoreció su aprendizaje	107
Gráfico 21: Frecuencia con que reflexiona sobre la estrategia que debe seguir para llegar al aprendizaje	107
Gráfico 22: Sobre el ensayo de nuevos procesos y técnicas que favorecen su aprendizaje	108
Gráfico 23: Instrumentos que le permitan observar cómo	108
Gráfico 24: Frecuencia de aplicación de cuestionarios sobre el aprendizaje	109
Gráfico 25: Instrumentos de evaluación que aplican los docentes	110
Gráfico 26: Instrumentos de evaluación que	110
Gráfico 27: Instrumentos de evaluación que muy pocas veces emplean los docentes	111
Gráfico 28: Dos instrumentos de evaluación.....	111
Gráfico 29: Reconoce las cualidades que usted posee	112
Gráfico 30: Elección de procesos que favorecen su aprendizaje.....	112
Gráfico 31: Reflexión cuando alcanza un nuevo aprendizaje	113
Gráfico 32: Mientras aprende, sigue el camino que favoreció su aprendizaje	113
Gráfico 33: Frecuencia de reflexiona sobre la estrategia	114
Gráfico 34: Sobre el ensayo de nuevos procesos	114

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: Relación entre Momento y Finalidad de Evaluación	25
Tabla 2: Matriz de Evaluación.....	36
Tabla 3: Estrategias de Evaluación/Competencias	119

INDICE DE ANEXOS

Anexo 1: Formulario de Encuesta para estudiantes.....	143
Anexo 2: Formulario de Encuesta para docentes	145
Anexo 3: Guía de entrevista estructurada.....	147

INTRODUCCIÓN

Desde la década de los noventa del siglo pasado, diversos organismos internacionales señalaron la necesidad de replantear el rol del docente de educación superior, con el propósito que éste responda a las actuales demandas de una sociedad globalizada e interconectada.

Las instituciones de educación superior al asumir un nuevo paradigma de formación, basado en el aprendizaje a lo largo de la vida, se encuentran obligadas a reorientar su forma típica de evaluación e incursionar en los nuevos modelos y estrategias, que le permitan insertar al mundo laboral profesionales capaces e idóneos. La orientación prioritaria hacia el autoaprendizaje y el diseño de innovadoras modalidades educativas en las cuales el estudiante sea el actor central del proceso formativo, así lo manifiesta Barrón (citado en Moreno, 2016).

Esta situación ha incidido, en que las Universidades e Institutos de formación superior, entren en la búsqueda de aspectos generales referidos la evaluación y estrategias de aprendizajes y reorienten dichos procesos, para hacerlos más idóneos. En ese sentido el Capítulo I de la presente investigación toca elementos como las estrategias de evaluación de aprendizajes, que permitan a los intervinientes del proceso enseñanza aprendizaje, mejorar dicho proceso en pro de la carrera de Contaduría General del INCOS Pando en la gestión 2021. Los objetivos fueron orientados a establecer las características teóricas sobre la evaluación de aprendizajes y en razón a ello, proponer estrategias de evaluación de aprendizajes que se expone a la finalización del documento.

Si la evaluación consistiera únicamente en repetir la información recibida tal cual fue dada, aprender para la nota sería un éxito y nos encontraríamos con una herramienta estéril y sin fundamento para su aplicación en la educación formal, que se extingue tan pronto como se supera dicha evaluación. (Moreno, 2016).

Dentro del Capítulo II, referido al Marco Teórico, se expone los antecedentes de la evaluación educativa, las dimensiones de la evaluación educativa y su temporalidad, también se expone los lineamientos de la evaluación por competencias, las técnicas y los instrumentos de la evaluación, donde se tocan aspectos propios del ejercicio llevado a la práctica como son: la lista de cotejo, las guías de observación, la rúbrica, las pruebas escritas, etc.

La enseñanza, el aprendizaje y la evaluación son elementos estrechamente interrelacionados, de modo que cualquier cambio en la evaluación necesariamente incide en la enseñanza y el aprendizaje en el aula. Conociendo que el proceso de evaluación del aprendizaje, es fundamental para lograr las competencias y de perfil profesional, queda claro que se deberá aplicar estrategias adecuadas para cada criterio de desempeño.

El diseño curricular de la carrera de Contaduría de INCOS Pando, está elaborado bajo el enfoque socioformativo, pero el proceso de evaluación se basa en el enfoque tradicionalista, motivo por la cual, la presente indagación tiene como unos de sus objetivos establecer estrategias de evaluación de aprendizajes, para mejorar el proceso enseñanza aprendizaje, todos esto aclarado y sustentado dentro del Capítulo III, referido al Contexto de la Investigación, dándole énfasis al marco legal, los fundamentos legales de la evaluación, el modo de actuación, las cualidades personales, la estructura de la carrera contaduría general, la misma que es parte del sistema nacional de evaluación emitidas por el Ministerio de Educación, a través del reglamento del sistema de evaluación del desarrollo curricular de los institutos técnicos tecnológicos de carácter fiscal, de convenio y privado.

En el Capítulo IV, referido al marco metodológico, se ha establecido el tipo de investigación, el método y las técnicas entre ellas el cuestionario y la entrevista, utilizadas en la presente investigación, asimismo se ha delimitado la población y obtenido la muestra a ser aplicada, respecto a la evaluación de aprendizajes. La estructura de la metodología empleada, nos ha podido dar a conocer aspectos muy importantes dentro del desarrollo de los aprendizajes, así como también se ha podido observar la incidencia gravitante de la función docente en relación del aprendizaje significativo por los estudiantes.

Los resultados generados, nos permiten conocer que los estudiantes conocen las cualidades personales que poseen y que favorecen su propio aprendizaje en un porcentaje significativo, sin embargo, las actividades referidas a conocer estas cualidades y aptitudes por parte de los docentes son muy raras y poco frecuentes, por tanto es una información muy poco apreciada y casi desconocida por lo docentes a momentos de realizar una evaluación a los estudiantes: toda esta información de resultados a detalle se encuentra plasmada en el Capítulo V, referido a los Resultados de la Investigación.

Para finalizar en el Capítulo VI, referida a las Conclusiones y Recomendaciones, encontramos la propuesta de estrategias de evaluación, para el proceso enseñanza aprendizaje en la carrera de Contaduría General elaborada, es en base al diagnóstico, al diseño curricular basado en competencias, a las asignaturas, a los campos y áreas de saberes y conocimientos, que tienen como finalidad realizar una evaluación integral en las cuatro dimensiones del saber, hacer, conocer, ser y decidir.

Dentro de la recomendación, se sugiere considerar y aplicar la propuesta expresada en la presente tesis, con la finalidad de contribuir a la concreción de una formación integral hacia los formandos, para que, a la finalización de su formación, se encuentren con las aptitudes que el mercado laboral del presente siglo requiere.

CAPÍTULO 1

GENERALIDADES

1.1 Planteamiento del Problema

1.1.1 Situación Problemática

La evaluación en la educación, como en muchas otras actividades, es un proceso de suma importancia tanto para la revisión de los objetivos trazados como para asegurar la buena marcha de las actividades propuestas y la mejor evaluación es la integral desde el enfoque basado por competencias. (Pérez, 2008)

En el contexto educativo, la evaluación ha ido variando de acuerdo a las investigaciones en torno al aprendizaje y también al desarrollo de teorías y técnicas educativas. Se ha ido tratando de delimitar criterios e instrumentos lo más objetivos posibles para reflejar la realidad de la manera más fidedigna, pero al mismo tiempo, se busca recoger de dicha realidad la complejidad humana que el proceso de enseñanza-aprendizaje involucra.

La evaluación es hoy en día uno de los temas con mayor protagonismo del ámbito educativo, no porque se trate de un tema nuevo en absoluto, sino porque administradores, educadores, estudiantes y toda la sociedad en su conjunto, son más conscientes de la importancia y las repercusiones del hecho de evaluar o de ser evaluado.

Existe quizá una mayor consciencia de la necesidad de alcanzar determinados niveles de calidad educativa, de aprovechar adecuadamente los recursos, el tiempo y los esfuerzos y por otra parte, el nivel de competencia entre los individuos y las instituciones también es mayor.

La evaluación de aprendizajes, es muy importante en el proceso denominado enseñanza aprendizaje. Se considera que los resultados obtenidos en una evaluación, permiten emitir un criterio y un referente que da a conocer si se está logrando alcanzar los desempeños u objetivos en la asignatura, al mismo tiempo permiten evaluar el desempeño del docente en el proceso y de los estudiantes.

La profundización y enfoque que se puede dar a la evaluación desde un enfoque tradicionalista, a un enfoque integral debe ser una preocupación constante desde la concreción en el aula que es el nivel micro, meso y macro, pero también para garantizar el cumplimiento de los objetivos del perfil profesional del diseño curricular de una carrera.

Dentro del proceso enseñanza aprendizaje, como parte importante del mismo, es la forma de cómo evaluar, considerando las características para poder responder a un sistema de educación acorde, orientada a mejorar y sistematizar una evaluación diferenciada del aprendizaje.

La evaluación tradicional de acuerdo a Tobón, Rial, Carretero y García (2006) se caracteriza por los aspectos siguientes:

Los parámetros son establecidos por el docente sin tomar en cuenta criterios académicos y profesionales. Muchas veces el docente tiene los parámetros o indicadores en forma implícita y se someten escasamente al análisis, estudio y debate, se brindan notas cuantitativas sin criterios claros que las justifiquen, generalmente se hace con el fin de determinar quiénes aprueban o reprueban una asignatura, sin enfocar la evaluación en el aprendizaje y el mejoramiento continuo.

Este tipo de evaluación tiende a centrarse más en las debilidades y errores, que en los logros, castigando los errores y no haciéndolos parte esencial del aprendizaje y la formación. Por otro lado, es establecida por el docente sin tener en cuenta la valoración y participación de los estudiantes, son escasas las oportunidades para el auto mejoramiento, pues los resultados de las pruebas de evaluación son definitivos, sin posibilidades de corrección o mejora

Se tiende a asumir la evaluación como un instrumento de control y selección externo. Se tiende a centrar en los estudiantes de manera individual, sin tomar en cuenta que la evaluación del aprendizaje debe contribuir a mejorar el currículo, las estrategias docentes y los recursos de las instituciones educativas.

La forma tradicional de la evaluación se traduce en exámenes escritos, generalmente cada periodo de tiempo, como ser; los exámenes parciales y exámenes finales, donde el educando tiene una sola oportunidad de demostrar sus conocimientos. Sin embargo, este tipo de evaluación no siempre suele ser la más apropiada, toda vez que en la actualidad se cuenta con una serie de evaluaciones para este tipo de modelo pedagógico. Actualmente la evaluación de los estudiantes de la carrera de Contaduría General es tradicional memorística de contenidos curriculares.

1.1.2 Enunciado del Problema/Pregunta de Investigación

La evaluación de enfoque tradicionalista, no tiene el propósito de contribuir a la formación integral de los estudiantes, sino el de comprobar, si la información que se llevó al aula fue memorizada. Bajo estos indicios, hoy en día, se busca innovar y aplicar estrategias que permitan mejorar la evaluación del aprendizaje y de esta manera, se logre alcanzar la unidad de competencia en el área del conocimiento y el perfil profesional establecido en el diseño curricular de la carrera de Contaduría General.

En ese entendido, se plantea la siguiente pregunta de investigación:

¿Qué estrategias de evaluación de aprendizajes se pueden proponer para mejorar el proceso enseñanza aprendizaje en la carrera de Contaduría General del INCOS Pando en la gestión 2021?

1.1.3 Objeto de Estudio

El objeto de la presente investigación, son las estrategias de evaluación de aprendizajes acordes a la carrera de Contaduría General.

1.2 Objetivos de la Investigación

1.2.1 Objetivo General

La evaluación de los aprendizajes en educación superior técnica de nuestro País, está supeditada a las normas establecidas por el Ministerio de Educación, que de manera general emite un documento para que los institutos a nivel nacional, adecuen a su realidad, en ese sentido, la presente investigación tiene como objetivo general;

Establecer las estrategias de evaluación de aprendizajes, para mejorar el proceso enseñanza aprendizaje en la carrera de Contaduría General del INCOS Pando 2021.

1.2.2 Objetivos Específicos

- Establecer las características teóricas sobre la evaluación de aprendizajes en el proceso enseñanza aprendizaje.
- Realizar un diagnóstico de la evaluación de los aprendizajes que se aplicada actualmente, en la carrera de Contaduría General del Instituto Técnico INCOS Pando.

- Proponer estrategias de evaluación de aprendizajes para la carrera Contaduría General del Instituto Técnico INCOS Pando.

1.3 Delimitación

1.3.1 Delimitación Temática

Con respecto a la delimitación temática, corresponde a la evaluación de aprendizajes que constituye un conjunto de procedimientos, técnicas e instrumentos que se emplean en determinados momentos, con la finalidad de realimentar de manera permanente y continua sobre los avances y dificultades del proceso de enseñanza-aprendizaje.

1.3.2 Delimitación Temporal

De acuerdo a las características del estudio, la investigación es de tipo sincrónico, porque se consideró la información obtenida en un determinado tiempo, es decir, en la gestión 2021, donde se realizó la investigación.

1.3.3 Delimitación Espacial

El área de estudio de la investigación comprende al Instituto Técnico Superior INCOS PANDO, que se encuentra en la ciudad de Cobija de la provincia Nicolás Suárez, departamento de Pando.

1.4 Justificación

1.4.1 Justificación Social

La Ley 070 “Avelino Siñani – Elizardo Pérez”, estructura al sistema educativo plurinacional en tres subsistemas; el Subsistema de Educación Regular, Subsistema de Educación Alternativa y Especial, y el Subsistema de Educación Superior de Formación Profesional.

El tercer Subsistema y parte sujeto del presente estudio, establece a su vez, una estructura que comprende; la Formación de Maestros y de Maestras, Formación Técnica Tecnológica, Formación Artística y la Formación Universitaria, establecida en la Gaceta Oficial de Bolivia, (2010).

Entre sus objetivos generales, establece la formación de profesionales con compromiso social y conciencia crítica, garantiza el acceso democrático al conocimiento con sentido crítico y reflexivo, promueve la recuperación, el desarrollo de los saberes y conocimiento de los pueblos indígenas originarios campesino, e induce al desarrollo de la investigación, ciencia, tecnología

e innovación, para responder a las necesidades y demandas sociales de nuestro estado. En resumen, el estado, prevé la formación de profesionales con vocación de servicio, compromiso social y conciencia crítica y autocrítica de la realidad sociocultural para responder a las necesidades y fortalecer el desarrollo productivo de nuestro estado.

En este sentido, es importante una formación profesional a nivel técnico superior con pertinencia social y calidad. (Gaceta Oficial de Bolivia, 2010). La tendencia actual de la educación es hacia una sociedad del conocimiento; la educación debe apuntar a formar en el estudiante una visión científica del mundo en que vive; debe por tanto, propiciar el entendimiento y manejo de la lógica y en general de la ciencia; debe alentar la creatividad, el desarrollo intelectual, la búsqueda de información y la adecuada selección de fuentes; debe fomentar la capacidad de identificar problemas y proponer alternativas de solución y desarrollar en los estudiantes una actitud crítica, abierta y creativa frente a la investigación y su práctica.

Por su parte, la presente investigación está focalizada al estudio de estrategias para la evaluación por competencias, para ello, es importante definir lo que son las competencias profesionales, en ese sentido podemos señalar que, son “el conjunto de actitudes y aptitudes que deben regir el saber y el hacer del profesional universitario al desempeñarse en el objeto específico de su profesión” (Valera, 2009).

Las empresas requieren tener un análisis de información financiera contable, esta es indispensable para conocer los diferentes momentos que viven dichas empresas. Lo más importante, que actúen en procura de un beneficio para ellas. Es por ello que el profesional contable tiene un rol muy esencial en estas circunstancias, las cuales requieren una formación que responda a las necesidades de la sociedad.

El contador de hoy debe asumir un rol diferente al del contador tradicional preocupado únicamente por los soportes contables, es decir, aquel que concibe la contabilidad solo en su parte financiera; sino que ha de ser una persona capaz de entablar diálogo constante con los diferentes agentes sociales de la empresa y establecer relaciones entre el conocimiento y el entorno en el cual actúa.

Bajo esa premisa, la investigación aporta y enriquece las teorías estratégicas de los diferentes tipos de evaluación por competencias, de aquí se desprende que la investigación planteada es

importante porque se centra en las competencias, lo que se orienta al desarrollo del estudiante y su formación integral.

1.4.2 Justificación Académica/Científica

La evaluación en el proceso académico, es el proceso de análisis, reflexión y valoración de la formación integral y holística de los estudiantes, que permite identificar logros y dificultades en los procesos formativos y el desarrollo de competencias de acuerdo a la normativa vigente nacional.

Las prácticas evaluativas, no son del todo coherente con los lineamientos establecidos para el desarrollo de la evaluación nacional e institucional, se puede advertir en la práctica, donde los procesos de evaluación involucran al estudiante, en una medida muy reducida y el concepto de evaluación se traduce en calificación. Es decir, a nivel institucional el Instituto Técnico Superior INCOS Pando, no se tienen en cuenta la participación y la continuidad, que se consideran aspectos pertenecientes a la evaluación formativa, siendo que la participación se reduce a la asignación de un valor numérico en una escala y la continuidad de evaluación, no se da en el aula.

Por lo tanto, se puede describir la evaluación de los aprendizajes como un proceso formativo que enriquece los procesos educativos y las estrategias de enseñanza-aprendizaje. La evaluación no solo se caracteriza por ser una labor delegada estrictamente al docente, que relega al estudiante a ser un agente pasivo y ajeno a su proceso de aprendizaje, sino que permite la mejora continua y permite la toma de decisiones.

En base a lo descrito, es pertinente elaborar un estudio en el que se revele la problemática hallada y se aborde la teoría relacionada, con el fin de proporcionar una posible solución. Ya que es necesario producir cambios en el proceso de realización de la evaluación, para que esta sea consecuente con el acuerdo de evaluación institucional, como lo establece la normativa vigente y las políticas nacionales que rigen el sistema de evaluación.

Es así que los procesos evaluativos deben tener una mayor incidencia en la formación de los estudiantes y en su aprendizaje, estos procesos deben poseer una intencionalidad más demarcada, pues se considera que una buena estrategia evaluativa, desarrollada en la práctica, podría conducir a un mejor aprendizaje de los estudiantes.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2.1 Antecedentes de la Evaluación Educativa

La evaluación educativa ha vivido su principal desarrollo a fines del siglo XIX y XX, no obstante, el proceso evaluativo existe desde que hay enseñanza y aprendizaje. En este apartado, se encuentran los principales hallazgos sobre el desarrollo histórico de la evaluación educativa.

De acuerdo a Pimienta (2008), un recorrido por la historia de la evaluación educativa lleva a reconocer importantes hitos históricos que han marcado la práctica, aportaciones, que en algunos casos prevalecen hoy en día. Diferentes investigadores y evaluadores han estudiado los periodos que se reconocen en la historia de la evaluación educativa y los han clasificado según los aportes realizados y el contexto vivido; la evaluación en el siglo XX sufrió muchas transformaciones en diferentes niveles, tanto conceptuales como funcionales, lo que hace necesario reconocer los periodos e hitos de la disciplina, para tener una mayor comprensión de su historia.

Por su parte, Escorza (2003), afirma que existen diferentes planteamientos de autores que hacen una clasificación de los periodos en la historia del desarrollo de la evaluación educativa encontrando que el más utilizado en el contexto es el que ofrecen. Madaus, Scriven, Stufflebeam y otros autores, reconocen 6 épocas en el desarrollo de la evaluación educativa, siendo las siguientes: Época de la Reforma (1800 - 1900), época de la eficiencia y del testing (1900 - 1930), época de Tyler (1930 - 1945), época de la inocencia (1946 - 1956), época de la expansión (1957 - 1972) y época de la profesionalización, desde 1973 hasta enlazar con la situación actual.

Cabrera (1986) y Salvador (1992), los que citan tres grandes épocas, destacando los aportes de Tyler al proceso evaluativo. A la época de Tyler se le denomina de nacimiento, a las anteriores de precedentes o antecedentes y a la posterior de desarrollo.

En tanto refiere que para Guba y Lincoln (1989), existen diferentes generaciones, actualmente se estaría en la generación de la medición, como base para determinar la información que se necesita en este estudio. La primera generación es la de medición, que llega hasta el primer tercio de este siglo, la segunda es la de descripción y la tercera la del juicio o valoración.

A continuación se presenta un resumen de cada una de las generaciones de la evaluación enriqueciendo la reflexión con los aportes de los diferentes investigadores, sin embargo para realizar una distinción de cada uno de los periodos, la investigadora retoma los aportes señalados por Escudero Escorza (2003) de Guba y Lincoln (1989), para nombrar cada una de las generaciones, ya que sus aportes están en función de garantizar una descripción de lo que ocurre en cada momento histórico de la evaluación, enfatizando los aportes más significativos.

Un primer acercamiento, al hablar de evaluación, inicia con los aportes de la psicología, siendo Rice el primer psicólogo que aplica una prueba formal para medir la ortografía de 30.000 escolares (1897-1898) y Thorndike elabora la primera escala graduada para “la escritura a mano de los niños” en 1909, que se publica en 1912. Posteriormente siguen los tests y escalas de Courtis, Ayres, Hillegas, Buckingham y otros, sobre materias tales como aritmética, escritura, composición y ortografía. Paralelamente, en 1905 aparece la escala de inteligencia Binet-Simón, revisada en 1908 y 1911, con el concepto de edad mental (versión de 1908). Su adaptación a Estados Unidos data de 1916: Escala de inteligencia Stanford-Binet, cuya versión de Terman, que incorpora el concepto de cociente intelectual siendo la más aceptada y difundida.

Por otro lado, el origen del término evaluación educativa se le atribuye a Ralph Tyler, en la década de los años 30, la misma que presenta una renovada visión del currículo y la evaluación, ya que se plantea un modelo de planificación curricular, enfatizando la selección y planificación de contenidos, así mismo, considera la evaluación como el proceso que determina el logro de los objetivos previamente establecidos y propone hacer comparaciones entre los resultados y los objetivos propuestos en un programa de estudio. De acuerdo con Guba y Lincoln (1989) a este periodo le denominaron “segunda generación: descriptiva”.

Cabe mencionar que a pesar de que existieron muchas críticas a las reformas de Tyler, para especialistas en desarrollo curricular y para profesores, sus ideas fueron bien acogidas, su esquema era racional y se apoyaba en una tecnología clara, fácil de entender y aplicar, así lo afirman (Guba y Lincoln 1982; House, 1989). En España, los planteamientos de Tyler se extendieron con la Ley General de Educación de 1970. Según Álvarez (2001), este periodo Tyleriano marcado por el pensamiento positivista y consecuente con principios eficientistas, traen consigo limitaciones en el proceso evaluativo, ya que no toma en cuenta la calidad de los

objetivos planteados, los valores que representa, la implicación que tiene el estudiante en el control y regulación en el proceso de formación.

En este periodo Cronbach citado por (Rama, 1989) recomienda una reconceptualización de la evaluación, señalándola, “como un proceso consistente en recoger y formalizar información que pueda ayudar a quienes elaboran los currículos”.

Mora (2004), citando a Guba y Lincoln (1989), clasifican este periodo como la tercera generación del juicio, iniciando después de 1957, el cual se caracterizó por enriquecer los juicios que el evaluador realiza, asumiendo un papel de juez, sin embargo, mantenía las funciones de técnico y funciones descriptivas. En este periodo se da una mayor preocupación ética y social y un concepto de la evaluación más integral en los programas educativos, más que considerar cada una de sus partes, se pretende una evaluación en su totalidad.

Imbernón (1993), cita a Cronbach (1963), quien focaliza la evaluación en las decisiones de sus diseñadores, el proceso que la produce y las características del propio programa. En su ensayo sobre evaluación Cronbach aporta las siguientes ideas principales:

- Si la evaluación aspira a ser un instrumento de gran utilidad para los programadores, deberá focalizar su actividad entorno a la toma de decisiones derivadas de la propia evaluación.
- La evaluación actúa desde el proceso mismo de desarrollo del programa, sin esperar a que este haya finalizado.
- La evaluación se deberá centrarse más en el estudio de las características principales del propio programa, que en estudios de corte comparativo.

Michael en 1967, propone hacer una distinción entre lo que era la evaluación formativa y sumativa, sin embargo, él lo aplicó a la evaluación de currículum y de programas educativos, realiza una diferencia entre la información que se usa para mejorar algo que está en proceso, en oposición a la que sirve para valorar el resultado final (Escudero, 2003).

Martínez (2009) cita a Bloom, Hasting y Madaus (1971) para señalar que ellos presentan su libro sobre las nociones de evaluación formativa y sumativa, empleadas al aprendizaje de los alumnos, ellos logran reorientar la propuesta de Scriven a las y los estudiantes. En esa obra se precisan las diferencias de las evaluaciones que se usan para apoyar decisiones instruccionales,

distinguiendo los propósitos formativos y los sumativos, así como los de ubicación y diagnóstico.

En este periodo, se evidencia una visión paradigmática en transición, el paso del post positivismo a la teoría crítica. Como ya se entiende que la realidad y sus leyes no pueden ser del todo reconocidas y abordadas y que, en consecuencia, la objetividad es un ideal del todo no logvable, entonces, los modelos indagatorios de esta generación centran la atención en una serie de componentes del objeto - sujeto evaluado, sobre el supuesto de que mientras mayor es la información con relación a variados aspectos de lo evaluado, mayor es el acercamiento a la realidad.

En esta época de los sesenta, se observan dos niveles en las prácticas evaluativas, el primero se refiere a la evaluación orientada hacia alumnos y profesores y el otro nivel orientado hacia la toma de decisiones sobre instrumentos, tratamiento o programas educativos; último nivel, impulsado también por la evaluación de programas en el ámbito social, estos niveles serán la base para la consolidación en el terreno educativo de la evaluación de programas y de la investigación evaluativa.

Para Guba y Lincoln, citados por Escudero (2003), en esta generación se pretende superar las dificultades de las generaciones anteriores, tales como una visión gestora de la evaluación, una escasa atención al pluralismo de valores y un excesivo apego al paradigma positivista. La alternativa de Guba y Lincoln la denominan respondente y constructivista, integrando de alguna manera el enfoque respondente propuesto en primer lugar por Stake (1975), y la epistemología postmoderna del constructivismo (Russell y Willinsky, 1997).

La última generación, la negociación, es totalmente constructivista. Es el individuo quien puede dar sentido a su realidad y su contexto. Sentido transformativo: donde el individuo es el propio instrumento y la intersubjetividad es el proceso regulador de la indagación.

La propuesta de Guba y Lincoln (1989), se extiende bastante en la explicación de la naturaleza y características del paradigma constructivista en contraposición con las del positivista. Se caracteriza por incorporar, como elementos esenciales; la negociación y la búsqueda de consenso entre todos los involucrados.

Por su parte, la metodología de la cuarta generación permite un proceso abierto a la participación y asegura el respeto a los individuos y grupos, ya que sus posiciones son importantes para la negociación. El evaluador debe constituirse en un facilitador, que logre que los saberes de todos se puedan expresar y sean tomados en cuenta por los demás.

2.2 Concepciones Teóricas sobre Evaluación

En este acápite se describe diferentes concepciones teóricas sobre evaluación, que plantean diferentes autores, para entender su significado permitiéndose una aproximación conceptual, sobre los sentidos asignados a la evaluación como uno de los medios más importantes para la calidad y mejora educativa.

De acuerdo a Pimienta (2008), refiere a continuación sobre una serie de definiciones conceptuales sobre evaluación, partiendo desde la etimología que; evaluación (es el acto de señalar el valor de una cosa), que procede del antiguo francés value: valor, participio pasado de valoir: valer; y éste proviene de valere: ser fuerte, tener valor.

El sufijo de sustantivos verbales “ción” significa acción y efecto; sin embargo, también puede denotar objeto y lugar (Aznar y Alarcón, 2006). De esta manera, es posible comprender que el término evaluación hace referencia a la acción y efecto de evaluar, lo cual nos remite a valorar cuán bueno o malo es el “objeto” evaluado, considerando desde luego “objeto” en sentido figurado y no denotativamente.

En el vocabulario de evaluación educativa de Castillo (2003), se encuentra definiciones interesantes para evaluación, que señala que es un proceso que tiene por objeto, determinar en qué medida se han logrado unos objetivos previamente establecidos, lo cual supone un juicio de valor sobre la programación recogida, que se emite al contrastar esa información con los objetivos previamente establecidos (Tyler, 1950).

Actividad metodológica que consiste simplemente en la recopilación y combinación de datos de trabajo, con una serie de metas que dan como resultado escalas comparativas o numéricas, y en la justificación de los instrumentos de recopilación de datos, las valoraciones y la selección de metas (Stocker, 1964).

Para (Scriven, 1967), la necesidad de valorar el objeto evaluado, integra la validez y el mérito de lo que se realiza o de lo que se ha conseguido, para decidir si conviene o no continuar con el programa emprendido.

Para (Castillejo, 1983) señala que, es una recopilación de información rigurosa y sistemática para obtener datos válidos y fiables acerca de una situación, con objeto de formar y emitir un juicio de valor respecto a ella. Esas valoraciones permitirán tomar las decisiones consecuentes para corregir o mejorar la situación evaluada.

Proceso de recopilación y provisión de evidencias sobre el funcionamiento y la evolución de la vida en el aula, y con base en ellas se toman decisiones sobre la posibilidad, la efectividad y el valor educativo del currículum. Más que medir, la evaluación implica entender y valorar (Pérez, 1985).

Según (Rosales, 1990), es la medición de los aprendizajes. Nos permite conocer los errores y los aciertos de la enseñanza y, consecuentemente, mejorarla (Soler, 1988). Una función característica del profesor, que consiste básicamente en una actividad de reflexión sobre la enseñanza.

Es el proceso de obtención de información y de su uso para formular juicios que, a la vez, se utilizarán para tomar decisiones (Tenbrink, 1991). Por tanto, consiste en un proceso sistemático y riguroso de recopilación de datos, incorporado al proceso educativo desde su comienzo, de manera que sea posible disponer de información continua y significativa para conocer la situación, formar juicios de valor respecto a ella, y tomar las decisiones adecuadas para proseguir la actividad educativa, mejorando progresivamente. (Casanova, 1991).

Evaluación de los aprendizajes, procedimiento que consiste en delimitar, proporcionar y obtener la información útil para juzgar decisiones posibles (De Ketele y Roegiers, 1995). Proceso caracterizado por los principios de continuidad, sistematicidad, flexibilidad y participación de todos los sectores implicados en él. Se orienta a valorar la evolución de los procesos de desarrollo de los alumnos, en consecuencia, las decisiones necesarias para perfeccionar el diseño y el desarrollo de la programación, con el propósito de mejorar la calidad educativa (Escamilla y Llanos, 1995).

Pérez (2000), afirma que, “el descuido de la evaluación educativa ha provenido de una concepción autoritaria y obsoleta de la educación y del conocimiento. Pero recientemente, se ha tomado conciencia de la complejidad del fenómeno cognoscitivo y de las tareas educativas, la evaluación educativa ha adquirido importancia y complejidad.”

Hoy se cree que la evaluación educativa, es un pilar fundamental para elevar los niveles de calidad educativa en la educación superior. La evaluación practicada de forma ética y muy profesional, favorece al conocimiento de diversas áreas, conocer sus fortalezas y las oportunidades que se tienen, para el logro de los objetivos educativos, es un medio que permite orientar las decisiones a diferentes niveles.

Zambrano (2014), refiere que en esa misma línea Murillo y Roman (2009), afirman que garantizar educación de calidad para todos los estudiantes, solo es posible cuando se desarrollan procesos evaluativos que dan cuenta de lo que se aprende, como de las acciones que se realizan respondiendo a un contexto y con una mirada de mejora.

Para Álvarez (2001), la evaluación educativa es aprendizaje, sólo cuando el aprendizaje asegura la evaluación formativa, es decir no puede existir evaluación educativa, sino se prioriza su función formativa, así mismo aprendizaje y evaluación están íntimamente relacionadas y son complementarias, es por ende que no se pueden ver como procesos separados.

Al respecto, cita Mejía a Sacristán (1998), quien concibe a la evaluación como “un proceso complejo, determinado en la praxis, pero, aun así, difícil de concretar, ya que toma diferentes matices de acuerdo con su enfoque, utilidad, propósito y dimensión”. Una definición más actual, precisa y abundante sería la de Ferreres & González (2006), quienes (basados en Jiménez, 1997, 1999 y 2002 a y b) la entienden como; un proceso continuo, ordenado y sistemático de recogida de información cuantitativa y cualitativa, que responde a ciertas exigencias, válida, dependiente, fiable, útil, precisa, viable, etc., obtenida a través de diversas técnicas e instrumentos, que tras ser cotejada o comparada con criterios establecidos, permita emitir juicios de valor fundamentados que faciliten la toma de decisiones y que afecten el objeto evaluado.

Atendiendo lo descrito anteriormente, es importante que los docentes dedicados en el quehacer educativo reflexionen sobre lo que significa evaluar en todo el sentido de la palabra; además, sí el proceso que realizamos es el adecuado para emitir conclusiones del proceso de enseñanza-

aprendizaje, para ello, es necesario que, diferenciamos los ámbitos relacionados con la educación para formular la metodología a utilizar en el proceso de evaluación.

Al leer con detenimiento las definiciones anteriores, se observa que van desde una declaración rigurosa de comparación de la realidad evaluada, con unos objetivos previamente establecidos, pasando por una tendencia a considerar aspectos cualitativos, en el proceso evaluador y la consideración del para qué evaluar, hasta los planteamientos de procedimientos mixtos para la recopilación de información que nos permitan, la comparación para emitir juicios y contribuir a la toma de decisiones.

Refiere Pimienta (2008), que finalmente considerando que todas estas definiciones tienen similitudes, se presenta una que sintetiza en mucho las semejanzas que comparten. Se trata de la que planteó The Joint Committee on Standards for Educational Evaluation en 1994: “La investigación sistemática del valor o mérito de un objeto”.

Sin embargo, es necesario aclarar los conceptos valor o mérito. Por ejemplo, si con un programa de formación de profesores se contribuye a formar excelentes maestros de matemáticas, entonces, ese programa sería meritorio en sí mismo; pero si no se necesitan esos profesores, porque se enfrenta una saturación en esa especialidad, quizá no sería válido formarlos.

Es decir, el mérito va dirigido a valorar si lo evaluado cumple con la razón de ser para la cual fue creado (cuestiones internas) y con la validez, la satisfacción de ciertas necesidades externas al “objeto”. Como hemos visto, el constructo (concepto construido por la ciencia) evaluación presenta una gran cantidad de acepciones.

Por ello es necesario establecer un acercamiento a lo que consideraremos evaluación en el contexto, considerando que el fenómeno estudiado es la educación escolarizada, se concibe la evaluación educativa, como un proceso sistemático de recopilación de información (cualitativa y/o cuantitativa) para enjuiciar, el valor o mérito de algún ámbito de la educación (aprendizajes, docencia, programas, instituciones, sistemas nacionales de educación), previa comparación con unas normas o criterios determinados con anterioridad y que responden a instancias de referencias específicas, (Pimienta, 2008).

Es muy importante considerar que, ya sea que se trate de una evaluación donde la base sean datos cualitativos o donde tengamos datos cuantitativos, lo real es que la evaluación, implica un

proceso sistemático y riguroso en cuanto a la obtención de los datos, que se van a interpretar para qué con base en la comparación, seamos capaces de emitir un juicio de valor con el objetivo de perseguir la mejora del objeto evaluado. Precisamente “en ello reside el carácter instrumental de la evaluación”, referida por Hoz:

El profesor deberá dirigir su atención a cuestiones como éstas: ¿logré mis objetivos?, ¿fueron efectivos mis procedimientos?, ¿los usaría de nuevo en una situación similar?, ¿qué destrezas, aptitudes o conocimientos necesitan más atención?, ¿qué estudiantes en mi clase necesitan más atención? Entonces, es necesario interesarse en averiguar, si se siguieron los mejores caminos para lograr los objetivos establecidos” (De la Orden, 1982).

Se tiene la firme creencia que, en la educación toda la evaluación debe partir de la consideración de un marco tanto filosófico como epistemológico (explicación acerca de cómo se concibe el proceso de aprendizaje). En este orden de ideas y para el propósito establecido, se considera que en la base filosófica es que subyace en nuestra propuesta, es humanista como perspectiva psicológica y epistemológica, la cual explica cómo se aprende, considerando la pertinencia del constructivismo. (Pimienta, 2007).

Lo anteriormente mencionado como refiere Pimienta (2008), se concibe al ser humano como un individuo integralmente constituido, tomando en cuenta los aspectos físico, mental, espiritual y social. La dotación de la dignidad humana como valor supremo, implica concebir su intimidad, integridad y libertad.

Percibimos la educación como una situación accidental de ser del hombre; el hombre es hombre con educación o sin ella y ésta solamente adquiere vida, en la existencia del hombre. No obstante, la educación contribuye a esa personalización y liberación (con palabras de Freyre).

A la luz de tales ideas, consideramos que el aprendizaje es un proceso de construcción personal, donde el hombre, tomando en cuenta sus conocimientos previos y la colaboración con “otros”, reconstruye esa “realidad”, enriqueciendo su estructura cognitiva; de ello se desprende que, la enseñanza se concibe; como el proceso que contribuye a la construcción personal de los aprendizajes, donde el maestro o profesor constituye un mediador porque regula relaciones, educa percepciones, contribuye al conocimiento interno de sus alumnos y se ubica entre el mundo interno de sus “estudiantes” y ese mundo ajeno a ellos, la cultura, expresada en el ámbito escolar a través del currículum.

2.3 Dimensiones de la Evaluación Educativa

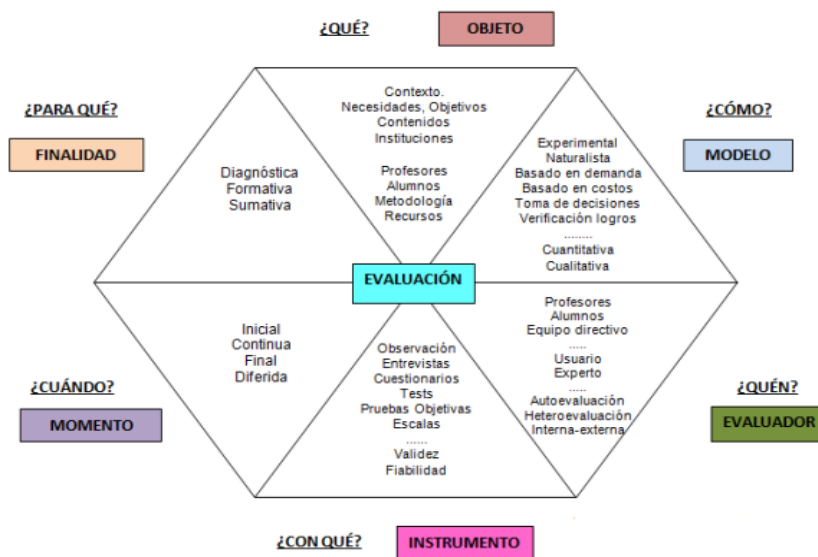
De acuerdo a Tejada (1991), citado por Aparicio et al. (2012), tradicionalmente la evaluación en el contexto educativo, se ha aplicado casi con exclusividad al rendimiento de los estudiantes, esto es, a los contenidos referidos a conceptos, hechos, principios, entre otros, que los alumnos han ido adquiriendo en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, la evaluación se ha extendido a otros ámbitos educativos: actitudes, destrezas, programas educativos, materiales curriculares didácticos, la práctica docente, los centros escolares, el sistema educativo en su conjunto y la propia evaluación, por nombrar algunos.

Parafraseando lo expuesto, en palabras dichas por Olivares en la X Jornada de Evaluación Educacional en 1996: “hay evaluaciones que se refieren a la Institución como entidad educativa, a los proyectos educativos formulados, otras a las personas, a procesos específicos y tal vez las más frecuentes sean, aquellas que dicen relación con el rendimiento académico de los estudiantes. Hay una multiplicidad de elementos objeto de evaluaciones”.

Concordante con lo mencionado, aplicar la evaluación educativa, exige reparar en múltiples dimensiones y variables su selección y su priorización, en un proceso que mezcla planteamientos desde lo epistemológico, lo ideológico, hasta lo técnico.

Por tanto, realizar una evaluación educativa implica previamente, planificar dicha acción y elaborar el diseño pertinente con la realidad a evaluar. Los objetivos y la finalidad de la evaluación pueden ser diversos, porque comprende diversos aspectos como fue señalado, pero también comprende diferentes momentos. Los momentos que generalmente aceptados son; el inicial, para conocer al conjunto de los formandos y que es realizado al momento de iniciar una gestión, el procesal es aquel que acompaña a la formación durante todo el tiempo y el final aquel que está orientado única y exclusivamente a la valoración de los conocimientos, aptitudes y competencias adquiridos durante el periodo de formación. Como se puede advertir, todo dependerá de qué y para qué pretendemos evaluar, como se observa en el siguiente gráfico 1.

Gráfico 1: Dimensiones de la evaluación



Fuente: Tejada (1991) citado por Aparicio et .al (2012).

2.3.1 Dimensión de Acuerdo a su Objeto

En respuesta a la pregunta **¿QUÉ EVALUAR?**, aparecen diferentes elementos, tales como los alumnos, los docentes y no docentes, el currículum, los recursos, los programas, los proyectos, las estrategias metodológicas y los contextos.

Ello se concreta en el aula en la evaluación de características como la planificación, el progreso de una unidad didáctica, la actividad docente, un proceso de aprendizaje o una actividad concreta.

Santos Guerra (1993), lo resume de la siguiente manera: “Todo y todos, no sólo los alumnos deben ser objeto de evaluación porque todo y todos tienen incidencia en el proceso educativo”.

2.3.2 Dimensión de Acuerdo a su Finalidad

En respuesta a la pregunta **¿PARA QUÉ EVALUAR?**, es entendida la evaluación como medio para conocer la situación de base de un alumno o grupo de alumnos en función de unos objetivos concretos de aprendizaje, con el fin de establecer las limitaciones y posibilidades, o para conocer el progreso de un proceso educativo.

En otro sentido para apreciar la práctica docente, tanto planificativa como organizativa del trabajo docente, las posibilidades y medios del centro y del contexto. En la figura 1, recogida por Tejada (1997) de De Ketele y Rogers (1995), se señalan diferentes modelos, de las cuales él selecciona la diagnóstica, la formativa y la sumativa.

2.3.2.1 Inicial o Diagnóstica

Tiene por objeto, conocer la situación de partida. Proporciona una radiografía del estado del alumno, del grupo, del profesor, del equipo docente, o del centro. Desde el punto de vista de un alumno o un grupo presenta información acerca de las propiedades físicas, psicológicas y sociales; intereses; expectativas y restricciones; también permite averiguar los conocimientos que posee el alumno con relación a un área o un tema determinado. Desde el punto de vista de la práctica docente otorga conocimiento sobre el plan del equipo docente o de un profesor, respecto al currículum, o los medios y recursos didácticos con que cuenta un centro, entre otros elementos.

2.3.2.2 De Pronóstico o Predictiva

Se encarga de pronosticar o prever las posibilidades de un alumno o de un grupo al empezar una labor, una unidad didáctica o a principio del curso.

El alumno se encarga de investigar, entre otras cosas, sus conocimientos, rendimientos o capacidades anteriores. En la práctica docente, analiza el posible éxito de un proyecto educativo o de actuación. En el proyecto educativo investiga su diseño y adecuación al ámbito en el que se pretende aplicar.

2.3.2.3 Orientadora o Formativa

Relacionada con la evaluación continua o progresiva y tiene el propósito, de mejoramiento del proceso educativo evaluado, la cual permite la rectificación del proceso de aprendizaje y de autotransformación del proceso de enseñanza, cuando las condiciones lo permitan.

Según De la Orden (1982):

“La evaluación formativa, caracterizada por su directa relación en el proceso de enseñanza-aprendizaje integrada en su propio desarrollo, puede tener un efecto altamente positivo sobre el aprendizaje de los alumnos, la acción docente del profesor, la organización de la clase, el uso del material didáctico, la orientación de

los alumnos, la innovación educativa, y muchas otras facetas de la enseñanza y de la educación”.

Con este propósito, se requiere la recolección de datos en todo el proceso para obtener un conocimiento más detallado a cerca de la situación del programa, alumno o grupo, así como de los factores que influyen, con el objeto de tomar decisiones por parte de los implicados en el proceso, con el fin de confeccionar un plan de soporte determinado, ajuste de actividades o revisión de contenidos.

Por ello tiene que participar del propio proceso, lo que permite la obtención de datos referentes a los aprendizajes, como se llevan a la práctica, qué situaciones favorecen los aprendizajes, y qué desajustes aparecen.

2.3.2.4 Evaluación Sumativa o de Control

Se lleva a cabo al finalizar un periodo lectivo (etapa, ciclo o curso), su objetivo es el de precisar el rendimiento tanto del aprendizaje de un alumno, una planificación o unos recursos, también es utilizada para conocer su rechazo, modificación o adecuación al fin propuesto. Su propósito consiste en valorar concluyentemente, no se trata de mejorar de forma rápida.

Se realiza para tomar decisiones acerca de la promoción de nivel educativo, certificación o titulación de una etapa educativa, ingreso en un curso o programa o entre otros elementos, la continuación de un método didáctico.

2.3.3 Dimensión de Acuerdo con su Temporalización

Responde a la pregunta ¿CUÁNDO EVALUAR?, esta dimensión, está en función al momento en que se lleva a cabo la evaluación y con relación a la finalidad, se da la evaluación: inicial, procesual o continua y final. Estas etapas, tienen que ser tomadas como fases de un proceso continuo y en su conjunto, a la vez que puede ser la evaluación final de un período o unidad la evaluación inicial del sucesivo período.

2.3.3.1 Evaluación Inicial o Diagnóstica

Se lleva a cabo al inicio de un proceso, con el fin de establecer el marco general donde se va desarrollar la acción educativa; así como, comprender y analizar las propiedades de un centro educativo; estimar los medios y recursos disponibles; determinar la planificación de un equipo

docente; precisar los conocimientos de los alumnos al principio de un proceso de educación, todo ello en función de lo que se tiene y con lo que se cuenta.

Previo al inicio de una secuencia educativa como es el inicio de etapa, de ciclo, de unidad didáctica o de un contenido nuevo. El docente debe comprobar, la situación del alumnado en el que revertirá el proyecto educativo, de tal manera que le permita una comprobación del grado de alcance de objetivos pertenecientes a etapas anteriores con relación al nuevo objetivo (Aparicio et .al, 2012).

2.3.3.2 Evaluación Continua, Procesual, Sucesiva, Formativa

Se establece en función de la realidad escolar desde un punto de vista dinámico y diacrónico. Puede hacer referencia, entre otros elementos, al proceso de aprendizaje del alumno y de enseñanza del docente, al seguimiento de un elemento concreto o al funcionamiento del centro educativo.

Este tipo de evaluación, con regularidad es aplicada en un periodo de tiempo que puede ser, por ejemplo, una unidad didáctica o un ciclo. Para Sanmartín (1978), la finalidad de la evaluación continua es; conocer las aptitudes de los alumnos en función de la valoración de su rendimiento y su orientación profesional y escolar, e interpretar el proceso o desarrollo de la actividad.

Para lograr dicho objetivo, se tiene en cuenta la totalidad de las variables que están implicadas como son; los programas, los métodos, las técnicas, el desarrollo, etc., también es parte de dicho objetivo, el hecho de auxiliar al alumno en su proceso de aprendizaje, de las deficiencias de aprendizaje y los motivos, que lo producen o sus capacidades suficientes o excelentes para progresar.

Permite a su vez, comprender la medida en que se alcanzan los objetivos establecidos, el grado de progreso y la efectividad del programa. Por otro lado, posibilita la renovación crítica del sistema educativo, por medio del establecimiento de una determinación de objetivos idónea, la planificación de programas y actividades eficaces.

La evaluación procesual, constituye el medio disponible para mejorar la planificación y el proceso, al permitir determinar los fallos y los aciertos en la realización del proceso e intentar aplicarlos.

2.3.3.3 Evaluación Final y Diferida

Según Ahumada (2001), señala que debemos reconocer que una propuesta evaluativa valida es aquella que; es inherente y consustancial a cada aprendizaje y que ya no es posible entender “un aprendizaje sin evaluación y una evaluación sin aprendizaje”.

Esta quizás sea una de las principales disonancias entre la teoría y la práctica de hoy, ya que la evaluación sigue siendo entendida como algo anexo y “paralelo” al proceso del mismo aprender.

Se realiza al finalizar un proceso, al intentar interpretar, valorar y juzgar los resultados educativos alcanzados, en función de los objetivos marcados en la planificación general de un área o unidad didáctica. Permite razonar sobre los objetivos alcanzados, el grado de satisfacción de las necesidades establecidas, ver los puntos positivos y negativos para intentar darles soluciones. No tiene por qué ser sumativa, como en un principio se piensa, puesto que permite determinar los objetivos alcanzados en un momento determinado.

La evaluación final, no constituye un acto aislado, independiente o último de un proceso educativo, sino que forma parte de un proceso continuo en conexión con la evaluación inicial y la evaluación continua.

Por lo que se establece, una especie de investigación acerca de la práctica educativa, una cuantificación y calificación que se refleja del período anterior, de tal manera que dicha evaluación, podrá ser una parte de la evaluación inicial del próximo proceso.

La evaluación posterior o diferida, tiene lugar transcurrido al tiempo desde que finalizó la acción formativa que se realiza cuando, se necesita conocer la permanencia de los aprendizajes o la transferencia de estos en otros momentos o ambientes diferentes al puramente académico. Este tipo de evaluación permite conocer si el estudiante aplica o no a su vida diaria los conocimientos adquiridos anteriormente

En el siguiente cuadro, tabla 1, se ilustran las relaciones e implicaciones entre estas dimensiones de la evaluación.

Tabla 1: Relación entre Momento y Finalidad de Evaluación

Finalidad	Momento	Objetivos	Decisiones a tomar
Diagnóstica	Inicial	-Identificar las características de los participantes (necesidades, intereses y expectativas) -Identificar las características del contexto (posibilidades, limitaciones, necesidades, etc.). -Valorar la pertinencia, adecuación y viabilidad del programa.	-Admisión orientación establecida de grupos de aprendizaje. -Adaptación, ajuste e implementación del programa.
Formativa	Continua	-Mejorar las posibilidades de los participantes. -Dar información sobre su evolución y progreso. -Identificar los puntos críticos en el desarrollo del programa. -Optimizar el programa en su desarrollo	-Adaptación de las actividades de enseñanza-aprendizaje (tiempos, recursos, motivación, estrategias, rol docente, etc).
Sumativa	Final	-Valorar la consecución de los objetivos, así como los cambios producidos, previstos o no. -Verificar la valía de un programa de cara a satisfacer las necesidades previstas.	-Promoción, certificación, reconsideración de los participantes. -Aceptación o rechazo del programa.

Fuente: Tejada (1997) citado por Aparicio et .al (2012)

2.3.4 Dimensión de Acuerdo al Modelo

Responde a la pregunta ¿CÓMO EVALUAR?. Un modelo estará siempre en función de diferentes paradigmas éticos, epistemológicos o metodológicos, surgidos a lo largo de la historia, de ello podemos distinguir dos modelos de hábitos evaluativos, el cuantitativo y el cualitativo.

El método cuantitativo, objetivo o tecnológico, parte de las ideas de Tyler de los años treinta y trata de evidenciar el nivel en que se han confirmado y alcanzado los objetivos marcados con la aplicación de métodos objetivos.

Los objetivos se expresan por medio de conductas observables, para más tarde ser cuantificadas, lo que permite entre otros elementos, construir hipótesis y verificarlas.

En los años sesenta empieza a cuestionarse las carencias del modelo cuantitativo y se destaca el hecho, de establecer la evaluación con el fin de precisar los déficits educativos, con el objetivo de superarlos por medio de otros modelos de enseñanza aprendizaje, dándole paso al modelo cualitativo.

El método cualitativo señala que los resultados finales, son parte integrante de todo el desarrollo de proceso de enseñanza y aprendizaje, que tiene como premisa fundamental ir mejorándolos en el tiempo. En tal sentido considerando el conjunto, se debe evaluar los aprendizajes de los alumnos, la labor del profesor, los métodos utilizados, la distribución del aula y de los materiales didácticos, entre otros.

Desde el punto de vista de la realidad compleja de la educación, donde no es posible separar las diferentes variables independientes del contexto en el que aparecen y no se permite, la generalización de los resultados a otros contextos, frente a la separación de diferentes variables y de mediciones puntuales, se tiene que atender a todos los elementos educativos, al estudiarlos en su proceso para establecer los diferentes detalles, de tal forma que, no se excluiría el empleo de datos cuantitativos, pero atiende a las diferentes manifestaciones que se dan en el aula y su imposibilidad de limitarse a una única medición numérica la cual tiene que ser acompañada de la descripción cualitativa.

El modelo cualitativo es criticado por la falta de progreso metodológico, por la falta de fiabilidad de los métodos para la obtención de datos y su falta de objetividad. Cosa que se trata de suplir con el empleo de la triangulación, la inclusión de los diferentes ámbitos implicados en la evaluación o la ampliación de enfoques.

Según Blanco (1990, 1996), no hay un modelo mejor que otro, lo que se tiene que hacer es “acercar ambos modelos utilizando en la evaluación técnicas cualitativas y cuantitativas”. Por ello, es posible el empleo de encuestas en grupo con el fin de obtener datos generalizables y llevar a cabo un estudio exhaustivo de determinados casos, lo que conduce a establecer en la práctica contemporánea una síntesis entre ambos modelos cuantitativo y cualitativo en función del fin perseguido.

El método cuantitativo es más adecuado para estimar, por ejemplo, una metodología determinada o un programa educativo. Por el contrario, el método cualitativo estima si se

cumplen los objetivos establecidos en los procesos o si surgen malas actuaciones, estas deben ser realimentadas de tal manera que se forma un bucle de mejora constante.

La evaluación cualitativa, está fundamentada en la evaluación de los procesos de enseñanza del docente y del aprendizaje de los alumnos, por la aplicación de decisiones inmediatas en caso necesario y porque la cantidad no expresa nada sobre el aprendizaje.

2.3.4.1 Modelos de Evaluación Cuantitativos

Las tendencias cuantitativas y objetivas de evaluación surgen con el fin de superar la subjetividad del profesor. Estas se fundamentan en la:

1. Enumeración de los objetivos del programa de aprendizaje artístico.
2. Estos objetivos, se dividen en objetivos más concretos y fáciles de ser evaluados.
3. Se seleccionan o construyen las pruebas objetivas de medición de los objetivos.
4. Se aplican las pruebas a cada uno de los alumnos, antes de comenzar el programa de aprendizaje. Estos resultados nos indican cuál es exactamente el nivel de conocimiento o habilidades iniciales de esos alumnos.
5. Se realiza el programa de aprendizaje.
6. Al acabar la fase de aprendizaje, se pasa nuevamente la prueba inicial.
7. Los resultados de la prueba, señalan el grado de conocimientos o habilidades de los alumnos al final de la fase de aprendizaje.
8. Se cotejan los resultados de la prueba inicial y de la final.
9. Si los resultados de la prueba final son idénticos o inferiores a los de la inicial, el proyecto no ha desarrollado los conocimientos o habilidades artísticas de los alumnos.

La metodología cuantitativa, presenta mayor interés por su trabajo de detección y diagnóstico de los problemas de la evaluación, que por las soluciones que aporta. Cuestiona la subjetividad del profesor en la evaluación en dos sentidos, por un lado, al depender del criterio del evaluador y por otro, la falta de fiabilidad del dictamen del profesor al estar condicionado por la experiencia docente, las impresiones psicológicas que le cause cada estudiante, la dificultad de mantener vivos los procesos individuales de cada alumno, el excesivo número de alumnos por aula, etc. (Marín Viadel, 1985).

Para Gardner (1995), este tipo de evaluación presenta un carácter uniformizador de los individuos, al admitir el progreso de conocimiento, pero no los cambios cualitativos en la mente. Esta uniformización escolar se presenta de modo que los estudiantes, han de estudiar las mismas materias transmitidas de la misma forma y, por otro lado, los test han de ser instrumentos normalizados (nacionales) con el fin de alcanzar el grado de comparabilidad, por medio de su administración bajo condiciones uniformes. Al ser el arte una de las áreas menos mensurables en este tipo de valoración acaba por ser poco apreciada en la escuela.

Por su parte Uría (1993), en función de las consideraciones de Santos (1988), señala que, de la aplicación indiscriminada del modelo cuantitativo, en la educación artística se pueden aportar los siguientes inconvenientes:

1. Presenta un ámbito de mediciones muy limitado. Se centra exclusivamente, en términos de apreciación; ámbito en el que ha producido sus más grandes aportaciones.
2. Se cuestionan la objetividad de los instrumentos de medición, que únicamente parecen que se basan en la despersonalización.
3. Se sitúa en una perspectiva teórica, que entiende la educación como un proceso tecnológico. Exclusivamente se centra en medir el grado en qué se alcanzan los objetivos perseguidos.
4. Dependen fuertemente de los objetivos (Sánchez Méndez, 1973; Eisner, 1972). La evaluación se centra en los resultados directos perseguidos. No se tienen en cuenta otros aprendizajes que se hayan podido dar, durante la acción didáctica.
5. Únicamente se evalúa al alumno y no se tienen en cuenta otros elementos que influyen en el proceso de enseñanza aprendizaje.
6. Únicamente se evalúan resultados, sin estimar las condiciones del proceso. La necesidad de cuantificar lleva a olvidar elementos del aprendizaje y desarrollo capaces de transformación educativa.
7. Únicamente se evalúan conocimientos, que en educación artística se caracterizan por su falta de sistemática.
8. La evaluación presenta un término numérico que oculta más que desvela. Como resultado de la búsqueda de información cuantificable, por instrumentos objetivos de medición, se muestran como significativos al estudio, los aspectos que se pueden cuantificar.

9. Se da sentido a las acciones del alumno desde la única perspectiva de quien evalúa.
10. La evaluación se da en una dirección, en orden descendente desde la Administración educativa hasta el alumno. Lo que lleva a un enfoque burocratizado de la actividad evaluadora que recae en el diseño y planificación de la actividad educativa. Sin atender a la diversidad. A pesar de todo y según Marín Viadel (1985), no se tiene que rechazar totalmente la evaluación cuantitativa, por lo que hay que determinar en qué contextos se puede aplicar y con qué instrumentos, puesto que los métodos cuantitativos pueden dar información que puede ser mucho más fiable.

2.3.4.1.1 Evaluación Orientada hacia los Objetivos

Los autores más destacados son: Tyler (1950), quien fue el creador del modelo, Mager (1962, 1972), Popham (1980) y Bloom (1972, 1975). La evaluación orientada hacia los objetivos se funda en comprobar, si el comportamiento final del alumno concuerda con los objetivos formulados.

La finalidad de la evaluación, reside en el análisis de “la congruencia entre los objetivos y los logros” Tyler, (1950), y Popham (1980), la entiende como “la determinación del grado en que se alcanzan las metas de un programa de enseñanza”. Otorga información, por medio de la evaluación sumativa, al grupo que ha diseñado el programa y a los que se preocupan por su aplicación.

Las estrategias varían según los diferentes autores: así para Tyler los objetivos irán de los más generales a los más específicos u operativos; para Bloom se establecen taxonomías de los objetivos; para Mager y Popham estas se establecen operativamente donde se construyen diseños pretest-postest y se suministran a muestras muy grandes.

El procedimiento para evaluar se sintetiza en:

1. Determinar las metas u objetivos.
2. Disponer los objetivos en clasificaciones.
3. Concreción de los objetivos, en términos de conducta.
4. Determinar casos y condiciones en las que se consiguen los objetivos.
5. Describir las intenciones de la estrategia, en función del personal a que se destine.
6. Elegir o establecer las adecuadas magnitudes técnicas.

7. Recoger los datos de estudio.
8. Contrastar los datos con los objetivos conductuales.

Las ventajas hacen referencia, a la importancia de la planificación de los procesos evaluativos y que la evaluación, no se centra únicamente en los alumnos y atiende otros aspectos como los objetivos. Las críticas se sitúan en que, los estudios que requieren de pretest y posttest no otorgan modificaciones del programa a lo largo de su desarrollo.

No prestan atención al contexto, ponen el énfasis en lo previsto y no tienen en cuenta los efectos secundarios, entendidos como el currículum oculto que tiene igual importancia. Los que encargan la evaluación y la enseñanza, tienen la propiedad de los informes de evaluación, denotándose una excesiva preocupación por la eficiencia.

El reduccionismo excesivo de este enfoque, es entendido por Gimeno y Pérez (1983) como: “El énfasis en los resultados, con olvido del análisis y valoración de los procesos de enseñanza, la primacía de los resultados observables, previamente establecidos como objeto de evaluación, desconsiderando la importancia de los efectos secundarios e imprevistos de todo proceso de enseñanza y la relevancia de los significados y procesos cognitivos internos que, más que observar, es necesario inferir”

2.3.4.1.2 Modelo para la Toma de Decisiones

Los autores más destacados son: Stufflebeam, Guba, Alkin, Tenbrink y Provus. Las principales ideas son, que los estudios situados en este modelo se diferencian por destacar la función informadora y orientadora de la evaluación para la toma de decisiones.

Los evaluadores del modelo, de facilitación de decisiones, se inclinan menos por una valoración personal sobre la validez de los fenómenos educativos, su tarea principal consiste en recoger y presentar la información requerida por otra persona que será la que determine el valor. (Popham, 1980).

La finalidad perseguida es la de conseguir y proporcionar información para que se consideren las diferentes alternativas en la decisión final, como estrategias, Stufflebeam desarrolla el modelo CIPP (Context-Input-Process-Product).

Según Stufflebeam, se dan cuatro tipos de decisiones correspondientes con cuatro tipos de evaluación:

1. Determinaciones sobre la planificación. Se encarga de la evaluación del contexto. Proporciona información sobre la especificación de los objetivos del programa.
2. Determinaciones sobre la estructuración. Se encarga de la evaluación del diseño o input. Proporciona información acerca de la adecuación de los medios y las estrategias.
3. Determinaciones sobre la aplicación. Se encarga de la evaluación de procesos. Proporciona información útil en la toma de decisiones diarias en el desarrollo del programa.
4. Determinaciones sobre el reciclaje. Se encarga de la evaluación de los productos. Proporciona información acerca de la coherencia entre los propósitos y los resultados.

2.3.4.1.3 Modelo de Evaluación sin Referencia a Objetivos

Este modelo, se debe a Scriven (1973). Se sitúa a medio camino entre el método cuantitativo y el método cualitativo, renuncia al interés exclusivo por la evaluación de los objetivos previstos, no goza del interés exclusivo por los procesos y la negociación del modelo cualitativo. Por ello entiende la evaluación como una valoración de mérito, “resalta la necesidad de valorar el mérito de las metas educativas en sí mismas”. (Popham, 1980, p. 36).

Si las metas no poseen valor, no tiene sentido conocer si se han alcanzado o no, en tal sentido se valora lo previsto y lo no previsto, a partir de la distinción entre metas y efectos secundarios o colaterales.

En educación se diferencia entre lo que se desea, lo que se objetiva sistemáticamente y la aparición de otros resultados importantes y no objetivables en la planificación.

El fin que se persigue es el de registrar los resultados del programa previstos o pretendidos, a la vez que los secundarios y no previstos. Para Anderson, Ball y Murphy (1974, p.178) “Los evaluadores deben tener en cuenta los resultados efectivos y no sólo los objetivos pretendidos en educación y programas de entrenamiento”.

Las estrategias se fundamentan en que este modelo, no debe constituir un sustituto sino más bien, un complemento a la evaluación orientada hacia los objetivos. El evaluador no debe dejarse influir por las metas previstas, cosa que le imposibilitaba el identificar los efectos del proyecto. Scriven (1973) distingue dos funciones de la evaluación: la formativa; que contribuye

a desplegar el programa y mejorarlo en su desarrollo; y la sumativa que se preocupa por la eficacia de los datos obtenidos al final del programa.

Las ventajas se sitúan en la flexibilidad de la evaluación, su variabilidad determinada al permitir la adaptación a los cambios de metas. y sus características para valorar efectos derivados y los efectos del programa.

En función de esto las críticas del modelo se sitúan, en que Scriven afirma que la evaluación requiere criterios como fundamento del juicio y los coloca en las “necesidades”. Las cuales se manifiestan en el análisis externo, no se encuentran en los deseos del consumidor, ni los de los productores. Las necesidades y los valores aparecen unidos a intereses personales, no son universales.

2.3.4.2 Modelos de Evaluación Cualitativo

Surgen a mediados de los años 70, reúne una serie de técnicas que intentan solucionar los problemas de las técnicas cualitativas:

1. En el proceso de evaluación, es preciso tener en cuenta las conductas observables, a corto plazo y tenidas presentes en los objetivos del programa artístico, ha de tener en cuenta los procesos de percepción, comprensión y creación, los resultados a medio y largo plazo, así como las consecuencias y resultados no previstos.
2. Se cuestiona la objetividad de los instrumentos de evaluación de objetivos, puesto que su objetividad se fundamenta en su despersonalización.
3. La evaluación ha de atender a las características de cada situación de aprendizaje, en vez de dedicarse a los elementos comunes y generales.
4. La evaluación debe tomar en consideración los procesos creativos, así como el proceso de aprendizaje, y no quedarse exclusivamente con los resultados.
5. La evaluación ha de ser parecida a la manera en que el profesor valora la clase, y presta atención a la interpretación de los significados y no a la comprobación de variables.

Las consideraciones del modelo cualitativo tienen un mayor reflejo en la Educación Artística, de la que proceden los principales representantes y se fundamentan, en los modelos de valoración y de crítica artística y se extienden a cualquier circunstancia educativa.

2.3.4.2.1 Modelo de Evaluación Basado en la Crítica Artística

Los autores más importantes son: Eisner (1981) que fue el autor del modelo, Donmoyer y Wallance. Eisner (1979, 1995) entiende la evaluación como una actividad artística, practicada por un experto, el docente, que atiende al desarrollo natural de la enseñanza y ahonda en el estudio de las características de la situación donde se sitúa y se orienta por medio de las evaluaciones. Para el autor la capacidad crítica se muestra en la clase de afirmaciones practicadas por el crítico y el estudiante con relación a la obra de arte.

El profesor, debe prestar atención a todas las características que presenta o muestra el estudiante. Con el fin de evaluar al alumno y de presentarles distintos tipos de discursos referentes a las obras artísticas. Esta evaluación se realiza por medio de un procedimiento parecido al de la crítica artística.

Con relación a las ideas de Weitz, distingue procesos anteriormente señalados, la descripción, la interpretación y la elaboración de un juicio o valoración.

En el ámbito interpretativo de acercamiento a las obras distingue diferentes tipos de discurso:

1. Experiencial, prestan atención a las relaciones individuales, sentimientos, en respuesta a las características de la obra.
2. Formal, descripciones de las relaciones sobre las formas visuales que forman un entendimiento interpretativo.
3. Material, se centra en la interacción entre el material y la técnica con la forma y el tema.
4. Temática, entiende el tema como las ideas que aparecen en el interior de la obra.
5. Contextual, entiende la obra por medio del conocimiento del contexto en que se realiza la obra. Estos tipos de discurso se implican directamente con las ideas de Eisner sobre la evaluación, al contrastar la evaluación de los hechos educativos con los de las obras artísticas por parte de la crítica.

Por lo que Eisner (1995) distingue:

1. Descripción, entendido como un estudio detallado de la obra, desde las dimensiones fácticas (naturaleza de los hechos visuales) y artísticas (su forma de expresión por medio de figuras retóricas).

2. Interpretación, relación entre la teoría y la práctica, por medio de la utilización de conceptos y principios teóricos para la aclaración de acontecimientos reales.
3. Valoración, los juicios utilizados están en función de las características del objeto estudiado, Eisner (1995) apoyado en Dewey (1949), establece tres clases de experiencia:
 - a) No-educacional, experiencia que aparece oculta y no influye sobre la vida.
 - b) Miseducativa, limita y reduce la experiencia, surge a partir de las fobias y ansiedades, y prohíbe el goce de las actividades humanas.
 - c) Educacional, corresponde al aumento de la inteligencia.
4. Temática, lo sitúa separado del ámbito interpretativo, en el que aparecía incluido en su análisis anterior. Estos cuatro elementos conforman las bases de la crítica educativa.

Para la idea de validación Eisner (1995) sigue a Philips (1987), que señala el concepto de verdad, desde un punto de vista metafórico, con el fin de valorar las creaciones artísticas y que se relaciona con los conceptos de experiencia personal, subjetividad y objetividad. Para Pérez (1983) “Su lenguaje no es discursivo, puesto que utiliza formas expresivas para presentar los sentimientos además de los hechos. Este enfoque utiliza, por tanto, teorías, modelos, esquemas y conceptos para distinguir y discriminar lo relevante y explicar lo complejo y latente, pero requiere también el uso de capacidades de intuición, de comprensión y empatía, para sumergirse en el curso vivo de los acontecimientos”.

De tal manera que, las ventajas que se presentan en este modelo se basan en el carácter procesual y cualitativo presente en el aula, o en la realidad educativa, atiende a lo significativo en referencia a las relaciones y los procesos entre personas.

Las críticas del modelo se sitúan en su debilidad de su validez, fiabilidad, en la indagación de evidencias, debido a su escaso desarrollo metodológico.

2.3.4.2.2 Modelo de Evaluación Iluminativa

Este modelo se sitúa en los modelos de negociación. Según señalan Parlett y Hamilton (1983) “la evaluación debe tener una índole holística, interesada por el análisis de los procesos y por su interpretación”. Se presentan dos conceptos claves, el sistema de instrucción y el contexto de aprendizaje.

El sistema de instrucción parte del anteproyecto del curriculum (Stenhouse, 1984). Los proyectos e informes educativos presentan referencias a cómo se organiza la enseñanza, y se cambia el sistema de instrucción en función de cada situación particular que se lleva a la práctica, “el sistema de instrucción puede seguir existiendo como una idea compartida, un modelo abstracto, o un eslogan, pero en cada situación adopta una forma diferente” (Parlett y Hamilton).

El contexto de aprendizaje está formado por el contexto natural, psicológico y social en el que actúan profesores y alumnos; su finalidad es, la de intentar analizar los procesos de negociación que se dan en el aula y su objetivo es descubrir lo que los alumnos y enseñantes participantes en el proyecto experimentan, pero también el de conocer cuáles son los aspectos más importantes de la innovación, los procesos críticos y los fenómenos concomitantes recurrentes”. (Landsheere, 1985)

No aparece ningún conjunto metodológico estandarizado, es consecuencia de establecer qué técnicas son las más adecuadas a cada situación, es resultado de un proceso de negociación y se presenta como un acuerdo entendido, como contrato entre los participantes. El estudio se realiza en las condiciones normales y no se manipulan, controlan o suprimen variables.

Según Parlett y Hamilton (1977) aparecen tres aspectos en la evaluación iluminativa:

1. La observación. Se analizan una serie de variables que atañen al desenlace del programa.
2. La investigación. El centro de atención se dirige del reconocimiento a la distinción y establecimiento de puntos coherentes, para establecer una lista sistemática y selectiva de los puntos más trascendentes del programa en relación con su contexto.
3. La explicación. Donde los preceptos generales de la institución son mostrados y se trazan los modelos causa-efecto. Aparecen otros elementos de otros modelos como los cuestionarios, las escalas o la información documental e histórica.

Las ventajas del modelo de evaluación iluminativa, se refieren a la flexibilidad, su abertura y contextualización. No describe las causas y efectos de un programa en su realidad concreta, conforma el punto a mejorar. Las críticas aparecen en torno a dos cuestiones, según Stenhouse (1984) los criterios de evaluación no son muy claros y se presentaría un enmascaramiento del

problema al presentarlos a las audiencias. Las técnicas abiertas empleadas pueden influir en la realidad de estudio.

2.3.4.2.3 Modelo de Evaluación Respondiente.

El autor de este modelo es Stake (1976), aparece dentro de los modelos de negociación, se le han dado muchos nombres diferentes. Destaca la importancia de la claridad de los informes de evaluación y la accesibilidad, con el fin de lograr la democratización en los procesos de toma de decisiones.

Esta evaluación está orientada a objetivos cuya única preocupación es estimar el grado alcanzado de objetivos concretos, sin tener en cuenta el resto, (Stake, 1983).

Interviene principalmente sobre los datos fenomenológicos, y accidentalmente sobre los datos métricos. Centra su atención en los procesos. Aparece más orientada hacia la descripción de actividades que a la definición de intenciones del programa. Al igual que se interesa por las diferentes interpretaciones de los participantes en el proceso, (Donmoyer, 1980), tiene como intención describir holísticamente el programa educativo al mostrar una experiencia vicaria para los participantes.

Para ello, se presentan a las participantes fotografías de su experiencia vivida, para que vean de nuevo su experiencia vivida y reflexionen sobre ella. El autor del modelo, muestra una matriz, figura 2, para trabajar con la que se diferencia entre hechos (distingue entre intenciones y observaciones) y juicios (distingue entre normas y enjuiciamientos), en tres momentos como son los antecedentes, el proceso y el resultado. El evaluador aparece como un periodista.

Tabla 2: Matriz de Evaluación

	intención	observaciones		normas	juicios
FINALI- DADES			ANTECEDENTES		
			PROCESO		
			RESULTADOS		
	matriz descriptiva			matriz de juicio	

Fuente: Stake (1976) citado por Aparicio et .al (2012)

Las ventajas se sitúan en torno a la ruptura con los modelos centrados en la evaluación de objetivos, lo que da paso a una escuela de evaluación que destaca por el empleo de metodología cualitativa, plural y amoldable, encauzada hacia el cliente.

Las críticas se sitúan en dirección a la poca consideración a; la precisión en los datos, la difícil distinción entre análisis y descripción, la infravaloración de la tendencia política de las evaluaciones y un exceso de confianza en la capacidad de los participantes para analizar las interacciones complejas.

2.3.4.2.4 Modelo de Evaluación Democrática.

Los principales autores son; McDonald (1989), Elliot, Stenhouse, también aparecen Carr y Kemmis. Este modelo de evaluación fue presentado por McDonald (1976), en función del método cualitativo, que intenta ponerlo en práctica a todos los niveles. Por ello evalúa las actuaciones en el aula con unos fundamentos naturalistas e involucra a todos los implicados en el programa o proyecto.

Este tipo de evaluación ha de ser útil en la práctica cotidiana y para la toma de decisiones, muestra la finalidad de conocer y valorar, a la vez que pretender el cambio educativo por medio de la modificación de las concepciones, creencias y maneras de interpretar los programas educativos por la comunidad educativa.

Modifica el rol del profesor para que sea investigador (Stenhouse, 1984) y acerca la evaluación a los implicados, es decir demanda la autoevaluación, utiliza como estrategias la negociación de las fuentes de datos por parte de los implicados en los programas educativos; al ser la mayoría de las veces la fuente de información por medio de la función de la entrevista y el debate.

Contrastar sus puntos de vista con la marcha real de los acontecimientos y con las interpretaciones de los demás, favorecer el debate, la emergencia del pensamiento libre y autónomo y el recurso permanente a investigar y experimentar en su propia realidad natural. (Pérez, 1983).

Por ello el evaluador, es entendido como un orientador y facilitador de los debates internos, los informes que el proporciona, han de ser comprensibles por todo el público participante en el programa, la ventaja del modelo aparece en el planteamiento de que todos los implicados en el programa tienen que participar en el proceso evaluativo, por medio de la triangulación, por

medio de los agentes y del consenso intersubjetivo, propician un mayor rigor de las interpretaciones y valoraciones, a la vez que presentan un mayor realismo y adecuación a la situación en que se da.

Las críticas a este modelo aparecen en que, al ofrecer la información a todo el mundo, paradójicamente, surge una desigualdad y ante dicha desigualdad social muy marcada, aquellos que ostentan el poder, aparecen con ventaja para poder usar la información en su provecho.

Se le reprocha la falta de rigor en los resultados, la falta de negociación de la información pública y la no pública, va en contra de la intimidad, al proporcionar el acceso a información privada que no aparece en otros modelos.

2.3.4.2.5 El Modelo Naturalista

Elaborado por los investigadores del Indiana Center for Evaluation (Centro para la evaluación de Indiana) en Bloomington, USA. Uno de los mayores representantes es Guba (1989), el representante en la Educación Artística es Rubin (1985), presenta una posición múltiple y global de los grupos en su contexto natural de aprendizaje artístico, por lo que emplea métodos interactivos y técnicas de comunicación informales, que tienen en cuenta el ser adecuado al objeto de evaluación. Distingue tres fases:

1. De familiarización; nivel preparatorio donde el evaluador entra en el campo educativo y en el contexto pertinente. Aparecen las primeras decisiones sobre la definición de las categorías perseguidas, se realizan unas entrevistas iniciales, se determina una agenda de trabajo, se recoge y almacena información.

Lo que posibilita el surgimiento del armazón del estudio, se revisan y se simplifican, así como se adecuan a las características del programa a evaluar.

2. De acción; se divide en tres etapas: La primera de recogida de datos, la segunda de clasificación y de análisis de los mismos y la tercera de configuración de las conclusiones. Se toman en consideración otras fuentes de información como los proyectos, presupuestos, resultados de ejercicios, que pueden verificar o no las ideas formadas, o resaltar características a las que no se les había prestado la suficiente atención.

Los análisis se validan al acudir a la audiencia, las que consisten en descripciones del entorno educativo y de las conductas de aprendizaje, anotaciones, análisis de

documentos y de análisis estadísticos, de tal manera que las ideas del evaluador son constantemente contrastadas y revisadas con las personas implicadas en el programa, por medio de la corroboración estructural o la triangulación.

3. De síntesis; momento de presentar una imagen fiel y completa del programa, así como de sintetizar e interpretar los temas más importantes y de mostrar ideas. Los comportamientos artísticos, no son sólo una respuesta a un estímulo, sino que responden a una manera concreta de percibir e interpretar. Para realizar una evaluación en Educación Artística, se requieren instrumentos que deben ser creados para determinar los conocimientos y habilidades artísticas, el desarrollo creativo o los procesos de aprendizaje artístico.

2.3.4.2.6 Observación Participante

Se debe a Berson, parte de las ideas de que las artes plásticas deben superar el estadio de los modelos psicométricos, por ello llega ser más comprensiva y holística, por lo que es interesante el modelo antropológico de la observación participante, que se corresponden con un modelo de investigación de campo que se fundamenta en la entrada del investigador al grupo de análisis. Se introduce en el mundo simbólico del grupo, en la cultura, en sus creencias (Aparicio et.al, 2012).

Con el fin de conseguir una explicación sobre una organización social compleja, nos proporciona un conocimiento sobre la situación en función de las descripciones, el análisis y su posterior interpretación, dentro de las características más relevantes de este tipo de evaluación, se puede señalar que; Presenta una desestructuración en el diseño de la investigación para obtener la máxima información, no presenta un plan sistemático para comprobar una hipótesis.

Por ello, las muestras y los conceptos son descubiertos y continuamente revisados al avanzar en el trabajo y en el entendimiento de la organización estudiada. El principal problema es que el profesor de Educación Artística pasa a ser el observador y el ejecutor del programa de enseñanza, mientras que el antropólogo y el sociólogo se limitan a obtener los datos necesarios.

2.3.4.2.7 El Desarrollo Estético

Para Parsons (1987), la evaluación de tipo desarrollo estético, se da en las ideas de las personas sobre las obras de arte. No establece una propuesta para la evaluación artística, o estética, sin

embargo; propone una teoría cognitiva del desarrollo de las competencias estéticas y se establece un vínculo al fundamentarse la evaluación en unos criterios.

Señala como elementos; la recepción, la percepción, la apreciación y la comprensión del arte, y no tiene en cuenta el aspecto productivo, establece una ordenación de las ideas de menor a mayor complejidad.

En un estudio identifica cinco etapas vistas como conjuntos de conceptos o modelos interpretativos que se emplean para dar explicación a una obra artística, estas fases son:

1. Favoritismo por el tema y el color; en función de un placer frente a las pinturas, atracción por los colores y respuesta frente al tema.
2. Belleza y realismo; donde el tema se valora en función de su grado de realismo, y el punto de vista.
3. Expresión; reconocimiento de la experiencia expresada, mostrada, relacionada con los sentimientos y su capacidad para emocionar al espectador. Finalidad del arte.
4. Medio; forma y estilo, aquí se aprecia que el cuadro corresponde a una construcción individual, social y cultural. Enmarcada dentro de una tradición y constituida por un conjunto de elementos visibles y analizables, como el color, la textura, el material. El conocimiento avanza en función de las relaciones en torno a la obra, y estéticamente se produce sobre la base de las relaciones de ésta con el todo, lo que posibilita diferentes interpretaciones.
5. Autonomía; El individuo desde un punto de vista crítico, fundamentado en la cultura, juzga las decisiones del artista con relación a la cultura.

2.3.4.2.8 Project Zero. Arts Propel

Gardner (1983a, 1987, 1988) analiza el desarrollo artístico en función de tres logros como son la percepción, la conceptualización y la producción.

En la actividad artística, se relaciona con un sistema de símbolos que son manipulados, decodificados y comprendidos. En lo que respecta a su producción, el desarrollo no debe entenderse como en otros ámbitos, puesto que puede producirse rápidamente bajo condiciones favorables.

Con relación a las características de los alumnos en sus respuestas, o nivel de madurez la valoración se realiza sobre la base de la capacidad de discernir por parte de los alumnos entre las partes del todo, el propio yo del otro y los distintos empleos del lenguaje del dibujo bajo referentes universales. Bajo el Project Zero de Harvard se presentan dos propuestas para la evaluación:

- a) En educación infantil, el Projects Spectrum (1988) bajo la observación y la grabación y,
- b) El Arts Propel (1988), para la etapa de secundaria que presenta tres partes:
 1. La primera, un proyecto de solución de problemas por parte de los alumnos bajo la atención de los profesores.
 2. La segunda, se materializa en las carpetas (portafolios) que recogen los estudios y progresos de los alumnos que los profesores valoran.
 3. La tercera consiste en, practicar entrevistas reflexivas con el fin de evaluar por parte de los profesores la opinión de los alumnos referente al trabajo. Lo que implica las evaluaciones con el trabajo normal del aula en su contexto.

2.3.5 Dimensión de Acuerdo a los Agentes

Responde a la pregunta ¿QUIÉN EVALÚA?, en función de qué personas llevan a cabo la evaluación y de quiénes son evaluados se distinguen de acuerdo a Aparicio et .al (2012):

2.3.5.1 Autoevaluación

Es aquella en la que, el sujeto evalúa sus actividades. Aquí el agente y el sujeto de la evaluación son los mismos. El uso de este tipo de evaluación en función del nivel madurativo de los alumnos posibilita el que los alumnos sepan acerca de sus progresos educativos, es a la vez, una manera de motivación y aprendizaje.

Para Casanova (1995), al comenzar una unidad didáctica se debe facilitar a los alumnos la información detallada acerca de los aspectos que deben autoevaluar, para que puedan auto observarse y examinar su trabajo continuo, y así llegar a conclusiones rigurosas al final del proceso. Ello conduce al alumno a la objetivación al establecer una valoración más ponderada, por medio de analizar elementos internos y externos a su práctica, la función formativa de la evaluación se lleva a término por estos medios.

2.3.5.2 Coevaluación

Se fundamenta en la evaluación multilateral y combinada, de las actividades o trabajos llevados a cabo por un conjunto de personas. Otorga un mayor papel a los diferentes miembros, tanto alumnos como docentes, en función del progreso de las capacidades de análisis y de objetividad, al igual que colabora en el proceso de aprendizaje y formación.

Requiere un proceso de aprendizaje y de costumbre, si no es bien llevada a término, produce efectos muy negativos, puesto que los alumnos consideran la evaluación como algo sancionador y por tanto, se limitan a ver lo que han hecho mal los otros.

Para instruir en este tipo de evaluación es necesario que los alumnos se dediquen a establecer únicamente lo positivo de su trabajo y el profesor se encargue de los aspectos deficitarios o de dificultad para el alumno.

2.3.5.3 Heteroevaluación

Se corresponde con la evaluación que una persona realiza de otra, así, puede ser del rendimiento, del trabajo o de las prácticas.

2.3.5.4 Evaluación interna

Por evaluación interna, se entiende aquella que se realiza por los propios involucrados en el desarrollo de un programa, desarrollo de una organización, etc. El evaluador pertenece al programa que se evalúa.

Las ventajas son:

1. Mayor potencialidad de utilización de los resultados.
2. Mayor aprobación entre el personal del programa.
3. Un mayor conocimiento y comprensión de la entidad que se evalúa.
4. Mayor comprensión de detalles textuales del programa.

Los inconvenientes:

- a) Supeditación administrativa y financiera del programa.
- b) Centrarse en rasgos no relevantes para el programa.
- c) Menor objetividad e imparcialidad.

2.3.5.5 Evaluación Externa

En contraposición al modelo anterior, se fundamenta en el “modelo de auditorías”, que se realiza por agentes no vinculados, ni implicados en el desarrollo de estos programas, ni en el desarrollo de las organizaciones. Por lo tanto, el evaluador se trata de una persona externa a él.

Las ventajas:

1. Mayor independencia con relación a la vida del programa.
2. Amplia credibilidad social.
3. Determinación de componentes clave
4. Objetividad. Enfoque exterior garantiza de imparcialidad.

Los inconvenientes:

- a. Menor aprobación por parte del personal.
- b. Menor discernimiento de los aspectos internos del programa.
- c. Mayor coste.
- d. Menor capacidad para mejorar el programa.

La elección de una de las dos clases de evaluación interna o externa, aparece en la determinación de lo que se va a evaluar, y cómo se desea hacerlo, al igual de qué utilidad se va dar a los resultados.

Deben considerarse las ventajas e inconvenientes de cada una de estas evaluaciones y determinarlas desde los siguientes elementos:

1. El momento en que se produce la evaluación: con el fin de valorar un programa en funcionamiento, establecer su implementación y los progresos que alcanza, se muestra más adecuada la evaluación interna. Si se trata de un programa acabado y se intenta valorar qué resultados y efectos se han alcanzado, la evaluación externa se muestra más útil.
2. La incidencia de los resultados de la evaluación para mejorar el programa: aquí sí, la evaluación se realiza desde dentro, por los profesionales involucrados en el programa, con mayor facilidad se establecen los mecanismos requeridos para producir los cambios que mejoran aquello que se evalúa.

3. Las garantías de objetividad requeridas por los resultados de la evaluación, con el objetivo de garantizar una mayor credibilidad social: la presencia de un evaluador externo confiere unos conocimientos técnicos al proceso de evaluación.

En especial en la fase de recogida de información, análisis e interpretación, que garantizan la validez y fiabilidad de los resultados. No debe verse la distinción entre evaluación interna y externa como excluyente la una de la otra, por el contrario, lo adecuado es la mezcla de las dos, al poderse equilibrar las ventajas y desventajas entre estas evaluaciones.

Por ello es adecuado formar un equipo de evaluación que abarque individuos internos que contribuye con su conocimiento y familiaridad con lo que se evalúa, e individuos externos, que contribuyen con un enfoque más objetivo y técnico. La composición del equipo dependerá de las limitaciones a superar y de las ventajas a potenciar.

2.3.6 Dimensión de Acuerdo con el Instrumento

Responde a la pregunta, ¿CON QUÉ EVALUAR?, hace referencia a las diferentes herramientas a utilizar para conseguir la información necesaria en la evaluación de los objetivos marcados. Se centra en los rendimientos de los alumnos, aparecen muchas y diferentes pruebas para valorarlo en base a lo mencionado por Aparicio et. al (2012).

La elección de un tipo de evaluación, estará en función de los objetivos de la materia que se vayan a evaluar. Como características de los instrumentos de evaluación están;

- Las de ser variados; ofrecer información concreta de lo que se desea,
- El empleo de distintos códigos como icónico, oral, escrito;
- La aplicabilidad en situaciones escolares normales;
- Medir la transmisión de los aprendizajes y,
- Su posible uso para auto o coevaluación.

Las normas que deben seguirse, para la elaboración de pruebas de rendimiento en función de los contenidos, se fundamentan en que miden los objetivos establecidos y evitan las preguntas poco relevantes.

Con referencia a la forma, los alumnos deben disponer del tiempo y del espacio necesario para la realización de la prueba, la terminología utilizada debe ser comprensible, las formas de la

pregunta deben ser presentadas categóricamente y de forma original y evitar el uso de términos categóricos negativos o positivos que faciliten la respuesta.

2.4 Estrategias de Evaluación Tradicional

La evaluación para el aprendizaje de los estudiantes, permite valorar el nivel de desempeño y el logro de los aprendizajes esperados; además de identificar los sustentos necesarios para analizar las causas de los aprendizajes no logrados y tomar decisiones de manera oportuna.

En ese sentido, la evaluación en el contexto del enfoque pedagógico requiere recolectar, sistematizar y analizar la información obtenida de diversas fuentes, con el fin de mejorar el aprendizaje de los estudiantes y la intervención docente (Martínez, 2012).

Por lo anteriormente señalado, la evaluación no puede depender de una sola técnica o instrumento, porque de esta forma se estarían evaluando únicamente conocimientos, habilidades, actitudes o valores de manera desintegrada.

Si en la planificación de aula el docente selecciona diferentes aprendizajes esperados, debe evaluar los aprendizajes logrados por medio de la técnica o el instrumento adecuado, de esta manera, permitirá valorar el proceso de aprendizaje y traducirlo en nivel de desempeño y/o referencia numérica cuando se requiera. Lo anterior, permite mencionar los siguientes conceptos claves sobre estrategias:

- “Método parcial o global de evaluación, según los ámbitos que se vayan a evaluar.” (Ministerio de Educación de España, 2009).
- “En el ámbito educativo, es el conjunto de procedimientos utilizados por maestros y directivos para promover cambios, innovaciones o aprendizajes significativos tanto en el aula como en la escuela”. (Barone, et. al, 2007).

Las estrategias sirven para estimular; la cooperación, solidaridad, participación grupal, autonomía, construcción del conocimiento, libre expresión, el diálogo, respeto mutuo, el interés, el deseo de superación, la calidad de vida y la relación de los educandos.

La metodología de la evaluación de los procesos de aprendizaje: “pretende valorar el Proceso de Aprendizaje describiendo lo que el estudiante debe lograr, cómo lo va a lograr, con la aplicación de qué técnicas, la utilización de qué instrumentos y en qué tiempo lo va a lograr”. (Lefort 1996).

Tomando en cuenta que, la evaluación es un proceso sistemático y continuo que integra todas las experiencias de enseñanza y aprendizaje, con la finalidad de determinar el nivel o grado de efectividad, en que los estudiantes alcanzan los objetivos dentro de un programa educativo (Lefort 1996), hace referencia a experiencias de enseñanza, al señalar las estrategias metodológicas que el docente utiliza dentro y fuera del salón de clases, para poder lograr el aprendizaje de los estudiantes

La estrategia, es el proceso seleccionado mediante el cual se espera lograr alcanzar el aprendizaje.

El concepto de estrategia metodológica se usa normalmente en tres formas:

1. Primero, para designar los medios empleados en la obtención de cierto fin, por tanto, es un punto que involucra la racionalidad orientada a un objetivo.
2. Segundo, es utilizado para designar, la manera en la cual una persona actúa en un cierto juego, de acuerdo a lo que ella piensa. cuál será la acción de los demás y lo que considera que los demás piensan que sería su acción; ésta es la forma en que uno busca tener ventajas sobre los otros.
3. Tercero, “se utiliza para designar los procedimientos usados en una situación de confrontación, con el fin de privar al oponente de sus medios de lucha y obligarlo a abandonar el combate; es una cuestión, entonces, de los medios destinados a obtener una victoria”. (Lefort 1996).

Las estrategias de evaluación, son las encargadas de verificar que el proceso de aprendizaje se lleve a cabo durante y al final del proceso, pero también son las que deben estar fundamentadas en un método. También es válido señalar que, es un sistema de planificación aplicado a un conjunto articulado de acciones, permite conseguir un objetivo, sirve para obtener determinados resultados.

Para llevar a cabo la evaluación desde el enfoque formal, es necesario que el docente incorpore en el aula estrategias de evaluación congruentes con las características y necesidades individuales y colectivas del grupo.

Diseñar una estrategia, requiere orientar las acciones de evaluación hacia la verificación del logro de los aprendizajes y el desarrollo de las capacidades de cada estudiante y del grupo, así

como la técnica y los instrumentos de evaluación que permitan llevarla a cabo. Como refieren Díaz Barriga y Arceo Hernández (2002), para algunos autores las estrategias de evaluación son; el “conjunto de métodos, técnicas y recursos que utiliza el docente, para valorar el aprendizaje del alumno”.

Se considera que los métodos, son los procesos que orientan el diseño y aplicación de estrategias, las técnicas son las actividades específicas que llevan a cabo los estudiantes cuando aprenden, y los recursos son los instrumentos o herramientas que permiten, tanto a docentes como a estudiantes, tener información específica acerca del proceso de aprendizaje.

Las estrategias de evaluación, por el tipo de instrumentos que utilizan, pueden tener las siguientes finalidades:

- Estimular la autonomía,
- Monitorear el avance e interferencias,
- Comprobar el nivel de comprensión,
- Identificar las necesidades.

La evaluación, debe permitir el desarrollo de las habilidades como: Reflexión, Observación, Análisis, Pensamiento crítico y la capacidad para resolver problemas. Sin embargo, para lograrlo, es necesario implementar estrategias, técnicas e instrumentos de evaluación.

De acuerdo a Martínez (2008), son directrices para desarrollar y utilizar diferentes métodos de evaluación.

Estas estrategias de evaluación proporcionan valiosa información, tanto para docentes como para estudiantes. Cada una de las estrategias ofrece métodos e instrumentos únicos, la clave consiste en comprender sus diferentes propósitos, cómo pueden ser estructurados y finalmente qué hacer con los resultados. “Las estrategias de evaluación se refieren a los procedimientos y técnicas que pueden ser usados dentro del contexto de la enseñanza e incorporados a las actividades diarias del aula”. (Sacristan, 1992).

De acuerdo con Martínez, (2012), las estrategias pueden desglosarse en cinco grandes categorías, de acuerdo al siguiente cuadro.

Gráfico 2: Estrategias de Evaluación



Estrategias para considerar las necesidades del estudiante

Se Utilizan estas estrategias para evaluar, para determinar las experiencias previas de los estudiantes, destrezas, actitudes y conceptos erróneos. Lo que ya conocen (conocimiento previo) con lo que estarán aprendiendo. (Martínez, 2008, p.213).



Estrategias para promover la autonomía y la colaboración

Se Utilizan estas estrategias para evaluar la habilidad de los estudiantes para apropiarse del aprendizaje, demostrar destrezas en el desarrollo de relaciones interpersonales, producir trabajo de alta calidad, comprender la realimentación y evaluar el trabajo de sus compañeros de clase. (Casanova, M. 1995, p.140)



Estrategias para monitorear el progreso

Se Usan estas estrategias para ayudar a los estudiantes a mantenerse en la dirección correcta durante un proyecto. Los estudiantes se vuelven más autogestionarios cuando se les provee estos métodos de evaluación e instrumentos a medida que completan tareas abiertas. Estas estrategias también ayudan a determinar cuándo y dónde los estudiantes necesitan de ayuda adicional. Muchas de estas estrategias proveen información respecto al crecimiento del aprendizaje a lo largo del tiempo. (p.144).



Estrategias para verificar la comprensión

Se emplean “estas estrategias para evaluar la comprensión del estudiante a medida que avanzan desarrollando el proyecto. Estas estrategias también son utilizadas por los estudiantes para pensar en torno a su propio aprendizaje.” (p.143)



Estrategias para demostrar la comprensión y destrezas

Se Utilizan estas estrategias para evaluar la comprensión y destrezas del estudiante al final del proyecto”. (p.144). Esta categoría se compone de dos tipos distintos de estrategias:

- 1.- Productos y desempeños
- 2.-Portafolios y conferencias dirigidas por el estudiante.

Fuente: Martínez (2012).

Las estrategias evaluativas cuantitativas, llevan a enfoques del aprendizaje, mientras que las estrategias formadoras y cualitativas pueden producir enfoques de aprendizaje profundo y de alto rendimiento (Sacristan, 1992).

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

- Se sienta como agente activo en su propia evaluación.
- Aprenda a evaluar sus propias acciones y aprendizajes.
- Utilice técnicas de autoevaluación y sea capaz de transferirlas en diversidad de situaciones y contextos.
- Sepa adaptar y/o definir modelos de autoevaluación en función de valores, contextos, realidades sociales, momentos, entre otros”. (Vargas, 1998).

No hay duda que toda estrategia que se utilice, debe conllevar validez y fiabilidad, en este sentido es necesario tener presente, determinados aspectos en las etapas de diseño y desarrollo de las estrategias evaluativas.

Por otra parte, el estudiante, como agente activo de su propia evaluación y como aprendiz del contenido de evaluación, debe ser conocedor de los aspectos que conllevan esta validez y fiabilidad (Martínez, 2008).

2.5 Lineamientos sobre Evaluación de Aprendizajes por Competencias

La evaluación es entendida como un proceso de realimentación, que brinda información para realizar ajustes, tanto en el proceso de enseñanza como de aprendizaje. No se trata de un proceso separado del proceso de aprendizaje, contrariamente es indisociable de este, ya que lo potencia y asegura su logro.

La evaluación se realiza a partir de evidencias, mediante las cuales los estudiantes demuestran sus competencias, en situaciones lo más auténticas posibles, diseñadas por el docente, en función de los criterios y evidencias seleccionadas para cada competencia a lograr, que están incorporadas dentro del plan de estudios.

El proyecto Tuning para América Latina, comprende cuatro líneas de trabajo;

1. Saber competencias genéricas y específicas de las áreas temáticas,
2. El enfoque de enseñanza aprendizaje y evaluación de las competencias,
3. Créditos académicos y,
4. Calidad de los programas.

Es necesario que exista una coherencia interna directa entre los enfoques y métodos, con los criterios de evaluación, por ende, los cambios de los primeros implican modificaciones en dichos criterios de evaluación, es ahí la importancia de hacer un trabajo coherente que integre estos elementos.

La evaluación de las competencias de los estudiantes, viene a ser “una valoración sistemática del desempeño de los estudiantes, por medio de la comparación entre los criterios y las evidencias que muestran el grado de dominio que se posee, en torno a una actuación determinada ante problemas pertinentes del contexto” (Tobón, Pimienta y García, 2010).

De acuerdo con este concepto, se habla de una evaluación por desempeño, para lo cual estos criterios al que hacen referencia los autores deben estar claramente señalados en el sílabo de la asignatura y en el plan de lección. Asimismo, estos deben estar relacionados de manera directa con los criterios de desempeño establecidos en el perfil del egresado, del plan de estudios correspondiente.

Concluida una sesión de aprendizaje, es necesario emitir un juicio de valor como resultado de la comparación entre los criterios establecidos previamente en el sílabo de la asignatura y el desempeño del estudiante en función de un producto como resultado de este proceso.

Esto va a permitir evaluar en qué medida, es necesario realimentar el proceso y tomar decisiones acordes con estos resultados. Otro aspecto a tener en cuenta, en este proceso de evaluación de acuerdo con el autor, es la complejidad de la tarea que puede ser sencilla o compleja.

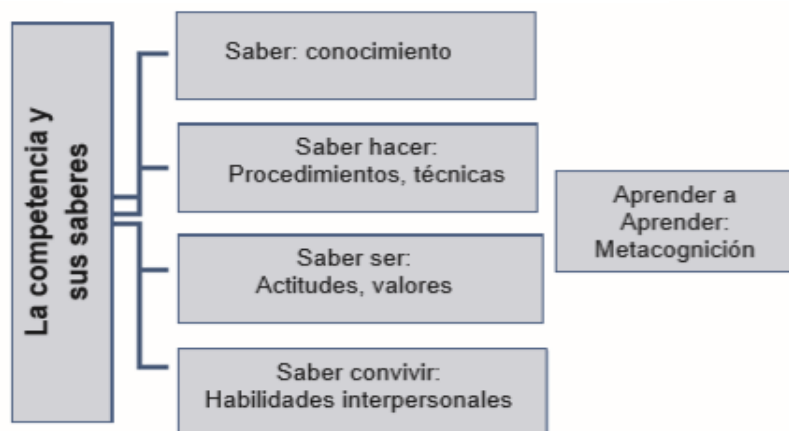
Esto dependerá, del grado de competencia y desarrollo cognitivo que se pretende lograr en el estudiante (Pimienta, 2013). Para medir el cumplimiento de los logros de la competencia, se deben elaborar, diferentes tipos de evaluaciones, en tal sentido y para este propósito se requiere partir de un formato o diseño, que nos va a permitir bosquejar los objetivos, contexto, particularidades específicas de la evaluación y orientar el desarrollo de una evaluación válida, que mida el resultado del proceso de enseñanza aprendizaje. A este diseño se le conoce como matriz de consistencia y debe ser elaborada de manera previa a dicha evaluación.

De acuerdo con Alderson, Clapham y Wall (2002), la matriz de consistencia también llamada tabla de especificaciones, brinda la información pertinente y oficial con respecto a qué se evalúa y cómo se evalúa y se considera esencial, para establecer la validación de dicho instrumento.

Quienes elaboran pruebas de evaluación, necesitan tener claro lo siguiente: ¿Cuál es el propósito?, ¿a quién se va evaluar?, ¿qué contenido cubre?, ¿qué estrategias e instrumentos se van a utilizar?, ¿qué tiempo dura?, etc.

El cuadro siguiente, muestra los diferentes pasos que se deben considerar, para lograr una evaluación coherente y consistente, que mida y valore el cumplimiento de los logros de aprendizaje de los estudiantes.

Gráfico 3: La Competencia y sus Saberes



Fuente: Tobón, (2013)

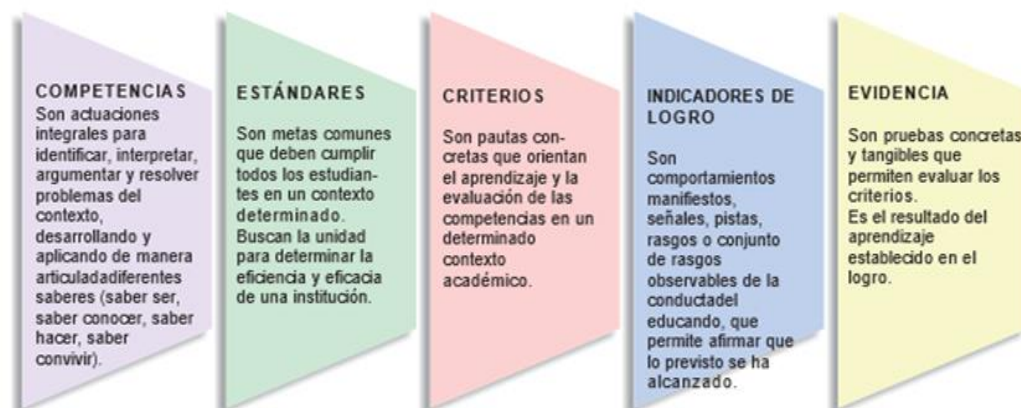
Se utilizan distintas técnicas e instrumentos de evaluación, aplicados en distintos momentos del proceso educativo. Entre las principales técnicas se tiene la observación, el portafolio y las pruebas de ejecución, mediante las cuales los estudiantes pueden generar las evidencias necesarias sobre el desempeño logrado.

Los resultados de la aplicación de estas técnicas, son objetivizados en instrumentos como los registros de observación (listas de cotejo, escalas de ejecución) y rúbricas, que además permiten determinar el nivel de logro respecto a la competencia propuesta.

La evaluación al ser parte del proceso formativo, produce durante el proceso evidencias del desarrollo de la competencia, estas evidencias son el sustento para conocer el desarrollo de las capacidades de los formandos. Al conocer el grado de conocimiento que se está logrando alcanzar, resulta ser una información muy importante porque con ella nos permite cuantificar dicho proceso y su alcance, pero lo más importante, al conocer las debilidades de algunos de los formandos e identificados en su totalidad, nos permite realimentar el proceso formativo,

para subsanar y reforzar los conocimientos, hacia el logro de una mejor adquisición de los conocimientos, aptitudes, actitudes y competencias de los estudiantes. Conforme se lo demuestra en el siguiente gráfico del proceso formativo.

Gráfico 4: Proceso Formativo de Desarrollo de Competencias



Fuente: Tobón (2013)

La evaluación se realiza al inicio del proceso formativo, siendo su función en este momento de carácter diagnóstica, es decir de detección de aprendizajes previos, necesarios para sostener la construcción posterior de conocimientos y establecer medidas correctivas.

Durante el proceso, cuya finalidad es la de realimentación y ajuste del proceso de manera oportuna y final, cuya función es la toma de decisiones sobre el logro de la competencia y la acreditación del curso para la prosecución de la formación.

A estos momentos se suman otros dos, referidos a la validación de competencias previas y a la certificación de competencias. La primera se refiere al proceso mediante el cual, la universidad reconoce mediante créditos académicos los aprendizajes logrados, en ámbitos no universitarios, a través de un proceso riguroso de evaluación, mediante el cual, los interesados demuestren las competencias desarrolladas, las cuales corresponden a una determinada asignatura, permitiéndoles así establecer un itinerario formativo, que les permita completar el desarrollo de las competencias requeridas, en un programa de formación universitario.

El segundo, es la certificación de competencias que es, el proceso en el cual se certifican, es decir; se otorgan certificaciones que reconocen competencias laborales con la finalidad de

dignificar el trabajo, garantizar niveles de calidad del desempeño, promoviendo así el reconocimiento social y la dignificación del trabajo, sin finalidad académica.

Ante los nuevos paradigmas educativos y en el planteamiento de los lineamientos sobre la evaluación basado en competencias, se consideran los elementos más sobresalientes y necesarios que orienten de manera adecuada dicha evaluación, en coherencia con los principios curriculares y enfoques que asume una institución educativa, en la formación de los estudiantes.

La evaluación, vista desde una perspectiva centrada en los resultados de aprendizaje, dentro de un enfoque socioformativo y basado en competencias pone en relieve y de manera alineada elementos tales como: conocimientos, capacidades, habilidades, destrezas, aptitudes, actitudes.

En cuanto a un enfoque de la medición los términos: estándares, criterios, indicadores de logro, y evidencias, que son los aspectos a tener en consideración para una efectiva evaluación, o como le denomina Tobón (2013), “valoración”. Este autor añade que la evaluación es un proceso mediante el cual se seleccionan evidencias y se realiza un juicio de valor de esas evidencias teniendo en cuenta criterios preestablecidos, para dar finalmente una retroinformación que busca de mejorar la idoneidad.

Basados en esta definición, la evidencia viene a ser la muestra que verifica el cumplimiento del logro del aprendizaje, que se ha establecido previamente en base a criterios de desempeño y conocimiento.

Todo lo anterior nos lleva al tema en cuestión: la evaluación de los aprendizajes o capacidades que los estudiantes desarrollan en el proceso educativo, su concepción, tipos y formas acorde con el contexto universitario, son aspectos que nos van a permitir verificar el cumplimiento del programa. En este sentido se hace necesario e imperativo encontrar la ruta que se debe seguir para desarrollar un programa de evaluación coherente con lo establecido en el plan de estudios de la carrera.

¿Con qué criterios evaluar?, los criterios son pautas claras y objetivas que sirven para evaluar y orientar el proceso de adquisición de competencias. Son aspectos concretos de aprendizaje que describen las características del producto final del proceso de aprendizaje.

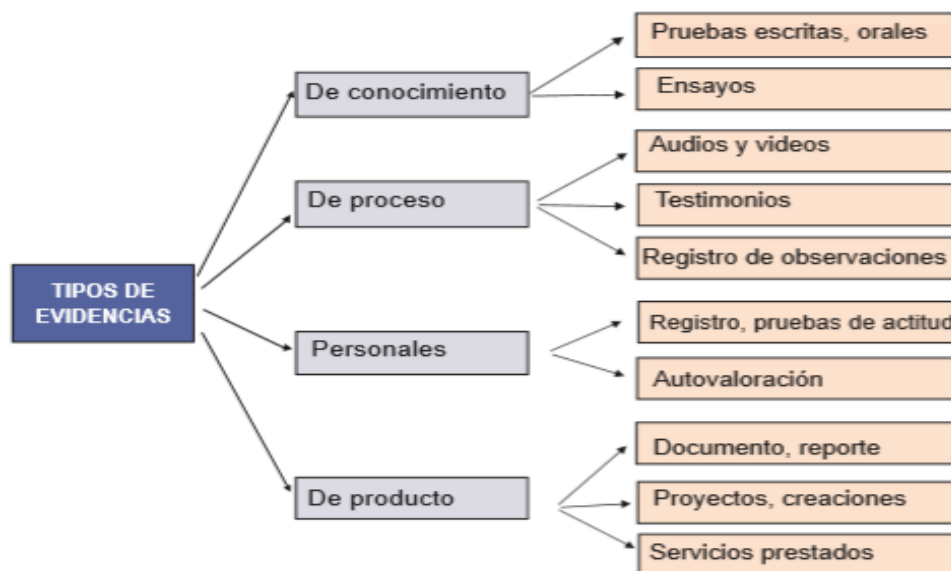
Los criterios de evaluación deben centrarse en:

1. Comprobar la medida en que se han interiorizado los conocimientos (saber),

2. Observar cómo se llevan a cabo las acciones como resultado del aprendizaje (hacer) y,
3. El grado de interiorización de las actitudes o valores (ser-convivir). ¿Con qué evidencias? (Tobón, Pimienta y García, 2010).

Según la Real Academia Española, la evidencia es una “prueba determinante de un proceso”. Son muestras concretas de aprendizaje, que presentan las estudiantes una vez concluidas las sesiones de aprendizaje, que puedan ser observables y verificables. Existen diferentes tipos de evidencias tal y como se muestra en la siguiente figura:

Gráfico 5: Tipos de Evidencias



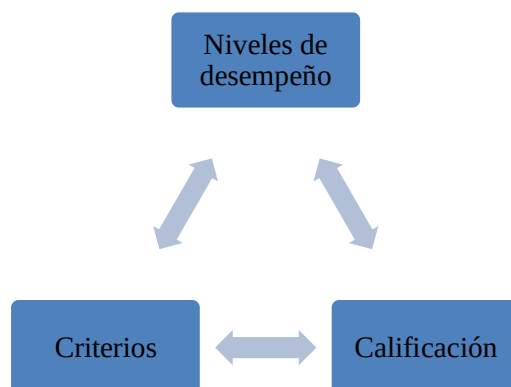
Fuente: Tobón (2013)

¿Cómo determinar el nivel de aprendizaje?, mediante elaboración de matrices de evaluación o rúbricas.

En los últimos años, se han venido utilizando la rúbricas o mapas de aprendizaje, establecidas como matrices de doble entrada que, relacionan los criterios de la competencia, los niveles de dominio que van a servir para valorar las evidencias que aportan los estudiantes en el proceso de aprendizaje.

Para la elaboración de rúbricas es necesario considerar los niveles de desempeño, que están orientados a evaluar una tarea desde la parte práctica del “hacer” y que interaccionan o participan los criterios establecidos para dicha formación y calificación, tal como se lo demuestra en el siguiente gráfico:

Gráfico 6: Componentes para la Elaboración de la Rúbrica



Fuente: Tobón (2013).

2.5.1. Tipos de Evaluación de Acuerdo al Agente Evaluador.

Dentro de un modelo socioformativo de formación integral, basado en competencias y centrado en el estudiante, se plantean diferentes tipos de evaluación que, van a permitir evaluar de manera adecuada el cumplimiento de los objetivos de las asignaturas, como parte de un plan de estudios. Estos instrumentos se clasifican dependiendo de: la intencionalidad, del agente evaluador, de los estándares o niveles de comparación, del momento y de la extensión como se puede ver en la siguiente figura:

Gráfico 7: Tipos de Evaluación



Fuente: Tobón (2013)

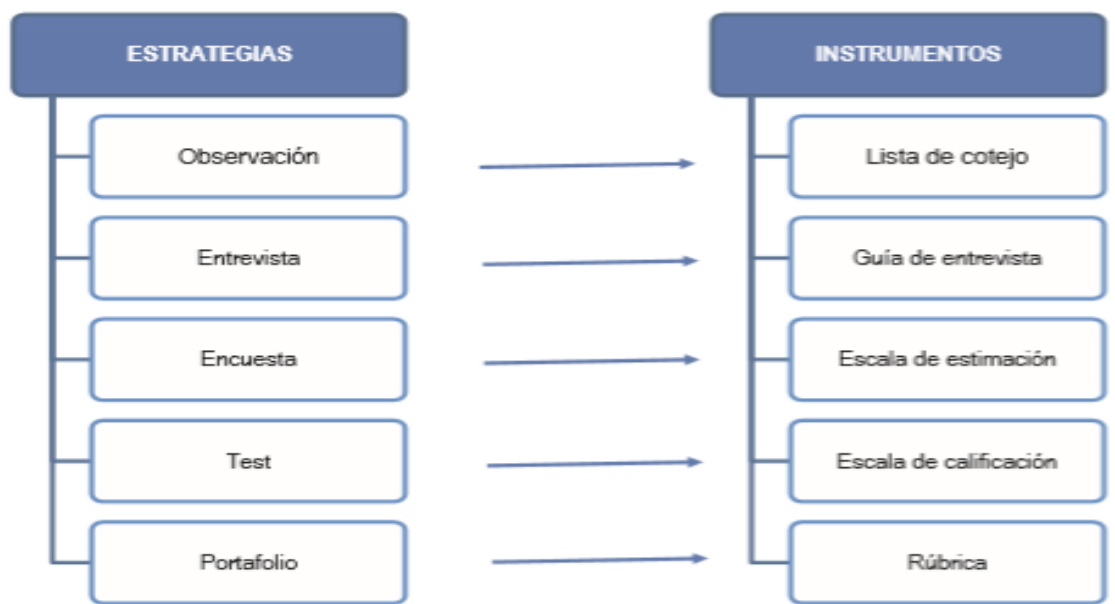
2.5.2 Estrategias o Técnicas para Valuar

Según Tobón, Pimienta y García (2010), la evaluación de competencias implica una valoración integral que permite identificar el nivel de logro de las competencias que desarrolla el estudiante, desde el proyecto ético de vida, considerando el contexto y sus saberes previos, así como sus necesidades vitales y sus fortalezas.

Teniendo en cuenta esta aseveración, la evaluación del aprendizaje deberá considerar el uso de estrategias adecuadas tanto cuantitativas como cualitativas, que permitan valorar objetivamente el conocimiento, habilidades y actitudes antes, durante y después del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Pimienta (2012), establece que son cinco las estrategias esenciales para la evaluación de las competencias, las mismas que se resumen en la siguiente figura correlacionada con su respectivo instrumento de evaluación:

Gráfico 8: Estrategias Esenciales.



Fuente: Pimienta (2012)

2.5.3 La Evaluación Sumativa y Formativa

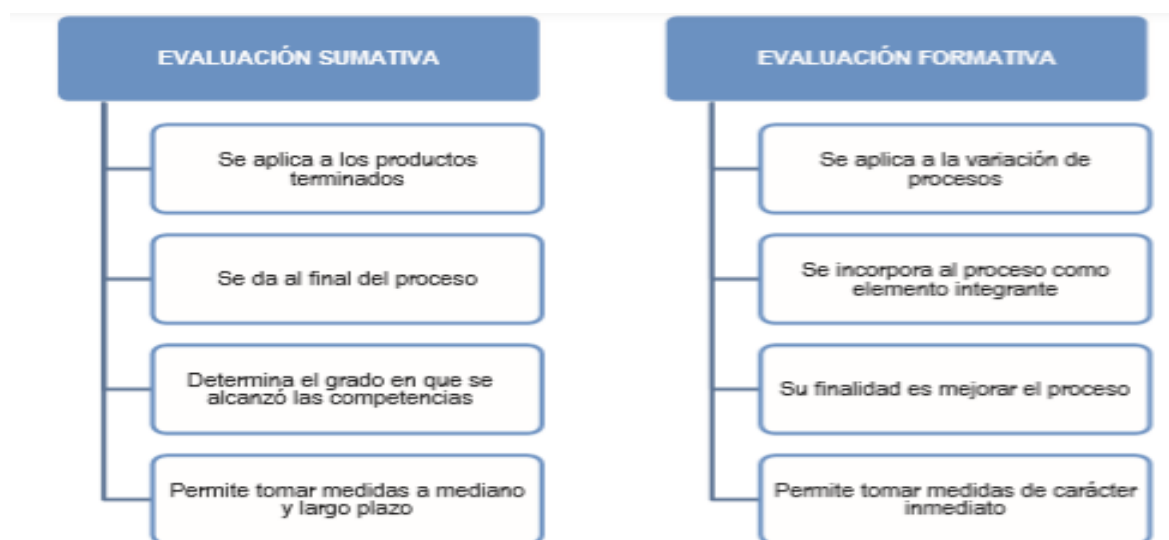
Scriven (1967) citado por Pimienta (2012) establece que la evaluación sumativa, es apropiada para determinar el valor final del proceso educativo. La mejora que se plantee en la toma de

decisiones no será inmediata, este es el tipo de evaluación que mayormente se aplica en el contexto educativo.

La evaluación formativa, se orienta a mejorar los procesos de aprendizaje de los estudiantes, así como a la reestructuración de los contenidos y la metodología para lograr el resultado más satisfactorio, que retroalimenta el proceso de manera continua.

En el resultado del aprendizaje de las asignaturas, tres aspectos son los que de manera general se miden: Conocimiento declarativo, procedimental y actitudinal. En la valoración del conocimiento declarativo se aplican de manera general los elementos de evaluación sumativa (cuantitativa). En lo referente a los aspectos procedimentales y actitudinales se mide el desempeño en determinada actividad o función que tiene que ver con las habilidades que aplica para desarrollar las tareas y el modo o manera en la que la realiza (evaluación formativa), para lo cual es necesario la utilización de rúbricas que van a medir de manera más objetiva estos aspectos evitando así la subjetividad en la evaluación.

Gráfico 9: Evaluación Sumativa y Formativa



Fuente: Pimienta (2012)

Existen un sinnúmero de estrategias de evaluación formativa que en muchos casos apartan actividades del mismo proceso de aprendizaje, pero que brindan información de cómo se está desarrollando dicho proceso para su consecuente retroalimentación o reestructuración del proceso de aprendizaje. Estas estrategias hasta cierto punto se traslapan con las actividades de

aprendizaje. Lo importante es que si se toman en consideración para la evaluación formativa estas se convierten en estrategias que proveen información para retroalimentar el proceso. Algunas de estas estrategias son: Pizarras ABC, luces de aprendizaje, tarjetas ABCD, clarificar criterios de logro, escribe-comenta-avanza, mi error favorito, tarjeta de salida, pausa reflexiva, resumen en una oración, y ¿cómo lo estoy haciendo? (Agencia de la Calidad de la Educación).

2.6 Estrategias para la Evaluación de Competencias

Las estrategias de evaluación se pueden definir como el plan en el cual se especifica la forma en que serán recolectadas las evidencias para determinar el nivel de logro de aprendizaje; tomando en cuenta las actividades e instrumentos que se aplican en distintos momentos para medir los indicadores de evaluación.

De acuerdo a Verdejo (2012), las estrategias de evaluación van más allá de una simple aplicación de técnicas, instrumentos y recursos utilizados por el docente para valorar la actuación de los alumnos, tomando en cuenta los diferentes resultados de aprendizaje, así sea aprendizaje de tipo cognoscitivo, aprendizaje socio-afectivo y aprendizajes psicomotores. Es por su carácter integral que el docente se ve precisado a utilizar diversas técnicas e instrumentos que sean adecuados, válidos, confiables y prácticos, para comprobar el logro de los objetivos de la acción educativa. Además, con las técnicas e instrumentos de evaluación se garantiza la objetividad de los resultados para la toma de decisiones en los diferentes momentos y funciones de la evaluación educativa. Existen tres componentes importantes en la estrategia de evaluación, los cuales son:

- Actividades de Evaluación: Es la acción o situación planificada por el docente, destinada a recoger información en distintos momentos del proceso educativo con el propósito de comprobar el nivel de logro de determinados aprendizajes de los estudiantes.
- Técnicas de Evaluación: Es el procedimiento mediante el cual se llevará a cabo la evaluación del aprendizaje.
- Instrumento de Evaluación: Es la herramienta cuyo propósito permite recoger información sobre el logro de los aprendizajes de los alumnos y alumnas

Gráfico 10: Estrategias de Evaluación



Fuente: Elaboración propia en base a Verdejo (2012)

Existen unas estrategias generales de evaluación que a continuación se mencionan según (Verdejo, 2012).

A. Estrategia 1. Evaluación en Situaciones Reales o Auténticas

La evaluación auténtica se refiere a utilizar escenarios o situaciones que, representen las problemáticas que se enfrentan en la práctica profesional o en el entorno sociocultural, con el conjunto de variables disciplinares, sociales, económicas, políticas y valorativas que requieren ser tomadas en cuenta para la resolución de la situación o problema. (Gulikers, Bastiaens, y Kirschner, 2004).

Si la formación se ha llevado a cabo con situaciones reales, la evaluación será una más de las situaciones que los estudiantes han aprendido a enfrentar. Para la evaluación, se diseñan deliberadamente los casos o problemas, tomados de la vida real o de forma hipotética pero apegados lo más posible a la realidad, considerando las diferentes dimensiones que lo definen, con la finalidad que los evaluados demuestren en su resolución, las competencias adquiridas y produzcan las evidencias necesarias para valorar el nivel de logro o avance, Verdejo (2012).

La principal ventaja que ofrece este tipo de estrategia es la necesidad de integrar en el proceso las habilidades para la resolución de casos, las estrategias para abordar el problema, los conocimientos teóricos o conceptuales, el juicio crítico para la selección de alternativas y la aplicación de procedimientos para su solución. Sin embargo, para contar con evidencias de

evaluación, se requiere no sólo la resolución de la situación, sino también la explicitación de las hipótesis, argumentos y justificaciones.

Para ello, la presentación escrita extensa, la presentación oral y el debate complementan el conjunto de evidencias y dan cuenta de competencias transversales, como son las de comunicación en medios profesionales.

La aplicación de este tipo de estrategia, requiere de la posibilidad de controlar el ambiente de evaluación, ya sea por la presentación del caso de forma hipotética. El planteamiento de situaciones en donde el evaluador pueda seleccionar las variables que especifican el caso, o bien el uso de simuladores con un alto grado de verosimilitud.

Las situaciones reales, ponen de relieve la pertinencia de la formación por competencias y el desarrollo del pensamiento complejo, citado por Verdejo (2012).

B. Estrategia 2. Evaluación con Simulaciones

Los simuladores, son herramientas tanto para el aprendizaje como para la evaluación, estas permiten la representación de situaciones reales simplificadas, en las que se pueden modificar los valores de las variables y parámetros y con ello, probar diferentes hipótesis y condiciones del problema.

Los simuladores, se pueden diseñar con la filosofía de los videojuegos, en los que los estudiantes enfrentan retos inciertos, alcanzables, superables, e incluso divertidos, estos juegos se construyen en torno a la resolución de problemas y sobre la base de las elecciones y acciones que los jugadores realizan para resolver problemas. Es importante destacar que los juegos requieren y evalúan de manera inherente un conjunto de habilidades, además requieren que los jugadores resuelvan problemas de manera colaborativa junto con otras personas (Gee & Shaffer, 2010).

Adicionalmente, los juegos otorgan un valor agregado a la habilidad de los jugadores para crear, innovar y producir, con frecuencia se exhorta a los jugadores, a encontrar sus propias soluciones para los niveles de mayor reto, y no sólo eso, sino que los juegos evalúan también si un jugador está preparado para retos futuros, al recolectar información sobre los jugadores en muchas dimensiones y llevando un registro de la información a lo largo del tiempo.

Por esta razón, se puede afirmar que los juegos integran el aprendizaje y la evaluación e incluso, proporcionan información que los jugadores pueden utilizar para mejorar en el juego (Gee & Shaffer, 2010).

Los simuladores se utilizan desde hace mucho tiempo; en áreas de Salud, Ingeniería, Administración y Economía, sin embargo, muchos de ellos son simplificaciones que no integran muchas de las variables que se presentan en la vida real. Un criterio para la elección de simuladores, que sirva tanto para el aprendizaje como para la evaluación, será aquella que cuente con los elementos clave de la competencia y refleje la complejidad de la vida real. Si se incorporan elementos de reto e innovación, al estilo de los videojuegos, las simulaciones resultan más interesantes y útiles para el aprendizaje (Verdejo, 2012).

C. Estrategia 3. Evaluación Mediante Procesos de Investigación o con Base en Problemas

Los procesos de investigación, implican todos los elementos de la resolución de problemas; desde el planteamiento de la hipótesis o preguntas de investigación, la selección de información y marcos de referencia, la justificación del proceso, la recolección de datos, incluyendo la observación, la entrevista, la experimentación o prueba de hipótesis, y la presentación de resultados y su discusión.

Es un proceso que sirve tanto para el aprendizaje como para la evaluación, ya que se puede realizar en etapas que se valoran y en las que se puede hacer una devolución a los estudiantes para que reformulen y avancen en el proceso de investigación. El reto es, plantear proyectos de investigación que requieran la ejecución de las competencias que se desean evaluar y se definan, en cada momento del proceso, las evidencias, con sus criterios de calidad (Verdejo, 2012).

Vale la pena destacar que, la presentación de resultados de investigación, tanto de forma escrita como oral, ofrece la oportunidad de evaluar las competencias transversales, como de las propias de la profesión o disciplina. Los proyectos de investigación pueden enfocarse en la resolución de problemas, el diseño, la investigación de campo, o la experimental.

En la enseñanza basada en problemas, están presentes una situación problemática abierta a la investigación y una descripción incompleta del problema. Los estudiantes son los que resolverán el problema y la evaluación, se utiliza para estructurar la reflexión y al mismo tiempo,

registrar el avance en el desarrollo de las estrategias de pensamiento para la resolución del problema planteado.

El punto clave en este proceso es la selección del problema de investigación. En tal sentido se sugiere de acuerdo a (Verdejo, 2012):

- Elegir aquellos problemas que tengan un alto contenido contextual, pues favorecen el desarrollo de pensamiento complejo.
- Realizar una presentación incompleta del problema, que requiera la exploración para su definición, ya que favorece la integración de nuevos conceptos y su aplicación al problema: así, el estudiante, a partir de su propia ruta de aprendizaje, comprende cómo se generan los conceptos.
- Preferir aquellos problemas que requieran un trabajo multidisciplinario o interdisciplinario para su resolución, de manera que puedan romperse las fronteras entre las disciplinas. (Bernstein & Solomon). La forma de trabajo en grupos de estudiantes favorece procesos de evaluación colectiva sobre el avance de la investigación o resolución del proyecto.

En esta situación, los estudiantes participan en el proceso de enseñanza – aprendizaje compartiendo sus ideas y recursos; deben insertarse en un ambiente colaborativo, en donde están expuestos a diferentes puntos de vista, tal y como sucede en los grupos de expertos en el campo profesional, ya que interactúan no sólo entre ellos, sino también con profesores y expertos externos a medio académico, citado por (Verdejo, 2012).

Siguiendo este mismo autor, los instrumentos de medición y evaluación incluyen las bitácoras de trabajo, los reportes intermedios y final, las listas de cotejo, las simulaciones, etc. Este tipo de estrategia de investigación-trabajo-evaluación tiene las siguientes características:

Los estudiantes: están involucrados en tareas auténticas reales y multidisciplinarias, aprenden por exploración, participan de forma activa en su proceso de aprendizaje, trabajan colaborativamente, enseñan a otros, producen soluciones e interpretaciones.

Los profesores: actúan como facilitadores y guías, aprenden o investigan al mismo tiempo que los estudiantes, evalúan con base en desempeños, evalúan el proceso y también los productos, evalúan al mismo tiempo que retroalimentan a los estudiantes.

D. Estrategia 4. Evaluación Integrada a lo largo del Proceso de Aprendizaje:

La evaluación integrada al aprendizaje, denominada evaluación para el aprendizaje, Kyale (2007), está orientada a la mejora y se ha utilizado como base para la evaluación formativa en la que se ofrecen de forma continua, momentos de valoración, realimentación y meta cognición. De esta manera, los estudiantes tienen la oportunidad de replantear su plan de aprendizaje, esta forma de evaluación ha demostrado que incrementa los estándares académicos en el grupo, incluyendo a los alumnos de bajo desempeño Black y William (citado por Boston, 2002).

Este tipo de estrategia de evaluación, ayuda especialmente a los alumnos de bajo desempeño o con diferentes antecedentes académicos. De acuerdo con Nicol, (2009), estos serían algunos de los principios que se aplican en la evaluación formativa son:

- Presentar de forma clara los objetivos de desempeño, evidencias, y criterios de calidad.
- Generar espacios para la autoevaluación y reflexión sobre los aprendizajes.
- Disponer de apoyos para corregir o mejorar el desempeño.
- Generar espacios para el diálogo estudiante-profesor y entre estudiantes.
- Promover la motivación positiva y la autoestima.
- Generar oportunidades para corregir sobre la base de la realimentación.
- Dar oportunidad de seleccionar el tema, método, criterio, ponderación y tiempo para la evaluación.
- Involucrar a los estudiantes en la toma de decisiones sobre las políticas y prácticas de evaluación.
- Asegurar que aún la evaluación sumativa tenga un impacto positivo en el aprendizaje.

Con estas prácticas, los alumnos desarrollan un sentimiento de control sobre su propio aprendizaje, donde se constata una mayor participación e involucración de los alumnos, esto genera una mayor ganancia, demostrándose que ellos obtienen el acompañamiento y guía del profesor.

Es por ello que la realimentación, debe enfatizarse en los aspectos de motivación positiva y la autoestima de los alumnos. La evaluación formativa, además, ayuda a desarrollar, en los alumnos, las competencias de pensamiento reflexivo y la autoevaluación, vinculadas con la meta cognición.

Un elemento crítico en este proceso es la alineación de la evaluación final o sumativa con el proceso de evaluación durante el curso, los criterios y tipos de tareas en la evaluación final deberán guardar semejanza con el trabajo que se ha desarrollado durante el curso y cumplir la función de ofrecer la oportunidad de demostrar los aprendizajes logrados y permitir un espacio para la autoevaluación como refiere Verdejo, (2012).

E. Estrategia 5. Evaluación de Ejecuciones con Matrices de Valoración, Rejillas o Rúbricas:

La resolución de problemas o ejecuciones, permiten las acciones para obtener evidencias que demuestren que se cuenta con la competencia.

En las ejecuciones se puede contar con varias evidencias que deberán ser valoradas, para ello, el uso de las matrices de valoración, rejillas o rúbricas sirve para explicitar los elementos a observar, los criterios de calidad y facilitar el proceso de evaluación. (Montgomery, citado por Verdejo 2012).

La importancia que ha cobrado el uso de estas herramientas es, la posibilidad de dar a conocer a los estudiantes con anticipación, los elementos y los criterios que se aplicarán en la evaluación., los criterios se encuentran las rúbricas analíticas, que contienen el desglose de los elementos a observar, sirven para identificar en cada uno de ellos, el nivel de logro y con ello establecer perfiles de fuerzas y debilidades, para realimentar a los estudiantes Moskai (citado por Verdejo 2012).

Para la evaluación de las competencias transversales, es usual elaborar matrices de valoración que se pueden utilizar en diferentes escenarios y profesiones. Sin embargo, se debe analizar su construcción a la luz de las características de las competencias concurrentes en la resolución o ejecución del proyecto o profesión específica.

La importancia que tienen las matrices de valoración en la evaluación de ejecuciones, es la posibilidad de identificar los atributos o evidencias observables del desempeño y especificar, las características o criterios de calidad, para asignar diferentes niveles de desempeño distinguiendo, entre principiantes y expertos, o entre un trabajo pobremente desarrollado o uno excelente.

En resoluciones complejas estos atributos y evidencias, pueden incluir los aspectos conceptuales, cognitivos, heurísticos, procedimentales y axiológicos, tanto los del campo profesional como los atributos transversales que deberían estar presentes en la resolución.

La descripción de las matrices, rejillas o rúbricas, deberá estar en términos de fácil comprensión para los evaluadores y los evaluados. El análisis y discusión previo, es una etapa que fortalece la calidad y objetividad del proceso, los riesgos que se pueden presentar en el uso de matrices de valoración es que, las descripciones tengan inconsistencias entre los niveles de desempeño.

Generalmente se utilizan tres escalas de medida:

- Cantidad,
- Frecuencia e,
- Intensidad.

El atributo de profundidad, haría en términos de cantidad. La precisión, en términos de frecuencia, y la relevancia y claridad en términos de intensidad.

Estos atributos deberán corresponder y tener significado en el contexto del proyecto o ejecución.

Cuando se construye una rúbrica se recomienda verificar tres aspectos:

- Que todos los elementos de desempeño estén explícitos y representados en la rúbrica.
- Que cada elemento tenga explícito el atributo o evidencia que se observa.
- Que los atributos o evidencias de cada elemento tengan una descripción progresiva entre niveles.

Esta estrategia de evaluación requiere mucho tiempo para su aplicación, sobretodo en grupos grandes. En estos casos, la evaluación entre pares (coevaluación) y la autoevaluación con base en las rúbricas permite cubrir a todo el grupo.

Cuando las ejecuciones o problemas se resuelven de forma diferente, en función del contexto, las matrices de valoración deberán describir esta condición y agregar elementos que permitan una conocer los aspectos que se expresan en dicha matriz.

F. Estrategia 6. Evaluación con Múltiples Instrumentos y en Varios Momentos:

Los reportes de las experiencias docentes de los profesores, muestran la preferencia de disponer de diferentes instrumentos de medición y evaluación, para contar con información que permita inferir el nivel de logro o dominio de competencias y el desarrollo de pensamiento complejo.

La multidimensionalidad y la necesidad de verificar el dominio de las subcompetencias constitutivas de una competencia, pueden requerir que los estudiantes aborden problemáticas y ejecuciones en diferentes contextos y condiciones.

La calidad de la evaluación se verá incrementada si se selecciona una combinación de métodos de evaluación, de acuerdo con el tipo de desempeño, se pueden escoger diferentes instrumentos o tipos de evaluación, tales como:

- La presentación escrita extensa,
- La presentación oral o debate,
- La ejecución con la observación directa de jueces evaluadores.

Las pruebas de ejecución auténticas, puede ser la prueba de juicio situacional (SJT), por sus siglas en inglés, donde el evaluado enfrenta la descripción de una situación real de la vida profesional y tiene que escoger un posible curso de acción. Tanto la situación, como los cursos de acción posibles se pueden presentar mediante una simulación.

Este tipo de pruebas miden el saber hacer profesional en situaciones críticas Straetmans, (citado por Verdejo, 2012). Otra variante es la prueba de una muestra de trabajo (WST), por sus siglas en inglés, en un ambiente simulado donde se ejecuta la acción con las fuentes y herramientas que estarían a disposición en el contexto real.

Finalmente, también está la evaluación de desempeño en el trabajo (POJ), por sus siglas en inglés, donde el evaluado demuestra la competencia en el contexto real de trabajo y es observado y evaluado.

Las evaluaciones diagnósticas previas al curso o para verificar que se dominan algunos elementos requeridos para avanzar a niveles más altos de complejidad y desempeño; se construyen en ocasiones con pocos elementos, pero al menos deben ser los suficientes para obtener información que permita a los profesores adecuar o enfatizar los aspectos que, aún requieren desarrollo. Algunos ejemplos de estas evaluaciones, utilizan la resolución de uno o dos problemas sencillos y una explicación del proceso que pone de manifiesto su estrategia de razonamiento.

Por otro lado, las evaluaciones, a lo largo del proceso de formación, pueden ser diversas y combinar las tradicionales para verificar el dominio de ciertos conceptos, las procedimentales

que se valoran con listas de cotejo y las de resolución de problemas o ejecuciones complejas que se valoran con herramientas, tales como, las matrices de valoración y las evidencias recolectadas en portafolios de trabajo o en bitácoras.

De acuerdo con el tipo de aprendizajes y competencias, la evaluación final se podrá integrar con base en uno o varios instrumentos de medición y evaluación:

- Resolución de un problema real típico con las principales variables del contexto más complejo,
- Ejecución directa observada por jueces,
- Reporte escrito extenso con los elementos solicitados como evidencia,
- Examen estandarizado con base en problemas o casos reales.

Sin embargo, las evidencias del proceso de aprendizaje y los niveles de logro, se complementan con los resultados de las evaluaciones intermedias y de tipo formativo. La recopilación de evidencias de todo el proceso, no sólo ofrece a los estudiantes realimentación para reflexionar, sino que además constituyen información que, junto con los resultados de la evaluación final, permiten tomar decisiones sobre la calificación que se otorgará a los estudiantes.

G. Estrategia 7. Evaluación con Base en Evidencias Recolectadas en Portafolios de Trabajo y Bitácoras:

La necesidad de contar con evidencias sobre las estrategias de pensamiento, que siguen los evaluados para abordar problemas, el pensamiento crítico para tomar decisiones, la capacidad de aprender de forma autónoma y otras evidencias de aprendizajes que, están en la base del desarrollo de competencias y pensamiento complejo, requieren de instrumentos de medición y recolección de evidencias que, en su conjunto, permitan sustentar la valoración del nivel de logro.

El portafolio de trabajo ofrece la posibilidad de coleccionar los trabajos que cuenten la historia de esfuerzo, progreso y logro en un área específica con un propósito definido. Esta colección debe incluir la participación del estudiante en la selección del contenido del portafolios; los lineamientos para su selección; los criterios para juzgar el mérito y la evidencia de la reflexión del estudiante Arter y Spandel, (citado por Verdejo, 2012). Para que un portafolio cumpla con su función de apoyar la evaluación debe especificarse su propósito.

En los lineamientos para su elaboración, deben describirse las evidencias y características que deben tener para demostrar el aprendizaje logrado. Como parte constitutiva de la elaboración del portafolio, está la reflexión sobre la forma y logro del aprendizaje del estudiante, con base en las evidencias presentadas. Esta característica hace del portafolio un instrumento no sólo para la evaluación, sino para el aprendizaje, para ello se requiere contar con los criterios de desempeño y de calidad, contra los cuales los estudiantes podrán seleccionar y reflexionar sobre las evidencias presentadas.

Es importante que los alumnos participen en la selección de las evidencias, aplicando los criterios proporcionados, para que no sea solamente una colección de trabajos. El portafolio, puede integrarse de forma que permita evaluar el desempeño gradual durante el proceso de formación y contar con criterios que le den validez y confiabilidad.

Para ello se integran en el portafolio, un protocolo de calificación del portafolio (PPS, por sus siglas en inglés) que, sistematiza la forma de calificar cada tarea, de esta forma el portafolio es un conjunto de tareas con sus evaluaciones que, muestran el avance en el logro de las competencias y sus elementos, ya sea de forma vertical u horizontal y permite integrar una calificación final.

La propuesta de desarrollar gradualmente un tipo de tareas y su evaluación con criterios sistemáticos, permite contar con evidencias del desarrollo completo de la tarea (evaluación vertical) y también, proporcionan información sobre el desarrollo gradual de los elementos constitutivos de la competencia (evaluación horizontal) Sluijsmans, Straetmans, y Merriënboer (citado por Verdejo 2012).

Los autores proponen tres criterios para mejorar la calidad de la evaluación y que se cumplen con el protocolo para la calificación del portafolio: la precisión, la generalizabilidad y la extrapolación:

- a) La precisión, que se busca alcanzar requiere de descripciones, claras y sin ambigüedades, de los criterios.

Se distingue entre la evaluación de desempeños y la evaluación auténtica, ya que la primera no hace referencia a la naturaleza auténtica de la tarea o problema a resolver. La evaluación de competencias también implica más de una observación de desempeño.

El estudiante tiene que resolver tareas similares en una variedad de situaciones bajo las mismas condiciones.

- b) Para mejorar la generalizabilidad, es necesario aumentar la condición de fidelidad con las situaciones reales. Mientras más a estas situaciones sean las tareas, más generalizable es la evaluación.
- c) La extrapolación, implica que las calificaciones obtenidas reflejan el nivel de desempeño que el estudiante podría alcanzar en una situación real de trabajo.

El portafolio de trabajo, también puede plantearse como una herramienta para coleccionar y evidenciar el trabajo de un grupo, ya que no sólo sirve para la evaluación, sino también para el monitoreo de los avances, en el aprendizaje por investigación o elaboración de proyectos de largo alcance, puede también aprovecharse como una variante de bitácora, pueden servir para registrar, monitorear y realimentar el avance.

La diferencia con una bitácora de registro, es que esta última no incluye la reflexión sobre los aprendizajes logrados y la devolución del profesor, el protocolo de calificación de los portafolios ofrece la oportunidad de integrar la evaluación en cada tarea de aprendizaje, cumpliendo una función formativa y orientando la adaptación por parte de cada estudiante de un plan personal de aprendizaje.

H. Estrategia 8. Autoevaluación y Coevaluación la Autoevaluación y la Evaluación entre Pares (co-evaluación):

Son estrategias orientadas a promover el aprendizaje, se utilizan para desarrollar en los estudiantes la capacidad de evaluar el trabajo por sí mismos, lo que los habilita para emprender un aprendizaje auto-dirigido y continuar con un aprendizaje a lo largo de la vida.

La evaluación compromete a los estudiantes con estándares y criterios que los implican en juicios de valor sobre la calidad del trabajo y sobre cómo puede éste mejorarse Carless et al. (citado por Verdejo 2008).

La comunicación de los aprendizajes esperados, de las evidencias y de los criterios de calidad es indispensable para que los estudiantes cuenten con referentes para contrastar sus desempeños. Sin embargo, si además los estudiantes participan en el establecimiento de estos referentes, esto

les ayuda a comprenderlos, significarlos y apropiarse de ellos como guía para su plan de aprendizaje.

El ejercicio de evaluar el propio desempeño y el de los compañeros, enseña a los estudiantes a reconocer los elementos importantes en la resolución de las tareas, a comparar diferentes alternativas y estrategias de solución y a identificar los errores. Estas son habilidades muy importantes en el ejercicio profesional donde tendrán que establecer criterios, aplicarlos y tomar decisiones sobre el desempeño de otros, pero que también le permite, desarrollar habilidades y estrategias para verificar la calidad de su propio trabajo.

La autoevaluación y la coevaluación requieren de la realimentación del profesor para normar su criterio y ayudarlos a distinguir entre evaluaciones basadas en el esfuerzo o tiempo dedicado respecto de evidencias y criterios de calidad. La implicancia de los alumnos en la evaluación, unida a la adecuada realimentación, contribuye al desarrollo de la metacognición (habilidades relacionadas con el autoconocimiento y autorregulación), de tal manera que, esta actividad del estudiante puede tomar conciencia de su propio proceso de aprendizaje, de su avance, de sus estancamientos, de las acciones que le han hecho progresar y de las que le han inducido a error y, con ello, reformular y regular su proceso de aprendizaje Padilla y Gill, (citado por Verdejo 2012).

Cuando las evaluaciones se llevan a cabo de forma anónima, contrastando las soluciones con los elementos y criterios de desempeño, los estudiantes asignan valoraciones más cercanas a las que realiza el profesor. De esta forma se aprende a evaluar por evidencias más que por los individuos involucrados.

En la valoración del trabajo en grupos, la coevaluación es una estrategia difícil de llevar a cabo por diversas razones, entre las que se pueden mencionar la tendencia de los estudiantes a sobrevalorar a sus compañeros, por la incomodidad de valorarlos. Muchas veces consideran injustas las valoraciones Gammie & Matson, (citado por Verdejo 2012). Sin embargo, se requiere trabajar con los estudiantes para desarrollar habilidades para evaluar objetivamente el desempeño y contribución en un equipo de trabajo.

I. Estrategia 9. e-Evaluación o Evaluación con Base en TIC:

Las tecnologías de información y comunicación, ofrecen amplias posibilidades para implementar diferentes estrategias de evaluación. En algunas plataformas de administración de asignaturas, se cuenta con la facilidad de aplicar pruebas o evaluaciones en línea, con diferentes tipos de reactivos, ya sean cerrados o de opción múltiple, que se pueden calificar de forma automática, o de respuesta construida que, requiere la intervención del profesor o jueces para evaluarse y calificarse.

Las facilidades de comunicación a distancia en tiempo real o asíncrona, favorecen que se puedan llevar a cabo acciones de enseñanza – aprendizaje que el estudiante puede ejecutar a su ritmo, evaluaciones formativas con realimentación y evaluaciones automáticas, las posibilidades son múltiples y complejas y aún se encuentran en experimentación.

2.7 Técnicas de Evaluación

Se refieren al método de evaluar, es por ello que el docente debe seleccionar las Técnicas de Evaluación que contribuyan a garantizar la construcción permanente del aprendizaje.

1. Observación
2. Entrevista
3. Encuesta
4. Examen
5. Análisis de contenido

2.7.1 Observación

La observación, es una técnica que básicamente se define como la recolección de información en forma sistemática, válida y confiable, necesita ser plasmada en registros que contengan criterios claros, también la observación describe los comportamientos, destrezas y actitudes del estudiante, habilidades adquiridas en determinados procedimientos o ciertas características actitudinales en relación con los otros individuos, la observación es el medio más usado que tenemos para recolectar información válida para la toma de decisiones.

La observación, como técnica puede tender a la subjetividad, por lo que requiere de mayor tiempo y esfuerzo para la construcción de instrumentos de registro, su principal ventaja es, que

proporciona el medio más apto para evaluar conductas importantes, que de otra manera quedarían perdidas, a la hora de tomar decisiones calificadoras.

Para Díaz (2000), la observación trata de lo que, los alumnos dicen o hacen cuando aprenden. Es una actividad imprescindible para la realización de la evaluación formativa y procesal, se utiliza de manera indistinta para valorar diagnósticamente o evaluar lo aprendido, después de terminado un episodio instruccional. Apunta este autor que por medio de la observación es posible valorar los aprendizajes de los distintos contenidos curriculares (conceptuales, procedimentales y actitudinales).

2.7.2 Entrevista

De acuerdo a Johnson y Johnson (2002), la entrevista es una técnica de evaluación que permite obtener información relacionada con el aprendizaje del alumno, el proceso de razonamiento y retención, y sobre todo el proceso de pensamiento metacognitivo.

La entrevista, puede llevarse a cabo de manera individual o grupal en dos tipos de cuestionamientos:

1. De alternativa fija; la cual facilita la comprensión y la administración, puesto que sólo requiere la participación del alumno entrevistado. La desventaja es que, puede no reflejar la opinión o conocimientos verdaderos.
2. De alternativa ampliada; donde los cuestionamientos nos permiten explorar si el alumno comprende un problema.

La realización de la entrevista de acuerdo a Johnson y Johnson (2002), puede realizarse antes, durante y al final de la experiencia de aprendizaje, en un ambiente cómodo, donde entrevistado y entrevistador tenga claro el tema a evaluar. Es importante que su diseño sea claro y reflexivo, evitando preguntas que no aporten información, estableciendo lo que se desea obtener.

La entrevista es particularmente adecuada como instrumento de evaluación, para aquellos estudiantes poco motivados a responder mediante el papel y lápiz, así como para quienes cuentan con alguna discapacidad como la dislexia, que les impide evidenciar sus verdaderos logros en el aprendizaje (Moreta, 2009).

2.7.3 Encuesta

Esta es una técnica de investigación basada en las respuestas orales y/o escritas de una población, en ocasiones se sostiene que tanto la observación como la entrevista brindan información que puede ser sesgada por la percepción e interpretación del observador y/o del entrevistador. Para minimiza este efecto, la triangulación es el mecanismo que permite superar esta dificultad y consiste en, comprobar un dato utilizando diferentes caminos; por ejemplo, indagando en distintas fuentes, consultando a otros evaluadores, administrando la misma técnica en diferentes momentos y aplicando distintas técnicas al mismo objeto.

La entrevista y observación nos permite obtener información cualitativa, si se quiere ampliar la visión del objeto de la evaluación es necesario utilizar otras técnicas, que brinden además datos cuantitativos, una de ellas es la encuesta.

Es importante resaltar que el sujeto encuestado no elabora la respuesta, solo identifica la que considera correcta entre un conjunto de opciones dadas. Los datos obtenidos a partir de una encuesta permiten:

- Comparar datos en diferentes tiempos y lugares.
- Comparar una misma población en diferentes tiempos.

La selección del tipo de encuesta, se encuentra relacionada con su adecuación al logro de los objetivos propuestos en la investigación y evaluación.

La encuesta personal se diferencia de la entrevista, porque en la primera el encuestador posee un instrumento estructurado que administra a cada uno de los sujetos; mientras que en la segunda el entrevistado puede explayarse en sus respuestas, ya que estas no están predeterminadas.

El encuestador debe estar preparado para:

- Formular correctamente las preguntas del cuestionario.
- Registrar detalladamente las respuestas de los encuestados.
- No influir en las respuestas (Santillana, 2003).

2.7.4 Examen

Esta técnica de evaluación es muy útil e importante para el maestro, puesto que permite recoger información de las destrezas cognitivas.

Un examen, es una prueba que se hace para comprobar los conocimientos que posee una persona, sobre una determinada cuestión. En el ámbito educativo, los docentes toman examen a sus alumnos, para confirmar que han comprendido las asignaturas impartidas,

El término examen está vinculado al concepto de evaluación, que se refiere a señalar, estimar, apreciar o calcular el valor de algo.

2.7.5 Análisis de Contenido

Son aquellas, en las que la información se obtiene presentando al alumno una serie de tareas o cuestiones, que se consideran representativas de la conducta a medir o valorar, se emplea esta técnica en el momento de evaluar trabajos escritos, resúmenes de libros o documentos físicos, a partir de la ejecución en las tareas propuestas o de las respuestas generadas, en el proceso de su realización. El análisis de contenido se caracteriza porque:

- Tratan de medir resultados máximos.
- Las condiciones de aplicación son estándares.
- Las tareas son uniformes para todos los alumnos.
- Los alumnos se dan cuenta de que están siendo examinados.
- Existen patrones externos que nos permiten realizar las medidas

En general, se consideran especialmente indicados para evaluar las capacidades de:

- Recordar contenidos relevantes ya trabajados.
 - Asociar o establecer relaciones coherentes entre contenidos próximos.
 - Expresar opiniones personales o juicios de valor sobre cuestiones básicas de las materias tratadas.
 - Ejercitar la atención, la observación, la memoria, la curiosidad, el análisis reflexivo.
- (Molina, 2006).

2.8 Instrumento de Evaluación

Los instrumentos de evaluación son medios a través de los cuales el docente puede recoger la información. La elección de los instrumentos tiene relación directa con la naturaleza de lo que se va a evaluar (Ticona E., 2000)

- Lista de cotejo
- Anecdotalario
- Guía de observación
- Diario de campo
- Escalas de estimación
- Registro auxiliar
- Rúbrica
- Registro de Evaluación de los Aprendizajes
- Prueba Escrita
- Prueba Oral
- Prueba Objetiva

2.8.1 La lista de Cotejo

Es un instrumento descriptivo de evaluación útil para evaluar capacidades y conocimientos, porque nos permite determinar si la conducta observable existe o no en el estudiante.

Para el uso de este instrumento, se requiere definir previamente los indicadores de logro que serán evaluados, lo cual nos permite una mejor comunicación de las valoraciones.

La lista de cotejo es un instrumento que el docente puede usar en cualquier etapa del proceso de evaluación, no sólo en la evaluación de inicio.

2.8.2 El Anecdotalario o Registro Anecdótico

Generalmente se usa un cuaderno como anecdotalario, en el cual el docente, anota las actitudes diferentes a lo cotidiano o actitudes observadas en determinado momento, las que ayudarán al docente a tener una mayor y mejor visión del estudiante y un juicio valorativo.

2.8.3 La Ficha de Observación

Permite registrar las conductas en forma sistemática, para valorar la información obtenida en forma adecuada. Es necesario construir fichas de observación, que nos faciliten el registro de los datos y permitan conservarlos con fines evaluativos.

2.8.4 Las Guías de Observación

Nos permitirán mantener un registro que, visualice los diferentes estilos de aprendizaje de los niños y niñas, para tenerlos en cuenta en el momento de emitir el juicio valorativo, con respecto a los aprendizajes logrados.

2.8.5 El Diario de Campo

Es un instrumento que ayuda a la reflexión, sobre el propio quehacer educativo. Ayuda a los docentes a corregir errores. En el diario de campo, se debe anotar o registrar la información relevante sobre la vida diaria del aula, información como: ¿qué hacen?, ¿cómo se sienten?, etc.

Es más extenso que el cuaderno anecdótico ya que se registran situaciones grupales y no personales.

2.8.6 Las Escalas de Estimación

Son instrumentos que contienen una serie de ítems que el niño/a debe responder. Los ítems deben ser acompañados con íconos para que el niño las pueda “leer”.

Para elaborar una escala es necesario enunciar con claridad la actividad que será evaluada y prepararla de manera comprensible. Estas escalas sirven para recoger información acerca de las opiniones, deseos y actitudes de los niños y niñas, pero también estos instrumentos requieren de mucha dedicación y de entrenamiento por parte del docente para su aplicación.

2.8.7 El Registro Auxiliar

Es un instrumento de uso frecuente, pues los docentes llevan todo el proceso de la evaluación a través de los indicadores de logro mencionados anteriormente. La información recogida en este instrumento sirve de base para la información que se anotará en el Registro de Evaluación de los Aprendizajes.

2.8.8 Rúbrica

Según Fade, (citado en Vázquez, 2010), sostiene y menciona que la rúbrica es el instrumento, que define los criterios que utilizaremos para evaluar cualquier actividad, producto, evento o instrumento. En ella se describe claramente lo que se observa del docente para llevar a cabo la evaluación.

Para Rojas, (citado en Vázquez, 2010), la rúbrica es una matriz que puede explicarse, como un listado del conjunto de criterios específicos y fundamentales que, permiten valorar el aprendizaje, los conocimientos o las competencias logradas por el estudiante en un trabajo o materia en particular.

2.8.9 Pruebas Escritas

Las pruebas escritas, son instrumentos en los cuales las preguntas formuladas por el docente son respondidas por los estudiantes, de las siguientes maneras:

- a. Identificando y marcando la respuesta.
- b. Construyendo la respuesta, la cual se expresa a través de un breve ensayo o composición.
- c. Utilizando una combinación de las dos modalidades anteriores.

Las pruebas escritas, no garantizan que este tipo de pruebas sean mejores o peores que otras, en términos de calidad y eficiencia. En cierto sentido, representan un testimonio de lo que verdaderamente responde el estudiante.

2.8.10 Pruebas Orales

Las pruebas orales tienen muchas ventajas, si el estudiante se ha preparado bien, generalmente el profesor lo notará, especialmente si no se pone nervioso. Con los exámenes orales, probablemente mejorarán sus calificaciones, también si se confunde, quizás el profesor hará alguna pregunta u observación que permitirá reaccionar al estudiante y demostrar el dominio del tema. (Medina Carrero, 2008)

Ventajas de la prueba oral:

- No se exigen tantos detalles y el profesor notará si el estudiante sabe o no las ideas generales. Es menos estricto.

- Si el estudiante se confunde, posiblemente el maestro dejará que de nuevo, lo intente, cosa que no sucede en las pruebas escritas.

Inconvenientes de este tipo de pruebas

- El principal: los nervios de enfrentarse cara a cara con el examinador
- Menos tiempo para pensar la respuesta

2.8.11 Pruebas Objetivas

Las pruebas objetivas, son aquellas en las que el estudiante no necesita construir o redactar la respuesta; sino leer la pregunta, pensar la respuesta, identificarla y marcarla, o leer la pregunta, pensar la respuesta y completarla.

Son pruebas de respuestas breves; su mayor ventaja, está en que se elimina la subjetividad y la variabilidad al calificarlas, ya que de antemano se establecen criterios precisos e invariables para puntuarlas y se utiliza una clave de calificación que designa las respuestas correctas.

Los ítems de las pruebas objetivas; son seleccionados cuidadosa y sistemáticamente para que constituyan una muestra representativa del contenido abarcado y de las destrezas evaluadas. Este resultado se logra mediante la planificación detallada y consciente de la prueba, a través de la utilización de una tabla de especificaciones.

Para Medina (2008), las pruebas objetivas están integradas por ítems que se caracterizan por su brevedad y por la rapidez, con que pueden ser respondidas. Esto constituye otra ventaja, pues permite tener una idea más amplia y sistemática del conocimiento que la que se obtiene por otros medios.

Las pruebas objetivas, tienden a favorecer la velocidad de algunos estudiantes frente a la capacidad de otros. Lo ideal sería, disponer de una gama amplia y cuidadosamente graduada de preguntas con distinta dificultad, con tiempo suficiente para que la mayoría de los estudiantes concluya la prueba. (Medina, 2008), las pruebas objetivas, pueden estar integradas por ítems de varios tipos, por ejemplo, verdadero-falso, pareo, completamiento y selección simple

CAPÍTULO III

CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN

De acuerdo al Diseño curricular elaborado por el Ministerio de Educación (2010), a continuación, se describen los aspectos relevantes del diseño curricular de la carrera de Contaduría General del Instituto Técnico Superior INCOS Pando.

3.1 Fundamentos Generales

Educación para la producción

Proporciona información referente a la contabilidad de costos, los procesos y procedimientos de control de inventarios de materias primas, materiales, insumos y mano de obra requerida para el proceso productivo.

Educación para la permanencia

Se tiene establecido que el estudiante realizará sus prácticas pre-profesionales, dentro del proceso formativo en sus lugares de origen, para garantizar de esta manera el desarrollo económico, social, político y cultural de su comunidad y del Estado Plurinacional de Bolivia.

Educación para la Innovación Productiva Integral

También se manifiesta, que el estudiante desarrollará capacidades de investigación aplicada a los procesos contables, a través de la interdisciplinariedad y transdisciplinariedad.

Educación para el Desarrollo Comunitario

Los contadores generales desarrollarán capacidades profesionales, que contribuirán al desarrollo económico en base al modelo socio-comunitario productivo, respetando, conservando y preservando la Madre Tierra.

Educación de la Vida y en la Vida

La educación “de la Vida” y “en la Vida” está íntimamente relacionada con el trabajo, por lo cual el estudiante de contaduría general desarrollará capacidades para trabajar en cualquier espacio laboral.

3.1.1 Perfil Profesional del Contador General

El Contador General con Título Profesional, está formado para ejercer la profesión, aplicando normas contables, tributarias, procedimientos administrativos y disposiciones legales vigentes.

El profesional utiliza metodologías científicas y técnicas para diseñar, organizar, ejecutar y evaluar la información contable, económica y financiera de las diversas organizaciones públicas, privadas y mixtas. La finalidad de este trabajo contable es elaborar estados financieros confiables, útiles, oportunos y comparables para la toma de decisiones que generen emprendimientos en todo el territorio del Estado Plurinacional de Bolivia. Asimismo, el profesional contable debe preparar técnicamente todo tipo de información financiera - económica de cualquier actividad económica debiendo establecer, de forma creativa y proactiva, estrategias de políticas contables.

3.1.2 Modo de Actuación

Un técnico contable demuestra con su actitud cotidiana y ejemplo personal que posee valores morales, éticos, recíprocos, complementarios, honestos, patrióticos, responsable, solidario, laborioso y apego a las normas de comportamiento sociales que lo ponen en condiciones de educar y no sólo de instruir.

De la misma manera, muestra un compromiso con los valores ancestrales y la revalorización de los profesionales nacionales, basándose en los principios de la descolonización comunitaria, productiva, intraintercultural plurilingüe y la ideología de la Revolución Democrática y Cultural del Estado Plurinacional.

El profesional manifiesta el amor y defensa de la Patria, el cosmos y la naturaleza al relacionarse con las tradiciones históricas y culturales del Estado Plurinacional de Bolivia. El técnico contable debe poseer hábitos de lectura de diarios de circulación nacional e internet con la finalidad, de estar actualizado en relación a las Normas Internacionales de Información Financiera (NIIF), las Normas Internacionales de Contabilidad (NIC) y otras inquietudes intelectuales.

La posesión de una cultura integral que incorpore saberes locales, las nuevas tecnologías y la búsqueda de nuevos conocimientos por sí mismos, se concreta a través de:

1. El dominio de la lengua materna de forma correcta, tanto en el habla como en la escritura sin faltas de ortografía, demostrando comprensión de lo que lee y escucha.
2. El conocimiento de tradiciones históricas y culturales del Estado Plurinacional de Bolivia.
3. La adquisición de hábitos de lectura como fuente de conocimientos y placer.
4. El conocimiento de una lengua extranjera que le permita comunicarse, consultar bibliografía, trabajar con los recursos técnicos y las nuevas tecnologías dentro de su especialidad.
5. El conocimiento de los elementos y métodos de la investigación científica, relacionados con las disciplinas de su área; este conocimiento le permitirá realizar trabajos de investigación partiendo de problemáticas identificadas en el centro donde trabaja y de igual forma, difundir e introducir los resultados.
6. El desempeño eficiente de sus funciones en su campo de actividad profesional y su especialidad.
7. El trabajo en equipo y/o comunitario.
8. La adquisición de habilidades para relacionarse con los padres, los familiares, los miembros de la comunidad y el entorno social.

3.1.3 Cualidades Personales

- Cualidades Generales
Ser comunitario, democrático, proactivo, productivo, intracultural, intercultural y plurilingüe.
- Cualidades Profesionales
Poseer capacidades académicas, técnicas, didácticas, comunicativas, expresivas, organizativas y de supervisión.
- Cualidades Intelectuales
Ser analítico, reflexivo y crítico. Adicionalmente, debe poseer un lenguaje técnico comprensible y fluido que permita demostrar con profundidad y amplitud la calidad de su trabajo.
- Cualidades Emocionales
Rasgos Volitivos del Carácter
- Ser decidido, perseverante, creativo, organizado en su trabajo y tener dominio de sí

mismo

- Otras Cualidades, desarrollar una concepción global del mundo, sentir amor por su profesión, generar trabajo en equipos, interrelacionarse con otras unidades, mantener buen aspecto personal, preocuparse, ocuparse de la comunidad y del medio ambiente.

3.1.4 Objeto, Esferas de Actuación y Campos de Acción del Profesional

Objeto de Trabajo

Elaboración con ética y equidad de información, económica, financiera y tributaria basadas en normas legales vigentes, para coadyuvar en la toma de decisiones en las instituciones públicas, privadas y mixtas.

Esferas de Actuación Profesional

En empresas comunitarias, Microempresas, Asociación de Organizaciones Económicas Campesinas, empresas privadas comerciales, industriales, de servicios, entidades públicas y mixtas.

Campos de Acción

- Auxiliar contable
- Organizaciones Económicas Campesinas
- Pequeñas y Medianas Empresas (PYMES)
- Contador de empresas comunitarias
- Contador de empresas comerciales
- Contador de empresas industriales
- Contador de empresas de servicios
- Contador de entidades públicas Administrador contable
- Director administrativo financiero
- Sub gerente de operaciones
- Asesor de empresas e instituciones
- Docencia

3.1.5 Objetivo General de la Carrera de Contaduría General.

Formamos Contadores Generales con capacidades profesionales idóneas, capaces de diseñar, ejecutar y evaluar sistemas de información contable en los entes públicos, empresas

comunitarias, organizaciones económicas campesinas, privados y mixtos; los sistemas contables desarrollados están enmarcados en las normas contables y legales vigentes (Normas Internacionales de Información Financiera), con la finalidad de elaborar los estados financieros que contribuyan a la toma de decisiones.

3.1.6 Objetivos por Años de Formación Profesional

Primer Año

Se establece la aplicación de valores comunitarios, honestidad y responsabilidad en el manejo de conocimientos básicos contables, matemáticos, económicos, jurídicos, sociales e informáticos, donde les permitan preparar estados financieros básicos, aplicando la normativa contable vigente, para empresas comerciales.

Segundo Año

Se promueve la responsabilidad y transparencia en los estudiantes de contaduría general, sobre los conocimientos contables especializados, a través de la práctica, teórica y productiva, aplicando disposiciones tributarias en las diversas sociedades mercantiles con un adecuado registro de los hechos contables en las empresas de servicios y productivas, para desempeñar sus funciones con eficiencia y calidad en las empresas privadas, mixtas, públicos y PyMES.

Tercer Año

Se promueve la honestidad, responsabilidad y transparencia, en la preparación y evaluación de los estados financieros de empresas privadas, públicas, mixtas, organizaciones económicas campesinas y PyMES, capaces de responder a las exigencias del mercado laboral, liderazgo, emprendimiento y con alto espíritu de superación, para desarrollar sus actividades en los sectores económicos primario (extractivas y productivas), secundario (comerciales) y terciario (servicios), de la grande, mediana y pequeña empresa.

3.1.7 Campos de Saberes y Conocimiento

Caracterización de Campo: Cosmos y Pensamiento

Este campo tiene como función, brindar a los estudiantes un sistema de contenidos de formación general con recursos técnicos y tecnológicos que implican, básicamente, poseer una cultura general amplia con conocimientos básicos, profundos, específicos y científicos necesarios para

su formación profesional; conocimientos que propicien su papel como promotor cultural, elevando su calidad de vida y su desempeño social.

A través de la Matemática Aplicada, el Idioma Originario, el Inglés Técnico, se desarrolla el “aprender a aprender” para continuar incorporando nuevos conocimientos a las estructuras establecidas y a los saberes transmitidos oralmente de generación en generación.

Caracterización de Campo: Comunidad y Sociedad

El campo de Comunidad y Sociedad, está relacionado con las reflexiones y aspiraciones de la colectividad desde la convivencia y desde la heterogeneidad de lo sociocultural, lo económico, lo histórico de los pueblos indígenas originarios campesinos que existen en el Estado Plurinacional de Bolivia. Ello se expresa en la capacidad de las personas de entenderse unas con otras, de comprender los puntos de vista de los demás, aunque tengan perspectivas diferentes y realizar proyectos comunes en bien de todos y todas.

El objetivo de este campo, es establecer componentes como el de aprender a “vivir juntos” de manera complementaria y recíproca para “vivir bien”, sustancialmente, tiene por finalidad formar profesionales técnicos revolucionarios. Esta es una prioridad incuestionable para garantizar la supervivencia de nuestra Revolución Democrática y Cultural, ya que sólo garantizando la formación de una conciencia revolucionaria en las nuevas generaciones se puede asegurar la defensa de nuestro proyecto socio-comunitario productivo.

Del mismo modo, es necesario desarrollar los elementos fundamentales de nuestra identidad Plurinacional; se puede asegurar que la revolución se gana o se pierde en la medida en que se gane la batalla de la educación, que en nuestro tiempo toma la forma de “batalla de ideas productivas”.

El estudio de la Historia de los Pueblos Indígenas Originarios Campesinos y las teorías del desarrollo, constituyen aquellos contenidos de mayor trascendencia para poder alcanzar una apreciación coherente del proceso histórico contemporáneo, entendido como proceso revolucionario único. Por ello se aspira concretamente a desarrollar estos elementos en las áreas de Economía e Historia de Sociedades, Desarrollo de Sociedades y Pensamientos Contemporáneos y Cosmovisiones, para que se establezca una relación estrecha entre lo factual y lo emocional, de esta forma, la Cultura Política y la Historia de los Pueblos Indígenas

Originarios, son elementos de vital importancia para el desarrollo del trabajo político–ideológico en el egresado de los Institutos Superiores Técnicos, Tecnológicos Públicos.

Caracterización de Campo: Vida, Tierra y Territorio

Este campo, tiene como objeto de estudio a la vida, tierra y territorio según las visiones de los pueblos indígenas originarios. Estas visiones se manifiestan en los seres concebidos con todos sus elementos vitales según el contexto.

En tal sentido, los conceptos de tierra y territorio no se reducen sólo al aspecto geográfico, sino que forman parte de las dimensiones culturales, sociales, productivas y económicas de un pueblo, este es el proceso de educación que tiene lugar bajo las condiciones de los Institutos Técnico y Tecnológicos Públicos y de la entidad productiva o de servicios, para la formación y superación de un trabajador competente.

Entre los elementos a desarrollarse están la educación productiva, Legislación Laboral y Seguridad Social, los valores sociocomunitarios, la convivencia con la naturaleza y la intrainterculturalidad plurilingüe y Relaciones Humanas y Públicas y Ética Profesional.

Caracterización de Campo: Ciencia, Tecnología y Producción

Este campo, responde a las capacidades profesionales y personales que permiten hacer frente a las situaciones cotidianas, resolver problemas, encontrar nuevas maneras de hacer las cosas para trabajar en comunidad y complementariedad con la naturaleza; el campo está integrado por áreas de saberes y conocimientos que caracterizan netamente a la carrera y/o especialidad desde el punto de vista Técnico.

Proporciona a los estudiantes habilidades profesionales y conocimientos necesarios en correspondencia con la política del desarrollo socioeconómico productivo local, regional y nacional, necesarios para solucionar problemas pedagógicos y/o técnicos en los Institutos Tecnológicos mediante la investigación científica y la utilización de nuevas tecnologías productivas ecológicas de sistematización, generalización y consolidada.

3.1.8 Estructura de la Carrera de Contaduría General

La estructura de la carrera, tiene como objetivo cubrir los aspectos necesarios para que los egresados de esta carrera tengan una sólida formación general, científica y técnica, requerida para el ejercicio de las actividades vinculadas con los sistemas contables.

El estudiante debe formarse y aprobar los veinte y siete (27) áreas de saberes y conocimientos, durante el transcurso de los tres (3) años, también deberá realizar una Práctica Profesional en una empresa que esté relacionada al área, estas prácticas se desarrollarán en el último año, para culminar su carrera con un Proyecto de Grado, examen de Grado o Trabajo Dirigido.

De acuerdo a la entrevista con el director, la carrera tiene 355 estudiantes y 16 docentes. Existen dos cursos paralelos de primer y segundo año y solo un curso en el tercer año de formación.

Con relación a la evaluación se realiza en base a un sistema de evaluación que está establecido en el diseño curricular con una asignación de puntaje a la asistencia, prácticas, investigación productiva, control de lectura, evaluación y perfil del proyecto de investigación para dos asignaturas.

En relación del formato de planificación del proyecto de cada asignatura no están declarados los criterios de desempeño, sin embargo, como ya se pudo advertir en líneas arriba, cada una de las asignaturas guardan una estrecha relación o una relación directa con uno de los campos del saber, por lo que a partir de ello se puede colegir que si tienen ya preestablecidos los criterios de desempeño.

3.1.9 Caracterización de los Componentes del Proceso Docente Educativo

La formación profesional técnica en Contaduría General a nivel Técnico Superior, requiere contar con docentes especializados y altamente calificados en la especialidad de Contaduría, así como en otras especialidades requeridas por la carrera, tomando en cuenta la naturaleza interdisciplinar, interdisciplinaria y transdisciplinaria de la carrera. Su caracterización en lo académico, laboral e investigativo, debe ser el siguiente:

Académico

El docente, debe ser un profesional con grado académico de Técnico Superior o Licenciatura en Contaduría o un área relacionada al Área de Saber y Conocimiento a ser impartida en la Carrera.

1. Contar con formación de especialización en Educación Superior
2. Demostrar conocimientos sólidos en la(s) área(s) de saber y conocimiento(s) que deberá regentar.
3. Contar con destrezas y habilidades que le permitan desarrollar el proceso de enseñanza

aprendizaje de manera óptima y práctica.

4. Contar con una formación orientada a desarrollar cualidades productivas y emprendimientos en los estudiantes.

Laboral

El docente debe contar con experiencia empresarial e industrial suficiente para la formación profesional. Debe desempeñar actividades profesionales relacionadas a su campo tanto en instituciones públicas o privadas, así como en organismos gubernamentales, no gubernamentales o en comunidades rurales y urbanas. Haber llevado adelante emprendimientos productivos de carácter individual o comunitario, ya sea creando o siendo parte de empresas públicas, privadas o comunales. Haber desempeñado actividades laborales en la zona o regiones donde se encuentra el centro de formación profesional.

Investigativo

El docente debe haber llevado adelante trabajos de investigación en el área de Contaduría o áreas afines a la carrera.

Los proyectos de investigación, individuales o colectivos, deben haberse realizado en cualquier institución u organismo del gobierno municipal o estatal, así como en organismos no gubernamentales a nivel nacional o internacional y los resultados haber sido publicados a nivel local, regional, nacional o internacional, con reconocimiento de SENAPI.

El profesional docente debe realizar de manera individual o colectiva, el asesoramiento de trabajos de investigación de pre grado (proyectos de grado, proyectos productivos y trabajos dirigidos) asimismo, debe ser capaz de llevar adelante proyectos de investigación.

3.1.10 Sistema de Evaluación de Aprendizaje de la Carrera de Contaduría General.

De acuerdo a lo establecido en el diseño de la carrera, se realiza la evaluación de actitudes, por tanto, se evalúa las prácticas de principios, valores, sentimientos sociocomunitarios (**ser**), es decir, lo crítico, reflexivo, autocrítico.

Evaluación de saberes y conocimientos, se evalúa la práctica – teoría – práctica, es decir la investigación, el estudio, el trabajo y la producción como campo del conocimiento (**conocer**). Evaluación de procesos práctico-teórico-práctico, se evalúa las habilidades y destrezas en el desarrollo de empresas comunitarias según las potencialidades productivas locales, regionales

y nacionales (**hacer**). Dentro del modelo o sistema de Evaluación y toma de decisiones, se evalúa la capacidad de asumir responsabilidades de emprendimientos personales, familiares, institucionales y socio-comunitarios (**Decidir**).

3.2 Marco legal

Reglamento del Sistema de Evaluación del desarrollo curricular

TÍTULO I

DISPOSICIONES GENERALES

Artículo 1.- (OBJETO). El presente reglamento tiene por objeto normar la evaluación de los procesos académicos respecto al avance y desarrollo curricular de los Institutos Técnicos y Tecnológicos de carácter Fiscal, de Convenio y Privado.

Artículo 2.- (APLICACIÓN). El es de aplicación obligatoria en todos los Instituto Técnicos y Tecnológicos del país.

Artículo 3.- (EVALUACIÓN EN EL PROCESO DE ACADÉMICO). Es el proceso de análisis, reflexión y valoración de la formación integral y holística de las y los estudiantes, que permite identificar logros y dificultades en los procesos formativos y el desarrollo de competencias.

Artículo 4.- (OBJETIVOS DE LA EVALUACIÓN DE LOS PROCESO FORMATIVO).
Los objetivos son:

- a) Normar la aplicación de los diferentes criterios e indicadores de evaluación cualitativa y cuantitativa en la formación técnica y tecnológica.
- b) Orientar y apoyar a través de la dirección académica a las y los docentes y estudiantes para lograr las competencias de las diferentes carreras.
- c) Promover los proyectos socioproductivos vinculados a los sectores productivos regionales, municipales y nacionales.
- d) Contribuir al desarrollo socioeconómico de las regiones a partir de la formación académica de las y los estudiantes.
- e) Brindar información de la formación académica de las y los estudiantes por la dirección académica y las y los docentes de cada carrera.

- f) Promover la investigación e innovación productiva en las y los estudiantes, desarrollando la capacidad de generar su propio empleo.

Artículo 5.- (CARACTERÍSTICAS DE LA EVALUACIÓN). Las características de la evaluación son:

- a) **Sistemática:** involucra la realidad sociocultural, económica, política y productiva de cada contexto, integrando métodos, estrategias y acciones basados en competencias previamente formuladas que sirvan como criterios de valoración para evaluar resultados.
- b) **Integral:** porque permite el desarrollo de las dimensiones de la o el estudiante a través de los procesos formativos planteados en los diseños curriculares de las diferentes carreras, tomando en cuenta lo conceptual, procedimental y actitudinal en el desarrollo de la formación técnica y tecnológica.
- c) **Reflexiva:** permite deliberar, analizar y valorar los logros, dificultades y problemas de los procesos formativos en comunidad.
- d) **Orientadora:** contribuye a la toma de decisiones para mejorar los procesos formativos, realizando innovaciones, adecuación y/o ajustes.
- e) **Flexible:** permite aplicar variedad de estrategias, técnicas e instrumentos de evaluación de acuerdo a la temática de cada carrera y asignatura en función a las necesidades académicas y procesos formativos de la población estudiantil.
- f) **Permanente:** se aplica de forma continua en todo el proceso formativo, en sus distintos momentos: al inicio, durante y a la conclusión.
- g) **Sumativa:** la valoración de una asignatura corresponde a la sumatoria de todas las pruebas escritas, prácticas y trabajos realizados por las y los estudiantes durante el periodo de la gestión académica (semestral o anual).
- h) **Transparente:** los procesos de valoración y generación de información en la evaluación de las y los estudiantes, se desarrollan de manera transparente, abierta, responsable e imparcial.

Artículo 6.- (TIPO DE EVALUACIÓN). Los tipos de evaluación son los siguientes:

- a) **Autoevaluación:** Es el proceso donde la o el estudiante valora su propia actuación y participa de manera crítica en la construcción de su aprendizaje.

- b) **Coevaluación:** Es el proceso de valoración conjunta que realizan las y los estudiantes sobre la actuación del grupo. Involucra a los mismos estudiantes en la evaluación de los aprendizajes y permite la retroalimentación mejorando la calidad del proceso formativo.
- c) **Heteroevaluación:** Es el proceso donde la o el estudiante es quien diseña, planifica, implementa, investiga, innova y aplica la evaluación respecto al trabajo, actuación y rendimiento; y donde la o el estudiante es quien responde a los solicitado. Permite identificar debilidades para fortalecer los conocimientos, habilidades y destrezas antes de continuar con el avance del programa académico.
- d) **De Proceso:** Es la valoración permanente del desarrollo de las actividades académicas de las y los estudiantes por la o el docente.

Artículo 7.- (METODOLOGÍA DE LA EVALUACIÓN). Entre las metodologías de la evaluación se tiene:

- a) **Evaluación cualitativa:** Es la valoración de las habilidades, destrezas, capacidades y cualidades desarrolladas durante los procesos formativos, debiendo ser expresados de manera literal. Se valora la calidad tanto del proceso como del nivel del aprovechamiento alcanzado por las y los estudiantes demostrado en los resultados.
- b) **Evaluación cuantitativa:** Es la valoración de los procesos formativos prácticos y teóricos, utilizando registros con escala de calificación numérica de los logros, avances y alcances de las y los estudiantes, en el desarrollo de los procesos formativos en cada una de las asignaturas.

TÍTULO II

EVALUACIÓN DEL PROCESO ACADÉMICO

Artículo 8.- (VALORACIONES). La evaluación implica una valoración de:

1.- **Conocimientos teóricos (30%)** Se valora los siguientes indicadores:

- a) Capacidad de comprender saberes y conocimientos propios de cada asignatura y/o módulo.
- b) Manejo de conocimientos científicos, técnicos, tecnológicos y/o productivos de la carrera.

- c) Manejo adecuado de términos técnicos, según su carrera.
- d) Presentación oral y escritas de ideas a partir de los resultados de investigaciones.
- e) Conocimiento sobre seguridad industrial de la carrera.
- f) Conocimiento sobre formación general.
- g) Producción de ideas, conocimientos, emprendimientos e investigaciones.

2.- Habilidades y destrezas prácticas (70%) Se valora los siguientes indicadores:

- a) Desarrollo de habilidades y destrezas en la aplicación de saberes y conocimientos teóricos prácticos en la prevención y resolución de problemas de la realidad.
- b) Producción de saberes y conocimientos científicos, técnicos, tecnológicos y productivos en función al ámbito de cada carrera y con base en procesos investigativos.
- c) Manejo adecuado de herramientas, instrumentos, equipos y/o maquinarias en aplicación de técnicas dentro del proceso formativo.
- d) Capacidad de observación, experimentación y creatividad en las actividades y tareas de cada asignatura y/o módulo.
- e) Capacidad de investigación, innovación y producción a partir de las vocaciones y potencialidades productivas de cada región.
- f) Aplicación y manejo de seguridad industrial dentro de los talleres, campos de cultivo, laboratorios u otros espacios de formación profesional.
- g) Desarrollo de emprendimiento productivo individual, familiar y comunitario para generar empleo.

Artículo 9.- (PROCESOS DE EVALUACIÓN).

I. Los procesos de evaluación deberán consolidar la obtención de un resultado a partir de logros de las competencias o un producto, a través de la integración de la práctica y la teoría.

II. La Evaluación teórica, deberá ser escrita y oral de manera permanente y sistemática.

III. La Evaluación práctica deberá ser permanente (práctica demostrativa) en el desarrollo curricular para el logro de las competencias planificadas para las diferentes asignaturas.

IV. El promedio de la evaluación será la sumativa de ambos resultados, 30% teórico y 70% práctico.

Artículo 10.- (CRITERIOS DE EVALUACIÓN). Los instrumentos de evaluación deberán considerar mínimamente los siguientes aspectos:

- a) Conocimiento teórico de los contenidos académicos de cada asignatura.
- b) Manejo del lenguaje técnico conforme al objetivo de cada asignatura.
- c) Destreza en el manejo de herramientas, instrumentos, equipos y/o maquinarias en la aplicación de técnicas y la realización de prácticas en el proceso formativo.
- d) Creatividad en la investigación, innovación y producción (teórica y práctica).
- e) Valorar las experiencias, saberes, y conocimientos propios vinculados a su formación técnica y tecnológica.
- f) Aplicación de valores humanos en su desempeño, durante el proceso formativo.

Artículo 11.- (SISTEMA DE EVALUACIÓN CONTINUA).

I. Es la evaluación realizada por la o el docente durante todo el proceso formativo, debiendo aplicar en el régimen semestral o anual, mediante la verificación del cumplimiento de las competencias de la carrera.

II. Cada docente utilizará el método, técnicas, modalidad e instrumentos pedagógicos más adecuados a la naturaleza y características de la asignatura a su cargo. En la evaluación continua deberán contemplarse procesos autoevaluativos, co-evaluativos y heteroevaluativos, de carácter cualitativo, para ello, la dirección académica o instancia pertinente es la encargada de hacer el seguimiento académico permanente.

Artículo 12.- (COMISIÓN DE CASOS ESPECIALES). En circunstancias que lo justifiquen, previa valoración y aprobación por la máxima autoridad o responsable del instituto, se podrá determinar que la o el estudiante sea evaluado por una comisión de docentes con pertinencia académica y con la presencia de un representante de la dirección departamental de educación en calidad de veedor. El mismo concluirá con la firma de un acta.

Artículo 13.- (ASISTENCIA). Las y los estudiantes deben contar con un mínimo de asistencia del 80% del total de la carga horaria por asignatura. Lo contrario será causal de reprobación de la misma, sin derecho a optar a las pruebas de recuperación, con excepción de las inasistencias debidamente justificadas de forma escrita y documentada ante la dirección académica o instancia pertinente del instituto.

Artículo 14.- (PONDERACIÓN). La calificación final de cada asignatura será distribuida de acuerdo al siguiente detalle: 70% práctica y 30% teoría.

Artículo 15.- (ESCALA DE VALORACIÓN). El rendimiento académico de la y los estudiantes será expresado en la escala de notas de 1 a 100 puntos, siendo la nota mínima de aprobación 61. El rendimiento podrá expresarse en conceptos, como se muestra a continuación:

Artículo 16.- (PROMOCIÓN). Las y los estudiantes que obtengan una valoración igual o superior a la nota mínima de aprobación, como consecuencia de la sumatoria de los resultados obtenidos en todos los momentos evaluativos en una determinada asignatura, podrán acceder al siguiente régimen académico según el cumplimiento de pre-requisitos definidos en el plan de estudios aprobados por el ministerio de educación.

Artículo 17.- (PROCESO DE NIVELACIÓN). **I.** El proceso de nivelación son actividades prácticas complementarias dentro del proceso formativo, las cuales tienen por objeto recuperar las competencias no alcanzadas por las o los estudiantes.

II. El desarrollo de nivelación de las competencias se realizará posterior a la culminación de cada evaluación parcial, bajo la responsabilidad de la o el docente de la asignatura, con actividades exclusivamente prácticas, con el seguimiento y supervisión de la Dirección Académica o instancia pertinente del instituto.

Artículo 18.- (PRUEBA DE RECUPERACIÓN). **I.** La prueba de recuperación es una evaluación práctica elaborada sobre la base de todos los contenidos de una asignatura. La nota mínima para acceder a esta prueba es de puntos como promedio final.

II. Las y los estudiantes podrán acceder a la prueba de recuperación en un máximo de dos asignaturas en el régimen semestral y tres asignaturas en el régimen anual.

III. La nota de aprobación de la prueba de recuperación es única de 61 puntos, independientemente de la calificación obtenida en la mencionada prueba.

IV. En caso de no aprobar en las pruebas de recuperación, la o el estudiante cursará la o las asignaturas perdidas en el régimen semestral o anual venidero, según corresponda, sin que exista rompimiento de pre-requisitos, hasta un máximo de dos oportunidades.

V. Para el régimen semestral y anual, la o el estudiante podrá rendir la prueba de recuperación al final del desarrollo curricular de la gestión académica.

VI. Si a la conclusión de la gestión académica, la o el estudiante reprueba más de dos asignaturas en el régimen semestral y más de tres asignaturas en el régimen anual, repetirá la gestión académica únicamente en las asignaturas reprobadas.

Artículo 19.- (ENTREGA DE CALIFICACIONES). I. Las y los docentes deberán dar a conocer a las y los estudiantes las calificaciones obtenidas en las siguientes 48 horas posteriores a las pruebas de conocimientos teóricos y prácticos.

II. Las y los docentes deberán informar a la dirección académica o instancia pertinente las calificaciones obtenidas por las y los estudiantes en los siguientes 5 días posteriores a la prueba de conocimientos teóricos y prácticos.

Artículo 20.- (CENTRALIZADORES DE CALIFICACIONES). Al finalizar el semestre o año académico, de acuerdo al régimen de estudios de las diferentes carreras, los institutos técnicos y tecnológicos de carácter fiscal, de convenio y privado, a través de su dirección académica o instancia pertinente deberán remitir los libros centralizadores de calificaciones a la dirección departamental de educación que corresponda, en el formato físico y digital; y en los plazos establecidos conforme a normativa vigente.

Artículo 21.- (SEGUIMIENTO Y SUPERVISIÓN). La o el director académico o instancia pertinente del instituto, realizará seguimiento y supervisión a las y los docentes respecto al desarrollo académico, elaboración y aplicación de instrumentos de evaluación, en función al contenido curricular de cada asignatura.

Artículo 22.- (RESPONSABLES DE LA EVALUACIÓN). La evaluación de los procesos formativos es de responsabilidad de los directivos, jefes de carrera y docentes de la asignatura, conforme a las funciones y atribuciones que corresponda.

Artículo 23.- (ABANDONO). Se considera abandono de la gestión académica cuando la o el estudiante inscrito en el instituto técnico o tecnológico, cursa un tiempo determinado y decide abandonar la asignatura y/o carrera.

Artículo 24.- (CURSOS ADICIONALES). No son permitidos bajo ningún justificativo los cursos de verano o invierno que permitan adelantar asignaturas o desarrollar pruebas de recuperación.

Artículo 25.- (SUSPENSIÓN DE ESTUDIOS). **I.** La o el estudiante podrá solicitar a la máxima autoridad o responsable del instituto suspender sus estudios por un tiempo máximo de 2 años o 4 semestres, pasado dicho plazo en su readmisión no se considerará el avance que haya alcanzado en su formación.

II. La o el estudiante que haya abandonado sus estudios sin autorización, podrá solicitar su reincorporación en el plazo máximo de un año, caso contrario perderá todo el avance curricular alcanzado en su formación.

CAPÍTULO IV

MARCO METODOLÓGICO

4.1 Enfoque Metodológico

Previamente es importante considerar, que el estado del conocimiento actual sobre la evaluación del aprendizaje, exige aún una aproximación abierta al surgimiento de nuevas preguntas, más centrada en la contestación de algunas bien definidas.

En la investigación cuantitativa, parte de una posición epistemológica en la que se busca descubrir leyes o al menos relaciones entre fenómenos. Este enfoque, que asume un mayor objetivismo en la producción de conocimiento, requiere utilizar sólidos y bien contrastados sistemas teóricos sobre el campo de estudio.

Por el contrario, la investigación cualitativa prima la propia construcción de sistemas teóricos para poder resolver problemas en un contexto determinado (León y Montero, 2004), citados por Hernández, Fernández y Baptista (2006).

Por tanto, a la vista de la variedad de enfoques teóricos desde los que se estudia las estrategias de evaluación de aprendizajes por los docentes, es necesario, aun partiendo de uno de ellos, mantener el objetivo de continuar interpretando y construyendo.

Partiendo de esta consideración, el enfoque es mixto asumida en la indagación, este enfoque constituye la integración sistemática de los enfoques cuantitativo y cualitativo en un solo estudio con el fin de obtener un conocimiento más completo del fenómeno.

Los estudios mixtos representan un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación e implican la recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos, así como su integración y discusión conjunta, para realizar inferencias producto de toda la información recabada y lograr un mayor entendimiento del fenómeno bajo estudio.

Lo que pretende la investigación mixta no es reemplazar a la investigación cuantitativa ni a la investigación cualitativa, sino más bien utilizar las fortalezas de ambos tipos de indagación combinándolas y tratando de minimizar sus debilidades potenciales (Hernández et al, 2006).

Ante esta realidad, los métodos y técnicas elaborados buscan entender al docente, a los estudiantes desde su percepción, desde la imagen global, diversa y particular que tienen sobre

las estrategias de evaluación, rescatando la perspectiva de ellos y su interpretación de la realidad investigada.

4.2 Tipo de Investigación

El tipo de investigación, es descriptiva y propositiva de acuerdo a los objetivos de la investigación planteados; en primera instancia la investigación va poder describir la situación actual del fenómeno sujeto a estudio, para posteriormente analizarla e interpretarla.

De acuerdo a Tamayo y Tamayo, (2006), el tipo de investigación descriptiva, comprende la descripción, registro, análisis e interpretación de la naturaleza actual y la composición o procesos de los fenómenos; el enfoque se hace sobre conclusiones dominantes o sobre cómo una persona, grupo, cosa funciona en el presente; la investigación descriptiva trabaja sobre realidades de hecho, caracterizándose fundamentalmente por presentarnos una interpretación correcta.

Refiere Bernal, (2006), en la investigación descriptiva, se muestran, narran, reseñan o identifican hechos, situaciones, rasgos, características de un objeto de estudio, o se diseñan productos, modelos prototipos, guías, etcétera, pero no se dan explicaciones o razones del porqué de las situaciones, hechos, fenómenos, etcétera; la investigación descriptiva se guía por las preguntas de investigación que se formula el investigador; se soporta en técnicas como la encuesta, entrevista, observación y revisión documental.

Asimismo, Hurtado, (2002), infiere que la investigación descriptiva tiene como objetivo la descripción precisa del evento de estudio, este tipo de investigación se asocia al diagnóstico; el propósito es exponer el evento estudiado, haciendo una enumeración detallada de sus características, de modo tal que en los resultados se pueda obtener dos niveles de análisis; dependiendo del fenómeno o del propósito del investigador; estas investigaciones trabajan con uno o con varios eventos de estudio en un contexto determinado, pero su intención no es establecer relaciones de causalidad entre ellos, por tal razón no ameritan de la formulación de hipótesis.

La investigación propositiva de acuerdo a Fontaines, (2012), son aquellas que generan una propuesta para solventar una situación deficitaria que detectan mediante aplicación un diagnóstico. Esta investigación se distingue por crear conocimiento, a partir del aporte brindado

por los miembros investigadores. Los trabajos realizados mediante este tipo de investigación, se inician a raíz de un pensamiento innovador y la necesidad de dar solución a un problema planteado o previsto. Ruiz, (2012).

4.3 Métodos de Investigación

4.3.1 Métodos Empíricos

Los métodos empíricos aplicados fueron a través de técnicas cualitativas utilizándose la entrevista estructurada y cuantitativa a través del cuestionario.

4.3.2 Métodos Estadísticos

El programa estadístico aplicado para la sistematización o tabulación de los datos fue el programa Excel.

4.4 Técnicas y/o Instrumentos

4.4.1 Técnicas

4.4.1.1 Entrevista Estructurada

La técnica de la entrevista estructurada fue aplicada al encargado de la carrera de Contaduría con preguntas relacionadas sobre las estrategias de evaluación que aplica.

4.4.1.2 La Encuesta

La técnica de la encuesta se aplicó a los estudiantes y docentes de la Carrera de Contaduría con preguntas relacionadas a las estrategias de evaluación que aplican los docentes.

4.4.2 Instrumentos

Los instrumentos aplicados en la recolección de información primaria están en correspondencia con las técnicas mencionadas.

4.4.2.1 Guía de Entrevista Estructurada

Se utilizó el instrumento de la guía de entrevista estructurada para entrevistar al Jefe de la Carrera de Contaduría. (Ver Anexo 3).

4.4.2.2 Cuestionario

El cuestionario que, dentro de una investigación, es un instrumento ampliamente utilizado y constituye una serie de preguntas estructuradas, enfocadas y estandarizadas que se pueden responder en un formato impreso o vía electrónica, Valenzuela y Flores, (2012). Se realizó la recolección de información sobre las estrategias de evaluación con preguntas específicas al respecto de acuerdo a los objetivos de la investigación y finalmente se realizó una propuesta de estrategias de evaluación de aprendizajes. (Ver Anexo 1)

4.5 Unidad de Análisis

Estrategias de Evaluación de Aprendizaje

4.6 Población y Muestra

4.6.1 Población

La población en estudio de la carrera de Contaduría corresponde a 355 estudiantes y 12 docentes.

4.6.2 Muestra

La muestra que constituye la unidad representativa cualitativa y cuantitativamente de la población fue determinada por el muestreo probabilístico, mediante la siguiente fórmula:

$$n = \frac{Z^2 \cdot p \cdot q \cdot N}{e^2(N - 1) + Z^2 (p \cdot q)}$$

Donde:

n = tamaño de la muestra.

N = tamaño de la población

Z = Valor de la abscisa en la distribución normal estándar para un nivel de confianza dado.

e = Tamaño de error permitido.

p= Probabilidad de éxito en la población.

q= Probabilidad de fracaso en la población

Cálculo de la muestra. Los valores estipulados para cada variable son:

$$n = ?$$

$$N = 25$$

$$Z = 1,96 \text{ obtenido de la tabla con un nivel de confianza del 95\%}$$

$$e = \text{error de estimación 5\%}$$

$$p = 50\%$$

$$q = 50\%$$

Reemplazando los valores:

$$n = \frac{(3.8416)(0.5)(0.5)(355)}{(0.0025) * (355 - 1) + (3.8416)(0.5)(0.5)}$$

$$n = \frac{340.942}{(0.885) + (0.9604)}$$

$$n = \frac{340.942}{1.8454}$$

$$n = 184,75$$

$$n \simeq 185$$

Una vez aplicada la fórmula, corresponde a 185 estudiantes de la muestra, para la determinación de la muestra de los docentes se aplicó el muestreo no probabilístico por conveniencia, se estableció como muestra al 100% de docentes que corresponde a los 12 docentes.

CAPÍTULO V

RESULTADOS

Los resultados presentados fueron obtenidos de la aplicación de la encuesta a estudiantes y docentes de la carrera de Contaduría General con el objetivo de realizar un diagnóstico sobre la forma de evaluación realizada en la carrera que es la base para la propuesta diseñada.

5.1 Percepción de los Estudiantes sobre las Estrategias de Evaluación

5.1.1 Empleo de Instrumentos que permiten Observar el Avance de Aprendizaje

El 10% menciona que siempre los docentes emplean instrumentos que le permitan observar cómo avanza su aprendizaje, el 31% nunca y el 59 % a veces.

Gráfico 11: Empleo de instrumentos que le permitan observar cómo avanza su aprendizaje



Fuente: Elaboración propia

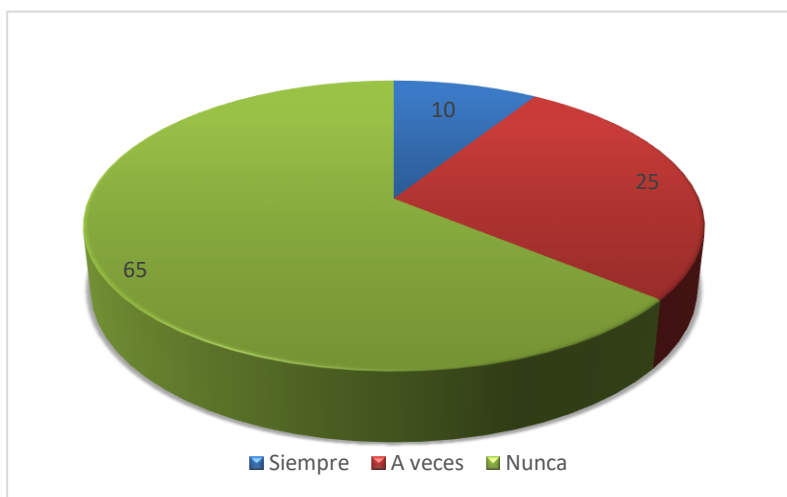
Lo que significa que un número reducido de docentes, emplean instrumentos que permiten observar cómo avanza su aprendizaje, mientras que en mediana proporción menciona que nunca y en un alto porcentaje refiere que a veces.

Por lo que se puede advertir que, los docentes no utilizan en su mayoría los instrumentos para establecer el avance del aprendizaje de los estudiantes.

5.1.2 Frecuencia de Cuestionarios sobre Actitudes, Conocimientos y Destrezas

El 10% menciona que siempre es frecuente que se apliquen cuestionarios que piden información acerca de sus actitudes de aprendizaje, sus conocimientos previos o las destrezas de aprendizaje, mientras que el 25% a veces y el 65 % nunca.

Gráfico 12: Frecuencia de aplicación de cuestionarios sobre el aprendizaje



Fuente: Elaboración propia

Por lo que, en base a la información obtenida, prevalece que los docentes con respecto a la frecuencia de la aplicación de cuestionarios sobre su aprendizaje, nunca aplican mientras que en un porcentaje menor está a veces y en menor proporción siempre, lo que significa que los docentes no aplican cuestionarios que pidan información acerca de sus actitudes de aprendizaje, sus conocimientos previos o las destrezas de aprendizaje que posee.

5.1.3 Instrumentos de Evaluación que aplican los Docentes

Con referencia a este punto un 55% menciona que aplican los instrumentos de evaluación los docentes, sobre el conocimiento que alcanzan, mientras que un 33% como aprenden y un 12% las dos anteriores.

Gráfico 13: Instrumentos de evaluación que aplican los docentes



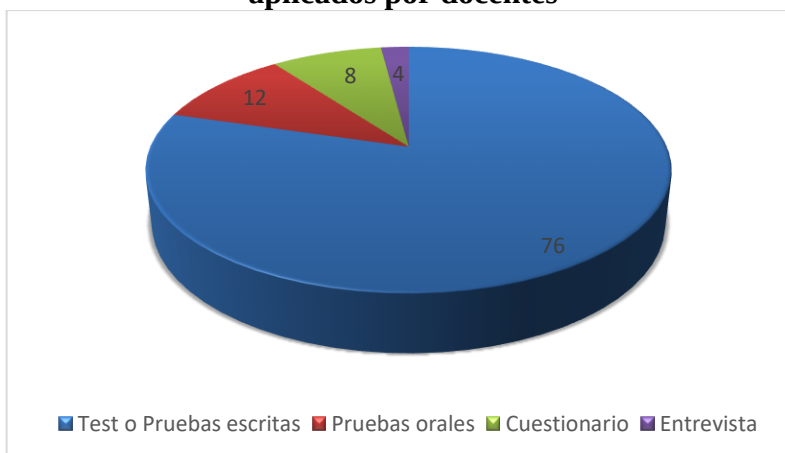
Fuente: Elaboración propia

Por lo que se observa que los instrumentos que en su mayoría aplica son sobre los conocimientos que alcanza.

5.1.4 Instrumentos de Evaluación Frecuentes Empleados por Docentes

Como se observa el 76% prevalecen instrumentos de evaluación que con mayor frecuencia emplean sus docentes para verificar su avance en el conocimiento de la materia el Test o pruebas escritas, mientras que un 12% pruebas orales, el 8% cuestionario y el 4% la entrevista. Por lo que prevalecen los instrumentos de evaluación de test o pruebas escritas que aplican los docentes y en menor proporción las pruebas orales, cuestionarios y entrevistas.

Gráfico 14: Instrumentos de evaluación con mayor frecuencia aplicados por docentes

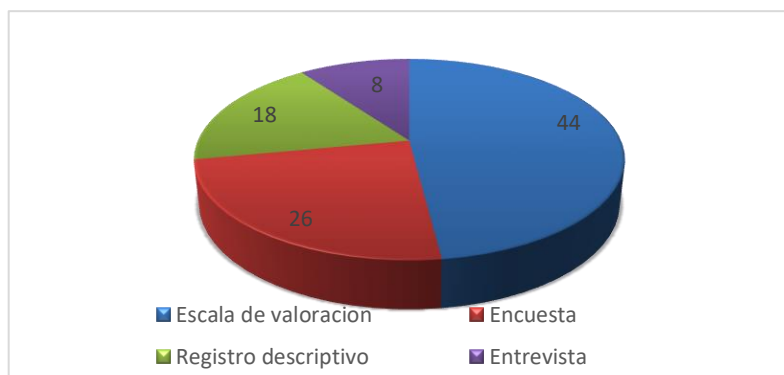


Fuente: Elaboración propia

5.1.5 Dos Instrumentos de Evaluación que muy pocas veces Emplean sus Docentes

Los instrumentos de evaluación que muy pocas veces emplean los docentes para verificar su avance en el conocimiento de la asignatura son; la escala de valoración en un 44%, el cuestionario en un 26 %, el registro descriptivo en un 18% y en un 8% la entrevista.

Gráfico 15: Instrumentos de evaluación que muy pocas veces emplean los docentes



Fuente: Elaboración propia

Como se observa en el gráfico 15, dentro de los instrumentos que muy pocas veces emplean los docentes son la escala de valoración, luego la encuesta, registro descriptivo y entrevista.

5.1.6. Dos Instrumentos de Evaluación que Nunca Emplean sus Docentes

Dentro de los instrumentos de evaluación que nunca han empleado sus docentes el 58% responde el registro anecdótico, el 20% registro descriptivo, la lista de cotejo el 12%, la escala de valoración el 6%, la encuesta el 2% y la entrevista el 2%.

Gráfico 16: Dos instrumentos de evaluación que nunca han empleado sus docentes



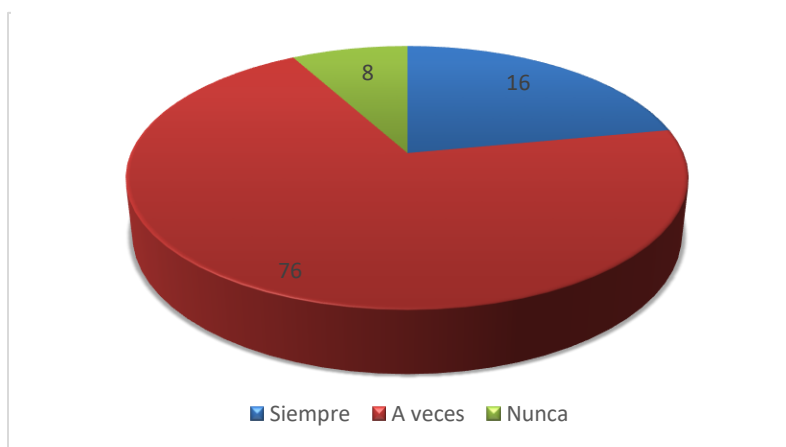
Fuente: Elaboración propia

En base a los resultados obtenidos, se puede apreciar que prevalecen los instrumentos del registro anecdótico y registro descriptivo que son dos instrumentos de evaluación que nunca han empleado sus docentes.

5.1.7 Reconocimiento de las Cualidades que posee y que Favorecen su Aprendizaje

Al respecto sobre este aspecto el 76% de los estudiantes respondieron que a veces, el 16% nunca y el 8% siempre.

Gráfico 17: Reconoce las cualidades que posee y que favorecen su aprendizaje



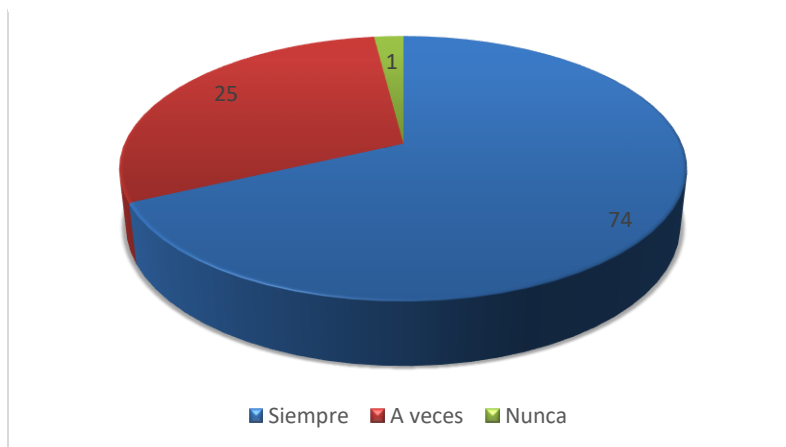
Fuente: Elaboración propia

En base al gráfico 17, sobre si se reconoce las cualidades que posee y que favorecen el aprendizaje de los estudiantes en su mayoría respondió que a veces y nunca y en un menor porcentaje siempre. Lo que significa que no tienen conocimiento sobre sus características de aprendizaje que tiene el estudiante.

5.1.8 Elección de los Procesos que Favorecen su Aprendizaje

Los estudiantes refieren con respecto a la elección de los procesos que favorecen su aprendizaje indican el 74% siempre, el 25% a veces y el 1% nunca.

Gráfico 18: Elección de procesos que favorecen su aprendizaje



Fuente: Elaboración propia

5.1.9 Sobre cuando Alcanza un Nuevo Aprendizaje Reflexiona sobre las Condiciones que le Permitieron Lograr.

Al respecto sobre cuando los estudiantes alcanzan un nuevo aprendizaje si reflexiona sobre las condiciones que le permitieron lograrlo corresponde 64%, a veces, 25% siempre, 11% nunca, Siendo que, los estudiantes reflexionan sobre las condiciones en las que alcanzaron un nuevo aprendizaje.

Gráfico 19: Reflexión cuando alcanza un nuevo aprendizaje sobre las condiciones que permitieron lograr

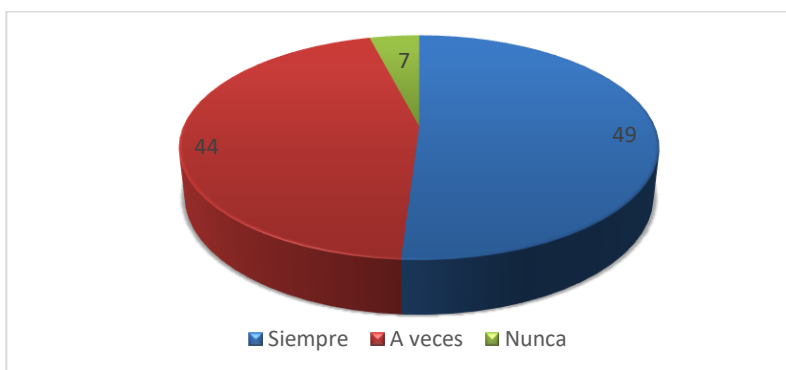


Fuente: Elaboración propia

5.1.10 Mientras Aprende sigue el Camino que en ocasiones anteriores Favoreció su Aprendizaje.

Como se observa en el gráfico 20 refieren que mientras aprenden siguen el camino que en ocasiones anteriores favorecieron su aprendizaje 49% siempre, 44% a veces, 7% nunca, Por lo que los estudiantes siguen el camino que favorecieron su aprendizaje en porcentaje significativo.

Gráfico 20: Mientras aprende sigue el camino que favoreció su aprendizaje

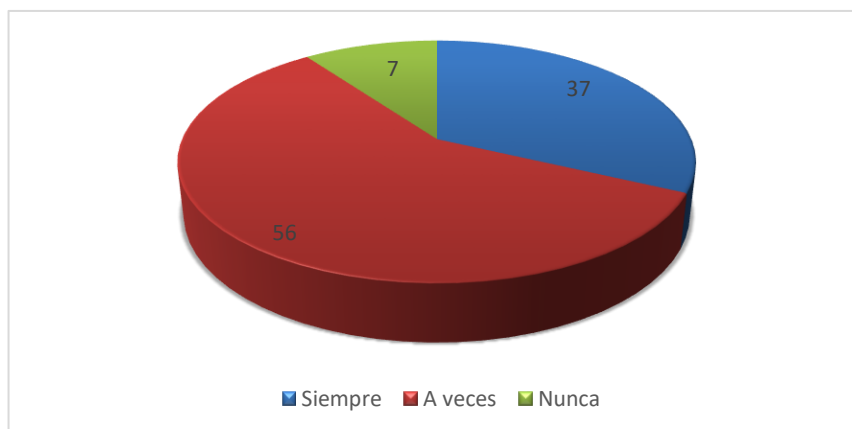


Fuente: Elaboración propia

5.1.11 Frecuencia con que Reflexiona sobre la Estrategia que debe seguir para llegar al Aprendizaje

Sobre las reflexiones del estudiante sobre estrategias que deben seguir para llegar al aprendizaje corresponde 56% a veces, 37 % siempre y 7% nunca.

Gráfico 21: Frecuencia con que reflexiona sobre la estrategia que debe seguir para llegar al aprendizaje



Fuente: Elaboración propia

5.1.12 Sobre el Ensayo de Nuevos Procesos y Técnicas que favorezcan su Aprendizaje

Con referencia al ensayo de nuevos procesos y técnicas que favorezcan el aprendizaje de los estudiantes corresponde un 76% a veces, 20% siempre y 4% nunca.

Gráfico 22: Sobre el ensayo de nuevos procesos y técnicas que favorecen su aprendizaje



Fuente: Elaboración propia.

Sobre la forma de su aprendizaje solo a veces en un porcentaje significativo realiza un ensayo de su aprendizaje.

5.2 Resultados de la Percepción de los Docentes

5.2.1 Instrumentos que le permitan observar cómo avanza el aprendizaje de sus estudiantes

El 58% de los docentes emplea a veces instrumentos que le permitan observar cómo avanza el aprendizaje, el 42% siempre emplea.

Gráfico 23: Instrumentos que le permitan observar cómo avanza el aprendizaje de los estudiantes.



Fuente: Elaboración propia

Lo que significa que un número reducido de docentes, emplean instrumentos que permiten observar cómo avanza el aprendizaje de los estudiantes, mientras que en mayor proporción menciona que a veces. Por lo que los docentes a veces emplean instrumentos para establecer el avance del aprendizaje de los estudiantes.

5.2.2 Frecuencia que Aplica Cuestionarios sobre las Actitudes de Aprendizaje, sus conocimientos previos o las Destrezas de Aprendizaje que posee el Estudiante

El 59% menciona que a veces se aplican cuestionarios que pidan información acerca de las actitudes de aprendizaje, sus conocimientos previos o las destrezas de aprendizaje que posee los estudiantes, mientras que el 41% siempre aplica estos cuestionarios.

Gráfico 24: Frecuencia de aplicación de cuestionarios sobre el aprendizaje

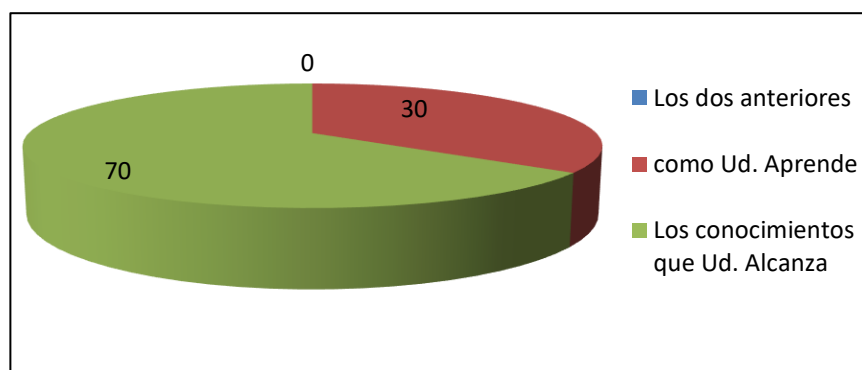


Fuente: Elaboración propia

Por lo que en base a la información obtenida prevalece que los docentes con respecto a la frecuencia de la aplicación de cuestionarios sobre el aprendizaje de los estudiantes, a veces aplican mientras que, en un porcentaje menor siempre, lo que significa que los docentes a veces aplican cuestionarios que pidan información acerca de las actitudes de aprendizaje, conocimientos previos o las destrezas de aprendizaje que poseen los estudiantes.

5.2.3 Instrumentos de Evaluación que Aplica como Docente

Con referencia a este punto un 70% menciona que aplican los instrumentos de evaluación sobre los conocimientos que alcanza, mientras que un 30% como aprenden.

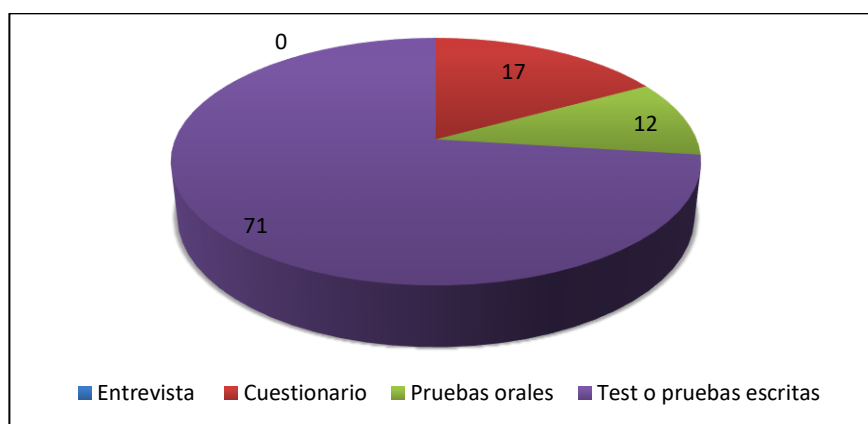
Gráfico 25: Instrumentos de evaluación que aplican los docentes

Fuente: Elaboración propia

Por lo que se observa, que los instrumentos que en su mayoría aplica son sobre los conocimientos que alcanza.

5.2.4 Instrumentos de Evaluación que con Mayor Frecuencia emplea para Verificar el Avance en el Conocimiento de su Asignatura

Como se observa el 71% prevalece instrumentos de evaluación que con mayor frecuencia emplean los docentes para verificar el avance en el conocimiento de la materia el Test o pruebas escritas, mientras que un 16% cuestionarios, el 12% pruebas orales.

Gráfico 26: Instrumentos de evaluación que con mayor frecuencia aplican los docentes

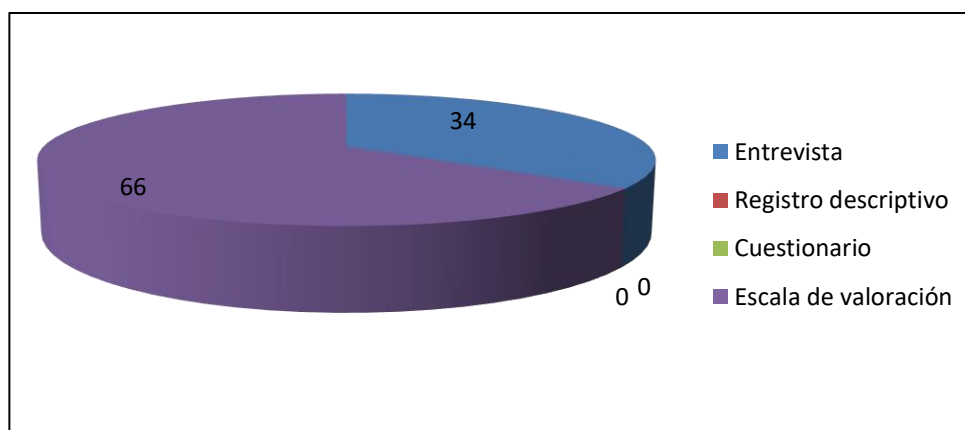
Fuente: Elaboración propia

Por lo que prevalece que los docentes utilizan los instrumentos de evaluación de test o pruebas escritas y en menor proporción las pruebas orales.

5.2.5 Dos Instrumentos de Evaluación que muy Pocas veces Emplea para Verificar su Avance en el Conocimiento de la Asignatura

Los instrumentos de evaluación que muy pocas veces emplean los docentes son la escala de valoración en un 66%, y un 34% la entrevista.

Gráfico 27: Instrumentos de evaluación que muy pocas veces emplean los docentes



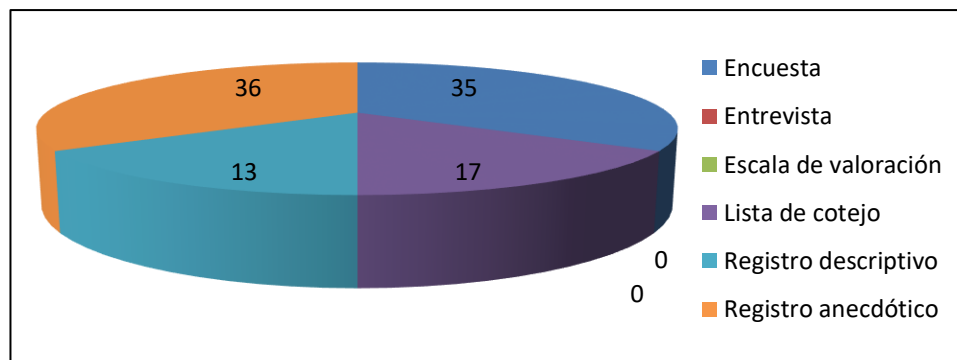
Fuente: Elaboración propia

Como se observa en el gráfico 27, dentro de los instrumentos que muy pocas veces emplean los docentes son la escala de valoración, y la entrevista.

5.2.6. Dos Instrumentos de Evaluación que Nunca ha Empleado

Dentro de los instrumentos de evaluación que nunca han empleado los docentes el 35% responde la encuesta, el 36% registro anecdótico, 17% la lista de cotejo y el 13% el registro descriptivo.

Gráfico 28: Dos instrumentos de evaluación que nunca han empleado los docentes



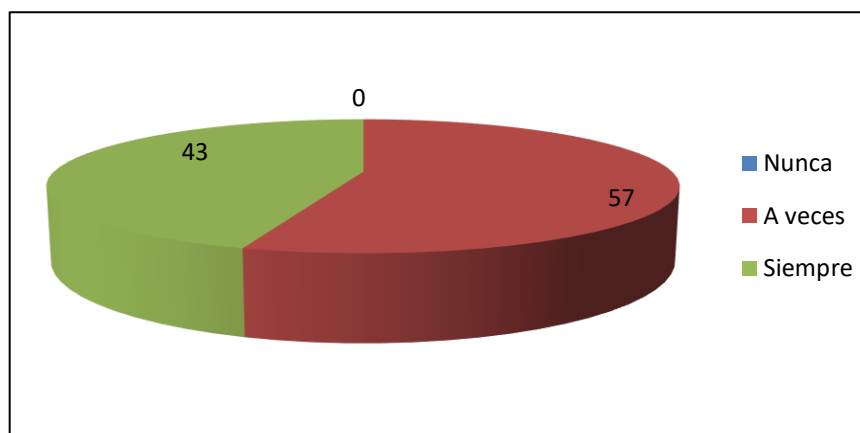
Fuente: Elaboración propia

En base a los resultados obtenidos, prevalecen el instrumento de la encuesta y el registro anecdótico que nunca han empleado los docentes.

5.2.7 Reconoce las Cualidades que poseen los Estudiantes que Favorece su Aprendizaje.

Al respecto el 57% de los docentes respondieron que a veces y el 43% siempre.

Gráfico 29: Reconoce las cualidades que usted posee y que favorecen su aprendizaje



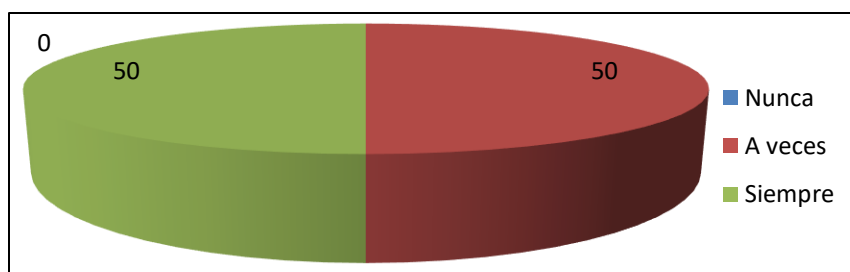
Fuente: Elaboración propia

En base al gráfico 29, sobre el reconocimiento de las cualidades que posee y que favorecen el aprendizaje de los estudiantes en su mayoría respondió que a veces y nunca y en un menor porcentaje siempre.

5.2.8 Los Estudiantes eligen los Procesos que Favorecen su Aprendizaje

Sobre la elección de los procesos que favorecen el aprendizaje de los estudiantes indican el 50% a veces y el 50% siempre.

Gráfico 30: Elección de procesos que favorecen su aprendizaje



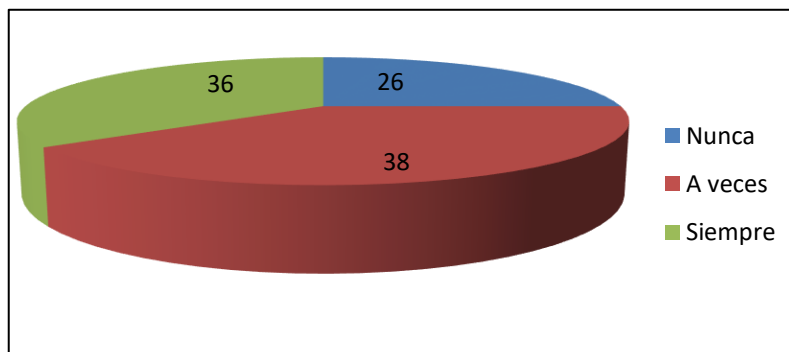
Fuente: Elaboración propia

Lo que se puede observar que la opinión al respecto de la elección de procesos que favorecen su aprendizaje está dividida.

5.2.9 Reflexión de los Estudiantes cuando Alcanzan un Nuevo Aprendizaje

Al respecto sobre cuando los estudiantes alcanzan un nuevo aprendizaje reflexiona sobre las condiciones que le permitieron lograrlo corresponde 38%, a veces, 36% siempre, 26% nunca.

Gráfico 31: Reflexión cuando alcanza un nuevo aprendizaje

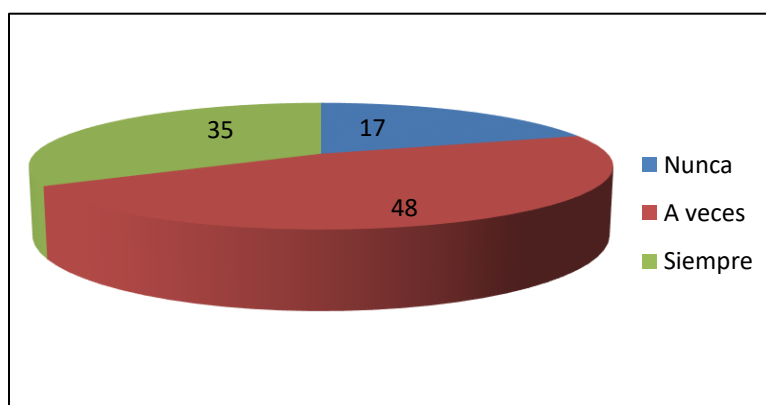


Fuente: Elaboración propia

5.2.10 Mientras Aprende sigue el Camino que Favorecieron su Aprendizaje.

Como se observa en el gráfico 31, refieren que mientras aprenden siguen el camino que en ocasiones anteriores favorecieron su aprendizaje 48% a veces, 35% siempre, 20% nunca

Gráfico 32: Mientras aprende, sigue el camino que favoreció su aprendizaje



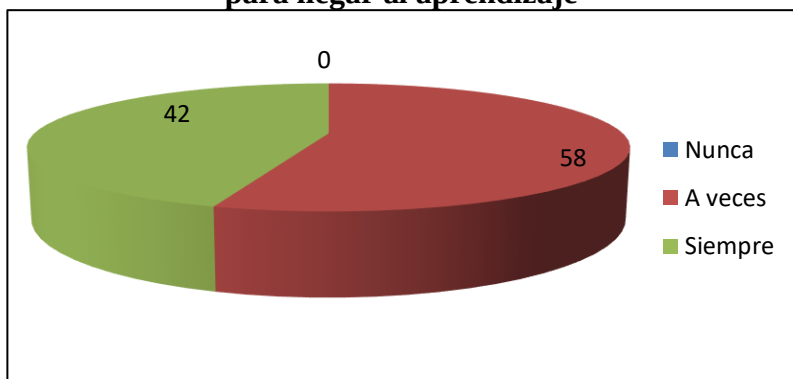
Fuente: Elaboración propia

Al respecto los estudiantes siguen las estrategias o camino que en anteriores ocasiones le favorecieron en su mayoría.

5.2.11 Frecuencia de Reflexión Estratégica que debe seguir para llegar al Aprendizaje

Sobre las reflexiones del estudiante sobre estrategias que deben seguir para llegar al aprendizaje corresponde 58% a veces y 42% siempre.

Gráfico 33: Frecuencia de reflexiona sobre la estrategia para llegar al aprendizaje

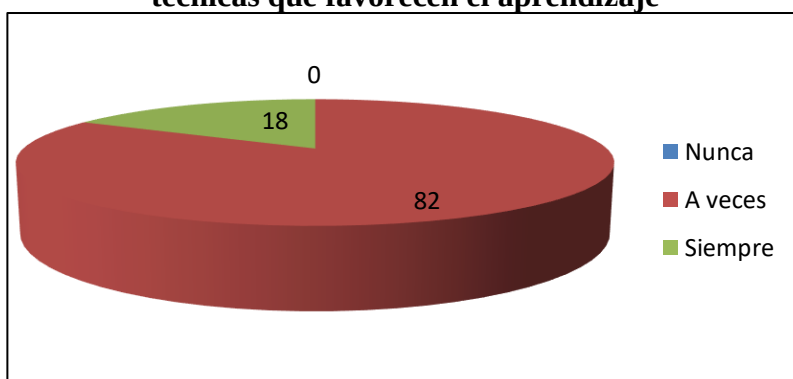


Fuente: Elaboración propia

5.2.12 Sobre el Ensayo de Nuevos Procesos y Técnicas que Favorezcan el Aprendizaje

Con referencia al ensayo de nuevos procesos y técnicas que favorezcan el aprendizaje de los estudiantes responde un 81% a veces y 18% siempre.

Gráfico 34: Sobre el ensayo de nuevos procesos y técnicas que favorecen el aprendizaje



Fuente: Elaboración propia.

Por lo que se puede observar que, los docentes en su mayoría no realizan nuevos procesos y técnicas que favorecen el aprendizaje de los estudiantes.

Según los resultados descritos de la evaluación, en el proceso enseñanza aprendizaje en la carrera de Contaduría General, se establece que es memorística, se aplican estrategias

evaluativas cuantitativas que llevan a la formación de aprendizaje, pero no se aplican estrategias formadoras y cualitativas que producen enfoques de aprendizaje profundo y de alto rendimiento.

La evaluación aplicada no es formativa ni integral, porque una metodología de la evaluación de los procesos de aprendizaje: pretende valorar el proceso de aprendizaje describiendo lo que el estudiante debe lograr, cómo lo va a lograr, con la aplicación de qué técnicas, la utilización de qué instrumentos y en qué tiempo lo va a lograr, considerando que la evaluación es un proceso sistemático y continuo que integra todas las experiencias de enseñanza y aprendizaje para determinar el nivel o grado de efectividad en que los estudiantes alcanzan los objetivos dentro de un programa educativo.

Las estrategias de evaluación, son las encargadas de verificar que el proceso de aprendizaje se lleve a cabo durante y al final del proceso, las que deben estar fundamentadas en un método.

Por lo que es todo un sistema de planificación aplicado a un conjunto articulado de acciones, permite conseguir un objetivo, sirve para obtener determinados resultados, de manera que no se puede hablar de que se usan estrategias cuando no hay metas hacia dónde se orientan las acciones.

5.3 Estrategias de Evaluación Aplicados por la Carrera de Contaduría General

Durante el aprendizaje, se prevé que los estudiantes tienden a procesar la información a un nivel de complejidad, que se exigirá en la futura situación de la evaluación, por ejemplo; si el estudiante sabe que la asignatura, se evaluará con una prueba, donde sólo deberá reconocer la solución entre distintas alternativas y sin tener que resolver situaciones problemáticas, es muy probable que sea suficiente que procese información más o menos superficialmente. En consecuencia, una buena planificación de la evaluación compartida con los estudiantes, puede incidir, en la calidad del proceso de aprendizaje.

Cuanto más profundamente sea procesada la información que se aprende, es decir, cuanto más esfuerzo organizado se haya invertido en el aprendizaje, mejor será este aprendizaje y más fácil será recuperar y aplicar la información. Contrariamente a ello, cuanto más profundo sea el tipo de pregunta que haga el profesor, más será la respuesta de los alumnos.

El primer día de clase, después de que el docente explica su plan global de asignatura, los estudiantes suelen preguntar: ¿cómo será el examen?; ¿qué tipo de preguntas hará? Pedimos información para saber a qué nivel de proceso tendrán que llegar para superar la materia.

Lo descrito anteriormente, no llega a concluir que existen procedimientos que nos permiten obtener información en procesos evaluativos, desde los más simples hasta los más complejos, de hecho estos son de muy amplia variedad. Algunos autores, logran clasificarlos en dos grupos: cualitativos y cuantitativos.

Esta distinción es, hasta cierto punto arbitraria, ya que la mayor parte de las veces tras procedimientos de codificación o transformación, se obtiene un tipo de información con bastantes semejanzas entre sí. En base a los resultados obtenidos se ha seleccionado las más relevantes en las estrategias de recogida de evaluación y calificación y las pruebas de rendimiento de acuerdo a Rincón, Arnal, Latorre y Sans (1995).

En base al estudio realizado, se presentan a continuación lineamientos de evaluación para los estudiantes de la carrera de Contaduría General del INCOS PANDO. La evaluación de los aprendizajes de los estudiantes no es simplemente una actividad técnica o neutral, sino que constituye un elemento clave en la calidad del aprendizaje, ya que condiciona la profundidad y el nivel.

Para asignar las calificaciones a los estudiantes se tienen que tener parámetros de calificación con indicadores bien establecidos que tiene que guardar cierta relación entre ellos, a fin de poder garantizar el aprendizaje del estudiante, en este sentido a continuación se presenta algunas premisas que permiten que permiten la creación de indicadores:

- a) La clave para organizar correctamente una evaluación consiste en, definir una buena tabla de especificaciones, que plasme la relación entre los contenidos del programa de la asignatura y de los objetivos de aprendizaje, que se pretende que alcancen los estudiantes para concretar la competencia.
- b) Se deben seleccionar las preguntas que, se utilizaran en las distintas modalidades (elección de respuesta, evocación de recuerdos, reconocimiento y elección de respuesta).

- c) La dificultad de las preguntas de un examen, está relacionada con la finalidad de la prueba, según sea esta; diagnóstica, formativa, sumativa, de velocidad o de potencia máxima.

Es muy importante mencionar que, en el sistema de evaluación del diseño curricular de la carrera de Contaduría General, se encuentra establecida la asignación de evaluación que se detalla a continuación:

- Asistencia 10 %,
- Prácticas 30%,
- Investigación Productiva 10%,
- Control de Lectura 10 % y,
- Evaluación en general 40 %.

Teniendo un porcentaje significativo en la evaluación de prácticas.

Se ha observado que el Sistema de Evaluación de Aprendizaje de la Carrera de Contaduría General, tiene las siguientes características en la evaluación:

- Evaluación de actitudes; se evalúan las prácticas de principios, valores, sentimientos personales y socio-comunitarios **(Ser)**, es decir, lo crítico, reflexivo, autocrítico.
- Evaluación de saberes y conocimientos; se evalúa la construcción de conocimientos es decir la investigación, el estudio, el trabajo y la producción **(Saber)**.
- Evaluación de procesos práctico-teórico-productivo, se evalúa las habilidades y destrezas en el desarrollo de empresas comunitarias según las potencialidades productivas locales, regionales y nacionales **(Hacer)**.
- Evaluación y toma de decisiones, se evalúa la capacidad de asumir responsabilidades de emprendimientos personales, familiares, institucionales y socio-comunitarios **(Decidir)**.

Por otro lado, hay que considerar que el INCOS Pando, tiene establecido su plan de estudios en base a competencias, lo que permite reflexionar sobre aquello, ya que hablar de competencia, permite un acercamiento entre el mundo académico aquello que pretendemos hacer durante el proceso formativo y el mundo laboral aquello que los empresarios requieren de nuestros graduados.

Trabajar con competencias, definirlas, desarrollarlas, evaluarlas, permite ser más eficiente con el proceso formativo, puesto que se asegura coherencia entre el resultado final del proceso formativo (el perfil de competencias de la carrera) y el trabajo individual de cada docente (definición de contenidos, metodología, etc.).

Sin embargo, los procedimientos tradicionales de evaluación, no satisfacen los requisitos que exigen tanto la evaluación de nuevos contenidos, como la función del estudiante en el aprendizaje como se observa en los resultados del diagnóstico realizado.

El planteamiento evaluador, tiene que ser colectivo y compartido. El instituto tiene que asegurar la formación de calidad de sus estudiantes, apreciando que estos sean evaluados en su competencia, tanto en un estadio final como de manera progresiva.

Dentro del marco educativo, la práctica de evaluación no puede continuar teniendo como referente la asignatura y el docente (considerado individualmente), sino, debe considerar el conjunto de asignaturas y por lo tanto, el equipo docente desde una perspectiva transversal (qué competencias se trabajan y se evalúan de manera anual, por ejemplo) como longitudinal (de qué manera las diferentes asignaturas contribuyen en diferentes niveles al desarrollo de una competencia), debe intentar salir de lo estrictamente establecido dentro el diseño curricular en campos de saberes y conocimientos.

5.4 Relación entre las Estrategias de Evaluación y las Competencias

La revisión llevada a cabo, ha permitido establecer relaciones que identifican desde la práctica, las estrategias con utilidad evaluadora y relacionarlas, con las competencias más adecuadas como se observa en la Tabla 3.

Hay que puntualizar, como ya se especifica en el apartado anterior, que las competencias que se presentan en la tabla, se presentan en base a las asignaturas programadas para la carrera de Contaduría General.

Tabla 3: Estrategias de Evaluación/Competencias

Estrategias de evaluación/Estrategia didáctica	Competencias propuestas en los programas analizados
Estrategia de Evaluación en situaciones reales o auténticas. Debate/grupo de discusión	- Comprensión de los conceptos y la disciplina - Identificación de las formas y las teorías relacionadas con las asignaturas - Capacidad de identificar contenidos propios de la asignatura - Utilización creativa y ágil de los conceptos y las teorías - Defensa y debate en público del contenido estudiado
Estrategia de Evaluación integrada a lo largo del proceso de aprendizaje: Seminario	- Capacidad de aplicar el conocimiento a la práctica. - Capacidad de adaptación a nuevas situaciones - Capacidad de integrar conocimientos y metodologías en la práctica - Capacidad de argumentar - Capacidad de proponer soluciones a problemas - Capacidad de sacar conclusiones a partir de las resoluciones y de los casos planteados - Capacidad de saber debatir - Capacidad de expresarse oralmente con corrección y eficacia - Capacidad de generar ideas - Habilidad para organizar mentalmente y analíticamente una secuencia - Descubrimiento de relaciones significativas entre contenidos propios de la asignatura - Capacidad de valorar y juzgar situaciones y comportamientos profesionales en el análisis de casos - Capacidad de crítica y autocrítica - Capacidad de análisis y síntesis - Habilidad para investigar - Resolución de problemas - Interés manifiesto por la calidad de los trabajos que se tienen que presentar y las tareas que se tienen que hacer - Capacidad de integrarse en un equipo de trabajo - Impulso a la creatividad individual y en equipo - Promoción del trabajo autónomo y en equipo - Capacidad de autogestión. Distribución de tareas. Contribución productiva a la discusión y el trabajo de grupo.

Estrategias de evaluación/Estrategia didáctica	- Competencias propuestas en los programas analizados
	- Capacidad de organización del tiempo y el trabajo personal - Puntualidad y respeto hacia el trabajo de los otros - Atención a la presentación hecha por los compañeros del grupo (docentes y estudiantes) - Conocimiento y aplicación de los contenidos de la asignatura - Comprensión y valoración de contenidos propios de la asignatura - Comprensión de los conceptos y la disciplina - Identificación de las formas y las teorías relacionadas con la asignatura - Utilización creativa y ágil de los conceptos y las teorías de la asignatura - Capacidad de proponer soluciones a problemas - Capacidad de expresarse por escrito con corrección y eficacia - Capacidad de tomar decisiones en la elaboración de trabajos
Estrategia de evaluación con múltiples instrumentos y en varios momentos: Prácticas de aula	- Capacidad de gestión de la información: selección de las fuentes adecuadas y discriminación de datos en la realización de trabajo - Capacidad de integrarse en un equipo de trabajo - Capacidad de aplicar el conocimiento a la práctica - Capacidad de generar ideas - Interés manifiesto por la calidad de los trabajos que se tienen que presentar - Respeto de los plazos de entrega y los formatos solicitado - Uso de instrumentos tecnológicos - Capacidad de gestión de la información: selección de las fuentes adecuadas y discriminación de datos en la realización de trabajo - Capacidad de integrarse en un equipo de trabajo - Capacidad de aplicar el conocimiento a la práctica - Capacidad de generar ideas - Interés manifiesto por la calidad de los trabajos que se tienen que presentar - Respeto de los plazos de entrega y los formatos

Estrategias de evaluación/Estrategia didáctica	Competencias propuestas en los programas analizados
	Solicitado - Uso de instrumentos tecnológicos
Estrategia de evaluación con múltiples instrumentos y en varios momentos Prácticas fuera del aula	- Conocimiento y aplicación de los contenidos de la asignatura - Comprensión y valoración de contenidos propios de la asignatura - Comprensión de los conceptos y la disciplina - Identificación de las formas y las teorías relacionadas con la asignatura - Utilización creativa y ágil de los conceptos y las teorías de la asignatura - Capacidad de aplicar el conocimiento teórico a la práctica - Capacidad de análisis y de crítica - Capacidad de sistematización - Capacidad de abstracción - Capacidad de interrelacionar ideas y pensamientos - Capacidad de expresarse por escrito con corrección y eficacia - Habilidades informáticas básicas para la producción de trabajos y presentaciones. - Capacidad de tomar decisiones en la elaboración de trabajos - Capacidad de gestión de la información: selección de las fuentes adecuadas y discriminación de datos en la realización de trabajos - Capacidad de trabajo en equipo - Capacidad de integrarse en un equipo de trabajo - Interés manifiesto por la calidad de los trabajos que se tienen que presentar - Organización del tiempo y planificación. Respeto de los plazos de entrega y los formatos solicitados - Comunicación escrita
Estrategia Evaluación mediante procesos de investigación o con base en problemas Resolución de problemas/casos	- Conocimiento de los contenidos propios de la asignatura - Comprensión y valoración de los contenidos propios de la asignatura - Capacidad de aplicar el conocimiento en la práctica - Conocimiento de las nociones básicas de la deontología de la profesión.

Estrategias de evaluación/Estrategia didáctica	Competencias propuestas en los programas analizados
Estrategia Evaluación mediante procesos de investigación o con base en problemas Proyecto tutorizado	- Capacidad de análisis y de crítica - Capacidad de buscar las soluciones más adecuadas según las características de cada problema/situación/contexto - Trabajo en equipo - Capacidad de contextualizar un fenómeno - Capacidad de hacer un trabajo basado en la investigación científica - Capacidad de abstracción - Capacidad de sistematización
Estrategia de evaluación mediante procesos de investigación o con base en problemas Presentación/ exposición	- Conocimiento de los contenidos propios de la asignatura - Capacidad de comunicar ideas de manera precisa, tanto de manera oral como escrita - Habilidad para expresar ideas y conceptos - Habilidades informáticas básicas para la producción de trabajos y presentaciones - Capacidad de trabajar en equipo tanto resolviendo las cuestiones planteadas como profundizando en determinados contenidos
Estrategia de evaluación con múltiples instrumentos y en varios momentos: Examen comprensivo	- Conocimiento y dominio del contenido propio de la asignatura, como también de su vocabulario básico - Conocimiento de las nociones básicas de la deontología de la profesión - Comprensión y valoración de contenidos propios de la asignatura - Comprensión de los conceptos y la disciplina - Dominio de los contenidos concretos de la asignatura - Interpretación del contenido - Identificación de las formas y las teorías relacionadas con la asignatura - Utilización creativa y ágil de los conceptos y las teorías - Aplicación de los conceptos y de las teorías - Capacidad de aplicar el conocimiento teórico a la práctica - Capacidad de análisis y síntesis - Capacidad de abstracción - Capacidad de comprender y analizar - Capacidad de trabajar autónomamente - Sentido común - Competencia comunicativa

Estrategias de evaluación/Estrategia didáctica	Competencias propuestas en los programas analizados
	- Capacidad de generar ideas - Capacidad de interrelacionar ideas y pensamientos. - Preocupación por la calidad -
Evaluación de Pruebas científico matemáticas. Evaluación por prácticas Estructurales Prueba objetiva	- Conocimiento de los contenidos de la asignatura
Estrategia de evaluación mediante procesos de investigación o con base en problemas Artículo/ensayo	- Utilización creativa y ágil de los conceptos y las teorías - Capacidad de argumentar - Capacidad de generar ideas - Conocimiento y dominio del contenido propio de la asignatura, como también de su vocabulario básico. - Capacidad de gestión de la información: selección de las fuentes adecuadas y discriminación de datos en la realización de trabajos. - Comprensión y valoración de contenidos propios de la asignatura - Comprensión de los conceptos y la disciplina - Identificación de las formas y las teorías relacionadas con la asignatura - Utilización creativa y ágil de los conceptos y las teorías de la asignatura - Capacidad de análisis y de crítica - Capacidad de sistematización - Capacidad de abstracción - Capacidad de interrelacionar ideas y pensamientos - Capacidad de expresarse por escrito con corrección y eficacia - Habilidades informáticas básicas para la producción de trabajos y presentaciones

Estrategias de evaluación/Estrategia didáctica	Competencias propuestas en los programas analizados
Estrategia Evaluación con simulaciones Simulaciones	- Conocimiento y aplicación de los contenidos de la asignatura - Identificación de las formas y las teorías relacionadas con la asignatura - Utilización creativa y ágil de los conceptos y las teorías de la asignatura - Capacidad de aplicar el conocimiento teórico a la práctica - Capacidad de análisis y crítica - Capacidad de sistematización - Capacidad de abstracción - Capacidad de interrelacionar ideas y pensamientos - Interés manifiesto por la calidad de los trabajos que se tienen que presentar - Capacidad de contextualizar un fenómeno - Resolución de problemas
Estrategia de Evaluación de ejecuciones con matrices de valoración, rejillas o rúbricas Rúbricas	- Capacidad de crítica y autocrítica - Promoción del trabajo autónomo y en equipo - Capacidad de autogestión. Distribución de tareas - Capacidad de organización del tiempo y el trabajo personal - Interés manifiesto por la calidad de los trabajos que se tienen que presentar
Estrategia de evaluación con múltiples instrumentos y en varios momentos Diarios	- Identificación de las formas y las teorías relacionadas con las asignaturas - Capacidad de identificar contenidos propios de las asignaturas - Capacidad de crítica y autocrítica - Promoción del trabajo autónomo y en equipo - Capacidad de autogestión. Distribución de tareas - Capacidad de organización del tiempo y el trabajo personal - Expresión escrita - Organización del tiempo y planificación. Respeto de los plazos de entrega y los formatos solicitados

Estrategias de evaluación/Estrategia didáctica	Competencias propuestas en los programas analizados
Estrategia de evaluación con base en evidencias recolectadas en portafolios de trabajo y bitácoras: Carpetas	- Capacidad de crítica y autocrítica - Promoción del trabajo autónomo o en equipo - Capacidad de autogestión. Distribución de tareas - Capacidad de organización del tiempo y el trabajo personal - Habilidades informáticas básicas para la producción de trabajos y presentaciones - Organización del tiempo y planificación. - Respeto de los plazos de entrega y los formatos solicitados
Estrategia de evaluación con múltiples instrumentos y en varios momentos Revisión bibliográfica	- Capacidad de análisis crítico - Expresión escrita - Habilidades informáticas básicas para la producción de trabajos y presentaciones - Organización del tiempo y planificación. - Respeto de los plazos de entrega y los formatos solicitados
Estrategia de evaluación con múltiples instrumentos y en varios momentos. Análisis y comentario de textos	- Capacidad de análisis crítico - Expresión escrita - Comprensión y valoración de los contenidos propios de la asignatura - Identificación de las formas y las teorías propias de la asignatura - Habilidades informáticas básicas para la producción de trabajos y presentaciones - Organización del tiempo y planificación. - Respeto de los plazos de entrega y los formatos solicitados

Fuente: En base a Ministerio de Educación (2011)

5.7 Propuesta de Estrategias de Evaluación de aprendizajes

A continuación, en la Tabla N°4, se presenta la propuesta de estrategias de evaluación de aprendizajes de acuerdo a los campos de saberes y conocimientos que se establecen en el diseño curricular de la carrera de Contaduría General.

Tabla 4: Propuesta de Estrategias de Evaluación

Campos de saberes y conocimientos	Áreas de saberes y conocimientos	Estrategia de Evaluación	Tipo de evaluación	Instrumento
<u>Ciencia, Tecnología y Producción</u> Sistema de contenidos que corresponde a las capacidades profesionales, que permiten los emprendimientos productivos, resolviendo problemas, encontrar nuevas maneras de hacer las cosas para trabajar en comunidad y el respeto a la Madre; el campo está integrado por áreas de saberes y conocimientos que caracterizan netamente a la carrera y/o especialidad desde el punto de vista Técnico. Este campo está orientado al desarrollo de habilidades profesionales y conocimientos necesarios en correspondencia con la política del desarrollo socioeconómico productivo local, regional y nacional, necesarios para solucionar problemas pedagógicos y/o técnicos en los Institutos Tecnológicos	Matemática Aplicada Informática Contable Contabilidad I – II Administración General Derecho Comercial y Doc. Mercantiles Contabilidad de Sociedades Contabilidad Bancaria y Cooperativas Contabilidad Gubernamental Integrada Contabilidad de Costos I - II Legislación y Práctica Tributaria Microeconomía y Estadística Contabilidad Agropecuaria Contabilidad Extractiva Contabilidad de Servicios Contabilidad de Seguros Matemática Financiera Gabinete Contable Análisis e Interpretaciones de EE.FF.	Evaluación con simulaciones Evaluación mediante procesos de investigación o con base en problemas Evaluación integrada a lo largo del proceso de aprendizaje. Evaluación de ejecuciones con matrices de valoración, rejillas o rúbricas Evaluación con múltiples instrumentos y en varios momentos Evaluación con base en evidencias recolectadas en portafolios de	-Observación - Entrevista - Encuesta - Examen -Análisis de contenido	-Lista de cotejo - Anecdótico - Guía de observación - Diario de campo -Escala de estimación - Registro auxiliar - Rúbrica -Registro de Evaluación de los Aprendizajes - Prueba Escrita - Prueba Oral - Prueba Objetiva

Campos de saberes y conocimientos	Áreas de saberes y conocimientos	Estrategia de Evaluación	Tipo de evaluación	Instrumento
mediante la investigación científica y la utilización de nuevas tecnologías productivas ecológicas.		trabajo y bitácoras Autoevaluación y coevaluación la autoevaluación y la evaluación entre pares (coevaluación) e-Evaluación o evaluación con base en TIC Evaluación en situaciones reales o auténticas		

Campos de saberes y conocimientos	Áreas de saberes y conocimientos	Estrategia de Evaluación	Tipo de evaluación	Instrumento
<u>Comunidad y Sociedad</u> Sistema de contenidos para establecer componentes como el de aprender a “vivir juntos” de manera complementaria y recíproca para “vivir bien”. Sustancialmente, tiene por finalidad formar profesionales técnicos revolucionarios. Esta es una prioridad incuestionable para garantizar la supervivencia de nuestra Revolución Democrática y Cultural, ya que sólo garantizando la formación de una conciencia revolucionaria en las nuevas generaciones se puede asegurar la defensa de nuestro proyecto socio-comunitario productivo.	Idioma Originario Historia de Sociedades del Mundo Desarrollo de Sociedades Pensamiento Contemporáneo y Cosmovisión	Evaluación con múltiples instrumentos y en varios momentos Evaluación con base en evidencias recolectadas en portafolios de trabajo y bitácoras Evaluación mediante procesos de investigación o con base en problemas Evaluación integrada a lo largo del proceso de aprendizaje. Evaluación de ejecuciones con matrices de valoración, rejillas o rúbricas	-Observación - Entrevista - Encuesta - Examen -Análisis de contenido	- Rúbrica -Registro de Evaluación de los Aprendizajes - Prueba Escrita - Prueba Oral - Prueba Objetiva -Lista de cotejo - Anecdótico

Campos de saberes y conocimientos	Áreas de saberes y conocimientos	Estrategia de Evaluación	Tipo de evaluación	Instrumento
<u>Vida, Tierra Territorio</u> Sistema de contenidos de conceptos de tierra y territorio no se reducen al aspecto geográfico, sino que forman parte de las dimensiones culturales, sociales, productivas, administrativas y económicas de un Estado. Es el proceso de educación que tiene lugar bajo las condiciones de los Institutos Técnico de la entidad productiva o de servicios, para la formación y superación de un trabajador competente. Entre los elementos a desarrollarse están la educación productiva, Legislación Laboral y Seguridad Social, los valores socio- comunitarios, la convivencia con la naturaleza y la intra-interculturalidad plurilingüe y Relaciones Humanas y Públicas y Ética Profesional	Legislación Laboral y Seguridad Social RR.HH. y Públicas y Ética Profesional	Evaluación mediante procesos de investigación o con base en problemas Evaluación integrada a lo largo del proceso de aprendizaje. Evaluación de ejecuciones con matrices de valoración, rejillas o rúbricas	-Observación - Entrevista - Encuesta -Análisis de contenido	- Rúbrica - Registro de Evaluación de los Aprendizajes - Prueba Escrita - Prueba Oral - Prueba Objetiva -Lista de cotejo - Anecdótico

Campos de saberes y conocimientos	Áreas de saberes y conocimientos	Estrategia de Evaluación	Tipo de evaluación	Instrumento
Cosmos y Pensamiento Sistema de contenidos de formación general con recursos técnicos y tecnológicos que implican, básicamente, poseer una cultura general amplia con conocimientos básicos, profundos, específicos y científicos necesarios para su formación profesional; conocimientos que propicien su papel como promotor cultural, elevando su modo vida y su desempeño social. A través de la Investigación Aplicada y Taller de Grado, donde se desarrolla el “aprender a aprender” para continuar incorporando nuevos conocimientos a las estructuras establecidas y a los saberes transmitidos oralmente de generación en generación.	Investigación Aplicada Taller de Grado	Evaluación mediante procesos de investigación o con base en problemas	-Observación -Análisis de contenido	- Rúbrica -Registro de Evaluación de los Aprendizajes. Registro auxiliar - Rúbrica

Fuente: Elaboración propia.

CAPÍTULO VI

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

6.1 Conclusiones

En base a la indagación realizada se realizan las siguientes conclusiones en coherencia con los objetivos planteados de la presente investigación.

1. Las diferentes concepciones teóricas de la evaluación del aprendizaje y en relación al rol del docente, dentro del proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación, se hace fundamental ya que su actuación acompañada de manera responsable, con la del estudiante, determina el logro de los objetivos previamente definidos, atendiendo a un diseño curricular.

Es por ello que las prácticas pedagógicas, han sido foco de atención y objeto de estudio para la investigación educativa. En la actualidad, la evaluación debe considerar el desarrollo del propio estudiante valorando sus expectativas, sus estilos de aprendizajes, sus ritmos e intereses, sus necesidades y proyecciones futuras.

Desde esta perspectiva el reto es, cómo plantear la evaluación para que sea congruente con las Teorías como la de Ausubel, Piaget y Montessori que avalan, un aprendizaje significativo y la conviertan en un instrumento valioso, para que el estudiante entienda cuál es su aprendizaje y establezca las relaciones entre el conocimiento ya adquirido, los elementos del nuevo conocimiento, de tal forma que le encuentre el significado. Dicho de otra forma, la razón de ser del nuevo aprendizaje.

Se tiene la firme creencia que, en la educación toda la evaluación debe partir de la consideración de un marco, tanto filosófico como epistemológico (explicación acerca de cómo se concibe el proceso de aprendizaje). En este orden de ideas, se considera que la base filosófica subyace en la propuesta humanista como perspectiva psicológica y epistemológica, la cual explica cómo se aprende, considerando la pertinencia del constructivismo

Aclarando lo anteriormente mencionado, como refiere Pimienta, se concibe al ser humano como un individuo integralmente constituido, tomando en cuenta los aspectos físico, mental, espiritual y social. La dotación de la dignidad humana como valor

supremo implica concebir su intimidad, integridad y libertad. Asimismo, percibimos la educación como una situación accidental del ser del hombre, es decir, el hombre es hombre con educación o sin ella, y ésta solamente adquiere vida en la existencia del hombre. No obstante, la educación contribuye a esa personalización y liberación (con palabras de Freyre).

En base a estas concepciones mencionada se considera que el aprendizaje es un proceso de construcción personal, donde el hombre, tomando en cuenta sus conocimientos previos y la colaboración con “otros”, reconstruye esa “realidad” enriqueciendo su estructura cognitiva; de ello se desprende que la enseñanza se concibe aquí como el proceso que contribuye a la construcción personal de los aprendizajes, donde el maestro o profesor constituye un mediador porque regula relaciones, educa percepciones, contribuye al conocimiento interno de sus alumnos, y se ubica entre el mundo interno de sus “estudiantes” y ese mundo ajeno a ellos, la cultura, expresada en el ámbito escolar a través del currículum.

De acuerdo a esto, aplicar la evaluación educativa exige reparar en múltiples dimensiones y variables, su selección y su priorización, en un proceso que mezcla planteamientos desde lo epistemológico, lo ideológico, hasta lo técnico. Por lo tanto, realizar una evaluación educativa implica previamente planificar dicha acción y elaborar el diseño pertinente en relación con la realidad a evaluar. Los objetivos y la finalidad de la evaluación pueden ser diversos, todo dependerá de qué y para qué se pretende evaluar.

2. Con respecto a la forma de evaluación aplicada en las asignaturas de la carrera de Contaduría General, se ha podido determinar que, los estudiantes conocen las cualidades personales que poseen y que favorecen su propio aprendizaje en un porcentaje significativo.

Respecto a la frecuencia que aplican cuestionarios que, pidan información acerca de sus actitudes de aprendizaje es muy reducido, los conocimientos previos o las destrezas de aprendizaje que posee el estudiante, son evaluados a veces.

Sobre los instrumentos de evaluación que, aplica el docente a través de la escala de valoración y los instrumentos de evaluación, que con mayor frecuencia emplean los

docentes para verificar el avance en el conocimiento de las asignaturas son; la prueba escrita y los que poco utiliza son las pruebas orales.

Es conocido que los estudiantes, a veces reconocen las cualidades poseen y que favorece su aprendizaje, estos eligen los procesos que favorecen su aprendizaje, sobre todo cuando estos alcanzan un nuevo aprendizaje. Posterior al logro de un aprendizaje, ellos reflexionan sobre las condiciones que le permitieron lograrlo, por lo que se ha establecido que, los estudiantes necesitan de la guía de los docentes para su aprendizaje. Se ha podido constatar que, los docentes aplican instrumentos que no permiten la evaluación de las competencias establecidas.

Comparando los resultados, obtenidos desde la perspectiva de los estudiantes, con relación a la perspectiva de los docentes, existen diferencias que se explica fácilmente debido a que ambos, estudiantes y docentes juzgan el mismo hecho educativo: el aprendizaje lo hacen desde roles diferentes, el primer caso son sujetos directamente involucrados y en el segundo cumplen el papel de acompañante, facilitador o mediador de dicho proceso.

A pesar de estas diferencias en porcentajes, los resultados confirman el hecho que los instrumentos de evaluación, no siempre brindan información sobre el avance en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, ni sobre sus destrezas, actitudes y conocimientos previos (competencias). Los cuestionarios aplicados están fundamentalmente orientados a verificar el nivel de los conocimientos adquiridos, se orientan al resultado del aprendizaje mas no a su proceso, por ello, los más usados son pruebas escritas.

En ese sentido, se concluye que existe la necesidad de diseñar y aplicar estrategias de evaluación con instrumentos de evaluación que estimulen y promuevan el fortalecimiento, para lograr las competencias establecidas en las áreas de conocimientos y saberes del diseño curricular de la carrera de Contaduría General

3. La propuesta de estrategias de evaluación, para el proceso enseñanza aprendizaje en la carrera de Contaduría General elaborada, es en base al diagnóstico, al diseño curricular basado en competencias, a las asignaturas, a los campos y áreas de saberes y

conocimientos, que tienen como finalidad realizar una evaluación integral en las cuatro dimensiones del saber, hacer, conocer, ser y decidir.

4. El diagnóstico institucional, en referencia a la aplicación del modelo educativo sociocomunitario productivo emitido por el Ministerio de Educación de nuestro Estado Plurinacional, ha permitido visualizar que el sistema como tal es amplio, donde se tocan aspectos relevantes que son de parte de mismo modelo de evaluación. Dentro del mismo modelo se pueden advertir, que la evaluación tiene momentos donde vayan a ser aplicados, pero fundamentalmente cuenta con las cuatro dimensiones estrechamente entrelazadas de manera, que permitiría al educando alcanzar una competencia.

Las dimensiones del ser, hacer, conocer y decidir, cohesiona al educador y al educando mantener una relación muy estrecha dentro del proceso enseñanza aprendizaje, puesto que este tipo de evaluación, denota ser una evaluación procesual donde condiciona al educador efectuar el seguimiento respectivo a las evaluaciones, para conocer cual el grado de avance significativo de los educandos, a fin de determinar las debilidades y fortalezas del grupo y en función a ello, poder efectuar de manera oportuna una realimentación de los saberes dentro del aula.

El trabajo del docente educador, para alcanzar el objetivo de lograr que los educandos logren una competencia es ardua y compleja, pero más allá de lo ampuloso y complejo de dicho trabajo, existe una variable muy importante que la podemos traducir en la demanda tiempo y de esfuerzo por parte del docente educador, más aún cuando se trata de aulas completas donde se supera la cantidad de estudiantes señalados en norma (30 estudiantes). Esta situación no permite que se apliquen las técnicas requeridas, ni las estrategias de aprendizaje que señala el modelo sociocomunitarios productivo.

6.2 Recomendaciones

1. Se recomienda considerar la estrategia propuesta, con el objeto de su aplicación en la práctica pedagógica en la Carrera de Contaduría General del Instituto Técnico INCOS Pando, como una innovación que oriente al docente, en su desempeño laboral al dirigir el proceso de enseñanza- aprendizaje, con la única finalidad de contribuir en la concreción de las competencias establecidas, en el diseño curricular de la carrera.

Es importante señalar que, el diseño curricular tiene su propio sistema de evaluación, pero que, al ser proveniente de un currículo flexible, puede admitir la aplicación de la presente propuesta, sin entrar e inferir negativamente en el resultado final, sino por el contrario, permite fortalecer al conocimiento de los saberes establecidos, para una mejor comprensión y aprensión de las competencias establecidas.

2. Promover la realización de talleres orientados a los docentes, con la finalidad de capacitarlos en estrategias e instrumentos de evaluación que permitan valorar desempeños adquiridos.
3. Se recomienda en el proyecto de cada asignatura, incorporar diferentes estrategias de evaluación, considerando que, de acuerdo al sistema de evaluación del diseño curricular, un porcentaje significativo (70%) es la práctica y un porcentaje menor (30%) es la teoría, que además esta intrínsecamente vinculada a la asistencia, a la lectura e investigación. Del total de la evaluación y con el fin de cumplir con las competencias establecidas se pueden aplicar otras estrategias.
4. Se recomienda dentro del ámbito académico y metodológico, continuar con esta investigación, a objeto de profundizar acerca de las estrategias de evaluación y el aprendizaje significativo.
5. Se recomienda a la Carrera de Contaduría General del Instituto Técnico INCOS Pando, seguir investigando sobre las estrategias de evaluación, considerando el avance de la ciencia y tecnología.
6. Conociendo que el modelo de evaluación sociocomunitario productivo en actual aplicación, demanda al docente educador mayor tiempo en la preparación de los temas de la asignatura que regenta, demanda mayor tiempo para preparar las evaluaciones respectivas y las revisiones a los exámenes, se recomienda autoridades de la Institución Incos Pando, efectuar las gestiones que sean necesarias para contratar personal docente a tiempo completo, mejorar su estatus salarial, asegurarlo y brindarles las condiciones óptimas para el mejor desempeño de sus funciones.

BIBLIOGRAFÍA

- Addine, F., et al. (1998). *Didáctica y optimización del proceso de enseñanza aprendizaje*. IPLAC. Impresión ligera. C. de La Habana.
- Álvarez de Zayas C. (1992). *La escuela en la vida*. La Habana. MINED
- Álvarez De Zayas, C. (1997). *Hacia un currículum integral y contextualizado*. Editorial Academia. C. de La Habana.
- Alarcón, N. y Méndez, R. (2000). *Calidad y Productividad de la Docencia de la Educación Superior*. (Tesis de Magister). Universidad de Magallanes y Universidad de Alcalá de Henares.
- Alonso, C. Domingo, y Honey, P. (2000). *Los estilos de aprendizaje: procedimientos de diagnóstico y mejora*. Ediciones Mensajero. Bilbao
- Aparicio S. (2012). *El uso de la evaluación en los programas sociales*
- Araoz A. (2010). *Estrategias Para Aprender A Aprender. Reconstrucción Del Conocimiento A Partir De La Lecto-Escritura*. México: Editorial Prentice-Hall.
- Armstrong, T. (2001). *Inteligencias múltiples*. Bogotá. ed. norma.
- Arredondo, M. (2006). *Habilidades básicas para aprender a pensar*. México. Editorial Trillas.
- Askew, M. (2000). *Cinco modelos de estilos de aprendizaje*.
<http://members.tripod.com/elhogar/2000/2000-10/>
- Ausubel, D. Novak, J. Y Hanesian, H. (1997). *Psicología educativa: un punto cognoscitivo*. Ed. Trillas. México
- Avanzini, G. (1998). *La pedagogía hoy*. México, FCE. Educación Superior.
- Bandler, R. Grinder, J. (1982). *De sapos a Príncipes*. Ed. Cuatro Vientos. Chil
- Barrón, M. (2009). *Docencia universitaria y competencias didácticas*. Perfiles Educativos, vol. XXXI, núm. 125, pp. 76-87.
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_nlinks&ref
- Beltrán, J. (1995). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid: Síntesis.
- Beltranllera, J. (1999). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Ed. Síntesis. Madrid.
- Bennet, T. & Hacker, P. (2003). *Fundamentos filosóficos de neurociencia*. Ed. Blackwell Publishing.
- Bernal, R. (2009). *El mercado laboral informal en Colombia: identificación y caracterización*, *Desarrollo y Sociedad*. No. 63.

- Beuchot, M. (2004). *La Semiótica. Teorías del signo y el lenguaje en la historia*. México: FCE (Colección Breviarios, 513)
- Braithwaite, J. (2006). *Pensamiento crítico, lógica y razón: una guía práctica para estudiantes y académicos*. Behavioral Brain Sciences Center, Escuela de Psicología, Universidad de Birmingham, Reino Unido.
- Broca, P. (1861). *Observaciones en el asiento de la facultad de lenguaje articulado, seguido de una observación*. París. Ed. Boletín de la Sociedad d'Antropologie.
- Carballo, R. (1990). *Evolución del concepto de evaluación*.
- Camilloni, A. (1998). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Ed. Paidós. Bs. As.
- Castellanos, D. (2007). *Aprender y enseñar en la escuela*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Cazeau, P. (2009). *Estilos de aprendizaje, generalidades*.
http://galeon.hispavista.com/pcazau/guía_esti01.htm
- Chrismar A. (2010). *Identificación de los estilos de aprendizaje y propuesta de orientación pedagógica para estudiantes de la universidad austral de Chile*.
- Coltheart, M. (2001). *Supuestos y métodos en cognitiva neuropsicología*. Filadelfia. Ed. Prensa de Psicología.
- Cohen, R. & Swerdlik, M. (2001). *Pruebas y evaluación psicológicas: Introducción a las pruebas y a la medición* (4a. ed.). (Cap. 5 y 6) Distrito Federal, México: Mc Graw – Hill.
- Cummings, W. (1990). *International comparative education: Practices, issues, & prospects*. Chapter 4. Oxford, Inglaterra, edit. Butterworth -Heinemann
- Danilov, M. (1980). *Didáctica de la escuela media*. Editorial de Libros para la Educación. C. de La Habana.
- Díaz F. (1990). *Evaluación curricular Educación*. La Habana
- Díaz F. (1994). *Una polémica en relación al examen*. Revista Iberoamericana de Educación. Número 5. Calidad de la Educación.
- Díaz, F. & Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista*. 2a. ed.: México, McGraw-Hill.

- Díaz F. (2006). *El enfoque de competencias en la educación: ¿Una alternativa o un disfraz de cambio?* Perfiles Educativos, 28(111), 7–36.
- Díaz, J. & Martins. A. (1986). *Estrategia de Enseñanza Aprendizaje*. San José, Costa Rica: editorial IICA.
- Elliott, J. (2000). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid.
- Ennis, R. (1985). *Una base lógica para medir habilidades de pensamiento crítico*. Liderazgo Educativo, 43 (2).España.: Morata 3ª Ed.
- Escurra M. & Delgado A. (2008). *Relación entre disposición hacia el pensamiento crítico y estilos de pensamiento en alumnos universitarios de Lima metropolitana*. Persona 11, 143-175 Miguel. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=147117608009>
- Facione, P. (2011). *Pensamiento crítico: qué es y por qué cuenta*. Millbrae, CA:
- Fernández M. (1994). *Las tareas de la profesión de enseñar*. Editorial Siglo XXI. Madrid.
- Fontaines Ruiz, T. (2012). *Metodología de la Investigación*. Caracas, Venezuela: Júpiter Editores
- García J. (2006). *Los Estilos de Aprendizaje y las Tecnologías de la Información y la Comunicación en la Formación del Profesorado*. Tesis Doctoral dirigida por la Dra. C. Alonso. Universidad Autónoma de Madrid. España.
- García, L. (1971). *Los fundamentos de la educación social*. Ed. Aguilar. Madrid.
- García, J. (1989). *Bases pedagógicas de la evaluación*.
- García, J. Y Pérez R. (1989). *Diagnóstico, evaluación y toma de decisiones*. Rialp. Madrid
- Gargallo B. (2000). *Procedimientos Estrategias de Enseñanza. Su naturaleza, su enseñanza y evaluación*. Valencia.
- Gonzales A. & Sánchez T. (s/f). *Proceso de enseñanza-aprendizaje: Algunas características y particularidades*.
- Gonzales V. & González, M (2008). *Competencias Genéricas y formación profesional: un análisis desde la docencia universitaria* Revista: Iberoamericana de Educación
- Gonzales V. (2008). *Discernimiento Evolución del Pensamiento Crítico en la Educación Superior*. Cali, Colombia: El Proyecto de la Universidad Icesi” Primera Edición.
- González, V. (2006). *Pensamiento Crítico y el Proyecto educativo de la Universidad Icesi*. Nota de prensa en EDUTEKA, 2002. Reportaje a la educación. http://www.eduteka.org/ediciones/reportaje_febrero02.htm

- González, M. (2008). *La formación de competencias profesionales en la universidad. Reflexiones y experiencias desde una perspectiva educativa*. Universidad de Huelva. Cuba. : XXI. Revista de Educación, N° 8.
- González Pérez, M. (2001). *La evaluación del aprendizaje: tendencias y reflexión crítica*. Revista Cubana Educación Superior 15: 85-96
- Gil M. (1999). *Estilos de aprendizaje en estudiantes universitarios de Ciencias de la Salud. Análisis comparativo por ciclos*. XIV Congreso Nacional de la Sociedad Española de Educación Médica (SEDEM) “; Barcelona. 1999. pp 72
- Guevara G. (1976). *El diseño curricular*. México. UAM-X.
- Guilford, J. (1979). *La naturaleza de la inteligencia humana*. Ed Paidós. Bs. As.
- Hernández R. E Infante M. (2017). *La clase en la educación superior, forma organizativa esencial en el proceso de enseñanza-aprendizaje*. Educadores ISSN: 0123-1294 Universidad de La Sabana Colombia. <http://www.redalyc.org/pdf/834/83449754002.pdf>
- Hervás, R. (2003). *Estilos de enseñanza y aprendizaje en escenarios educativos*. Grupo Editorial Universitario. <http://members.tripod.com/elhogar/2000/2000-10/>
- Isaza L. (2014). *Estilos de Aprendizaje: una apuesta por el desempeño académico de los estudiantes en la Educación Superior*. Revista Encuentros, Universidad Autónoma del Caribe, 12 (2).
- Lipman, M. (1989). *La filosofía va a la escuela*. (PINEDA, D. Trad.) Filadelfia, Estados Unidos. Temple University Press. Duendecito. Madrid, España: Ediciones de la Torre.
- Luria, A (1974). *El cerebro en acción*. Ed. Fontanella. Madrid.
- Llantada, M. (1998). *Calidad educacional. Actividad pedagógica y creatividad*. Editorial Academia. C. de La Habana.
- Malacaria, M. (2010). *Estilos de Enseñanza, Estilos de Aprendizaje y desempeño académico*.
- Martínez F. (2011). *Material didáctico de la Materia Estrategias para Aprender a Aprender*. Universidad de Sonora.
- Martínez, C. (2010). *Introducción al pensamiento crítico. Taller impartido a maestros de la Universidad Autónoma de Baja California Sur*.
- Mayer, R. (1984). *Ayudas a la comprensión de textos. Psicólogo educacional*

- Mendoza W. (2014). *Los estilos de aprendizaje en estudiantes universitarios: estado del arte y desafíos*. Universidad de San Buenaventura Seccional Cali- Colombia Carrera 54 A # 7-120 Barrio Nueva Tequendama, Cali – Colombia
- Medina E. (1991). *Didáctica. Adaptación. El currículum. Fundamentación: Diseño, desarrollo y evaluación*. Ediciones UNAM. España. MINED: Seminario Nacional para el Personal Docente. Editorial Pueblo.
- Miramontes, M. (2003). *La Evaluación Dentro del Proceso Enseñanza Aprendizaje*. <http://genesis.uag.mx/hoy/evaluacion.htm>
- Montoya J. & Monsalve J. (2008). *Estrategias didácticas para fomentar el pensamiento crítico en el aula*.
- Muñoz, A. (2001). *¿Cómo fomentar el Pensamiento Crítico en los Jóvenes en los Medios de Comunicación? Evaluación de la eficacia de un programa sobre pensamiento crítico. I Congreso Internacional sobre Ética en los Contenidos de los Medios de Comunicación e Internet*. Centro UNESCO de Andalucía.
- Norris & Ennis (1989). *Evaluando el pensamiento crítico*. Pacific Grove: Publicaciones del Medio Oeste.
- Connor, J. & Seymour, J. (1997). *Introducción a la programación neurolingüística*. ed. Urano. Barcelona.
- Ortiz A. & Canto P. (2013). *Estilos de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de ingeniería en México*. Universidad Autónoma de Yucatán, Mérida, México.
- Paul, R. & Elder, L. (2003). *Bolsilibro para estudiantes sobre cómo estudiar y aprender. Fundación para el Pensamiento Crítico*. www.criticalthinking.org com
- Paul, R. (2004). *El estado del pensamiento crítico hoy*. Fundación para la crítica. <http://www.criticalthinking.org/professionaldev/the-state-ct-today.cfm>
- Piaget, J. (1986). *La epistemología genética*. Madrid: Debate.
- Pimienta Prieto. J. H. (2008). *Evaluación de los aprendizajes. Un enfoque basado en competencias* <https://socialesupnfm.files.wordpress.com/2016/05/julio-pimienta-evaluacion-de-los-aprendizajes-un-enfoque-basado-en-competencias.pdf>

- Pineda, B.; Alvarado, E. & De Canales, F. (1994). *Metodología de la investigación, manual para el desarrollo de persona al de salud*. Segunda edición. Organización Panamericana de la Salud. Washington.
- Pozo, J. & Postigo, Y. (1993). *Las estrategias de aprendizaje como contenido del currículo*. En C. Monereo (Comp.), *Las estrategias de aprendizaje: procesos, contenidos e interacción*. Barcelona: Edicions Domenech. Prensa Académica de California.
- Pulido M. (2010). *Estilos de aprendizaje y metodología de enseñanza adecuados*.
- Rapp, B. (2001). *El manual de neuropsicología cognitiva*. Filadelfia. Ed. Prensa de psicología.
- Rímac G, Velázquez M, Hernández R. (2015) Estrategias innovadoras para contribuir al desarrollo del pensamiento crítico.
- Robles, A. (2008). *Las distintas teorías y como se relacionan entre sí*.
- Sánchez M. (2002). *La investigación sobre el desarrollo y la enseñanza de las habilidades de pensamiento*. <http://redie.uabc.mx/vol4no1/contenido-amestoy.html>.
- Santiuste B. (Coord.), Ayala, C., Barriguet, C., García, E., Gonzales, J., Rossignoli, J., Y Toledo, E. (2001). *El pensamiento crítico en la práctica educativa*. Madrid, España. : Fugaz Ediciones.
- Scriven, M. & Fisher, A. (1997). *Pensamiento crítico: su definición y evaluación*. Universidad de East Anglia, Centro de Investigación en Pensamiento Crítico.
- Señoriño O. (2014). *Representaciones sobre el aprendizaje y la enseñanza. El caso de un docente de nivel secundario*.
- Shuell, T. (1988). *El papel del alumno en aprender de la Instrucción*. Psicología de la educación contemporánea.
- Sobocan J. & Groarke L. (2009). *Pensamiento crítico*. London Universidad de Otario.
- Tenreiro C., & Vieira, R. (2006). *Diseño y validación de actividades de laboratorio para promover el pensamiento crítico de los alumnos*. Revista Eureka Sobre Enseñanza Y Divulgación de Las Ciencias, 3(3). Retrieved from www://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&profile=ehost&scope=site&authtype=crawler&jrnl=1697011X&AN=22732653&h=ZzizCYbH4fj%2FwHty4
- Tobón, S. (2010). *Formación integral de competencias*. Bogotá: Ecoe
- Tójar, J. (2006). *Investigación Cualitativa. Comprender y Actuar*. Madrid, España: La Muralla.
- Valenzuela J. & Flores, M. (2012). *Fundamentos de investigación educativa*.

- Valenzuela, G. & González, A. (2010). *Estilos de aprendizaje de los estudiantes de Sonora, México. Estudio de caso*. Revista estilos de Aprendizaje No. 6
- Vera, L. (1993). *Nivel de Dominio de Destrezas de Pensamiento Crítico en el Currículo Universitario, su Relación con los Índices de Aprovechamiento Académico y las Expectativas de Profesores entre Estudiantes de Primer Año de Universidad*. (Tesis Doctoral en Educación). Universidad Interamericana de Puerto Rico.
- Villalba, A. (2014). *Los estilos de aprendizaje. Reflexiones teóricas y metodológicas para contribuir a mejores decisiones en el aula de educación superior*. Revista Aula Universitaria 16.
- Villarini, Á. (2003). *Teoría y pedagogía del pensamiento crítico*.
http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1992-
- Von Chrismar A. (2005). *Identificación de los estilos de aprendizaje y propuesta de orientación pedagógica para estudiantes de la universidad austral de Chile*.
- Vygotsky, L. (1987). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona.
- West, Ch., Farmer, J. Y Wolf, P. (1991). *Diseño instruccional. Trascendencia formar la ciencia cognitiva*. Nueva York. EE.UU. Altura de Neetham, MA. Allyn y Bacon.
- Zilberstein, J. & Silvestre, M. (2002). *Hacia una didáctica desarrolladora*. La Habana:Editorial Pueblo y Educación.

ANEXOS

Anexo 1: Formulario de Encuesta para estudiantes

1. Los docentes emplean instrumentos que le permitan observar cómo avanza su aprendizaje:

1	Siempre	
2	A veces	
3	Nunca	

2. Con que frecuencia se aplican cuestionarios que pidan información acerca de sus actitudes de aprendizaje, sus conocimientos previos o las destrezas de aprendizaje que Ud. posee.

1	Siempre	
2	A veces	
3	Nunca	

3. Los instrumentos de evaluación aplican sus docentes verifican.

1	Los conocimientos que alcanza	
2	Como Ud. aprende	
3	Los dos anteriores	

1. Elija dos de los instrumentos de evaluación que con mayor frecuencia utiliza con sus docentes para verificar su avance en el conocimiento de la materia

1	Encuesta	
2	Entrevista	
3	Test –prueba escrita	
4	Prueba oral	

2. Elija dos instrumentos de evaluación que muy pocas veces utilizan sus docentes para verificar el avance en el conocimiento de la asignatura.

1	Escala de valoración	
2	Cuestionario	
3	Registro descriptivo	
4	Entrevista	

3. De esta lista señale dos instrumentos de evaluación que no utiliza con sus docentes.

1	Registro anecdótico	
---	---------------------	--

2	Registro descriptivo	
3	Lista de cotejo	
4	Escala de valoración	
5	Encuesta	
6	Entrevista	

4. Los docentes conocen las cualidades personales que poseen y que favorecen su propio aprendizaje.

1	Siempre	
2	A veces	
3	Nunca	

8. Cuando Ud. estudia elige los procesos que favorecen su aprendizaje

1	Siempre	
2	A veces	
3	Nunca	

5. Cuando alcanza un nuevo aprendizaje reflexiona sobre las condiciones que le permitieron lograrlo.

1	Siempre	
2	A veces	
3	Nunca	

6. Mientras aprende sigue el camino que en ocasiones anteriores favorecieron su aprendizaje

1	Siempre	
2	A veces	
3	Nunca	

11. Con qué frecuencia Ud. reflexiona sobre la estrategia que debe seguir para llegar al aprendizaje

1	Siempre	
2	A veces	
3	Nunca	

MUCHAS GRACIAS!!!

Anexo 2: Formulario de Encuesta para docentes

1. Emplea instrumentos de evaluación que le permitan observar cómo avanza el aprendizaje de sus estudiantes.

1	Siempre	
2	A veces	
3	Nunca	

2. Con qué frecuencia aplica cuestionarios a sus estudiantes que le proporcionen información sobre: las actitudes de aprendizaje, los conocimientos previos y las destrezas de aprendizaje que tiene el alumno.

1	Siempre	
2	A veces	
3	Nunca	

3. Los instrumentos de evaluación que Ud. aplica a los estudiantes verifican.

1	Los conocimientos que alcanza	
2	Como Ud. aprende	
3	Los dos anteriores	

4. Elija dos de los instrumentos de evaluación que con mayor frecuencia utiliza con sus alumnos para verificar su avance en el conocimiento de la materia

1	Encuesta	
2	Entrevista	
3	Test –prueba escrita	
4	Prueba oral	

5. Elija dos instrumentos de evaluación que muy pocas veces utilice para verificar el avance en el conocimiento de la asignatura.

1	Escala de valoración	
2	Cuestionario	
3	Registro descriptivo	
4	Entrevista	

6. De esta lista señale dos instrumentos de evaluación que no utiliza con sus alumnos.

1	Registro anecdótico	
2	Registro descriptivo	
3	Lista de cotejo	
4	Escala de valoración	
5	Encuesta	
6	Entrevista	

7. Sus estudiantes conocen las cualidades personales que poseen y que favorecen su propio aprendizaje.

1	Siempre	
2	A veces	
3	Nunca	

8. Los estudiantes eligen un proceso que les ayude en el aprendizaje

1	Siempre	
2	A veces	
3	Nunca	

9. Sus estudiantes cuando alcanzan un nuevo aprendizaje reflexionan sobre las condiciones
Marque le permitieron lograr dicho aprendizaje

1	Siempre	
2	A veces	
3	Nunca	

10. Sus estudiantes reflexionan sobre las estrategias que deben seguir para llegar al aprendizaje

1	Siempre	
2	A veces	
3	Nunca	

11. Sus estudiantes ensayan procesos y técnicas que ayuden a su aprendizaje.

1	Siempre	
2	A veces	
3	Nunca	

MUCHAS GRACIAS!!!

Anexo 3: Guía de entrevista estructurada
Jefe de carrera Contaduría general

1. ¿Cuál es la cantidad de estudiantes y docentes que tiene la Carrera de Contaduría General?
2. ¿Cuántos cursos tiene en funcionamiento la carrera de Contaduría General?
3. ¿Tienen algún reglamento sobre la evaluación del proceso académico?
4. ¿Qué características tiene el diseño curricular de la carrera de Contaduría General?
5. ¿Cómo es el sistema de evaluación de aprendizajes en la carrera de Contaduría General?
6. ¿Los docentes reciben frecuentes capacitaciones en estrategias de evaluación de aprendizajes?

MUCHAS GRACIAS!!!