

“¿Existe coherencia entre el proceso formativo y la evaluación?”

“Is there coherence between the educational process and the evaluation”

Máximo Escobar C.^{1,2} – Iván Sánchez S.³

1 - Magíster en Kinesiología, Académico Departamento de Kinesiología, Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad Católica del Maule.

2 - Estudiante del Programa de Doctorado en Educación de la Universidad del Biobío.

3 - Doctor en Enseñanza de las Ciencias, Director Departamento de Física, Facultad de Ciencias de la Universidad del Biobío.

Título Abreviado: Evolución de la Evaluación

Información del Artículo

Recepción: 11 de noviembre de 2017

Aceptación: 18 de diciembre de 2017

RESUMEN

La presente revisión cualitativa indaga la trayectoria de la evaluación vinculada a la formación. Se documentan las principales tendencias clásicas y reconoce aquellos aspectos de mayor significado teórico. En su objetivo pretende lograr una reflexión acerca de los propósitos de la evaluación que pueden ser utilizados actualmente por los kinesiólogos que se desempeñan como docentes, considerando los fundamentos epistemológicos que subyacen a la universalidad de los modelos positivistas, constructivistas y críticos, destacando el aspecto clave que radica en la coherencia que debe existir entre el proceso formativo y su balance. Desde esta postura argumentada y consensuada, es atinente proponer que si los procesos de innovación curricular no son capaces de superar la incongruencia entre el modelo que propicia los aprendizajes centrados en los estudiantes y los sistemas tradicionales de evaluación, estaremos frente a una complicación pedagógica que retardará el desarrollo de la formación de profesionales competentes y situados.

Palabras claves: Evaluación formativa, Competencia del docente, Investigación pedagógica.

SUMMARY

This current qualitative systematic review explores the pathway linking evaluation to education. It documents the main classical trends and recognizes those aspects of greater theoretical significance. Its objective is to achieve a reflection on the purposes of the evaluation that can be used today by the kinesiolegists who work as professors, considering the epistemological foundations that underlie to the positivist, constructivist and critical models, highlighting the key aspect that lies in the coherence that must exist between the education process and its balance. From this argued and consensual position, it is appropriate to propose that if the processes of curricular innovation are not able to overcome the incongruence between the model that promotes student-centered learning and traditional evaluation systems, we will be facing a pedagogical complication that will delay the developing formation of competent and situated professionals.

Keywords: Formative evaluation, professor competence, Pedagogical research.

“Si enseñamos a los estudiantes de hoy como les enseñábamos ayer, les estamos robando el mañana”.

Jhon Dewey (1859-1952)

1. Introducción

La evaluación educativa no ha estado al margen de las grandes visiones epistemológicas que se dan en los fenómenos sociales, las cuales representan diferentes modos de actuar respecto de los contextos situados que les corresponde afrontar. Desde esta perspectiva el profesor en su evaluación refleja la concepción que del conocimiento y del rendimiento tiene en ese momento específico¹. Podemos atribuir las necesidades que el hombre tuvo por evaluar a situaciones tan lejanas como cuando requirió decidir acerca de la elección de los medios de defensa y sobrevivencia más adecuados a cada situación. Por tanto los desempeños han estado presentes en cada oportunidad que ha sido necesario demostrar capacidades para resolver múltiples situaciones fundamentales. No obstante, si buscamos formalidad los antecedentes indican recién una actividad de evaluación realizada hacia fines de 1845, cuando las calificaciones se usaron para evaluar la efectividad de las escuelas². Era la época en que predominaba el positivismo clásico, como postura filosófica relativa al saber humano, y a un conjunto de reglas y criterios de juicio sobre el conocimiento. Por extensión la evaluación debía ser estudiada con los mismos métodos de las ciencias naturales, que se concebían definitivamente superiores a otros métodos, basados en la conjetura y la especulación³. De ahí que en sus aspectos evaluativos las reglas metodológicas, apuntaran a ser descritas y clasificadas minuciosamente como materia de estudio, ya que los hechos sociales como la educación, adoptaban propiedades de las cosas en general, y en consecuencia como fuera de las personas, no obedecían a la voluntad. Posteriormente, el neopositivismo (1930-1960) que constituye la expresión más importante del positivismo en el siglo XX, representada por Schlick, Carnap, Neurath, Friedrich, entre otros científicos y filósofos que se conformaron en la Universidad de Viena, en 1922, declararon su comprensión en el manifiesto la “Concepción científica del mundo” que pretendía continuar con la tradición de Hume, añadiendo los descubrimientos de la lógica moderna. Frente al inicio de la Segunda Guerra Mundial, la mayoría de sus

miembros huyeron a los Estados Unidos, Inglaterra y otros países. Los integrantes de este círculo compartían el propósito de consolidar una filosofía científica, que les permitiera construir una metodología científica más precisa en su propósito de rechazar la metafísica y la separación entre ciencia y filosofía, manteniendo sus raíces empiristas. En efecto, el contenido, de la orientación epistemológica predominante, los conceptos y técnicas, así como el vocabulario usado (diseño experimental, hipótesis, variables, muestreo probabilístico, operacionalización, manipulación y control de variables, distribución normal de probabilidades, prueba de hipótesis, entre otros), respondían a la creencia según la cual la investigación experimental es la única científica porque se basa en la objetividad y la neutralidad del investigador. Es en este caldo de cultivo que se encuentra al positivismo y su pedagogía la cual es responsable de la generación de un modelo de evaluación por objetivos, propio de la mentalidad constituida por los hechos, los datos y las conductas externas que reducen el conocimiento a una lista de objetivos empíricos y observables que limitan las relaciones sociales humanas excluyendo los procesos mentales del aprendizaje para solo concentrarse en la modificación o el cambio conductual del estudiante.

Desde aquí surge un modelo de evaluación que se reduce a la aplicación de pruebas objetivas, con una tecnología al servicio de la evaluación^{4, 5}. Este modelo racional-técnico exige que el profesor construya respuestas medibles precisas e inequívocas y su mayor representación está en los tests de distinta presentación que portan el reconocido cartel de ser instrumentos para la exclusión y la marginación⁶. No es raro que esta forma de valorar los métodos formativos, en pleno siglo XXI, siga siendo utilizado para dar cuenta de los aprendizajes. Inclusive se da la paradoja que habiendo renovado las formas de entregar el conocimiento a través de metodologías activas, centradas en el estudiante, estos sean evaluados con instrumentos correspondientes a sistemas de enseñanza por objetivos.

El post-positivismo, conocido también como post-empirismo, surgió entre los años sesenta y setenta del siglo XX y se caracteriza por una postura ontológica donde la realidad existe independientemente del observador, pero difiere del realismo ingenuo del positivismo clásico en que tal realidad sólo puede ser conocida imperfectamente, es decir, dentro de ciertos niveles probabilísticos. El post-positivismo es

un enfoque no fundacional del conocimiento el cual rechaza el punto de vista según el cual el conocimiento se basa en fundamentos absolutamente seguros, por cuanto no existen tales fundamentos.

Thomas Kuhn (1962), al introducir el razonamiento argumentativo, da cabida en el campo científico al discurso comunicativo, que a través de nuevas interpretaciones de la experiencia y mediante la persuasión busca el entendimiento y la adhesión de los demás en los momentos decisivos de cambio de teorías⁷. Esta conclusión tiene implicaciones de gran importancia para la evaluación y la investigación en general, pues la argumentación y la persuasión constituyen herramientas de primera importancia en la ciencia de hoy. Los puntos de vista de dos prominentes teóricos y practicantes de la evaluación, como House (1993) y Cronbach (1982)^{8, 9}, reforzaron esta tesis. Debutan entonces concepciones del conocimiento como construcción histórica y social dinámica que necesita de contexto para poder ser entendido e interpretado. La visión propuesta es situada donde su modo de comprender o explicar es la racionalidad práctica y crítica. Se incentiva la curiosidad por la exploración de contenidos y para asegurar el aprendizaje los estudiantes los cuales necesitan explicar, argumentar, preguntar, deliberar, discriminar defender sus propias ideas y creencias. Simultáneamente aprenden a evaluar, siendo la clave las relaciones mediatizadas por la calidad de las relaciones e interacciones que se dan en el aula. Desde ese momento queda la advertencia de que ningún paradigma, teoría o doctrina tiene la última palabra, ni puede escapar a la actitud crítica del evaluador/investigador y al pluralismo epistemológico y axiológico que deben caracterizar su trabajo. Por consiguiente, es imposible y anti-ético aceptar la imposición, por cualquier instancia de poder, de un pensamiento único en cualquier ámbito social, incluido el científico, y menos aún en el de la educación, campo de extrema complejidad cuyo estudio requiere el concurso de múltiples disciplinas y perspectivas, lo que rechaza todo ideario o ideología excluyente. Con este escenario la evaluación que hace el profesor del rendimiento académico en los tópicos curriculares y de contenidos escolares estará reflejando la concepción que del conocimiento y del mismo rendimiento tiene quien evalúa. En definitiva reflejará la automatización que existe entre su modelo y su concepción epistemológica y por tanto será la coherencia entre enseñanza, aprendizaje y evaluación la que determinen la pertinencia del proceso educativo.

Iniciado este siglo, se propone buscar formas atrevidas e inéditas de evaluar que vayan en consonancia con las ideas de que se parte y que además satisfagan las exigencias que conlleva la cualidad significativa de la actividad de aprender. En este sentido propone Alvarez-Méndez, (2008)¹⁰, necesitamos inventar formas distintas que vayan más allá de las tradicionales porque ellas no pueden reflejar ni representar las nuevas formas que adquiere el aprendizaje, ni las relaciones que se establecen entre los contenidos de conocimiento, las actividades de enseñanza y los procesos de aprendizaje. Así, se perfilan consensos respecto de que la evaluación por lo menos debería ser a) democrática con participación de todos los involucrados; b) al servicio de los protagonistas; c) negociada en la justificación y las formas; d) transparente con criterios públicos explícitos; e) continua en el proceso, integrada, siempre formativa, motivadora y orientadora. Impulsando en su actuación situada, la permanente expresión del ADN que porta el gen altruista del hombre, único responsable de las fuerzas destinadas a transformar la historia del mundo¹¹.

1.1 Etapas destacadas de la evaluación educativa en general

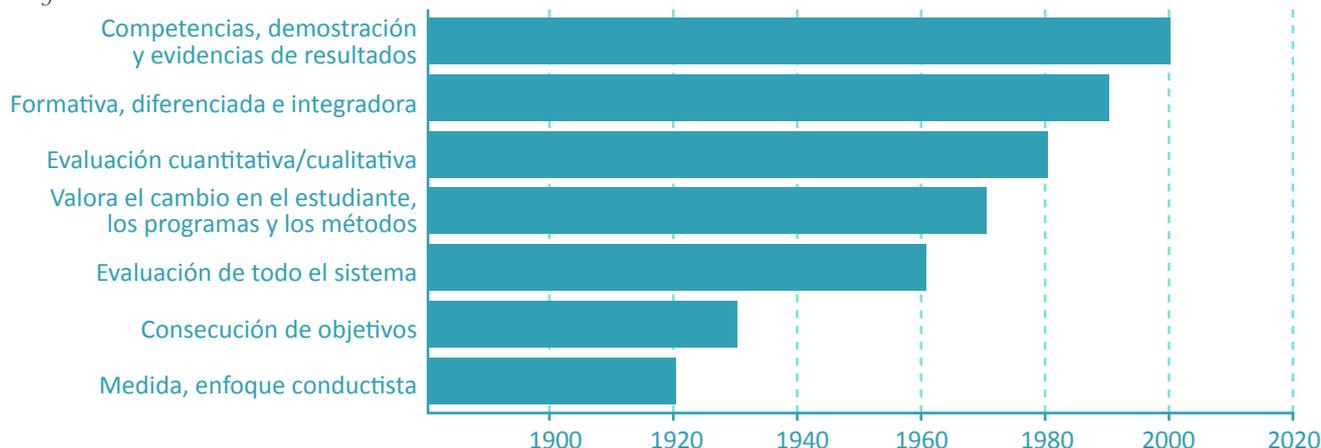
De esta manera las etapas del desarrollo de la evaluación educativa, como ya se expresó han estado en consonancia a los modelos epistemológicos imperantes en la sociedad. Es así que el positivismo como paradigma predominante durante más de un siglo, aunque actualmente, debido al colapso del positivismo lógico y el surgimiento del post-positivismo, los dogmas, axiomas y reduccionismos que lo caracterizaron durante la etapas anteriores, dieron paso y se flexibilizaron sus posturas hasta admitir que no existe la neutralidad en la ciencia y que la objetividad es sólo la subjetividad consensuada de muchos observadores. Por consiguiente, no existe la separación entre observador y objeto observado, sino la integración mutua de influencias.

Sin embargo, la revisión de las estrategias adoptadas en el transcurso del tiempo pueden llevarnos a comprender que hubo una búsqueda permanente de modelos de evaluación, en cuyas características se observa la intención de satisfacer las circunstancias y dimensiones particulares que imponían los procesos formativos (Tabla 1).

Tabla 1: Modelos de la Evaluación Educativa.

Modelo	Caracterización	Condicionantes
Comité Phi Delta Cappa (USA, 1961) ^[12]	La evaluación es el procedimiento que define, obtiene y ofrece información útil para juzgar decisiones alternativas.	No explícitas.
Planificación evaluativa (Cronbach, 1963) ^[13]	Se desarrolla trabajo en equipo con evaluación de procesos a través de evaluaciones estructuradas, desde una concepción política.	Establece la evaluación como la recogida y uso de la información para tomar decisiones sobre un programa educativo.
Modelo sin referencia a objetivos (Scriven, 1967) ^[14]	Presencia de los usuarios con sus antecedentes, contextos y recursos para a través de criterios de evaluación poder comparar resultados y costos de grupos alternativos.	No explícitas.
Evaluación respondiente (Stake, 1967) ^[15]	Establece el examen de la base conceptual del programa, con su respectiva descripción (antecedentes, actividades y resultados).	Contrasta intenciones versus observaciones para dar la valoración del programa como tal.
Evaluación basada en objetivos (Tyler, 1967) ^[16]	Objetivos operativos, con una estricta delimitación para ser observados, con un adecuado uso de instrumentos a fin de proceder a un análisis de la información.	1) establecimiento de objetivos, 2) ordenación de los objetivos en clasificaciones amplias, 3) definición de los objetivos en términos de comportamiento, 4) establecimiento de situaciones demostrativas, 5) explicación de los propósitos en situaciones apropiadas, 6) selección o desarrollo de medidas técnicas, 7) recopilación de datos y, 8) comparación de los datos con los objetivos.
Suchman, 1967 ^[17]	Evaluar es emitir juicios de valor.	No explícitas.
Evaluación iluminativa (Parlett y Hamilton, 1970) ^[18]	Corresponde al uso de las metodologías cualitativas donde predomina la descripción y la interpretación (no medición), sin la emisión de juicios de valor.	Enfrenta las dificultades con debates para ayudar a tomar decisiones difíciles y metodológicamente usa observación y entrevista, estrategias de negociación y propone un diseño flexible según el conocimiento generado.
Lafourcade, 1972 ^[19]	La evaluación tiene por fin comprobar de modo sistemático en qué medida se han logrado los resultados previstos en los objetivos especificados con antelación.	No explícitas.
Evaluación democrática (Mc Donald, 1981) ^[20]	Se trata de la metodología cualitativa que reconoce el pluralismo de los valores ayudando a su expresión.	Es confidencial, negociable y accesible poseyendo una perspectiva naturalista.
Wortman, 1983 ^[21]	Un conjunto de actividades teóricas y prácticas pero sin un paradigma generalmente aceptado.	Con gran variedad de modelos y donde se aprecian distintas modalidades y formas, consideradas como idóneas para evaluar.
Modelo CIPP (Stufflebeam, 1987; 2000) ^[22,23]	Evaluar es el proceso de planear, recoger y obtener información utilizable para tomar decisiones alternativas.	Considera el contexto que define el tipo de centro, la ubicación, el nivel socio-económico y que estableciendo las condiciones de entrada (competencias iniciales de alumnos y profesores, medios y expectativas) caracteriza el proceso en tanto orgánica interna, realiza adecuaciones metodológicas según las relaciones o el ambiente, para estimar el producto donde se reflejará el nivel de competencias alcanzadas por los alumnos y su respectiva satisfacción como comunidad educativa.
UNESCO 1987 ^[24]	La evaluación es el proceso de cuantificación o de calificación del rendimiento de un individuo, grupo, dispositivo o material.	No explícitas.
De la Orden, 1993 ^[25]	Evaluar en educación significa definir, determinar o valorar cualquier faceta de la estructura, el proceso o el producto educacional en función de criterios previamente establecidos.	No explícitas.
Gimeno & Pérez 1996 ^[26]	La evaluación es dar calificaciones al rendimiento escolar de los alumnos en las asignaturas o áreas del currículum.	Para permitir su graduación, determinar quien pasa una asignatura, un curso o un nivel quién obtiene una titulación, propiciando la selección y jerarquización de los alumnos.
Ahumada, 2005 ^[27]	La evaluación es el proceso de determinación de la valía o el mérito de un sistema, programa, producto o procedimiento educativo.	Incluye la obtención de información y la definición de criterios para juzgar su valor y tomar una decisión.

Gráfica 1. Síntesis de la evolución de la Evaluación



1.2 Concepto de Evaluación

El concepto ha evolucionado a través del tiempo, siendo en la actualidad uno de los temas que mayor protagonismo presenta, dado que los involucrados están más concientes que nunca respecto de las repercusiones que se derivan del hecho de evaluar o ser evaluado.

En sus inicios se trató del propósito de comprobar el nivel de dominio alcanzado por los estudiantes en el correspondiente campo de aprendizaje, llegando a establecer un juicio de valor resultante de la aplicación de los criterios preestablecidos como guías de evaluación desde la diversidad de concepciones de aprendizaje. Posteriormente se buscó conocer la medida de los niveles de mejora que en el plano del conocimiento y de las habilidades cognitivas personales aparecen en la conducta del estudiante, como consecuencia de las experiencias vividas en el aula y fundamentalmente de lo que hacían para alcanzar los objetivos educativos asignados a través de la programación académica.

Como se señaló, a fines del siglo XIX se utilizó como medida, dando cuenta de una base conductista, que continuó en los años 30 y 40 con el grado de congruencia entre los objetivos y los grados de consecución. En la década de los 60 y 70 fue conminada a dar cuenta de la totalidad del ámbito educativo, para evolucionar hacia nuevos enfoques y tendencias dado por el auge de las taxonomías en particular la de Bloom²⁸, la evaluación criterial y la evaluación normativa. Los siguientes años se caracterizaron por la proliferación de modelos basados en dos grandes paradigmas, la evaluación cuantitativa y la evaluación cualitativa, los cuales coexisten en la actualidad. La relevancia en la promulgación de leyes específicas determinó que en los años 90, la evaluación fuese continua, global, integradora a fin de orientar

regular y mejorar todo el proceso educativo quedando de preferencia los métodos cualitativos. Finalmente a comienzos del siglo XXI se asumen todos los postulados sociológicos, psicológicos, pedagógicos y epistemológicos materializándose en que la evaluación no solo debe valorar los conocimientos sino constatar si los estudiantes son o no competentes. De esta manera la evaluación educativa está llamada a ser el eje integrador, vertebrador y dinamizador de los procesos de enseñanza aprendizaje, permitiéndole al estudiante tener una oportunidad más de aprendizaje respecto de lo que no ha logrado y, dándole la oportunidad al profesor de reforzar y comprender las explicaciones que él ha entregado con anterioridad (Gráfica 1).

Hoy en día una acepción con grados de acuerdo razonable y dentro del concepto integral más genuino de evaluación, puede ser considerada como un proceso cíclico que se inicia en la determinación de los objetivos o competencias, la cual se preocupa de monitorizar y hacer seguimiento de los procesos en un ambiente de valoración y formación continua (Figura 1).

Figura 1. La evaluación como proceso cíclico.



Desde esta perspectiva se van estructurando aspectos ineludibles para cualquier programa de formación, el cual debe especificar los objetivos o las competencias que se pretenden desarrollar en el proceso de enseñanza aprendizaje. Luego se diseñarán las estrategias más adecuadas para alcanzar tales propósitos en la interacción con los estudiantes. Posteriormente se establecerán los procedimientos evaluativos a considerar para comprobar si los aprendizajes se están produciendo y de no ser así se pensará en las actividades remediales o de reforzamiento. Al profesor le corresponderá el análisis y la interpretación de los resultados obtenidos, considerando si la evaluación fue diagnóstica, formativa o sumativa pasará a establecer si deberá regular, auto-regular o inter-regular los aprendizajes.

Respecto de las circunstancias de la evaluación, todas ellas de forma indubitable se vinculan con el proceso formativo pasando a formar parte de las necesidades de monitorear su desarrollo. Según Cardona (1994)²⁹ es la función diagnóstica que viene a satisfacer el conocimiento de los supuestos de partida previo a la

implementación de cualquier acción pedagógica, por tanto, su primera aproximación es la obtención de la información. De esta manera se facilita la adaptación de la oferta formativa, en base a la formulación de juicios y a través de un proceso sistemático implementará la toma de decisiones con base a las diferentes funciones involucradas.

La función reguladora que es para lograr un desarrollo personalizado de cada proceso de aprendizaje. La función previsora que permite la estimación de posibilidades de actuaciones, estando orientada al diseño contextualizado. La función retro-alimentadora que es aquella ejercida desde la evaluación formativa para orientar el proceso educativo y la función de control, necesaria para la administración en lo referente a la obtención de certificaciones y titulaciones. No obstante, la evaluación enfrenta determinadas circunstancias, que es preciso definir independientemente del enfoque con el cual se trabaje, para ello, se debe responder a las circunstancias que enfrenta (Tabla 4).

Así un aspecto relevante correspondiente al diseño metodológico del proceso de evaluación de los aprendizajes de los estudiantes, es la consideración de las elecciones que se hagan respecto de las circunstancias de la planificación de la evaluación anteriormente señaladas, pero además es importante proceder a la selección y construcción de instrumentos para obtener información, con la consiguiente toma de decisiones y la correspondiente valoración (Tabla 5).

Tabla 4: Planificar los contextos de la evaluación.

Evaluar	Variables y circunstancias
¿Qué?	Niveles de logro de las competencias. Aprendizajes esperados de contenidos, habilidades, actitudes y valores. Agentes, procesos y resultados.
¿Cómo?	En correspondencia a la planificación didáctica. Usando TIC. Fomentando la creatividad. Con metodologías innovadoras. Comprendiendo el currículo como referente.
¿Cuándo?	Siempre en las fases: Al inicio para diagnosticar. Continuamente para Regular. Al final para sumar y certificar.
¿Con qué?	Con diferentes productos elaborados. Con la asistencia de instrumentos adecuados. Inicio: Cuestionarios; Formativa: Portafolios; Sumativa: Mapas, Exposiciones, Informes. Uso de técnicas de Observación, encuestas, entrevistas, evocación, etc.
¿Quién evalúa?	Docentes y Estudiantes de manera que se Autoevalúe, Coevalúe y Heteroevalúe. Los administradores educativos.
¿Para qué se evalúa?	Acoplar la didáctica a los perfiles de los estudiantes. Tomar decisiones de promoción y titulación. Calificar y acreditar. Para retroalimentar regular, autoregular e interregular.
¿Cómo calificar?	Elaborando instrumentos que miden: Niveles de desempeño cualitativo. Niveles de desempeño cuantitativo.

Tabla 5. Accesorios metodológicos del proceso de evaluación.

Elementos	Accesorios
Selección-construcción de instrumentos para la obtención de información	Selección/elección de instrumentos existentes. Construcción de instrumentos. Test tipificados (adecuados, personalizados, adaptativos). Aplicación de técnicas e instrumentos para la obtención de datos suficientes.
Valoración-formulación de juicios de valor	Criterios de Evaluación. Valoración de la información. Interpretar y regular. Revisar y orientar. Integrar y diferenciar. Comprobar logros.
Toma de decisiones	Verificar los juicios de valor. Proponer decisiones de mejora. Orientar el proceso. Calificar los resultados. Promover la recuperación. Informar sobre los resultados. Facilitar la promoción. Permitir la titulación.

Asumiendo que las anteriores condiciones son ineludibles para realizar un proceso evaluativo serio, éste siempre estará contextualizado de acuerdo a un determinado enfoque formativo y por tanto en su ejercicio, aparecerán las particularidades que actualmente son vectores de tensión en la educación de las personas.

Por tanto, es importante declarar que en relación al presente trabajo, se buscará delimitar el contexto evaluativo de las características que le son pertinentes al modelo de formación por competencias. De esta manera, aceptando que el modelo tiene una diferencia fundamental entre la evaluación por objetivos y una evaluación de competencias (Figura 2), la cual radica en que el objetivo es bidimensional (acción y contenido) y, la competencia es tridimensional (acción, contenido y contexto). El manuscrito suscribe a priori que en términos educacionales, asume que la competencia es mucho más precisa y propositiva respecto del desempeño que se espera de parte del estudiante.

Desde la respectiva postura expuesta es sensato preguntarse entonces, si es que existe suficiente discusión acerca de si el modelo evaluativo por competencias, se declara vinculado o en sintonía con sus procesos formativos, considerando que en la Kinesiología Chilena se están desarrollando procesos de innovación.

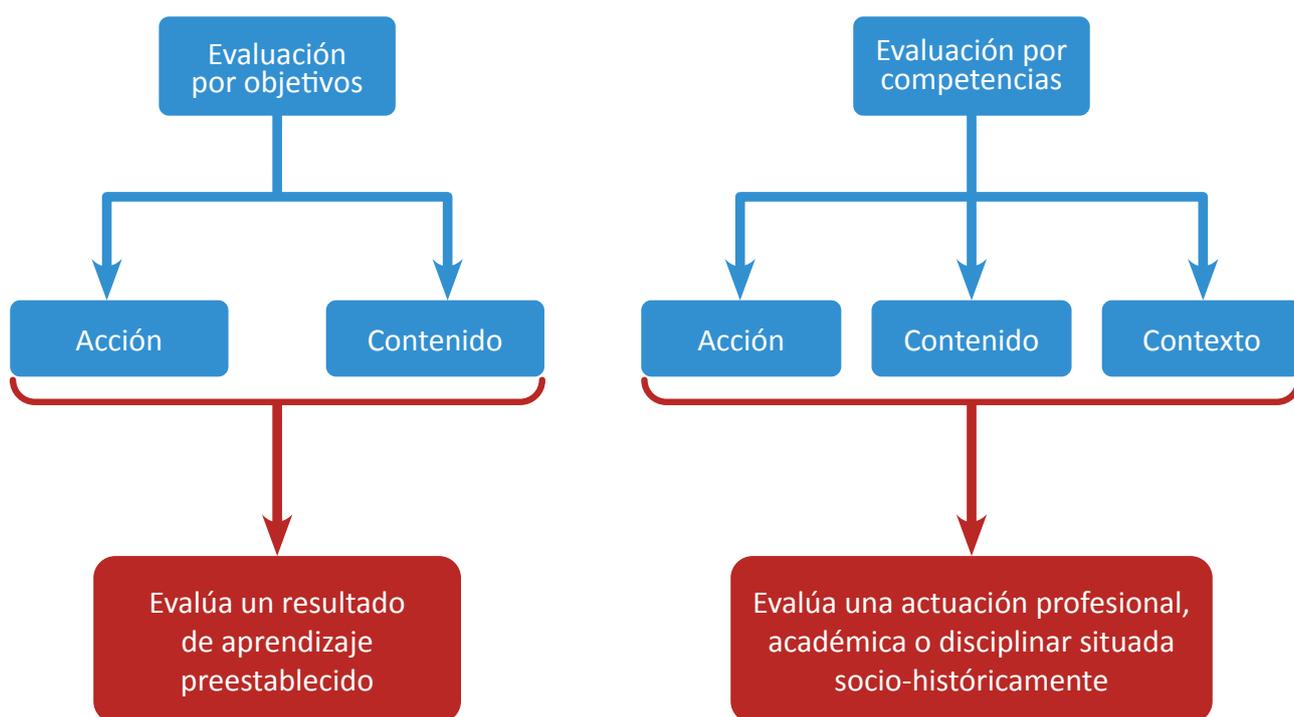
1.3 Evaluación de competencias en kinesiología

La trayectoria en esta área no es distinta de lo descrito en la literatura universal, tal vez con la poca información que existe en kinesiología se puede afirmar desde la generalización que también existe una desconexión entre los procesos formativos y los sistemas e instrumentos utilizados en la evaluación. Se observa también que en la medida de la precocidad del nivel analizado, se hace más evidente la incongruencia, con una tendencia a corregirse hacia los últimos años de formación. Es más, con relativa frecuencia, son aplicados instrumentos de evaluación sin considerar el proceso, ni menos el contexto de realidad que se quiere abordar.

2. Objetivo general

Reflexionar acerca de los propósitos de la evaluación para los kinesiólogos que se desempeñan como docentes, en consideración a los fundamentos epistemológicos que subyacen a los modelos, destacando el aspecto clave que radica en la coherencia que debe existir entre el proceso formativo y su balance a fin de orientar el desafío de evaluar situaciones reales.

Figura 2. Esquemización de las diferencias entre modelos de evaluación.



3. Metodología

Para desarrollar el tema, se realizó la búsqueda de las palabras claves: *Evaluación formativa, Modelos de evaluación, Evaluación de competencias, Esquemas de evaluación por competencias, Competencia del docente, Investigación pedagógica y Kinesiología*. Se debió realizar una amplia revisión de la Web para reunir los escasos antecedentes disponibles en relación a la temática abordada por el trabajo. También se dispuso de libros y capítulos de libros escritos en torno a las técnicas y los instrumentos de evaluación por competencias disponibles en la Facultad de Educación de la Universidad del Bío-Bío. Con la información obtenida en la primera etapa se construyó un mapa conceptual que fue utilizado como referencia para la estructura de la temática que se materializó a través de la presentación de un mentefacto en la segunda etapa. A partir de este producto se derivó al diseño de un primer esquema piloto, el cual se debió complementar con la adición de autores clásicos y contemporáneos especializados en la formación por competencias, para finalmente construir asociadamente una propuesta modelada de evaluación de competencias. Todo el proceso fue interregulado por un doctor en Enseñanza de las Ciencias, experto en Evaluación.

4. Desarrollo

4.1 La epistemología de la formación por competencias

Este enfoque propone una mirada paradigmática que contribuye a la visión integral de la educación, incorporando la inteligencia, la voluntad y la afectividad humana, de tal manera que el propósito es formar a una persona en su totalidad. Este profundo cambio lleva a modificar la lógica del contenido por la lógica de la acción, estableciendo un férreo vínculo entre los problemas reales de la sociedad y los procesos de educación profesional cuyo escenario responde a los actuales retos de la humanidad generados por la globalización de las comunicaciones, la volatilidad de los conocimientos, la acumulación de información, los acelerados avances de la tecnología, las emergentes demandas laborales y del mercado que establecen nuevos tipos de relaciones sociales y de sociedad. No obstante, hay que luchar contra las preconcepciones que consignan a la evaluación según los alumnos como un castigo, lejos de verla como una posibilidad de

identificar la distancia que se tiene entre un desempeño requerido o estándar y uno demostrado en relación a una competencia específica, por tanto se necesita con urgencia negociar que lo correcto al proceso de formación por competencias sería identificar con exactitud el “delta” exhibido por el estudiante en cuanto a los niveles no logrados, para implementar un plan remedial que permita alcanzar la competencia que no se observa en el sujeto en formación.

4.2 La evaluación por competencias

Recapitulando que la evaluación se debe establecer de acuerdo a las características propias de los modelos de formación por competencias. Lo fundamental es que la evaluación responda a los diferentes productos de aprendizaje comprometidos en cada una de las diferentes competencias del perfil de egreso. De esa manera la construcción de los procedimientos evaluativos debe considerar no sólo el dominio involucrado en las temáticas (cognitivas, procedimentales o actitudinales), sino, también el nivel taxonómico con que han sido formuladas, lo que determina que siempre debe existir una congruencia entre la formulación de la competencia y el tipo de ítem formulado para su evaluación.

En cualquier diseño curricular con enfoque de competencias lo primordial es determinar la matriz de competencias independiente del método utilizado para el programa, teniendo como referente la realidad social, el mundo académico, el mundo profesional y el contexto en el que se desarrollará la formación de los estudiantes, bajo la conceptualización de un núcleo problemático dinámico.

A su vez la evaluación por competencias junto con tener una perspectiva integral, debe considerar el logro de mínimos de coherencia respecto del diseño, la gestión y las dinámicas de aprendizaje. Así se puede plantear que la formación por competencias puede tributar a enfoques conceptuales funcionalistas, conductistas, constructivistas, socioformativos ó situados (Tabla 6). Donde la evaluación de las mismas va desde la demostración de los desempeños típicos en los lugares de trabajo, pasando por la gestión de evidencias hasta aquellas situaciones de contexto que gradúan la complejidad para orientarlas a las competencias del plan de estudios. Tampoco podemos soslayar que estas metodologías no están exentas de problemas dado que pueden estar asociadas a la fragmentación y la poca

Tabla 6: Modelos de formación y evaluación por competencias. Adaptada de García (2010)³⁰.

Enfoque	Funcionalista	Conductual/ Organizacional	Constructivista	Socioformativo	Situado
Conceptual	Desempeño de funciones laborales.	Actuación en base a conductas que aportan ventajas competitivas a las organizaciones (perfiles).	Desempeño en procesos laborales dinámicos. Procesos cognitivos secuenciales.	Actuaciones integrales ante problemas y situaciones de la vida con idoneidad, ética y mejora continua. Foco en el aseguramiento de la calidad.	Desempeño situado en donde persona, inteligencia y recursos interactúan en el campo.
Curricular	Planificación secuencial. Énfasis en aspectos formales y en la documentación de los procesos.	Énfasis en delimitar y desagregar las competencias.	Integrador para abordar procesos disfuncionales del contexto, enfatizando en cuestiones laborales y poco en distinciones de tipo social.	Enfatiza el modelo educativo sistémico, el mapa curricular por proyectos formativos, los equipos docentes y el aseguramiento de la calidad.	Énfasis en la graduación de los desempeños (de lo cotidiano a lo profesional) como agente central para definir las competencias y los recursos involucrados.
Implementación	Módulos funcionalistas basados en unidades de aprendizaje.	Asignaturas materiales de autoaprendizaje, foco en las habilidades de pensamiento.	Asignaturas y espacios formativos dinamizadores.	Proyectos formativos.	Estructura curricular vinculada al aprendizaje activo y el desempeño competente.
Modelos Educativos	Demostración de desempeños típicos asociados al trabajo	Demostración de desempeños típicos asociados al trabajo	Graduación de los procesos mentales secuenciales, centrados en taxonomías	Comprensivos, metacognitivos, integrales, funcionales, asegurando los ciclos formativos. Gestión de competencias y evidencias	Las situaciones de contexto gradúan la complejidad (más que aspectos cognitivos o estructurales predefinidos). Las competencias orientan el plan de estudios
Competencias	Gestión del trabajo. Trabajo en Equipo. Uso de recursos tecnológicos.	Gestión del trabajo. Trabajo en Equipo. Uso de recursos tecnológicos.	Precisión de los desempeños cognitivos.	Desarrollo del pensamiento profundo.	Vinculación con la acción, la situación, la actitud y el recurso para activar los procesos cognitivos.
Desventajas	Fragmentación de habilidades. Desempeños poco flexibles a los cambios.	Fragmentación de habilidades. Desempeños poco flexibles a los cambios.	Procesos mentales tradicionales se llega a comprensiones profundas de la materia pero sin necesariamente saber cómo se utilizan.	Dificultades de articulación microcurricular. Aquí la fragmentación es interna porque la linealidad constituye el esfuerzo por entenderlos, más que una evidencia de cómo operan.	Cambio institucional, docente y la gestión curricular que implica la tradición universitaria.

flexibilidad, como al cambio cultural de la tradición academicista que resiste formas diferentes de actuación. Sin embargo, tales condicionantes bajo un contexto situado, no pueden abandonar el rol transformador inherente a la concepción de universidad con responsabilidad social.

4.3 Estructura y función curricular

Existen ciertos consensos desde la estructura y la función curricular que forman parte de la base orgánica de la formación por competencias los cuales proponen elementos comunes de evaluación.

- Articulación entre lo macro y microcurricular.

La complementariedad se establece en las evaluaciones curriculares asociadas a la integralidad del progreso en los planes de estudio, es decir, existe comunión entre los aspectos transversales y los elementos horizontales del currículo que no solo refiere a la puesta en acción de hitos evaluativos. Sino que se observa una clara

secuenciación temporal de las exigencias a partir de los niveles de la gradiente complejidad. Además debe organizarse una suficiente flexibilidad curricular teniendo presente la adecuación del perfil de egreso y del desempeño contextual.

- Hitos asociados a niveles.

Supeditados a la conformación de un vínculo entre la transversalidad y la horizontalidad del currículo, que permite un sistema de seguimiento y registro de las evaluaciones para posibilitar ajustes en función de los aprendizajes y certificaciones intermedias. Esta forma de control debe considerar no sólo el control de los desempeños sino que las estrategias que a través del control (remediales, planes de apoyo), permiten aspirar a los niveles que los diseñadores del currículo han planeado.

- Progresión.

El “aula” es el espacio que da valor formativo a las interacciones para darle sentido a la acción profesional.

La praxis a través de la expresión de conocimientos y creencias es la manera de lograr que en la participación de los procesos culturales de mediación específica con recursos didácticos atingentes se haga posible la subjetivación del currículo expresado como:

a) Integración, logro de correspondencia entre aspectos disciplinarios y transversales, considerando momentos que proporcionan objetivos, aprendizaje, instrumentos de evaluación y regulación.

b) Graduación, temporalidad de las exigencias entre competencias genéricas y específicas posibilitando la apertura práctica a las secuencias pedagógicas. En otras palabras avances sostenidos y sistemáticos que mutan desde evaluaciones cuantitativas hacia las cualitativas, que permiten el progreso de aprendizajes declarativos a los funcionales.

c) Acompañamiento, uso permanente de retroalimentación como una instancia de evaluación formativa para el desarrollo de competencias auto-evaluativas y de pares cada vez más certeras que van en la línea de los aprendizajes autodirigidos.

d) Evidenciación, o materialización del dominio competencial que permite demostrar aquellos comportamientos, actuaciones esperadas en los objetivos de aprendizaje.

4.4 Selección de los elementos a tener en consideración en la evaluación por competencias

Desarrollo de aquellos aspectos que han sido declarados como requisitos sustantivos en la implementación de una formación por competencias.

4.4.1 Énfasis en la evaluación de los procesos de aprendizaje:

Las conductas que demuestran la ocurrencia de algún tipo de aprendizaje están respaldadas por todo un proceso de actividad constructiva que finaliza en la elaboración de determinados tipos de representaciones sobre los contenidos curriculares. En este sentido, el docente puede considerar todos aquellos recursos cognitivos y afectivos que los alumnos utilizan durante el proceso de construcción de sus aprendizajes, por ejemplo:

- La naturaleza de los conocimientos previos de que parte.
- Las estrategias cognitivas y meta-cognitivas que utiliza.

- Las capacidades generales involucradas.

- El tipo de metas y patrones motivacionales que el aprendiz persigue.

- Las atribuciones y expectativas que se plantea.

a) Es necesario valorar todo el proceso; las evaluaciones que sólo toman en cuenta un momento determinado resultarán más limitadas que aquellas otras que tratan de apreciar distintas fases del proceso. En este sentido es conveniente utilizar diversas estrategias y técnicas evaluativas que traten de dar cuenta del proceso en su dimensión temporal para obtener una descripción más objetiva y apropiada que una simple valoración aislada.

b) El proceso de construcción no puede explicarse en su totalidad partiendo exclusivamente de las acciones cognitivas y conductuales de los alumnos, también es necesario considerar las acciones docentes en su más amplio sentido (actividades de planeación, de enseñanza y hasta las evaluativas) y los factores contextuales del aula, pues también desempeñan un papel importante y quizás decisivo.

4.4.2 Evaluación de la significatividad de los aprendizajes:

Desde el marco de la interpretación constructivista interesan menos los aprendizajes basados en el tratamiento o procesamiento superficial de la información que se ha de aprender. Poco importan aquellos aprendizajes hechos al pie de la letra, en los que se vincula muy poco la nueva información introducida en el acto didáctico con los conocimientos y experiencias previas.

El interés del profesor al evaluar los aprendizajes debe residir en: el grado en que los estudiantes han construido, gracias a la ayuda pedagógica recibida y al uso de sus propios recursos cognitivos, interpretaciones significativas y valiosas de los contenidos revisados. El grado en que los estudiantes han sido capaces de atribuir un valor funcional (no sólo instrumental o de aplicabilidad, sino también en relación con la utilidad

que estos aprendizajes puedan tener para otros futuros) a dichas interpretaciones.

Valorar el grado de significatividad de un aprendizaje no es una tarea simple. En principio, se debe tener presente en todo momento que el aprender significativamente es una actividad progresiva que sólo puede **valorarse cualitativamente**. También es necesario tener claridad sobre los indicadores que pongan en evidencia el grado y modo de significatividad con que se requiere que se aprenda algo. Es necesario plantear y seleccionar de forma estratégica las tareas o instrumentos de evaluación pertinentes que permitan hacer emerger los indicadores que proporcionen información valiosa sobre la significatividad de lo aprendido. Serán mejores aquellos instrumentos o estrategias evaluativas que permitan que se manifiesten la gradación de la significatividad de lo aprendido en toda su riqueza, para que pueda valorarse con mayor objetividad qué y cómo aprendieron los alumnos, el grado de amplitud y el nivel de complejidad con que se han elaborado los significados o los esquemas.

4.4.3 Progresión del control y la responsabilidad lograda por el estudiante:

El grado de control y responsabilidad que los estudiantes van alcanzando respecto al aprendizaje de algún contenido curricular enseñado intencionalmente, puede considerarse como otro indicador potente para evaluar el nivel de aprendizaje logrado, eso sí que este control sólo es en el momento terminal de un largo y lento proceso.

Las ayudas y apoyos del profesor disminuirán hasta conseguir el control autónomo y/o autorregulado por parte del alumno en el contenido que se ha enseñado. En este sentido, es conveniente desarrollar una evaluación continua que permita darle seguimiento a todo el proceso, donde la evaluación formativa se yergue en un instrumento poderoso para valorar la creciente asunción del control y la responsabilidad que logran los estudiantes.

De este modo comprobar el progreso y el autocontrol del estudiante en la ejecución de la tarea y saber si éste se conduce en la dirección pedagógica deseada, requiere valorar cuantitativamente y cualitativamente el tipo de apoyo requerido para los estudiantes. Dicha valoración que también debe hacerse en forma continua, permitiría saber hasta dónde han llegado

los aprendizajes y qué es lo que falta para que sean consumados.

4.4.4 Evaluación y regulación de la enseñanza:

Así como la evaluación le proporciona al docente información importante sobre los aprendizajes logrados por los estudiantes, también puede y debe permitirle sacar deducciones valiosas sobre la utilidad o eficacia de las estrategias de enseñanza propuestas en clase; la técnica didáctica, las condiciones motivacionales, el clima socio-afectivo existente en el aula; la naturaleza y adecuación de la relación docente-estudiante o estudiante-estudiante. Resulta altamente deseable que se puedan sacar elementos importantes para establecer una vinculación entre los aprendizajes de los estudiantes y la evaluación del proceso instruccional. La información aportada por la actividad evaluativa le permite al docente realizar observaciones continuas sobre la situación didáctica en un doble sentido, “**hacia atrás**” y “**hacia adelante**”. La vigilancia permanente de las actividades realizadas y próximas a realizar en la enseñanza le permiten al profesor contar con bases suficientes para el logro de la “continuidad” necesaria durante todo el curso o secuencia educativa. Es aquí donde toma sentido la importancia de recuperar la función pedagógica de la evaluación y el porqué la evaluación puede considerarse una reflexión constante y necesaria sobre la situación de enseñanza.

4.4.5 Evaluación de los aprendizajes en contexto:

Uno de los reclamos más fuertes que se le han hecho a la evaluación tradicional es que se ha preocupado demasiado por evaluar saberes descontextualizados por medio de **situaciones artificiales**. La descontextualización no sólo atañe a la evaluación sino a todo el proceso instruccional, y desde ahí debe plantearse el problema para resolverlo, si se desea luego derivar implicaciones que puedan ser utilizadas en el momento de la evaluación.

Cada dominio tiene sus propias actividades de creación y aplicación del conocimiento. Igualmente, para cada dominio de conocimiento que se quiera evaluar, deben identificarse una serie de habilidades complejas, estrategias, modos de razonamiento y de discurso, así como otras formas de producción y uso de significados, que evidentemente no pueden reducirse a ejercicios simplificados o preguntas simples como las que se

incluyen en los exámenes comunes. **La evaluación auténtica** se caracteriza por demandar que los aprendices resuelvan activamente tareas complejas y auténticas mientras usan sus conocimientos previos, el aprendizaje reciente y las habilidades relevantes para la solución de problemas reales. La identificación de dichas tareas auténticas debe ser considerada tanto para la propuesta de la situación instruccional como para desarrollar actividades relevantes de evaluación, en este caso, utilizando una amplia variedad de tareas auténticas como situaciones evaluativas, los estudiantes pondrán al descubierto, mediante distintos desempeños, la utilización funcional y flexible de los aprendizajes logrados.

4.4.6 La autoevaluación de los estudiantes:

Una de las metas que debe tenerse presente en todo momento y hacia la cual tendría que aspirar toda situación de enseñanza que se precie de ser constructivista, es el desarrollo de la capacidad de autorregulación y autoevaluación en los estudiantes. Asimismo, el aprender de forma significativa y aprender a aprender se consideran metas valiosas en la educación; la actividad de aprender a autoevaluarse debería ser considerada igualmente relevante, ya que sin ésta aquellas formas de aprendizaje difícilmente ocurrirían en situaciones de aprendizaje autorregulado. Es importante proponer espacios y situaciones para que los estudiantes aprendan a evaluar el proceso y el resultado de sus propios aprendizajes, según ciertos criterios que ellos aprenderán principalmente a partir de las valoraciones relevantes realizadas por los maestros. A partir de la evaluación formativa, pero sobre todo mediante una evaluación formadora, es posible que los estudiantes aprendan a desarrollar su propia autoevaluación y autorregulación. Las estrategias de evaluación mutua, de coevaluación y de autoevaluación se vuelven prácticas relevantes en este sentido.

4.4.7 Evaluación diferencial de los contenidos de aprendizaje:

Mientras que algunos procedimientos evaluativos son válidos para todos los tipos de contenidos tales como: La observación, la exploración, otros suelen tener un uso restringido. Lo relevante es que todas las evaluaciones de los aprendizajes de cualquier contenido tiendan a apreciar el grado de significatividad y la atribución del sentido logrados por los estudiantes.

4.4.8 Cohesión entre las situaciones de evaluación y el proceso de aprendizaje enseñanza:

Es muy importante insistir que entre el asunto de la enseñanza y la actividad evaluativa debe existir una profunda coherencia en aras de promover aprendizajes significativos. Si el profesor ha insistido por diversos medios en la promoción de esta clase de aprendizajes, para luego terminar evaluando la simple reproducción literal de los contenidos que se han de aprender, provocará tarde o temprano que el alumno adopte el aprendizaje memorístico de la información.

Por el contrario, si el docente plantea a sus estudiantes tareas, actividades e instrumentos de evaluación donde se demanden o impliquen las interpretaciones y significados construidos como producto de aprendizajes significativos, los alumnos buscarán seguir aprendiendo en esta forma. Y si además a estas últimas experiencias se le añaden actividades didácticas del tipo que se desee, encaminadas a que los estudiantes reconozcan y valoren la utilidad de aprender comprendiendo, el resultado será mejor.

Una práctica *desafortunada*, pero que se ha hecho una costumbre entre el profesorado de casi todos los niveles educativos, consiste en establecer una marcada distancia entre lo que se suele enseñar y lo que luego se evalúa³¹. Ocurre que los docentes reservan los ejercicios más difíciles, las tareas o situaciones más complejas para el momento de la evaluación, se busca determinar “en qué medida los estudiantes están generalizando o transfiriendo los aprendizajes”. Cuando se usan experiencias evaluativas de este tipo, los alumnos terminan por fracasar y como consecuencia de ello desarrollan injustamente atribuciones negativas sobre su persona lo cual afecta su disposición futura para aprender con sentido los contenidos de ese dominio o de otros similares. Si el interés es provocar que los estudiantes generalicen o transfieran sus aprendizajes, se debe proceder en forma distinta, es decir, hay que preocuparse del problema desde la situación de enseñanza, planteándose durante el proceso experiencias didácticas en las que se amplíen progresivamente los contextos de aplicación de los saberes aprendidos, de manera que los significados que se construyan adquieran mayor riqueza semántica y no necesariamente se vinculen a un solo contexto o a una temática particular.

El significado más poderoso es aquel que se relaciona con una amplia gama de contextos posibles. Las situaciones de evaluación dependerán de la amplitud de los contextos usados en la enseñanza, proponiéndose en la evaluación ejercicios que tomen en cuenta hasta qué punto se desea que los estudiantes lleguen y qué es aquello que se desea valorar de sus aprendizajes.

4.4.9 La evaluación por competencias en un contexto de Interculturalidad:

El porqué un modelo de evaluación por competencias toma posición desde una perspectiva intercultural, junto con incorporar los consensos de mayor trascendencia en la dialéctica de la evaluación antes expuestos, pone a la base de su construcción en tanto formación humana integral, la manera ideológico política que estima más coherente y significativa para alcanzar la calidad e igualdad educativa para todos los estudiantes sin perder de vista el capital sociocultural, planteando directamente sus demandas en las realidades curriculares³². Como proyecto de reconocimiento universal, la interculturalidad busca superar el etnocentrismo, incorporando la diversidad cultural a la evaluación y ve la realidad desde la diferencia de los estudiantes. De esta manera flexibiliza la experiencia educativa, adaptando los currículos y no a los estudiantes, para que los programas de enseñanza permitan la inserción y el éxito académico en igualdad y equidad. Junto con ello usa como estrategia la gestión de la educación inclusiva, con el alto propósito de frenar el fracaso y la desigualdad de oportunidades.

En su proyección postula avanzar ecológicamente desde el saber académico al saber transformador en la escuela, la familia, la comunidad y la sociedad, dado que la formación por competencias parte desde los núcleos problemáticos que se presentan en los contextos de responsabilidad social. Tales modificaciones se presentan radicales y tensionan a los modelos tradicionalistas dando paso a una nueva gestión educativa que posibilita la visibilización de los diferentes.

4.4.10 La evaluación por competencias en kinesiología

Habiendo revisado la mayoría de las tendencias teóricas y prácticas de la evaluación, estamos en condiciones de señalar que es posible sostener que esta notable experiencia de aprendizaje, debe ser absolutamente

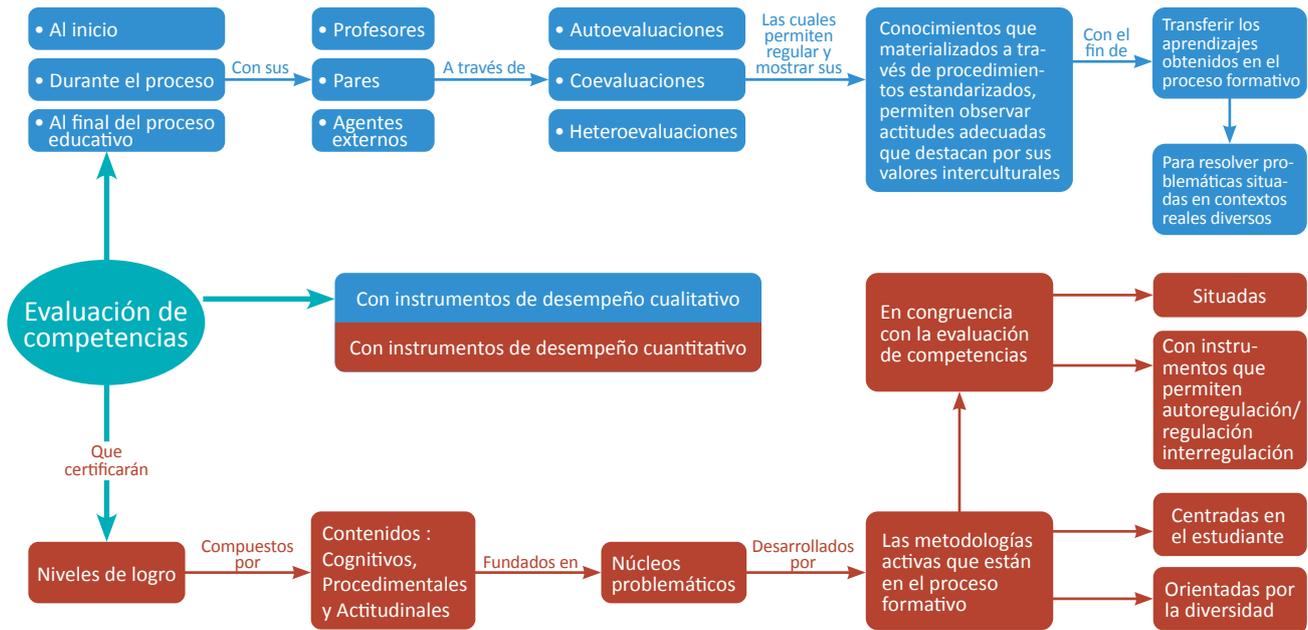
integrada en la formación por competencias. Fundamentalmente porque hoy día con dificultad se puede observar coherencia entre el proceso formativo y la evaluación de los estudiantes de kinesiología. Vivimos la época en que considerables esfuerzos por aplicar estrategias metodológicas activas centradas en el estudiante son pulverizadas por evaluaciones tradicionales fieles a la medición y la certificación. Así que se trata de un desafío mayor establecer esta coherencia en los ejercicios evaluativos de los kinesiólogos, tanto aquellos que se ejecuten en sus respectivos módulos como en los procesos realizados por nivel y los correspondientes a los hitos evaluativos. Hacia allá se deben direccionar los mejores esfuerzos para estar en condiciones de declarar con propiedad que la evaluación de corte “darwinista y gaussiano” ha sido abolida en la formación de los kinesiólogos.

5. Conclusión

En lo didáctico y referido a la conexión de la evaluación del proceso formativo con la evaluación competente: dentro de las revisiones consultadas emerge un total de 10 modelos extraídos de diferentes autores (Alkin, 2004³³; Stake, 1967³⁴; Joint Committee on Standards for Educational Evaluation, 1994³⁵; OECD, 1998³⁶; Stufflebeam, 2000¹⁶; House, 1997³⁷; Escudero, 2003³⁸; Wholey, 2004³⁹; Joo, 2009⁴⁰; Tobón, 2006⁴¹; Programa sectorial de Educación SEP, 2012⁴²) cuyas recomendaciones y configuraciones fueron analizadas en el contexto de operacionalizar y simplificar los componentes esenciales de sus respectivas diagramaciones. Se optó por tensionar sus relaciones y consecuencias buscando obtener una esquematización que permitiera acceder a un poder explicativo básico. Se pudo observar durante el proceso que muchos de los planteamientos exhiben una raíz común. A partir de estos antecedentes y en el marco de la síntesis se propone un modelo de evaluación por competencias (Figura 3), construido en base al marco teórico revisado cuyo principal propósito es aportar elementos de reflexión a la hora de completar adecuadamente el proceso formativo desarrollado en base a los niveles de logro que se han determinado para una formación basada en competencias.

En síntesis, se establece entonces que la evaluación de competencias puede ser documentada a través de instrumentos que operen tanto en desempeños cualitativos como cuantitativos, los cuales deben

Figura 3. Modelo de Evaluación por Competencias.



demostrar características de confiabilidad y validez en cualquiera de sus formas y según sus enfoques metodológicos.

Su versatilidad se probará de acuerdo a la capacidad que tengan de operar al inicio, durante el proceso y al concluir el proceso formativo. Tales herramientas podrán ser autoaplicadas o aplicadas indistintamente por profesores, pares o agentes externos que expresarán autoevaluaciones, coevaluaciones y heteroevaluaciones con el propósito de regular, autoregular e interregular los conocimientos que materializados por medio de procedimientos estandarizados, permitirán observar actuaciones acordes a valores interculturales con el fin de transferir los aprendizajes obtenidos en el proceso de formación para resolver problemáticas situadas en contextos reales y diversos.

Por otra parte los instrumentos de evaluación por competencias certificarán niveles de logro que se constituyan en base a contenidos cognitivos, procedimentales y actitudinales que se generan a partir de los núcleos problemáticos actualizados sistemáticamente para desarrollarlos en base a metodologías activas, centradas en los estudiantes y orientadas por las diversidades inherentes a los perfiles de ingreso que delimitarán de manera congruente tanto el carácter situado del desempeño, como el contexto de regulación que amerite el resultado o rendimiento obtenido.

En lo específico la educación en kinesiología no está ajena a la falta de congruencia entre los procesos formativos y sus respectivos balances, materializados en sistemas e instrumentos de evaluación que no alcanzan a representar un espacio reflexivo y enriquecido para el desarrollo del estudiante. Si bien un modelo de evaluación se podría considerar una realidad estática, su uso es coherente con el proceso en la medida que ofrezca respuestas atinentes a las preguntas que un docente necesita dilucidar en el marco subjetivo de su ejercicio como ente formador. La gráfica general recogida por la Figura 3, tiene la pretensión de ser utilizada como un recurso didáctico a fin de que un docente acceda a su contenido para que a partir de la trayectoria formativa obtenga una pista pedagógica que oriente adecuadamente “el” o “los” procesos de evaluación, con pertinencia al campo disciplinar en este caso Kinesiología y absolutamente dependiente del proceso formativo.

Referencias

1. Álvarez, J. (2008). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. 3a Ed. Morata, Madrid.
2. Mateo, J. (2006). *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas*. México: Alfaomega Grupo Editor. Ministerio de Educación/Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional/ Dirección

- General de Evaluación y Cooperación Territorial/ Instituto de Evaluación.
3. Weingberg, G., (1984). *Modelos educativos en la historia de América Latina*. Buenos Aires, Argentina. Editorial Kapelusz.
 4. Tyler, R.W. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago, University of Chicago Press.
Tyler, R.W. (1942). *General statement on evaluation*. *Journal of educational research*. 35, 492-501.
 5. Bloom, B.S.; Engelhart, M.D.; Furst, E.J.; Hill, W.H. & Krathwohl, D. (1956). *Taxonomy of educational objectives: Handbook I. The cognitive domain*. New York, David McKay.
 6. Darling-Hammond, L. y Ascher, C. (1991). *Creating Accountability in Big City School Systems*. Urban Diversity Series No. 102. Nueva York: ERIC Clearinghouse on Urban Education. Obtenido de: <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED334339.pdf> [consultado 10. 10. 16]
 7. Kuhn, T.S. (1962). *The structure of scientific revolutions*. Chicago, The University of Chicago Press.
 8. House, E. R. (1993). *Professional evaluation: social impact and political consequences*. Newbury Park: Sage Publications.
 9. Cronbach, L.J. (1982). *Designing evaluations of educational and social programs*. San Francisco, Jossey-Bass.
 10. Alvarez-Méndez, (2008). *Evaluar para conocer examinar para excluir*. Obtenido de: <http://unter.org.ar/imagenes/9986.pdf> [consultado 19. 01. 18]
 11. Dawkins, R. (1976). *El gen egoísta: Las bases biológicas de nuestra conducta*, SALVAT.
 12. Comité Phi Delta Cappa, (1961). Obtenido de: <http://www.liu.edu/CWPost/Academics/College-of-Education-Information-and-Technology/Centers-Resources/Phi-Delta-Kappa-Chapter> [consultado 19. 01. 18]
 13. Cronbach, L.J. (1963). *Course improvement through evaluation*. *Teachers College Record*, 64, 672-683.
 14. Scriven, M. (1967). *The methodology of evaluation*. en R. E. Stake (Ed.), *Aera Monograph Series on Curriculum Evaluation n.º 1*, Rand McNally, Chicago.
 15. Stake, R. (1967.). *The countenance of educational evaluation*. *Teachers College Record*, 68, 523-540.
 16. Tyler, R.W. (1967). *Changing concepts of educational evaluation*. In R. E. Stake (Ed.), *Perspectives of curriculum evaluation, vol. 1*, New York: Rand McNally.
 17. Suchman, E. (1967). *Evaluative research: Principles and practice in public service and social action programs*. New York, Russell Sage.
 18. Parlett y Hamilton (1970) Parlett, M. Y Hamilton, D. (1972). *Evaluation and Ilumition*. Obtenido de: http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102007000300007 [consultado 19. 01. 18]
 19. Lafourcade, P.D. (1972). *Evaluación de los aprendizajes*. Madrid: Cincel.
 20. Mc Donald, B. (1981). *Interviewing in Case Study Evaluation*. Los Angeles, Aera.
 21. Wortman, P.M. (1983). *Evaluation research: A methodological perspective*. *Annual Review of Psychology*, 34, 223-260.
 22. Stufflebeam, D. L. (2000). *The CIPP model for evaluation*, en D. L. Stufflebeamm, G. F. Madaus y T. Kellaghan (eds.). *Evaluation models. Viewpoints on educational human services (279-317)*. Boston: Kluwer Academic Publishers. Disponible en: http://books.google.com.mx/books?id=5679vdyleZMC&printsec=frontcover&dq=Evaluation+models.+Viewpoints+on+educational+human+services&hl=es&ei=QGTLi0D4T0tgPA7ODTCg&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=1&ved=0CCcQ6AEwAA#v=onepage&q&f=false [consultado el 10.10.16]
 23. Stufflebeam, D. y Shinkfield, A. J. (1987). *Evaluación sistemática: guía teórica y práctica*. Madrid: Paidós-MEC. Barcelona: Paidós.
 24. UNESCO, (1987). *La UNESCO y la educación en América latina y el Caribe*. Obtenido de: <http://unesdoc.unesco.org/imagenes/0011/001128/112847s.pdf> [consultado 19. 01. 18]

25. De la Orden, A. (1993). La escuela en la perspectiva del producto educativo. Reflexiones sobre evaluación de centros docentes, *Bordón*, 45 (3), 263-270.
26. Gimeno, J. y Pérez-Gómez, A.I. (1996). *Comprender y transformar la enseñanza*. Obtenido de: <http://www.terras.edu.ar/aula/cursos/6/biblio/6GIMENO-SACRISTAN-PEREZ-GOMEZ-A-La-evaluacion-de-la-ensenanza.pdf> [consultado el 19. 01. 18]
27. Ahumada, P. (2005). *La evaluación auténtica: Un sistema para la obtención de evidencias y vivencias de los aprendizajes perspectiva educacional, formación de profesores* [en línea] 2005: Disponible en: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=333329100002>> is sn0716-0488 [consultado: 13. 01. 17]
28. Bloom, B.S.; Hastings, J.T. & Madaus, G.F. (1971). *Handbook on formative and summative evaluation of student learning*. New York, McGraw-Hill.
29. Cardona, J. (1994). Un instrumento para evaluar los centros escolares de educación secundaria, en Medina, A. y Villar, L. M. (Coord.), *Evaluación de Programas Educativos, Centros y Profesores*, Madrid: Editorial Universitas, S.A., pp. 275-302.
30. García, M.J. (2010). *Diseño y validación de un modelo de evaluación por competencias en la Universidad*. UAB. Tesis Doctoral.
31. Coll, C. y E. Martín (1993). La evaluación del aprendizaje en el currículum escolar: una perspectiva constructivista, en C. Coll, E. Martín, T. Mauri, M. Miras, J. Onrubia, I. Soléy, A. Zabala, *El Constructivismo en el aula*, Graó, Barcelona, 1993.
32. Jiménez, F. (2014). Modelos de gestión de la diversidad cultural para la escolarización de alumnado inmigrante en las escuelas chilenas: Desafíos para la interculturalidad actual. *Estudios pedagógicos XL*, N°2: 409-426.
33. Alkin, M. C. (Ed.) (2004). *Evaluation roots: tracing theorists' views and influences*. Thousand Oaks, CA: Sage publications. Disponible en: http://books.google.com.mx/books?id=swDMkRzVCRIC&dq=Evaluati+on+roots:+tracing+theorists%C2%B4+ views+and+influences&printsec=frontcover&source=bn&hl=es&ei=qNKGTOmOG5K4sAO53u2JCg&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=4&ved=0CCwQ6AEwAA#v=onepage&q&f=false
34. Stake, R. (1967.). The countenance of educational evaluation. *Teachers College Record*, 68, 523-540.
35. Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (1994). *The Program Evaluation Standards, 2a edición*. Newbury Park, CA: Sage Publications. Disponible en: <http://www.jcsee.org/program-evaluation-standards>
36. O.C.D.E. (1989). *Schools and Quality: An International Report*, OCDE, París.
37. House, E.R. (1997). *Evaluación, ética y poder*. Ediciones MORATA, Madrid.
38. Escudero, T. (2003). Desde los tests hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación en educación. *Relieve* 9 (1), 11-43. Disponible en: http://www.uv.es/RELIEVE/v9n1/RELIEVEv9n1_1.htm
39. Wholey, J. S. (2004). Using Evaluation to Improve Performance and Support Policy Decisionmaking, en M. C. Alkin. *Evaluation roots (267-275)*. Thousand Oaks, CA: Sage. Disponible en: http://books.google.com.mx/books?id=X2vsczE0CXwC&printsec=frontcover&dq=Evaluation+roots&hl=es&ei=fxWHTKHqAYSclgf26JX2Dw&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=1&ved=0CCoQ6AEwAA#v=onepage&q&f=false
40. Joo, K. P. (2009). *Monitoring as a Program Evaluation Model: A Case Study of Developing Evaluation Criteria for Monitoring in a Korean University Lifelong Education Center*. Ponencia presentada en The Midwest Research-to-Practice Conference in Adult, Continuing, Community and Extension Education, Northeastern Illinois University, Chicago, IL, 21 al 23 de octubre. Disponible en: <http://www.neiu.edu/~hrd/mwr2p09/Papers/Joo.pdf>
41. Tobón, S. (2006). Formación basada en competencias. *Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. Ecoe Ediciones, Bogotá.
42. *Programa Sectorial de Educación 2007-2012* (2007). México: SEP. Disponible en: http://upepe.sep.gob.mx/prog_sec.pdf [consultado 10. 10. 16]

Correspondencia

Máximo Escobar C.

Dirección Postal: 3460000

maxfescobar@gmail.com

+562 203119

Académico Departamento Kinesiología, Facultad de Salud, Universidad Católica del Maule.

Los autores declaran no tener apoyo económico ni conflictos de interés