

**MODELO DE EVALUACIÓN BASADO EN COMPETENCIAS PARA LA
ASIGNATURA METODOLOGIA DEL MANEJO DE LA INFORMACION**

Investigador

LUIS GUILLERMO ROJAS G

Asistentes

MARINA ROMERO

LILIA FONSECA

KATHERINE CABAS

COMPENSAR UNIPANAMERICANA INSTITUCIÓN UNIVERSITARIA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

BOGOTÁ D.C.

2011

Los autores certifican que el trabajo presentado es de su autoría, para su elaboración se han respetado las normas de citación de fuentes y ninguna copia textual supera las 400 palabras. Por tanto, no se ha incurrido en ninguna forma de plagio, ni por similitud ni por identidad. Los autores son responsables del contenido y de los juicios y opiniones emitidas.

Se autoriza a los interesados, a consultar y reproducir parcialmente el contenido del trabajo de investigación titulado MODELO DE EVALUACIÓN BASADO EN COMPETENCIAS PARA LA ASIGNATURA METODOLOGIA DEL MANEJO DE LA INFORMACION realizado por LUIS GUILLERMO ROJAS G. Siempre que se haga la respectiva cita bibliográfica que dé crédito al trabajo y a sus autores, según normas Icontec.

RESUMEN Y PALABRAS CLAVE

La evaluación, como parte integrante del proceso de desarrollo de competencias, asegura el seguimiento a los objetivos planteados y al alcance de los mismos, más allá de los contenidos teóricos, lo cual permite hacer ajustes a los procesos de enseñanza-aprendizaje, y promover planes de mejoramiento pertinentes. De lo anterior, surge la siguiente pregunta: ¿Cuáles son las características que debe tener un modelo de evaluación basado en competencias para el módulo de Metodología del Manejo de la Información en la Unipanamericana?

De acuerdo con lo planteado, este proyecto tiene como objetivo general: Estructurar un modelo de evaluación basado en competencias para el módulo de Metodología del Manejo de la Información en la Unipanamericana y como objetivos específicos: Determinar las estrategias de evaluación basadas en competencias empleadas actualmente. Caracterizar las prácticas de enseñanza- aprendizaje basada en las guías académicas. Reconocer las características de las modalidades de evaluación, específicamente las dirigidas a evaluar competencias. Evaluar el desenvolvimiento de las sesiones de la asignatura.

La investigación describirá las características del modelo de evaluación a partir de la observación directa y la entrevista con docentes, con el fin de aportar una herramienta acorde con las necesidades y expectativas de evaluación tendientes a asegurar la pertinencia y efectividad de los procesos evaluativos y de formación basada en competencias.

PALABRAS CLAVES: Competencias, Evaluación, Modelo, Educación Superior, Manejo de información.

TABLA DE CONTENIDO

	pág.
RESUMEN Y PALABRAS CLAVE	
INTRODUCCIÓN	5
1. MARCO TEORICO	7
1.1 LA EVALUACION	7
1.1.1 Seguimiento académico	9
1.1.2 Instrumentos de evaluación	10
1.2 LAS COMPETENCIAS	10
1.2.1 Características de las competencias	10
1.2.2 Desarrollo de competencias	
1.2.3 Las competencias y el desempeño laboral	14
1.3 LA GUIA ACADÉMICA	14
1.4 LA EVALUACION BASADA EN COMPETENCIAS	18
1.4.1 Técnicas e instrumentos de evaluación	20
1.5 HACIA UN NUEVO MODELO DE EVALUACIÓN	21
2. MARCO METODOLÓGICO	29
2.1 TIPO DE INVESTIGACIÓN	29
2.2 POBLACIÓN Y MUESTRA	29
2.3 INSTRUMENTOS	29
2.4 PROCEDIMIENTO	29
2.5 CONSIDERACIONES ETICAS	30
3. RESULTADOS	31
4. CONCLUSIONES	36
5. RECOMENDACIONES	39
BIBLIOGRAFIA	
ANEXOS	

INTRODUCCION

La evaluación, como parte fundamental del proceso de desarrollo de competencias, asegura el seguimiento a los objetivos planteados y al alcance de los mismos, más allá de los contenidos teóricos, lo cual permite a su vez, hacer ajustes a los procesos de enseñanza-aprendizaje y promover planes de mejoramiento pertinentes. De las consideraciones anteriores, surge la siguiente pregunta: ¿Cuales son las características que debe tener un modelo de evaluación basado en competencias para el módulo de Metodología del Manejo de la Información en la Unipanamericana?

De acuerdo con lo planteado, se define como objetivo general de este proyecto: Estructurar un modelo de evaluación basado en competencias para el módulo de Metodología del Manejo de la Información en la Unipanamericana y como objetivos específicos: Determinar las estrategias de evaluación basada en competencias empleada actualmente en la universidad. Caracterizar las prácticas de enseñanza-aprendizaje basada en las guías de la asignatura. Reconocer las características de distintas modalidades de evaluación, específicamente las dirigidas a evaluar competencias. Evaluar el desenvolvimiento de las sesiones de la asignatura.

La investigación describirá las características del modelo de evaluación a partir de la recolección de información a través de la observación directa y la entrevista con docentes del módulo, con el propósito de aportar a la institución una herramienta acorde con las necesidades y expectativas de evaluación, tendientes a asegurar la pertinencia y efectividad de los procesos evaluativos.

El proyecto se fundamentará igualmente, en la información obtenida a partir de la investigación desarrollada con anterioridad por el mismo investigador.¹

Resolver este interrogante, inicialmente, aportará a la institución una visión más precisa acerca de cómo evaluar el desarrollo de competencias en tanto proceso centrado en el estudiante y así satisfacer las

¹ ROJAS G, Luis Guillermo. Estructura de un modelo de evaluación basado en competencias para la Unipanamericana. Facultad de educación. Bogotá 2011

expectativas de los mismos, las necesidades de otras asignaturas y de los procesos de investigación en general. Esto, en cuanto la asignatura proporciona las bases para desarrollar investigaciones dentro de la institución y a lo largo del desarrollo de la carrera profesional y laboral del estudiante.

La asignatura de Metodología del Manejo de la Información "... busca que el estudiante del nivel técnico profesional descubra y describa un patrón empírico dentro de un contexto específico mediante procesos de exploración. Para ello, el maestro provee actividades de aprendizaje que lo comprometan en el análisis del contexto ocupacional del estudiante, el cual será objeto de exploración y análisis, así como en el desarrollo de ciertas habilidades en el manejo de datos, tales como definir la información necesaria, obtenerla y aprovecharla en beneficio de su objeto de investigación."²

De esta manera, a partir de la presente investigación, los estudiantes y los docentes tendrán mayor claridad acerca de la evolución en el proceso de aprendizaje y poseerán herramientas para su autocontrol, autorregulación y mejoramiento.

² GUÍA DE ASIGNATURA. Metodología del Manejo de la Información. Compensar Unipanamericana. 2011

1. MARCO TEORICO

1.1 LA EVALUACIÓN

En cuanto a la evaluación, inicialmente es necesario tener en cuenta que modificar el sistema de evaluación no necesariamente repercute en el mejoramiento del proceso de enseñanza – aprendizaje. Esto implicaría definir “una relación lineal entre la evaluación y el mejoramiento de la calidad de la enseñanza, dejando de lado el conjunto de mediaciones que hay que considerar para que el cambio del proceso de evaluación pueda tener efectos en el mejoramiento de la escuela o, específicamente, en la práctica docente. [...] La evaluación ha de mejorar, es cierto, pero dentro del conjunto de las prácticas educativas del que forma parte.”³ Así mismo, es oportuno considerar la distancia que hay entre la teoría y la práctica evaluativa. “La riqueza teórica está presente en los enfoques crítico-humanísticos que conciben la evaluación como un proceso participativo, autorreflexivo, crítico y emancipador, articulado con el proceso de enseñanza, revitalizándolo. La precariedad de las prácticas evaluativas proviene de que estas son predominantemente tecnicistas y en ellas la evaluación significa medir, adjudicar una nota a situaciones de prueba como único resultado de aprendizaje, acarreando en gran parte problemas como repetir curso, fracaso y exclusión escolar.[...] Tenemos una evaluación históricamente autoritaria, cuantitativista, clasificatoria, productivista, discriminadora, que contribuye de un modo decisivo a la exclusión escolar y social.”⁴ frente a lo cual se proponen actividades de refuerzo y recuperación, formas de adaptación y reclasificación que pueden desembocar en la necesidad de “resignificar la propia concepción de evaluación, de programa de estudios, de escuela y, consecuentemente, de educación [que privilegie] una evaluación mas formativa, con un sentido más interactivo, cualitativo, compartido y dialógico.”⁵ lo cual a su vez repercute en la atribución de nuevos significados al programa de estudios “evolucionando de una visión tecnicista de rol de disciplinas a una propuesta de un programa de estudios polisémico, multifacético, visto como una construcción cultural, situado históricamente, construido socialmente, vinculado indisociablemente al conocimiento y constituyéndose en el elemento central del proyecto educativo de la escuela.”⁶

³ CAPPELLETTI, Isabel (Coordinadora). Evaluación educativa. Fundamentos y prácticas. Siglo XXI editores. España. 2007 p13

⁴ ABRAMOWICZ, Mere. Avaliando y avaliacao da aprendizagem: um novo olhar. Lumen, Sao Paulo. 1996 citado por Cappelletti p31

⁵ Ibid p33

⁶ Ibid p33

“Cuando se piensa la evaluación como una acción eminentemente social, porque no es una actividad de un sujeto aislado y tampoco una mera actividad técnica, sino un producto social de cierto tipo de sociedad y de una época, el evaluador debe situar las actividades dentro de un contexto más amplio, volviendo claras las relaciones entre ideología y práctica educativa y, principalmente, las condiciones de vida material, concreta, y las prácticas, en un contexto social, económico, psicológico y político, que no se pueden pensar analíticamente, separados, autónomos entre sí.”⁷ contrario al enfoque tecnicista en los que “la evaluación tiene como una de sus funciones servir de procedimiento para determinar el progreso de los alumnos promoviendo o no las etapas sucesivas de la escolarización.”⁸ todo esto, como reflejo de una influencia notablemente positivista algunos de cuyos presupuestos se pueden resumir en:⁹ atomismo que reduce la complejidad de los fenómenos humanos a elementos susceptibles de ser estudiados por los métodos científicos; la separación del sujeto del objeto estudiado; desconocimiento y sustitución de la historicidad de las cosas por las de progreso y desarrollo; negación de cualquier connotación ideológica en nombre de una neutralidad valorativa; transposición directa de los métodos de las ciencias de la naturaleza a las ciencias sociales, medición de los resultados basados en la noción de causalidad y empleo de métodos exclusivamente cuantitativos.

Las nuevas formas de evaluación, surgen de la necesidad de evaluar resultados de aprendizaje, más allá de los conocimientos teóricos. En este punto, es necesario tener en cuenta que “Las competencias “movilizan” conocimientos, destrezas y cualidades personales que se ponen en acción frente a una tarea determinada. Desde esta perspectiva solo se confirma la competencia cuando se ha puesto a prueba. Por tanto, la evaluación de la adquisición de las competencias pasa por el diseño de un espacio o tarea en el que el alumno pueda demostrar el grado en que la ha adquirido,”¹⁰ Esta evaluación llamada también evaluación de ejecuciones se diseña a partir del análisis y valoración del desempeño en tareas que reflejen o simulen de la mejor manera las situaciones de la vida real.¹¹ Así, la evaluación – expone Benito-, se centra en el estudiante, tiene en cuenta sus propios aprendizajes y avances, permite al estudiante participar en su propia evaluación, debe incluir todas las facetas o aspectos del conocimiento o habilidad relevantes, exige que los criterios deban ser comprendidos por los evaluados y deben explicitar lo que se considera una “ejecución experta”, requiere que los estudiantes ejerciten

⁷ CAPPELLETTI op.cit. p65

⁸ GIMENO SACRISTÁN, J. O currículo: Una reflexao sobre a prática. Citado por Cappelletti p64

⁹ LÜDKE, MENGA. Aspectos filosóficos e políticos da avaliacao educacional. En Avaliacao educacional: necessidades e tendencias. Citado por Cappelletti p65

¹⁰ BENITO, Águeda; CRUZ, Ana. Nuevas claves para la Docencia Universitaria en el espacio Europeo de Educación Superior. NARCEA S.A. Ediciones; Madrid, 2007 p 92

¹¹ Ibid p 92

su autoevaluación y debe exigir de los estudiantes la utilización de las habilidades o destrezas pertinentes o la aplicación de conceptos y teorías.

1.1.1 Seguimiento académico

Se entiende por seguimiento académico “el proceso de comunicación entre el profesor y alumno donde el primero proporciona una retroalimentación (*feedback*) a los segundos relacionado con el desarrollo de las competencias y conocimientos individuales [...] que apoyarán el aprendizaje continuo autónomo, comprometido y responsable del alumno en los ejes académico y profesional...”¹²

En este sentido, “Es necesario que dejemos de insistir en decirle al alumno “lo que hay que hacer” o “lo que debe hacer” para potenciar el “y tú... ¿Qué vas a hacer?”¹³ situación que crea las bases para que el estudiante lidere su propio proceso de aprendizaje.

Así, expresa Benito más adelante, el seguimiento académico debe ayudar al estudiante a elaborar un plan de acción, adquirir recursos (artículos, libros, páginas web) y desarrollar competencias relacionadas con la búsqueda de información y evaluar diferentes alternativas en la estrategia de consecución de un objetivo. En el proceso de seguimiento se debe clarificar y ajustar expectativas, explicitar los objetivos a superar y los objetivos a conseguir; observar el rendimiento de los estudiantes en el grupo de trabajo, sus interacciones con los demás; preguntar y escuchar de manera efectiva; compartir experiencias útiles; diferenciar lo importante; ofrecer retroalimentación basada en la observación directa, en no juzgar, culpar o acusar, enfocada a ayudar no a manipular, centrada en el dialogo y el respeto. El proceso de seguimiento debe igualmente, reconocer los logros; sugerir posibilidades, no recomendar o aconsejar; requerir resultados específicos; obtener compromisos.

Es indispensable, en este proceso escuchar activamente, establecer relaciones empáticas, transmitir información útil centrada en las posibilidades de cambio y de mejoramiento (crítica constructiva) y preguntar eficazmente.¹⁴ Es decir, para hacer preguntas que conduzcan a una buena comunicación estas deben, entre otros aspectos, mostrar respeto por el estudiante y ayudarle a descubrir sus propias respuestas, deben clarificar dirección y propósito, requerir del estudiante posicionamiento respecto al tema tratado o a las soluciones propuestas e inducir al estudiante a comprender su propio proceso de pensamiento.

Por otro lado, en el seguimiento grupal se debe considerar que: aprendiendo con otros se aprende de los ejemplos que nos proporcionan

¹² Ibid.p67

¹³ Ibid. p 68

¹⁴ Ibid. p80

al resolver las tareas; el grupo aporta información y conocimientos más completos; ante una misma situación aparecen puntos de vista distintos; para resolver las situaciones se debe interactuar potenciando así la participación, la corresponsabilidad y la aceptación de soluciones compartidas.¹⁵

1.1.2 Instrumentos de evaluación

La evaluación puede ser de dos formas¹⁶ cuantitativa y cualitativa.

La cuantitativa: Evidente cuando se eligen para la medición aspectos o rasgos discretos y continuos y por tanto cuantificables.

Hay dos criterios de evaluación cuantitativa:

- Las pruebas objetivas. Orientadas a evaluar los objetivos del conocimiento, aplicación, análisis, la crítica y la creatividad.
- Las pautas. Las cuales reducen la subjetividad de la puntuación de la evaluación en actividades como la corrección de ensayos y los exámenes orales.

La evaluación cualitativa: Por medio de esta se atiende el grado de intensidad en que se posee una cualidad. Se puede cualificar mediante la localización de la observación realizada dentro de unas escalas descriptivas de calidad, actitud o valor con el que se desea evaluar.

Los criterios de la evaluación cualitativa son:

Las escalas descriptivas de la cualidad, pautas de observación y descripción del comportamiento y cualidades del individuo y su interacción personal.

1.2 LAS COMPETENCIAS

1.2.1 Características de las competencias¹⁷

Teniendo en cuenta que las competencias tienen un carácter amplio, se deben caracterizar para identificarlas en los diferentes procesos y en el desarrollo del individuo. Las principales características son:

Carácter teórico- práctico

Estas requieren de saberes académicos y teóricos en tanto se establece relación entre la acción y el conocimiento, haciendo uso de sus recursos cognitivos para solucionar diversos problemas y tareas que se puedan generar en el campo laboral.

Carácter aplicativo

¹⁵ Ibid. p 76ss

¹⁶ IBAR, Mariano. Manual general de evaluación. Barcelona: Octaedro, 2002

¹⁷ Ibid

En diversas situaciones de la práctica es necesaria la aplicabilidad de una competencia, como señala Le Boterf,¹⁸ para saber actuar es necesario movilizar los recursos necesarios, combinarlos y aplicarlos en las situaciones complejas con un propósito determinado. Para esto se requiere pasar del saber hacer al saber actuar lo cual conlleva a escoger, correr riesgos, tomar decisiones, ser responsable de las mismas e innovar.

Carácter contextualizado

Cada situación dentro de un contexto es diferente, sin embargo, la operación de una competencia puede ser análoga con otras situaciones conocidas, ya que es un conocimiento adquirido que se aplica en un proceso pero que puede variar según la situación. Esta característica se refiere al saber reflexionar, organizar, seleccionar e integrar elementos de competencia para ponerlos en práctica, en contextos distintos a los que se aprendió.

Carácter reconstructivo

Las competencias son un proceso que se va innovando. En la práctica profesional, estas adquieren sentido en relación con la modificación permanente.

Carácter combinatorio

El desarrollo de competencias no puede entenderse individualmente, debe haber una interacción con los demás. La aplicación de una competencia no debe tener visión individualista ya que las competencias se ejecutan mejor al trabajar con otros y para otros, solucionando conflictos o situaciones del día a día.

Todos tenemos habilidades, claro unas más desarrolladas que otras, algunas personas son más seguras de sí mismas para tomar decisiones, enfrentar algún problema o dificultad, pero eso no quiere decir que ciertas habilidades no se puedan desarrollar o aprender. Estas se pueden aprender y mejorar, aunque para ello se requiere cierta disciplina que permita su adquisición.

Así pues, la complejidad del desempeño idóneo requiere de la integración del saber ser con el saber conocer y el saber hacer, lo cual configura un aspecto primordial dentro del proceso del diseño del currículo. Esta perspectiva tiene dos importantes antecedentes: como primera instancia esta la propuesta de la UNESCO (1990) de formar personas con conocimientos teóricos, prácticos y valorativos –actitudinales en todos los grupos educativos. En segundo lugar está la propuesta de DELORS

¹⁸ Ibid. pág. 22

(1996)¹⁹, quien va más allá de los conocimientos y sugiere tener en cuenta distintos saberes en el proceso educativo: saber ser, saber conocer y saber hacer.

SABER SER:

Comprende la práctica de la auto-reflexión para mejorar continuamente el desempeño, teniendo en cuenta unos determinados propósitos.

En este saber intervienen procesos tales como la sensibilización, la personalización de la información y la cooperación, los cuales se vinculan con el área afectiva- motivacional.

Estos procesos son indispensables para que una persona sea idónea en un determinado oficio, ya que se relacionan con la disposición, el interés, el sentido de reto y el querer. Aun así este plano generalmente se omite en el currículo tradicional.

SABER CONOCER:

Relacionado con qué es y cómo se da el desempeño idóneo. Determina los instrumentos y las estrategias del saber ser, el saber conocer y el saber hacer, a partir de un determinado concepto de educación.

El saber conocer se entiende como la puesta en acción- actuación de un conjunto de instrumentos necesarios para procesar la información de acuerdo con las posibilidades de los individuos, sus habilidades y los requerimientos de una situación en particular. Por consiguiente, este saber dentro del ámbito de las competencias, se diferencia de las nociones específicas y de la memorización; se identifica por la adquisición de conciencia respecto al proceso de conocimiento según las solicitudes de una tarea y por la puesta en acción de herramientas para encausar el conocimiento mediante la planeación, el monitoreo y la evaluación.

La educación tradicional se ha encargado de transferir conocimientos, pero de la misma forma, ha descuidado enseñar que es el conocimiento.

SABER HACER:

Orienta la formación de las competencias teniendo como base el proceso de desempeño idóneo. Se fundamenta en el proceso metacognitivo y en los objetivos pedagógicos.

Dewey, sustentaba que la mejor forma aprender algo era haciéndolo. Cuando se realiza algo se cometen errores, pero el razonar sobre ellos

¹⁹ DELORS, J. La educación encierra un tesoro. Madrid: UNESCO- Santillana, 1996

ayuda a perfeccionar la acción y de esta manera, el individuo se orienta hacia la construcción de la idoneidad. El saber hacer es el saber de la actuación en la realidad, de forma automática y consiente, previendo la consecuencia de los propósitos trazados, en concordancia con determinadas razones, no es el hacer por el hacer, ni únicamente la búsqueda de resultados. Toma en consideración el saber actuar acorde con la realización de una actividad o la resolución de una dificultad, partiendo del concepto, la planeación, la responsabilidad, la integridad y la calidad de vida, tanto personal como social.

1.2.2 Desarrollo de competencias

Los seres humanos poseemos una serie de conocimientos, destrezas y habilidades que desarrolladas nos permiten, crear estrategias para la solución de conflictos en aspectos laborales y de la vida misma. Estas habilidades se llaman competencias, y el desarrollo de las mismas se hace lleva a cabo en forma evolutiva, por etapas, lo cual permite que sean evaluadas en su desarrollo.

En el ámbito docente, en el aula, las competencias son evaluadas, considerando a los estudiantes como personas más o menos competentes, “todo esto nos lleva a revisar y reformular los sistemas educativos y a buscar mecanismos, para que las practicas docentes abandonen los viejos paradigmas y se orienten al trabajo por competencias”²⁰ ya que la sociedad actual está pidiendo en todos los aspectos personas competentes o lo que es lo mismo, que pueden trabajar en distintos contextos, y bajo cualquier circunstancia. Además, las competencias requieren del desarrollo en el individuo de las capacidades comunicativas, desarrollo del pensamiento lógico, la creatividad entre muchos otros aspectos.

El desarrollo de competencias, permite la formulación y solución de problemas, favorece la relación entre alumno/docente, canalizando la motivación y estrategias que posee cada estudiante para aprender, tomando estos aspectos como referente para la evaluación y la gestión docente, permitiendo que los aprendizajes promovidos sean acordes con las necesidades y requerimientos de la sociedad.

Así mismo, el desarrollo de competencias en el aula brinda a los estudiantes, la oportunidad de desarrollo de sus capacidades básicas, la capacidad de captar el mundo circundante, ordenar sus impresiones y comprender los hechos que lo rodean, propiciando de esta manera que el aprendizaje no se fundamente en la memorización de conceptos sino mas bien la apropiación de los mismos, aportándoles capacidades transversales para su desempeño estudiantil, laboral y personal.

²⁰ TOBÓN, Sergio, Secuencias didácticas aprendizaje y evaluación de competencias. Pearson Educación, México 2010. p VII (presentación)

Las competencias también son relacionadas con incumbencia, pericia, actitud e idoneidad para hacer algo o intervenir en un asunto determinado. Esta idea es la que mejor refleja el concepto de competencia.²¹ Las competencias favorecen en el individuo el desarrollo de las capacidades del saber ser, el saber hacer y el saber conocer,²² lo cual permite integrar los conocimientos de una forma completa y no parcializada, viéndolos como un objeto global y no parcial, como eran vistos antiguamente. Estas capacidades desarrollan, cada una un aspecto específico, pero todas conforman y permiten evaluar al ser total, sin dividir sus saberes y conocimientos:

- El saber ser (actitudes y valores)
- El saber conocer (conceptos y teorías)
- El saber hacer (habilidades- procedimentales y técnicas).

1.2.3 Las competencias y el desempeño laboral

La manera más efectiva de relacionar la educación y el mundo laboral, es promover la implementación de opciones educativas basadas en competencias.²³

Su principal eje es el desempeño, entendido como la expresión concreta de unos recursos que lleva el individuo a cierta actividad y del manejo de lo que el sujeto debe hacer y lo que hace. Lo primordial no es la posesión del conocimiento por parte del sujeto, sino cómo lo pone en práctica en su proceso laboral.

El desarrollo de las competencias, requiere ser comprobada en la práctica mediante el cumplimiento de ciertos criterios de desempeño establecidos.

Los criterios de desempeño esperados en términos de productos de aprendizaje (evidencia), establecen las condiciones para inferir el desempeño; ambos elementos (criterio y evidencia) son la base para evaluar y determinar si se alcanzó o no la competencia.

1.3 LA GUIA ACADEMICA²⁴

NOMBRE DE LA ASIGNATURA: Metodología para el manejo de la información

PROGRAMA: Transversal

AREA: Investigación

CARÁCTER: Obligatoria

²¹ Ibíd. p12

²² Ibíd. p12

²³ HUERTA AMEZOLA, Jesús; PÉREZ GARCÍA Irma Susana y CASTELLANOS, Ana Rosa. Desarrollo curricular por competencias profesionales integrales. Disponible en: <http://educacion.jalisco.gob.mx/consulta/educar/13/13huerta.html>

²⁴ GUÍA ACADÉMICA. Op.cit.

MODALIDAD: Presencial.

HORAS: 16

SEMESTRE EN EL QUE SE IMPARTE: 3

PRESENTACIÓN

La metodología se entiende como el conocimiento acerca del camino a seguir para buscar, seleccionar y gestionar la información necesaria para responder a un problema o un interrogante propio de un campo ocupacional.

Se busca que el estudiante del nivel técnico profesional descubra y describa un patrón empírico dentro de un contexto específico mediante procesos de exploración. Para ello, el maestro provee actividades de aprendizaje que lo comprometan en el análisis del contexto ocupacional del estudiante, el cual será objeto de exploración y análisis, así como en el desarrollo de ciertas habilidades en el manejo de datos, tales como definir la información necesaria, obtenerla y aprovecharla en beneficio de su objeto de investigación.

El trabajo de indagación que el estudiante realiza en equipos colaborativos, es seleccionado de entre varios temas de interés relacionados con el campo ocupacional o disciplinar, que el maestro propone para cada semestre.

El proceso implica:

Definir la tarea a realizar: El problema de información.

Enfocar: ¿Cuál es el problema?

Identificar la información necesaria para completar la tarea.

Establecer estrategias para buscar la información: Examinar todas las fuentes de información posibles.

Buscar: ¿Cómo debo buscar? Escoger las fuentes más convenientes para recolectar información

Localizar y acceder a las fuentes: Encontrar la información necesaria dentro de la fuente.

Clasificar la información: ¿Qué encontré?

Extraer la información relevante. Seleccionar la información más importante

Usar de la información: Verificar pertinencia y relevancia de la fuente.

Sintetizar: organizar la información proveniente de fuentes múltiples, de manera articulada.

Presentar la información: Producto, informe final: a quién va dirigido.

Evaluar: Juzgar el proceso (eficiencia y efectividad). ¿Y ahora, qué sigue?

Reflexionar: ¿Qué aprendí?

El ejercicio conlleva a problematizar la realidad, plantear y resolver problemas en su campo ocupacional; establecer las preguntas y los conceptos que guían las investigaciones científicas; articular aspectos

metodológicos con los conceptuales en la formulación de la investigación; formular supuestos y reconocer objetivos e hipótesis a partir del contexto y características; desarrollar procesos de observación, deducir y describir la situación. Por tanto, el desarrollo de la asignatura tendrá un enfoque eminentemente teórico-práctico.

COMPETENCIAS (Específicas y Transversales)

1. Identificar y aplicar técnicas básicas de manejo de la información para resolver problemas de su campo de actuación.
2. Diseñar y desarrollar estudios descriptivos en su campo disciplinar

RESULTADOS DE APRENDIZAJE

1. Describir y ponderar una situación problemática en su campo disciplinar a partir de un proceso de observación.
2. Codificar y registrar los hechos observados en el entorno de estudio, sin incluir juicios de valor.
3. Identificar en una situación problemática de su campo disciplinar las variables: independiente(s), dependiente(s) e interviniente(s).
4. Realizar búsqueda de información para responder al problema identificado
5. Seleccionar y resumir información de fuentes pertinentes y confiables para responder a los problemas propuestos.
6. Elaborar fichas o resúmenes de las consultas bibliográficas y citarlas bajo las normas Icontec.
7. Proponer y sustentar soluciones viables a problemas dados en su campo de actuación.
8. Contrastar los resultados obtenidos en la experiencia investigativa con los problemas expuestos inicialmente.
9. Elaborar informe escrito bajo las normas Icontec, que dé cuenta de su acción investigativa y de los resultados obtenidos.

Competencias Transversales:

Utilizar y transmitir información (reportes e informes) usando léxico técnico en función del contexto.

Emplear las Tic para acceder a información e interactuar con otros que contribuyan a su desarrollo personal y profesional.

Desarrollar tareas y actividades con otros, asumiendo las responsabilidades acordadas para el cumplimiento del objetivo en común.

ASPECTOS GENERALES DE EVALUACIÓN

- En la revisión y abordaje de las situaciones problemáticas, el estudiante asume una postura reflexiva y crítica de cara a plantear alternativas de análisis y solución.
- El estudiante asume un papel dinámico dirigido a asumir la actividad investigativa como herramienta fundamental del conocimiento y la innovación en su campo de actuación profesional y académico.
- En los trabajos y actividades desarrolladas reconoce y valora el manejo de la información como elemento fundamental de su quehacer investigativo y su rol en el manejo de esta.
- En el desarrollo de las temáticas tratadas evidencia actitudes propositivas para el mejoramiento de su desempeño profesional e investigativo.
- Las actividades y propuestas investigativas y de innovación están enmarcadas dentro del método científico
- Respeto a las fuentes
- Lenguaje buen uso del lenguaje, ortografía y técnico no coloquial
- Consulta de fuentes académicas

ACTIVIDADES

ACTIVIDAD 1

Introducción: Nada ocurre hasta que alguien se formula una pregunta

ACTIVIDAD 2: Las fuentes de información

ACTIVIDAD 3: Normas Icontec.

ACTIVIDAD 4: La observación

ACTIVIDAD 5: Estudio de caso

ACTIVIDAD 6: Proyecto de indagación

ACTIVIDAD 7: Las fichas conceptuales y bibliográficas

ACTIVIDAD 8: Búsqueda de información en la red

ACTIVIDAD 9: Los registros de lectura

ACTIVIDAD 10: Visita a centros de consulta

ACTIVIDAD 11: Manejo virtual de la información

ACTIVIDAD 12: Los referentes teóricos

ACTIVIDAD 13: La hipótesis

ACTIVIDAD 14: La encuesta

ACTIVIDAD 15: La entrevista

ACTIVIDAD 16: Resultados

ACTIVIDAD 17: Informe final

ACTIVIDAD 18: Informe final (coevaluación y autoevaluación)

1.4 LA EVALUACIÓN BASADA EN COMPETENCIAS

La evaluación debe constituir una oportunidad de aprendizaje y utilizarse no para seleccionar quien posee o no ciertas competencias, sino para promoverlas en todos los estudiantes.

La evaluación ha de ser *coherente* con el resto de elementos del diseño formativo, ha de hallarse integrada en el mismo. Por ello las experiencias metodológicas más coherentes con los diseños por competencias, como son las simulaciones, los proyectos, llevan asociadas actividades evaluativas muy relevantes para la evaluación por competencias.

La competencia implica:

1. Integrar conocimientos: ser competente supone no sólo disponer de un acervo de conocimientos, habilidades, capacidades, actitudes, sino saberlos seleccionar y combinar de forma pertinente.

2. Realizar ejecuciones: ser competente va ligado al desempeño, a la ejecución; es indisoluble de la práctica.

3. Actuar de forma contextual: no se es competente “en abstracto” sino en un contexto (espacio, momento, circunstancias) concreto.

4. Aprender constantemente: la competencia se adquiere de forma recurrente, con formación inicial, permanente y/o experiencia en el trabajo (o fuera de él). Por ello se halla en progresión constante.

5. Actuar de forma autónoma, con “profesionalidad”, haciéndose responsable de las decisiones que se tomen y adquiriendo un rol activo en la promoción de las propias competencias.

La evaluación por competencias es un proceso en el que tanto los estudiantes, docentes y la institución son participes a partir de las dimensiones de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación²⁵ con base en criterios para alcanzar acuerdos por medio del análisis de la información que proveen estas tres fuentes de evaluación.

- La autoevaluación es realizada por el estudiante mismo con pautas que le facilita el docente, o las ha construido con él, valorando la formación de sus competencias
- La coevaluación permite que los alumnos evalúen a sus compañeros de grupo teniendo en cuenta el desempeño que tenga cada uno ante ciertos criterios establecidos para el aprendizaje
- La Heteroevaluación es un juicio mediante el cual el docente observa el desempeño de los alumnos en las sesiones de aprendizaje y evidencias específicas, dando al estudiante aspectos positivos o negativos de su desempeño con el fin de mejorar el desempeño del estudiante.

Un método sugerido para evaluar las competencias es tener en cuenta un modelo triangular que incluye elementos como la cognición, la observación y la integración. Las evaluaciones tradicionales evalúan aprendizajes al margen de la ciencia aunque seguirán siendo un requisito formal para cubrir demandas normativo – administrativos,²⁶ pero esto no ayuda al individuo a prepararse para la vida. Para lograr un buen aprendizaje, debemos tener en cuenta la persona, su desarrollo cognitivo, como también su parte afectiva y evaluar su desempeño. Esto constituirá un buen resultado de evaluación por competencias.

La evaluación para apoyar el aprendizaje demanda el examen sistemático del modelo de aprendizaje de que se trate, lo que en materia de evaluación basada en competencias implica la observación.²⁷ El docente no debe perder de vista a sus estudiantes, uno a uno ver en ellos cómo

²⁵ Ibíd. p130, 131

²⁶ RUIZ IGLESIAS. Magalys. Cómo evaluar el dominio de competencias. Editorial TRILLAS. México.2010. Pág. 92-98.

²⁷ Ibíd. p 99

es su aprendizaje, ya que es un punto importante en el proceso de enseñanza, para poderlos evaluar continuamente logrando así los objetivos propuestos.

1.4.1 Técnicas e instrumentos de evaluación

Las técnicas de evaluación son definidas como las actividades realizadas por estudiantes y docentes en el aula y fuera de ella, que proporcionan información acerca de los resultados de aprendizaje. Evidencias de lo que se ha realizado en el aula. Las técnicas de evaluación pueden ser formales, no formales, y semiformales²⁸

- Las técnicas no formales son aquellas que se realizan día a día en el aula, son consideradas más como didácticas que como técnicas evaluativas, ya que no requieren mucha preparación:
 - Observaciones espontáneas
 - Conversaciones y diálogos
 - Preguntas de exploración
- Las técnicas semiformales son aquellas que son realizadas por los estudiantes como los trabajos y ejercicios fuera y dentro del aula.

Este tipo de técnica requiere un poco más de preparación previa por parte del docente para poder evaluar uno o varios aspectos específicos.

- Ejercicios en clase
- Ejercicios, trabajos y tareas fuera de clase

- Las técnicas formales son las realizadas al final de un periodo o corte académico. Estas requieren una exigencia mayor en la preparación ya que con ellas se pretende demostrar los conocimientos adquiridos durante un lapso de tiempo establecido, además, buscan dejar evidencias de las falencias o puntos positivos que se obtuvieron a lo largo del periodo académico.
 - Exámenes o parciales
 - Observación sistemática
 - Pruebas de ejecución

Otras técnicas de evaluación pueden ser llamadas discursivas, de campo o documentales. Consisten en un marco de acción para la evaluación, el cual determina los instrumentos que se utilizarán y la forma en que serán aplicados.²⁹

²⁸ MINISTERIO DE EDUCACIÓN república del Perú, Técnicas E Instrumentos De Evaluación, 2006. Disponible en: <http://www.ucss.edu.pe/cesed/bibli-virtual/g-pedagogica/s-pers-familia-rela-huma-2.pdf>

²⁹ ARRIOLA MIRANDA, María Angelina, *et al.* Desarrollo de competencias en el proceso de instrucción. Trillas, México. Reimpresión 2007

Técnica discursiva: para el desarrollo de esta, se debe disponer de un tiempo breve. Esta técnica puede consistir en cuestionarios o cuestionamientos a todos los asistentes, revisar los productos de todos los participantes, observar el desempeño de los estudiantes y retroalimentar cara-cara sus ejercicios.

Técnica de campo En esta técnica se utilizan instrumentos para documentar el avance de los estudiantes. El instructor debe considerar los tiempos de evaluación y retroalimentación en el diseño instruccional del curso.

Técnica documental. Si bien es cierto que otras técnicas también utilizan documentos, la diferencia específica está en que esta técnica depende totalmente de ella misma. Es decir, el documento demuestra los conocimientos y/o aprendizajes obtenidos en el curso.

Otros instrumentos que permiten obtener registros de evaluación, son los siguientes. Estos deben ser pertinentes, y acordes con el tipo de objetivo y abarcar la totalidad de los criterios de desempeño y los conocimientos que se pretenden evaluar.³⁰

Instrumento de evaluación	Técnicas de evaluación		
	Documental	De campo	Discursiva
Listas de cortejo	X	X	X
Guías de observación		X	X
Ejercicios prácticos		X	
Cuestionarios	X	X	
Entrevistas personales		X	
Planteamientos de problemas	X	X	
Estudio de casos	X		
Juego de roles	X		

1.5 HACIA UN NUEVO MODELO DE EVALUACIÓN³¹

De acuerdo con las nuevas necesidades de mejoramiento de la calidad de la educación y de las exigencias de la sociedad a la educación, específicamente del sector laboral, se prevé como necesario realizar cambios que implicarán hacer transito de lo que podría llamarse un modelo tradicional a uno holístico, hecho que comprometería las prácticas educativas en general. Los cambios se resumen en el siguiente cuadro:

Modelo tradicional	Modelo holístico
Cuantitativo	Cualitativo para regresar a

³⁰ Ibid.

³¹ ROJAS. Op.cit.

	cuantitativo, pero ya elaborado, como consecuencia natural de una serie de eventos formativos, no como un fin en sí mismo
Conceptual, descriptivo, memorístico...	Comprensivo, argumentativo, anticipativo
Extensivo acumulativo	Centrado en lo esencial generativo
Puntual en el tiempo, sumativo	Continuo, retroalimentación permanente
Lineal, compartimentado	Sistémico, holístico, integrador
Aplicativo, repetitivo	Propositivo, centrado en la innovación y la transferencia
Individual, competitivo	Grupal, colaborativo
Genera dependencia, heterónimo	Promueve autonomía, iniciativa, autorregulación, emprendimiento

Así, el nuevo modelo de evaluación deberá cumplir con una serie de criterios, que se exponen en el cuadro siguiente, con base en lo investigación citada anteriormente.³²

1. Coherencia entre diversas instancias:	Administración, áreas de formación, docentes, estudiantes, empresas, legislación
2. Toma en cuenta aspectos humanos, validez y confiabilidad y aspectos administrativos de la evaluación:	Necesidades del estudiante (progreso en su aprendizaje), de los profesores (logro de resultados y certificación correspondiente), de la institución (evidencia de logro institucional y de programas) y de la comunidad (preparación adecuada del estudiante para la empresa, la sociedad y la autorrealización) Permite diseñar, usar y adaptar instrumentos válidos, fiables y diversos de evaluación. Valora el impacto de las evaluaciones en los procesos de aprendizaje.
3. Tiene en cuenta criterios de calidad educacional, institucional y gubernamental:	Institución educativa, Ministerio de Educación Nacional, Constitución Nacional...
4. Establece mecanismos de evaluación y seguimiento del "desarrollo" de competencias:	Valoración y retroalimentación. Valoración permanente e integral de habilidades, actitudes y conocimientos (Lo específico más

³² Ibid

	aspectos como modelos mentales, paradigmas, estrategias de aprendizaje, metacognición, estar con los demás, emprendimiento...)
5. Vigila la concordancia con misión, visión, principios y objetivos institucionales:	Garantizar la coherencia entre planteamientos y prácticas
6. Establece concordancia con las exigencias del medio:	Garantizar coherencia entre prácticas educativas y requerimientos de las empresas y la sociedad
7. Tiene en cuenta los egresados:	Empleabilidad, ocupación, necesidades...
8. Contrasta modelos y resultados con otras IE:	Competitividad con otras instituciones educativas que garantice altos estándares de calidad
9. Toma en cuenta diversos actores educativos internos:	Tutores, mentores, otros docentes...
10. Autoevaluación permanente de programas:	Cumplimiento de metas, objetivos...
11. Establece mecanismos de relación con quienes definen criterios y hacen seguimiento a la evaluación:	Jefes de programa, coordinadores, líderes estudiantiles...
12. Toma en cuenta el carácter propedéutico de la formación:	Evaluación orientada a desempeños y aprendizajes futuros
13. Tiene en cuenta los distintos niveles de formación:	Articulados con educación básica, estudiantes nuevos. Técnico laboral, técnico profesional, tecnólogo y profesional
14. Define indicadores:	Tasa de éxito en las evaluaciones Retraso (planes de mejoramiento) Abandono. Tiempo (horas presenciales, créditos...) Tiene en cuenta indicadores de funcionalidad (valores, metas y productos), eficacia (producto frente a metas y objetivos) y eficiencia (costos personales, temporales, sociales, materiales, económicos...) como dimensiones básicas de calidad (coherencia entre los elementos que la definen)
15. Identifica relaciones de la	Formación del profesorado

evaluación con diversos factores concomitantes:	Estructura del plan de estudios Prácticas: organización, supervisión, evaluación Desarrollo del proceso educativo: experiencias singulares... Tipos de evaluación: mecanismos de corrección, contenidos, criterios de evaluación, periodicidad, mecanismos de recuperación (compensación) Número de estudiantes Metodologías de enseñanza Ayudas Carencias relevantes
16. Establece relaciones con ECAES y otros criterios de evaluación oficial:	Contrasta resultados, sustentos teóricos y estructura de pruebas
17. Es flexible:	Define mecanismos de actualización permanente y adaptabilidad a distintas asignaturas y necesidades
18. Parte de las circunstancias y necesidades actuales, pero apunta al futuro (carácter evolutivo, dinámico):	Toma en cuenta criterios y necesidades de los docentes, los estudiantes, las organizaciones y de los nuevos programas. Caracteriza las prácticas actuales.
19. Establece indicadores, formas e instancias de evaluación del modelo:	Evalúa el modelo evaluativo y su funcionalidad permanentemente
20. Es institucionalizado:	Aplicable a distintas asignaturas y niveles de formación. Es conocido y comprendido por toda la institución.
21. Contempla estrategias para garantizar el afianzamiento, la permanencia y la transferencia de lo aprendido:	Lo aprendido será exigido en otras asignaturas. Competencias transversales. Ej normas de presentación de informes. Integración de materias a lo largo del ciclo de formación.
22. La definición e implementación implicará las personas clave:	Administración, jefes, docentes, estudiantes. Sobre la base de la participación y el consenso
23. Está orientado al mejoramiento continuo:	Permite interpretar y usar los resultados para mejorar el nivel de formación en lo organizativo (grupos, tiempos), curricular, personal (docente, estudiantes) y material (ayudas).

24. Se centra en el estudiante:	Procesos y productos de enseñanza-aprendizaje se relacionan con necesidades y formas de aprendizaje del estudiante
---------------------------------	--

El modelo debe tener en cuenta: el enfoque desde el cual se están definiendo las competencias, los cuales pueden ser³³: **funcionalista** (centrado en actividades y tareas del contexto externo y en la descripción formal de las competencias); **conductual organizacional** (centrado en las competencias organizacionales y competencias clave en torno a las dinámicas de la organización); **constructivista** (orientado a la dinámica de procesos en los aspectos de relación y evolución y en considerar las disfuncionalidades del contexto); **socioformativo** (centrado en la interpretación, argumentación y resolución de problemas del contexto y en la formación en idoneidad y compromiso ético en todas las competencias).

Es claro que según el enfoque, los énfasis en los niveles de desarrollo o dominio de competencias son distintos, al igual que quién determina las competencias a desarrollar (los docentes, las organizaciones, los estudiantes y docentes...), la naturaleza de los problemas o estrategias de formación (aprendizaje basado en problemas, aprendizaje “in situ”, simulaciones, tutorías, aprendizaje cooperativo, con mapas, etc.), la finalidad del abordaje de los mismos, los criterios de desempeño y por supuesto, la manera de evaluar los desarrollos.

Igualmente, es necesario considerar los diversos momentos de las actividades de aprendizaje: actividades con el docente, actividades de aprendizaje autónomo, los criterios y las evidencias y los niveles de formulación de problemas como en el enfoque socio formativo³⁴: **Nivel inicial-receptivo** (el docente formula el problema y los estudiantes lo comprenden); **nivel básico** (el docente formula el problema y los estudiantes pueden mejorarlo o adaptarlo); **nivel autónomo** (los estudiantes concretan el problema formulado por el docente de forma general, a partir de análisis, indagaciones u otros medios); **nivel estratégico** (el docente formula un problema general, global y los estudiantes identifican problemas concretos: este es el máximo nivel de participación)

Otros problemas por resolver en la evaluación o valoración de competencias tienen que ver con, ¿Cómo asumir la evaluación de competencias dentro del proceso de formación integral del individuo?

³³ TOBÓN, Sergio; PIMIENTO Julio; GARCÍA, Juan. Secuencias Didácticas: Aprendizaje y evaluación de competencias. México: Pearson, 2010. p9

³⁴ Ibid p66

¿Cómo tener en cuenta a la vez los aspectos sociales, personales, culturales y políticos? ¿Cómo evaluar el ser, hacer y saber? ¿Se deben evaluar como una totalidad? ¿Cómo evaluar el cambio de actitud de los docentes respecto a las competencias y a la evaluación?³⁵ A la vez que es necesario, según el mismo autor, considerar aspectos como: relación docente-estudiante; las competencias del docente (incluidas las de evaluar); determinación de los logros a mejorar en el estudiante; la motivación del estudiante y las estrategias de aprendizaje; las contribuciones de la evaluación al autorreconocimiento, la autoeficacia, la autoestima, el logro de metas de vida y la naturaleza e impacto de la retroalimentación en los proceso de aprendizaje, entre otros tópicos.

La evaluación de las competencias, según lo anteriormente expuesto debe tener las características siguientes³⁶: Se basa en la actuación ante actividades y problemas del contexto; es un proceso dinámico y multifuncional (tienen en cuenta saberes previos, metas del estudiante, contexto, etc.); tiene en cuenta tanto el proceso como los resultados; la retroalimentación está condicionada por los criterios de aprendizaje y ciertos porcentajes de logro; debe favorecer el proyecto ético de vida del estudiante; debe reconocer las potencialidades, las inteligencias múltiples y las zonas de desarrollo próximo del estudiante; busca que el proceso de valoración sea intersubjetivo (e intrasubjetivo como en el caso de las autoevaluaciones) y basado en criterios consensuados y requerimientos del contexto y finalmente, debe buscar la elevación de la calidad de la educación.

Complementariamente, la evaluación de competencias debe observar los siguientes principios básicos³⁷: Sirve para tomar decisiones que mejoren y aumenten el grado de idoneidad del desempeño de la persona frente a una actividad o problema. No se trata de diferenciar estudiantes competentes de no competentes ya que hay distintos grados de desarrollo de competencias. La evaluación se debe realizar teniendo en cuenta el contexto profesional, disciplinar, social e investigativo.

La evaluación de competencias se basa esencialmente en el desempeño.
La evaluación incluye al docente y a la misma institución educativa.
La evaluación integra aspectos cualitativos y cuantitativos.
Los estudiantes deben participar en el establecimiento de las estrategias de valoración.
La evaluación debe acompañar todo el proceso formativo.

³⁵ Ibid p114

³⁶ Ibid p116

³⁷ Ibid p125 ss

Por otra parte, la evaluación debe contemplar las modalidades de autoevaluación, heteroevaluación y coevaluación³⁸, lo cual permite comparar desempeños entre estudiantes y del estudiante con sus propios avances (en ningún caso un sujeto con otro) a la vez que implica aprender a evaluar y a establecer criterios y evidencias yendo más allá de las simples opiniones sobre las actividades o productos, centrándose en logros y aspectos a mejorar basados en argumentos.

Por otra parte, para diseñar instrumentos de evaluación basado en competencias se considera necesario indagar sobre los siguientes tópicos:³⁹

CUESTIONARIO A DOCENTES

Las preguntas deberán relacionarse con:

Importancia relativa de la nota y el aprendizaje

Pertinencia de las preguntas de evaluación para conocer el proceso de aprendizaje del estudiante.

Contenido de los exámenes y concordancia con los objetivos de la asignatura.

Conexión entre las pruebas que realiza al estudiante con el trabajo y la realidad.

Claridad de las pruebas

Coherencia entre las pruebas de evaluación y el trabajo realizado durante el curso.

Preparación con anticipación su material para las evaluaciones.

Instrumentos utilizados para evaluar a los estudiantes

Si al iniciar el curso explica cómo va hacer el método de la evaluación

Evaluación de los temas tratados durante el curso

Si las pruebas de evaluación fomentan la reflexión crítica

Concepto de evaluación que subyace a su práctica pedagógica

³⁸ Ibid p 130

³⁹ Rojas op.cit

Tipos de evaluación utilizados según el momento del proceso de aprendizaje

Instrumentos de evaluación utilizados en su práctica pedagógica

Objetivos propuestos y práctica evaluativa

Criterios utilizados para evaluaciones de tipo cualitativo

Criterios utilizados para evaluaciones de tipo cuantitativo

Participación de los estudiantes dentro del proceso de evaluación

Integralidad de su práctica evaluativa

2. MARCO METODOLÓGICO

2.1 TIPO DE INVESTIGACIÓN

Siendo que el propósito de esta investigación es desarrollar un modelo de evaluación basado en competencias, dicha propuesta abarca el campo del análisis y la interpretación, el cual corresponde al nivel aprehensivo en donde se relacionan las características y se interpretan las observaciones para apreciar en el evento de estudio, rasgos o figuras que no se puedan apreciar a primera vista.⁴⁰

Este tipo de investigación, también procura lograr una descripción holística donde se intenta analizar con detalles un asunto en particular, a diferencia del nivel de investigación exploratorio o perceptual en este se puede determinar la relación causa-efecto entre dos o más variables y así saber cómo se da el proceso en una situación determinada.

La presente investigación es aplicada en tanto se centra en una situación específica, pretende resolver un problema concreto y los resultados tendrán un uso específico.

2.2 POBLACIÓN Y MUESTRA

La población estuvo conformada por los docentes de la asignatura Metodología para el Manejo de la Información de Compensar Unipanamericana, grupo del cual forma parte el investigador.

2.3 INSTRUMENTOS

Se diseñó una observación de clase (ver anexo)

Se llevó a cabo una entrevista no estructurada dirigida a los docentes de la asignatura.

2.4 PROCEDIMIENTO

El instrumento de observación partió de las consideraciones y conclusiones de la investigación *Estructura de un modelo de evaluación basado en competencias para la unipanamericana*, ya mencionada, así como de nuevas revisiones teóricas, a partir de lo cual se construyó una guía de observación, la cual fue validada en trabajo de grupo con las asistentes de investigación (docentes de preescolar) y posteriormente fue utilizada para observar el desarrollo de otras asignaturas que igualmente

⁴⁰ HURTADO DE BARRERA, Jacqueline. Como formular objetivos de investigación. Caracas: Sypal, 2008

se basan en guía de competencias. Finalmente, fue puesta a consideración de la directora de investigación de Compensar Unipanamericana.

A partir de estas acciones se fueron precisando los aspectos a observar, su secuencia y se precisaron los conceptos de aquello que se quería observar con el propósito de que los observadores -en este caso las asistentes de investigación- registraran los hechos observados con criterios lo mas semejantes y fidedignos posibles.

Después de la observación el investigador principal realizó una entrevista a cada uno de los docentes responsables de las sesiones observadas, con el propósito de precisar aún más las características y utilidad del instrumento.

Así mismo, los docentes observados, quienes no conocían el contenido de las observaciones, dieron sus opiniones para mejorar aun más el instrumento y poder aplicarlo a otras asignaturas, en principio relacionadas con metodología de investigación.

2.5 CONSIDERACIONES ETICAS

Los docentes observados a pesar de que no conocían qué aspectos de su desempeño se iban a observar, si conocían que se iba a realizar dicha observación.

La información obtenida no será divulgada ni utilizada para otros fines distintos al objetivo de la investigación.

El anonimato de los observados será reservado y los datos personales solo se tuvieron en cuenta para corroborar alguna información.

Los docentes observados son parte de la investigación y del diseño del instrumento, en cuanto aportaron sus opiniones y conocimientos y en tanto la observación no tenia carácter evaluativo sino que su propósito era el de construir un instrumento de observación.

3. RESULTADOS

Los resultados obtenidos a través de los instrumentos aplicados son los siguientes:

El Docente

El docente explicita la temática: Generalmente lo hace a través del uso del tablero o a partir de lecturas dejadas con anterioridad. O sencillamente la enuncia.

El docente explicita los resultados de aprendizaje de la actividad: Algunas veces se han explicitado desde el inicio de la asignatura y se remite al estudiante a la guía de la asignatura, los anota en el tablero o se refiere mas al por qué y para qué del tema.

Se discute (Docente- estudiantes) las características que distinguen un buen trabajo de uno que no lo es: En general se indican las características del trabajo, pero desde la perspectiva del docente o de la guía. Si es el caso se resuelven dudas de los estudiantes

El docente desarrolla las actividades según la guía de la asignatura: En general se desarrollan las actividades según la secuencia propuesta, pero hay variaciones según las preguntas o las intervenciones de los estudiantes, así como por las características del grupo y la disponibilidad de tiempo. Se introducen actividades nuevas como películas o lecturas adicionales.

El docente enlaza el tema con el anterior o los anteriores: A veces se hace referencia a temas tratados con anterioridad o a partir de lecturas dejadas con anterioridad, por ejemplo. Otras veces se relaciona con la utilidad de lo aprendido.

El docente establece relación entre su asignatura y otras materias: Por los contenidos de la asignatura es fácil relacionar los conocimientos y habilidades con otras asignaturas y con su desempeño profesional. Si se hace en distintas sesiones.

El docente relaciona experiencias y conocimientos previos del estudiante con el nuevo conocimiento: Se hace en general, a través de preguntas acerca de lo que saben o no, de lo que han escuchado o recuerdan del colegio por ejemplo. Pero no se construye sobre esto.

El docente utiliza ejemplos ilustrativos y pertinentes y/o incluye experiencias reales y concretas: A partir de hechos e información actual. El docente desarrolla los referentes conceptuales de la actividad: No siempre se desarrollan explícitamente los conceptos o no necesariamente en la actividad actual. Depende de los conocimientos o las preguntas de los estudiantes.

El docente fomenta en el estudiante las destrezas de pensamiento: Analizar, comparar, generalizar, predecir, interrelacionar... Se reconoce que debe ser lo más importante. Sin embargo se hace generalmente a través de los ejemplos que se proporcionan o la utilidad de los conocimientos dejando en manos de los estudiantes la elaboración de estos proceso de pensamiento.

El docente anticipa la siguiente actividad y la enlaza con la actual: No se hace regularmente, a menos que se dejen lecturas o tareas para la siguiente sesión.

El docente propone actividades para fuera de la clase: Generalmente son lecturas. Faltan algunos recursos como acceso a base de datos.

Los estudiantes

Los estudiantes hacen aportes prácticos a la actividad (la enriquecen, aportan ideas, recursos...): Muy poco. Sin embargo es mas evidente en los estudiantes de la noche.

Los estudiantes hacen aportes teóricos a la actividad (aportan información, conceptos...): Muy poco y no es una actitud permanente e intencionada, sino mas bien ocasional.

Las actividades

La actividad enfoca el desarrollo de conocimientos teóricos en el estudiante (saber), habilidades (hacer), actitudes en el estudiante (ser): Se favorece principalmente el desarrollo de conocimientos teóricos, el hacer se evidencia más en los productos de clase o las tareas propuestas. El ser se pone de manifiesto en el respeto a la participación de los otros, por ejemplo. El mayor porcentaje de las sesiones se dedica a los aspectos teóricos.

La(s) actividad (es) se caracteriza por ser fundamentalmente Transmisionista o Mixta (con actividades constructivistas). La parte magistral es considerada necesaria para establecer unos mínimos comunes de conocimiento. Esto depende también del nivel de conocimientos y habilidades de los estudiantes.

La (s) actividad (es) promueve el saber hacer reflexivo. Reflexión sobre la actividad práctica de la sesión: Medianamente, en general se deja al interés del estudiante.

La (s) actividad (es) promueve la comprensión. Reflexión y uso contextualizado (espacio, momento, recursos) presente o futuro de lo aprendido. La (s) actividad (es) promueve las experiencias de aprendizaje que permiten alcanzar o plantear diferentes soluciones alternativas a los problemas propuestos en la sesión. La (s) actividad (es) promueve la Metacognición y la autorregulación. Comprender su propia manera de aprender y ejercer control sobre su propio aprendizaje: El desarrollo en estos aspectos se da Medianamente. Los estudiantes se centran en el uso de la norma. La comprensión se promueve a través de la reflexión sobre momentos o circunstancias actuales o de trabajo y la aplicación de los conocimientos. Sin embargo, los docentes comprenden que no es suficiente decirse y que hay desconocimiento de procesos como la metacognición. Estos desarrollos se promueven en algunos casos de manera tácita.

La (s) actividad (es) promueve el aprendizaje cooperativo. Aprender conjuntamente en beneficio propio y del grupo: Se da ocasionalmente. Se logra principalmente a través de exposiciones y socializaciones. Depende del interés que despierte el tema en los estudiantes.

La (s) actividad (es) promueve la iniciación de planes de mejoramiento del aprendizaje por parte del estudiante: Medianamente. Los estudiantes se esmeran en cumplir con las normas del trabajo o la sesión. El docente valora las actividades de fuera de clase.

Tiempo

Tiempo (total de la actividad) en que interviene el docente: va desde los 10 minutos, en una hora, hasta los 60 minutos.

Tiempo (total de la actividad) en que trabajan los estudiantes.

Tiempo de actividades individuales: va desde 0 minutos a 10 o 30 minutos. Estas actividades generalmente se dejan para fuera de clase.

Tiempo de actividades grupales: consisten principalmente en socializaciones. Los trabajos en clase van de 0 a 40 minutos

Tiempo que se estima que el estudiante deberá invertir en la actividad fuera de clase: no hay claridad a cerca de cuánto tiempo deben invertir los estudiantes en el trabajo fuera de clase. Muchos trabajos extraclase son lecturas.

Evaluación

Heteroevaluación. El docente recoge o evalúa evidencias de la actividad presencial o extraclase

Hay criterios de evaluación claros, establecidos con anterioridad: Medianamente. No siempre son claros, se refieren principalmente a los de la guía académica.

Se enfoca en el desarrollo de conocimientos teóricos (saber), de habilidades (hacer), de actitudes (ser): No es fácil evidenciar los porcentajes orientados a cada uno de estos factores. Aunque si es evidente que la mayor parte están enfocados al saber y que el hacer se centra más en el desarrollo formal de los ejercicios.

Hay retroalimentación por parte del profesor: Si a veces inmediatamente y en forma individual o grupal. Fundamentalmente se explica algo que no se haya entendido o que no esté elaborado de acuerdo con las instrucciones.

Autoevaluación. El estudiante evalúa sus propios resultados o avances. Hay criterios de evaluación claros, establecidos con anterioridad: Medianamente. Los de la guía académica. Sin embargo se centran más en lo actitudinal. A veces se sitúan en tiempos específicos como los "cortes" de calificación.

Se enfoca en el desarrollo de sus conocimientos teóricos (saber), de sus habilidades (hacer), de sus actitudes (ser): En la mayoría de los casos se refiere a aspectos relacionados con la asistencia, puntualidad, entrega de trabajos, participación, interés, actitud, nivel de compromiso, sobre qué tanto cree que aprendió y el disfrute de la clase. No sobre aprendizaje o desarrollo de sus competencias, propiamente.

Hay retroalimentación por parte del profesor: Si, sobre los aspectos mencionados.

Coevaluación. Los estudiantes evalúan los trabajos o resultados de sus pares o sus propios compañeros.

Hay criterios de evaluación claros, establecidos con anterioridad: Medianamente. Centrado en opiniones sobre, por ejemplo, las presentaciones o exposiciones de sus compañeros o sobre el desarrollo mismo de la clase.

Se enfoca en el desarrollo de conocimientos teóricos (saber), de habilidades (hacer), de actitudes (ser): Se refieren sobre todo al trabajo en clase de sus compañeros: exposiciones por ejemplo.

Hay retroalimentación por parte del profesor: Medianamente.

Las evaluaciones, en general, fomentan la reflexión crítica en el estudiante. Interpretar y evaluar la realidad o el problema planteado y las explicaciones proporcionadas. Medianamente. En las retroalimentaciones, explicaciones por parte del docente y en socializaciones y evaluaciones del trabajo (exposiciones...) de los compañeros.

Se evalúan competencias transversales (ver guía). Medianamente. No son explícitos los comentarios sobre estas competencias. Se evalúan tácitamente, indirectamente. Por ejemplo trabajo en equipo. Se comenta la importancia y en algunas ocasiones se trata de establecer quien contribuye más en el grupo, pero no es una meta explícita de evaluación.

Se hace seguimiento a los criterios NA (no alcanzados) por los estudiantes: No constantemente. Se centra en el mejoramiento de trabajos presentados. Se establecen fechas de entrega de trabajos "atrasados" y generalmente se revisan fuera de la hora de clase. Dichas fechas se juntan con las de los "cortes" académicos.

Ayudas. Texto (Lecturas), Tecnológicas (Video Beam, computador, TV...), Tablero, Guías de aprendizaje, Carteleras, Otros: Las lecturas (fotocopias) son los recursos más utilizados, sobre estos se discute y se resuelven dudas. Otra ayuda frecuente es el tablero. Los demás recursos se usan cuando hay disponibilidad. Las ayudas tecnológicas serían de gran ayuda para agilizar las sesiones y hacerlas más dinámicas. Las guías cumplen su función de apoyo: algunas actividades se varían y se remplazan por películas, por ejemplo, pero estas se ven fuera de clase, por tiempo y por disponibilidad de equipos.

Observaciones adicionales:

Se evidencia deficiencias en la comprensión lectora de los estudiantes. En ocasiones la guía académica se convierte en una limitante del trabajo del docente en tanto se ciñe a las actividades propuestas. En algunos casos se cambian las actividades por razones de tiempo o porque no se consideran muy convenientes en el momento de desarrollarlas. Sin embargo en general se considera una buena herramienta de trabajo.

En algunas ocasiones se ve la necesidad de dar más participación a los estudiantes. En general los docentes explican claramente los temas.

Las mayores deficiencias tienen que ver con el tiempo de cada sesión, el cual es muy corto; por otra parte las ayudas audiovisuales no están disponibles con la agilidad y cantidad que se requiere; así mismo en la mayoría de casos hay problemas de espacio para realizar las actividades.

4. CONCLUSIONES

En una sola sesión no es posible observar todos los aspectos contemplados en el instrumento de observación. La dinámica de las sesiones está en buena medida, dada por la actitud de los estudiantes: las preguntas y la participación son determinantes.

Evidenciar las destrezas de pensamiento se puede lograr a través de la participación de los estudiantes en las discusiones o a través de las preguntas que formulan.

Las habilidades relacionadas con el saber tienden a ser mecánicas, centradas en seguir instrucciones. La reflexión, transferencia y desarrollo de habilidades de pensamiento comúnmente, se dejan a la voluntad e interés del estudiante. En muchos casos, si el estudiante no “sabe” algo, simplemente dice que no se lo enseñaron y espera a que se lo expliquen nuevamente.

En las distintas sesiones hay énfasis en aspectos distintos del desarrollo de las competencias en los estudiantes. Se espera que partir de lo visto en clase, el estudiante visualice como mejorar sus desempeños.

Adicionalmente las actividades no se llevan a cabo en una sola sesión sino que pueden extenderse o reducirse según la participación, conocimientos y actitudes de los estudiantes.

La guía académica, cumple la función orientadora pero su desarrollo puede variar en tiempo, profundidad y actividades según las características de los estudiantes. Se evidencia diferencia en los procesos, propuestas y resultados entre estudiantes diurnos y nocturnos. Las evidencias en tanto productos “entregables” pueden ser semejantes pero en cuanto a contenidos, argumentaciones y enfoques pueden variar dependiendo de si son estudiantes diurnos o nocturnos ya que estos últimos tienden a relacionar más lo aprendido con la práctica profesional o laboral.

Los estudiantes llegan a la comprensión y transferencia de lo aprendido en distintos tiempos, algunos incluso hasta la terminación del curso, con la entrega del trabajo final. Los grupos no tienen la misma lógica y ritmo de aprendizaje y participación y el interés no es uniforme durante todo el periodo académico respecto a todos los temas.

El tiempo asignado a las sesiones es determinante en la profundidad del desarrollo de los temas.

La retroalimentación brindada a los estudiantes tiende a ser sobre aspectos formales de los trabajos o actividades. No hay retroalimentación “constructiva”, que genere nuevas alternativas, puntos de vista o aprendizajes. Se necesitaría actividades, criterios de evaluación, tiempo y exigencias de aplicación y transferencia para los estudiantes, relacionados con el hacer para que pudieran evaluar su propio rendimiento más allá del cumplimiento de “tareas”

Evidenciar dentro de las actividades o las evaluaciones las secciones o momentos enfocados al saber, al hacer y al ser es una pretensión imposible. Su valoración puede ser más global en trabajos de alguna profundidad, propuestos por los estudiantes, lo demás se convierte más bien en una verificación de aspectos formales de los trabajos o actividades realizadas por los estudiantes. Lo trascendental es evidenciar el “uso”, aplicación de lo aprendido en distintos contextos, acceso a la información, etc.

Así mismo en los docentes los distintos énfasis en el saber, hacer o ser depende de los ejemplos, casos, comentarios porque de lo contrario se puede convertir solo en una verificación de si se apega o no a la guía. Se evidencia un buen énfasis por parte de los docentes en la utilidad de lo aprendido para la vida profesional y para otras asignaturas, a lo largo de diversas sesiones

Lo anterior implica que el observador tenga claridad sobre los temas y sobre los posibles enfoques y formas de desarrollo, así como sobre la formación basada en competencias, esto si se quiere que la observación vaya más allá del simple registro de hechos. Es decir, a la vez que se registran los hechos debe hacerse, paralelamente, una interpretación de lo ocurrido en las sesiones y de las intencionalidades del docente y de las indicaciones de la guía académica.

En general el docente relaciona la asignatura con otras o con el desempeño profesional y con la vida misma, sin embargo queda la inquietud acerca de cómo lo percibe y asume el estudiante. Los ejemplos dependen de la información y de las actitudes y concepciones del docente frente a la realidad.

Es más fácil evidenciar en el desarrollo de las actividades y en las evaluaciones lo relacionado con el saber que con el hacer, las actitudes (ser) y con aspectos relacionados con el pensamiento y la metacognición, el aprendizaje cooperativo. En este punto el observador (y el docente) debe tener perfecta claridad de cómo se promueven y manifiestan (mas allá de los productos).

Adicionalmente a las actividades propuestas en la guía se puede y debe utilizar algunas otras ayudas como lecturas o películas. Esto dependiendo de los conocimientos, enfoques y perspectivas del docente y de los estudiantes.

La disponibilidad de ayudas didácticas, son indispensables para agilizar y enriquecer proceso de desarrollo de competencias.

El número de estudiantes y la capacidad de los espacios son determinantes en aspectos como las posibilidades de aprendizaje cooperativo, la retroalimentación y seguimiento de los estudiantes.

En cuanto a las actividades propias de coevaluación y autoevaluación es necesario proporcionar criterios precisos para que el estudiante evalúe su propio proceso y no solo los resultados formales o su esfuerzo, como algunos tienden a hacerlo.

La coevaluación es el aspecto menos evidente en las actividades de evaluación.

Los “cortes” académicos siguen siendo el principal referente para revisiones, evaluaciones y retroalimentaciones.

5. RECOMENDACIONES

Se recomienda, ampliar la muestra observaciones para hacer más confiable y eficiente el instrumento.

Profundizar en el análisis acerca de las políticas de evaluación en la institución, para poder contrastar mejor el instrumento.

Verificar el nivel de conocimientos acerca de las actividades de formación, evaluación, tipos e instrumentos de evaluación en estudiantes y docentes ya que de estas comprensiones depende el desarrollo de las sesiones.

Ampliar la muestra de observaciones a otras asignaturas para poder consolidar información acerca del desarrollo de las sesiones de formación basada en competencias.

BIBLIOGRAFIA

ARRIOLA MIRANDA, María Angelina, *et al.* Desarrollo de competencias en el proceso de instrucción. Trillas, México. Reimpresión 2007

BENITO, Águeda; CRUZ, Ana. Nuevas claves para la Docencia Universitaria en el espacio Europeo de Educación Superior NARCEA S.A. Ediciones; Madrid, 2007

CAPPELLETTI , Isabel (Coordinadora). Evaluación educativa. Fundamentos y prácticas. Siglo XXI editores. España. 2007

DELORS, J. La educación encierra un tesoro. Madrid: UNESCO-Santillana, 1996

GUÍA DE ASIGNATURA. Metodología del Manejo de la Información. Compensar Unipanamericana. 2011

HUERTA AMEZOLA, Jesús; PÉREZ GARCÍA Irma Susana y CASTELLANOS, Ana Rosa. Desarrollo curricular por competencias profesionales integrales. Disponible en: <http://educacion.jalisco.gob.mx/consulta/educar/13/13huerta.html>

IBAR, Mariano. Manual general de evaluación. Barcelona: Octaedro, 2002

HURTADO DE BARRERA, Jacqueline. Como formular objetivos de investigación. Caracas: Sypal, 2008

MINISTERIO DE EDUCACIÓN república del Perú, Técnicas E Instrumentos De Evaluación, 2006. Disponible en: <http://www.ucss.edu.pe/cesed/bibli-virtual/g-pedagogica/s-pers-familia-rela-huma-2.pdf>

ROJAS, Luis Guillermo. Estructura de un modelo de evaluación basado en competencias para la unipanamericana. Facultad de educación. Bogotá 2011

RUIZ IGLESIAS. Magalys. COMO EVALUAR EL DOMINIO DE COMPETENCIAS. Editorial TRILLAS. México.2010. Pág. 92-98.

TOBÓN, Sergio; PIMIENTO Julio; GARCÍA, Juan. Secuencias Didácticas: Aprendizaje y evaluación de competencias. México: Pearson, 2010. p9

ANEXOS

GUIA DE OBSERVACION

Propósito: Observar el desenvolvimiento de la sesión de MMI para determinar el uso de la metodología de formación basada en competencias en el desarrollo de las mismas. La observación será base para la discusión sobre el tema y el posible diseño y aplicación de otros instrumentos y generalización de la herramienta a otros módulos de metodología y a otras áreas.

Docente:	Observador:
Módulo o asignatura:	

Fecha	Hora	Aula
Carrera (o carreras)		Número de estudiantes
		Total

Sexo	H	M
Jornada	D	N

Duración de la observación	
Frecuencia de la observación (Número de veces)	

DESARROLLO DE LA (S) ACTIVIDAD (ES)

El Docente

	Estrategia (Cómo. Exposición, gráfico, tablero, actividad, fotocopias...)	Consideraciones
El docente explicita la temática si__ no__ Identificación del tema:		
El docente explicita los resultados de aprendizaje de la actividad si__ no__		
El docente explicita los criterios de evaluación si__ no__		
Se discute (Docente-estudiantes) las características que distinguen un buen trabajo de uno que no lo es. si__ no__		
El docente desarrolla las actividades según la guía de la		

asignatura si___ no___		
El docente enlaza el tema con el anterior o los anteriores si___ no___		
El docente establece relación entre su asignatura y otras materias. si___ no___		
El docente relaciona experiencias y conocimientos previos del estudiante con el nuevo conocimiento. si___ no___		
El docente utiliza ejemplos ilustrativos y pertinentes y/o incluye experiencias reales y concretas. si___ no___		
El docente desarrolla los referentes conceptuales de la actividad si___ no___		
El docente fomenta en el estudiante las destrezas de pensamiento: Analizar, comparar, generalizar, predecir, interrelacionar... si___ no___		
El docente anticipa la siguiente actividad y la enlaza con la actual si___ no___		
El docente propone actividades para fuera de la clase si___ no___		

Los estudiantes hacen aportes prácticos a la actividad (la enriquecen, aportan ideas, recursos...)	Si___ No___ Muy poco___
Los estudiantes hacen aportes teóricos a la actividad (aportan información, conceptos...)	Si___ No___ Muy poco___

	Presenciales	Fuera de	Descripción
--	---------------------	-----------------	--------------------

		clase	
La actividad enfoca el desarrollo de conocimientos teóricos en el estudiante (saber)	%	%	
La actividad enfoca el desarrollo de habilidades en el estudiante (hacer)	%	%	
La actividad enfoca el desarrollo de actitudes en el estudiante (ser)	%	%	

Actividad	
La(s) actividad (es) se caracteriza por ser fundamentalmente	Transmisionista___ Constructivista___ Mixta___
La (s) actividad (es) promueve el saber hacer reflexivo. Reflexión sobre la actividad práctica de la sesión	Si___ No___ Medianamente___
La (s) actividad (es) promueve la comprensión. Reflexión y uso contextualizado (espacio, momento, recursos) presente o futuro de lo aprendido.	Si___ No___ Medianamente___
La (s) actividad (es) promueve las experiencias de aprendizaje que permiten arribar a <u>diferentes soluciones alternativas</u> a los problemas planteados en la sesión	Si___ No___ Medianamente___
La (s) actividad (es) promueve la Metacognición y la autorregulación. Comprender su propia manera de aprender y ejercer control sobre su propio aprendizaje.	Si___ No___ Medianamente___
La (s) actividad (es) promueve el aprendizaje cooperativo. Aprender conjuntamente en beneficio propio y del grupo.	Si___ No___ Medianamente___
La (s) actividad (es) promueve la iniciación de planes de mejoramiento del aprendizaje por parte del estudiante	Si___ No___ Medianamente___

Tiempo	Minutos	Porcentaje
Tiempo (total de la actividad) en que interviene el docente		

Tiempo (total de la actividad) en que trabajan los estudiantes	Tiempo de actividades individuales		
	Tiempo de actividades grupales		
Tiempo que se estima que el estudiante deberá invertir en la actividad fuera de clase			

Evaluación

Heteroevaluación El docente recoge o evalúa evidencias de la actividad presencial o extraclase	Presenciales	Consideraciones
Hay criterios de evaluación claros, establecidos con anterioridad	Si__ No__ Medianamente__	
Se enfoca en el desarrollo de conocimientos teóricos (saber)	%	
Se enfoca en el desarrollo de habilidades (hacer)	%	
Se enfoca en el desarrollo de actitudes (ser)	%	
Hay retroalimentación por parte del profesor	Si__ No__ Medianamente__	

Autoevaluación El estudiante evalúa sus propios resultados o avances	presenciales fuera de clase	Consideraciones
Hay criterios de evaluación claros, establecidos con anterioridad	Si__ No__ Medianamente__	
Se enfoca en el desarrollo de sus conocimientos teóricos (saber)	% %	
Se enfoca en el desarrollo de sus habilidades (hacer)	% %	
Se enfoca en el desarrollo de sus actitudes (ser)	% %	
Hay retroalimentación por parte del profesor	Si__ No__ Medianamente__	

Coevaluación Los estudiantes evalúan los trabajos o resultados de sus pares o sus propios compañeros	Presenciales	Consideraciones

Hay criterios de evaluación claros, establecidos con anterioridad	Si__ No__ Medianamente__	
Se enfoca en el desarrollo de conocimientos teóricos (saber)	%	
Se enfoca en el desarrollo de habilidades (hacer)	%	
Se enfoca en el desarrollo de actitudes (ser)	%	
Hay retroalimentación por parte del profesor	Si__ No__ Medianamente__	

Las evaluaciones, en general, fomentan la reflexión crítica en el estudiante. Interpretar y evaluar la realidad o el problema planteado y las explicaciones proporcionadas.	Si__ No__ Medianamente__
---	--------------------------

Se evalúan competencias transversales (ver guía)	Si__ No__ Medianamente__
--	--------------------------

Se hace seguimiento a los criterios NA (no alcanzados) por los estudiantes	Si__ No__ Cómo
--	----------------

Ayudas

Tipo	Quién las usa	Tiempo	Porcentaje
Texto (Lecturas)			
Tecnológicas (Video Beam, computador, TV...)			
Tablero			
Carteleras			
Otros	(Cuales)		

Croquis o descripción del escenario (Distribución de pupitres, iluminación, ruido, obstáculos...) **ANEXO**

Observaciones adicionales

