



UNIVERSIDAD DE PANAMÁ
Vicerrectoría de Investigación y Postgrado
Facultad Ciencias de la Educación
Centro Regional de Azuero

Maestría: Métodos de Investigación y Evaluación

**Formación del profesor en el enfoque de evaluación auténtica, garantiza el eficiente y
eficaz proceso de evaluación para los aprendizajes por competencias de los
estudiantes en el nivel superior**

Trabajo para optar por el título: Magister en Métodos de Investigación y Evaluación

Por:

Olmedo Aparicio B

2017

UNIVERSIDAD DE PANAMÁ
SISTEMA DE BIBLIOTECAS DE LA
SIBIUP

Donaldo Per & Alton

28 AUG 2018

55.

AGRADECIMIENTOS

Al ser supremo por darme fortaleza, sabiduría y luz que me guía hacia la consecución a una de mis metas anheladas, terminación de la maestría, a mis respetados profesores y recordados compañeros de quienes aprendí cada día algo nuevo.

A todos los profesores de la maestría y en especial a la profesora Mirna A. Fernández de Flores, persona incansable, detallista, inteligente dama, quien dedicó su precioso tiempo para atenderme, mi eterno agradecimiento y aprecio.

El Señor la bendiga con larga y saludable vida.

DEDICATORIAS

A mis queridos hijos, después de Dios son la inspiración: Bleexin Yazmileth, Olmedo Agustín, Sara Isabel y Rosa Inés, a quienes amo y les deseo lo mejor de la vida, al igual que a mis cuatro bellas nietas, abrazos.

A mi esposa Vienbenida Igualada C, pilar fuerte en mi hacer diario, quien con su virtud amorosa e inteligencia contribuye a fortalecer mis actuaciones y comportamientos progresistas en lo personal, familiar, social, y profesional.

ÍNDICE

AGRADECIMIENTOS.....	ii
DEDICATORIAS.....	iv
ÍNDICE.....	vi
ÍNDICE DE TABLAS.....	x
ÍNDICE DE GRÁFICAS.....	xii
INTRODUCCIÓN.....	xiv
I. Capítulo – Aspectos Generales.....	1
1.1 Situación Actual del Problema.....	2
1.2 Planteamiento del Problema	5
1.3 Hipótesis de Trabajo	7
1.4 Objetivos de la Investigación.....	8
1.4.1 Objetivo General	9
1.4.2 Objetivos Específicos	9
1.5 Delimitación del Estudio.....	10
1.6 Justificación	11
II. Capítulo – Marco Referencial.....	18
2.1 Antecedentes.....	19
2.2 Conceptualización de variables.....	22

2.2.1	La formación en el enfoque de evaluación auténtica	22
2.2.2	Eficiente y eficaz proceso de evaluación para los aprendizajes por competencias	27
2.3	Ventajas del enfoque de evaluación auténtica	35
2.4	Posiciones teóricas que sustentan el enfoque de evaluación auténtica	40
III.	Capítulo – Marco metodológico.....	53
3.1	Diseño de investigación	54
3.2	Fuentes de información.....	56
3.3	Variable.....	59
3.4	Técnicas e instrumentos de recolección de datos	64
3.5	Técnica de procesamiento y análisis de la información.....	65
3.6	Procedimientos.....	67
3.7	Población, muestra y tipo de muestreo	68
IV.	Capítulo – Análisis de la información e interpretación de los resultados.....	71
4.1	Datos relevantes de la investigación	xix
4.2	Formación del profesor en relación a la evaluación para los aprendizajes..	xxiii
4.3	Participación del profesor en jornadas de capacitación, actualización, referente al enfoque auténtico de evaluación	xxix
4.4	Participación del profesor en la coordinación de proyectos y programas referente al enfoque auténtico de evaluación	xxxiii

4.5	Utilización del enfoque auténtico por el profesor universitario.....	xxxiv
4.6	Necesidad de capacitación del profesor referente al enfoque auténtico de evaluación para los aprendizajes.....	xli
	CONCLUSIONES.....	xliv
	RECOMENDACIONES	1
	REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS	lii
	ANEXO	lviii
	PRESÚPUESTO DE INVERSIÓN DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN	104
	CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN.....	105
	MATRIZ DE INFORMACIÓN ESTADÍSTICA.....	106
	MATRIZ DE ELABORACIÓN DE CUESTIONARIO Y ENTREVISTAS	108
	CUESTIONARIO N° 1: PARA PROFESORES DE CENTROS REGIONALES.....	111
	ENTREVISTA N° 1: DIRIGIDA A COORDINADORES ACADÉMICOS DE FACULTADES	115
	ENTREVISTA N°2: DIRIGIDA A COORDINADORES DE INVESTIGACION Y POSTGRADO DE CENTROS REGIONALES.....	116
	TABULACIÓN: CUESTIONARIO APLICADO A PROFESORES	117
	MATRIZ: DATOS INFORMATIVOS RECIBIDOS DE LA ENTREVISTA DIRIGIDA A COORDINADORES ACADÉMICOS DE FACULTADES.....	121

MATRIZ: NUMERO DE FACULTADES DEL Y CANTIDADES DE PROFESORES A SER ENTREVISTADOS POR LA COORDINACIÓN	122
MATRIZ: CANTIDADES DE PROFESORES ENTREVISTADOS POR LA COORDINACIÓN DE INVESTIGACION Y POSTGRADOS POR FACULTADES	123
GRÁFICAS	124

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla No.1 – Facultades a que pertenecen los profesores informantes de la muestra.....	xix
Tabla No.2 – Información referente a la experiencia docente de los profesores informantes de la muestra.....	xxi
Tabla No.3 – Formación académica de los profesores informantes de la muestra.....	xxii
Tabla No.4 – Categoría de los profesores informantes de la muestra	xxiii
Tabla No.5 – Capacitaciones recibidas en contenidos de " evaluación para los aprendizajes" durante la formación universitaria de los profesores informantes de la muestra	xxvi
Tabla No.6 – Asesoramiento de tesis en " evaluación para los aprendizajes" por los profesores informantes de la muestra	xxvii
Tabla No.7 – Jurado de tesis en " evaluación para los aprendizajes" por los profesores informantes de la muestra.....	xxviii
Tabla No.8 – Estudios realizados en la actualidad a nivel de postgrado en contenidos de evaluación para los aprendizajes por parte de los profesores informantes de la muestra	xxix
Tabla No.9 – Cursos, seminarios, charlas y talleres recibidos referentes a contenidos de " evaluación para los aprendizajes por parte de los profesores informantes de la muestra	xxx
Tabla No.10 – Cursos, seminarios, charlas y talleres impartidos referentes a contenidos de evaluación para los aprendizajes por parte de los profesores informantes de la muestra	xxxi
Tabla No.11 – Participación de los profesores informantes de la muestra, en la comisión de evaluación.....	xxxiii
Tabla No.12 – Información ofrecida por los profesores informantes de la muestra acerca de la coordinación de eventos de evaluación	xxxiv

Tabla No.13 – Información ofrecida por los profesores informantes de la muestra acerca de la utilización de los tipos de evaluación en atención a la finalidad.....	xxxvi
Tabla No.14 – Información ofrecida por los profesores informantes de la muestra acerca del dominio de los dos enfoques de evaluación	xxxvii
Tabla No.15 – Grado de satisfacción al seleccionar las técnicas y los instrumentos de evaluación elaborados.....	xxxviii
Tabla No.16 – Nivel de utilización de los profesores informantes de la muestra, de las técnicas y los instrumentos de evaluación de los enfoques tradicionales y autentico	xl
Tabla No.17 – Tipo de técnica e instrumento que selecciona con mayor frecuencia en la evaluación para los aprendizajes de los estudiantes universitarios	xli
Tabla No.18 – Siente la necesidad y desea tomar capacitación sobre el enfoque autentico de evaluación para los aprendizajes	xlii
Tabla No.19 – Escriba las técnicas e instrumentos de evaluación donde tiene debilidades y desea fortalecer	xliii

ÍNDICE DE GRÁFICAS

Gráfica No.1 – Facultades a que pertenecen los profesores informantes de la muestra	124
Gráfica No.2 – Información referente a la experiencia docente de los profesores informantes de la muestra	125
Gráfica No.3 – Formación académica de los profesores informantes de la muestra	126
Gráfica No.4 – Categoría de los profesores informantes de la muestra	127
Gráfica No.5 – Capacitaciones recibidas en contenidos de “evaluación para los aprendizajes” durante la formación universitaria de los profesores informantes de la muestra	128
Gráfica No.6 – Asesoramiento de tesis en “evaluación para los aprendizajes” por los profesores informantes de la muestra	129
Gráfica No.7 – Jurado de tesis en “evaluación para los aprendizajes” por los profesores informantes de la muestra	130
Gráfica No.8 – Estudios realizados en la actualidad a nivel de postgrado en contenidos de evaluación para los aprendizajes por parte de los profesores informantes de la muestra	131
Gráfica No.9 – Cursos, seminarios, charlas y talleres recibidos referentes a contenidos de “evaluación para los aprendizajes” por parte de los profesores informantes de la muestra	132
Gráfica No.10 – Cursos, seminarios, charlas y talleres impartidos referentes a contenidos de evaluación para los aprendizajes por parte de los profesores informantes de la muestra	133
Gráfica No.11 – Participación de los profesores informantes de la muestra, en la comisión de evaluación	134
Gráfica No.12 – Información ofrecida por los profesores de la muestra acerca de a coordinación de eventos de evaluación	135

Gráfica No.13 – Información ofrecida por los profesores informantes de la muestra acerca de la utilización de los tipos de evaluación en atención a la finalidad	136
Gráfica No.14 – Información ofrecida por los profesores informantes de la muestra acerca del dominio de los dos enfoques de evaluación	137
Gráfica No.15 – Grado de satisfacción al seleccionar las técnicas y elabora los instrumentos de evaluación	138
Gráfica No.16 – Nivel de utilización de los profesores informantes de la muestra, de las técnicas y los instrumentos de evaluación de los enfoques tradicionales y autentico	139
Gráfica No.17 – Tipo de técnica e instrumento que selecciona con mayor frecuencia en la evaluación para los aprendizajes de los estudiantes universitarios	140
Gráfica No.18 – Siente la necesidad y desea tomar capacitación sobre el enfoque autentico de evaluación para los aprendizajes	141
Gráfica No.19 – Escriba las técnicas e instrumentos de evaluación donde tiene debilidades y desea fortalecer	142

INTRODUCCIÓN

Una de las pretensiones de la Universidad de Panamá es la vinculación del perfeccionamiento del profesor en lo referente a la práctica de la evaluación de los aprendizajes, lo que garantiza la calidad en la Educación Superior, al estar a tono con los avances del conocimiento de la evaluación y los procesos de aprendizajes.

El conocimiento y utilización científico del enfoque de evaluación para los aprendizajes es una necesidad sentida por el profesor del nivel superior, con el dominio actualizado de tales conocimientos, debe estar en capacidad de seleccionar y utilizar diversos medios, técnicas, instrumentos y actividades evaluativas de tipo cuantitativa y cualitativa, para examinar el grado de conocimiento evidenciado por el estudiante en cuanto a un determinado contenido de la asignatura (de la materia y el objeto del curso), el cual debe responder a los resultados de aprendizajes desarrollados por el estudiante de acuerdo a los objetivos de aprendizajes planteados en cada unidad programada.

Esta es una de las finalidades por lo que se realiza el estudio o la investigación, para recabar información referente a la **formación en el enfoque de evaluación auténtica, de tal manera que realicen un eficiente y eficaz proceso de evaluación para los aprendizajes competenciales de los estudiantes del nivel superior.** Es importante conocer que el enfoque de evaluación auténtico para los aprendizajes es mencionado por otros autores como enfoque moderno o enfoque alternativo, denominado también enfoque emergente, de alternativas...

El presente estudio investigativo contempla en el primer capítulo la introducción, se continúa con el planteamiento del problema, la hipótesis, se formulan los objetivos generales y específicos, la delimitación del problema que se investigará y la justificación.

En el capítulo segundo se sustenta el marco referencial, producto de la revisión y selección de elementos teóricos y conceptuales de documentos, de los cuales se han extraídos ideas, posiciones de autores, conceptos y definiciones en base al objeto de estudio y de las dos variables: **“formación en el enfoque de evaluación auténtica, eficiente y eficaz proceso de evaluación para los aprendizajes por competencias,** las cuales son definidas de forma conceptual y operacional, con lo que se construyen las explicaciones del problema, y se documenta el investigador, actualizando la información que son el eje y pilar con que se aborda la situación real de la investigación.

El capítulo tercero desarrolla el marco metodológico, donde se describe y analiza el fondo del problema planteado en estudio, a través del tipo de investigación, el diseño de la investigación, la definición de variables, las fuentes de información, las técnicas e instrumentos de evaluación, el análisis de la información y los procedimientos utilizados en el presente estudio

En el cuarto capítulo se analizan los datos provenientes de las informaciones originadas de los cuestionarios aplicados a 57 profesores (49.6%) de las 10 facultades, al igual las dos entrevistas realizadas a los 10 coordinadores académicos de las Facultades y a los dos coordinadores de investigación y postgrados del Centro Regional (el actual y el anterior). Los

datos informativos obtenidos son analizados y representados de forma porcentual, para ser representados mediante enunciados en tablas y gráficas

Se finaliza con la presentación de las conclusiones, las recomendaciones, la bibliografía consultada, el anexo que contiene el cronograma de actividades, el presupuesto del proyecto, la matriz de información y el instrumento de validación de los cuestionarios e entrevistas.

I. Capítulo – Aspectos Generales

1.1 Situación Actual del Problema

Amerita conocer el marco histórico del origen del concepto de evaluación según.” (Bravo Arteaga & Fernández del Valle, 2000, pág. 95), quienes consideran que “la noción convencional, tradicional o estandarizada de la evaluación nace de las necesidades de principios del siglo XX, debido al establecimiento de la enseñanza obligatoria y el requerimiento de clasificar a los niños en diferentes niveles”.

En lo que acontece al marco de antecedentes, conlleva a interpretar las intenciones de los profesores y autoridades universitarias de conducir de forma objetiva la evaluación de los aprendizajes, lo que hace parecer, la alejan de los criterios cualitativos al aducir el manejo de esta posición al campo de lo subjetivo. Estas posiciones inciden como limitante en el desarrollo de aspectos de la personalidad, estado emocional, capacidades, aptitudes, actitudes, inteligencias múltiples que se requieren en la evaluación auténtica o situada en base a que el alumno evidencie el saber que está aprendiendo al construir sus propios aprendizajes.

A continuación, puntos de vistas de diversos autores:

Para (Díaz Q., 2008, pág. 17), considera que:

Son estos criterios de ver la evaluación desde la óptica de lo “objetivo” no ha contribuido significativamente a mejorar la práctica pedagógica que se desarrollan en el aula, ya que estas prácticas han sido aplicadas para obtener una nota sumativa, como una forma del enfoque tradicional, reduciendo la vida escolar a una colección de puntos, porcentajes o calificaciones.

El procedimiento tradicional de evaluación responde además a la educación basada en los contenidos. Situada la evaluación tradicional como forma de medir la reproducción de los temas contenidos en los programas, mediante el uso de pruebas convencionales que se sabe se

limitan a lápiz, papel y preguntas de una o varias respuestas cortas, que lleva al alumno a resultados terminales con mediciones cuantitativas, lo cual no conlleva a procesos de aprendizajes permanentes, ni significativos.

De esta manera aborda el profesor la evaluación de los aprendizajes, que está ligada a las concepciones que tiene el mismo, sobre el proceso de enseñanza y de aprendizajes memorísticos.

La evaluación no puede ser vista como un hecho aislado y puntual que afecta exclusivamente a los alumnos y cuyos parámetros tienden a ser establecidos únicamente por el profesor, quien mantiene el control absoluto sobre el sistema de evaluación. “Se trata de una evaluación sumativa y cuantitativa en la que solamente mediante unos exámenes, que priman la memoria y las calificaciones numéricas de estos, se juzga y mide el aprendizaje de los alumnos de acuerdo con los objetivos previstos” (Tyler, 1949, pág. 75). En este sentido, la evaluación de corte tradicional se considera como un fin de sí misma, limitada a la constatación de resultados traducidos en calificaciones que adquiere en un fin meramente social de promoción y titulación. “Este tipo de evaluación ofrece un carácter punitivo, ya que se centra en las debilidades y errores, que no son asumidos como motores esenciales del aprendizaje” (Tobón, Rial, Carretero, & García, 2006, pág. 132)

Ante estos planteamientos es necesario establecer un modelo de evaluación sistemático, integrado a la docencia, fundamentado en las últimas teorías del aprendizaje significativo, cognitivo y que a la vez integre las metodologías de la evaluación con fines y contenidos curriculares.

Se considera necesario entonces probar un modelo de evaluación que sustente el accionar de la praxis pedagógica y el mismo debe responder al enfoque constructivista y socioconstructivista. En este sentido, según (Ballester, Batalloso, & Batalloso, 2010, pág. 43), quienes manifiestan:

La evaluación implica cambiar radicalmente las percepciones que se tienen referente a cómo enseñar, para conseguir que los estudiantes aprendan. Pensar en la evaluación como eje vertebrador del dispositivo pedagógico de un currículum es un punto de vista no habitual, pero en cambio es poner el acento en unos de los elementos curriculares que más pueden favorecer un cambio en la práctica educativa del profesorado y en el éxito de los aprendizajes.

Para tal fin se requiere la evaluación auténtica, según (Brown, Collins, & Neuman, 1995, pág. 132), señalan que esta forma se “concibe como un proceso colaborativo multidireccional, donde el alumno se autoevalúa, son evaluados por sus pares y por el maestro, quien a su vez aprende de él y de sus alumnos”.

A partir de la década pasada es evidente el interés creciente en la llamada evaluación auténtica del aprendizaje. Esto es así debido en parte a la insatisfacción, ya que los procedimientos de evaluación prevaletentes, merman la calidad de la educación superior.

Detectar el mejoramiento continuo del profesor, se constituye un compromiso ético, en lo referente a la formación en el enfoque de evaluación auténtica que le garantiza el eficiente y eficaz proceso de evaluación para los aprendizajes por competencias de los estudiantes en el nivel superior, es la columna vertebral que orienta al estudio.

1.2 Planteamiento del Problema

Las universidades a nivel internacional y nacional enfrentan una de las épocas más interesantes, inciertas y complejas, pues la globalización implica la posibilidad de aprovechar oportunidades importantes, pero también desafíos y problemas serios con relación al futuro, al cuestionarse el ideal de lo público y del bien común. Los valores tradicionales de la Universidad siguen siendo válidos (la autonomía, la libertad de cátedra, la investigación, el aprendizaje de los estudiantes y la evaluación de los mismos, entre otros); no obstante, son valores amenazados en el contexto de la globalización.

En la "Conferencia Mundial sobre la Educación Superior" (1998), convocada por la UNESCO, establecidas en las comisiones de seguimiento de dicha conferencia, se realizan reflexiones valiosas al encontrarse hallazgos interesantes para afrontar a nivel de la educación superior los desafíos más urgentes. Una de ellas es la actualización permanente de los profesores, de los contenidos y del currículo, la introducción de redes electrónicas para el aprendizaje, traducción y adaptación de las principales contribuciones científicas, modernización de los sistemas de gestión y dirección y la más relevante la del enfoque auténtico de evaluación para los aprendizajes.

En atención a lo expuesto, la Universidad de Panamá le induce razones de asumir un papel creciente de liderazgo en la sociedad, una de las formas es el establecido Modelo Educativo y Académico de la Universidad (Panamá, 2008, pág. 82), es el de acelerar:

Una política académica curricular de perfeccionamiento docente, cuyo eje sea la evaluación de los aprendizajes, que le permita desarrollar la cultura de evaluación que garantice la calidad de la educación superior y que promueva el mejor desempeño del docente en aras de asegurar la acreditación de la oferta formativa.

La Universidad de Panamá tiene a su cargo la formación de la educación superior, donde se imparte enseñanza en las más altas disciplinas del pensamiento, para la formación del hombre culto, para la difusión de la cultura, por tales razones, esta institución debe contar con profesores actualizados en el actual enfoque de evaluación para los aprendizajes, proceso esencial para la calidad de la educación, ya que ofrece diversas evidencias de aprendizajes para la toma de decisiones con criterios de evaluación, de tal manera que, los aprendizajes puedan ser mejor valorados. El uso pedagógico del enfoque auténtico de evaluación apunta hacia el mejoramiento de las comunidades educativas; de ahí la importancia de ver la evaluación como una herramienta para potenciar los aprendizajes de competencias que se desarrollan en el aula; dentro del ciclo de calidad que busca fortalecer las instituciones educativas y conjuga estándares básicos de competencia, procesos de evaluación, diseño e implementación de planes de mejoramiento institucional que estén atentos a los avances en el campo del conocimiento.

A mediados del siglo XX es evidente el interés creciente del enfoque de la evaluación auténtica del aprendizaje, esto es así debido en parte a la insatisfacción que se tiene de los procedimientos de evaluación prevalecientes, centrados en pruebas escritas de respuesta cerrada que exploran reproducción de conocimiento declarativo y que dejan fuera la valoración de aprendizajes complejos que se expresan en competencias y que además no proporcionan a los educadores elementos para comprender o mejorar la enseñanza misma.

La Universidad de Panamá debe responder a la calidad de la educación, en este sentido, ha incrementado las investigaciones en torno a esta línea de investigación: "el proceso de

evaluación y orientación educativa y profesional para el mejoramiento de la calidad educativa”, sobre todo ahora que se encuentra en proceso de reacreditación. En atención a lo expuesto se lleva a cabo esta investigación denominada: La formación en el enfoque de evaluación auténtica, garantiza el eficiente y eficaz proceso de evaluación para los aprendizajes por competencias de los profesores en el nivel superior, que se realiza en el contexto de los Centros Regionales Universitarios de la Universidad de Panamá.

Al determinar el planteamiento del problema, se formula la siguiente interrogante:

“Cuentan los profesores con la formación en el enfoque de evaluación auténtica, que garanticen un eficiente y eficaz proceso de evaluación para los aprendizajes por competencias en el nivel superior”.

1.3 Hipótesis de Trabajo

El término conceptual de hipótesis, según (Pérez P. & Gardey, 2012, pág. 5), la definen como “algo que se supone y a lo que se le otorga un cierto grado de posibilidad para extraer de ello un efecto o una consecuencia. Su validez depende del sometimiento a varias pruebas, partiendo de las teorías elaboradas”.

Definida así el término hipótesis y considerando el planteamiento del problema, y las variables de la investigación: “formación del profesor en el enfoque de evaluación auténtica, eficiente y eficaz proceso de evaluación para los aprendizajes por competencias”, en la investigación se formula la siguiente hipótesis de trabajo:

“No poseen los profesores la formación en el enfoque de evaluación auténtica, por lo tanto, no garantizan un eficiente y eficaz proceso de evaluación para los aprendizajes por competencias en el nivel superior”.

La hipótesis de trabajo está elaborada de acuerdo a la necesidad sentida en el planteamiento del problema y la misma es una proposición estructurada con juicios razonados, adquiridos de la realidad, para detectar la formación del profesor en el enfoque de evaluación auténtica, que garantice el eficiente y eficaz proceso de evaluación para los aprendizajes por competencias en el estudiante del nivel superior, la cual contiene una explicación y predicción de los hechos y fenómenos preliminares a estudiar, como la formación en el enfoque de la evaluación auténtica en el desempeño de la docencia universitaria, de la evaluación para los aprendizajes por competencias, las cuales proporcionan las informaciones que se van a ordenar, sistematizar y estructurar, según el conocimiento que se tiene, como punto de partida para situarnos en lo que se está buscando o tratando de probar en el nivel de formación en el enfoque de la evaluación auténtica en el desempeño de la docencia universitaria. Estas razones transformadas en datos informativos pueden ser verdaderas o falsas, y es por eso que van a ser sometidas a una prueba estadística de tipo porcentual.

A continuación, se formulan los objetivos del estudio:

1.4 Objetivos de la Investigación

Para la comprobación de la hipótesis en la presente investigación se formulan los objetivos con actitud real, objetiva, se valora el fin de la investigación, se presenta el objetivo general y los objetivos específicos.

1.4.1 Objetivo General

Con la aspiración y el propósito de alcanzar lo que se quiere en la investigación, se expondrá de forma clara y precisa el objetivo general, que es la guía y luz de la misma:

- Valorar la formación del profesor en el enfoque de evaluación auténtico, que garantice un eficiente y eficaz proceso de evaluación para los aprendizajes de los estudiantes por competencias en el nivel superior.

1.4.2 Objetivos Específicos

Con los objetivos específicos se conoce lo que hay que realizar en cada una de las etapas de la investigación que se reflejan en los logros parciales de cada fase, van a facilitar el control sistemático del trabajo investigativo, al ser alcanzados en conjunto garantizan el logro del objetivo general:

- Examinar la información referente a la formación que poseen los profesores en el enfoque de evaluación auténtica.

- Reconocer la participación del profesor en jornadas de capacitación, actualización, referente al enfoque de evaluación auténtica.
- Detectar la participación del profesor en actividades de coordinaciones de proyectos y programas, asesorías y jurados de tesis, otras.
- Verificar la utilización del enfoque de evaluación auténtica, por el profesor universitario para la evaluación de los aprendizajes desarrollados por competencias del estudiante del nivel superior.
- Determinar la necesidad de capacitación del profesor universitario en cuanto al enfoque auténtico de evaluación para los aprendizajes.

1.5 Delimitación del Estudio

La delimitación del campo de estudio que aborda la investigación es el resultado del conjunto de ocupaciones en base a la totalidad de las conclusiones que se tiene. Desde la óptica de (Sabino, 1986, pág. 53), el considera que:

Delimitar un tema de estudio significa, enfocar en términos concretos nuestra área de interés, especificar sus alcances, determinar sus límites. Es decir, llevar el problema de investigación de una situación o dificultad muy grande de difícil solución a una realidad concreta, fácil de manejar.

El estudio desarrolla contenidos referentes a la formación que poseen los profesores del nivel superior, en el enfoque de evaluación auténtica, por otra parte, proceso de evaluación para los

aprendizajes por competencias eficientes y eficaces en el nivel superior. Fenómenos estos muy importantes, dado que son unas de las tendencias de la educación en el nivel superior, (modelo educativo y académico de la Universidad de Panamá, (Panamá, Modelo educativo y académico de la Universidad de Panama, 2008, pág. 84), considerada “la VIEX, se constituye en el órgano que coordina, y gestiona las distintas acciones de educación continua.

La información ha sido ofrecida por los siguientes actores sociales: los Profesores y Coordinadores Académicos de las Facultades: Educación, Humanidades, Administración de Empresas y Contabilidad, Derecho y Ciencias Políticas, Arquitectura, Ciencias Exactas, Agropecuaria, Economía, Música y Comunicación Social; Coordinadores de Investigación y Postgrado del Centro Regional Universitario de Los Santos.

La investigación se realiza en el Centro Regional Universitario de Los Santos, Sede de la Universidad de Panamá, que está ubicado en la Ciudad de Las Tablas, provincia de Los Santos, República de Panamá. La información se recaba durante el I semestre 2016 y I y II semestre 2017. Ha tenido una duración de 24 meses.

1.6 Justificación

La justificación es un apartado de la investigación donde vas a encontrar, mediante exposiciones de argumentos, el apoyo o sustento de la idea a investigar. Son razones importantes que motivan a realizar el estudio presente.

El ámbito educativo es un campo en continuo cambio y con incesantes reformas, con retos y desafíos, uno de ellos es el referente a la formación que debe tener el profesor del nivel superior en el uso de la evaluación auténtica, tendencia actual. Al respecto (Vallejos Ruíz & Molina Saorín, 2015, pág. 12), nos plantean:

La necesidad de una evaluación más acorde con las nuevas concepciones del proceso de enseñanza y aprendizaje; es decir, una que sea capaz de otorgar más importancia al trabajo autónomo del alumno a tenor de la incorporación de metodologías activas. En definitiva, se apuesta por un modelo de enseñanza y aprendizaje basado en competencias.

El (PENCIYT, 2015-2019, pág. 104), muy atinadamente establece:

La decisión de evaluar es estratégica y no de rutina, la evaluación es un bien de quienes están siendo evaluados; los procesos de evaluación desarrollan capacidades y una cultura de evaluación y la evaluación debe ser de calidad y tener estándares éticos; la calidad debe ser medida frente a cuatro estándares internacionales aceptados: utilidad, factibilidad, precisión y propiedad.

La (Univesridad de Panamá, 2007, pág. 1) define entre sus políticas de investigación, las de “impulsar el desarrollo de investigaciones propias de la calidad en la enseñanza superior, que incluyan los actores sociales protagónicos de procesos de aprendizaje”, es reafirmada en su línea de investigación homologada: como “el proceso de evaluación y orientación educativa y profesional para el mejoramiento de la calidad educativa”, además la Facultad de Ciencias de la Educación, lo confirma en su línea de investigación al referirse a “la tecnología e innovación educativa: enfoques y tendencias actuales y tradicionales”, presente en la línea de investigación propuestas por los Centros Regionales de Azuero, Bocas del Toro, Coclé, Colón, Darién, Los Santos, Panamá Oeste, San Miguelito, Veraguas y las extensiones de Soná,

Aguadulce y Chepo, en el área de sociedad, educación, cultura y humanismo, contemplada en esta línea investigativa: evaluación y aprendizaje.

En el campo del hacer educativo es donde surge la mayor dificultad para hacer frente a cambios e innovaciones en el ámbito de la evaluación. De ser necesario se debe actualizar al profesor para que utilice una diversidad de herramientas como las estrategias, procedimientos, técnicas e instrumentos de evaluación que abarquen diferentes habilidades y capacidades, ámbitos y estilos de aprendizaje, y especialmente, tenga en cuenta diversas dimensiones: intelectual, social, emocional y moral, es el reto que enfrenta la actual administración.

Ante la perspectiva que ofrece la enseñanza que se organiza en torno a actividades auténticas, es pertinente que la evaluación requiera guardar similitud con ella, y que también exista una evaluación auténtica que se caracterice, según (Margalef G., 2005, pág. 30) 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”.

El examen es el instrumento de evaluación más conocido y utilizado para evaluar el aprendizaje de los estudiantes en la universidad, en sus distintas modalidades: oral o escrito, abierto o cerrado, teórico o práctico. La intención no es la desaparición total de este procedimiento de evaluación, pero reconocer que el examen es un instrumento utilizado fundamentalmente para evaluar conceptos y algún procedimiento, por lo que las competencias

con un alto componente en habilidades, destrezas y/o actitudes han de evaluarse con otros instrumentos

Para la evaluación referida al aprendizaje por competencia que desarrollan los estudiantes se recomienda utilizar gran variedad de instrumentos de recogida de información, ya que la misma no puede reducirse a comprobar una simple reproducción de conocimientos, sino que sea capaz de evaluar el desarrollo del desempeño de las competencias explicitadas y, por lo tanto, poner de manifiesto qué saben los alumnos, qué saben hacer y cómo saben ser y estar y a la vez contribuya a que los estudiantes pongan de manifiesto lo que han aprendido y lo evidencien de modo eficiente y eficaz.

Es aconsejable conocer la formación del profesor en cuanto a la utilización de instrumentos de evaluación que autenticen los aprendizajes, que es una garantía para que el estudiante demuestre de manera práctica el logro de las competencias, mediante la realización de una determinada actividad o tarea, todo referido tanto al trabajo individual como grupal de los estudiantes.

La importancia del estudio radica en determinar la formación del profesor en el dominio, conocimiento y utilización de las prácticas metodológicas, en las técnicas, procedimientos e instrumentos de evaluación, para que le brinde la oportunidad al estudiante de demostrar el logro de sus competencias desarrolladas, mediante las actividades o tareas de aprendizajes.

Otra razón de ser, que justifica la investigación, es lo planteado en el Estatuto Universitario, que contempla y tiene plasmado el sistema de evaluación para los aprendizajes que debe aplicar el profesor universitario, en sus enunciados (artículos), el cual presenta de forma combinada las técnicas e instrumentos de evaluación de ambos enfoques: **el tradicional y el auténtico**, dejando a criterio del profesor el sistema de evaluación que él va a seleccionar y a utilizar para evaluar el aprendizaje del estudiante, obtenido del contenido de la asignatura dada o la actividad de aprendizaje realizada.

Los resultados obtenidos de las informaciones proporcionadas por los profesores y coordinadores académicos de las facultades y coordinadores de investigación y postgrado van a servir para la toma de decisiones de utilidad educativa universitaria, y dar una posible solución al problema en lo referente si amerita diseñar una propuesta de capacitación de perfeccionamiento, actualización para los profesores, con la finalidad de que conozcan, seleccionen, elaboren y utilicen adecuadamente evaluaciones científicas, utilizando el enfoque auténtico para evaluar el aprendizaje de los estudiantes, con la intención de valorar el desempeño en la producción de los mismos.

El desarrollo de las competencias contemplan y logran en los estudiantes, según (Rodríguez T., 1996, pág. 2 y 3), lo siguiente:

De hecho, las competencias combinan en sí, algo que los constructos psicológicos tienden a separar (a sabiendas de la artificialidad de la separación): lo cognitivo (sus conocimientos, habilidades), en lo afectivo (motivación, actitudes, rasgo de personalidad), en lo psicomotriz o conductual (hábitos, destrezas), en lo psicofísico o psicofisiológico (la visión estroboscópica o de colores) disposiciones y conductas que poseen los estudiantes mediante el desempeño de tareas y problemas a resolver para enfrentar la vida.

Los productos de las informaciones derivadas de la investigación estarán ofertadas a todo público que desee, ya que los datos informativos provienen de los profesores de un Centro Regional Universitario, que brinda educación de calidad y que tiene por meta mejorar cada día la calidad educativa, haciendo ajustes basados en sustentaciones científicas, acordes con las exigencias mundialistas.

La realidad en el campo de la evaluación lleva a la siguiente reflexión ¿hasta cuando los educadores seguimos utilizando exámenes para todo, cuando hay otras técnicas, nuevas estrategias, diversos instrumentos de evaluación que, sin la pesada carga connotativa del examen, nos llevarán a trabajar con estudiantes más relajados y abiertos al proceso de enseñanza-aprendizaje!

Una ventaja importante digna de mencionar en este estudio investigativo es conocer si el profesor en el área de la evaluación para los aprendizajes, tiene la voluntad de valorar en su justa dimensión el aprendizaje evidenciado por los estudiantes mediante el desarrollo de las competencias, para realizar tal acción requiere de la integración de conocimientos sobre contenidos específicos, de destrezas, habilidades mentales y ciertas actitudes que tiene que desarrollar el participante en el proceso enseñanza - aprendizaje que tienen que ser evaluadas con este enfoque.

Este capítulo de apertura es fundamental, porque contiene el título de la obra y por ende, el tema central de la misma. En el mismo se aborda el tradicional concepto de evaluación del aprendizaje, pero desde una perspectiva teórica contemporánea que considera a la evaluación y al aprendizaje como procesos interactivos complejos. Se incorpora un concepto que es mucho más reciente, la evaluación *para* el aprendizaje. No se trata solamente de un juego de palabras, sino de un cambio de fondo respecto a la forma de concebir la evaluación. En este nuevo enfoque, la evaluación se entiende como un proceso que puede y debe potenciar el aprendizaje del estudiante universitario, pero para ello se requieren ciertas condiciones que permitan hacer de la evaluación una experiencia de aprendizaje.

Empezaremos por afirmar que, si se busca relacionar de forma significativa a la evaluación con la mejora que brinda la escuela, en lo referente a la formación del aprendizaje, es imperativo mirar a la evaluación a través de nuevos ojos. Debido a que los actuales sistemas de evaluación, algunos son utilizados por el profesor de forma nociva afectando a un gran número de alumnos y ese daño surge, entre otras causas, del fracaso escolar que puede ser producido al no saber balancear el uso de las pruebas estandarizadas y las evaluaciones en el aula, que deben ser utilizadas al servicio de la mejora y la evaluación para el aprendizaje del escolar.

II. Capítulo – Marco Referencial

El marco referencial se sustenta en el producto de la revisión y selección de elementos teóricos y conceptuales de documentos de los cuales se han extraídos ideas, posiciones de autores, conceptos y definiciones en base al objeto de estudio y de las dos variables: **“formación del profesor en el enfoque de evaluación auténtica y eficiente y eficaz proceso de evaluación para los aprendizajes por competencias,** con el cual se construyen las explicaciones científicas del problema, y se documenta el investigador actualizando la información. Son los pilares con los que se aborda la investigación.

Nos dice (Briones, 1995, pág. 84), referente al marco referencial considera que es un:

Conjunto de proposiciones referidas al problema de investigación tomadas de una o más teorías existentes sobre el campo donde se ubica (por ejemplo, tomadas de teorías del aprendizaje), con las modificaciones que el investigador esté en condiciones o capacidad de introducirles.

En atención a lo antes expuesto de seguido la información encontrada:

2.1 Antecedentes

Para el conocimiento de las tendencias del desarrollo de la evaluación para los aprendizajes del enfoque auténtico que pueden contribuir a perfeccionar la práctica evaluativa en las universidades, es saludable conocer las posiciones de estudiosos de la materia que se presentan en el marco de referencia y antecedentes para la reflexión y la toma de decisiones inherentes a toda labor de mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje y al uso de la evaluación como herramientas evaluativas. A continuación, estudios realizados y posiciones que le dan sustento al enfoque de evaluación auténtica.

El autor, (Gallo R. Y. , (tesis) Universidad de Antioquia, 2014, pág. 13), en cuanto a la evaluación auténtica como instrumento mediador en la educación por competencias en su tesis sostiene:

Una de las tareas más complejas a las que los maestros de Ciencias Sociales se enfrentan hoy es la evaluación, en muchas instituciones educativas aún la evaluación se concibe como un producto final y no como proceso, además, se prepara a los estudiantes para responder a pruebas estandarizadas que no guardan relación con el contexto de los estudiantes, en ocasiones no permiten el desarrollo de competencias e ignoran las expectativas de vida de los estudiantes, en particular en un contexto de educación para adultos como es el caso de este proyecto.

Esta investigación toma en cuenta la evaluación auténtica, la cual se vale de diversos procedimientos y técnicas para evaluar las competencias de los estudiantes, teniendo en cuenta su contexto y dándole importancia a las actividades significativas y cotidianas que ocurren dentro del aula. Parte de la base que se integra continuamente, aprendizaje y evaluación, promueve procesos de autorregulación de los aprendizajes centrados en la actividad de los estudiantes, sus características y conocimientos previos. Para el desarrollo de este enfoque con estudiantes jóvenes y adultos se diseña una propuesta basada en problemas auténticos, teniendo en cuenta que ésta se logró construir después de la aplicación de métodos de investigación que permitieron identificar la problemática y plantear posibles soluciones que pueden llegar a generar cambios de perspectivas, tanto en los estudiantes como en los docentes de Ciencias Sociales, en cuanto a los procesos evaluativos.

Según (Cárdenas F. & Suarez B., (tesis de grado), Universidad de Las Sabanas, 2015, pág. 10), en su tesis plantea la evaluación auténtica, como:

Una alternativa para posibilitar la comprensión del aprendizaje en el aula, con estudiantes de ciclo cinco pertenecientes a los colegios integrado de Fontibón IBEP y Rodrigo Lara Bonilla I.E.D; esta propuesta investigativa centra su actividad en la implementación de un proceso de evaluación alternativo denominado: “Evaluación Auténtica”, orientado a la transformación y mejora del proceso de evaluación del aprendizaje realizado actualmente en el aula. Por tal razón, se plantean y desarrollan estrategias que involucran a los estudiantes en el proceso evaluativo de manera directa, como agentes principales del mismo, a través del análisis y la reflexión de su proceso académico, reconociendo su aprendizaje, así como las competencias y habilidades desarrolladas; elaborando además estrategias de mejoramiento, bajo la orientación del docente, quien acompaña y abre espacios de retroalimentación durante cada sesión

Otro autor como (Díaz Q. D. , (tesis) Universidad Pedagógica, 2012, pág. 14), dice:

La evaluación auténtica plantea nuevas formas de concebir las estrategias y los procedimientos evaluativos, muy diferentes de los resultados e interesada que sea el alumno quien asuma la responsabilidad de su propio aprendizaje y, por ende, utilice la evaluación que le permita alcanzar los conocimientos propuestos en las diferentes disciplinas de la educación formal.

El autor (Pérez M. J. , (tesis), Universidad de Girona, 2007, pág. 128), señala:

Los cambios en la evaluación han venido aparejados a un cambio en el enfoque del proceso de enseñanza-aprendizaje: del énfasis en la enseñanza al énfasis en el aprendizaje, cambios en la lógica de la evaluación de los aprendizajes que le otorga participación al alumno en este proceso, la toma de decisiones encaminada a la mejora de todo el proceso de enseñanza aprendizaje y el uso de formas alternativas de la evaluación.

Por otra parte, más allá de estas dos grandes posiciones y desde el punto de vista educativo, aparece ya asociada a la perspectiva constructivista la idea de evaluación como ayuda y apoyo, como instrumento de investigación en manos del profesorado y como tarea no solo del profesor o de agentes externos sino como tarea compartida entre profesores y alumnos en el logro de las metas educativas y de una mejor formación del profesional”.

Los autores mencionados han planteado en sus tesis de estudios realizados las posiciones referentes al enfoque de evaluación auténtica, la importancia de conocer las estrategias y los procedimientos evaluativos, donde el estudiante asume el rol de ser el responsable directo de su propio aprendizaje

2.2 Conceptualización de variables

En el presente estudio se presentan las definiciones conceptuales que es el crédito que se le da a la palabra asociada a un juicio o una opinión de algo como lo son los elementos constitutivos en el que está inmerso el planteamiento del problema a investigar, donde se sientan las bases de la construcción científica de la investigación en toda su dimensión. Es científico que se definan los conceptos más relevantes de las variables, siendo las definiciones propias para la validez, en el manejo y comprensión de la temática en estudio.

2.2.1 La formación en el enfoque de evaluación auténtica

La formación del profesor en el enfoque de evaluación auténtica debe partir con la premisa central que consiste en la fundamentación teórica del enfoque auténtico, en los conocimientos básicos que se deben poseer para evaluar aprendizajes contextualizados y reales. Con las palabras que conforman esta variable se conceptualizan los siguientes términos: formación, enfoque, formación en el enfoque auténtico de evaluación.

➤ **El concepto “formación”**

Se inicia definiendo el término formación, según el (Diccionario manual de la lengua española, 2007, pág. 175), es “la etapa de la enseñanza escolar que en el sistema educativo actual puede ser de grado medio o de grado superior (tras el bachillerato) y que está destinada a proporcionar una capacitación profesional para determinados oficios o profesiones”.

➤ **Concepto “enfoque**

Otro de los conceptos es el término enfoque, lo define el (Diccionario Enciclopédico, 2009, pág. 205), es de “comprender la esencia de un asunto o negocio para tratarlo o resolverlo acertadamente”.

Las características de los contenidos son variadas en la:

➤ **La formación en el enfoque auténtico de evaluación**

La formación del profesor en cuanto a la evaluación auténtica es aquella formación que según, (Vallejo R. & Molina S., 2014, pág. 15), destaca:

La importancia de la aplicación de una habilidad en el contexto de una situación de la vida real, teniendo en consideración que con ello no solo se refiere a saber hacer algo fuera de la escuela (en la calle), sino que más bien se refiere a mostrar un desempeño significativo en situaciones y escenarios que permitan capturar la riqueza de lo que los alumnos han logrado comprender, solucionar o intervenir en relación con asuntos de verdadera pertinencia y trascendencia, tanto a nivel personal como también social”.

Varios autores sustentan la existencia de dos clases de evaluaciones para los aprendizajes en el enfoque auténtico: las técnicas para la evaluación del desempeño y las técnicas de observación del desempeño como son: los mapas mentales y conceptuales, solución de problemas, el método de estudio de casos, los proyectos, los ensayos, la técnica de la pregunta o del interrogatorio, el portafolio, el diario, el debate, estas últimas constituyen un auxiliar para las primeras.

La Evaluación auténtica se sustenta teóricamente en los **principios constructivistas** mediante aprendizajes significativos.

La autora (Frida D., Enseñanza Situada, 2005, pág. 127), en relación a la evaluación auténtica, enfoca el “desempeño del aprendiz e incluye una diversidad de estrategias de instrucción - evaluación no solo holística sino rigurosa. Enfatiza la importancia de la aplicación de la habilidad en el contexto de una situación auténtica de la vida real”.

En el enfoque de evaluación auténtica o real, el profesor debe conocer que consiste en un proceso evaluativo que incluye múltiples formas de medición del desempeño de los estudiantes, los cuales se reflejan en el aprendizaje, mediante los logros, la motivación y actitudes del estudiante respecto a las actividades más importantes del proceso de aprendizaje. La evaluación auténtica constituye un interesante aporte al cambio de la cultura evaluativa, el nuevo enfoque curricular de evaluación tiene por centro el desarrollo de la actividad del estudiante, sus características y conocimientos previos y los contextos donde esta actividad ocurre, ser capaz de organizarla, interpretarla y

utilizarla a la luz de los conocimientos y experiencias previas, la propia identidad y las necesidades personales, como también procesar las ideas de diversas formas, de modo de construir niveles progresivamente mayores de comprensión y utilizar esta nueva información para revisar la propia comprensión del mundo.

El (Ministerio de Educación, 2012, pág. 22), relaciona el enfoque auténtico de evaluación con la evaluación de competencias al plantear que:

La evaluación de competencias debe ser auténtica: debe incluir múltiples formas de medición del desempeño de los estudiantes. Reflejar el aprendizaje, logros, motivación y actitudes del estudiante respecto a las actividades más importantes de procesos educativos.

En este sentido, este tipo de evaluación, según el Ministerio de Educación debe contemplar las siguientes características:

Tareas de evaluación más prácticas y realistas.

- Que reflejen las condiciones bajo las que opera el desempeño.
- Se requiere que los alumnos sean actores efectivos.
- Que pongan su conocimiento en función de un producto.
- Utilización de diferentes métodos, técnicas e instrumentos de evaluación.
- La integración de un conjunto de tareas y técnicas para recopilar información contextualizada.
- Implica desafíos completos, entre otras.

Interesante son los principios planteados por (Elliot, 2005, pág. 226) al considerar pertinentes para tomar en cuenta y que se entienda mejor el proceso de evaluación para los aprendizajes y selección de las estrategias, técnicas e instrumentos de evaluación.

Para el autor, la evaluación es un proceso que debe:

- Reflejar las necesidades del mundo real, aumentando las habilidades de resolución de problemas y de construcción de significado.
- Mostrar cómo los estudiantes resuelven problemas y no solamente atender al producto final de una tarea, ya que el razonamiento determine la habilidad para transferir aprendizaje.
- Reflejar los valores de la comunidad intelectual.
- No debe ser limitada a ejecución individual, ya que la vida requiere de la habilidad de trabajo en equipo.
- Permitir contar con más de una manera de hacer las cosas, ya que las situaciones de la vida real raramente tienen solamente una alternativa correcta.
- Promover la transferencia de tareas que requieran que se use inteligentemente las herramientas de aprendizaje.
- Requerir que los estudiantes comprendan el todo, no sólo las partes.

De acuerdo a varios autores al efectuar cualquier evaluación deben tomarse en consideración **cuatro componentes**: lo que se evalúa, el propósito o para qué se evalúa, el patrón o referente para juzgar si lo evaluado reúne las condiciones esperadas y los procedimientos para obtener las evidencias de lo evaluado.

Al evaluar los aprendizajes se recomienda cumplir, por lo menos, con tres pautas: - coherencia entre la naturaleza y complejidad de lo deseado como aprendizaje y lo que se evalúa; - coherencia entre las condiciones en que ocurrió el aprendizaje y cómo se evalúa; y - coherencia entre los contextos a que se refiere lo aprendido y las situaciones propuestas en la evaluación. Exige una red de correspondencia entre lo deseado, lo que se hace para que se logre y entre esto con lo que se evalúa y cómo se evalúa.

2.2.2 Eficiente y eficaz proceso de evaluación para los aprendizajes por competencias

En el segundo fenómeno o variable a estudiar se definen los siguientes términos: eficiente, eficiencia, efectividad, competencia, evaluación de competencias, aprendizaje, evaluación, evaluación de los aprendizajes, desempeños, evaluación de desempeño, evaluación tradicional.

Para efectos del estudio se definen los siguientes términos:

➤ El concepto “eficiente”

Según el (Diccionario de la Lengua Española, 2014, pág. 235), eficiencia viene (del latín *efficientia*) es la ‘capacidad de disponer de alguien o de algo para conseguir lo que queremos determinadamente. No debe confundirse con la eficacia, que se define como ‘la capacidad de lograr el efecto que se desea o se espera’.

➤ El concepto “eficacia”

De acuerdo al (Diccionario de la Lengua Española, 2014), eficacia es la “capacidad de lograr un efecto deseado, esperado o anhelado. En cambio, Eficiencia es la capacidad de lograr ese efecto en cuestión con el mínimo de recursos posibles o en el menor tiempo posible”.

➤ **El concepto “efectividad”**

El (Diccionario de la Lengua Española, 2014, pág. 138), la efectividad es la “unión de eficiencia y eficacia, es decir busca lograr un efecto deseado, en el menor tiempo posible y con la menor cantidad de recursos”

➤ **El concepto “competencia”**

Según (Pimienta, Evaluación de los aprendizajes, 2008, pág. 25), concibe la competencia como “un conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas y valores, en un contexto socio - histórico específico, que permite a la persona humana resolver los “problemas satisfactoriamente”

Para, (Rodríguez T., La medición de las competencias, 2005, pág. 35), la define como:

Conjuntos de conocimientos, habilidades, disposiciones y conductas que posee una persona, que le permiten la realización exitosa de una actividad. Una persona es competente en lo cognitivo (conocimiento y habilidades), lo afectivo (motivación, actitudes, rasgo de personalidad), lo psicomotriz o conductual (hábitos, destrezas), lo psicofísico o psicofisiológico (visión estroboscópica o de colores)

La evaluación auténtica se sustenta en los enfoques socio constructivista de la cognición y el aprendizaje situado, así como en la visión experiencial de la enseñanza. Para (Díaz B., 2000, pág. 3), “la premisa central de la evaluación auténtica es que hay que evaluar aprendizajes contextualizados a través de situaciones relevantes en la vida real y problemas significativos de naturaleza compleja”.

Otros aspectos importantes son las competencias básicas, genéricas y específicas.

La información del sitio (Info Master 7, 2013), las caracteriza como:

➤ **Competencias básicas**

- Que los estudiantes sepan aplicar los conocimientos adquiridos y su capacidad de resolución de problemas en entornos nuevos o poco conocidos dentro de contextos más amplios (o multidisciplinares) relacionados con su área de estudio.
- Que los estudiantes sean capaces de integrar conocimientos y enfrentarse a la complejidad de formular juicios a partir de una información que, siendo incompleta o limitada, incluya reflexiones sobre las responsabilidades sociales y éticas vinculadas a la aplicación de sus conocimientos y juicios.
- Que los estudiantes sepan comunicar sus conclusiones -y los conocimientos y razones últimas que las sustentan- a públicos especializados y no especializados de un modo claro y sin ambigüedades.
- Que los estudiantes posean habilidades de aprendizaje que les permitan continuar estudiando de un modo que habrá de ser en gran medida auto dirigido o autónomo.

➤ **Competencias genéricas**

- Comprender y razonar críticamente las teorías sobre el sistema sexo – género.
- Conocer y aplicar la perspectiva de género en la práctica profesional o investigadora en materia de igualdad y prevención de la violencia de género.
- Ser capaz de identificar y corregir situaciones de discriminación directa o indirecta por razón de sexo.
- Conocer y emplear adecuadamente recursos en línea para la práctica profesional o investigadora en materia de igualdad y prevención de la violencia de género.
- Aplicar la corresponsabilidad en el ámbito público y privado.
- Concebir servicios y recursos para hacer efectiva la igualdad de mujeres y hombres y prevenir la violencia de género.
- Ser capaz de formular razonamientos teóricos y prácticos para transmitir valores igualitarios a mujeres y hombres.

➤ **Competencias específicas**

- Analizar la realidad social con perspectiva de género.
- Identificar los modelos de análisis de la crítica feminista.

- Utilizar adecuadamente bibliografía nacional y extranjera sobre género, igualdad efectiva de mujeres y hombres y prevención de la violencia de género.
- Saber comunicar principios y prácticas no sexistas.
- Valorar la contribución de las mujeres a la humanidad.
- Emplear técnicas e instrumentos de aprendizaje permanente en materia de igualdad efectiva de mujeres y hombres y prevención de la violencia de género.
- Saber emplear las herramientas adecuadas para promocionar la igualdad efectiva de mujeres y hombres y prevenir la violencia de género.
- Ser capaz de asesorar sobre igualdad efectiva de mujeres y hombres y prevención de la violencia de género.
- Justificar criterios que hagan efectivo el principio de igualdad de mujeres y hombres y que prevengan la violencia de género.

➤ **Concepto de “aprendizaje”**

Para (Pimienta, Evaluación de los aprendizajes, 2008, pág. 26) , aprendizaje es el “conjunto de productos obtenidos por los estudiantes como resultado de la incidencia de la educación”.

El (Ministerio de Educación, 2013, pág. 19), contextualiza el aprendizaje como:

Las perspectivas cognitivistas que sostienen que el ser humano es activo en lo que se refiere a la búsqueda, construcción del conocimiento. Según este enfoque, las personas desarrollan estructuras cognitivas o constructivas con las cuales procesan los datos del entorno, para darles un significado personal, un orden propio razonable en respuesta a las condiciones del medio.

➤ **Concepto de “evaluación”**

Diversos son los conceptos que han dado de “evaluación, entre ellos se puede señalar el siguiente: (Pophan, 2003, pág. 68), considera la evaluación como “... una actividad

inherente a toda actividad humana intencional, por lo que debe ser sistemática, y que su objetivo es determinar el valor de algo”.

➤ **Concepto de “evaluación para los aprendizajes”**

En cuanto al concepto de evaluación para los aprendizajes el (Foro educativo nacional, 2008, pág. 5), plantea que “es verificar si un niño o niña ha logrado una determinada destreza, porque al proponerle una acción determinada es capaz de desempeñarse adecuadamente”.

Por otra parte la (Universidad de Panamá, 2009, pág. 215), contempla la evaluación de los aprendizajes:

Para la debida evaluación de los aprendizajes del estudiante, se debe tomar en cuenta, atendiendo las particularidades de cada asignatura, diversos medios, técnicas y actividades evaluativas, de tipo cuantitativo y cualitativo, tales como: pruebas orales como escritas, resolución de problemas, estudio de casos, proyectos, monografías, investigaciones, presentaciones orales o gráficas, laboratorios, clínicas, prácticas, participación en congresos, simposios, recitales, ponencias, conciertos, exposiciones artísticas culturales, representaciones teatrales, prácticas deportivas y otras modalidades del quehacer académico debidamente aprobadas

➤ **Concepto de evaluación por competencias**

La evaluación por competencias para y por competencias (Ruiz, 2009) es un proceso de retroalimentación, determinación de idoneidad y certificación de los aprendizajes de los estudiantes de acuerdo con las competencias de referencia, mediante el análisis del desempeño de las personas en tareas y problemas pertinentes.

Para evaluar competencias es imprescindible una enseñanza participativa. Encontrar la respuesta cómo deben evaluarse las competencias puede ser quizás un medio para desterrar de una vez por todas unas enseñanzas basadas exclusivamente en modelos de transmisión y reproducción

Finalmente, señala (Bretel, 2005) que la evaluación de competencias, al igual que cualquier evaluación debe reunir dos condiciones fundamentales: **validez**: puede captar realmente si la persona es competente o no, permite su aplicación en diferentes situaciones y a diferentes personas descubrir lo mismo; **autenticidad**: ofrece certeza de que el evaluado es quien desarrolló tal o cual demostración de prueba.

➤ **Concepto de “desempeño”**

Para (Eisner, 2010, pág. 221), “es más fácil evaluar habilidades del alumno midiendo el desempeño que aplicando un examen escrito, si se le pide que ejecute tareas que requieren ciertas habilidades específicas, que son justamente las que se necesitan evaluar”

Los autores presentan dos alternativas en el enfoque auténtico de evaluación, para la evaluación del desempeño de las competencias: - **las técnicas de evaluación**: (mapas mentales, solución de problemas, método de casos, proyectos, diario, debate, ensayos, técnica de la pregunta, portafolios, entre otras), - **y las técnicas de observación**:

(entrevista, lista de cotejo, escalas, rúbricas). Estas últimas afirman, y constituyen un auxiliar para las primeras.

Cuando hablamos de valoración de desempeño nos estamos refiriendo a cualquier forma de evaluación en la cual el estudiante construye una respuesta en forma oral o **escrita**

➤ **Concepto de “evaluación por desempeño”**

Se debe tener presente según (Segura C., 2009, pág. 19), en la evaluación por desempeño:

El estudiantado juega un papel protagónico en el proceso de aprendizaje, por lo que actúa y participa en sus propios procesos de enseñanza y aprendizaje. El cuerpo docente por medio de una observación y desempeño valora lo que ha aprendido el estudiantado

Es un proceso mediante el cual se hace el balance objetivo, válido, confiable, integral, significativo, complejo, transparente y que rinde cuentas del proceso y del logro obtenido por el estudiante.

La evaluación por desempeño busca el perfeccionamiento de lo que se es, se piensa, se siente, se hace, para que cada persona de forma individual sea mejor como persona, estudiante, y profesor.

La evaluación por desempeño del estudiante pretende, a través de la aplicación de varios instrumentos de evaluación, medir las actitudes y aptitudes del estudiante, como respuesta al proceso educativo; es decir, las demostraciones de los conocimientos, habilidades, destrezas y valores desarrollados, como resultado del proceso educativo y su aplicación en la vida cotidiana.

➤ Concepto de “evaluación tradicional o convencional”

La evaluación tradicional la contempla el (Ministerio de Educación, 2012, pág. 45).

- Hace hincapié en el conocimiento memorístico
- Enfatiza en el producto del aprendizaje “lo observable”. No a los procesos “razonamiento, estrategias, habilidades, capacidades”
- Evaluación cuantitativa, el principal instrumento el examen de lápiz y papel. Se basa en normas y algunas veces en criterios para asignar una calificación.
- Énfasis en la función social de la evaluación: evaluación sumativa.
- El docente define la situación evaluativa, a veces autoritaria.
- Se evalúa el aprendizaje de los alumnos y no de la enseñanza.
- El docente define la situación evaluativa, a veces autoritaria.
- Puede moldear lo que ha de ser enseñado.
- Considera que la transferencia y/o generalización de saberes es espontánea, por lo que escogen para los exámenes ejercicios nunca revisados.

Las nuevas propuestas de una evaluación auténtica y alternativa se enfrentan con las tradicionales formas de evaluación, lo que dificulta cualquier intento de implementar innovaciones y cambios y presentan las siguientes características de cada una de ellas.

Veremos las que (Ahumada, La evaluación en una concepción de aprendizaje significativo, 2000, pág. 21), plantea:

Enfoque actual predominante (tradicional)

- Enseñanza y evaluación grupal y uniforme.

- Predominio de la función administrativa.
- Evaluación en términos de logros o resultados.
- Propósitos de carácter reproductivo.
- Predominio de pruebas de lápiz y papel.

Una nueva propuesta evaluativa (auténtica).

- Evaluación personalizada y variada.
- Evaluación congruente con los aprendizajes.
- Énfasis en lo procesual y situacional.
- Búsqueda de evidencias auténticas de aprendizaje.
- Evaluación participativa y colaborativa.
- Aceptación de técnicas e instrumentos Evaluativos”.

El profesor tiene diferentes formas para evaluar el aprendizaje, una puede ser seleccionando el enfoque tradicional, al utilizar diferentes técnicas como la de observación, los trabajos individuales o grupales (cuya producción se evalúa con rúbricas) Algunos de los instrumentos que se elaboran al seleccionar el enfoque tradicional para evaluar los aprendizajes, están: los exámenes, pruebas, o ejercicios: de libro abierto, los temáticos o de composición, de ensayo, trabajos o proyectos, falso y verdadero, opción múltiple, completar los espacios en blanco, de pareados, de identificación, de analogías, de relación.

2.3 Ventajas del enfoque de evaluación auténtica

Algunos de los alcances y ventajas de este tipo de evaluación serían los siguientes:

- Permite confrontar el aprendizaje usando criterios del mundo real con cuestiones como el manejo y solución de problemas intelectuales y sociales, análisis de casos, elaboración de proyectos, los roles desempeñados, las actitudes y valores

mostrados, las formas de interacción y cooperación entre participantes, así como las habilidades profesionales o académicas adquiridas o perfeccionadas.

- Permite mostrar y compartir modelos de trabajos de excelencia que ejemplifican los estándares deseados.

- Conduce a dar transparencia y aplicar consistentemente los criterios desarrollados por el docente, obteniendo consenso con los alumnos, con otros docentes e incluso con los padres u otros participantes en la experiencia educativa.

- Amplía las oportunidades en el currículo y la posibilidad de supervisar, autoevaluar y perfeccionar el propio trabajo.

- Ofrece, como evaluación en sentido amplio, por no reducirse a la aplicación y calificación de una prueba
 - Oportunidades variadas y múltiples de exponer y documentar lo aprendido.

 - Posibilidades de buscar opciones para mejorar el desempeño mostrado por alumnos y docentes.

- Desarrolla en los alumnos la autorregulación del aprendizaje, les permite reflexionar sobre sus fortalezas y deficiencias, así como fijar metas en áreas en las que tienen que recurrir a diversos apoyos.
- Proporciona una realimentación genuina, tanto a los alumnos sobre sus logros de aprendizajes, como a los profesores respecto de su enseñanza y de las situaciones didácticas que plantean.
- Faculta a los alumnos a actuar y a autoevaluarse de la manera en que tendrán que hacerlo en contextos de la vida real.

Para (Gulikers, Bastiaens, & Kirschner, 2004, pág. 53), establecen que toda evaluación auténtica debe tener cinco dimensiones:

1. Tarea: con significado y relevancia para el estudiante. Grado de complejidad, criterios contextuales para el nivel educativo del estudiante, estructura (bien definido/mal definido).
2. Contexto físico similar al profesional (fidelidad), disponibilidad de recurso profesional (métodos y herramientas), acciones similares al ámbito profesional.
3. Contexto social: trabajo individual o trabajo
4. Resultados: demostración de las competencias, presentación a otros múltiples indicadores de aprendizaje.
5. Criterios: basados en criterios de la práctica profesional, relacionados con productos/procesos reales, transparentes y explícitos.

El (Ministerio de Educación, 2012, pág. 25), señala aspectos positivos y ventajas de la evaluación auténtica en cuanto a la evaluación de competencias. Detallaremos los mismos:

- Se realiza a lo largo del tiempo y cubre un amplio espectro de los desempeños del estudiante.
- Al construirse en un plazo amplio, refleja crecimiento, madurez y profundidad en el aprendizaje.
- Involucra el aprendizaje de situaciones de la vida real y problemas significativos de naturaleza compleja.
- Exige que el estudiante construya las respuestas.
- Alienta al estudiante para que se comprometa con su propia valoración.
- Evalúa niveles cognitivos de orden superior. Para dar una buena respuesta, el estudiante necesita habilidades adquiridas en otras materias dándose así una integración curricular.
- Suministra información precisa al docente para optimizar el proceso de aprendizaje.
- Suministra información al estudiante sobre las áreas en que debe mejorar.
- El estudiante puede participar en el diseño de las herramientas de evaluación.

Es importante señalar como hemos visto, un reto importante para hacer realidad una evaluación formativa o auténtica en el ámbito universitario es utilizar procedimientos adecuados para convertir la evaluación en una experiencia educativa, tanto por el valor que en sí misma tiene como porque nos permite tomar conciencia de la calidad de la experiencia diaria en las clases y del tipo de conocimientos que pretendemos construir. Es nuestra responsabilidad como docentes diseñar y desarrollar estrategias de evaluación coherentes con los propósitos y las finalidades que guíen nuestras clases y a desarrollar procedimientos de evaluación que faciliten el aprendizaje autónomo y crítico de los alumnos. Por ello, insistimos en que la evaluación forma parte de la actividad cotidiana de nuestras prácticas educativas (MARGALEF, 2005):

Sin duda el marco organizativo de la universidad actual no favorece este tipo de metodologías de evaluación que se dan en casos puntuales y aislados o por profesores que asumen romper con el sistema. La estructura universitaria sigue favoreciendo prácticas de evaluación tradicional: la organización de exámenes, exámenes iguales para todos los grupos, la estructura de curso y la fuerte separación de asignaturas, los horarios, las organizaciones de vigilancia. Sin duda, necesitamos cambios coherentes en todas las fases del proceso. De todos modos, se pueden introducir evaluaciones relevantes que implican

enfrentarnos a ciertas actitudes, prejuicios e ideas previas fuertemente arraigados, que muchas veces obstaculizan una auténtica evaluación y nos hacen ser objetivamente injustos

Se indica que los profesores innovadores que defienden la autonomía de los estudiantes en su aprendizaje, y podemos agregar en su evaluación, se enfrentan con las pautas tradicionales. La dificultad está en que no se aprecian los costes que significan para el profesorado enfrentarse a estas pautas. Quizás el principal coste es el de enfrentarse a uno mismo, reestructurar nuestras propias creencias y ser coherentes en nuestras propuestas

Tenemos que insistir en que si queremos cambiar la enseñanza y el aprendizaje tenemos que cambiar la evaluación, evaluación y aprendizaje están estrechamente relacionados, se convierten en una misma actividad.

Los resultados de nuestra indagación nos han mostrado que la evaluación innovadora motiva a los estudiantes, se interesen más por sus estudios durante el desarrollo de las clases, no postergando el aprendizaje para después, genera mayor compromiso e implicación, a la vez que les exige más dedicación y esfuerzo. Principalmente, porque también para ellos supone correr el riesgo de enfrentarse a la incertidumbre que rodea a las tareas de comprensión.

La autora (MARGALEF G., 2005), manifiesta que “...es importante tener claro que, en estas propuestas, la autoevaluación y coevaluación se realizan en un contexto de diálogo en el que es fundamental partir de unos criterios claros y consensuados que permitan una valoración de las actuaciones de profesores y alumnos”

Otras de las ventajas referentes al empleo de la evaluación auténtica son las señaladas en (monografias.com - educación, s.f., pág. 25).

A continuación, detallamos las mismas:

- Aporta nuevas ideas en el proceso de interacción lo cual ayuda a solucionar problemas.
- Eleva la motivación por la ejecución de la tarea y la efectividad de la misma.
- Facilita el control.
- Permite cambios derivados de la toma de decisiones y de ajustes al proceso docente-educativo.
- Favorece la cohesión y la responsabilidad de los estudiantes.
- Disminuye los errores lingüísticos en la continuidad del proceso.
- Genera un clima agradable, expectante e interesante.
- La obtención de mayor información posibilita enriquecer la tarea.

Es evidente la importancia que en la actualidad tiene el enfoque de evaluación auténtica, cuando han sido señaladas por diversas fuentes las ventajas que este enfoque tiene para evaluar los aprendizajes de los estudiantes que desarrollan competencias.

2.4 Posiciones teóricas que sustentan el enfoque de evaluación auténtica

La evaluación auténtica para los aprendizajes como movimiento se inicia a finales de los ochenta del siglo pasado, en las universidades estadounidenses, pero se propagó rápidamente a otros continentes y se podría decir que hoy no existe país en donde no se mencione, discuta o intente llevar a la práctica este enfoque evaluativo. La evaluación auténtica: es un sistema para la obtención de evidencias y vivencias de los aprendizajes

Para la obtención de evidencias y vivencias, (Ahumada, 2005) en el subpunto de los principios de esta nueva propuesta evaluativa, dice: para llevar a cabo una propuesta evaluativa auténtica

o alternativa diferente a la centrada en procedimientos de prueba, debemos partir considerando que gran parte de los nuevos planteamientos que está encierra hoy no se cumplen o son ignorados, porque las normas administrativas (reglamentos) y condiciones laborales (horario y cantidad de alumnos) que actualmente rigen los sistemas educativos no lo permiten o desfavorecen su realización.

Por ejemplo, si nos preguntamos por qué no se evalúa la “afectividad”, base de todo aprendizaje significativo, la respuesta, aunque discutible, es que pareciera que a los sistemas educativos formales les interesar más recoger información sobre otros tipos de conocimientos, procurando ignorar que ambos tipos de contenidos confluyen necesariamente en la significación del aprendizaje. De igual forma, podríamos agregar que la utilización de instrumentos evaluativos uniformes no permite captar los grados de significación que los estudiantes brindan a los aprendizajes, impidiendo utilizar una diversidad de situaciones de evaluación que ayuden a conocer los distintos niveles de logro y el grado de dominio de los contenidos

Otro aspecto que no se respeta es la integridad del proceso evaluativo, es decir, que, al momento de requerir evidencias de los aprendizajes alcanzados, los mandatos de los profesores soliciten respuestas globales que involucren los diversos tipos de contenidos aprendidos por los alumnos y que no impere solo el reconocimiento de conocimientos parciales, obtenido mediante preguntas de “respuesta guiada”, que solo invitan a la evocación y al recuerdo de una información fragmentada e inconexa.

Se puede continuar poniendo ejemplos de lo que acontece en la práctica, pero el interés de la información es llamar a reflexionar sobre la forma de generar estrategias que permitan establecer relaciones y compatibilidades entre el sólido discurso de parte de los estudiosos de la problemática evaluativa con la necesidad de los docentes de aula por poner en práctica enfoques y procedimientos de evaluación más acordes con las nuevas concepciones del enseñar y del aprender.

Continuar caracterizando a la evaluación como un proceso continuo, dinámico, flexible, reflexivo e inherente a todo aprendizaje, constituye idealizar este proceso, ya que las condiciones en que se realiza actualmente no permiten cumplir con estas utópicas propiedades, sin embargo, al ser expresadas tan reiteradamente en nuestros escritos y comunicaciones parecieran propias de nuestra realidad educativa.

Las observaciones realizadas en numerosos y diversos establecimientos educacionales y las encuestas aplicadas a profesores y alumnos llevan a concluir que la enseñanza y, por tanto, las evaluaciones siguen presentándose en forma uniforme y grupal, ya que siempre está presente el comportamiento general del grupo-curso y en consecuencia la preocupación por una educación diversificada, que respete las diferencias individuales de los estudiantes sigue siendo muy limitada y casi inexistente. La evaluación no es concebida como un proceso inherente al aprendizaje, sino que se mantiene como un proceso paralelo con tiempos y lugares diferentes para su realización.

Por otra parte, los organismos que rigen los sistemas formales de enseñanza imponen exigencias curriculares centradas en la adquisición de determinados conocimientos, cuyo logro debe ser demostrado por los estudiantes en pruebas locales o nacionales, destinadas a controlar el funcionamiento del sistema educativo; es decir, se parte del supuesto que tienen necesariamente que ser agentes de evaluación externa los que proporcionen evidencias válidas de los aprendizajes de los estudiantes.

Esta panorámica educativa nos lleva a coincidir con lo que señala (Santos G., 2013), en el sentido de que la evaluación cumple con las exigencias puestas por el sistema en cuanto está dirigida a superar los estándares fijados, permitiendo seleccionar a quienes no superan las pruebas, expulsándolos del sistema sin que exista una clara demostración de la relación entre el éxito académico y el éxito laboral social.

Hemos sido testigos que se ha pretendido introducir en las instituciones educativas cambios paradigmáticos o modélicos con respecto a la evaluación, sin tener presente que el cambio de una evaluación, centrada en el comportamiento relativo de los estudiantes frente al aprendizaje (evaluación referida a normas) a una evaluación centrada en criterios absolutos que permitieran determinar logros individuales en los alumnos (evaluación referida a criterios), significó aproximadamente entre 20 y 30 años para alcanzar una aceptación mayoritaria. Es precisamente en este momento en que profesores y estudiantes se encontraban en pleno proceso de incorporación de procedimientos que fueran consecuentes con el modelo de “criterios” cuando surgen movimientos reformistas con un discurso mayoritariamente

constructivista que induce a la búsqueda de nuevas formas para la evaluación de aprendizajes significativos y con sentido de parte de nuestros estudiantes.

El discurso esta vez apunta a la determinación y activación de conocimientos previos de los alumnos y al uso de diferentes estrategias para llegar a enlazarlos con los nuevos aprendizajes. Esto de una u otra forma significa brindar una nueva funcionalidad a los aprendizajes, mediante la potenciación de la práctica y de los esquemas y estructuras cognitivas de los estudiantes. Se trata, entonces, de una nueva forma de trabajar el proceso enseñanza-aprendizaje, en donde, para la certificación de lo aprendido, se exigía la presencia de procedimientos evaluativos renovados o, por lo menos, de algunos que solían utilizarse excepcionalmente y se invita a abandonar aquellos que no aportaran el tipo de información que el nuevo modelo didáctico propugna.

El desconcierto generado en gran parte del profesorado y alumnado resulta a todas luces perfectamente entendible, ya que recién habían comenzado a incorporar a sus prácticas determinados principios y maneras de certificar los resultados del aprendizaje, cuando tienen nuevamente que comenzar a estudiar nuevas formas de realización. Por otra parte, asumir un determinado enfoque evaluativo e incorporarlo a las ya contundidas prácticas, provoca una gran resistencia, independiente si el nuevo enfoque pareciera interesante y efectivo. Es la natural resistencia al cambio y a la innovación

Frente a estas situaciones de conflicto, al profesor de aula le interesa conocer qué principios evaluativos tienen vigencia y cuáles tendrían necesariamente que erradicarse por tratarse de situaciones contrarias al modelo propuesto.

De los principios evaluativos que habría que considerar. Procuraremos enumerar aquellos principios que, a nuestro juicio, deberían mantenerse, sin considerar las concepciones educativas que se quisieran incorporar y expresar al mismo tiempo posibles acciones que favorecerían el cumplimiento de dichos principios

Importantes son los principios para el diseño de evaluaciones auténticas, de acuerdo

a (Vallejo R & Molina S., 2014) y otros, estos principios son:

- Explorar los aprendizajes que requieren habilidades cognitivas y acciones complejas, no el simple recuerdo de información o la ejercitación rutinaria.
- Seleccionar o desarrollar tareas auténticas que representen tanto el contenido como las habilidades centrales –en términos de los aprendizajes más importantes– y, de esta manera, conjugar la enseñanza con la evaluación.
- Proporcionar a los alumnos los apoyos necesarios para que comprendan y realicen la actividad, así como para entender las expectativas existentes en función del nivel de logro esperado.
- Comunicar con claridad las expectativas de ejecución en términos de criterios consensuados con el grupo, mediante los cuales se juzgará dicha ejecución, al tiempo que se deben generar las condiciones y mecanismos necesarios que permitan registrar el avance de los alumnos.
- Incluir espacios de reflexión en torno a los aprendizajes logrados, a la enseñanza que los permitió y a los mecanismos de evaluación que se emplearon, recuperando posteriormente dichas reflexiones como elementos de realimentación y propuestas para la mejora.

Para que la evaluación auténtica sea realmente efectiva se requiere que estos principios se adapten a los alumnos, al igual que sucede con el tipo y nivel de trabajo que estos desarrollen.

Del mismo modo, los alumnos deben conocer previamente y en detalle cuáles serán los criterios de evaluación que apliquemos. (Arends, ¿Qué es evaluación Auténtica?, 2004), traduce esto con la siguiente analogía, los estudiantes que realizan tareas académicas tienen que saber cómo se va a juzgar su propio trabajo, de la misma manera en que los clavadistas y los gimnastas que compiten en las olimpiadas saben cómo se va a juzgar su ejecución, el momento y el tiempo.

Hacia una evaluación auténtica para los aprendizajes

Resulta evidente comprobar que tanto los procesos de enseñanza aprendizaje como también la escuela están cambiando. A medida que los alumnos promocionan, se espera que muestren esa capacidad de ver múltiples puntos de vista ante un problema, que sopesen afirmaciones conflictivas y que sean capaces de argumentar desde los cimientos de evidencias válidas y fiables. Pero, ante todo, el reto actual es que estén capacitados para participar de manera activa y responsable en la esfera ética, social y profesional. Tales retos plantean, a su vez, nuevas concepciones, enfoques e instrumentos de evaluación.

Por otro lado, conviene recordar la existencia de la función pedagógica y la función social dentro de la evaluación. Estas funciones responden a dos grandes tipos de decisiones, a cuyo servicio puede ponerse la evaluación de los aprendizajes de los alumnos (Rodríguez A., 2016); es decir, puede utilizarse para organizar de una manera más racional y eficaz las actividades de enseñanza y aprendizaje, tratando de mejorarlas, o para acreditar ante la

sociedad que los aprendizajes realizados por los alumnos los capacitan para el desempeño de determinadas actividades y tareas, más allá del contexto escolar.

Así, según, (Trillo, 2005), estaríamos hablando de los dos extremos de un continuo, pues toda evaluación, de hecho, cumple y debe cumplir ambas funciones. Pero teniendo esto claro, ¿cómo conjugarlas para que la función pedagógica prime sobre la social? Sabemos que la respuesta no es nada fácil y genera una gran tensión como argumenta, (Bolívar, 2000)

No obstante, una aproximación a esta difícil cuestión viene de la mano de la evaluación auténtica, que convierte a la función pedagógica en la base de su estructura. De este modo, bajo el concepto de evaluación auténtica suele englobarse una amplia variedad de enfoques e instrumentos de evaluación que se contraponen a los utilizados en la evaluación tradicional.

Desde esta óptica, se define que este tipo de evaluación se caracteriza por demandar que los alumnos resuelvan activamente tareas complejas y auténticas mientras usan sus conocimientos previos, el aprendizaje reciente y las habilidades relevantes para la solución de problemas reales.

Así, la evaluación auténtica sería la reacción ante una tradición pedagógica muy extendida en la que el alumno se limita a escuchar, repetir, copiar y memorizar; una tradición en la que la evaluación es, ante todo, sumativa, y responde a criterios de uniformización que persiguen

clasificar a los alumnos en función de los resultados obtenidos y mediante exámenes basados en la repetición de contenidos transmitidos durante las clases (Bélair, 2000).

Entre la amplia variedad de enfoques vinculados a la evaluación auténtica destacan: la evaluación alternativa, performance assessment, la evaluación basada en problemas y la evaluación formativa (aunque algunas de ellas presentan características diferenciales a la evaluación auténtica).

El enfoque de evaluación auténtica supone una coherencia entre los objetivos de aprendizaje y los objetivos de evaluación, además de la utilización de una retroalimentación (feedback) constructiva que informa sobre el modo en que progresan los alumnos. Del mismo modo, considera el aprendizaje del estudiante como un proceso complejo y multidimensional que es necesario valorar de diferentes formas

Se propone así la necesidad de buscar en el currículo las prioridades en relación a los resultados pretendidos, con el propósito de ajustar el sistema de evaluación y favorecer un aprendizaje más significativo. Por lo tanto, una evaluación auténtica busca evaluar lo que se hace, identificando el vínculo de coherencia entre lo conceptual y lo procedimental; y, sobre todo, conduce a establecer el deseado vínculo de coherencia entre la enseñanza y la evaluación en distintos contextos de aplicación.

Asimismo, implica una **autoevaluación** por parte del alumno, teniendo en cuenta que la meta es la promoción explícita de sus capacidades de **autorregulación** y reflexión sobre su propio aprendizaje. En este sentido, la participación en actividades auténticas debe favorecer el desarrollo de competencias de autorregulación hacia la planificación y su evolución en la efectividad para la consecución de los objetivos.

Así hablaríamos de una evaluación de proceso y también formativa, en la que tienen lugar los procesos de evaluación, coevaluación y autoevaluación.

Ahondando en esta línea, la evaluación auténtica destaca la importancia de la aplicación de una habilidad en el contexto de una situación de la vida real, teniendo en consideración que con ello no solo se refiere a saber hacer algo fuera de la escuela (en la calle), sino que más bien se refiere a mostrar un **desempeño significativo** en situaciones y escenarios que permitan capturar la riqueza de lo que los alumnos han logrado comprender, solucionar o intervenir en relación con asuntos de verdadera pertinencia y trascendencia, tanto a nivel personal como también social.

La evaluación realmente será auténtica en la medida que conecte la experiencia educativa con asuntos relevantes de la vida; es decir, con los ámbitos personal, profesional y social. Por tanto, la función de la evaluación supone garantizar la adquisición de una serie de competencias personales y profesionales que permitan al alumno desempeñar adecuadamente sus funciones profesionales y su perfil de ciudadano, a partir del cual le sea posible estar en la

sociedad de una forma activa y comprometida con la mejora de la misma, el desarrollo personal propio y de los demás (Escudero M., 2008),

El (Ministerio de Educación, 2013, pág. 13), hace las siguientes recomendaciones para que se utilicen las técnicas y métodos de evaluación por competencia:

- Proyectos grupales
- Informes
- Diario reflexivo
- Exámenes
 - Escritos
 - Orales
 - Grupales
 - De criterios
 - Estandarizados
 - Ensayo
- Mapa conceptual
- Foros de discusión
- Carpetas o portafolios
- Carteles
- Texto paralelo
- Rúbricas
- Murales
- Discursos/disertaciones, entrevistas
- Informes/ ensayos
- Investigación
- Proyectos
- Experimentos
- Estudios de casos
- Creaciones artísticas: plásticas, musicales
- Autoevaluación
- Elaboración de perfiles personales
- Observaciones
 - Entrevistas
 - Portafolios
 - Preguntas de discusión
 - Mini presentaciones
- Experiencias de campo
 - Diseño de actividades
 - Ejercicios para evaluar productos
 - Ensayos colaborativos

- Discusión grupal
- Poemas concretos
- Tertulias virtuales

Considerando las lecturas realizadas referentes al enfoque de evaluación auténtico se sustenta y se puede señalar lo siguiente:

- En el enfoque constructivista, parte de los conocimientos previos, se construyen de nuevos aprendizajes de forma autónoma e independiente.
- En la teoría de aprendizaje constructivista social (Vygotsky) que considera al hombre un ser social, que aprende por influencia del entorno y de las personas que los rodean.; por lo tanto, el conocimiento construido es un producto social.
- En el aprendizaje vivencial cuando los aprendizajes entran en contacto directo con sus propias experiencias y vivencias, se ha dado el (aprendizaje experiencial – Dewey) es un aprendizaje “haciendo” al reflexionar sobre sí mismo “ser y hacer”
- En aprendizajes es significativos (Ausubel) porque se ha logrado tener una actitud favorable al encontrarle significado lógico y psicológico al contenido aprendido.

En los enfoques socioconstructivista, de la cognición y el aprendizaje situado, así como en la visión experiencial de la enseñanza. La premisa central de la evaluación auténtica, es que hay que evaluar aprendizajes contextualizados a través de situaciones relevantes en la vida real y problemas significativos de naturaleza compleja (Díaz B. F., 2005).

En congruencia con los postulados del constructivismo, una evaluación auténtica centrada en el desempeño busca evaluar lo que se hace, así como identificar el vínculo de coherencia entre lo conceptual y lo procedimental, para entender cómo ocurre el desempeño en un contexto y situación determinados, o seguir el proceso de adquisición y perfeccionamiento de determinados saberes o formas de actuación. (Díaz B. F., Enseñanza situada, 2005).

En el marco teórico de referencia se han expuesto y desarrollado el marco teórico conceptual, el histórico y el normativo jurídico, con sus implicaciones, exposiciones de aquellas teorías, investigaciones y antecedentes generales que se consideran válidos para el estudio.

III. Capítulo – Marco metodológico.

Las (Normas APA, 2006, pág. 1) **consideran que el marco metodológico es:**

...la explicación de los mecanismos utilizados para el análisis de la problemática de investigación, es el resultado de la aplicación, sistemática y lógica, de los conceptos y fundamentos expuestos en el marco teórico. Es importante comprender que no es posible realizar el marco metodológico sin las fundamentaciones teóricas que van a justificar el estudio del tema elegido.

En la sección del marco metodológico se describen los siguientes conceptos: diseño de investigación, fuentes de información; población, muestra y tipos de muestreo; variables, técnicas e instrumentos de recolección de datos, técnica de procesamiento y análisis de la información y procedimientos.

(Sabino, 2008, pág. 56), sustenta que el marco metodológico es: ...” el conjunto de acciones destinadas a describir y analizar el fondo del problema planteado, a través de procedimientos específicos que incluyen las técnicas de observación y recolección de datos, determinando el “cómo” se realizará el estudio”. Esta tarea consiste en hacer operativa los conceptos y elementos del problema que estudiamos, al respecto.

3.1 Diseño de investigación

En el diseño de investigación se han tomado en consideración algunos criterios como el lugar y los recursos donde se obtiene la información requerida en el estudio, como se plantea en la **investigación mixta**, “es aquella que participa de naturaleza la investigación documental y la investigación de campo”. (Zorrilla, 1993, pág. 43)

La investigación es considerada documental porque parte de las informaciones que se obtienen es a través de la consulta de fuentes de documentos (libros, revistas, periódicos, memorias,

Además, se considera de campo o investigación directa porque se efectúa en el lugar y tiempo en que ocurren los fenómenos objeto de estudio y se apoya en informaciones que provienen entre otras, de entrevistas, cuestionarios y encuestas. Como es compatible desarrollar este tipo de investigación junto a la investigación documental, se consultan dichas fuentes, a fin de evitar una duplicidad de informaciones. Donde el investigador trabaja en el ambiente natural en que conviven los profesores como fuentes consultadas, de las que obtienen los datos más relevantes a ser analizados, es el grupo que representa la organización científica no experimental bien dirigida ayuda a descubrir las relaciones e interacciones entre las dos variables: la formación del profesor en el enfoque de evaluación auténtica, que garantiza el eficiente y eficaz proceso de evaluación para los aprendizajes por competencias de los estudiantes en el nivel superior

Además la investigación es descriptiva transaccional, ya que se describen y se utilizan afirmaciones de tipo general, como las involucradas en las relaciones entre las dos variables o fenómenos que se puntualizan en el objeto de estudio, donde se especifican las propiedades del grupo de profesores que ofrecen información, cuyos datos informativos que proporcionan han sido recolectados mediante la aplicación de diferentes instrumentos y técnicas de investigación con los cuales se van a medir o valorar diversos aspectos.

El diseño de la investigación, antes expresado, es de tendencia mixta debido a que los datos que se recogen, de acuerdo a los valores que puedan asumir dan la posibilidad de fraccionarse y es de corte no experimental.

Se ha formulado un plan apoyado en estrategias para obtener la información deseada, en el cual se toman en cuenta las respuestas dadas por los profesores a las interrogantes presentadas en el cuestionario y en las entrevistas realizadas. Ambas se realizarán con el único fin de verificar la hipótesis de la investigación, al igual que los objetivos formulados.

La investigación que se realiza con el diseño no experimental según (Baptista, Fernandez, & H. Sampiere , 2006, pág. 184) es la que se realiza sin manipular deliberadamente las variables. “es decir, se trata de una investigación donde no hacemos variar intencionalmente las variables independientes. Lo que hacemos en la investigación no experimental es observar los fenómenos tal y como se dan en su contexto natural, para después analizarlos”

3.2 Fuentes de información

Las fuentes de información utilizadas son diversas y de diferentes tipos de documentos, que contienen informaciones útiles e instrumentos que al aplicarse o realizarse, proporcionan datos informativos reales que le dan la sustentación del trabajo en las distintas posiciones teóricas y conceptuales. Proviene de fuentes primarias y secundarias. Entre las fuentes primarias que se utiliza para obtener los datos informativos de forma directa está el instrumento tipo

cuestionario que se les aplica a 57 (49.6%) profesores de las nueve facultades y las entrevistas que se realizan a dos coordinadores de investigación y postgrados y a diez coordinadores de las diferentes Facultades de la Unidad Académica participante.

El instrumento tipo cuestionario aplicado a los profesores se realiza con la intención de que proporcionen informaciones referentes a la cantidad de contenidos en evaluación de los aprendizajes cursados en su formación como profesor, capacitaciones recibidas, asesoramiento de tesis sobre evaluación para los aprendizajes, si actualmente estudia la carrera de evaluación para los aprendizajes, capacitaciones dictadas acerca de evaluación para los aprendizajes, coordinación de eventos, actividades sobre el enfoque auténtico de evaluación en los últimos 3 años, a qué departamento o comisión de evaluación pertenece, en qué medida aplica la evaluación según su finalidad, con qué grado de satisfacción selecciona las técnicas y elabora los instrumentos de evaluación, en qué medida domina los dos enfoques de evaluación, el tipo de técnica e instrumento de evaluación que le aplica a los estudiantes, si desea tomar capacitación sobre el enfoque auténtico de evaluación para los aprendizajes, las técnicas e instrumentos evaluativos donde tiene debilidades y desea fortalecer. Estas informaciones proceden de fuentes primarias.

Otra información de fuente primaria es la procedente de la entrevista realizada a las diez coordinadores de las diferentes Facultades existentes en el Centro Regional, que proporcionan las siguientes informaciones: cuántas asignaturas en evaluación para los aprendizajes han

cursados en su formación y capacitación los profesores de la Facultad según su currículo, cuántos profesores realizan estudios de evaluación para los aprendizajes actualmente, existe en su institución un departamento o comisión de evaluación, tiene conocimiento de los profesores de la Facultad que tienen investigaciones registradas en la VIP, referente a evaluación, pertenecen los profesores a un grupo o instituto de evaluación para los aprendizajes en especial, cree usted que es necesario que los profesores reciban formación en evaluación para los aprendizajes, qué actividades de capacitación sobre evaluación para los aprendizajes promueve para motivar a los profesores.

Igualmente, la información que procede de la entrevista realizada a las dos coordinadoras de investigación y postgrado (anterior y actual) es fuente primaria ya que suministran las siguientes informaciones: que cursos de postgrados y maestrías tiene en su plan de estudios la asignatura evaluación para los aprendizajes, actualmente esta Unidad Académica tiene en ejecución o tiene previsto proyectos de capacitación en evaluación para los aprendizajes. Cuántos profesores han recibido capacitación en los programas que contienen la asignatura de evaluación para los aprendizajes en los últimos 5 años, tienen los profesores proyectos de capacitación en evaluación para los aprendizajes en trámite para su aprobación, existe en la coordinación, un departamento o comisión de evaluación, cree usted que es necesario que los profesores reciban formación en evaluación para los aprendizajes, qué actividades de capacitación sobre evaluación para los aprendizajes promueve para motivar a los profesores del Centro.

Otras informaciones son las provenientes de las fuentes secundarias que proceden del análisis de libros, revistas, sitios WEB, video, conferencias; las cuales sustentan el hacer del marco teórico y metodológico y dan vida científica y sustentación real, al igual que al resto de los temas relevantes que están desarrollados en la investigación.

3.3 Variable

Según Briones, (1995, pág., 45) algunas variables complejas necesitan de una definición operacional que permita su medición. "Esta definición consiste en señalar indicadores observables de la variable a medir en las personas o en los grupos estudiados o, mejor aún, consiste en señalar la forma en la cual será medida la variable?"

Las dos variables en estudio en el trabajo investigativo definen sus términos de manera operacional:

- Definición de variables de forma operacional

CUADRO N° 1. Variables	
VARIABLES	X1 = Formación del profesor en el enfoque de evaluación auténtica
	X2 = eficiente y eficaz proceso de evaluación para los aprendizajes por competencias

- **Variable X1 = formación del profesor en el enfoque de evaluación auténtica**

Operacionalmente, la variable **formación del profesor en el enfoque de evaluación auténtica** se define como los conocimientos adquiridos en su formación por el profesor en las diferentes fases de estudio realizados en lo referente a los contenidos del enfoque de evaluación auténtica de la evaluación para los aprendizajes, del desempeño de las competencias desarrolladas en el proceso aprendizaje impartidos en la enseñanza de los contenidos dados.

Para la verificación de la variable: "formación en el enfoque de evaluación auténtica", los datos se obtienen de las informaciones que suministran los ítems del cuestionario aplicado y las entrevistas realizadas a los profesores informantes de la muestra.

Estas informaciones son:

- Capacitaciones recibidas en contenidos de "evaluación para los aprendizajes" durante la formación universitaria de los profesores informantes de la muestra.
- Asesoramiento de tesis en "evaluación para los aprendizajes" por los profesores informantes de la muestra.

- Jurado de tesis en "evaluación para los aprendizajes" por los profesores informantes de la muestra.
- Estudios realizados en la actualidad a nivel de postgrado en contenidos de "evaluación para los aprendizajes" por parte de los profesores informantes de la muestra.
- Cursos, seminarios, charlas y talleres impartidos, referentes a contenidos de "evaluación para los aprendizajes" por parte de los profesores informantes de la muestra.
- Cursos, seminarios, charlas y talleres recibidos, referentes a contenidos de "evaluación para los aprendizajes" por parte de los profesores informantes de la muestra.
- Información ofrecida por los profesores informantes de la muestra, acerca de la utilización de los tipos de evaluación en atención a la finalidad.
- Información ofrecida por los profesores informantes de la muestra, acerca del dominio de los dos enfoques de evaluación.
- Siente la necesidad y el deseo de tomar capacitación sobre el enfoque auténtico de "evaluación para los aprendizajes".

- **Variable X2: eficiente y eficaz proceso de evaluación para los aprendizajes por competencias**

Operacionalmente se define la variable **eficiente y eficaz proceso de evaluación para los aprendizajes por competencias** como el proceso de evaluación que puede darse de forma eficaz cuando el estudiante ha logrado el efecto de lo deseado en la actividad o tarea desarrollada, con el nivel de producción de aprendizaje anhelado. Para que sea eficiente, se requiere del análisis de la información y el grado de logros alcanzados, se valore lo referente al nivel de desempeño en la realización de la competencia propuesta, por medio de establecimientos de criterios de evaluación de un instrumento diseñado escalonado de medida auténtica cifrada.

Para el tratamiento de la variable: **eficiente y eficaz proceso de evaluación para los aprendizajes por competencias** los datos serán obtenidos con las informaciones que suministren los ítems tipo cuestionarios aplicados y las entrevistas realizadas a los profesores informantes de la muestra:

- Las informaciones referentes a la experiencia docente de los profesores informantes de la muestra.
- La formación académica de los profesores informantes de la muestra.

- Las capacitaciones recibidas en contenidos de “evaluación para los aprendizajes” durante la formación universitaria de los profesores informantes de la muestra.
- Los estudios realizados en la actualidad a nivel de postgrado en contenidos de evaluación para los aprendizajes por parte de los profesores informantes de la muestra.
- Los cursos, seminarios, charlas y talleres impartidos, referentes a contenidos de evaluación para los aprendizajes por parte de los profesores informantes de la muestra.
- Las informaciones ofrecidas por los profesores informantes de la muestra acerca del dominio de los dos enfoques de evaluación
- El nivel de utilización de los profesores informantes de la muestra, de las técnicas y los instrumentos de evaluación del enfoque tradicional y auténtico.
- El tipo de técnica e instrumento que selecciona con mayor frecuencia en la evaluación para los aprendizajes de los estudiantes universitarios.

3.4 Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Conociendo la naturaleza de la hipótesis se ha elaborado para la recolección de datos tres instrumentos: dos entrevistas como técnica con sus respectivos ítems y una encuesta tipo cuestionario, como instrumento, ambos: la técnica y el instrumento se utilizan debido a que resultan adecuados para reunir cierto tipo de datos informativos que permiten verificar del problema planteado. Se sabe con exactitud la clase de datos que proporcionará cada uno de ellos, sus ventajas y limitaciones, en que se fundamenta la construcción, su empleo y el hacer de tales instrumentos, así como la interpretación de los datos que ellos recaban.

Los datos informativos productos del cuestionario y las entrevistas van a ser sometidos a un análisis porcentual y ser representados en tablas y gráficas (una prueba estadística porcentual) que van a servir como punto de partida para situar el estudio y verificar la hipótesis de trabajo formulada, que por su condición de razón puede ser verificada o no verificada.

Hay dos tipos principales de encuestas según (Baptista, Fernandez, & H. Sampiere , 2006, pág. 386), “las que se aplican de forma escrita se les conoce como el cuestionario y las que se aplican de forma oral se les llama entrevista”.

El cuestionario es un instrumento que consta de una serie de preguntas escritas para ser resuelto sin intervención del investigador.

Para los efectos del estudio, se elabora un instrumento tipo cuestionario, la cual se aplica de forma escrita a los 49.6% (57) profesores informantes del Centro Regional Universitario; además se elaboran y se realizan dos entrevistas con sus cuestionarios de forma escrita a las dos coordinadoras de investigación y postgrado (anterior y actual) y la otra a los diez coordinadores de las Facultades.

Los instrumentos (cuestionarios aplicados a los profesores informantes y entrevistas realizadas a los coordinadores académicos de facultades y coordinadores de investigación y postgrado informantes de la muestra) han sido validados mediante juicios de expertos, en dos momentos. El primer momento se realiza mediante una dinámica académica del colectivo de estudiantes de la maestría, que en equipo de tres miembros realizaron el ejercicio de validación y en un segundo momento tres especialistas ((investigadores y evaluadores) realizaron la validación. Este proceso es de gran relevancia para que las informaciones sean confiables y válidas y puedan ser utilizadas eficientemente.

3.5 Técnica de procesamiento y análisis de la información

Los datos informativos obtenidos del cuestionario aplicado a 57 profesores (49.6%), y la entrevista realizada a 10 profesores coordinadores de Facultad y dos entrevistas a dos coordinadores de investigación y postgrado representan una información de carácter cuantitativo y cualitativo, los mismos son sometidos al tratamiento de análisis (estadístico descriptivo) “tanto por ciento %” y transformados en números siguiendo el siguiente procedimiento:

Fase 1: Recopilación de datos: es el proceso de tipo externo que consiste en recopilar toda la información producto del cuestionario aplicado y de las entrevistas realizadas a los profesores investigados.

Fase 2: La Organización de los datos: los datos recopilados se capturan y se procesan en el programa Excel donde se hacen los debidos correctivos, de ser necesario, es la fase que requiere de más tiempo y dedicación debido a que el procesamiento de toda la información es cuantiosa y convertirla en datos numéricos resulta delicado, tedioso y tiene que tratarse con sumo cuidado debido a que es la vida de la investigación, por lo que no se puede cometer errores porque es nefasto para los siguientes procesos.

Fase 3: Análisis de los datos: es la fase donde se analiza el resultado de la información empleando la operación matemática del tanto por ciento % (porcentaje), para la verificación de la hipótesis planteada

En la presente investigación ambas herramientas tienen la sustentación teórica en base a que se trabaja con una muestra de 49.6% (57) profesores y con dos poblaciones: una de dos y la otra de 10 coordinadores que suman por todo 12 informantes

Fase 4: Representación de los datos: los datos analizados producto de la fase anterior son escritos en el trabajo de investigación mediante enunciados y luego representados en tablas y gráficas, dependiendo de los resultados de la información obtenida.

3.6 Procedimientos

El ser humano está lleno de retos, uno de ellos es la búsqueda de respuestas por medio de la investigación a fenómenos desconocidos, de los cuales se tiene la curiosidad, así surge en la fase inicial, la idea del proyecto un poco difusa que luego se convierte en la determinación del planteamiento del problema, con la interrogante ¿cuántos profesores cuentan con la formación en el enfoque de evaluación auténtica, que garantice un eficiente y eficaz proceso de evaluación para los aprendizajes por competencias en el nivel superior?, con esta interrogante se empieza a visualizar el alcance del problema, precisando la inquietud de saber si los profesores, seleccionan, elaboran, aplican adecuadamente las técnicas e instrumentos del enfoque auténtico de evaluación, paso seguido se continúa con lo referente al procedimiento y la aprobación del problema, inmediatamente se inicia el rastreo de información para la redacción del desarrollo de la investigación.

La **fase dos de desarrollo** comprende la redacción y revisión del I, II, III capítulos, entrega y revisión de la matriz informativa, determinar la población y muestra, elaboración y validación de los instrumentos, entrega del formulario para registro del proyectos de tesis, asignación

del tutor, aplicación de instrumentos y realizar entrevistas, recolección y tabulación de la información de la información, análisis interpretación y representación de la información, redacción y revisión del IV capítulo y se concluye con las conclusiones y recomendaciones.

En la fase tercera final, se realiza la revisión del informe final de tesis: 1 y 2, sustentación del proyecto, divulgación de las informaciones de la tesis en diferentes medios.

3.7 Población, muestra y tipo de muestreo

Para (Moron, 2016 , pág. 12), “una población es el conjunto de mediciones que son de interés para el investigador, las cuales se efectúan sobre una característica común de un grupo de seres o conjunto de objetos”.

El proyecto de investigación define tres poblaciones o universo; las cuales proporcionan las informaciones requeridas para la verificación de la hipótesis de trabajo formulada. La **primera población** la conforman los profesores del prestigioso Centro Regional Universitario, que suman un total ND. 115 Profesionales de los cuales se selecciona una muestra del 49.6% (57) profesores, **la segunda población** son los diez coordinadores de las diferentes Facultades del Centro que representan el 100% de la población, y **la tercera población** son dos coordinadores de investigación y postgrados (actual y el anterior) del Centro Regional de Los Santos; igualmente la información la ofrece el total de la población.

La primera población conformada por los 115 profesores del Centro, de este conjunto de profesores se selecciona una muestra con la intención de inferir en propiedades y proporciones de la población. Para que el tamaño de la muestra sea idóneo, confiable se recurre al cálculo de la **técnica del muestreo**, que consiste en la selección de la muestra a partir de una población. Por las características de la población de los 115 profesores que están agrupados en 10 facultades, supuestamente homogéneos se utiliza la técnica de muestreo probabilístico, tipo aleatorio simple, donde cada una de las facultades tiene un espacio muestral que consiste en asignarle una cuota determinada al número de profesores que componen la muestra.

La selección de la muestra se toma del conjunto de personas al azar, que se consideran representativos del grupo al que pertenecen y que se tomó para estudiar o determinar las características del grupo.

Determinación del tamaño de la muestra

Se determina por medio de la fórmula, la cual utiliza la proporción como estimador. Se utilizó un error de muestreo de 10%.

$$n = \frac{N \cdot p \cdot q}{(N-1) \frac{\beta^2}{4} + p \cdot q} = \frac{115(0,5)(0,5)}{115\left(\frac{0,10^2}{4}\right) + (0,5)(0,5)} = \frac{115(0,25)}{115(0,0025) + 0,25} = \frac{28,75}{0,2875 + 0,25}$$

$$= \frac{28,75}{0,5375} \approx 57$$

Conocida la cantidad numérica de la muestra de 57 (49.6%) profesores, distribuidos en 10 facultades, se determina la cantidad de profesores por facultad utilizando el estadístico tanto por ciento %, así se obtiene la cantidad numérica de profesores que ofrecen información por facultad.

El método o tipo de muestreo es casual que se utiliza para seleccionar los 49.6% (57) profesores del Centro Regional, distribuidos en 10 facultades, donde cada profesor tiene la misma probabilidad de ser seleccionado, debido a que depende de orden numérico de llegada al evento, es registrado, hasta cubrir la cuota numérica porcentual que su facultad tiene, que representa el 100%; y la tercera población son dos coordinadores de investigación y postgrado del Centro Regional (anterior y el actual) que porcentualmente representa el 100%, a ambas poblaciones se les realiza la entrevista tipo cuestionario con diferentes ítems con respuestas cerradas para obtener la información requerida.

IV. Capítulo – Análisis de la información e interpretación de los resultados

Análisis de la información e interpretación y representación de resultados

El análisis de datos provenientes de los documentos de los cuestionarios y entrevistas aplicadas y realizadas según (Jiménez, 1997) se hace con el fin de verificar la hipótesis que consiste en la realización de las operaciones a los que el investigador ha sometido los datos con la finalidad de los logros los objetivos del estudio. La interpretación de datos es una de las etapas más importantes del trabajo científico, porque se proyecta en las conclusiones; el interpretar los datos mismos tienen poco interés por sí mismos; lo importante es la nueva luz que surge al analizarlos; las generalizaciones que se pueden formular y las nuevas cuestiones que se plantean en el estudio.

A continuación, se presenta un desglose de los resultados obtenidos en el presente estudio investigativo en tres grandes apartados, informaciones adquiridas de los tres instrumentos aplicados y realizados que fueron elaborados en base a los objetivos, y la relación de la hipótesis de trabajo planteada. En este sentido los instrumentos fueron diseñados y los mismos avalados por especialistas y enfocados para la recolección de la información referente a **la formación del profesor en el enfoque de evaluación auténtica que garantizan el eficiente y eficaz proceso de evaluación para los aprendizajes por competencias de los estudiantes en el nivel superior.** Como esta descrito anteriormente se le aplica un instrumento tipo cuestionario a 57 profesores de 115, que representa el (49.6%) que conforman la planta de profesores del Centro; además se realizan dos entrevistas tipo cuestionario: una dirigida a (10) coordinadores académicos de facultades, (Educación, Humanidades, Administración de Empresas y Contabilidad, Derecho, Comunicación, Ciencias Exactas, Agropecuaria, Economía, Música y Arquitectura), y la otra entrevistas tipo

cuestionario a 2 coordinadores del departamento de investigación y postgrado del Centros Regional

Los resultados obtenidos fueron producto del análisis y la interpretación de los datos proporcionados por los instrumentos diseñados para verificar la hipótesis, se cotejaron para hacer las comparaciones mediante un análisis y los mismos son representados en tablas y gráficos. Cada tabla estadística va a contener: el título, la columna matriz, el encabezado de la columna y el cuerpo

Los resultados de la investigación procedentes del análisis realizado de la información obtenida son presentados atendiendo a los objetivos de la investigación. De inmediato la información para mayor claridad de la presentación

CONTENIDOS DE LOS OBJETIVOS	N° TABLAS: CON LAS RESPECTIVAS INFORMACION OFRECIDAS EN CADA UNO DE LOS ITEMS	INFORMACION DADA POR COORDINADORES ACADÉMICOS Y COORDINADORES DE INVESTIGACION Y POSTGRADO	
4.1. Datos relevantes de la investigación	1, 2, 3, y 4.	1 y 2	1, 2 y 3
4.2. Formación del profesor en relación a la Evaluación para los aprendizajes	5, 6, 7, 8, 9, 10, 11 y 12	3 y 4	4 y 5
4.3 Participación del profesor en jornadas de capacitación, actualización, referente al enfoque auténtico de evaluación	9, 10 y 11.	5	
4.4. Participación del profesor en la coordinación de proyectos y programas referente al enfoque auténtico de evaluación	12.	8	
4.5. Utilización del enfoque auténtico por el profesor universitario para la evaluación de las competencias desarrolladas por el estudiante del Nivel Superior	13, 14, 15, 16 y 17		
4.6. Necesidad de capacitación del profesor referente al enfoque auténtico de evaluación para los aprendizajes	18 y 19	5 y 6	6 y 7

4.1 Datos relevantes de la investigación

Importante es conocer los datos relevantes del profesor, aspectos que da un horizonte de la calidad del personal que brindan los servicios educativos en el Centro Regional Universitario, informaciones observables en la Tabla No. 1, 2, 3, y 4.

El Centro Regional Universitario de Los Santos cuenta con una población de 115 profesores de planta, para tal fin se selecciona una muestra de 57 profesores (49.6 %), que prestan sus servicios educativos en las 10 facultades existentes, donde Nd representa la población o universo, mientras que, es la muestra seleccionada de profesores a los cuales se les aplica el cuestionario Las 3 facultades con mayor índice porcentual de profesores seleccionados en su orden, la Facultad de Humanidades 21% (12 profesores), de Administración de Empresas y Contabilidad 16% (9 profesores) y la Facultad de Educación 16% (9 profesores).

Tabla No.1. Facultades a que pertenecen los profesores informantes de la muestra				
No	Facultad	ND	nd	%
1	Educación	13	9	16
2	Humanidades	26	12	21
3	Administración de Empresas y Contabilidad	23	9	16
4	Derecho	12	5	9
5	Comunicación	1	1	2
6	Ciencias Exactas	15	5	9
7	Agropecuaria	4	3	5
8	Economía	8	7	12
9	Música	6	3	5
10	Arquitectura	7	3	5
	TOTAL	115	57	100

Fuente: cuestionario aplicado a profesores del C.R. U. Los Santos, II semestre, año 2016

La experiencia docente un aspecto fundamental del profesor, es el servicio de transmisión de la verdad, que contribuye a la formación académica, cultural y personal de cada uno de los estudiantes por eso, no nos cansamos nunca de aprender, de enseñar, ni de educar.

El profesor de la Universidad de Panamá le corresponde realizar seis funciones una de ellas es la docencia, actividad referente al proceso enseñanza-. Al analizar los datos de la Tabla No 2, los 57 profesores seleccionados en la muestra que se dedican a la enseñanza; el 72% (41 profesores) están en el rango de 1 a 20 años de servicio, es considerada una población joven en lo referente a años de servicio en la Universidad de Panamá, tal condición le permite el adquirir a través de los años la experiencia que se debe reflejar en la calidad de la docencia y a la vez complementa con otra actividad como la de ser investigador competente y ser así un profesional competitivo que responda a las necesidades del país en cuanto a la educación y forme profesionales que entren y compitan en el mundo globalizado, al que históricamente nos corresponde vivir

Se destaca además en la Tabla N° 2, que los profesores con 21 a 30 años y más de servicio, suman 16 profesores (28%), cuentan con los suficientes años de servicio que debe reflejarse en experiencia docente y demás para el ejercicio de su profesión, no es considerada una población vieja, un factor de reconocimiento es que el Centro es relativamente joven de estar funcionando, (31 años)

Tabla No.2. Información referente a la experiencia docente de los profesores informantes de la muestra.				
Años de servicio	Cantidad de Profesores	fa	%	fa %
1 - 5	16	16	28.	28
6 -10	11	27	19.	47
11 - 15	6	33	10.	57
16 -20	8	41	14.	71
21- 25	4	45	7	78
26 - 30	6	51	11	89
31 - +	6	57	11	100
TOTAL	57		100	100

Fuente: cuestionario aplicado a profesores del C.R. U. Los Santos, II semestre, año2016

El profesor posee formación académica, es un pilar fundamental para ejercer la docencia. Se analizan los datos informativos de la Tabla No.3., los cuales reflejan de los 57 profesores encuestados el 89%, (51 profesores) del personal docente del Centro cuentan con el grado o título de maestría en su especialidad que es considerado altamente significativo, un 4% (2 profesores) tienen el grado de doctorado; a nivel de licenciatura 1 profesor (2%), y con el grado de postgrado 3 profesores (5%); los datos además reflejan solo 4 profesores (7%), sus títulos están por debajo del título de maestría que se requiere de acuerdo a las normas de la actual Administración Académica de la Universidad de Panamá la Primera Casa de Estudios a Nivel Universitario.

La información es significativa en lo referente a formación que debe poseer profesores a nivel de maestría que están especializado en una determinada área o rama del saber en la cual imparten las clases, donde el conocimiento especializado recibido lo hacen con conocimientos

y actitudes de mayor calidad y puedan así lograr en la enseñanza que el estudiante desarrolle su pensamiento crítico y nivel de conciencia los cuales le darán un punto de vista más objetivo de las cosas y poseer conocimientos para ser en el futuro competitivos en el mercado laboral y contribuir de manera positiva y científica al desarrollo del país.

La Universidad debe contar con programas especiales de especialización ofrecerlos a aquellos profesores que no cuentan con el título a nivel de maestría para que adquieran los estudios en su especialidad

Tabla No.3. Formación académica de los profesores informantes de la muestra

Títulos	Cantidad de Profesores	%
Licenciatura	1	2
Postgrado	3	5
Maestría	51	89
Doctorado	2	4
TOTAL	57	100

Fuente: cuestionario aplicado a profesores del C.R. U. Los Santos, II semestre, año 2016

La categoría de los profesores universitario es de suma importancia para la función de la docencia. Los datos de la Tabla No 4, indican la totalidad de 57 profesores encuestados, el 84% (46 profesores), del Centro son tiempo parcial, significa que estos profesores solo permanecen en el Centro el tiempo que imparten sus clases y se retiran por no tener ningún compromiso adicional y un 19% (11 profesores) están en la categoría de tiempo completo permanecen en el Centro 8 horas diarias de lunes a viernes. Es significativo los resultados que

se dan (el % de tiempo parcial es mayor que el de tiempo completo), No obstante, la condición de tiempo completo es la más recomendada para la realización de la docencia universitaria

En los centros regionales universitarios, la anterior situación enunciada es algo más delicado, pues riñe con él (Reglamento de Etica Profesional del Docente , 2001), según este Reglamento, la Universidad de Panamá demanda que su personal docente “evite contraer ocupaciones que le resten tiempo para su debida dedicación plena a la docencia e investigación, así como para abarcar dentro de su trabajo actividades que le impidan una máxima eficiencia

La Universidad de Panamá debe implementar un programa donde sus profesores asciendan a la categoría de tiempo completo que beneficie al profesor y aumenta el prestigio de la Universidad al contar con profesores que la van a dedicar el tiempo suficiente a las diferentes funciones que debe ejercer el profesor universitario actualmente

Tabla No.4. Categoría de los profesores informantes de la muestra

Categoría II semestre,16	Cantidad de profesores	%
Tiempo Parcial	46	81
Tiempo Completo	11	19
TOTAL	57	100

Fuente: cuestionario aplicado a profesores del C.R. U. Los Santos, II semestre, año 2016

4.2 Formación del profesor en relación a la evaluación para los aprendizajes

EL impartir, recibir clases, el ser asesor, ser jurado de tesis, y el realizar estudios en la especialidad son formas que llevan al perfeccionamiento y mejora continua en la docencia que realiza el profesor universitario, le proporcionan herramientas para implementar como lo son

las nuevos métodos de trabajo en el ejercicio de la docencia mejorando así la eficiencia al explotar sus talentos a fungir como líder y experto en localizar las fortalezas y debilidades que tiene cada uno de los estudiantes , por medio del respeto y la motivación. Estas informaciones las brindan los datos de las Tablas No. 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11 y 12

La importancia de la capacitación por parte del profesor evita la obsolescencia de los conocimientos en el proceso educativo a corto plazo, le permite adquirir los conocimientos, habilidades científicas actualizadas necesarias para el desempeño en labor didáctica para el logro de las metas propuestas

Se puede valorar en los datos de la tabla No. 5, que han recibido de una a siete capacitaciones 51 profesores que representa el (90%) que es aceptable, amerita recordar los datos de la tabla N° 2, que indica que 16 profesores (28%) de los 57 profesores encuestados tienen de 1 a cinco años de servicio, información que guarda relación; a su vez , 6 de 57 profesores que representa el (10%) no han recibido capacitaciones en el ejercicio de la carrera como docente en evaluación para los aprendizajes

La información acerca de las capacitaciones es corroborada por los 10 Coordinadores de Facultades, el cual manifiestan que los profesores universitarios en la actualización de los expedientes que reposan en la Coordinación Académica, han cursado en su formación la

asignatura evaluación para los aprendizajes, según su currículo. (Entrevista realizada a los 10 Coordinadores de facultad)

Interesante es la información ofrecida por los Coordinadores de Investigación y Postgrado, están son: informan que el programa de Especialización en Docencia Superior en su plan de estudio contiene la asignatura de Evaluación para los Aprendizajes al igual que otras maestrías. A la vez indican que solo 2 profesores (3.5%) de la muestra están tomando la Maestría en métodos de investigación y Evaluación Educativa

El Coordinador actual del programa manifiesta que se están ejecutando tres programas en la actualidad en Docencia Superior y una asignatura del Plan de Estudio es Evaluación para los Aprendizajes

El Coordinador anterior informa que en los cinco años anteriores se brindaron Cursos de Especialización en Docencia Superior (8 grupos) y el Plan de Estudio contiene la asignatura mencionada

Ambos Coordinadores coinciden que otros programas de maestría que se brindan a los usuarios de especialización sean de postgrados, maestrías tienen materias referentes a la evaluación es algo que hay que resaltar. Entrevistas realizadas a los coordinadores académicos de facultad y de investigación y postgrado, año 2016

Precisa que la Universidad lleve control del perfeccionamiento de los profesores en el área de especialización, en metodología, investigación, entornos virtuales, evaluación para los aprendizajes, otros; ofrecerlos periódicamente para que se cuente con personal actualizado

Tabla No.5. Capacitaciones recibidas en contenidos de " evaluación para los aprendizajes" durante la formación universitaria de los profesores informantes de la muestra

Profesores	Capacitaciones	%
16	3	28.
10	6	18
8	5	14
6	0	10
5	2	9
5	1	9
4	4	7
3	7	5

Fuente: cuestionario aplicado a profesores del C.R. U. Los Santos. II semestre. año 2016

El asesorar y ser jurado de sustentación de tesis en el área de evaluación para los aprendizajes le permite al profesor prepararse en tres dimensiones: para el estudio, la investigación y el desarrollo de un tema, tópico o material específico, permitiendo que adquieras así experiencia en este sentido y perfeccionarse en el tema de indagación.

Referente a ser asesor de tesis, el 88% (50 profesores), no han asesorado tesis en evaluación para los aprendizajes es un indicador desfavorable para el profesor porque al brindar este servicio necesita recurrir a las informaciones más recientes sobre el tema y a la vez se está perfeccionando. El 12% (7 profesores) de los profesores encuestados cuentan con tal experiencia en el área de investigación en el contenido que ha brindado tal asesoría y lo ha

llevado a profundizar en el ámbito de evaluación de los aprendizajes. Esta información se advierte en el Tabla N° 6.

La información dada guarda relación con la información ofrecida del nivel alto de profesores de tiempo parcial que arroja la investigación, ha estos profesores no se les asigna esta responsabilidad

Uno de los compromisos que debe el profesor tener es el de asesor tesis, con el doble propósito que se actualice de forma indirecta y a la vez brinde el servicio a los estudiantes como forma de incentivar la investigación al contar el estudiante con el servicio de forma seguro

Condición	Cantidad de Profesores	%
SI	7	12
NO	50	88
TOTAL	57	100

Fuente: cuestionario aplicado a profesores del C.R. U, II semestre, Los Santos, año 2016

El ser jurado de tesis en el tema de evaluación para los aprendizajes, es otra de las responsabilidades del profesor universitario y que coadyugue a la formación, tiene la responsabilidad de leer, para valorar el trabajo de investigación asignado y así cumplir con el compromiso que tiene y para tal fin, a la vez tiene que rastrear información actualizada para emitir juicio valorativo acerca de los contenidos de la investigación, a la vez se le ofrece la oportunidad de perfeccionarse referente al tema de evaluación para los aprendizajes

Los informantes de la muestra en un 79%, (45 de los profesores), manifestaron no han prestado sus servicios como jurado de tesis en lo referente a Evaluación de los Aprendizajes, cifra alta, que afecta en gran medida las actividades académicas del profesor universitario y desde luego que al ser realizada por el profesor universitaria limita el perfeccionarse y pierde la oportunidad de actualizarse en el área del saber científico de la evaluación y brindar el servicio que el estudiantado anhela. Un minúsculo porcentaje 21 % solo realiza esta actividad académica, esta información la presenta la Tabla N° 7

De singular importancia es la ofrecida por los dos Coordinadores de Investigación y Postgrado ambos informan que uno de los Programa a Nivel de Postgrado es el de Docencia Superior, de libre entrada y que 268 profesores últimamente han tomado las informaciones de los contenidos de la asignatura Evaluación para los Aprendizajes que es positivo debido que se están perfeccionando en esta área del conocimiento. La información dadas es alentadora en vista que los actuales y nuevos profesionales están recibiendo conocimientos referentes a éste tópico porque al ingresar al Sistema los profesores noveles ofrecen su servicio educativo en el Centro, área de pregrado. Entrevista realizada a los Coordinadores de Investigación y Postgrado; II semestre, año 2016

Tabla No.7. Jurado de tesis en " evaluación para los aprendizajes" por los profesores informantes de la muestra		
Condición	Cantidad de Profesores	%
SI	12	21
NO	45	79
TOTAL	57	100

Fuente: cuestionario aplicado a profesores del C.R. U. Los Santos, II semestre, año 2016

Los resultados de los datos de la Tabla No 8, indican que el 96%, (55 de los profesores), en su formación no tienen ni están tomando estudios de la especialización en evaluación para los aprendizajes, solo 2 profesores (4%), si se están especializando en este campo del saber

La Coordinación de Ciencias de la Educación y Ciencias Exactas afirman los dos que en su Facultad un (1) profesor está tomando la especialización en Evaluación de los Aprendizajes

Los 2 Coordinadores de Investigación y Postgrado (el anterior y el actual), ambos concluyen en los cinco últimos años no se ha implementado ningún programa de especialización en evaluación ni se tiene previsto a futuro ofertar ésta especialización a nivel de postgrado

Inferencias, los profesores en la hoja de vida tienen formación en los contenidos de la materia en evaluación, no así de especialización, se debe diseñar a futuro la planificación de ofertas educativas como: cursos, charlas, conferencias, diplomados, cursos de postgrados, otros para que el profesor cuente con ofertas de formación, capacitación, actualización y perfeccionamiento

Tabla No.8. Estudios realizados en la actualidad a nivel de postgrado en contenidos de evaluación para los aprendizajes por parte de los profesores informantes de la muestra

Condición	Cantidad de Profesores	%
SI	2	4
NO	55	96
TOTAL	57	100

Fuente: cuestionario aplicado a profesores del C.R. U. Los Santos, II semestre, año 2016

4.3 Participación del profesor en jornadas de capacitación, actualización, referente al enfoque auténtico de evaluación

La transformación curricular del sistema educativo panameño solicita que todos los profesionales del Área de la Educación se integren a los nuevos cambios, uno de mayor importancia es el relacionado con la evaluación para los aprendizajes de los estudiantes (enfoque de evaluación auténtico). Por tales razones, es fundamental participar en jornadas de capacitación en las cuales se debata este nuevo enfoque de evaluación. El participar e impartir cursos, seminarios, charlas, taller y pertenecer a comisiones de trabajos referentes al enfoque auténtico de evaluación está en el contexto de las actuales tendencias de la Educación, se le plantea al profesor universitario como un gran desafío. Las tablas N° 9, 10 y 11, muestran estas informaciones corroboradas con las informaciones ofrecidas en las entrevistas por los coordinadores de investigación y postgrado, II semestre, 2016

En relación a la participación de los profesores universitarios en jornadas de capacitación acerca del enfoque auténtico de evaluación, la tabla N° 9 muestra lo siguiente: 13 profesores (23%) de los informantes han participado en capacitaciones, referentes a evaluación para los aprendizajes en los últimos años: situación que llama la atención debido que 77% de los (44 profesores) no lo han hecho, lo ideal en educación es que el educador debe estar en constante perfeccionamiento

Por otra parte, los Coordinadores de Investigación y Post grados coinciden que en su período de administración no haber recibido solicitudes de parte de los profesores para que se dicte el programa de post grado en evaluación para los Aprendizajes, y no se tiene diseñada ninguna

campana de divulgación para ofertar esta especialización. Entrevista realizada a los Coordinadores de Investigación y Post grados, II semestre, 2016.

Tabla No.9. Cursos, seminarios, charlas y talleres recibidos referentes a contenidos de " evaluación para los aprendizajes por parte de los profesores informantes de la muestra

Condición	Cantidad de Profesores	%
SI	13	23
NO	44	77
TOTAL	57	100

Fuente: cuestionario aplicado a profesores del C.R. U. Los Santos, II semestre, año 2016

Otra de las formas de actualizarse en una área del conocimiento es impartir curso, seminarios, charlas, son actividades académicas que conlleva a que el profesor universitario, que por los compromiso diseñe una planificación apropiada implica que tiene que recurrir a diferentes herramientas y metodologías para que los contenidos programáticos lleguen de la mejor manera a los participantes y para desarrollar tal acción tiene que consultar las fuentes más actualizadas; por estas razones se les consulta a los informantes, si han realizado esta actividad

La tabla N° 10 muestra la información referente a lo descrito anteriormente. El 87% de los (48 profesores) no han dictado curso, seminario, charla en evaluación para os aprendizajes es preocupante que un profesor universitario, no cuente con esta experiencia y forma de actualización en los contenidos de evaluación para los aprendizajes, un % minúsculo (13 %) manifestaron que si han impartido estas actividades} académicas

Tabla No.10 – Cursos, seminarios, charlas y talleres impartidos referentes a contenidos de evaluación para los aprendizajes por parte de los profesores informantes de la muestra		
Condición	Cantidad de Profesores	%
SI	7	13
NO	50	87
TOTAL	57	100

Fuente: cuestionario aplicado a profesores del C.R. U. Los Santos, II semestre, año 2016

Los dos Coordinadores de Investigación y Postgrados señalan en entrevistas efectuadas, que en dos facultades 2 profesores tienen registradas en la VIP, proyectos de investigación referente al enfoque autentico de evaluación y el avance está en su fase final. Entrevista efectuada a Coordinadores de Investigación y Postgrado, II semestre, año 2016.

Otra de las actividades académicas que es importante para la formación es pertenecer a una comisión de evaluación de facultad, la misma lleva al profesor universitario a ser parte de un equipo de trabajo cuyo funcionamiento hace que realice tareas concretas referentes a la evaluación para cumplir objetivos y metas en la toma de decisiones y la solución de cualquier situación o problema que se presente. Los informantes de la muestra manifestaron, el 21% de los profesores (12 de 57), pertenecen al departamento o comisión de evaluación de la Facultad a la que pertenecen o del Centro, pero el 79% (45 profesores) no pertenecen a ninguna comisión de evaluación. Cuadro N°11

Los datos informativos de los 9 coordinadores de Facultades indican que en cada facultad existe la comisión de evaluación que tiene como misión valorar los aspectos de compromisos de la Unidad Académica como garantía de transparencia en el control del manejo, funcionamiento de los procesos de evaluación sobre todo los aprendizajes de los estudiantes

que se dan en la Unidad Académica, se han tratado aspectos referentes al enfoque de evaluación auténtica. (Entrevista a Entrevista realizada a Coordinadores Académicos de Facultades, II semestre, 2016):

Los dos Coordinadores de Investigación y Postgrado especifican que para garantizar el buen funcionamiento y transparencia en la Secretaría de Investigación y Postgrado en lo referente a los concursos para la selección de los profesores que dictan clases en los diferentes programas de Especialización existe la Comisión Académica de Evaluación de las cuales forman parte los profesores universitarios.

Tabla No.11 – Participación de los profesores informantes de la muestra, en la comisión de evaluación

Condición	Cantidad de Profesores(as)	%
SI	12	21
NO	45	79
TOTAL	57	100

Fuente: cuestionario aplicado a profesores del C.R. U. Los Santos, II semestre, año 2016

4.4 Participación del profesor en la coordinación de proyectos y programas referente al enfoque auténtico de evaluación

La participación en coordinaciones de proyectos y programas requiere de la disposición de realizar de forma ordenada y saber combinar los medios técnicos coordinando las funciones de los demás miembros para llevar a cabo una acción en común la cual requiere de la evaluación diaria para sus éxitos, información verificable en los datos. Esta es una experiencia de singular importancia en la formación del Profesor universitario; ya que coordina, organiza, planifica y

ejecuta eventos. Estas actividades, involucran al profesor universitario en el área del tema que se desarrolla, el cual lleva a realizar un trabajo de planificación cooperativo, a diseñar actividades de monitoreo, de control y evaluación diariamente

Los 57 profesores informantes ofrecieron la siguiente información; 51 profesores (89%) no han coordinados eventos, actividades de evaluación experiencias que el profesor debe realizar para evidenciar aprendizajes en el planeamiento, la organización, el control y la evaluación procesos adscritos a las funciones en administración y evaluación, mientras que 6 profesores que representan el (11%) si lo han hecho. Otro resultado que indican el nivel bajo de conocimiento en el enfoque de evaluación auténtica

Tabla No.12 – Información ofrecida por los profesores informantes de la muestra acerca de la coordinación de eventos de evaluación		
Condición	Cantidad de Profesores(as)	%
Si	6	11
No	51	89
TOTAL	57	100

Fuente: cuestionario aplicado a profesores del C.R. U. Los Santos, II semestre, año 2016

4.5 Utilización del enfoque auténtico por el profesor universitario

Utilización del enfoque autentico por el profesor universitario para la evaluación del desempeño de las competencias desarrolladas por el estudiante del nivel superior:

La formación del profesor en el enfoque de evaluación auténtico es muy significativa, para la evaluación del desempeño (evaluación para los aprendizajes) de los estudiantes universitarios.

Al estudio le interesa, conocer de parte de los propios profesores universitarios:

- El conocimiento que poseen en relación a la utilización de los tipos de evaluación en atención a las finalidades
- El dominio que poseen los profesores universitarios en relación a los dos enfoques de evaluación (tradicional y auténtico), selección de las técnicas de evaluación y elaboración de los instrumentos de evaluación
- Satisfacción por las técnicas e instrumentos de evaluación del enfoque auténtico y tradicional para la evaluación de los aprendizajes competenciales
- Tipo de técnicas e instrumentos seleccionados con mayor frecuencia para la evaluación de los aprendizajes desarrollados por competencia de los estudiantes del nivel superior

Otro de los aspectos importantes es el conocimiento que se tiene de la evaluación según su finalidad, contiene tres dimensiones: diagnóstica, formativa y sumativa cada una tiene sus características y particularidades, lo importante es que el profesor sepa en qué momento y de acuerdo a los contenidos a tratar, seleccione, elabore y utilice el instrumento adecuado que debe elegir según el objetivo propuesto

En relación al tipo de evaluación y la finalidad diagnóstica, el 9% de los (5 profesores) aplican muy poco la evaluación diagnóstica, el 38% (22 profesores), la aplican medianamente y 53% (30 profesores), la aplican moderadamente, siendo éste el tipo de evaluación que se efectúa al

inicio del proceso de aprendizaje y con la enseñanza, con la finalidad de obtener información sobre los conocimientos previos de los alumnos, a efectos de que los nuevos conocimientos produzcan en el estudiante el aprendizaje de acuerdo a la moderna concepción del aprendizaje significativo .

En cuanto a la utilización de la finalidad formativa, solo un profesor (2%) no aplica la evaluación formativa, el 33% (19 profesores), la aplican medianamente y el 65% (37 profesores), la utilizan moderadamente; lo que indica que los profesores le han dado la importancia de utilizarla como forma de obtener **información acerca del estado de aprendizaje** de cada estudiante y, a partir de ello, **tomar decisiones** que ayuden a un mejor desarrollo de dicho proceso. La información que arroja este tipo de evaluación, no es únicamente útil para el profesor, sino que **debe ser entregada a los estudiantes**, de manera que también puedan hacerse cargo de su propio proceso de aprendizaje

Referente a la aplicación de la evaluación Sumativa , el 100% de los profesores (57) aplican la evaluación sumativa de la siguiente manera el 81% (46 profesores) moderadamente, el 17% (10 profesores), medianamente y el y el 2% (1 profesor) muy poco; con esta evaluación el profesor pretende averiguar el dominio del aprendizaje conseguido por el alumno, con la finalidad de certificar unos resultados o de asignar una calificación de aptitud o inaptitud referente a determinados conocimientos, destrezas o capacidades adquiridos en función de unos objetivos previos

Estas informaciones se pueden apreciar en la tabla N° 13

Tabla No.13 – Información ofrecida por los profesores informantes de la muestra acerca de la utilización de los tipos de evaluación en atención a la finalidad

Criterios	Diagnóstica	%	Formativa	%	Sumativa	%	fa%
Moderadamente (91 a 100)	30	53	37	65	46	81	81
Medianamente (81 a 90)	22	38	19	33	10	17	98
Muy poco (71 a 80)	4	7	1	2	1	2	100
Poco (-.70)	1	2	0	0	0	0	

Fuente: cuestionario aplicado a profesores del C.R. U. Los Santos, II semestre, año 2016

El profesor universitario en la medida que domine y utilice los enfoques de evaluación (tradicional y auténtica), obtiene evidencias que le permite juzgar el grado o nivel de logro de los objetivos de aprendizaje, con la fuente de información obtenida, está en capacidad de tomar decisiones para mejorar el desempeño mostrado por alumnos

En la comparación de los datos que refleja la Tabla No. 14, la cual indica que el profesor universitario domina ambos enfoques de evaluación, pero en mayor grado el sistema de evaluación tradicional como control de evaluar a los estudiantes, el 53% (29 profesores), lo dominan bastante; el 47% (27 profesores), medianamente y muy poco o casi nada un profesor (2%). No obstante, La evaluación convencional no toma en cuenta las potencialidades de los estudiantes y básicamente es cuantitativa. Los estudiantes siempre tienen la sensación de no saber exactamente, porqué o cómo fue, que obtuvieron una nota aprobatoria o no.

Referente a la evaluación auténtica según el análisis de los datos 27 profesores (47%), la dominan bastante, mientras que 25 profesores (44%), la dominan medianamente es decir en menor grado y 5 profesores (9%) la dominan muy poco o casi nada; según los resultados de los porcentajes indican que la evaluación auténtica es dominada por el profesor en menor grado que el enfoque de evaluación tradicional, a pesar que la evaluación autentica 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 . Tabla N° 14

Criterios	Tradicional	%	Autentica	%
Bastante (91 a 100)	29	51	27	47
Medianamente (81 a 90)	27	47	25	44
Muy poco (71 a 80)	0	0	3	5
Casi Nada (- 79)	1	2	2	4

Fuente: cuestionario aplicado a profesores del C.R. U. Los Santos, II semestre, año 2016

Al seleccionar la técnica de evaluación el profesor universitario, tiene que tomar en consideración los criterios, motivos y factores por el cual ha seleccionado la técnica de evaluación y el instrumento a utilizar, que procure satisfacer las necesidades de lo que se va a evaluar porque es el medio a través de los cuales se recoge la información

El 100% de (57 profesores), encuestados manifiestan el grado de satisfacción al seleccionar la técnica de evaluación y elaborar el instrumento de evaluación , no obstante lo hacen con diferente niveles de satisfacción de la siguiente manera: el 37 profesores (65%) lo hacen con el

Al seleccionar la evaluación del enfoque tradicional, el profesor universitario la efectúa sin tomar en cuenta las potencialidades del estudiante y básicamente es cuantitativa, mientras en el enfoque auténtico la evaluación se considera como un aspecto inseparable del aprendizaje en relación con la enseñanza; se constituye en una actividad formadora que permite regular los aprendizajes, es decir, comprenderlos, realimentarlos y mejorar los procesos involucrados en ellos sin alejarse de la habilidad de los saberes de aprender a aprender, a saber, a hacer, a convivir y a emprender

La información ofrecida por los informantes, indican que el profesor universitario, sigue con la vieja práctica de aplicar la evaluación tradicional, convencional como control de evaluar los aprendizajes a los estudiantes sistema que debe haber desaparecido, 16 profesores (28%), la utilizan bastante, 31 profesores (55%) medianamente, 7 profesores (12%) muy poco y 3 profesores (5%) casi nada

Indican los nueve Coordinadores que en las Juntas de Facultades se hace mención al sistema de evaluación y de forma preferencial al enfoque de Evaluación Auténtica y los profesores se identifican con el modelo

La evaluación auténtica por sus características es utilizada por el profesor universitario en mayor porcentaje en el concepto de bastante que la evaluación tradicional, el 44% (25 profesores) la utilizan bastante, el 47% (27 profesores), medianamente y el 9% (5 profesores), muy poco; porque el profesor ha sentido la participación del alumno en la evaluación auténtica, que ha evidenciado con situaciones de aprendizajes significativos y contextualizados. Ambas informaciones se destacan en el Tabla N° 16

Tabla No.16 – Nivel de utilización de los profesores informantes de la muestra, de las técnicas y los instrumentos de evaluación de los enfoques tradicionales y autentico

Crterios	Tradicional	%	Autentica	%
Bastante (91 a 100)	16	28	25	44
Medianamente (81 a 90)	31	55	27	47
Muy poco (71 a 80)	7	12	5	9
Casi Nada (- 79)	3	5	0	0

Fuente: cuestionario aplicado a profesores del C.R. U. Los Santos, II semestre, año 2016

El profesor debe seleccionar las técnicas e instrumentos de evaluación adecuados que contribuyan a garantizar la evaluación del desempeño del aprendizaje construido mediante la producción de competencia por los estudiantes, por ser los medios que recogen la información respecto al estudiante por lo que debe prestar especial atención en la calidad de éstos ya que las técnicas e instrumentos de evaluación inadecuado provoca una distorsión de la realidad.

Se evidencia que los profesores universitarios, utilizan ambos enfoques para evaluar los aprendizajes de los estudiantes lo que indica al evaluar los aprendizajes selecciona la técnica y elabora el instrumento que consideran pertinente de acuerdo al contenido sin tomar en consideración en ocasiones la producción o desempeño actitudinal en el aprendizaje (ver tabla No. 17). Las tres técnicas e instrumento que el profesor selecciona con mayor frecuencia: ítems de preguntas 42 profesores (34%), pruebas orales 40 profesores (33%), y selección múltiple 24 profesores (20%).

Tabla No.17 – Tipo de técnica e instrumento que selecciona con mayor frecuencia en la evaluación para los aprendizajes de los estudiantes universitarios

Técnicas	Profesor	%	Técnicas	Profesor	%
Ítems de preguntas	42	34	Mapa conceptual	5	9
Pruebas orales	40	33	Llenar espacio	5	4
Selección múltiple	24	20	Mapas mentales	3	6
Estudio de caso	18	33	Trabajo en equipo	3	2
Trabajo individual	13	24	Pareo	3	2
Solución de problema	11	20	Investigaciones	2	4
Cierto o falso	6	5	Resúmenes	2	4
OTRAS	0	0			

Fuente: cuestionario aplicado a profesores del C.R. U. Los Santos, II semestre, año 2016

4.6 . Necesidad de capacitación del profesor referente al enfoque auténtico de evaluación para los aprendizajes

La capacitación debe formar parte del saber aprender del profesor universitario entendido como educación continua, así es sentida por el profesor universitario. Las informaciones las muestran las tablas No. 18 y 19

El nivel de exigencia de los estudiantes que se evalúan, lleva al profesor a pensar que debe actualizarse para ser responsable. Debe hacerlo donde el considera que tiene las debilidades más fuertes referentes a la selección de las técnicas y la elaboración del instrumento adecuado en evaluación para los aprendizajes del desempeño de las competencias desarrolladas por el estudiante, esta información es representados en la Tabla No. 18 y 19

A nivel de educación continua, la capacitación como desarrollo profesional y personal en el profesor universitario, le sirve en la búsqueda para perfeccionarse y mejorar los conocimientos, las actitudes, las habilidades o conductas que él debe saber para desempeñarse en la docencia y hacerlo según sus aptitudes y el potencial que tiene y lo que sabe realmente

Al consultarles a los profesores universitarios la necesidad y desea tomar capacitación acerca del enfoque auténtico, 53 profesores (93%) sienten la necesidad de hacerlo en la búsqueda del desempeño como docente en sus tareas en el proceso de evaluación, solo 4 profesores (7%) no sienten la necesidad de capacitarse y tomar capacitación sobre el enfoque auténtico de evaluación para los aprendizajes. Esta información es de singular importancia en la actualidad

Tabla No.18 – Siente la necesidad y desea tomar capacitación sobre el enfoque auténtico de evaluación para los aprendizajes

Condición	Cantidad de Profesores(as)	%
Si	53	93
No	4	7
TOTAL	57	100

Fuente: cuestionario aplicado a profesores del C.R. U. Los Santos, año 2016

Los profesores universitarios encuestados reconocen las debilidades que lo lleve a fallar por no tener los conocimientos para hacerlo en un área concreta de evaluación, el cual desean fortalecer sus debilidades y capacidades en los contenidos de las diferentes técnicas e instrumentos de evaluación para los aprendizajes (enfoque auténtico), para actuar con audacia en la tarea a realizar y afrontar con conocimiento de causa los desafíos para realizar una buena

evaluación. Se evidencia en la (tabla No 18), donde un porcentaje significativo (93 %), sienten la necesidad de la capacitación en este nuevo enfoque

Las técnicas e instrumentos de evaluación del enfoque de evaluación auténtico que el profesor universitario, desea fortalecer; de acuerdo a la información ofrecida por los informantes de la muestra es la siguiente: 27 profesores (40%) manifiestan que las rubricas, 15 profesores (22%) sistema de evaluación y 11 profesores (16 %) Solución de problemas y estudios de caso. Esta información la muestra la tabla N°19

Tabla.No.19.– Escriba las técnicas e instrumentos de evaluación donde tiene debilidades y desea fortalecer		
Técnicas y contenidos	Profesores	%
Rubricas	27	40
Sistema de evaluación	15	22
Solución de problemas y estudio de casos	11	16
Mapas conceptuales y mentales	6	9
Evaluación por competencias	6	9
Ítems de ensayo	3	4
Otras	0	0

Fuente: cuestionario aplicado a profesores del C.R. U. Los Santos, II semestre, año 2016.

CÓNCLUSIONES

Después de analizar las informaciones suministradas, según los objetivos enunciados se presentan las siguientes conclusiones:

- La información referente a la experiencia docente de los profesores en los CRU(s), el porcentaje de 71%, (41) de los profesores están en el rango de 1 a 5 años de servicio docente, considerada una población significativamente joven, lo que les permite a través de los años adquirir experiencia, característica importante en el desempeño eficaz y eficiente de la docencia, que se refleja en la calidad educativa formando profesionales competentes que compitan en el mundo globalizado, al que históricamente nos corresponde vivir.
- La formación académica de los profesores CRU(s) con un 89% (51) profesores, cifra porcentualmente alta de profesionales que poseen el título a nivel de maestría, lo que los hace especialistas en una determinada área o rama del saber, con capacidades y actitudes para brindar mejor calidad educativa en el desempeño de la docencia en el nivel superior.
- La categoría de los profesores en los CRU(s), la que prevalece con el mayor porcentaje es la de tiempo parcial, un total de 46 profesores (81%) que representa una cantidad mayoritaria, están en esta categoría. Esta condición laboral-salarial afecta al personal docente de la universidad, que significa esto, al tener la mayoría de los

profesores en esta condición solo permanecen en el Centro el tiempo que imparten sus clases y se retiran por no tener ningún compromiso adicional.

- La formación académica de los profesores recibidas en contenidos de " evaluación para los aprendizajes" durante la formación universitaria, en atención a las informaciones proporcionadas por los 57 profesores encuestados, los datos indican que el 100%, cifra que es valorada como excelente, poseen formación en los contenidos de la asignatura evaluación para los aprendizajes, obtenidos en la licenciatura y maestría, indicador que valida una docencia de calidad en el aspecto de evaluación, en mejora de la calidad educativa.
- Las capacitaciones recibidas en contenidos de " evaluación para los aprendizajes" durante el ejercicio de la docencia universitaria, de 51 profesores el (79%), cifra porcentualmente alto, han recibido de una a siete capacitaciones en contenidos de evaluación para los aprendizajes, en el ejercicio de la docencia es un indicador que los profesores se están perfeccionando y en mejora continua, adquiriendo las herramientas evaluativas para implementar en el trabajo y ser eficiente al momento de evaluar.
- El Asesoramiento de tesis en "evaluación para los aprendizajes", los datos suministrados por los encuestados indican que 7 profesores el (12%) han asesorado tesis en evaluación de los aprendizajes, indicador desfavorable dado que para el resto de los 50 profesores el (88%) no han tenido esta oportunidad. La información para la

investigación es alarmante porque al brindar este servicio se tiene que recurrir a las fuentes actualizadas sobre el tema, se perfeccionan y profundizan en el área de evaluación para los aprendizajes.

- El ser jurado de tesis en "evaluación para los aprendizajes", los informantes de la muestra un minúsculo %, 21 profesores señalan que han sido jurado de tesis en temas de evaluación de los aprendizajes, sin embargo, 45 profesores el (79%) indican que no han prestado el servicio como jurado de tesis en el tema de evaluación para los aprendizajes. Esta situación incita a que el profesor universitario siga actualizándose en el desarrollo de sus habilidades profesionales y académicas en el enfoque de evaluación auténtica.
- A nivel de postgrado el profesor universitario ha realizado estudios en contenidos de evaluación para los aprendizajes en porcentaje escaso (96 %). Un minúsculo % si recibe estos estudios a nivel de postgrado, no obstante, los conocimientos que se obtienen en este nivel son extraordinarios para la formación del profesor universitario.
- Los profesores universitarios en los últimos años han recibido cursos de actualización mediante seminarios, charlas, talleres en los contenidos de "evaluación para los aprendizajes", cumpliendo con la formación continua que promueve el desarrollo profesional, contribuyendo de esta manera al fortalecimiento de su desempeño como docente, que lo lleva a brindar un servicio de evaluación a los estudiantes mediante

una educación de calidad, sin embargo, los han realizado en un porcentaje no aceptable, solo 23%, (13)

- La participación del profesor universitario, impartiendo cursos, seminarios, charlas y talleres de acuerdo a la información ha sido ínfima, solo el (13%). Es importante destacar que esta experiencia didáctica le permite al profesor universitario, el fortalecimiento de la formación para ejercer una docencia de calidad.
- De acuerdo a la información proporcionada, la participación de los profesores universitaria es mínima (21 %), a pesar de que esta es una actividad que permite al profesor universitario realizar tareas que conllevan a un eficiente y eficaz proceso de evaluación educativa.
- Un alto porcentaje de profesores universitarios (89%) no participan en la coordinación de eventos de evaluación, no obstante, al coordinar eventos referentes a contenidos de evaluación, el profesor universitario siente el deseo de perfeccionarse y mantenerse actualizado en el área del saber científico de la evaluación y así estar capacitado para brindar el servicio justo que el estudiantado anhela.
- La finalidad de evaluación más utilizada por los profesores universitarios es la finalidad sumativa y guarda relación, dado que el enfoque más utilizado es el tradicional. Esta información es dada por los informantes de la muestra.

- Los profesores universitarios dominan los dos enfoques de evaluación, pero con mayor conocimiento, el enfoque de evaluación tradicional, condición no favorable para el profesor universitario que requiere una formación para realizar una docencia en la cual posea las competencias requeridas para la evaluación de los aprendizajes que desarrollan los estudiantes de forma competencial.

- El grado de satisfacción de los profesores universitarios es excelente. De acuerdo a los informantes de la muestra, (100 %) están satisfechos por la selección de técnicas de evaluación que realizan y la elaboración de los instrumentos de evaluación, lo que demuestra que están conscientes del beneficio de saber que es un medio que le permite recoger la información para reconocer los niveles de avances, de fallas, y el momento en que experimenta las dificultades el estudiante.

- Se advierte en el estudio que las técnicas e instrumentos más utilizadas por los estudiantes universitarios son: las pruebas orales, selección múltiple, otros ítems. Indicadores que sustentan lo expuesto por los profesores que dominan y utilizan ambos enfoques de evaluación el tradicional y el auténtico.

- Los profesores universitarios en un porcentaje significativos (93%) sienten la necesidad y desean tomar capacitaciones en el enfoque de evaluación auténtico, para su desarrollo personal y profesional en los contenidos de este enfoque para la realización de una mejor docencia universitaria.

- En relación a técnicas e instrumentos de evaluación en el enfoque auténtico, los profesores universitarios reconocen tener debilidades en la utilización de las mismas, al igual que solicitan capacitaciones para fortalecer estos contenidos.

- Analizando los resultados de la investigación, atendiendo a los objetivos formulados, se verifica lo planteado en la hipótesis de trabajo, el cual señala que la formación del profesor en el enfoque de evaluación auténtico, garantiza un eficiente y eficaz proceso de evaluación para los aprendizajes de los estudiantes que desarrollan competencias en el nivel superior.

RECOMENDACIONES

- La Universidad debe brindar a los profesores universitarios las capacitaciones de contenidos del enfoque de evaluación auténtica en la modalidad presencial y virtual.
- La Universidad debe fortalecer la condición del profesor tiempo completo, brindando la oportunidad para que los profesores que están en la categoría de tiempo parcial, escalen en menos tiempo, cumpliendo con los requerimientos establecidos legalmente.
- Las líneas de investigación de la Universidad de Panamá en el área de evaluación educativa deben desarrollarse, sobre todo la referente al proceso de evaluación para los aprendizajes.
- Los indicadores del factor docencia del plan de mejoramiento ajustado que apunta al perfeccionamiento y actualización en las áreas pedagógicas deben fortalecer los contenidos de evaluación para los aprendizajes.
- Las unidades académicas universitarias deben generar espacios académicos como foros presenciales y virtuales, talleres interactivos, congresos nacionales e internacionales, otros; con la finalidad de que los profesores universitarios participen y se actualicen en el enfoque de evaluación auténtica.

- Proponer un proyecto en el plan de mejoramiento ajustado, que desarrolle las acciones referentes a la creación de comisiones de evaluación integral, para la valoración de la comunidad educativa universitaria, en el cual se destaquen las acciones de evaluación para los aprendizajes de los estudiantes.

- La Universidad de Panamá debe coordinar acciones en las cuales se llevan a cabo eventos dentro del contexto de la transformación curricular del Estado, para el desarrollo de las nuevas tendencias, en coordinación con otras universidades oficiales y particulares, MEDUCA y otras instituciones educativas, dirigidas al nuevo enfoque de evaluación para los aprendizajes.

- Generar una cultura evaluativa, fortaleciendo una actitud positiva hacia los procesos de evaluación para el aprendizaje, en el cual los profesores universitarios mejoren la docencia que realizan de forma eficiente y eficaz, donde sea vital el establecimiento de objetivos claros de aprendizajes, y determinando las evidencias que indiquen si los estudiantes han desarrollado los objetivos.

- Recomendar a las instancias pertinentes hacer operativo el modelo académico de la Universidad de Panamá, que tiene entre los aspectos el concerniente a la evaluación para los aprendizajes orientados hacia el Enfoque de Evaluación Auténtico.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Ahumada, P. (2000a). La evaluación en una concepción de aprendizaje significativo. Santiago: Salesianos. Recuperado el 15 de agosto de 2016, de http://www.euv.cl/archivos_pdf/evaluacion.pdf
- Ahumada, P. (2005b). La evaluación auténtica para la obtención de evidencias y vivencias de los aprendizajes. *Redalyc.*, I semestre(45), 11 -24. Recuperado el 28 de febrero de 2017, de <http://www.redalyc.org/html/3333/333329100002/>
- Alvarez, K., Morales, I., & Melare, J. (2002). Diagnóstico del mercado laboral del ingeniero de alimentos en El Salvador. El Salvador. Recuperado el 14 de junio de 2017, de <https://sites.google.com/a/nyit.edu/tutoria/alcançe-y-limitaciones-de-un-poryecto>
- Aparicio B., Olmedo. (2001). Análisis comparativo de modelos de evaluación de los aprendizajes y su incidencia en el rendimiento académico en los participantes de la Universidad de Panamá (tesis maestría). Panamá. Recuperado el 15 de abril de 2017
- Arends, R. (2004). *¿Qué es evaluación Auténtica?* Boston: McGraw-Hill. Recuperado el 13 de septiembre de 20016, de <http://queslaevaluacionautentica.blogspot.com/2016/06/caracteristicas-de-la-evaluacion.html>
- Avila, R. (2001). *La cultura, modos de comprensión e investigación.* Bogotá: Editorial Antropos. Bogotá: Antropos.
- Ballester, M., Batalloso, J., & Batalloso, J. M. (2010). *Evaluación como ayuda al aprendizaje.* ESPAÑA: Grao. Recuperado el 23 de noviembre de 2016, de revistas.uis.edu.co/index.php/revistadocencia/article/download/1919/2293/de RA. López - 2010
- Baptista, L., Fernández, C., & H. Sampiere, R. (2006). *Metodología de la Investigación (6ta. ed.)*. México: Mc Graw Hill. Recuperado el 31 de enero de 2017, de <https://metodologiaecs.wordpress.com/2016/01/31/libro-metodologia-de-la-investigacion-6ta-edicion-sampieri-pdf/>
- Bélair, L. (2000). *La evaluación en la acción. El dossier progresivo de los alumnos.* Sevilla: Díada.
- Bernal César-A. *Metodología de la Investigación.* (2008). Prentice Hall, Colombia

- Bolívar, A. (2000). La mejora de los procesos de evaluación. España. Obtenido de <http://redes-cepalcala>.
- Bravo Arteaga, A., & Fernández del Valle, J. (2000). La evaluación convencional frente a los nuevos modelos de evaluación auténtica. *Psicothema*.
- Bretel, L. (27 de septiembre de 2005).
<http://bretelendocompeten.blogspot.com/2005/09/evaluacin-de-competencias.html>.
 Recuperado el 6 de diciembre de 2016, de
<http://bretelendocompeten.blogspot.com/2005/09/evaluacin-de-competencias.html>
- Briones, G. (1995). *La Investigación Social y Educativa (3° ed.)*. (CAB, Ed.) Colombia: Guadalupe.
- Brown, L., Collins, J., & Neuman, A. (1995). Evaluación auténtica multimedia. *Perspectiva Educativa*, 17. Recuperado el 16 de diciembre de 2017, de www.redalyc.org/pdf/3333/333329100002.pdf
- Cárdenas F., J., & Suarez B., M. (2015). Evaluación auténtica: una alternativa para posibilitar la comprensión del aprendizaje en el aula. Chía. Recuperado el 15 de noviembre de 2016, de [https://intellectum.unisabana.edu.co/bitstream/handle/10818/17425/Magda Isabel Suarez Ballen \(tesis\).pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://intellectum.unisabana.edu.co/bitstream/handle/10818/17425/Magda%20Isabel%20Suarez%20Ballen%20(tesis).pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- CARREÑO H, F. (1979). *5. enfoques y principios teóricos de la evaluación (Primera ed.)*. México: Trillas.
- Casanova, M. A. (2004). *Manual de Evaluación Educativa*.
- Díaz B., F. (2005). *Enseñanza situada*. México: Mc Graw Hill. Recuperado el 3 de octubre de 2017, de <https://www.uv.mx/rmipe/files/2016/08/Enseñanza-situada-vinculo-entre-la-escuela-y-la-vida.p>
- Díaz B., F. y. (2000). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: McGraw Hill.
- Díaz Q., D. (2012). *La evaluación auténtica y su relación con el rendimiento*. Honduras. Recuperado el 28 de septiembre de 2017, de <http://www.cervantesvirtual.com/obra/la-evaluacion-autentica-y-su-relacion-con-el-rendimiento-academico/>
- Díaz Q., Z. (2008). *La evaluación auténtica y su relación con el rendimiento académico*. México. Recuperado el 15 de septiembre de 2017, de www.cervantesvirtual.com/.../la-evaluacion-autentica-y-su-relacion-con-el-rendimiento-...
- Diccionario de la Española. (2014). Real Academia Española (22. ed.).
- Diccionario Enciclopédico. (2009).

- Diccionario manual de la lengua española. (2007). Larousse. Recuperado el 28 de septiembre de 2016, de <https://www.amazon.es/Diccionario-Manual-Lengua-Española-Vox/dp/8499741355>
- Diccionario Pedagógico Universal (4ta. ed.). (2003). Colombia: Imprelibros.
- E, G. R. (2014). La evaluación auténtica como instrumento mediador en la educación por competencias. Antioquia, Bogotá, Colombia.
- Eisner, E. (2010). Una exploración del diseño de evaluación de los programas curriculares. Recuperado el 28 de septiembre de 2017, de <https://www.google.com/search?biw=1366&bih=635&ei=5AL8WaHfIYTGMQG1roa4Dw&q=Elliot%2C+Eisner.+septimo+capitulo>
- Elliot, E. (2005). Una exploración del diseño de evaluación de los programas curriculares.
- Escudero M., J. (2008). Profesionales y la formación universitaria: posibilidades y riesgos. Docencia universitaria. Recuperado el 5 de abril de 2017, de <http://revistas.um.es/redu/article/view/35231>
- Flores, Mirna A. F. de ., & C. de Sánchez, L. (1999). Evaluación del aprendizaje (Módulo N° 5). Panamá: Imprenta Universidad de Panamá. Recuperado el 15 de septiembre de 2016
- Foro Educativo: Evaluar es valora. (21 al 23 octubre, 2008). Evaluación de los aprendizajes en el aula. CVNE, Bogotá. Recuperado el 17 de AGOSTO de 2017, de www.mineduccion.gov.co/cvn/1665/propertyvalue-38699.html
- Frida D., F. (2005). Enseñanza situada. México. Recuperado el 3 de octubre de 2017, Mc Graw Hill, México. Impreso por Medios Publicitarios, 2005, <https://www.uv.mx/rmipe/files/2016/08/Ensenanza-situada-vinculo-entre-la-escuela-y-la-vida.pdf>
- G., M. (2005). Los retos de la evaluación auténtica en la enseñanza universitaria: coherencia epistemológica y metodológica. Redalyc(45), 25-44. Recuperado el 21 de marzo de 2017, de <http://www.redalyc.org/pdf/333329100003.pdf>
- Gallo R., Yudi E. (2014). La evaluación auténtica como instrumento mediador en la educación por competencias (tesis), Universidad de Antioquia, Colombia. Recuperado el 3 de julio de 2017, de ayuratesis.udea.edu.co:8080/jspui/handle/123456789/384
- Garrido H., M. (2002). Evaluación Auténtica (4ta ed.). Venezuela.

- Gulikers, J., Bastiaens, T., & Kirschner, P. A. (2004). Un marco de referencia de cinco dimensiones para la evaluación auténtica. México. Recuperado el 25 de septiembre de 2016, de <http://dspace.ou.nl/handle/1820/3152>
- I, A. C. (Ed.). (2003). Diccionario Pedagógico Universal. Farid Estefenn Uribe.
- Info Master 7, Guía aulaisonomia. (20 de mayo de 2013). Obtenido de <http://aulaisonomia.uji.es/mod/page/view.php?id=179>
- Jiménez, K. (1997). Elaboración, análisis e interpretación de los datos y redacción de informes de investigación (Monografias.com ed.). Recuperado el 23 de octubre de 2017, de <http://www.monografias.com/trabajos97/elaboracion-analisis-e-interpretacion-datos-y-redaccion-informes-investigacion/elaboracion-analisis-e-interpretacion-datos-y-redaccion-informes-investigacion2.shtml>
- Lopez F., B. S., & Hinojoso, E. M. (2000). Evaluación de los Aprendizajes. México
- MARGALEF, L. (2005). Los retos de la evaluación auténtica en la enseñanza universitaria coherencia y metodología. *Perspectiva Educativa, Formación de Profesores*(45), 25 - 44. Recuperado el 6 de mayo de 2017, de <http://www.redalyc.org/pdf/3333/333329100003.pdf>
- Ministerio de Educación. Currículo por competencias (Vol. 7). (2013). Panamá.
- Ministerio de Educación. Hacia un curriculum por competencia (Primera ed.). (2013). Panamá.
- Ministerio de Educación. Orientaciones para la evaluación por competencias (Vol. serie 3). (2012). Panamá.
- monografias.com - educación. (s.f.). Recuperado el 6 de marzo de 2017, de <http://www.monografias.com/trabajos20/evaluacion-estudiantes/evaluacion-estudiantes.shtml>
- Morón, C. (5 de Septiembre de 2016). SCRIBD. Obtenido de <https://es.scribd.com/doc/4872028/POBLACION-Y-MUESTRA>
- Nacional, F. e. (2008). *Evaluar es valora*. CVNE, 5. Recuperado el 17 de AGOSTO de 2017, de www.mineduacion.gov.co/cvn/1665/propertyvalue-38699.html
- Normas APA. (2006). Recuperado el 16 de octubre de 2017, de <http://normasapa.net/marco-metodologico-tesis/>
- PENCYT. (2015-2019). Política Nacional de ciencia, tecnología e innovación de Panamá. Panamá.

- Pérez M., I. (2007). La evaluación como instrumento de mejora de la calidad del aprendizaje propuesta de intervención psicopedagógica para el aprendizaje del idioma inglés. España. Recuperado el 12 de abril de 2017, de <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/8004/tjipm.pdf>
- Pérez P., J., & Gardey, A. (2012). Definición de hipótesis. Recuperado el 23 de mayo de 2017, de (<https://definición.de/hipotesis/>)
- Pimienta, J. (2008). Evaluación de los aprendizajes (1ª. ed.). México: Pearson Educación.
- Pophan, W. (2003). El poder transformador de la evaluación formativa. (S. A. Zayas, Trad.) España. Obtenido de rieoei.org/recensiones/0236Arrovo.pdf
- Rodríguez A., J. (1 de mayo de 2016). Evaluación del proceso enseñanza aprendizaje. Artículo. Recuperado el 14 de octubre de 2017, de <http://jorgeproceso1.blogspot.com/2016/05/articulo.html>
- Rodríguez T., N. (1996). La medición de las competencias. Venezuela. Recuperado el 8 de octubre de 2016, de www.psiconsult.com/gettachment/.../La-Medicion-de-las-Competencias.aspx
- Ruiz, M. (28 de marzo de 2009). Evaluación por competencia en el ámbito educativo. Webscolar. Recuperado el 16 de febrero de 2017
- Sabino, C. (2008). El Proceso de Investigación. Caracas: Panapo. Recuperado el 14 de febrero de 2017, de <https://metodoinvestigacion.wordpress.com/.../el-proceso-de-investigacion-carlos-sabi..>
- Santos G., M. (30 de mayo de 2013). Evaluar es comprender. Investigación en la escuela. Recuperado el 27 de enero de 2017, de <https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/59726>
- Segura C., M. (30 de Agosto de 2009). LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES BASADA EN EL DESEMPEÑO POR COMPETENCIA. Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación", 9(2), 1- 25. Recuperado el 17 de septiembre de 2017, de <http://www.redalyc.org/html/447/44713058026/>
- Tobón, S. (2006). Competencia, calidad y educación superior. Bogotá: Magisterio. Recuperado el 21 de junio de 2017, de <http://www.magisterio.com.co/libro/competencias-calidad-y-educacion-superior>
- Tobón, S., Rial, A., Carretero, M., & García, J. (2006). Competencias, calidad y educación superior. Bogotá: Alma Mater Magisterio.
- Trillo, F. (21 de junio de 2005). Competencias docentes y evaluación auténtica. Perspectiva Educativa, Formación de Profesores, 2005,- redalyc.org, Cuadernillo 3(45).

Recuperado el 14 de septiembre de 2017, de
<http://www.redalyc.org/html/3333/333329100006/>

Tyler, R. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: University of Chicago Press. . Chicago: University of Chicago Press.

Universidad de Panamá. (2008a). Estatuto Universitario

Universidad de Panamá (Gaceta Oficial 24356 ed., Vol. numeral 9). (2001b). Panamá.
Recuperado el 31 de julio de 2001

Universidad de Panamá(2008c). Modelo educativo y académico de la Universidad de Panama.
Panamá.

Univerisdad de Panamá. (2007d). Políticas y líneas de investigación. Recuperado el 4 de
noviembre de 2017, de
<http://www.up.ac.pa/vip/VicerrectoriaInvestigacionPostgrado.aspx?submenu=524>

Vallejo R, M., & Molina S., J. (Abril de 2014). La evaluación auténtica de los procesos
educativos. *Revista Iberoamericana de Educación*(64). Recuperado el 15 de febrero de
2017, de http://rieoei.org/rie_revista.php?numero=rie64a01

Van Dalen, D., & Meyer, W. (1981). *Manual de técnicas de la investigación educacional*.
Buenos Aires: Paidós . Recuperado el 21 de octubre de 2016

Zorrilla, A. (1993). *Introducción a la metodología de la investigación* (11ª ed.). México:
Aguilar, León y Cal. Recuperado el 30 de noviembre de 2017, de
https://groups.google.com/d/topic/info_eq3/5u2BQjd5nnE

ANEXO

PRESUPUESTO DE INVERSION DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN				
Nº	I. FASE INICIAL MATERIALES - EQUIPO	CANTIDAD	PRECIO UNITARIO	PRECIO TOTAL
1	Rema de papel – 500 hojas	4	5.00	20.00
2.	Pluma	3	.30	1.00
3.	Tinta	4	27.00	108.00
4-	Corrector	1	2.00	2.00
5.	Luz			10.00
6.	Gasolina	5 gls	4.00	20.00
7.	Impresora	1	52.00	52.00
8-	Memoria USB	2	16.00	32.00
9.	Internet - horas	20	0-50	10.00
10.	Asesoramiento del proyecto - tutor	1	100.00	100.00
11	Asesor de Español - horas	10	20.00	200.00
12	Asesor Estadístico - horas	15	25.00	375.00
13	Copias borradores del I, II, III, IV...	500	0.03	15.00
14	Copias de tesis borradores para el Jurado	3	10.00	30.00
15	Tesis entrega Digital	3	1.00	3.00
16.	Investigador – horas	25	25.00	625.00
II.	FASE DE DESARROLLO			
17.	Gasolina	10	40.00	400.00
18.	Luz			
19.	Copias	100	0.03	3.00
20.	Internet - horas	10	0.50	5.00
21.	Investigador – horas	60	25	1500.00
III	FASE FINAL			
22.	Gasolina	10	4.00	40.00
23.	Luz			15.00
24.	Internet - horas	10	0.50	5.00
25.	Investigador – horas	65	25.00	1625.00
26	Imprevisto – 4%			200.00
TOTAL				5.300.00
Observación: Los gastos son sufragados con recursos propios del investigador				

CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

AÑO		2016 = X						2017 = &					
Nº	MES	JUL	AGO	SEP	OCT	NOV	DIC	ENE	FEB	MAR	ABR	MAY	JUN
I	FASE INICIAL												
1.	Formulación de la idea del tema a investigar	X											
2	Selección y aprobación del tema	X											
II	FASE DE DESARROLLO												
3	Redacción y revisión del I capítulo		X	X									
4	Redacción y revisión del II capítulo				X	X							
5	Redacción y revisión del III capítulo						X	X					
6	Entrega y revisión de la matriz informativa								X	X			
7	Entregar el Formulario para Registro de Proyectos de Investigación									X			
8	Determinar la población y muestra									X			
9	Elaboración y validación de los instrumentos									X			
10	Aplicación de instrumentos y realizar entrevistas										X	X	
11	Recolección y tabulación de la información de la información											X	X
12	Análisis interpretación y representación de la información	&	&										
13	Redacción y revisión del IV capítulo		&	&									
III	FASE FINAL												

14	Elaboración y revisión del informe final 1				&	&							
15	Reelaboración y revisión del informe final 2				&	&							
16	Sustentación del proyecto						&						
17	Divulgación						&	&	&	&			

MATRIZ DE INFORMACIÓN ESTADÍSTICA

Denominación de la investigación: **Formación en el enfoque de evaluación auténtica garantiza el eficiente y eficaz proceso de evaluación para los aprendizajes por competencias de los profesores en el nivel superior**

POBLACION Y MUESTRA						COMENTARIOS	
Objetivo General: Valorar la formación del profesor en el enfoque de evaluación auténtico que garantice un eficiente y eficaz proceso de evaluación para los aprendizajes de los estudiantes por competencias en el Nivel Superior							
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	POBLACIÓN Y MUESTRA						
	Profesores de Facultades (Cuestionario)		Coordinadores de Facultades (Entrevista 1)		Coordinadoras de Extensión (Entrevista 2)		
	ND	nd	ND	nd	ND	nd	Comentario
	115	57	10	10	2	2	
OBJETIVOS ESPECÍFICOS							
1. Examinar la información referente a la formación que poseen los profesores en el enfoque de Evaluación Auténtico	1,2,3,4,5, 6, 7, 8, 9, 10, 11 y 12		1-2		1-2-3		
2. Reconocer la participación del profesor en jornadas de capacitación, actualización, referente a el enfoque de evaluación auténtico	9, 10 y 11.		3-4		4-5		
3. Detectar la participación del profesor en actividades de	12		5				

coordinaciones de proyectos y programas, asesorías y jurados de tesis, otras					
4. Verificar la utilización del enfoque de evaluación autentico por el profesor universitario para la evaluación de los aprendizajes desarrollados por competencias del estudiante del Nivel Superior	13, 14, 15, 16 y 17		8	6-7	
5. Determinar la necesidad de capacitación del profesor universitario en cuanto al enfoque autentico de evaluación para los aprendizajes	18 y 19		6-7		

UNIVERSIDAD DE PANAMA
VICERECTORIA DE INVESTIGACION Y POSTGRADO
FACULTAD CIENCIAS DE LA EDUCACION
CENTRO REGIONAL DE LOS SANTOS

MATRIZ DE ELABORACIÓN DE CUESTIONARIO Y ENTREVISTAS

Denominación de la investigación: **Formación en el enfoque de evaluación auténtica garantiza el eficiente y eficaz proceso de evaluación para los aprendizajes por competencias de los profesores en el nivel superior**

CUADRO N° 4. MATRIZ DE INSTRUMENTO DE EVALUACION			
Objetivo General: 1. Valorar la formación del profesor en el enfoque de evaluación auténtico que garantice un eficiente y eficaz proceso de evaluación para los aprendizajes de los estudiantes por competencias en el Nivel Superior			COMENTARIOS
Objetivos	Profesores de la Facultades (Cuestionario)	Coordinadores de la Facultades (Entrevista)	Coordinadoras de Investigación y Postgrado (Entrevista)
1. Examinar la información referente a la formación que poseen los profesores en el enfoque de Evaluación Auténtico	1. Ha impartido cursos de Evaluación de los aprendizajes 2. Capacitaciones recibidas en evaluación de los aprendizajes, en su carrera universitaria: 3. Ha asesorado tesis en evaluación para los aprendizajes 4. Ha sido jurado cuya tesis es, en evaluación para los aprendizajes 5. Actualmente estudia la carrera de evaluación para los aprendizajes	1. Han recibido los profesores de la Facultad en su formación o capacitación, contenidos de la asignatura Evaluación de los Aprendizajes, según su currículo 2. Tiene conocimiento cuántos Profesores realizan actualmente estudios en la carrera de evaluación de los aprendizajes	1. Los cursos de postgrados y maestrías tienen en su plan de estudios la asignatura evaluación para los aprendizajes 2. Actualmente tiene en ejecución o tiene previsto a Nivel de Post proyectos de capacitación en evaluación para los aprendizajes. 3. Cuántos profesores egresados de los programas de Post han recibido capacitación en los contenidos de la asignatura de evaluación para los aprendizajes

<p>2. Reconocer la participación del profesor en jornadas de capacitación, actualización, referente a el enfoque de evaluación auténtico</p>	<p>6. Ha participado en cursos, seminario, charlas, taller referente a evaluación para los aprendizajes en los tres últimos años 7. Ha impartido curso, seminario, charla en evaluación para los aprendizajes en los tres últimos años 8. Pertenece al departamento o comisión de evaluación.</p>	<p>3. Existe en su Facultad un departamento o comisión de evaluación 4. Tiene conocimiento de los profesores de la Facultad que tienen investigaciones registradas en la VIP, sobre evaluación.</p>	<p>4. Existen solicitudes de los profesores del Centro para que se dicte el programa de Maestría en Evaluación para los Aprendizajes y de haber, está en trámite para su aprobación 5. Existe en su Coordinación un departamento o comisión de evaluación</p>
<p>3. Detectar la participación del profesor en actividades de coordinaciones de proyectos y programas, asesorías y jurados de tesis, otras</p>	<p>9. Ha coordinado eventos, actividades de evaluación</p>	<p>5. En la actualidad hay profesores que pertenecen a un grupo o instituto de evaluación para los aprendizajes en especial</p>	
<p>4. Verificar la utilización del enfoque de evaluación autentico por el profesor universitario para la evaluación de los aprendizajes desarrollados por competencias del estudiante del Nivel Superior</p>	<p>10. En qué medida aplica la evaluación según su finalidad 11. Con que grado de satisfacción selecciona las técnicas y elabora los instrumentos de evaluación 12. En qué medida domina usted los dos enfoques de evaluación de los aprendizajes 13.: En qué medida utiliza en las pruebas las técnicas e instrumentos del enfoque de evaluación tradicional 14. En qué medida utiliza en las pruebas las técnicas e instrumentos del enfoque de evaluación autentico 15. Tipo de técnica e instrumento que utiliza con mayor frecuencia en la evaluación para los aprendizajes de los</p>	<p>8. Tiene conocimiento cuantos profesores utilizan en sus pruebas el enfoque de evaluación auténtica</p>	

	estudiantes universitarios		
5. Determinar la necesidad de capacitación del profesor universitario en cuanto al enfoque auténtico de evaluación para los aprendizajes	16. Siente la necesidad y desea tomar capacitación sobre el enfoque auténtico de evaluación para los aprendizajes 17. Escriba las técnicas e instrumentos evaluativos donde tiene debilidades y desea fortalecer:	6. Cree usted que es necesario que los profesores reciban formación en evaluación para los aprendizajes 7. Qué actividades de capacitación sobre evaluación para los aprendizajes promueve para motivar a los profesores de la Facultad:	6. Cree usted que es necesario que los profesores reciban formación en evaluación para los aprendizajes 7. Qué programas de evaluación para los aprendizajes promueve para motivar a los profesores



UNIVERSIDAD DE PANAMA
VICERECTORIA DE INVESTIGACION Y POSTGRADO
FACULTAD CIENCIAS DE LA EDUCACION
CENTRO REGIONAL DE LOS SANTOS

MAESTRIA EN METODOS DE INVESTIGACION Y EVALUACION

CUESTIONARIO N° 1: PARA PROFESORES DE CENTROS REGIONALES

Instrucciones: Respetado Profesor se le agradece responder los siguientes ítems que se le presentan a continuación, marque con **una X la casilla** con la respuesta de su opinión; los ítems de respuesta se le agradece contestar de forma breve y precisa. **Su información es de suma importancia y es tratada con discreción y confidencialidad. Mil Gracias...**

Objetivo: Valorar la formación del profesor en el enfoque de evaluación auténtico en el desempeño de la docencia universitaria para la evaluación de aprendizajes por competencia.

0. Datos generales:

1. Facultad a la que pertenece el profesor

Tabla No. 01. Facultad a la que pertenece el profesor

No	Facultad	CANTIDAD	%
1	Educación		
2	Humanidades		
3	Administración de Empresas y Contabilidad		
4	Derecho		
5	Comunicación		
6	Ciencias Exactas		
7	Agropecuaria		
8	Economía		
9	Física		
10	Arquitectura		
	TOTAL		

2. Años de docencia universitaria, marque con una x:

AÑOS	1 a 5	6 a 10	11 a 15	15 a 20	21 a 25	26 a 30	30 y mas
Universidad							

3. Su condición como Profesor Universitario: Tiempo parcial: _____ Tiempo Completo: _____

4. Asignaturas dadas en evaluación de los aprendizajes, en su carrera universitaria

CANTIDAD DE CAPACITACIONES RECIBIDAS EN EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES							
1	2	3	4	5	6	7	NINGUNA

5. Ha asesorado tesis en evaluación para los aprendizajes: SÍ: _____ NO: _____

6. Ha sido jurado cuya tesis es, en evaluación para los aprendizajes: SÍ: _____ NO: _____

7. Actualmente estudia la carrera de evaluación para los aprendizajes: SÍ: _____ NO: _____

8. Ha participado en cursos, seminario, charlas, taller referente a evaluación para los aprendizajes en 3 últimos años: SÍ: _____ NO: _____

9. Ha impartido curso, seminario, charla referente en evaluación para los aprendizajes en los 3 últimos años: SÍ: _____ NO: _____

10. Pertenece actualmente al departamento o comisión de evaluación: Sí: _____ No: _____

11. Ha coordinado eventos, actividades referentes al enfoque auténtico de evaluación:

Sí: _____ No: _____

12. En qué medida utiliza la evaluación de los aprendizajes, según su finalidad:

EN QUE MEDIDA	MODERADAMENTE	MEDIANAMENTE	MUY POCO	NADA
TIPO				
DIAGNOSTICA				
FORMATIVA				
SUMATIVA				

13. Con que grado de satisfacción emocional selecciona las técnicas y elabora los instrumentos de evaluación:

BASTANTE	REGULAR	POCA	NADA

14. En qué medida domina usted los dos enfoques de evaluación de los aprendizajes:

EN QUE MEDIDA \ TIPO	BASTANTE	MEDIANAMENTE	MUY POCO	CASI NADA
TRADICIONAL				
AUTENTICO				

15. En qué medida utiliza en las pruebas que aplica a los estudiantes las técnicas e instrumentos de **evaluación tradicional**, en el semestre:

EN QUE MEDIDA \ TIPO	BASTANTE	MEDIANAMENTE	MUY POCO	CASI NADA
TRADICIONAL				

16. En qué medida utiliza en las pruebas las técnicas e instrumentos del enfoque de **evaluación auténtica**, en el semestre:

EN QUE MEDIDA \ TIPO	BASTANTE	MEDIANAMENTE	MUY POCO	CASI NADA
AUTENTICO				

17. Tipo de técnica e instrumento que utiliza con mayor frecuencia en la evaluación para los aprendizajes de los estudiantes universitarios, en el semestre, **(marque hasta tres respuestas)**

MARQUE HASTA TRES PREGUNTAS			
CIERTO O FALSO		MAPA CONCEPTUAL	
PAREO		INVESTIGACIONES	
LLENAR ESPACIO		TRABAJO INDIVIDUAL	
SELECCIÓN MULTIPLE		SOLUCIÓN DE PROBLEMA	
ITEMS DE PREGUNTAS		RESUMENES	
PRUEBAS ORALES		MAPAS MENTALES	
TRABAJO EN EQUIPO		ESTUDIO DE CASO	
OTROS: _____			

18. Siente la necesidad y desea tomar capacitación sobre el enfoque auténtico de evaluación para los aprendizajes: SI: _____ NO: _____

19. Escriba las técnicas e instrumentos de evaluación donde tiene debilidades y desea fortalecer:

GRACIAS MIL GRACIAS, BENDICIONES HOY Y SIEMPRE...

UNIVERSIDAD DE PANÁMA
VICERECTORIA DE INVESTIGACION Y POSTGRADO
FACULTAD CIENCIAS DE LA EDUCACION
CENTRO REGIONAL DE LOS SANTOS
MAESTRIA EN METODOS DE INVESTIGACION Y EVALUACION

ENTREVISTA N° 1: DIRIGIDA A COORDINADORES ACADEMICOS DE FACULTADES

OBJETIVO; Recabar información de la formación del profesor sobre el enfoque auténtico de evaluación de los aprendizajes para evaluar las competencias de los estudiantes del nivel superior

1. Cuántas asignaturas en evaluación para los aprendizajes han cursados en su formación y capacitación los profesores universitarios según su currículo

1	2	3	4
NINGUNO	MUY POCOS	CASI TODOS	TODOS

2. Cuántos Profesores universitarios realizan estudios de post en evaluación para los aprendizajes, actualmente

1	2	3	4
NINGUNO	MUY POCOS	CASI TODOS	TODOS

3. Existe en su institución un departamento o comisión de evaluación: SI _____ NO _____

4. Hay profesores de la Facultad que tienen investigaciones actualmente registradas en la VIP, sobre evaluación: SI _____ NO _____

5. En la actualidad hay profesores que pertenecen a un grupo o instituto de evaluación para los aprendizajes: en especial: SI _____ NO _____

6. Cree usted que es necesario que los profesores reciban formación en evaluación para los aprendizajes: SI _____ NO _____

7. Qué actividades de capacitación sobre evaluación para los aprendizajes promueve para motivar a los profesores

1	2	3	4	5	6
SEMINARIO	CURSOS	DIPLOMADOS	CONFERENCIAS	CHARLAS	OTROS

8. Tiene conocimiento cuantos profesores utilizan en sus pruebas la evaluación auténtica

1	2	3	4
NINGUNO	MUY POCOS	CASI TODOS	TODOS

UNIVERSIDAD DE PAÑAMA
VICERECTORIA DE INVESTIGACION Y POSTGRADO
FACULTAD CIENCIAS DE LA EDUCACION
CENTRO REGIONAL DE LOS SANTOS

MAESTRIA EN METODOS DE INVESTIGACION Y EVALUACION

**ENTREVISTA N°2: DIRIGIDA A COORDINADORES DE INVESTIGACION Y
POSTGRADO DE CENTROS REGIONALES**

- Objetivo: Recabar información acerca de la labor de capacitación que ofrece la Coordinación de Investigación y Postgrado a los profesores en evaluación para los aprendizajes, según el CRULS 2013.

Indicaciones: Conteste de manera breve y precisa las siguientes preguntas.

1. Cuántos cursos de postgrados y maestrías tienen en su plan de estudios la asignatura evaluación para los aprendizajes

Cursos EVA para los aprendizajes		
1	2	3

2. Actualmente tiene en ejecución o tiene previsto a Nivel de Post proyectos de capacitación en evaluación para los aprendizajes. Cuántos: _____

3. Cuántos profesores egresados de los programas de Post han recibido capacitación en los contenidos de la asignatura de evaluación para los aprendizajes: SI _____ NO _____

4. Existen solicitudes de los profesores del Centro para que se dicte el programa de Maestría en Evaluación para los Aprendizajes y de haber, está en trámite para su aprobación: SI _____ NO _____

5. Existe en su Coordinación un departamento o comisión de evaluación: SI _____ NO _____

6. Cree usted que es necesario que los profesores reciban formación en evaluación para los aprendizajes:

Cursos que promueve:			
POSTGRADOS	MAESTRIAS	DOCTORADOS	NINGUNO
1	2	3	0

7. Qué actividades de capacitación sobre evaluación para los aprendizajes promueve para motivar a los profesores del Centro:

1	2	3	4	5	6
SEMINARIO	CURSOS	DIPLOMADOS	CONFERENCIAS	CHARLAS	OTROS

Universidad de Panamá
 Facultad Ciencias de la Educación
 Centro Regional de Los Santos
 Tabulación: Cuestionario aplicado a Profesores

TABULACIÓN: DATOS OBTENIDOS DEL CUESTIONARIO N° 1 APLICADO A PROFESORES DEL CENTRO																								
PRE	1	2	3	4	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10			11	12		13	14	16	17	
ID	Años	Ti tu	Ti	Fa	Ca	AT	JT	E	Pa	D	Pe	FP	Co	1	2	3	GS	1	2	ET	E A	P	PTI	
1	2	3	1	2	4	2	2	2	1	2	2	10	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	3	
2	7	4	2	2	5	2	2	2	1	2	2	7	2	2	1	1	2	2	2	2	2	1	2	
3	6	3	1	2	5	2	2	2	1	2	1	7	2	1	1	1	1	2	2	3	1	1	1	
4	1	3	1	2	2	2	2	1	1	2	2	3	2	2	1	2	2	2	3	2	2	1	2	
5	4	3	1	2	3	2	2	2	1	2	2	6	2	2	1	1	2	2	2	2	2	1	1	4
6	1	3	1	2	2	2	2	2	1	2	2	3	2	2	2	2	1	2	2	2	2	1	2	
7	3	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3	2	2	2	2	2	2	4	2	3	1	2	
8	6	3	2	2	3	2	2	2	2	2	2	5	2	2	2	2	2	2	4	3	3	1	2	
9	5	3	1	2	4	2	2	2	2	2	2	4	2	1	1	1	2	1	1	1	1	1	2	
10	2	3	1	2	2	2	2	2	2	2	2	3	2	2	1	1	2	2	1	2	2	1	3	
11	1	3	1	2	4	2	2	2	2	2	2	9	2	1	1	1	2	1	2	4	2	1	3	
12	4	3	1	2	1	2	2	2	2	2	2	8	2	3	2	1	2	2	3	1	2	1	5	
13	6	3	1	2	2	2	2	2	2	2	2	8	2	3	2	1	2	1	2	2	2	1	3	
14	4	3	1	2	2	2	2	2	2	2	2	9	2	3	3	3	2	3	3	3	3	1	1	-
15	1	2	1	2	7	2	2	2	2	2	2	2	2	1	1	1	1	2	2	2	2	1	4	-
16	1	3	1	2	2	2	2	2	2	2	2	3	2	3	1	1	2	2	2	2	2	1	5	-
17	2	3	1	2	5	2	2	2	2	2	2	6	2	1	1	1	1	1	1	2	2	1	2	3
18	1	3	1	2	4	2	2	2	2	2	2	9	2	1	1	1	1	2	2	1	1	1	3	5
19	7	3	2	1	4	2	2	2	2	1	2	6	2	4	1	1	1	1	1	1	1	1	2	
20	1	3	1	2	-	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	1	1	2	1	2	1	4	
21	1	3	1	2	2	2	2	2	2	2	2	6	2	1	2	2	2	1	2	2	3	1	3	
22	6	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3	2	1	1	1	1	1	1	2	1	1	3	
23	4	3	2	2	5	1	1	2	2	2	2	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	3	
24	7	2	2	1	7	1	1	2	2	1	1	4	1	1	1	1	1	1	2	2	1	1	3	

25	1	3	1	2	-	2	2	2	2	2	2	2	2	1	1	1	1	1	1	1	1	4				
26	3	3	1	2	3	2	2	2	2	2	1	10	2	2	1	1	2	1	2	1	2	1	5			
27	1	3	1	2	8	2	2	2	2	2	2	3	2	1	1	1	1	2	1	2	1	1	3			
28	2	3	1	2	8	2	2	2	2	2	2	3	2	2	2	2	1	1	1	2	1	2	1			
29	6	3	1	2	2	2	2	2	2	2	2	4	2	1	1	1	1	2	2	2	2	2	3			
30	2	3	1	2	2	2	2	2	2	2	2	6	2	1	1	1	1	2	2	2	2	2	3			
31	2	2	1	2	8	2	2	2	2	2	2	10	2	2	2	1	1	3	2	3	2	1	3			
32	2	3	1	-	4	-	-	2	2	2	2	3	2	1	1	1	1	3	1	2	1	1	1			
33	2	3	1	1	1	2	2	2	2	2	2	8	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2			
34	3	3	1	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	1	1	1	1	1	1	1	2	1	5			
35	7	3	2	2	7	2	2	2	2	2	2	2	2	1	1	1	1	1	1	3	1	1	3			
36	3	3	1	2	7	2	2	2	2	2	2	8	2	1	1	1	1	1	1	2	1	1	3			
37	1	3	1	2	8	2	2	2	2	2	2	1	2	1	2	1	1	2	2	2	2	1	3			
38	1	3	1	2	8	2	2	2	2	2	2	1	2	1	1	1	3	1	2	3	3	1	1	-		
39	4	3	1	2	5	2	1	2	2	2	1	1	2	2	1	1	1	1	1	1	1	1	3	6		
40	3	3	1	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	1	1	1	1	2	1	1	2	3		
41	3	3	1	1	6	2	2	2	2	1	1	1	2	2	1	1	1	1	1	3	1	1	3			
42	7	3	1	1	1	1	1	2	2	1	2	1	2	2	2	1	1	1	1	3	2	1	2	3		
43	7	3	1	1	5	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	1	2	2	1	2	1	1	3			
44	5	3	2	1	3	2	1	2	1	2	2	1	2	1	2	1	1	2	1	2	1	1	3			
45	5	3	1	1	5	2	2	2	1	2	2	2	2	1	1	1	1	1	1	4	1	1	3			
46	4	1	1	1	4	2	1	2	1	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	1	2	1	5			
47	2	3	1	1	3	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	3	2	
48	5	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	8	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	6			
49	1	3	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	1	1	1	1	4	1	2	1	3		
50	1	2	1	2	1	2	2	2	2	2	2	8	2	2	2	1	1	2	2	2	2	1	3			
51	2	3	1	2	2	1	1	1	1	1	1	2	2	2	1	1	1	2	1	1	2	1	3			
52	2	4	1	1	7	1	1	2	1	1	1	7	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	4		
53	1	3	1	1	7	1	2	2	1	1	2	2	2	1	1	1	1	4	1	3	2	1	1	2		
54	4	3	1	2	5	2	1	2	2	2	1	2	2	2	1	1	1	1	1	1	1	1	2	3	6	
55	1	3	1	2	4	2	2	2	2	2	2	8	2	1	1	1	1	2	2	1	1	1	3	5		
56	6	3	1	2	5	2	2	4	1	2	1	4	2	1	1	1	1	2	2	3	1	1	1	2		
57	4	3	2	2	5	1	1	2	2	2	2	4	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	3			

18										1	1			1			
19								1	1	1							
20					1	1								1			
21							1			1	1						
22					1	1						1					
23				1	1	1											
24				1	1	1											
25					1	1				1							
26	1		1		1												
27				1	1	1											
28					1	1				1							
29	1	1				1											
30	1				1	1											
31					1	1						1					
32					1					1	1						
33				1	1	1											
34													1		1		
35					1	1	1										
36				1	1	1											
37				1		1								1			
38				1	1	1											
39				1	1	1											
40				1		1		1									
41				1	1	1											
42								1				1	1				
43					1	1				1							
44					1	1				1							
45												1		1	1		
46				1	1	1											
47	1			1	1												
48					1			1		1							
49					1	1								1			
50				1	1	1											
51				1	1	1											

52				1	1	1											
53							1			1	1						
54				1	1	1											3
55										1	1			1			1
56	1	1			1												6
57					1	1					1						2
																	3
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	1		
															5		

**MATRIZ: DATOS INFORMATIVOS RECIBIDOS DE LA ENTREVISTA DIRIGIDA A
COORDINADORES ACADÉMICOS DE FACULTADES**

PRE		1	2	3		4		5		6		7						8	
I.D	FACUL TADES	ASIG EVA	E EVA CANT	C o D E		I N R E		G o I E V		F E V A		A C T E V A P R O M						P E V A	
				1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	3	4	5	6		
1	EDUC	4	2	1		X			2	1		1							4
2	HUMA	4	1	1			X		2	1		1							4
3	AD EM	4	1	1			X		2	1		1							4
4	DEREC	4	1	1			X		2	1		1							4
5	ARQUI	4	1	1			X		2	1		1							4
6	CL EXA	4	2	1		X			2	1		1							4
7	AGRO	4	1	1			X		2	1		1							4
8	ECON	4	1	1			X		2	1		1							4
9	MUSI	4	1	1			X		2	1		1							4
10	COMU	4	1	1			X		2	1		1							4

PANANAMA
FACULTAD CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CENTRO REGIONAL DE LOS SANTOS

MAESTRIA EN METODOS DE INVESTIGACION Y EVALUACION

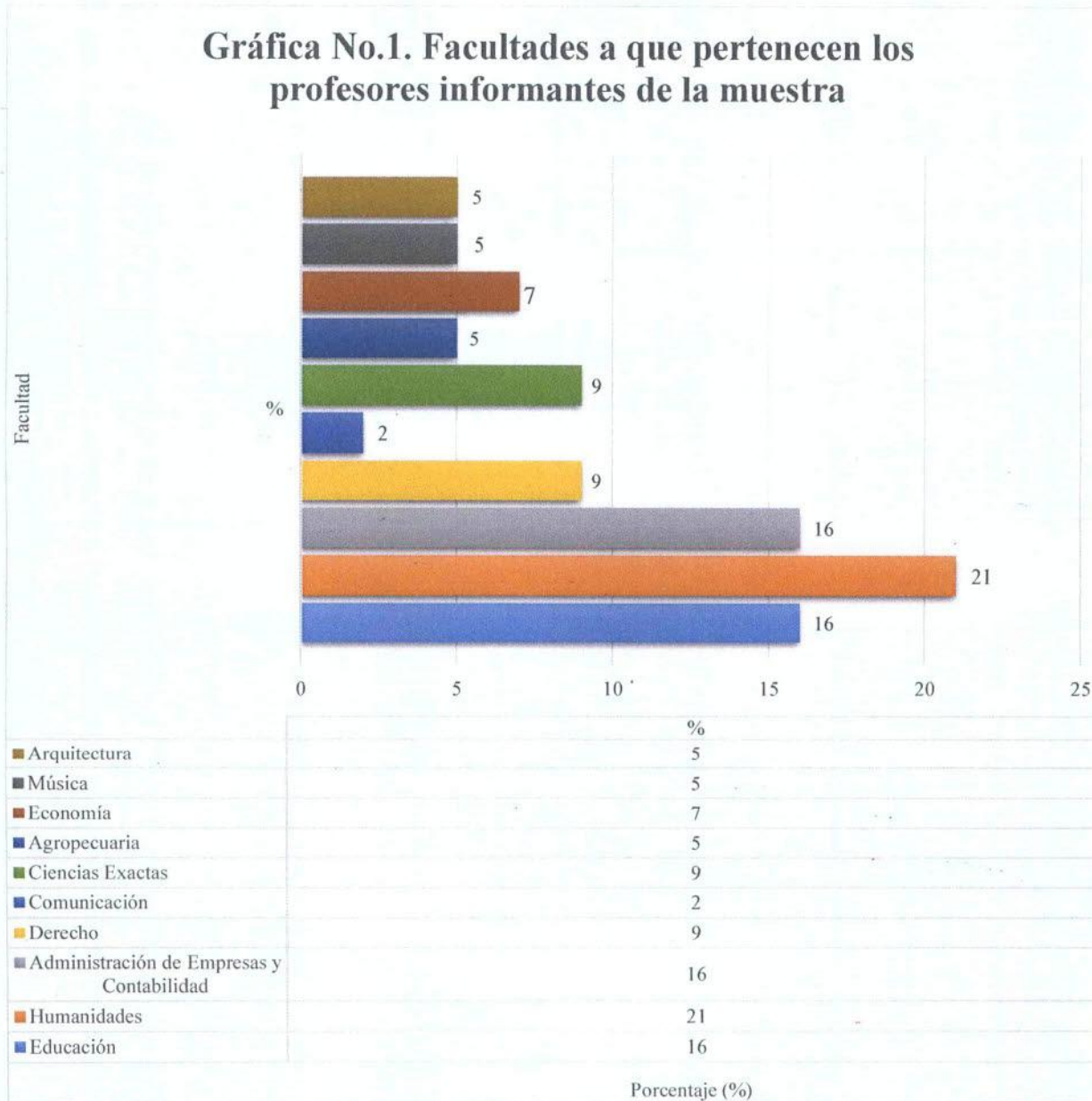
ENTREVISTA N° 1: DIRIGIDA A COORDINADORES ACADEMICOS DE FACULTADES

MATRIZ: NUMERO DE FACULTADES DEL Y CANTIDADES DE PROFESORES A SER ENTREVISTADOS POR LA COORDINACIÓN									
Número de Facultades del Centro Regional Universitario de Los Santos									
EDUC	HUMAN I	ADMON DE EMPRESAS Y CONTABILID	DERE CHO	ARQUITEC TURA	CIENCIAS EXACTAS	AGROPE CUARIA	ECONO MIA	MUSIC A	COMU NICAC
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
9	12	9	5	3	5	2	7	3	1

GRÁFICAS

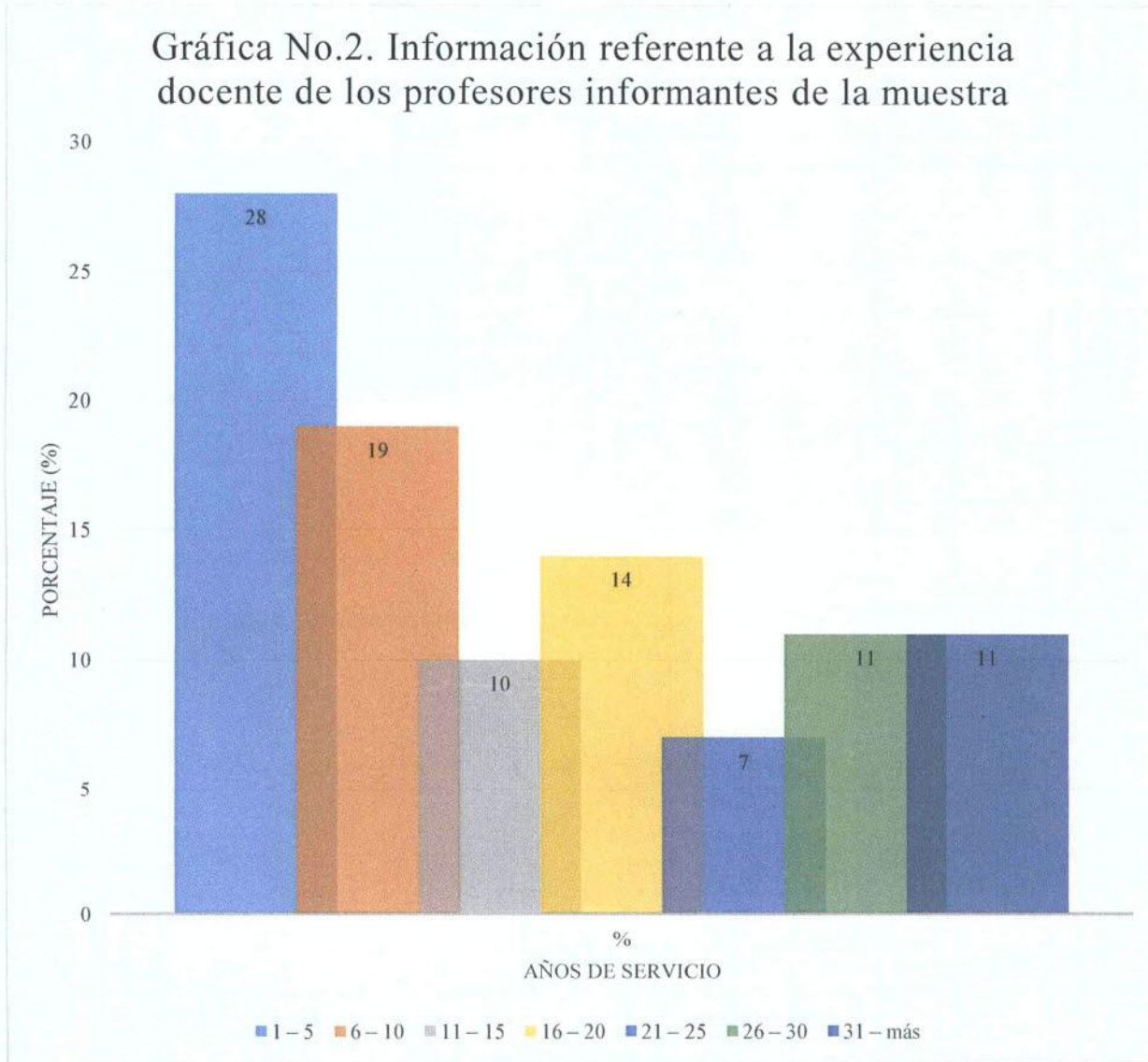
GRAFFICAS QUE CONTIENEN LOS DATOS INFORMATIVOS DE LOS RESULTADOS DE LE INVESTIGACION:

Gráfica No.1 – Facultades a que pertenecen los profesores informantes de la muestra



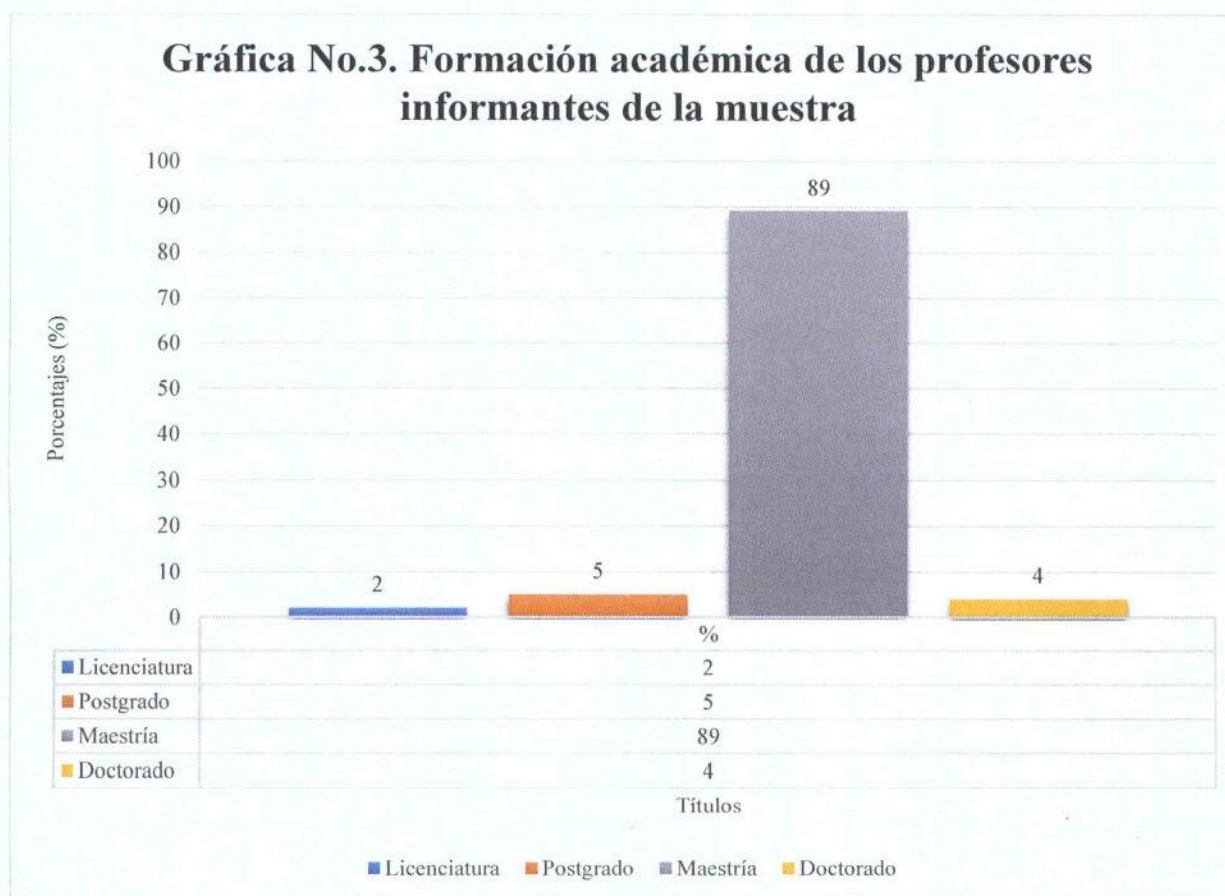
Fuente: cuestionario aplicado a profesores del C.R. U. Los Santos, II semestre, año2016

Gráfica No.2 – Información referente a la experiencia docente de los profesores informantes de la muestra



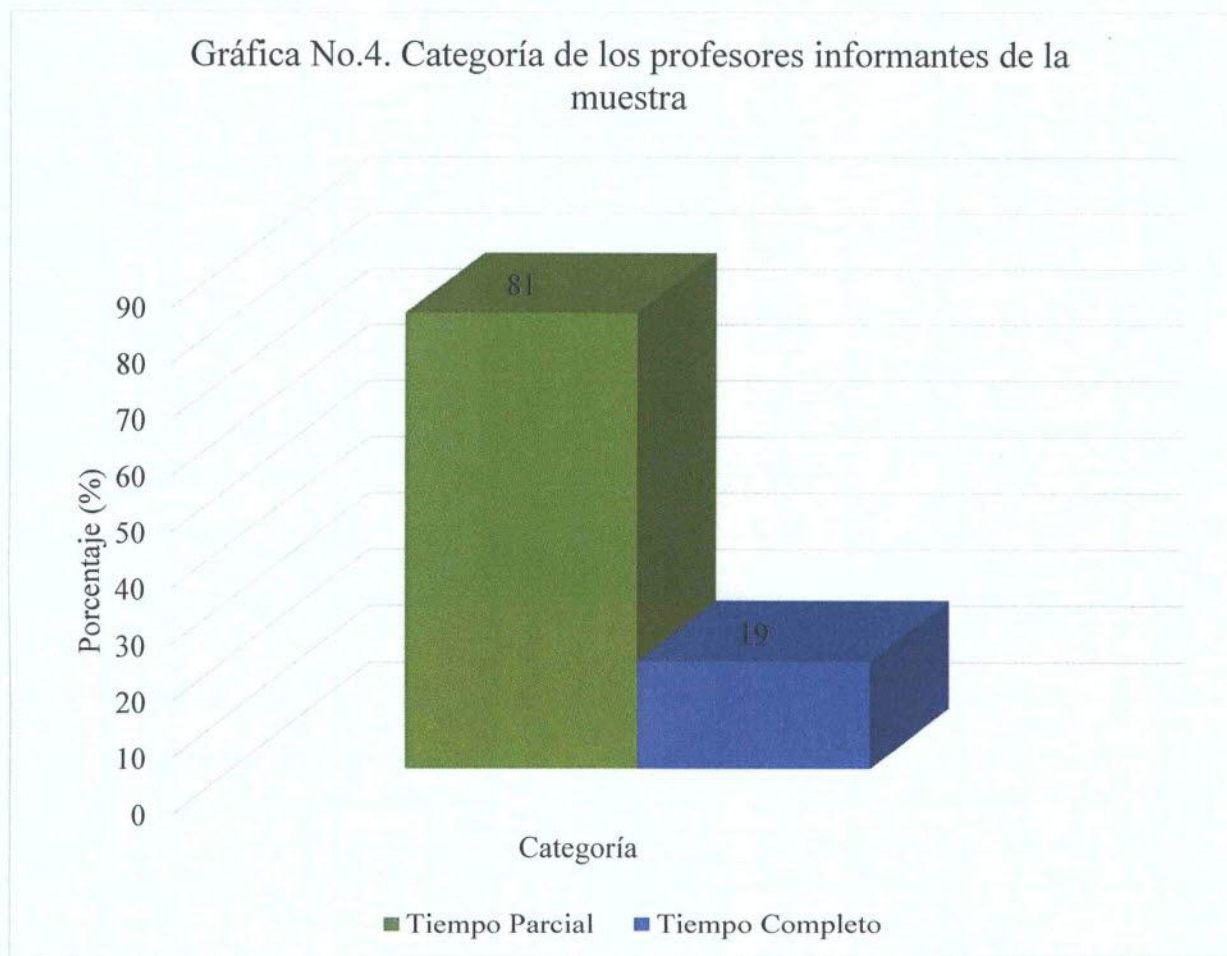
Fuente: cuestionario aplicado a profesores del C.R. U. Los Santos, II semestre, año2016

Gráfica No.3 – Formación académica de los profesores informantes de la muestra



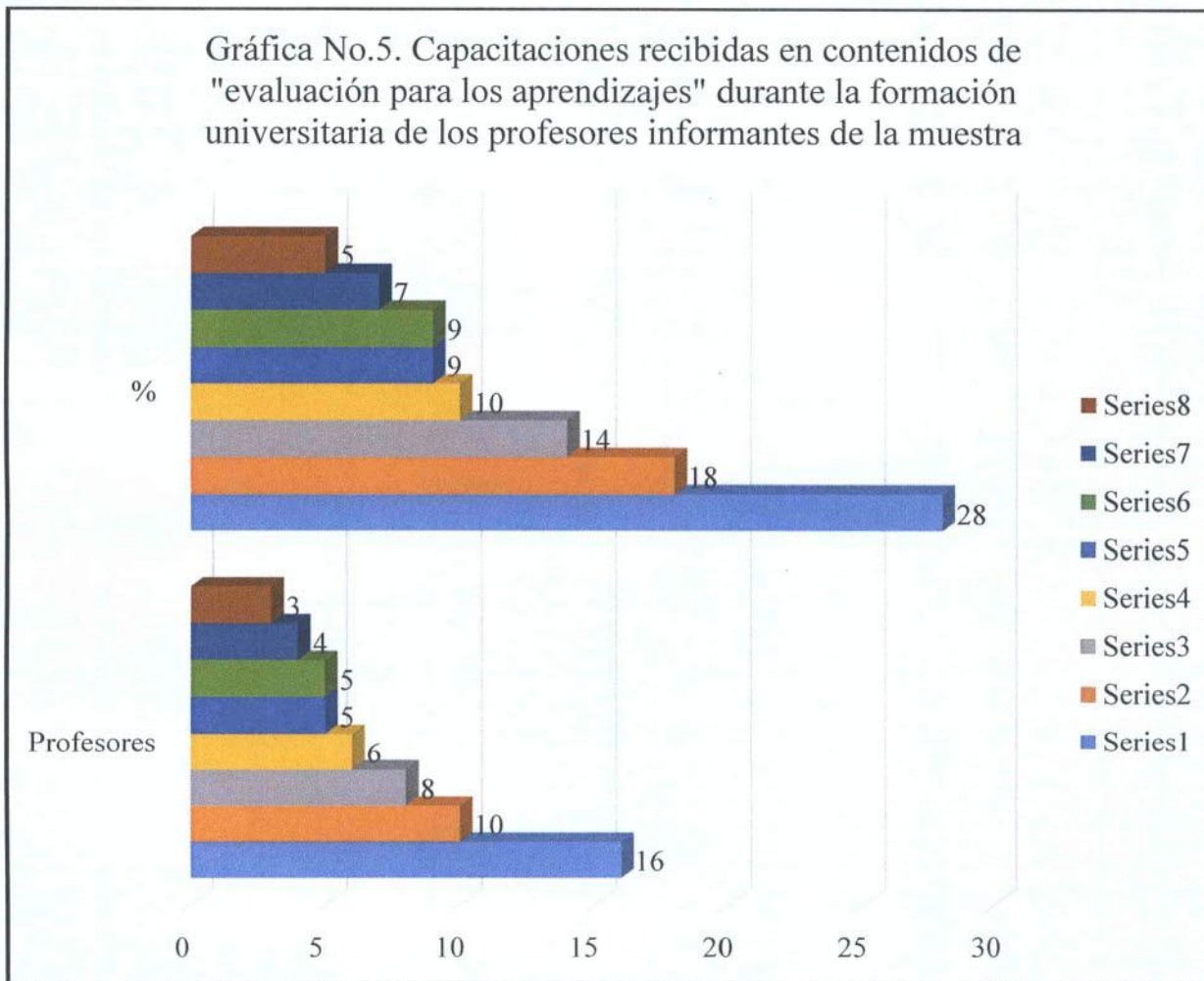
Fuente: cuestionario aplicado a profesores del C.R. U. Los Santos, II semestre, año2016

Gráfica No.4 – Categoría de los profesores informantes de la muestra



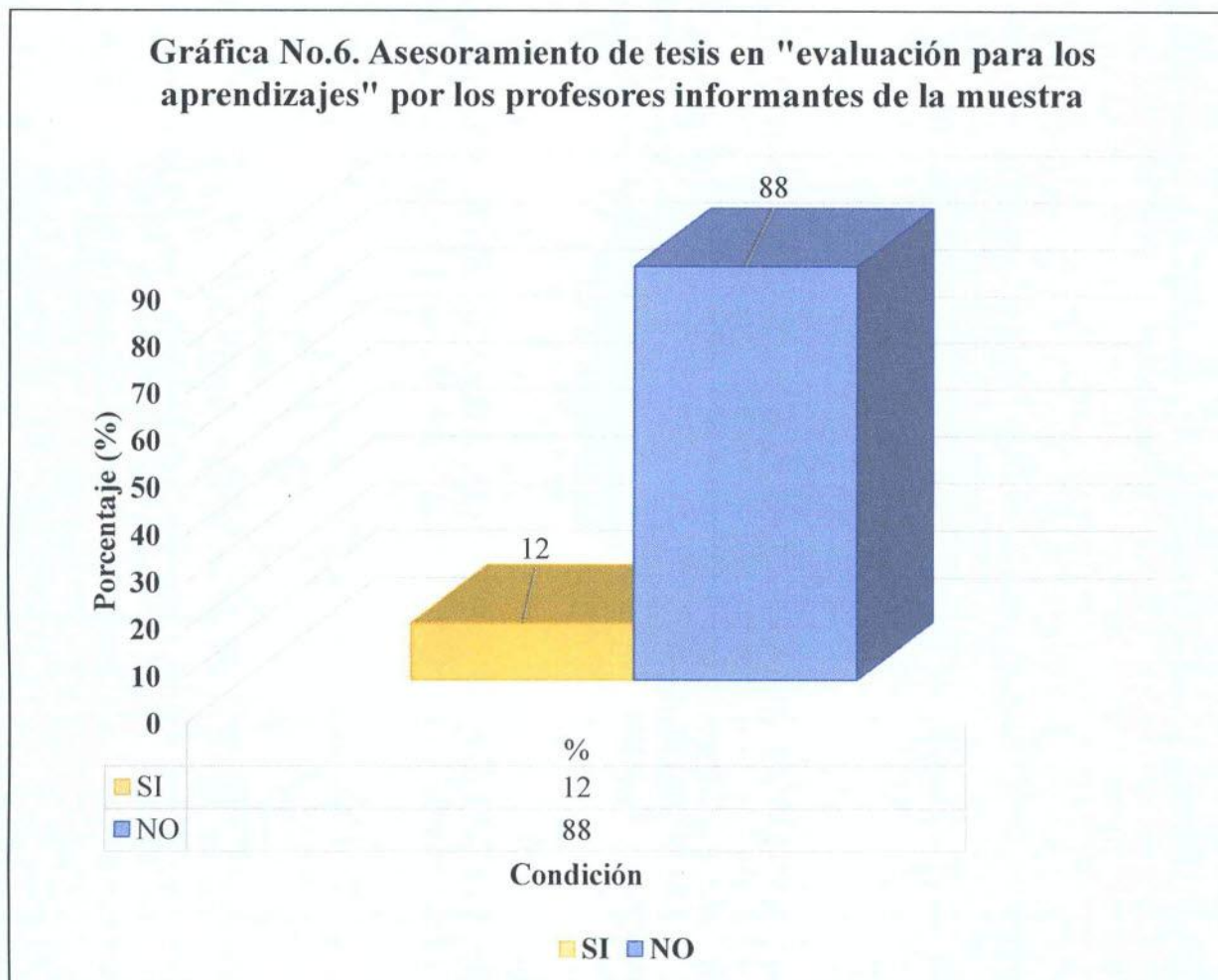
Fuente: cuestionario aplicado a profesores del C.R. U. Los Santos, II semestre, año2016

Gráfica No.5 – Capacitaciones recibidas en contenidos de “evaluación para los aprendizajes” durante la formación universitaria de los profesores informantes de la muestra



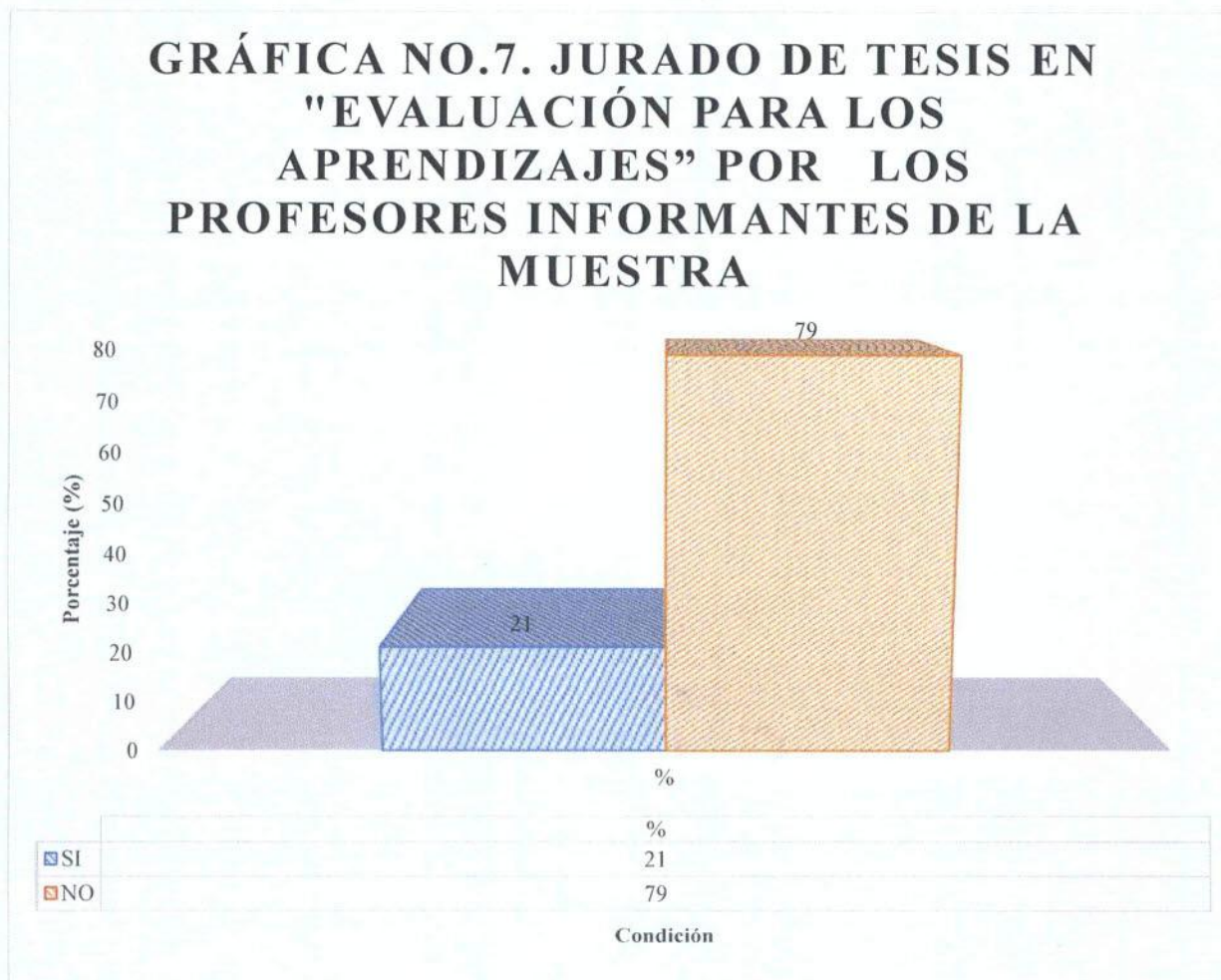
Fuente: cuestionario aplicado a profesores del C.R. U. Los Santos, II semestre, año2016

Gráfica No.6 – Asesoramiento de tesis en “evaluación para los aprendizajes” por los profesores informantes de la muestra



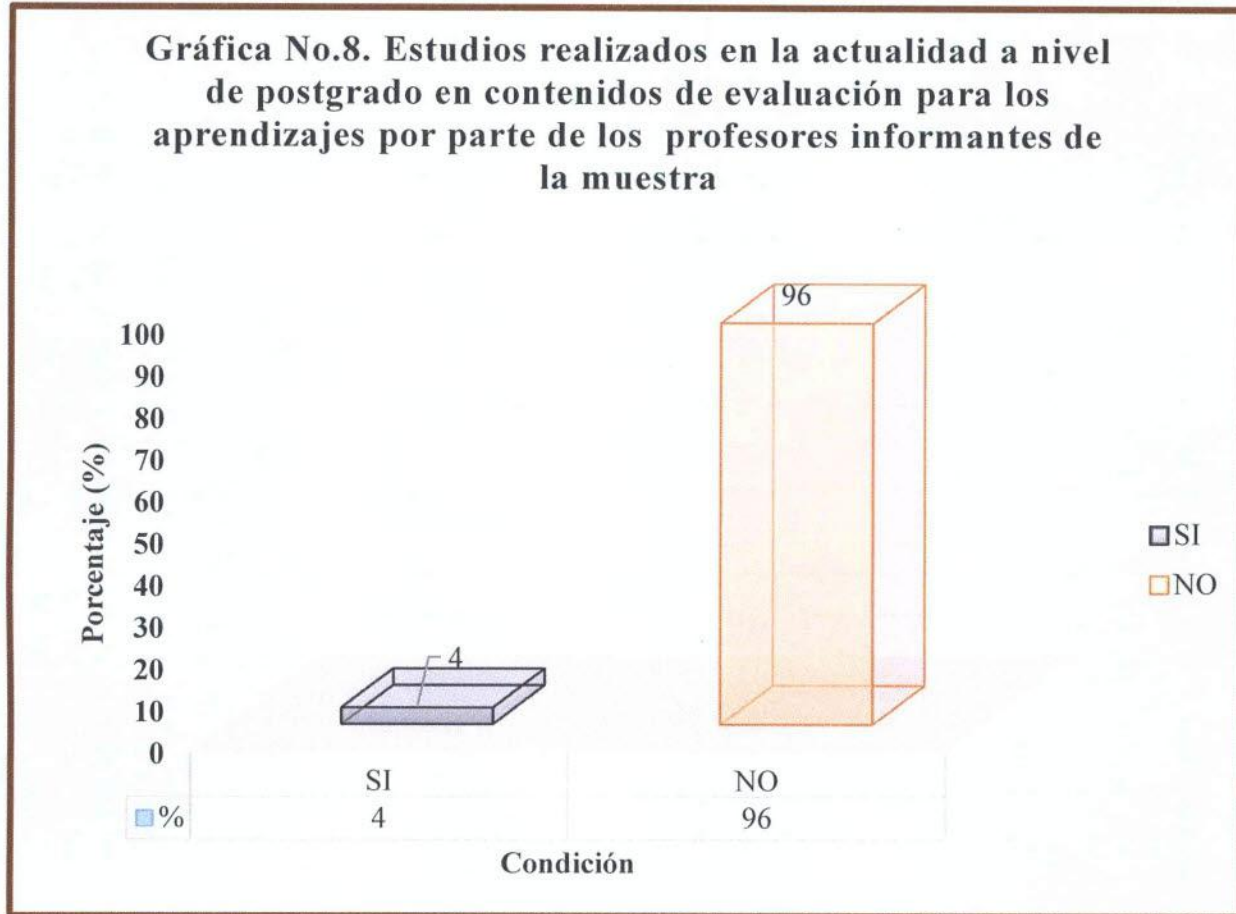
Fuente: cuestionario aplicado a profesores del C.R. U. Los Santos, II semestre, año2016

Gráfica No.7 – Jurado de tesis en “evaluación para los aprendizajes” por los profesores informantes de la muestra



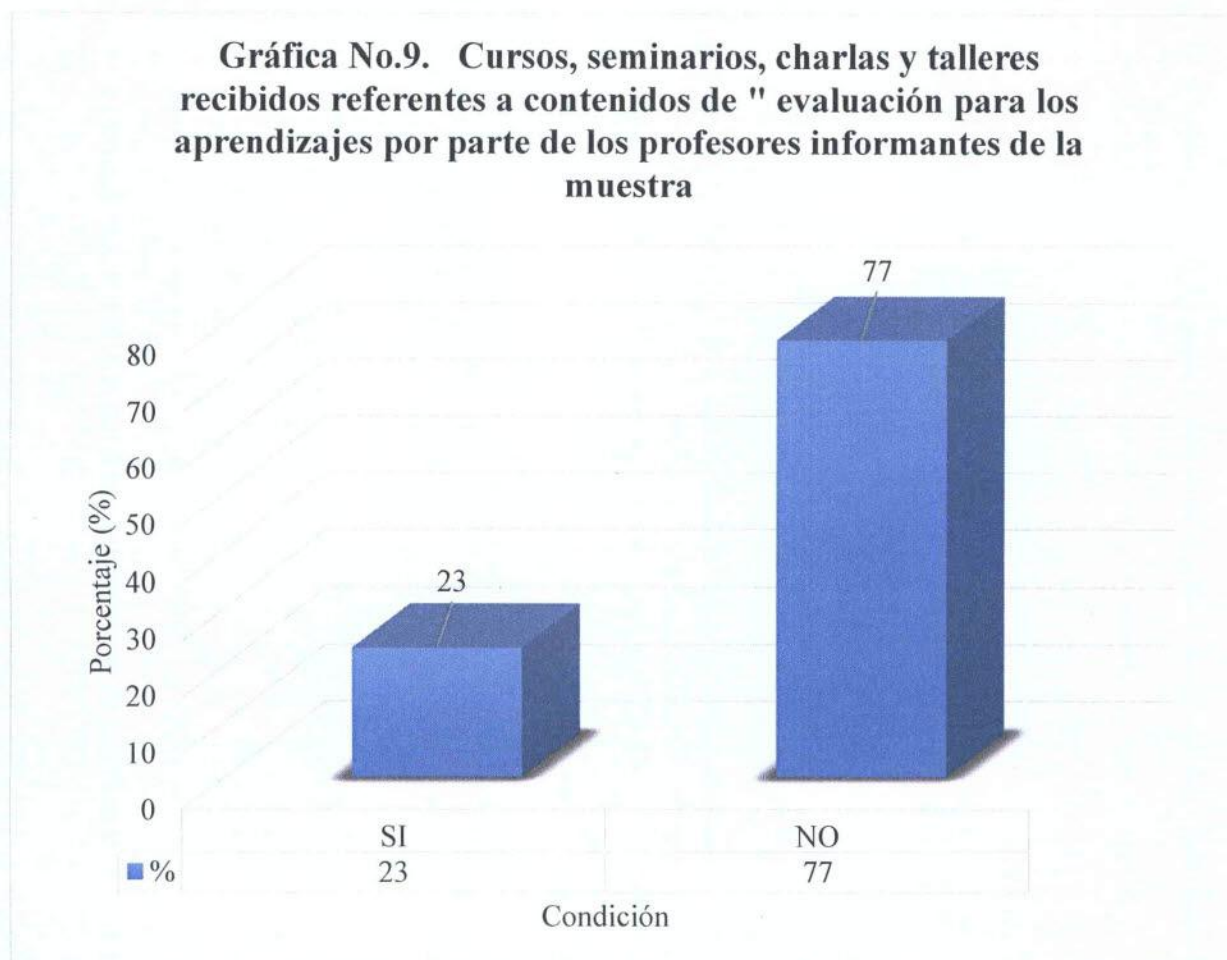
Fuente: cuestionario aplicado a profesores del C.R. U. Los Santos, II semestre, año2016

Gráfica No.8 – Estudios realizados en la actualidad a nivel de postgrado en contenidos de evaluación para los aprendizajes por parte de los profesores informantes de la muestra



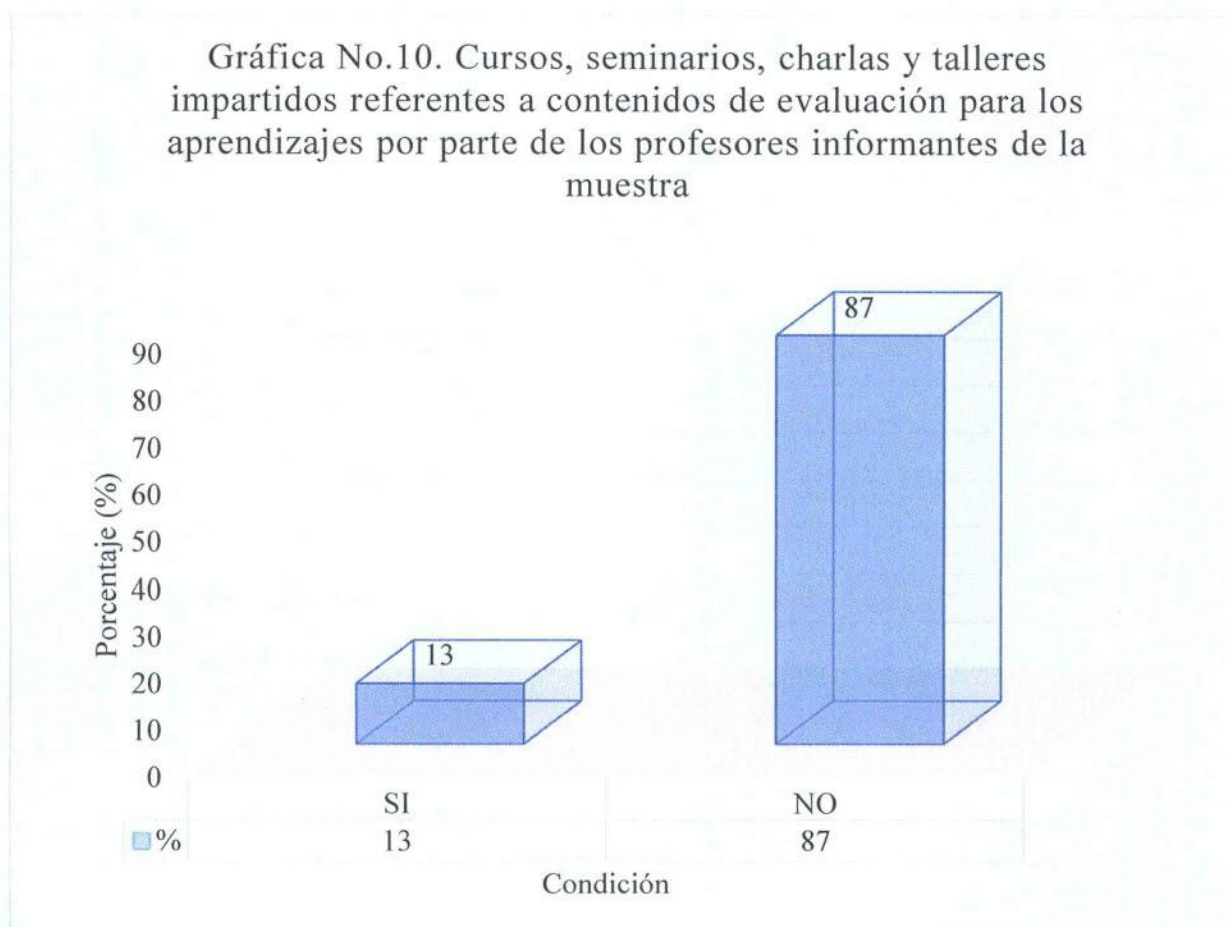
Fuente: cuestionario aplicado a profesores del C.R. U. Los Santos, II semestre, año2016

Gráfica No.9 – Cursos, seminarios, charlas y talleres recibidos referentes a contenidos de “evaluación para los aprendizajes” por parte de los profesores informantes de la muestra



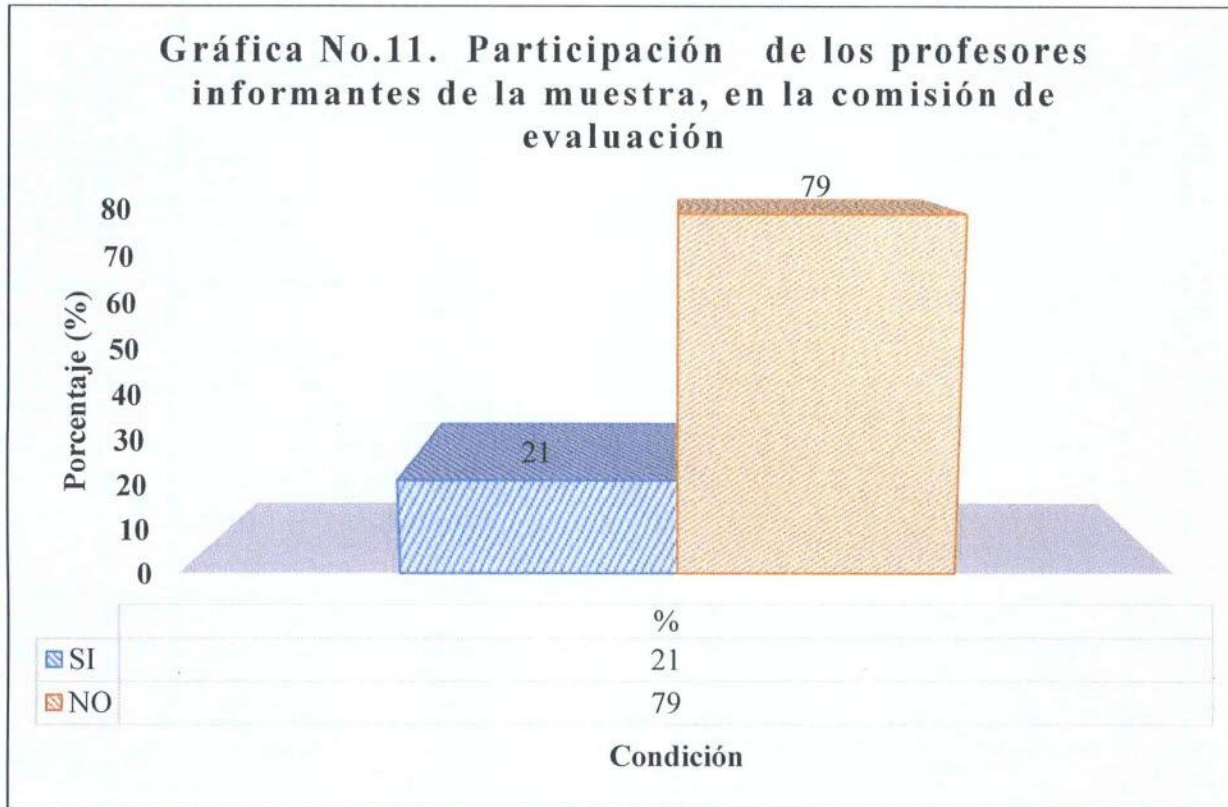
Fuente: cuestionario aplicado a profesores del C.R. U. Los Santos, II semestre, año2016

Gráfica No.10 – Cursos, seminarios, charlas y talleres impartidos referentes a contenidos de evaluación para los aprendizajes por parte de los profesores informantes de la muestra



Fuente: cuestionario aplicado a profesores del C.R. U. Los Santos, II semestre, año2016

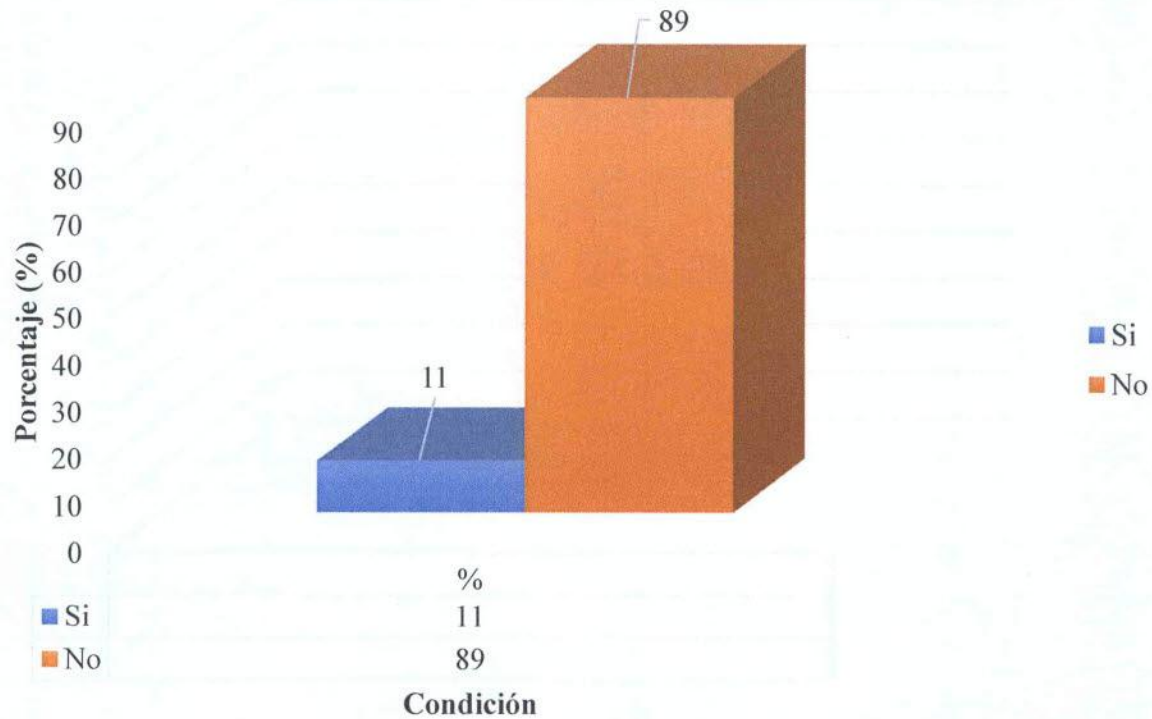
Gráfica No.11 – Participación de los profesores informantes de la muestra, en la comisión de evaluación



Fuente: cuestionario aplicado a profesores del C.R. U. Los Santos, II semestre, año2016

Gráfica No.12 – Información ofrecida por los profesores de la muestra acerca de a coordinación de eventos de evaluación

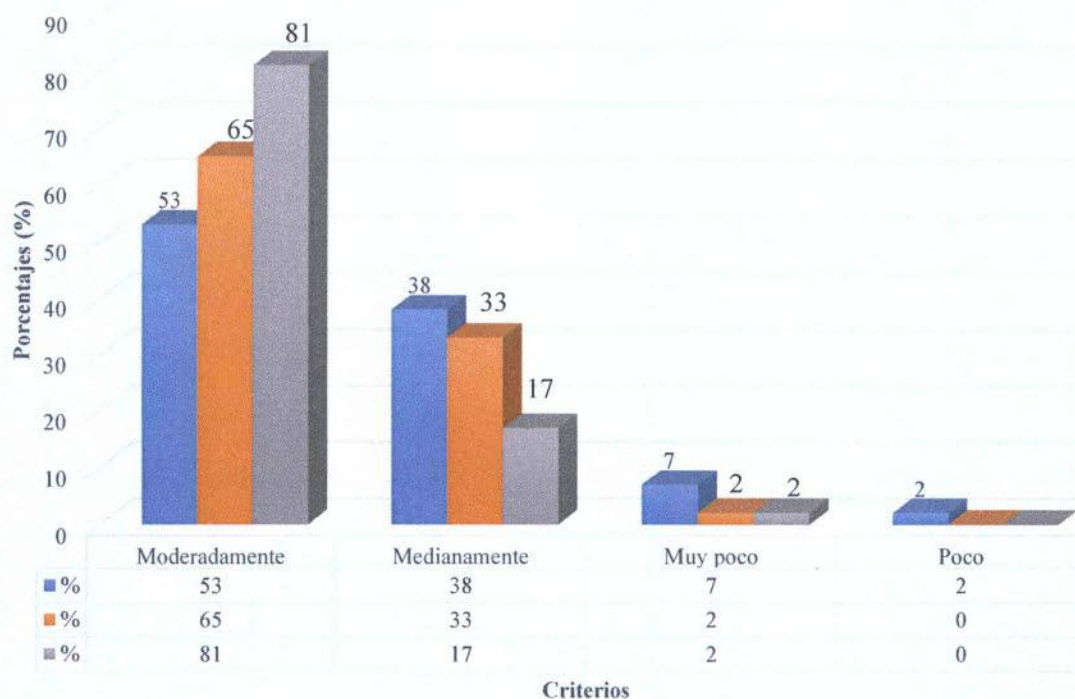
Gráfica No.12. Información ofrecida por los profesores informantes de la muestra acerca de la coordinación de eventos de evaluación



Fuente: cuestionario aplicado a profesores del C.R. U. Los Santos, II semestre, año2016

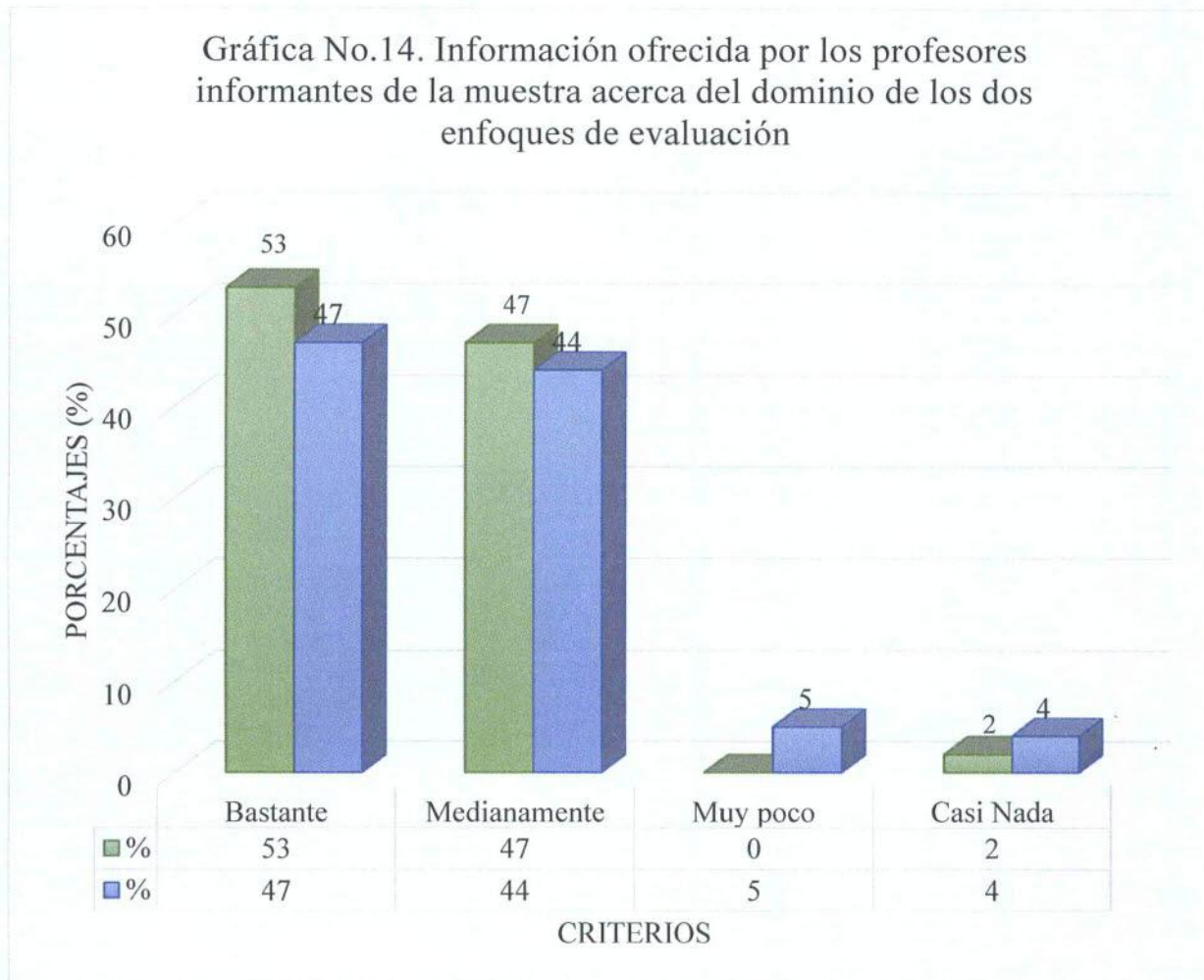
Gráfica No.13 – Información ofrecida por los profesores informantes de la muestra acerca de la utilización de los tipos de evaluación en atención a la finalidad

Gráfica No.13. Información ofrecida por los profesores informantes de la muestra acerca de la utilización de los tipos de evaluación en atención a la finalidad



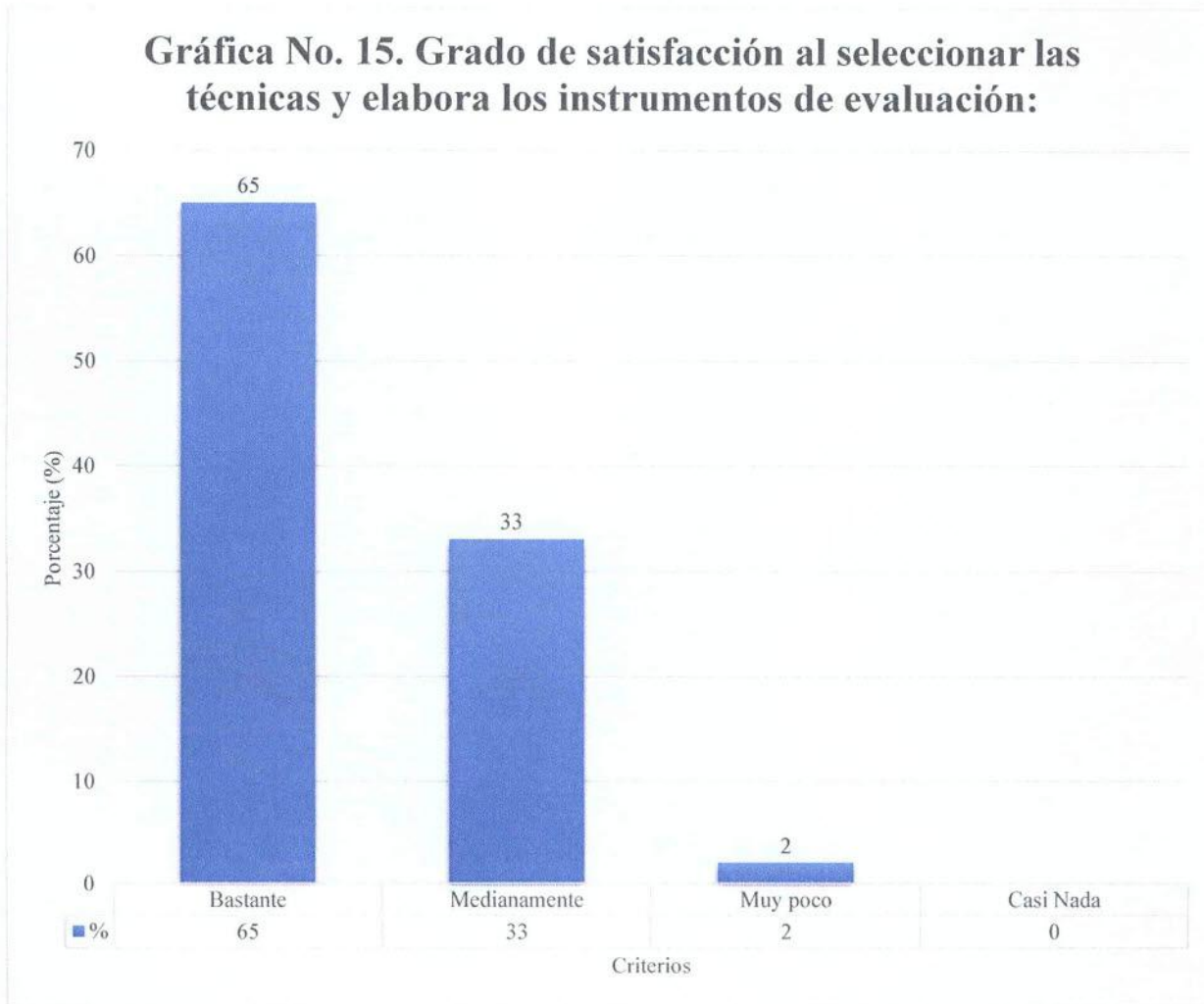
Fuente: cuestionario aplicado a profesores del C.R. U. Los Santos, II semestre, año2016

Gráfica No.14 – Información ofrecida por los profesores informantes de la muestra acerca del dominio de los dos enfoques de evaluación



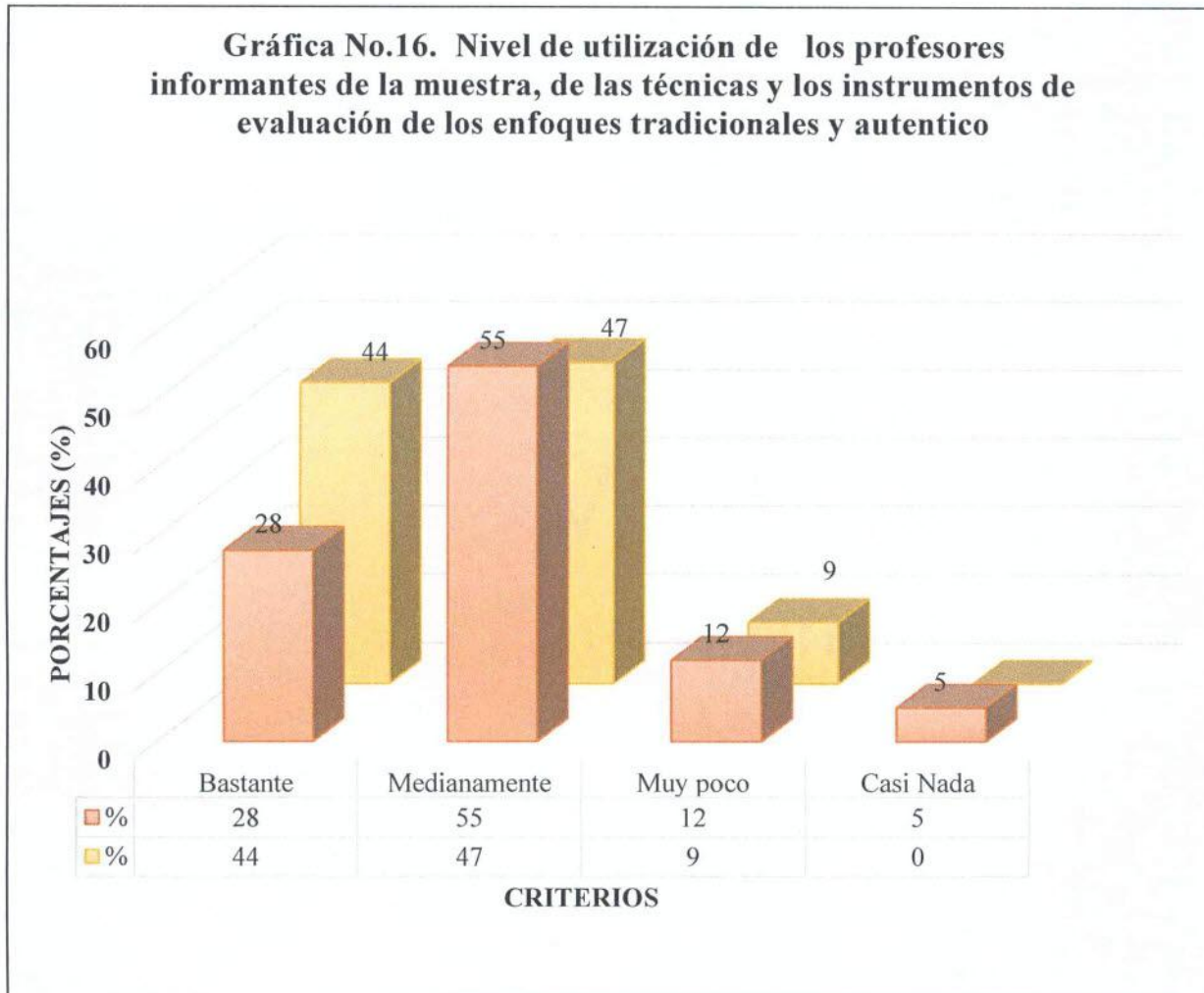
Fuente: cuestionario aplicado a profesores del C.R. U. Los Santos, II semestre, año2016

Gráfica No.15 – Grado de satisfacción al seleccionar las técnicas y elabora los instrumentos de evaluación



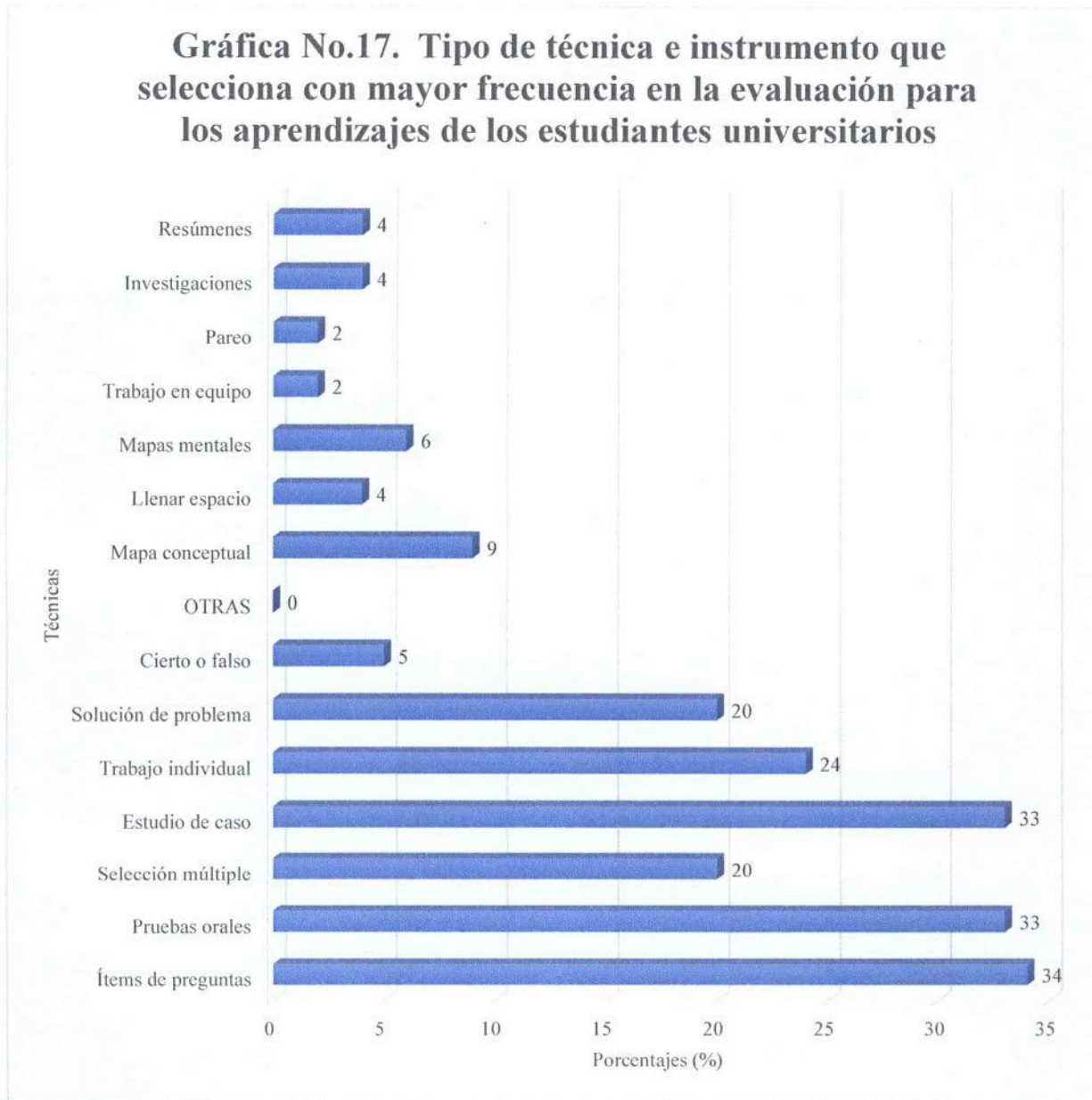
Fuente: cuestionario aplicado a profesores del C.R. U. Los Santos, II semestre, año2016

Gráfica No.16 – Nivel de utilización de los profesores informantes de la muestra, de las técnicas y los instrumentos de evaluación de los enfoques tradicionales y autentico



Fuente: cuestionario aplicado a profesores del C.R. U. Los Santos, II semestre, año2016

Gráfica No.17 – Tipo de técnica e instrumento que selecciona con mayor frecuencia en la evaluación para los aprendizajes de los estudiantes universitarios



Fuente: cuestionario aplicado a profesores del C.R. U. Los Santos, II semestre, año2016

