



**UNIVERSIDAD DE PANAMÁ
VICERRECTORÍA DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

PROGRAMA DE DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

**“MODELOS Y PRÁCTICAS DE EVALUACIÓN EN LA EDUCACIÓN
PRIMARIA”**

**JOSÉ FÉLIX PRADO
C.I.P.: 8-751-181**

**TESIS PRESENTADA COMO UNO DE LOS REQUISITOS
PARA OBTENER EL GRADO DE DOCTOR EN CIENCIAS DE LA
EDUCACIÓN CON ÉNFASIS EN EVALUACIÓN EDUCATIVA**

PANAMÁ, 2022

UNIVERSIDAD DE PANAMÁ
VICERRECTORÍA DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
PROGRAMA DE DOCTORADO

TRIBUNAL EXAMINADOR

Firma del jurado

Firma del jurado

Firma del jurado

DEDICATORIA

A Dios Todopoderoso, Ser perfecto, Bueno y Justo.

A José Félix Prado Murillo (Q.e.p.d.), mi padre, quien siempre creyó en mí y me enseñó que la pasión, la voluntad y el esfuerzo son las virtudes que debemos cosechar para alcanzar el éxito; a mi señora madre Aurelia González por su apoyo incondicional en todo momento. A mis queridas hijas, quienes son fuente de inspiración y motor principal de todos mis esfuerzos.

De igual forma esta investigación está dedicada a todos los docentes del país, espero que en ella puedan encontrar herramientas que apoyen su loable labor.

AGRADECIMIENTOS

Al finalizar esta investigación, quiero en primer lugar, agradecer a Dios por permitirnos llegar hasta aquí, a mi asesora la Señora Decana de la Facultad de Educación, Dra. Migdalia Bustamante por su apoyo incondicional para sacar esta investigación adelante, a mi tutora Dra. Iluminada De González por su compromiso y acompañamiento desde el primer día, de igual forma a la Dra Cira Pelekais por su profesionalismo y disposición para la realización de este trabajo investigativo, a los estudiantes, docentes y toda la comunidad educativa de los Centros Educativos que fueron parte de la investigación por su gentil apoyo en todo momento...

A mis profesores de doctorado por todas sus enseñanzas y a los grandes amigos que la vida me regalo en este proceso de formación, Ana Mercedes, Yariela, Sucel y Virgilio.

A todos ustedes mi más sincero agradecimiento.

RESUMEN

Esta investigación de enfoque mixto, tiene como objetivo analizar las prácticas de evaluación de los aprendizajes implementadas por los docentes en la educación primaria, además de su relación con la valoración del proceso de aprendizaje; para ello se trabaja con los docentes de primaria, partiendo por la revisión de las percepciones que tienen los docentes y estudiantes sobre evaluación y sus respectivas prácticas evaluativas, la observación de actividades que desarrollan en el aula, el análisis de instrumentos diseñados, aplicados en los diferentes momentos del proceso, examinando, finalmente, la relación de lo implementado por los docentes con la valoración del logro de aprendizajes.

El enfoque mixto de esta investigación, se define mediante las interpretaciones de información ofrecida por los participantes de este estudio investigativo respecto a sus propias realidades, en este caso se consideran las opiniones de los docentes, con el fin de reflexionar para el análisis sobre las prácticas de evaluación implementadas para evaluar a los estudiantes; el alcance interpretativo permite el análisis, la reflexión desde su diseño metodológico, la propuesta se orienta mediante la investigación fenomenológica que se basa en la descripción y análisis de lo que los docentes en su contexto educativo realizan para evaluar a los estudiantes.

El estudio abordado representa el eje central a manera de recomendación, mediante una matriz de planificación de las prácticas evaluativas, rúbricas de valoración y seguimiento de estas, para favorecer la mirada que el docente debe hacer sobre sus prácticas evaluativas en el aula en el momento de ajustar, innovar o transformar su quehacer de forma tal que, revierta en beneficio de su calidad educativa y la identificación de los aprendizajes alcanzados por los estudiantes.

Palabras Clave: Evaluación del Aprendizaje, modelos evaluativos, prácticas de evaluación, competencias.

ABSTRACT

This mixed approach research aims to analyze the learning assessment practices implemented by teachers in primary education, in addition to their relationship with the assessment of the learning process; For this, we work with primary school teachers, starting with the review of the perceptions that teachers have about evaluation and their respective evaluative practices, the observation of activities that they develop in the classroom, the analysis of instruments designed, applied at different times. of the process, examining, finally, the relationship of what was implemented by teachers with the assessment of learning achievement.

The mixed approach of this research is defined by the interpretations of information offered by the participants of this research study regarding their own realities, in this case the opinions of the teachers are considered, in order to reflect for the analysis on the practices of evaluation implemented to evaluate the students; the interpretive scope allows analysis, reflection from its methodological design, the proposal is guided by phenomenological research that is based on the description and analysis of what teachers in their educational context do to evaluate students.

The approached study represents the central axis as a recommendation, through a planning matrix of evaluative practices, a rubric of evaluation and follow-up of these, to favor the look that the teacher must make on their evaluative practices in the classroom at the moment. to adjust, innovate or transform their work in such a way that it reverts to the benefit of their educational quality and the identification of the learning achieved by the students.

Keywords: Learning Assessment, assessment models, assessment practices, competencies

ÍNDICE GENERAL

	Pág.
INTRODUCCIÓN	
CAPÍTULO I: GENERALIDADES DEL ESTUDIO	
1.1. Situación actual del problema.....	1
1.2. Planteamiento del problema.....	9
1.3. Objetivos de la investigación.....	11
1.3.1. General.....	11
1.3.2. Específicos.....	12
1.4. Justificación.....	12
1.4.1. Impacto.....	16
1.5. Delimitación.....	17
1.6. Limitaciones.....	17
1.6.1. Limitaciones de Tiempo.....	17
1.6.2. Limitaciones de Espacio o Territorio.....	18
1.6.3. Limitaciones de Recursos.....	18
1.6.4. Limitaciones de Información.....	18
1.7. Hipótesis de trabajo.....	18
1.8. Aportes.....	19
1.9. Marco ético de la Investigación.....	19
CAPÍTULO II: MARCO REFERENCIAL	
2.1. Antecedentes.....	23
2.2. Bases teóricas, conceptuales y legales.....	30
2.2.1. ¿Qué evaluamos? Contenido de la Evaluación.....	37
2.2.2. Metodología de la evaluación en las pedagogías activas y Escuela Nueva.....	52
2.2.2.1. Diseño y validación de instrumentos de valoración.....	56
2.2.2.2. La evaluación como una experiencia total.....	58
2.3. Evaluación educativa.....	63
2.3.1. Evolución del concepto de evaluación educativa.....	64
2.3.2. Proceso de la evaluación.....	66
2.3.3. Funciones de la evaluación.....	68
2.4. Carácter apreciativo de la evaluación por competencias según sus	75

funciones.....	76
2.4.1. Componentes de la evaluación.....	76
2.5. Estrategias de evaluación.....	82
2.5.1. Instrumentos de evaluación.....	83
2.5.2. Determinación de las técnicas e instrumentos de evaluación según las funciones de la evaluación.....	84
2.5.3. Técnicas e instrumentos para la evaluación diagnóstica.....	84
2.5.4. Competencias específicas.....	87
2.6. Diseño curricular basado en competencias.....	94
2.6.1. Modelos curriculares basados en competencias.....	95
2.6.2. Características y aportes del currículo basado en competencias.....	95
2.6.3. Características de la Evaluación por competencia.....	96
CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO	
3.1. Enfoque epistemológico.....	99
3.2. Tipo de Investigación.....	101
3.3. Operacionalización y matriz categorial de variables.....	104
3.4. Población y muestra.....	112
3.5. Técnicas e instrumentos de recolección y análisis de datos.....	118
3.6. Procedimiento.....	120
CAPÍTULO IV: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS	
4.1. Análisis de los resultados de las encuestas aplicadas a los docentes, estudiantes, directivos y la guía de observación en las aulas.....	123
Encuesta aplicada a docentes sobre las variables instrumentos de evaluación y el desarrollo de competencias en los estudiantes.....	123
Encuesta: aplicada a los estudiantes sobre las variables instrumentos de evaluación y competencias que propician los docentes.....	135
Guía de observación en el aula.....	146
Encuesta: aplicada a los directivos sobre los instrumentos de evaluación y competencias que propician los docentes.....	148
4.2. Triangulación de los resultados cuantitativos y cualitativos de los modelos y prácticas que llevan a cabo los docentes.....	166
4.3. Prueba de hipótesis.....	169

CAPÍTULO V: PRESENTACIÓN DE LA PROPUESTA	
5.1. Justificación.....	172
5.2 Diseño de la propuesta.....	172
5.3 Introducción.....	172
5.4 Objetivo de la propuesta.....	173
5.5. Descripción de la propuesta.....	174
5.6 Implementación e interpretación de la metodología.....	174
5.7 Presupuesto.....	176
CONCLUSIONES	177
RECOMENDACIONES	181
BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA Y DE REFERENCIA.	182
ANEXOS	190

LISTA DE TABLAS

Tabla 1: Análisis del problema clave.....	17
Tabla 2: Aspectos relevantes del contenido de la evaluación.....	46
Tabla 3: Actividad de la Evaluación.....	54
Tabla 4: Aspectos esenciales de la metodología de la evaluación de los aprendizajes.....	58
Tabla 5: Tipos de Evaluación según Hugo Cerda.....	59
Tabla 6: Conceptos con los cuales la evaluación no debe confundirse.....	63
Tabla 7: Características de la evaluación diagnóstica según diversos autores.....	69
Tabla 8: Características de la evaluación formativa según diversos autores	70
Tabla 9: Características de la evaluación sumativa según diversos autores	73
Tabla 10: Componentes estructurales de una competencia.....	91
Tabla 11: Diferentes enfoques para el abordaje de las competencias.....	93
Tabla 12: Intención de la evaluación de los aprendizajes.....	97
Tabla 13: Comparación entre los tipos de investigación.....	102
Tabla 14: Variable Independiente/ Dependiente.....	104
Tabla 15: Variable Interviniente.....	106
Tabla 16: Cuadro de operacionalización y matriz categorial de las variables	107
Tabla 17: Distribución de Escuelas del Corregimiento de Juan Demóstenes Arosemena, Distrito de Arraiján.....	112
Tabla 18: Distribución de la población de docentes y estudiantes año 2021	113
Tabla 19: Criterios de selección.....	120
Tabla 20: Empleo de instrumentos que evalúan avance del aprendizaje del estudiante.....	123
Tabla 21: Frecuencia de aplicación de cuestionarios que proporcionan actitudes de aprendizaje, conocimientos previos y destrezas de aprendizaje.....	125

Tabla 22: Verificación obtenida en los instrumentos de evaluación aplicados a estudiantes.....	126
Tabla 23: Instrumentos de evaluación usados con mayor frecuencia para verificar el avance de conocimiento.	127
Tabla 24: Instrumentos de evaluación usados muy pocas veces para verificar el avance de conocimiento.	128
Tabla 25: Instrumentos de evaluación no utilizados.	129
Tabla 26: Desarrollo de actividades que permiten al estudiante conocer cualidades personales y favorecen el aprendizaje.	130
Tabla 27: Accesibilidad del docente para que el estudiante elija un proceso que ayude a su aprendizaje.	131
Tabla 28: Empleo de estrategias y técnicas que permiten al estudiante reflexionar sobre cómo logró el aprendizaje.	132
Tabla 29: Prácticas evaluativas permiten reflexión del estudiante sobre estrategias para llegar al aprendizaje.	133
Tabla 30: Desarrollo de actividades que permiten ensayar procesos técnicos que ayudan al aprendizaje.	134
Tabla 31: Sexo de Encuestado.	135
Tabla 32: Edad del Encuestado.	136
Tabla 33: Procedimientos de Evaluación utilizados por Docente.	137
Tabla 34: Frecuencia de uso de Procedimientos de Evaluación por Docente.	138
Tabla 35: Exámenes o pruebas escritas u orales con temas de estudio vistos en clases.....	139
Tabla 36: Exámenes o pruebas escritas u orales con temas no vistos en clases.	140
Tabla 37: Tipos de exámenes o pruebas escritas.	141
Tabla 38: Resolución de exámenes o pruebas aplicadas para aclarar dudas.	142
Tabla 39: Docente permite sugerencias o aportes sobre la forma de evaluación.	143

Tabla 40: Conocimiento de evaluación en actividades en el aula entre compañeros.	144
Tabla 41: Aprobación para evaluación entre compañeros de los trabajos realizados.	145
Tabla 42: Situaciones y apreciaciones profesionales evaluadas.	146
Tabla 43: Sexo del Encuestado.	148
Tabla 44: Años de Servicio	149
Tabla 45: Instrumentos de Evaluación más comunes empleados por docentes de sexto grado.	150
Tabla 46: Apoyo al docente para auto reflexividad de técnicas y herramientas de evaluación empleadas.	155
Tabla 47: Verificación obtenida en los instrumentos de evaluación aplicados a estudiantes..	156
Tabla 48: Evaluación docente centrada en proceso	157
Tabla 49: Empleo docente de evaluación criterial.	158
Tabla 50: Criterios de corrección para evaluar conocidos por estudiantes.	159
Tabla 51: Verificación docente de objetivos planeados en base a instrumentos de control....	160
Tabla 52: Docente diseña y combina métodos para evaluar aprendizaje.....	161
Tabla 53: Prácticas evaluativas docentes sobre proceso enseñanza – aprendizaje produce cambios en clima en el aula..	162
Tabla 54: Docente incluye preguntas complementarias en pruebas	163
Tabla 55: Docente permite reflexión del estudiante acerca de los instrumentos de evaluación aplicados	164
Tabla 56: Docente propicia escenarios de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación de estudiantes	165
Tabla 57: Triangulación	167
Tabla 58: Prueba <i>T de studen</i>	169
Tabla 59: Presupuesto....	176

LISTA DE GRÁFICAS

Gráfico 1: Empleo de instrumentos que evalúan avance del aprendizaje del estudiante.	124
Gráfico 2: Frecuencia de aplicación de cuestionarios que proporcionan actitudes de aprendizaje, conocimientos previos y destrezas de aprendizaje.	125
Gráfico 3: Verificación obtenida en los instrumentos de evaluación aplicados a estudiantes.	126
Gráfico 4: Instrumentos de evaluación usados con mayor frecuencia para verificar el avance de conocimiento.	127
Gráfico 5: Instrumentos de evaluación usados muy pocas veces para verificar el avance de conocimiento.	128
Gráfico 6: Instrumentos de evaluación no utilizados.	129
Gráfico 7: Desarrollo de actividades que permiten al estudiante conocer cualidades personales y favorecen el aprendizaje.....	130
Gráfico 8: Accesibilidad del docente para que el estudiante elija un proceso que ayude a su aprendizaje.	131
Gráfico 9: Empleo de estrategias y técnicas que permiten al estudiante reflexionar sobre cómo logró el aprendizaje.	132
Gráfico 10: Prácticas evaluativas permiten reflexión del estudiante sobre estrategias para llegar al aprendizaje.	133
Gráfico 11: Desarrollo de actividades que permiten ensayar procesos técnicos que ayudan al aprendizaje.	134
Gráfico 12: Sexo del Encuestado.....	135
Gráfico 13: Edad del Encuestado.....	136
Gráfico 14: Procedimientos de Evaluación utilizados por Docente.....	137
Gráfico 15: Frecuencia de uso de Procedimientos de Evaluación por Docente.....	138
Gráfico 16: Exámenes o pruebas escritas u orales con temas de estudio vistos en clases.....	139

Gráfico 17: Exámenes o pruebas escritas u orales con temas no vistos en clases.....	140
Gráfico 18: Tipos de exámenes o pruebas escritas.....	141
Gráfico 19: Resolución de exámenes o pruebas aplicadas para aclarar dudas.....	142
Gráfico 20: Docente permite sugerencias o aportes sobre la forma de evaluación.....	143
Gráfico 21: Conocimiento de evaluación en actividades en el aula entre compañeros.....	144
Gráfico 22: Aprobación para evaluación entre compañeros de los trabajos realizados.	145
Gráfico 23: Situaciones y apreciaciones profesionales evaluadas	147
Gráfico 24: Sexo del Encuestado.....	148
Gráfico 25: Años de Servicio.....	149
Gráfico 26: Pruebas Específicas.....	151
Gráfico 27: Análisis de las Producciones de los Alumnos.....	151
Gráfico 28: Análisis del Trabajo de Aula.....	152
Gráfico 29: Intercambios Orales con los Alumnos.....	152
Gráfico 30: Observación Sistemática.....	153
Gráfico 31: Encuestas.....	153
Gráfico 32: Meta Análisis de la Información.....	154
Gráfico 33: Apoyo al docente para auto reflexividad de técnicas y herramientas de evaluación empleadas.....	155
Gráfico 34: Verificación obtenida en los instrumentos de evaluación aplicados a estudiantes.....	156
Gráfico 35: Evaluación docente centrada en proceso.....	157
Gráfico 36: Empleo docente de evaluación criterial.....	158
Gráfico 37: Criterios de corrección para evaluar conocidos por estudiantes.....	159
Gráfico 38: Verificación docente de objetivos planeados en base a instrumentos de control.....	160

Gráfico 39: Docente diseña y combina métodos para evaluar aprendizaje.....	161
Gráfico 40: Prácticas evaluativas docentes sobre proceso enseñanza – aprendizaje produce cambios en clima en el aula.....	162
Gráfico 41: Docente incluye preguntas complementarias en pruebas....	163
Gráfico 42: Docente permite reflexión del estudiante acerca de los instrumentos de evaluación aplicados.....	164
Gráfico 43: Docente propicia escenarios de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación de estudiantes.....	165

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Trilogía de la Evaluación según Tyler.	32
Figura 2: Ciclo Evaluativo.....	33
Figura 3: Cuatro Pilares de la Educación.....	43
Figura 4: Funciones de la Evaluación según Hugo Cerda.....	63
Figura 5: Características básicas de las etapas del proceso de evaluación.	67
Figura 6: Funciones de la evaluación según las etapas.....	74
Figura 7: Componentes de las competencias.....	77
Figura 8: Etapas de la evaluación	80
Figura 9: Articulación de los saberes en una competencia	90
Figura 10: Modelamiento de la competencia por acción educativa.	91

INTRODUCCIÓN

“No podemos enseñarle nada a la gente; sólo podemos ayudarlos a que descubran lo que hay en su interior”. Galileo Galilei.

La era de la sociedad del conocimiento y la información ha cambiado radicalmente las teorías y pensamientos donde se indica una sola forma de comprobar los aprendizajes en los estudiantes. Ante los cambios vertiginosos de forma constantes al que se somete el mundo de hoy, obliga continuamente a los docentes, a mantenerse actualizados en cuanto a las formas de evaluación, aspecto que conlleva una evaluación integral de los aprendizajes o simplemente aprender cosas nuevas para la toma en consideración de las nuevas tendencias donde se indica que se aprende siempre y durante toda la vida, los procesos de evaluación continua por esta razón deben ir ajustándose a esta realidad.

Por otra parte, es importante destacar que el aprendizaje a lo largo de la vida es un concepto que lo coloca más allá de las instituciones educativas y a su alrededor, han surgido una serie de prácticas y modelos en el mundo en las últimas décadas. Desde el reporte de Faure (1972), aprender a ser, se retomó la crítica de los años sesenta a la educación formal por escritores como Iván Illich, Paulo Freire, Everett Reimer, otros, quienes promovían el planteamiento de la educación como el privilegio de una élite, o un asunto de un único grupo de edad.

En cambio, esta desde lo universal y permanente, con este planteamiento. Ante ello (Fernández, 2017), en su artículo titulado Evaluación y aprendizaje, plantea la existencia de una dialéctica entre aprendizaje y evaluación, relación indisoluble donde no es posible una parte sin la otra, por lo tanto, es de suma importancia considerar el de evaluación en este proceso tan importante.

Fue en las investigaciones desarrolladas sobre la formación de conceptos científicos, el aprendizaje de la lengua, realizadas en su madurez que Vygotsky desarrolló un enfoque pedagógico sobre la evaluación del aprendizaje. En este campo de la formación de conceptos (Vygotsky, 1995, p. 7) citado en Carrera & Mazzarella (2001), enuncia su plan de investigación en los siguientes términos.

Sería útil enumerar brevemente los aspectos de nuestro trabajo que creemos son nuevos y para los cuales consideramos se necesitan pruebas más cuidadosas. Aparte de nuestra formulación modificada del problema y del método parcialmente original, nuestra contribución puede resumirse en los siguientes puntos: 1) provee evidencia experimental para atestiguar que los significados de las palabras sufren una evolución durante la infancia y define los pasos básicos de este desarrollo; 2) descubre el modo singular en que se desarrollan los conceptos "científicos" en el niño, comparándolo con el de sus conceptos espontáneos. y formula las leyes que gobiernan su desarrollo; 3) demuestra la naturaleza psicológica específica y la función lingüística del lenguaje escrito en su relación con el pensamiento; 4) esclarece por medio de experiencias la naturaleza del lenguaje interiorizado y su relación con el pensamiento. Carrera & Mazzarella (2001, p. 44).

Los planteamientos de Vygotsky no se refieren a un aprendizaje que implica meramente un aumento cuantitativo en el dominio de información, sino uno de carácter cualitativo, cuyo impacto es transformador, favoreciendo en el ser humano la autorregulación de sus procesos psicológicos y el desempeño en tareas de mayor complejidad y abstracción al enriquecerlo con el acervo de herramientas cognitivas desarrolladas en su cultura. Este tipo de aprendizaje ocurre en lo que dicho autor denominó la

Zona de desarrollo próximo", una suerte de espacio virtual que se localiza entre el nivel real de desarrollo, aquel en el cual el sujeto es capaz de desempeñarse en forma autónoma, y el desarrollo potencial, el que el sujeto puede lograr, si recibe la ayuda que necesita en su desempeño. La relación

entre aprendizaje y desarrollo en esta teoría es estrecha, más aún, Vygotsky plantea que es el primero el que impulsa al segundo. (Cisternas Casabonne & Droguett, 2014, s/pág.)

Para Robert (1993), citado en Picardo Joao (2002), la pregunta se convierte en oportunidad para aprender y no solo para responder y obtener una calificación.

“La teoría crítica de la educación, creada sobre todo en Alemania después de la Segunda Guerra Mundial, trata de mostrar como la escolaridad puede ser educativa en el sentido más pleno: Fomentando la capacidad de resolver problemas de los discentes de forma evolutiva.” (Robert (1993) como se citó en Picardo Joao (2002) p. 197).

Por otra parte, Gimeno Sacristán (2008), presenta diez tesis sobre la aparente utilidad de las competencias en educación, ¿qué hay de nuevo? Para el autor los planteamientos que toman como base el constructor de competencias, suelen hacerlo desde la reacción en contra de los aprendizajes academicistas dados por las prácticas educativas tradicionales; se definen igualmente desde un enfoque utilitarista en la enseñanza en donde prima el dominio de determinadas destrezas, habilidades o competencias como decisión primordial del sentido para la formación. Continúa indicando un tercer enfoque sobre la evaluación por competencias lo representan aquellos planteamientos que estiman la funcionalidad es la meta de toda educación, donde lo aprendido puede ser empleado como recurso o capacitación adquirida en el desempeño de cualquier acción humana en términos de efectividad.

El autor expone las competencias como formulaciones que pretenden construirse en una especie de narrativa de emergencia para salvar la insuficiente e inadecuada respuesta para los sistemas escolares están dando a las necesidades de desarrollo económico, para controlar la eficacia de los más costosos sistemas escolares aquejados de la lacra de un fracaso escolar persistente.

Con base a esto, esta investigación se sitúa en un enfoque mixto, con un alcance descriptivo explicativo, bajo un diseño secuencial exploratorio de los modelos y prácticas de la evaluación en la educación primaria, en busca de la apertura de esos esquemas mentales que tienen los niños probablemente desde la primera infancia, provocando un impacto para cambiar esas viejas convicciones e inspire a ver la realidad de diferentes maneras, dando paso a una mayor flexibilidad hacia la apertura de ideas, para su mejor desempeño, sobre todo para el logro de competencias reflexivas.

Atendiendo a lo anterior el presente proyecto de investigación pretende analizar la evaluación desde las practicas evaluativas con un enfoque mixto, dicho estudio se realiza atendiendo a la importancia que toma este proceso para los agentes de la comunidad educativa implicados en la formación de sujetos. Se contextualiza mediante tres referentes de la evaluación, obtenidos a través los aspectos del marco teórico del presente proyecto, en primer lugar, su concepción como proceso sistemático que hace parte de la enseñanza y del aprendizaje, en segundo lugar, como un aspecto para indagar, además de comprender la realidad educativa específicamente lo referido tanto con la gestión de los conocimientos como con los saberes. En tercer lugar, como un aspecto para orientar los procesos para la mejora de la calidad en la institución educativa; enfocando estas tres perspectivas dentro de la evaluación formativa.

En el capítulo uno se contextualiza la problemática de la evaluación de los aprendizajes a nivel internacional, latinoamericano, nacional y regional, se hace evidente además la problemática educativa presente en la República de Panamá, partiendo de datos recientes. Tras formular la pregunta que guía este estudio, los objetivos general y específico se refieren al impacto positivo que este estudio puede tener en el ámbito educativo de la región en donde se desarrolla la investigación.

Ya en el segundo capítulo se fundamenta teóricamente los aspectos o categorías que guían la investigación y serán la base de la propuesta de modelo evaluativo,

desde el punto de vista pedagógico, epistemológico y metodológico, además de abordar los antecedentes relacionando algunos estudios que han tratado el tema de la evaluación en los últimos años y otros relacionados con los modelos y prácticas de la evaluación actual; implementación de modelos educativos como el de Escuela Nueva. Se relacionan también en el mismo capítulo fundamentos legales desde la normativa educativa panameña. Finalmente se desarrollan las variables de estudio y su definición conceptual que orientan la indagación.

En el capítulo tres se presentan los aspectos metodológicos del estudio; definiendo las bases epistemológicas, enfoque metodológico, diseño y tipo de investigación, formulación de la hipótesis, muestreo, selección y validación de instrumentos a aplicar, recolección y análisis de datos; entendiendo el carácter científico de la tarea que se propone alcanzar.

Siguiendo con el capítulo cuatro se encuentra el procesamiento y la discusión de los datos cuantitativos y cualitativos obtenidos en la aplicación de los instrumentos seleccionados a saber: Encuesta, entrevistas y análisis de documentos (Sistemas Institucionales de Evaluación). Tras analizar y valorar el ejercicio de la evaluación de los aprendizajes en los contextos ya mencionados, se expone de igual manera la relación que puede existir entre los ámbitos educativos; tratando de dilucidar si existe una práctica evaluativa coherente o si por lo contrario se habla de una dicotomía o disección entre los centros educativos, es decir si existen concepciones de evaluación dependiendo desde donde se observen.

Finalmente, en el capítulo V se busca formular las bases de un estrategias y herramientas evaluativas más acorde con las necesidades de la educación sobre todo donde se realiza el estudio; sin pretensiones de fórmulas o recetas mágicas, pero con la convicción de que se puede aportar unos elementos que orienten la evaluación hacia una evaluación que haga justicia al ser humano , que además potencia sus cualidades y lo conduzca a la solución de los problemas sociales y le permita asumir los retos en el nuevo milenio.

CAPITULO I

CAPÍTULO I: GENERALIDADES DEL ESTUDIO

1.1. Situación actual del problema

El sistema educativo utiliza o aplica el término evaluación en diversos contextos. Es importante indicar, que generalmente se le asocia a pruebas o exámenes. Con el avanzar del tiempo en la escuela, los estudiantes llegan a desarrollar actitudes de temor y apatía ante esta palabra. Aunque, esa no a ser la realidad, dado que, la mayor parte de los procesos educativos, sociales y laborales conllevan o deben conducir hacia momentos de evaluación.

Muchos de estos procesos no exigen el desarrollo de exámenes o pruebas, como tampoco implica la cuantificación numérica. Pues, se está evaluando al momento de emitir juicios u opiniones sobre esto o aquello; en el ámbito del proceso de enseñanza - aprendizaje se hace inminentemente importante evaluar para mejorar.

Es por esto, se hace fundamental que en la mente y en las actitudes de todo profesional en formación docente, quede muy claro el significado de evaluar, y en especial evaluar el proceso enseñanza - aprendizaje.

El artículo “La realidad sobre los enfoques de la evaluación de los aprendizajes en las aulas panameñas”, concluye que:

El paradigma positivista centrado en la valoración de los resultados más que en el proceso desarrollado para obtenerlos, afecta en gran medida al sistema educativo panameño, particularmente al proceso de la evaluación de los aprendizajes, procesos como la autoevaluación y la coevaluación que coadyuvan a formar en el estudiante un espíritu crítico a través de la reflexión, desaparecen del aula, y tanto docentes como discentes advierten que este último no está capacitado para realizar dichos procesos (Macías (2021), p.317).

Este planteamiento evidencia la debilidad que presenta el sistema educativo panameño con respecto al proceso de evaluación de los aprendizajes, donde el autor destaca en el estudio realizado, que se permite corroborar la ausencia en el aula de los procesos de la autoevaluación y coevaluación de los aprendizajes, lo que amerita atención urgente, porque ambos procesos son fundamentales para la formación de ciudadanos con carácter crítico reflexivo, por otro lado, los datos revelan el desconocimiento de los docentes sobre la función de estos procesos, a tal efecto, se interpreta que su desarrollo no es viable como consecuencia de la incompetencia e inmadurez de los estudiantes para autorregularse.

Por otra parte, Peralta y Marín (2020), en su estudio sobre “Tendencias de la evaluación y sus perspectivas en la educación superior”, aportan que la evaluación del aprendizaje de los participantes merece una atención especial debido a su impacto en la construcción del conocimiento. El objetivo es analizar el qué, quién, cuándo y cómo de la evaluación del aprendizaje en las diversas asignaturas.

El sistema educativo panameño ha participado en diversas evaluaciones regionales e internacionales durante los últimos quince años. En las pruebas PISA, (Program for International Student Assessment), que se realiza cada 3 años desde el año 2003, por parte de la OCDE (Organización para la Cooperación del Desarrollo Económico). Han participado unos 65 países, entre los más desarrollados del mundo, se destacan 8 países de América Latina Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, México, Perú y Uruguay. Este programa evalúa lo que los jóvenes de 15 años saben y pueden hacer en Matemática, lectura y Ciencia.

Es importante indicar que Panamá participa en la prueba del año 2009, quedando en el lugar 62 de los 65 países representados ese año. La puntuación promedio de la OCDE por área de conocimiento fue de 493 en lectura, 496 en Matemática y 501 en Ciencia. El primer lugar del “ranking” lo ocupó ese año Shanghai, China, con 556, 600 y 575 respectivamente. Por su parte Panamá, quedó en el lugar antepenúltimo con 371, 360 y 376 puntos. Comparando Panamá con Colombia, se puede decir

que quedó en el puesto 52 de 65, 10 puntos por encima de Panamá.

Los resultados cualitativos de la prueba PISA, permiten describir aspectos de suma importancia donde los estudiantes panameños fueron evaluados por debajo del nivel dos, lo cual implica tienen una serie de limitaciones en su desempeño académico y social, como: Localizar información básica, hacer comparaciones, contrastes, trabajar con partes definidas del texto cuando la información no esté bien clara. Igualmente, tienen dificultades para conectar los contenidos desarrollados con conocimientos externos, para aplicarlos a experiencias personales o actitudes. Es probable también que estos estudiantes no continúen la educación superior, además presentan impedimentos para utilizar la lectura como herramienta para aprender. En suma, carecen de habilidades para el empleo, para insertarse adecuadamente en su medio social, económico y educativo.

Su última versión, ERCE 2019, cubre a más de 160.000 niños de más de 3.800 escuelas distintas, que representan a casi 20 millones de estudiantes en sistemas educativos que cubren un universo de 150 millones de estudiantes. Este estudio incluye por primera vez un módulo para la medición de las habilidades socioemocionales.

De igual manera, Panamá ha participado de manera continua desde la segunda versión del Estudio regional comparativo y explicativo del LLECE (SERCE en 2006, TERCE en 2013 y ERCE en 2019).

- En este último, participaron 5.300 estudiantes tanto de tercer como de sexto grado, de un total de 269 escuelas dentro del país.
- Los resultados de este estudio representan a cerca de 70 mil estudiantes de tercer grado, y 66 mil de sexto, en el país.
- El currículo de este país fue parte del Análisis Curricular de ERCE 2019.

Los estudiantes de tercer y sexto grado de Panamá tienen dificultades para desarrollar sus ideas, mantener la coherencia interna al escribir un texto, además

deben mejorar su vocabulario.

Así lo revelan los resultados de la prueba de escritura del Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE-2019), publicados por la Organización de las Naciones Unidas para la Cultura, la Ciencia y la Educación (Unesco).

De acuerdo con los resultados inherentes al indicador de dominio discursivo, 8 de cada 10 estudiantes en tercer grado no lograron desarrollar un texto correspondiente al género de la carta que les solicitaron escribir durante la prueba, situándolos en el nivel de menor desempeño.

Asimismo, cerca de la mitad de los alumnos de sexto grado que participaron de la evaluación les costó adecuarse al propósito ni al género sobre el cual se les pidió escribir.

Estos aspectos sirven de base para emprender un amplio estudio de la situación de la evaluación de los aprendizajes en el nivel de educación primaria como elemento fundamental para determinar retos y desafíos, y con ellos poder proponer propuestas para las mejoras en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Antecedentes

La evaluación en la educación primaria debe reflexionar tres situaciones que se consideran cruciales para determinar el referente de la presente investigación, una refiere a la información de los docentes en las comisiones de evaluación sobre la situación presente en los estudiantes que registran dificultades para alcanzar avances en sus aprendizajes, otra relacionada con lo manifestado por los padres de familias acerca de la evaluación realizada a sus hijos y por último lo concerniente con el sentir de los estudiantes en cuanto a la forma como los evalúan.

Con base a lo planteado anteriormente, surge la necesidad de trabajar sobre la

evaluación, para analizar cómo evalúan los docentes a los estudiantes y para reconocer si las prácticas evaluativas implementadas apuntan a determinar lo aprendido por el estudiante no solamente a nivel de contenidos, sino a nivel integral, es decir, desempeños que puedan aplicar y servirles para solucionar situaciones en su cotidianidad.

En esta parte de la detección del problema, se hace la reflexión atendiendo a lo mencionado por Castillo y Cabrerizo (2003), con respecto a la evaluación de los aprendizajes cuando afirman que:

El profesor debe utilizar la evaluación, no como una acción unilateral y terminal, sino como un instrumento que va a guiar su enseñanza en función de los datos que la evaluación permanente le proporcione sobre los aprendizajes que posee el alumno y los que puede seguir adquiriendo. (p. 48).

De allí, la importancia que se le da a la evaluación en la presente investigación, pues en concordancia con lo expuesto por los autores, se determina la evaluación como un proceso continuo y permanente donde el docente debe aprovechar para la revisión del aprendizaje de los estudiantes, a los fines de examinar la calidad del proceso de enseñanza que ofrece.

Ante esta primera situación se puede inferir el hecho de estandarizar las prácticas de evaluación de los aprendizajes, lo cual no permite ver los pequeños avances presentes en los estudiantes, principalmente aquellos que muestran mayores dificultades en sus desempeños, todo este panorama lleva a analizar las prácticas de evaluación para convertirlas en instancias verificadoras porque no estaban arrojando los resultados reales de los aprendizajes alcanzados por los estudiantes.

Ante estos aspectos, del docente en su práctica, se espera la evidencia en la actualidad didáctica, comunicación asertiva, creatividad, capacidad para reflexionar

sobre su hacer, constituirse en aprendiz permanente, en un investigador de su propia acción, para generar transformaciones en la realidad de su intervención. Estos aspectos se logran en la medida en que se lleve a reflexionar sobre la práctica docente en cuanto a su accionar, los instrumentos de evaluación empleados para el mejoramiento personal y profesional.

Tal como lo plantea Morin (1999), la transversalidad de la reflexión ética de los docentes en los procesos educativos debe potenciar la autonomía, el uso del diálogo para lograr formas de comprensión personal y colectiva más justas, el diálogo de saberes, además de los aprendizajes dialógicos. Al mismo tiempo que exige un trabajo consciente por la humanización de los jóvenes, promover, defender la vida, lograr la unidad en la diversidad; desarrollar una ética solidaria, hacia la comprensión, la democracia, para asumir en las instituciones proyectos de justicia, equidad, solidaridad, la regeneración del civismo y la responsabilidad (p. 55).

Este planteamiento de Morín permite visualizar la necesidad que el docente tome conciencia de su práctica profesional, de los procesos evaluativos de autorreflexión hacia el éxito escolar, por esta razón, otro aspecto señalado frecuentemente por diversos autores sobre el proceso evaluativo, es la importancia de tener en cuenta son los aspectos no posibles medir, sin embargo, los estudiantes conocen; además, que la evaluación debe recoger información significativa sobre los resultados, pero también sobre los procesos, el proceso de evaluación no debe limitarse a lo académico, sino ser integral, abarcar los aspectos tanto valorativos como actitudinales, tan importantes como objetivos formativos de la educación.

Sanjurjo (2009), citado en Pérez Blanco (2016), otorga gran relevancia a la práctica en cuanto instancia de aprendizaje, pues permite que los futuros profesionales reflexionen sobre su quehacer.

La reflexión se constituye en un puente entre la teoría y la práctica, entre el pensamiento y la acción, entre los materiales curriculares, lo metodológico

y los problemas que nos plantea la realidad. Es la capacidad de volver la atención sobre los propios actos, en un intento de comprensión histórica de los mismos (Sanjurjo, 2009, citado en Pérez Blanco (2016) p. 79).

Por otra parte, Tamayo Valencia, Niño Zafra, Cardozo Espitia, & Bejarano Bejarano, (2017), señalan que el proceso de evaluación es una práctica social institucionalizada en el aula de clase, relacionada con los propósitos de formación que se persiguen mediante procesos de enseñanza y de aprendizaje, sustentado en los planteamientos de Dewey, la educación cumple dos funciones dirigidas hacia la orientación de los procesos de desarrollo infantil, como a la socialización en el patrimonio cultural de la humanidad.

Ante estos planteamientos se lleva a comprender la evaluación, como práctica pedagógica, donde visualiza al docente con identidad profesional que ejerce su saber pedagógico atendiendo a los avances del campo del saber cómo parte de su formación, donde autorregula esa misma práctica con autonomía, por lo tanto, el docente ha de ser el primer interesado en reflexionar sobre su propia práctica para llenarse de razones para comprenderla, mejorarla y argumentar. (Tamayo, Niño, Cardozo, & Bejarano, 2017).

Es importante destacar un estudio sobre las prácticas evaluativas que han prevalecido desde el 2010 al primer semestre del 2016, de cinco países (Argentina, Ecuador, México, Uruguay y Chile), en cinco categorías (Categoría 1: Concepciones: enfoque, formas y tipos de evaluación de prácticas de evaluación; Categoría 2: Aspectos legales: Política y legislación, Categoría 3: Aspectos metodológicos: Para qué, qué y cómo se evalúa en las prácticas de evaluación; Categoría 4: Tensiones: Relaciones y críticas y Categoría 5: Efectos e incidencia).

Los resultados más destacados indican en cuanto al entendimiento del significado de la práctica evaluativa, permite deducir que esta no se estaría pensando como un procedimiento de aplicación al final de la clase y el año, sino como un proceso

“ligado al proyecto social, cultural, que mide conocimientos socialmente válidos” (RAE 5). Los cinco países coinciden al proponer la evaluación formativa como un proceso cualitativo y complejo apoyado en el constructivismo y propicia la reflexión e interacción.

Con respecto a las políticas públicas en evaluación aparecen relacionadas con la calidad de la educación en Argentina y Chile, y de manera explícita en los países vinculados a las pruebas nacionales e internacionales. Se concretan en normas tales como los sistemas nacionales de evaluación que son emitidos por los ministerios de educación. Conviene resaltar que solamente en Chile se habla de políticas públicas de apoyo al profesor en la práctica pedagógica.

En cuanto a lo metodológico, México y Uruguay consideran que la evaluación no ha de evaluar meramente los factores cognitivos sino también los contextuales, actitudinales y de cooperación.

Como aspectos positivos se muestra coincidencia en Argentina, Ecuador y Uruguay en la práctica de autorreflexión, autoevaluación y coevaluación. En Uruguay se buscan estrategias entre pares.

Como último aspecto se visualiza la evaluación como práctica que articula la relación entre docentes, estudiantes y padres, que posibilita mejoras en el proceso de enseñanza - aprendizaje.

Este estudio devela la necesidad de los países de Latinoamérica, realidad a la que Panamá no escapa de hacer estudios tendientes a las mejoras de las prácticas de evaluación, son muchas las reflexiones para realizarse a partir de esta investigación, pero una de las más importantes es aquella sobre la evaluación como un proceso justo evitando acentuar las desigualdades en el aprendizaje, por lo tanto, debe atender a las características y necesidades de la población a quien va dirigida.

La transformación de las concepciones y las prácticas sobre evaluación es un proceso lento, complejo que involucra muchos aspectos, los cuales generalmente permean inicialmente su discurso, sin embargo, más lentamente la práctica evaluativa. Este planteamiento se sustenta en la falta de coherencia entre lo planteado para llevar a cabo, tanto lo dicho como lo hecho, esto se debe primordialmente a ese arraigo de concepciones y prácticas tradicionales asociadas a la cultura, representaciones sociales, creencias, además del contexto en las comunidades donde el docente se desenvuelve. Ante ello, se hace necesario incorporar procesos de análisis encaminados hacia la comprensión de concepciones propias, la manera de llegar a un cambio conceptual y prácticas más eficaces. (Pizarro Gamero & Gómez Muskus, 2019)

1.2. Planteamiento del problema.

La evaluación educativa constituye un medio moderador de la enseñanza, mediante ella se puede catalizar acuerdos didácticos que faciliten la mediación y adquisición de conocimientos, así como, realizar ajustes a la diversidad de necesidades, capacidades e intereses del estudiantado a través de reorientaciones para instaurar preceptos válidos además aplicables a futuras evaluaciones contextualizadas como enriquecedoras, a fin de ser convergentes con el real cumplimiento de su primordial función formadora como es consolidar aprendizajes.

En otro orden de ideas, a lo largo de las últimas décadas a nivel mundial se han propuesto diversos prototipos sobre evaluación, sustentados esencialmente en posicionamientos de lo que se cree cónsono con escenarios educativos del momento o época en particular, desde múltiples perspectivas expertos y estudiosos de esta área del saber han discernido además auspiciando novedosas o renovadas formas de evaluar con la pretensión de superar la errada percepción de considerarla como proceso de instantes únicos registrables, perdurables administrativamente con el fin de certificar y promover.

El Compromiso Nacional por la Educación en Panamá, pretende lograr que la República de Panamá tenga una política de Estado para la Educación, un sistema educativo dirigido a garantizar y promueva el ejercicio efectivo del derecho a una educación de calidad con equidad para todos los panameños, establece la elaboración de políticas educativas apoyadas en líneas de acción, este documento se estructura en cinco ejes temáticos: Calidad de la educación, equidad educativa, formación de educadores, gestión de la educación e Inversión para la educación.

En el eje tres (3) de formación docente en la propuesta de política en el 1.1.2. Se definió la optimización de la práctica profesional para lograr el mejor desarrollo del estudiante y preparación de ingreso a su vida profesional. Para esto se estableció como línea de acción la Institucionalización de prácticas pedagógicas innovadoras, pertinentes al contexto como a la realidad, con el fin de armonizar el modelo pedagógico con el currículo para que sea aplicado de forma coherente conforme a los indicadores de la calidad de los aprendizajes.

Las metodologías de enseñanza son trascendentales al momento de formar a un profesional de la educación, pero aún más se torna imprescindible conocer la importancia que tiene la evaluación dentro de este proceso. En consecuencia, si la evaluación se realiza correctamente puede ser motivadora para los estudiantes evaluados, porque les ayuda a saber si lo que están haciendo es correcto o no (Brown y Glasner, 2010); citado en López, Benedito y León (2016).

Es aquí donde el sistema de evaluación toma sentido y relevancia en la formación profesional de los docentes. Este sistema no solamente se entiende como el hecho de evaluar o calificar a un estudiante, sino también como un proceso extenso, continuo, donde convergen diversos actores además de estamentos educativos, donde se permita al estudiante realizar una valoración de sus fortalezas y debilidades, mediante ese análisis real de lo que ocurre durante su proceso de formación destacando los aspectos que requiere fortalecer para su mejoramiento.

Lo anteriormente señalado sirve para plantear las siguientes preguntas que guiarán esta investigación:

¿Cuáles son los modelos y prácticas de evaluación de los aprendizajes implementadas por los docentes de primaria que influyen en la relación con la valoración de los procesos de aprendizaje?

1. ¿Cómo son los modelos y prácticas utilizadas por los docentes para la valoración del aprendizaje alcanzado por los estudiantes?
2. ¿Qué criterios se pueden establecer para la estructuración de una matriz de planeación y rubrica de seguimiento de las prácticas evaluativas que le permitan al docente el mejoramiento de los procesos de enseñanza que orienta?
3. ¿Cuál es la percepción de los estudiantes en torno a las estrategias utilizadas en la evaluación por parte de sus docentes?
4. ¿Cuáles son las herramientas de evaluación de los aprendizajes con fundamentación epistemológica, pedagógica y metodológica que responden de manera pertinente a la realidad de la educación primaria en el distrito de Arraiján?
5. ¿Cuáles son los lineamientos teóricos que pueden ser generados desde la gestión directiva, encaminados al mejoramiento continuo de los procesos de evaluación implementados por los docentes en el aula?

1.3. Objetivos de la investigación

1.3.1. General.

- Analizar los modelos y prácticas de evaluación de los aprendizajes implementados por los docentes de primaria que influyen en la relación con la valoración de los procesos de aprendizaje.

1.3.2. Específicos.

- Describir los modelos y prácticas utilizadas por los docentes para la valoración del aprendizaje alcanzado por los estudiantes.
- Establecer los criterios para la estructuración de una matriz de planeación y rubrica de seguimiento de las prácticas evaluativas que le permitan al docente el mejoramiento de los procesos de enseñanza que orienta.
- Explorar la percepción de los estudiantes en torno a las estrategias utilizadas en la evaluación por parte de sus docentes.
- Proponer las herramientas de evaluación de los aprendizajes con fundamentación epistemológica, pedagógica y metodológica que respondan de manera pertinente a la realidad de la educación primaria en el distrito de Arraiján.
- Generar lineamientos teóricos desde la gestión directiva, encaminados al mejoramiento continuo de los procesos de evaluación implementados por los docentes en el aula.

1.4. Justificación

La evaluación como proceso acontecido en el ambiente escolar, presupone la articulación de varios aspectos sujetos a observación dentro del cual se destaca la capacidad o disposición de la mente para captar o asumir la realidad atendiendo a la interacción de saberes, competencias y habilidades que dejan ver en el sujeto, en este caso el estudiante, ha aprendido (Serrano de Moreno, 2002); citado en Jiménez Moreno y Serrano (2018).

En este sentido cabe mencionar a Litwin (1998) citado en Roig y Lipsman (2015),

cuando afirma que la evaluación del aprendizaje se vincula con el contexto de la didáctica dentro del cual se establece una visión detallada sobre las prácticas de enseñanza empleada por los docentes, atendiendo a la relación, entre evaluación y didáctica, expuesta por esta autora, en la presente investigación, se establece una mirada articulada entre los aspectos de la evaluación como del proceso didáctico para involucrar un análisis de su implicación en los procesos de enseñanza, además en los procesos de aprendizaje destacando los resultados evidenciados en la evaluación de cada estudiante donde demuestran haber aprendido.

Celman (1998) citado en Hernández y Osorio (2019), considera la evaluación de los aprendizajes como una acción final o como un suceso de control y de verificación, por el contrario, es preciso concebirla como un proceso de reconocimiento paulatino de los aprendizajes. La evaluación se debe transformar en un proceso implícito, latente, permanente a través de todas las acciones de enseñanza acontecidas dentro o fuera del aula, al respecto Álvarez (2009) en Canabal & Margalef (2017), insiste en que en la medida en la que los estudiantes aprenden, se apropian de procesos de evaluación y de autoevaluación, de distinción, valoración, crítica, opinión, argumentación, en otras palabras responden a un proceso de valoración para convertirlos en un desarrollo continuo e incluso formativo.

Mediante el presente proyecto se convoca al estudio del proceso de evaluación desde el análisis, la observación de las prácticas de evaluación de los aprendizajes implementadas por los docentes de primaria, a la observación con base a los criterios de valoración establecidos para evaluar los aprendizajes en los estudiantes, atendiendo a aspectos desde las direcciones de cada centro educativo se hace necesario convocar a una reflexión entre docentes y directivos con miras a optimizar la evaluación para la mejora del proceso educativo.

Es preciso enfatizar en el impacto de la propuesta permite que los beneficiados no sean solamente los estudiantes, sino también los docentes además de la institución en general, propiciando una mirada analítica sobre el quehacer del docente en el

aula para considerar, si es preciso, cambios hacia la calidad educativa.

Es así como se estructura sobre las prácticas evaluativas, un estudio, una propuesta de revisión de las mismas, que permita atender a lo estipulado en el Capítulo VII de la Ley Orgánica de Educación, Ley 34 de 1995, por el cual se establecen los lineamientos referidos a la evaluación educativa en lo concerniente a las responsabilidades del personal docente y directivo, contemplados en los artículos del 193 al 198, que convocan al análisis, además a la revisión de criterios, métodos y procedimientos de evaluación.

Por parte se hace necesario destacar el rol docente, de directivos con el ánimo de ajustar, replantear o transformar las prácticas en beneficio de los estudiantes, el Decreto Ejecutivo N.º 810 de 2010 como referente para determinar la necesidad de un examen en forma continua por parte de los docentes de sus prácticas con miras a establecer las estrategias más efectivas para orientar al estudiante hacia la consecución de metas educativas propiciando su formación integral.

Se pretende atender lo contemplado el Capítulo VII, donde se establece que el docente debe propiciar el ejercicio coordinado de atención a los estudiantes en tres aspectos: académico, de evaluación del aprendizaje y de promoción; al mismo tiempo establecer mecanismos de seguimiento, orientación por parte de los docentes para el desarrollo del currículo; finalmente, encargarse de propiciar propuestas o proyectos hacia la atención a las necesidades que presentan los agentes que conforman la comunidad educativa.

Cabe resaltar que la investigación se enmarca dentro del análisis de las prácticas evaluativas, atendiendo a la modalidad de evaluación formativa percibida como el proceso permanente de valoración del aprendizaje de cada estudiante, donde se pretende reconocer las características y particularidades de los saberes alcanzados, en este sentido se articula con lo expuesto por Castillo y Cabrerizo (2003) en Salazar Ascencio (2018), cuando afirman que se trata de ir recibiendo

información sobre la marcha respecto al progreso de cada alumno en cuanto a lo que va aprendiendo y cómo lo aprende, para que se le pueda recompensar, o para proporcionarle la ayuda, regulación o esfuerzo adecuado. (pág.145)

En consecuencia, a lo expuesto por los autores Acosta, Jaramillo y Valencia (2017) se infiere la articulación que tiene la evaluación formativa con la reflexión que hace el docente sobre sus prácticas, en el caso de la presente investigación, con las que tienen que ver con la evaluación, en la medida en la que se convoca al análisis de las actividades que diseña para establecer lo que ha aprendido el estudiante.

La investigación se considera como una oportunidad de mejoramiento continuo para trascender a otras instituciones educativas, en la medida en la que se posiciona como relevante y necesaria la reflexión del docente sobre las prácticas evaluativas que estructura, planea e implementa; esta reflexión conlleva no solo a la mirada de los procesos de aprendizaje, sino a la retroalimentación de dicho análisis para ajustar, transformar e innovar sus procesos de enseñanza.

Del mismo modo se evidencia la necesidad de establecer, mediante la estructuración de una matriz de planeación y una rúbrica de seguimiento de las prácticas evaluativas, unos criterios que le permitan al docente reflexionar sobre la importancia de su planeación y observación permanente de la evaluación de los aprendizajes, como un proceso necesario en la dinámica establecida desde el modelo de una evaluación formativa.

Vale la pena resaltar el hecho de recomendar la estructuración, la planeación y el seguimiento de la evaluación, se considera como una estrategia, resultado del análisis previo, profundo sobre lo que el docente diseña, planea e implementa en el aula para evaluar. Surge como necesidad para atender a la reflexión, al análisis de lo acontecido en el contexto escolar frente al desarrollo del currículo, gestionando el mejoramiento de la calidad del proceso educativo, en general del hecho más importante sobre la formación de los estudiantes. En síntesis, se establece como

novedoso e ineludible el hecho de despertar el interés entre los docentes hacia la reflexión, el seguimiento y la optimización de su labor educativa.

1.4.1. Impacto

El tema de la evaluación siempre ha representado un punto crítico de las disertaciones y discusiones en círculos del conocimiento de esta área, resultan incontables las caracterizaciones y etiquetamientos otorgados a la evaluación en busca de redimensionar su orientación.

Lo pretendido en general dado la gama de enfoques y posturas, es que, este proceso sea interiorizado por la sociedad con la misión primordial de procurar la mejora del acto educativo, ser entendida más que la simple aprobación, promoción y certificación administrativa.

Muchas de las aportaciones y producciones científicas giran alrededor de propuestas de concebirla como medio, recurso, técnica e instrumento para ser utilizados en la mejora de adquisición de aprendizajes, más allá de la errada perspectiva de constituir emisión de juicios para registrar valoraciones y apreciaciones que deben presentarse sobre el rendimiento del estudiantado.

La visualización del docente como un gestor de la mejora de la enseñanza se hace evidente a través de su compromiso ético y del interés que demuestre por ajustar, mejorar o transformar el contexto escolar, en este caso, la preocupación por analizar y reconocer las prácticas de evaluación, para establecer una gestión en beneficio de los cambios necesarios que favorecieran los procesos de formación integral.

Es por ello que, la investigación busca establecer una reflexión profunda en cuanto a las metodologías, la orientación en los procesos de formación, específicamente lo relacionado con la evaluación de los aprendizajes; hay claridad en establecer un antes y un ahora, por lo menos en lo relacionado con la práctica pedagógica, la

gestión directiva desde el docente, un antes porque el paradigma se centraba en la validación de lo tradicional como contexto adecuado para la formación de estudiantes recibida cada mañana con el ánimo de aprender; un ahora porque la visión ha trascendido de la cotidianidad para enmarcarse en el compromiso ético con esos estudiantes que cruzan la puerta con el ánimo de encontrar conocimientos y experiencias nuevas.

1.5. Delimitación

Modelos y prácticas de evaluación en la Educación Primaria. El análisis del problema clave se observa en la Tabla 1.

Tabla 1: Análisis del Problema Clave.

Criterio	Respuesta
¿Qué?	Modelos y Prácticas de Evaluación en la Educación Primaria
¿Quiénes?	Estudiantes y Docentes de centros educativos del nivel primario del distrito de Arraiján
¿Dónde?	Distrito de Arraiján
¿Cuándo?	Año 2022

Fuente: Elaboración propia con base al problema de investigación 2022

Nota. La tabla muestra el análisis del problema de investigación.

1.6. Limitaciones

1.6.1. Limitaciones de Tiempo.

La investigación toma como referencia a los estudiantes de sexto grado que se encuentran en proceso de estudio y docentes que están laborando en el periodo lectivo 2022, que han retornado a clases presenciales luego de dos años de pandemia por la COVID 19.

1.6.2. Limitaciones de Espacio o Territorio.

La investigación se desarrolla en las escuelas primarias del Distrito de Arraiján, localizadas en el corregimiento Juan Demóstenes Arosemena en Ciudad de Panamá Oeste, las cuales se encuentran disgregadas con ubicaciones distantes unas de otras y con horarios de atención de los estudiantes diversos, es decir, unos en la jornada matutina y otros en la jornada vespertina.

1.6.3. Limitaciones de Recursos.

Los recursos tecnológicos, de movilidad, humanos y económicos responden a recursos propios del investigador y no se tiene financiamiento externo para el desarrollo de la investigación.

1.6.4. Limitaciones de Información.

La información para el desarrollo de la investigación procede de diversas fuentes bibliográficas sobre todo en contextos diferentes a la vivencia en la República de Panamá.

1.7. Hipótesis de trabajo

Autores como, Max Scheler (1948), y Nicolai Hartmann (1954), citados en Rodríguez Paniagua (2015), afirman que los valores existen independientemente del hecho de que sean o no evaluados, o estimados; por tanto, sostienen una concepción axiológica objetivista. Tomando en consideración este planteamiento se presenta la hipótesis de trabajo:

H1: El mejoramiento de los modelos y prácticas de evaluación de los aprendizajes implementadas por los docentes de primaria, favorecen la mejora del desempeño y competencias de los estudiantes en la educación primaria.

H0: El mejoramiento de los modelos y prácticas de evaluación de los aprendizajes implementadas por los docentes de primaria, no favorecen la mejora del desempeño y competencias de los estudiantes en la educación primaria.

1.8. Aportes

Este estudio constituye un recurso de revisión de los modelos y prácticas de evaluación que se desarrollan en el sistema educativo panameño en el nivel de educación primaria, para generar estrategias pedagógicas alternativas para la formación de una cultura de la evaluación como recomendación de la propuesta donde se aspira a lograr cambios en la visión de la evaluación como una dimensión ecléctica contextualizada que resalta el logro de aprendizajes que le permita al estudiante el éxito y desarrollo integral.

1.9. Marco ético de la Investigación

La ética de la investigación científica no se limita solo a proteger del sujeto que se estudia, su ejercicio e influencia se extienden a la reflexión en torno al impacto en todo el proceso investigativo tiene en diversos actores del desarrollo científico, incluyendo investigadores, patrocinadores, academia y sociedad.

No se trata, entonces, de un ejercicio limitado de protección a los derechos de sujetos vulnerables, sino más bien de una disciplina que en el marco de la bioética, busca mantener una mirada atenta al impacto de la biotecnología en el futuro de la humanidad. De esta forma, las declaraciones, las normas y los propios fundamentos de esta investigación científica deben ser vistos dentro de un marco mucho más amplio a los tradicionales principios expuestos a la temprana historia de la bioética.

Una visión más amplia implica los procesos de investigación y los resultados de los mismos, no son propiedad exclusiva de investigadores, ni patrocinadores, o los aspectos éticos se reducen a cumplir con un formato de formulario de consentimiento informado.

Ante estos planteamientos esta investigación se fundamenta en los criterios de:

- Responsabilidad: Actuar con profesionalismo y rigor científico en el proceso investigativo
- Respeto. Reconocer la propiedad intelectual y la información privilegiada.
- Honestidad: Desarrollar de manera transparente el proceso investigativo
- Compromiso ético: Cumplir con los objetivos propuestos y entregar los productos acordados

Esta investigación es parte de un patrimonio que la humanidad construye para cimentar su futuro, por tanto, se garantizará el cumplimiento cabal de los principios éticos. Donde implica una ciencia y una investigación con la responsabilidad suficiente para el desarrollo científico evitando se convierta en un medio de destrucción para la sociedad, una propuesta sustentada en los fundamentos expuestos por Potter (S/F) en su propuesta bioética.

Aspectos a menudo olvidados por los mismos comités de ética de la investigación, raramente contemplados por los propios investigadores científicos. El propósito de este marco ético fundamental es brindar beneficios y solucionar problemas a la humanidad, un propósito que solo es posible alcanzar si existe una sinergia entre todos los actores involucrados; solo se puede alcanzar con un marco ético amplio para la investigación.

Cañete, Guilhem, & Katia, (2012) en Brito Pérez, Cañete Villafranca, del Puerto Horta, & González López (2016), indican que, debido al impacto creciente de los avances de la ciencia y la tecnología en el mundo actual, así como la influencia en la investigación científica en la creación de soluciones a los problemas relacionados con la vida, los aspectos éticos han emergido con inigualable fuerza en el debate internacional. Ello demanda la responsabilidad de toda la comunidad científica,

dada la credibilidad, la integridad, los motivos por los cuales se conducen las investigaciones se evalúan en escala social y los resultados de esas investigaciones se incorporan, en mayor o menor grado, al estilo de vida de los seres humanos.

Estos señalamientos resaltan la necesidad de contar con el consentimiento informado (CI) de las personas que serán objeto de estudio, para efectos de esta investigación los docentes, estudiantes de educación primaria como elementos fundamentales del estudio. Para ello el consentimiento informado, se les hace llegar a los docentes de manera virtual empleando el correo electrónico de forma que puedan imprimir el documento y firmarlo, de igual forma se les proporcionará a los estudiantes para garantizar una lectura clara y aceptación de los objetivos para los cuales se emplean las respuestas aportadas.

El Consentimiento Informado (CI) describe un proceso interactivo en el cual el individuo (o su representante legal) accede voluntariamente y sin coerción a participar en un estudio, luego de conocer los propósitos, riesgos o beneficios de este han sido cuidadosamente expuestos además entendidos por las partes involucradas. En consecuencia, el CI no solo es necesario e imprescindible en una investigación científica, sino que tiene igual significación en cualquier momento en que el individuo necesite, por razones diversas, alguna información personal.

Los resultados de estos estudios serán puestos a disposición de los participantes en el estudio y los centros educativos mediante la publicación de esta investigación en la biblioteca de la Universidad de Panamá, de igual forma se les ofrecerá una síntesis de estos resultados de manera tal que sirvan de base para el mejoramiento futuros procesos de evaluación en el nivel de educación primaria.

CAPÍTULO II

CAPÍTULO II: MARCO REFERENCIAL

En este capítulo se desea indagar respecto al proceso educativo y las consecuencias de una adecuada optimización de los recursos, compromiso y conocimiento que maneja el docente respecto a buenas prácticas de la evaluación, incorporando las competencias necesarias para este fin.

Desde organismos nacionales e internacionales dedicados a la evaluación de los sistemas educativos, de las prácticas docentes y de los aprendizajes del alumnado, han optado por valorar la adquisición de “competencia” con el fin de capacitar al alumnado en la mejora significativa de la funcionalidad de los aprendizajes.

Estos planteamientos conducen que se interrogue sobre que lo que se entiende por buenas prácticas evaluativas y cómo deben ser realizadas por el docente en los centros educativos, siendo un referente base, ya que permite indicar el horizonte de esta investigación.

Incita a identificar factores conducentes a elegir determinadas técnicas evaluativas que refuercen su confianza en la mejora de la educación y orienten a la búsqueda de nuevas formas de proceder.

2.1. Antecedentes

La educación de hoy es un espacio educativo global, que se caracteriza por sistemas que presentan puntos en común, tales como la marquetización, el mayor uso de pruebas, la responsabilidad y rendición de cuentas, las comparaciones internacionales y la insistencia en la mejora de los estándares tal como lo plantea Plum, 2014; Smith, 2016, citados por Ydesen y Andreasen (2019).

Tal es el caso de los estudiantes de tercer y sexto grado de Panamá, quienes reflejaron en las pruebas ERCE-2019, que presentan dificultades para desarrollar

sus ideas, mantener la coherencia interna al escribir un texto, además de un pobre vocabulario.

Estos planteamientos fueron presentados en los resultados de la prueba de escritura del Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE-2019), publicados por la Organización de las Naciones Unidas para la Cultura, la Ciencia y la Educación (Unesco) (Radio Panamá 94.5. F.M., 2022).

De acuerdo con los resultados inherentes al indicador de dominio discursivo, 8 de cada 10 estudiantes en tercer grado no lograron desarrollar un texto correspondiente al género de la carta que les solicitaron escribir durante la prueba, por ende, se situaron en el nivel de menor desempeño.

Para Vera, y González-Ledesma (2018), en su artículo “Calidad y evaluación: matrimonio del cielo y el infierno”, señalan en los últimos 40 años la evaluación educativa ha pasado de ser un instrumento de carácter fundamentalmente diagnóstico, que se aplica en algunos países, a convertirse en una práctica de alcance mundial, este aspecto destaca la importancia del cambio de visión en los modelos y prácticas de la evaluación, los autores continúan indicando la necesidad de ser considerada como un mecanismo necesario para la gobernanza de los sistemas educativos. Es importante destacar los cambios significativos experimentados de la evaluación, desde sus orígenes como herramienta para el diagnóstico, hasta ampliar sus funciones como medio para incentivar o disuadir conductas, aspecto que permite ver la función diagnóstica y formativa de la evaluación.

Para Coll y Martín (1993); Alonso et al., (1995), citado en Giménez Beut; Morales Yago & Parra Camacho (2021), señalan las formas de evaluar en los centros educativos pueden estar vinculadas con el concepto de enseñanza que poseen los docentes, consideran están sujetas a esas vivencias alcanzadas, aunque, desde hace muchísimas décadas se han planteado propuestas de cambio y

transformación tanto en las acciones de enseñanzas inherentes a las formas de evaluación.

En el quehacer educativo, el proceso de evaluación se traduce en la recogida de información, principalmente mediante los instrumentos de evaluación, para (Castillo, 2003; Pimienta, 2008), citados en Yago & Parra Camacho (2021), estos son definidos como todo aquello que permite obtener información respecto a la adquisición y grado de logro de un aprendizaje de los estudiantes. Deben cumplir con parámetros específicos, como ser de óptima calidad, pues con ello se puede asegurar la obtención de evidencias fiables sobre los logros de los estudiantes. Por otra parte, con los instrumentos de evaluación se logra una idea más clara al momento de tomar decisiones y plantear las mejoras dentro del proceso de enseñanza aprendizaje.

Por citar algunas características evaluativas hay que destacar los aportes de Zabalza 2001; Yániz, 2002, citados en Barragán Sánchez (2005), quienes señalan que:

- La evaluación debe estar inmersa en el desarrollo habitual del proceso enseñanza aprendizaje
- La evaluación debe abarcar todo el proceso formativo, inicial, de proceso y final.
- La evaluación debe ser formativa
- La evaluación debe incluir demandas cognitivas variadas y progresivas.

Estos aportes llevan a plantear que la evaluación se ha constituido históricamente como un instrumento ideal de selección y control. La evaluación desde sus inicios trató de concretar formas de control individual además de su extensión a formas de control social.

Para el siglo XX aparece como actividad y técnica bajo el concepto examen, con esta herramienta se pretendía valorar los conocimientos alcanzados por los

estudiantes luego del desarrollo de los contenidos abordados en el aula. Rosales (2015), destaca que, de la misma forma, se denominó la evaluación como la habilidad para relacionar, aplicar las adquisiciones logradas por los aprendices. Por ello, resulta un valioso instrumento didáctico para controlar el aprendizaje de los estudiantes, además un medio de información para levantar un juicio de valor sobre la actividad académica desarrollada a fin de revisarla y reorientarla, sustentado en los procesos de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación.

Hace ya 25 años De Ketele (1988, p. 5) citado en Arribas Estebaranz, (2017), escribía:

La evaluación se reconoce actualmente como uno de los puntos privilegiados para estudiar el proceso de enseñanza - aprendizaje. Abordar el problema de la evaluación supone necesariamente tocar todos los problemas fundamentales de la pedagogía. Cuanto más se penetra en el dominio de la evaluación tanta más conciencia se adquiere del carácter enciclopédico de nuestra ignorancia y más ponemos en cuestión nuestras incertidumbres. Cada interrogante planteada lleva a otras. Cada árbol se enlaza con otro y el bosque aparece como inmenso.

Si se le preguntara a un estudiante qué es para él la evaluación, lo más seguro es que su relación será: ¡exámenes!, ¡pruebas!, pero si se le pregunta a un docente, dentro de lo que podría responder sería algo como: ¡es uno de los aspectos más complicados del proceso educativo, porque he recibido poca formación y requiere de mucho tiempo para planificar las herramientas de evaluación y me pagan las horas extra que requiere! (Sánchez Mendiola, 2018).

Existen otras definiciones de evaluación, una de las más utilizadas es: “término genérico que incluye un rango de procedimientos para adquirir información sobre el aprendizaje del estudiante, y la formación de juicios de valor respecto al proceso de aprendizaje” (Miller, 2012), citado por Sánchez Mendiola (2018, p.3).

Miller (2012), citado en Sánchez Mendiola (2018), presenta algunas recomendaciones para que la evaluación del aprendizaje se lleve a cabo de forma adecuada:

1. Especificar claramente lo que se va a evaluar es fundamental.
2. La evaluación es un medio para un fin, no un fin en sí mismo.
3. Los métodos de evaluación del aprendizaje deben elegirse por su relevancia para las características que se van a evaluar del estudiante.
4. Requiere de una variedad de procedimientos e instrumentos.
5. Su uso adecuado requiere tener conciencia de su propósito y de las bondades y limitaciones de cada método.

Tomando en consideración estas recomendaciones se puede afirmar que “La evaluación educativa es tan buena como la metodología utilizada y el uso que se hace de los resultados”.

Es importante destacar que, existen otras propuestas novedosas hacia las tendencias de la evaluación, como la formulada por Boud (2000, pp. 151-167), citado por Clavijo Clavijo (2021), un investigador australiano que acuñó el concepto de “evaluación sostenible”.

En sus publicaciones el citado autor relaciona la evaluación sostenible con otro concepto de tendencia actual sobre todo hacia el cumplimiento del objetivo de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), el aprendizaje a lo largo de la vida; ante ello, se plantea la importancia que tiene la evaluación el desarrollo de aprendizajes permanentes, llama entonces, la atención respecto al papel estratégico que la evaluación puede cumplir, no solo para dar cuenta del estado actual del aprendizaje del individuo, sino también en cuanto a las implicaciones para su aprendizaje en el futuro (Boud y Falchikov, 2006, pp. 399-413) en (Clavijo Clavijo, 2021).

Ante estos planteamientos, el concepto de evaluación sostenible significa que

“satisface las necesidades del presente sin comprometer la capacidad de los alumnos para satisfacer sus propias necesidades futuras de aprendizaje” (Boud, 2000, p. 151). Por lo tanto, se puede afirmar que la evaluación sostenible no es un nuevo tipo de práctica de evaluación, sino una forma de construir sobre la evaluación formativa y sumativa para fomentar metas de aprendizaje a largo plazo, este aporte permite visualizar la evaluación más allá de la mera colocación de una calificación, hacia procesos continuos de ajustes con el aporte de los actores del proceso educativo.

Es interesante el trabajo titulado: “La Evaluación de los Aprendizajes Basada en Competencias en la Enseñanza Universitaria” por Lorenzana Flores, realizado en el año 2012 en Honduras Centroamérica y presentado a la Universidad de Flensburg Alemania, como requisito para optar al título de doctor en Filosofía, se constata que se busca determinar cómo el conocimiento y manejo de un sistema de evaluación de los aprendizajes basado en competencias, incide en la mejora de las prácticas evaluativas de universitarios, particularmente de las carreras de Arte y Educación Física.

De igual manera, intenta conocer si el cambio en la dinámica, estrategias, técnicas, procedimientos e instrumentos de evaluación influye en la percepción de los estudiantes con respecto a esta innovación pedagógica. Entre los principales hallazgos y sus conclusiones se encuentran las opiniones y percepciones de los profesores que fueron en gran medida favorables al modelo aplicado pese a la complejidad de las tareas que éste conlleva. En conclusión, el estudio aborda el tema de la evaluación de competencias en el ámbito universitario, lo que lo aleja un poco del contexto situacional de este estudio.

Se consultó además el trabajo: “La Evaluación Formativa y su Incidencia en el Desarrollo de los Logros cognitivos Procedimentales y Actitudinales en los Estudiantes del Bachillerato del Colegio Nacional Pasa Ciudad de Ambato Provincia de Tungurahua” por Guido Alcides Pérez Hallo, presentado en el año 2013 a la

Universidad Técnica de Ambato Ecuador como requisito para optar al título de Magister en diseño curricular y evaluación educativa.

En dicho trabajo se propone un plan de capacitación dirigido a docentes, sobre técnicas de evaluación formativa, para mejorar el aprendizaje integral de los estudiantes de bachillerato. Se parte de una consideración global de la evaluación, así como de la propuesta de diseñar instrumentos para valorar el proceso integral de aprendizaje de los Estudiantes. Valorando el aporte de este trabajo en cuanto a la metodología de evaluación, diseño de instrumentos y el partir de una perspectiva antropológica integral y holística a la hora de evaluar, aspectos que sirven de base hacia el planteamiento de nuevos modelos y herramientas de evaluación.

Por último, a nivel de Latinoamérica se revisa el trabajo: “La evaluación de los aprendizajes en la escuela secundaria actual” por Laura Vaccarini, presentado a la Facultad de Desarrollo e Investigación Educativos de la Universidad Abierta Interamericana UAI Sede Buenos Aires en agosto de 2014, como requisito para optar al grado de Licenciado en Gestión de Instituciones educativas. En este trabajo se intenta pensar sobre los procesos evaluativos como prácticas cotidianas, en las instituciones educativas. La evaluación es visualizada como acompañamiento para la mejora de los aprendizajes de los alumnos, lo que requiere de una devolución de parte del docente que incluya una comunicación escrita, oral, individual, o colectiva.

Esta devolución comunicativa se la considera como una instancia más de aprendizaje. El trabajo de campo realizado muestra que hay una marcada tendencia a continuar en el aula, con las evaluaciones tradicionales, se produce una contradicción entre el discurso escrito y las prácticas evaluativas. Esta mirada aporta al presente estudio una mejor comprensión del problema planteado, además da elementos aplicables en el cumplimiento del tercer objetivo específico como es la valoración de la pertinencia de algunos de los modelos evaluativos actualmente aplicados en el contexto panameño.

2.2. Bases teóricas, conceptuales y legales

A continuación, se presentan antecedentes teóricos y de campo relacionados con el objeto de estudio, estos aportan mayor comprensión del problema planteado y ofrecen herramientas teóricas para el desarrollo concreto a los objetivos específicos de la presente investigación. Se plantean los modelos básicos iniciales hasta los trabajos más recientes que tratan el tema de los modelos de evaluación de los aprendizajes en contexto general.

Toda evaluación, cualquiera que sea su propósito, magnitud y contexto, conduce a la formulación de un juicio de valor, que establece la distancia entre la evidencia recogida y un estado o meta esperable en relación al constructo u objeto de medida (Rodríguez Frías y Flotts de los Hoyos (S/F)

Para efectos de este estudio se considera como referente de la evaluación, al marco en el cual se circunscriben los modelos conceptuales o las declaraciones de contenido a los que se vincula el objeto de medida; es decir, es el marco de referencia para definir y delimitar los contenidos de la evaluación.

La RAE define un modelo teórico como una representación mental abstracta expresada mediante enunciados verbales, maquetas a escala física, dibujos, fórmulas matemáticas, analogías o de otros modos comunicativos. Ante este planteamiento, se definen los modelos teóricos que sustentan la evaluación educativa.

Desde el Instituto de Estadística de la UNESCO (IEU), se anunció el 11 de mayo de 2016 el lanzamiento de la Alianza Global para Monitorear el Aprendizaje, una iniciativa diseñada para apoyar la medición y avances de los países en el área educativa. Para asistir en ese empeño a los países, el Instituto de Estadísticas desarrolló el Índice de Capacidad de Evaluación del Aprendizaje (ICA), que tiene como objetivo ofrecer una panorámica sobre la disponibilidad de las naciones para producir los datos necesarios en la mejora del aprendizaje y el monitoreo de

avances.

Muestra hasta qué punto los países han realizado evaluaciones de aprendizaje a gran escala en la educación primaria y secundaria de 2010 a 2015. Incluye evaluaciones internacionales, regionales, además de nacionales llevadas a cabo en las escuelas. No se evidencian aún publicaciones como resultado de esta investigación en diferentes países del mundo, pero se puede, a juicio personal, afirmar que dicha iniciativa se inscribe en el modelo desarrollista de entidades como la UNESCO a los cuáles subyacen la economía de mercado, la generación de individuos útiles en términos capitalistas y neoliberales.

El estadounidense Ralph Tyler desarrolló el primer método sistemático de evaluación educacional. Este modelo surgió del Estudio de los Ocho Años (bajo los auspicios de la Asociación de Educación Progresiva), cuando se encargaba de la investigación “Eight–Year Study” (1942) en la Universidad del Estado de Ohio, Estados Unidos, en los años 30 y principios de los 40.

La finalidad de la evaluación reside en el análisis de “la congruencia entre los objetivos y los logros” (Tyler, 1950, citado por Escobar Hoyos, 2014, p.3). Al respecto, el mismo autor señala:

“El proceso de la evaluación es esencialmente el proceso de determinar hasta qué punto los objetivos han sido realmente alcanzados mediante programas de currículos y enseñanza. De cualquier manera, desde el momento en que los objetivos educativos son esencialmente cambios producidos en los seres humanos, es decir, ya que los objetivos alcanzados producen ciertos cambios deseables en los modelos de comportamiento del estudiante, entonces la evaluación es el proceso que determina el nivel alcanzado realmente por esos cambios de comportamiento” (Tyler, 1950, citado por Escobar Hoyos, 2014, p.3)

Las funciones del diseño evolutivo de Tyler han sido:

1. Establecer objetivos amplios.
2. Clarificar objetivos.
3. Definir objetivos en términos operativos.
4. Buscar situaciones y condiciones para mostrar el logro de objetivos.
5. Diseñar y seleccionar técnicas de medida.
6. Recoger datos del rendimiento.
7. Comparar los datos con los objetivos operativos.

Tyler (1950) plantea la evaluación desde la siguiente trilogía:

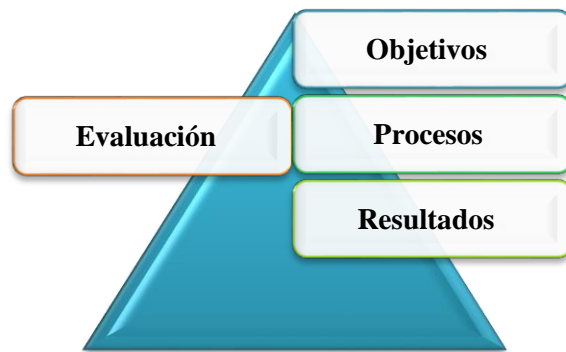


Figura N° 1. Trilogía de la Evaluación según Tyler

Fuente: Montoya (2018)

Los componentes de la evaluación según el contexto en el que se presenta en este caso el educativo se analizan del siguiente modo: Tradicionalmente, la evaluación se ha venido aplicando casi con exclusividad al rendimiento de los alumnos, a los contenidos referidos a conceptos, hechos, principios adquiridos por ellos en los procesos de enseñanza (objetivos). No obstante, la evaluación, se ha extendido a otros ámbitos educativos: actitudinales, destrezas, habilidades, competencias (procesos) y metas alcanzadas o no alcanzadas desde los programas educativos, planes curriculares, la práctica docente, instituciones educativas, planes de mejoramiento entre otras. (Resultados).

En acuerdo con una definición integral del ser humano en una perspectiva antropológica holística, como insumo diagnóstico para la formulación de un modelo

de evaluación de los aprendizajes, se debe partir de 3 grandes aspectos tales como el **POR QUÉ Y PARA QUÉ**; el **QUÉ** y el **CÓMO** de la evaluación. Este proceso como tal hace parte de un engranaje curricular y es consecuente con los distintos modelos pedagógicos los cuales sustentan la práctica de la enseñanza en las escuelas. Se puede decir entonces que hay tantas maneras de evaluar como tantos currículos u modelos de enseñanza.

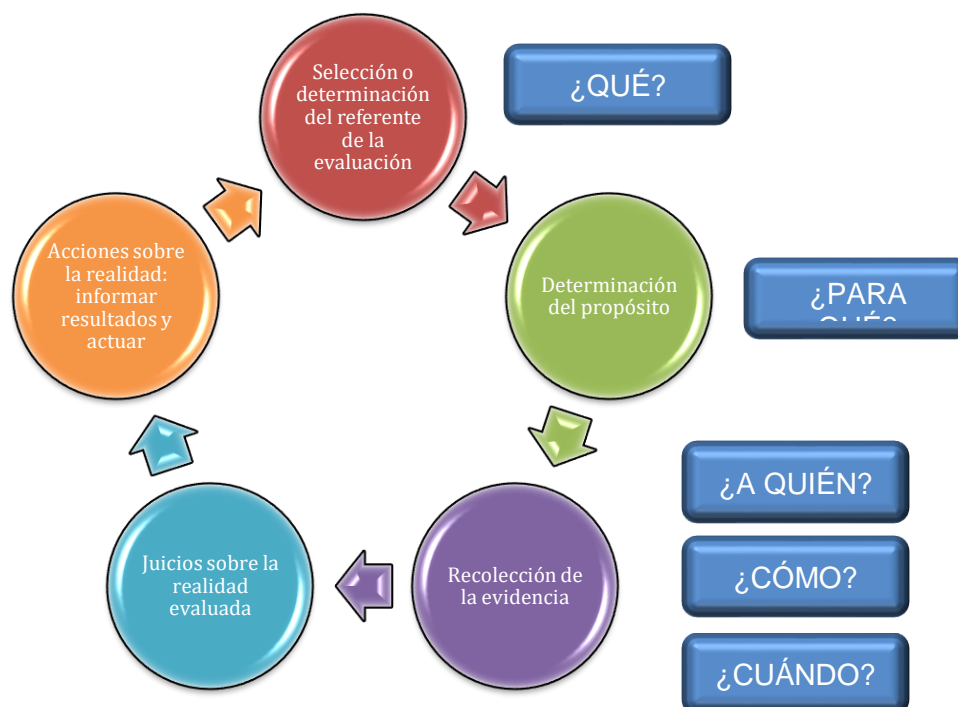


Figura N° 2. Ciclo Evaluativo

Fuente: elaboración propia (2022).

Este modelo sentó las bases de la evaluación educativa, sin embargo, hoy sería más funcional si estos aportes se toman en cuenta los intereses del estudiante y se evaluara todo el proceso de su aprendizaje, teniendo en cuenta sus necesidades e intereses, y no solo los objetivos planteados por el docente, ya que la evaluación es una herramienta de formación y de aprendizaje.

Hansen (2005), por su parte efectuó una revisión de dos enfoques alternativos de evaluación. El primero consiste en el diseño y conducción de un estudio para proporcionar evidencia acerca del valor, además del mérito de un objeto particular

de interés para una audiencia específica. El segundo, en una valoración retrospectiva, cuidadosa del mérito, valor de la administración, productos y resultados de intervenciones gubernamentales dirigidas a desempeñar un papel en situaciones prácticas de intervención (Vedung, 1997). La primera aproximación es conocida como evaluación de programas (Stufflebeam, 2000; Alkin, 2004), la segunda, como evaluación de la efectividad organizacional (Scott, 2003).

Barquín (2016), en su “Estudio analítico de la evaluación diagnóstica de la enseñanza de la Traducción”, tesis de grado presentada para la Universidad del País Vasco en Bilbao, España, aborda la evaluación como un proceso reflexivo que involucra una responsabilidad compartida entre el docente y el estudiante. En esta tesis, se estudia a los tres tipos de evaluación según el momento en los cuales se aplican y sus funciones. Adicionalmente, muestra sus ventajas y desventajas. Para la medición de las variables, se empleó, como método, la encuesta, de modo que se pudieran determinar cuáles son las prácticas evaluativas más empleadas por los docentes. El estudio concluye al señalar que las prácticas de evaluación sumativa son las más extendidas entre el alumnado, pese a que su función es restringida.

Salinas (2016), publicó una tesis de Maestría denominada “Evaluación del sistema de competencias genéricas y específicas de los estudiantes del quinto año nocturno, como efecto de la interacción académica, docente/alumno en la carrera de jurisprudencia de la UTMACH, periodo lectivo 2015-2016 y propuesta de un plan de mejoras con énfasis en los estándares de calidad exigidos por el CEAACES”, en la Universidad Técnica de Machala en Ecuador. Esta investigación pretendió establecer el nivel de desarrollo de las competencias genéricas y específicas de los alumnos del 5to año, Nocturnos, de la Carrera de Jurisprudencia, como producto de la interacción académica del docente-estudiante.

El nivel de la investigación es de carácter exploratorio, descriptivo, explicativo y propositivo; tipo de investigación explicativo y de campo; el método de análisis fue

el hipotético – deductivo; la población de la presente investigación se conformó de 3 unidades de estudio que comprenden: Autoridades – Directivos de la Unidad, Docentes de la Unidad Académica de Ciencias Sociales y estudiantes del 5to año sección nocturna de la Unidad Académica de Ciencias Sociales, Carrera de Jurisprudencia, de la UTM. Para la recolección de datos se sirvió de la técnica de la encuesta y el instrumento la entrevista. Conclusiones: Tanto los Estudiantes como los Docentes, coinciden en que existe una baja asimilación de las competencias genéricas y específicas debido a la falta de aplicación de las mismas, en los procesos didácticos en los procesos intra y extra clase.

Hamodi Galán (2014), en su tesis doctoral sobre “Evaluación formativa y compartida en la Educación Superior: Un estudio de caso”, publicada en la Universidad de Valladolid en España, tuvo como objetivo el reconocimiento de los sistemas de evaluación del aprendizaje de los estudiantes de educación superior. Adicionalmente, se buscó conocer las percepciones y valoraciones de los estudiantes respecto a las prácticas sistemáticas de evaluación compartida, en la cual el docente no es el único sujeto que evalúa. Al ser una investigación cualitativa, se emplearon distintos instrumentos: encuestas a estudiantes y docentes, grupos focales aplicados a alumnos, egresados y profesores. Finalmente, se empleó el análisis documental como elemento que validaría los enfoques que los docentes emplean para evaluar.

Este estudio concluye que en la Escuela de Magisterio de Segovia se emplean prácticas tradicionales de evaluación, pero en algunos casos se mixturán con prácticas evaluativas innovadoras. Las ventajas de la evaluación formativa compartida se centran en la autonomía, el fomento del pensamiento crítico y el incremento del rendimiento académico. No obstante, requiere mayor carga de trabajo para el profesor del curso, así como la sensibilización de los estudiantes.

Ortiz del Pino (2014), en la tesis de Maestría “Las competencias específicas y el perfil profesional del Administrador de Empresas desde una perspectiva de los

empresarios y profesionales en la ciudad de Ambato”, presentada para la Pontificia de la Universidad Católica del Ecuador, tuvo como propósito de investigación identificar las competencias específicas más importantes y más realizadas que poseen los administradores desde la perspectiva de los empresarios y profesionales de la ciudad de Ambato, y que permitieron determinar el perfil profesional.

El estudio de tipo descriptivo, de campo se sustentó en el proyecto Tuning para América Latina (Beneitone et al., 2004). Se aplicó un cuestionario contentivo de veinte ítems (20) dirigidos a empresarios de distintos sectores. Algunos de ellos, dieron como resultado puntuaciones más altas. La correlación de Pearson existente entre los dos grupos encuestados es positiva con un valor de 0.648 que indica una correlación entre media y considerable. Incluso, se llega a comprobar estadísticamente que las competencias profesionales o específicas son ampliamente valoradas por los empleadores.

Bombelli (2013), en la investigación sobre el “Impacto de la evaluación diagnóstica en estudiantes universitarios, procesos de enseñanza y resultados de aprendizaje”, presentada para la Universidad Tecnológica Nacional de Argentina, concluye que existe una relación lineal entre la evaluación inicial o diagnóstica y la evaluación final. Para ello, empleó un estudio experimental con grupo experimental y de control. Este estudio estuvo centrado en las autopercepciones de los estudiantes sobre sus conocimientos previos en informática. En la mayoría de casos, los instrumentos administrados señalaron que los estudiantes sobrevaloraban sus conocimientos. El autor sugiere el empleo de herramientas formativas para el modelamiento de los aprendizajes, tales como recursos audiovisuales y foros, de tal manera que se perfilen las estrategias meta cognitivas que emplean los estudiantes.

Torres Meruvia (2015), en su tesis doctoral sobre “Metodología de coevaluación de competencias en los proyectos finales de carrera”, en la Universitat Ramon Llull – España, expone la metodología de coevaluación de competencias para evaluar las percepciones de los estudiantes respecto a su proceso formativo en la carrera de

administración de empresas. Para esta investigación se aplicó una instrumentación basada en un cuestionario de entrada y salida, suministrado a estudiantes y tutores. El estudio, que duró tres años, mostró que las valoraciones respecto a la adquisición de competencias se enriquecen mediante la evaluación compartida de las capacidades establecidas en las diez competencias que fueron establecidas como objeto de estudio.

2.2.1. ¿Qué evaluamos? Contenido de la Evaluación

2.2.1.1. Dimensiones de la persona

Desde la Antropología Filosófica que estudia al ser humano desde el punto de vista de su origen y naturaleza, como persona trascendente, con aspiraciones de sentido, se propone el concepto de persona acuñado por Santo Tomás de Aquino De Aquino (1990), y puesto de nuevo en escena por el personalismo de Emmanuel Mounier (1967). Además del propósito de realizar el análisis de la realidad actual este concepto además nos servirá de soporte en la propuesta para fortalecer la fundamentación de las categorías de evaluación en nuestro modelo a proponer. Estas dimensiones de la persona se trabajan en Colombia en los grados de preescolar son de acuerdo con el Ministerio de Educación Nacional (1998):

a) Dimensión Corporal:

Se maneja el desarrollo psicomotor, motricidad gruesa, movimientos. En la educación preescolar se habla de psicomotricidad. Se podría decir que desde la dimensión corporal entre otros logros se posibilita la construcción misma de la persona, la constitución de una identidad, la adecuada expresión de la conciencia y el poderse de relacionarse con el mundo.

b) Dimensión socio-afectiva

El desarrollo socio-afectivo en el niño representa un papel fundamental en el afianzamiento de su identidad, autoimagen, auto concepto y autonomía, esenciales para la consolidación de su personalidad, como también en las relaciones que

establece con los demás miembros de la sociedad cercanos a él, de esta forma va logrando crear su manera personal de vivir, sentir y expresar emociones y sentimientos frente a la realidad que los rodea, discernir y juzgar sus propias actuaciones y las de los demás, del mismo modo en que puede tomar sus propias determinaciones.

Esta dimensión tiene que ver además con los conceptos de la inteligencia social (Goleman 2006) y la Inteligencia emocional introducidos por Goleman (2012) por las cuales se resalta la importancia de la identificación, manejo y control asertivo de las emociones, tan importante para la salud mental de toda persona y la empatía y capacidad de relacionarse en el entorno social.

c) Dimensión Comunicativa:

La dimensión comunicativa en el niño está dirigida a expresar conocimientos e ideas sobre el mundo, acontecimientos de la realidad cercana; a construir e imaginar mundos posibles en general a entablar relación entre su mundo interno y el medio social-.

d) Dimensión Cognitiva:

Desarrollo de los mecanismos mentales para acceder al conocimiento de la realidad externa en todos sus aspectos

e) Dimensión Estética:

Capacidad de desarrollar sus sensaciones, sentimientos y emociones, imaginación y el gusto estético donde los lenguajes artísticos se expresan y juegan un papel fundamental al transformar lo contemplado en representaciones armónicas de acuerdo con las significaciones propias de su entorno natural, social y cultural.

f) Dimensión ética

La formación ética y moral en los niños, permite otorgar herramientas para orientar su vida. La manera de relacionarse con su entorno y con sus semejantes, sus

apreciaciones sobre la sociedad y sobre su papel en ella, consiste en definitiva en el aprender a vivir con.

g) Dimensión Espiritual:

Esta dimensión espiritual la podemos entender en la medida en que el estudiante va creciendo y desarrollándose como persona en el sentido trascendente, el proyectarse más allá de lo físico e inmediato en el dar sentido y plenitud de realización a su vida.

La trascendencia en el hombre se refiere a la disposición interior que posee para buscar continuamente valores que están fuera de sí y le permitan trascender, es decir: romper barreras, descubrir lo oculto, sobrepasar los límites, elevarse para buscar quien le supere, e ir más allá. Es precisamente en esta instancia cuando el hombre trasciende. Los anteriores rasgos, ayudan a percibir que el hombre es un ser trascendente ya que, para dar sentido a su vida, examina el más allá y el más adentro de su propio existir, aspectos imprescindibles del desarrollo humano. Por eso, trascender “significa literalmente traspasar los límites; superar una barrera; ascender de una situación a otra; tener efectos más allá de...” (Blanco, 2013, citado por Jiménez, 2016, p.93)

Actualmente, el área de religión se plantea como instrucción con respecto a los diferentes cultos, pero de alguna manera se debe tener presente esa búsqueda de sentido y de Dios que ha caracterizado al hombre a lo largo de la historia de la humanidad y esa religación en términos de Mircea Eliade que permite también la acción de valores que provienen de la religión en su praxis. Según Jiménez (2016), el hombre en sus deseos de lo trascendente y de superación de sí mismo, avanza en su búsqueda, a veces de manera consciente y también inconsciente, lo cual afirma su condición religiosa y el deseo de lo sagrado en la religión, ya que a través de esta experimenta “(...) la vivencia de algo trascendente. De ella se sabe algo solamente desde la respuesta del sujeto religioso a una llamada que proviene de

otra parte y que él concreta en actos especiales” (Eliade, citado por Sahagún, 1999, p.116).

2.2.1.2. Competencias ciudadanas

El Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2003), formula en sus Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas una serie de pautas para formar a la ciudadanía, en este caso a los estudiantes entre el grado primero y el grado undécimo, en aspectos de convivencia como el respeto, la democracia, la inteligencia emocional y social, el respeto por los derechos humanos, la pluralidad y las diferencias, resolución pacífica de conflictos. Pero más que un cúmulo de temas a tratar o más que tener una cátedra de cívica, lo que se debe es “generar un espacio de reflexión dentro de las aulas en el que se fomente el desarrollo de las competencias ciudadanas a través del análisis de las relaciones cotidianas que viven los estudiantes Rodríguez, Andrea Constanza, Ruiz León, Sara Patricia, Guerra, Yolanda (2007 p.1).

El desarrollo de competencias en la escuela debe responder por tanto a las necesidades propias del contexto social y situacional del estudiante para que se pueda insertar a la misma sociedad dando solución a diferentes problemáticas cotidianas.

“Competencia es: Ese saber-hacer en un con sociedad. Es decir, competencias que le permiten al individuo actuar autónomamente, llevar a cabo planes de vida y proyectos personales dentro de un contexto social Rodríguez, Andrea Constanza Ruiz León, Sara Patricia, Guerra, Yolanda (2007, p.8)

En definitiva, la formación basada en competencias ciudadanas como se plantea en Colombia desde los estándares pretende “una formación humana en unos individuos que actúen de manera constructiva y responsable en una sociedad, individuos que contribuyan a la convivencia pacífica, y respetuosos de las

diferencias en cualquier contexto. Rodríguez, Andrea Constanza Ruiz León, Sara Patricia, Guerra, Yolanda (2007, p.8)

Para el ejercicio de la ciudadanía no sólo se requiere poseer conocimientos, sino desarrollar unas habilidades que ayuden al individuo a tener buenas relaciones con los demás integrantes de su comunidad. Estas habilidades se refieren a:

- La capacidad de comunicarse generando diálogos argumentados (competencia comunicativa).
- la capacidad de “ponerse en los zapatos del otro” (competencia cognitiva).
- La capacidad de sentir y comprender los problemas que sufren los otros (competencia emocional).
- La capacidad de participar en procesos de organización y movilización ciudadana (competencia integradora)

En síntesis, un buen ciudadano debe poseer una capacidad de comunicación, capacidad de entender al otro, capacidad de sentir lo que siente el otro y comprender su situación; debe tener claro que es sujeto en la medida que se relacione con el otro. Rodríguez. Andrea Constanza Ruiz León, Sara Patricia, Guerra, Yolanda (2007, p.9)

Una evaluación integral de los estudiantes, en nuestro concepto, en el contexto de la ruralidad; ha de tener en cuenta dichos aspectos de desarrollo en competencias ciudadanas en cuanto el campo se asume como el espacio en donde se ejerce esa ciudadanía

2.2.1.3. Aprendizajes Básicos en la Escuela Transformadora:

La evaluación integral de los aprendizajes desde la perspectiva de una escuela transformadora (Lafrancesco 2004), se inscribe dentro de un proceso holístico de formación integral que debe permitir valorar con criterios claros y no por normas arbitrarias los siguientes aprendizajes básicos.

- Aprender a ser: Conformación de una identidad con un proyecto claro de vida
- Aprender a sentir: Identificación, control y manejo de emociones de manera asertiva
- Aprender a actuar: Respaldo las acciones en una ética personales y en valores sociales y morales
- Aprender a vivir: Asumir el valor de la vida y el cuidado de sí mismo en todos los aspectos
- Aprender a convivir: Aprendizaje de las relaciones sociales y la convivencia
- Aprender a saber: Desarrollo de habilidades cognitivas
- Aprender a saber hacer: Aplicación de los conocimientos en problemas de la vida cotidiana
- Aprender a pensar: Desarrollo del pensamiento crítico y el juicio particular basado en la lógica
- Aprender a aprender: Desarrollo de la capacidad de ser autodidacta, investigar y adquirir nuevos conocimientos
- Aprender a emprender: Iniciativa en el desarrollo de proyectos que beneficien a sí mismo y a la comunidad

Los cinco primeros aprendizajes (ser, sentir, actuar, pensar y convivir) forman parte de su desarrollo humano bio – psico – social, afectivo, político, ético, moral, espiritual, cultural, cívico, ciudadano y responden a unas competencias antropológicas, afectivas, ético – morales, axiológicas, espirituales y ciudadanas. Los cinco últimos aprendizajes (saber, saber hacer, pensar, aprender y emprender) forman parte de su desarrollo cognoscitivo y responden a unas competencias académicas, laborales, cognitivas, científicas, investigativas, tecnológicas, de emprendimiento y de liderazgo. (La Francesco 2004, p. 4).

En este mismo sentido Jaques Delors en el texto “La educación encierra un tesoro” plantea los cuatro pilares de la educación en el siglo XXI, retomados por la UNESCO y referenciados a través de la siguiente figura, afianzando y complementando lo



Figura N° 3. Cuatro Pilares de la Educación

Fuente. Contar con TIC: <http://carraud.blogspot.com/2014/03/unesco-los-cuatro-pilares-de-la.html>

Al hacer énfasis en la evaluación del aprendizaje en el saber (evaluaciones de contenidos en las instituciones educativas), en el saber hacer (evaluación de habilidades, destrezas y desempeños laborales) y en el pensar (competencias interpretativas, argumentativas y propositivas en las pruebas SABER y en las Pruebas de estado (ICFES), como está ocurriendo hoy en Colombia y otros países, demuestra que se están dejando de lado todas las demás competencias que el autor

denomina como polivalentes, lo que significa que, al parecer, no se está llevando a cabo una evaluación integral de los aprendizajes.

La propuesta de qué se evalúa tiene relación directa con qué se enseña. En el contexto rural se debería ir saliendo paulatinamente del esquema de áreas y asignatura y seguir con el de dimensiones propuesto en preescolar además fortalecer el ABP (Aprendizaje Basado en Proyectos)

Los proyectos pedagógicos de aula tienen como contexto los conceptos de investigación en el aula y las pedagogías activas sobre todo las de tipo constructivista que implican una problematización y la participación activa de todos los autores y autoras de la vida escolar, organizados en equipo construyendo soluciones a preguntas y problemas que surgen del entorno y la cultura de la que hacen parte. (Gutiérrez & Zapata, 2009 p 79)

El trabajo por proyectos de aula permite la investigación en el contexto escolar y la transformación de las pedagogías tradicionales, repetitivas y memorísticas en otras más centradas en la comprensión y en la formación de pensamiento crítico, así como la construcción conjunta de conocimiento.

Fandiño (2007), citado por (Gutiérrez & Zapata, 2009), plantea que los proyectos pedagógicos son una opción de vinculación de la escuela y la realidad social, porque parten de sus propios problemas, preguntas e hipótesis y los involucra de manera activa en su formación personal y social hasta lograr productos considerados significativos, además de útiles académica y socialmente.

En cuanto a lo didáctico son muchas las bondades que presentan los Proyectos Pedagógicos de aula entre las cuales destacamos de acuerdo con (Gutiérrez & Zapata, 2009, p. 82-85)

Favorecen la formación integral y la construcción de ambientes democráticos entre los estudiantes

- Favorecen la interacción entre la escuela y el sector social
- Integran las áreas de conocimiento
- Integran los conocimientos previos con los nuevos
- Favorecen la comprensión en vez de lo memorístico
- Transferencia de conocimiento a diferentes situaciones
- Desarrollo de habilidades de pensamiento
- Aprendizaje por descubrimiento
- Aprendizaje social a partir de la empatía
- Incluyen practicas con contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales
- Facilitan la interacción entre el conocimiento disciplinar e interdisciplinar con el mundo de la vida y la escuela

Teniendo presente los principios y la intencionalidad de la evaluación que ya ha sido planteada, más el adecuado proceso de autoevaluación. Heteroevaluación y, coevaluación las fases del proyecto mismo como elementos para la evaluación diagnóstica (valoración inicial), formativa (durante el desarrollo del proyecto) y sumativa (resultados e impacto). Partiendo desde la autoevaluación, se añade que en los proyectos pedagógicos de aula debe ser evaluado por todos los implicados teniendo en cuenta los propósitos, tareas, logros y diferentes aspectos de planeación y ejecución del mismo. Todo esto es un insumo para la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes.

Es importante realizar la sistematización para socializar de manera adecuada las experiencias de aula y dicho informe es a su vez una evidencia evaluativa. “La sistematización implica reflexionar y escribir la experiencia de manera que se pueda dar cuenta de ella en forma intencionada, organizada, con perspectiva de avance tanto para los docentes, como para los estudiantes y el sistema educativo en general”. (Gutiérrez & Zapata, 2009, p. 88)

Se sintetiza en el siguiente Cuadro, desde la propia perspectiva y basados en los

autores antes citados, los aspectos que a juicio del investigador deben estar presentes en el “Qué” o contenido de la evaluación.

Tabla 2. Aspectos relevantes del Contenido de la Evaluación

QUÉ O CONTENIDO DE LA EVALUACIÓN	
Aprender a Ser	Educación del ser personal integral
Aprender a Sentir	Dimensión socio afectiva
	Inteligencia emocional
	Educación de la afectividad
Aprender a hacer y transformar	Aprender a Emprender
	Aprender a Saber hacer
	Proyección a la comunidad y servicio social
Aprender a vivir y a convivir	Competencias Ciudadanas
	Dimensión comunicativa y competencias lingüísticas
	Aprendizajes para la vida
	Aprender a actuar (ética)
	Relaciones sociales de empatía
	Sana convivencia
Aprender a crear y a apreciar	Dimensión estética
	Creatividad
	Apreciación artística
	Talentos artísticos
Aprender a Trascender	Metas personales
	Proyecto de Vida
	Religación o aspiración del ser a trascender a Dios

	Fundamentación religiosa de las acciones y creencias
Aprender a conocer y Pensar	Aprender a saber y a adquirir el conocimiento
	Aprender a Pensar críticamente
	Aprender a Aprender
	Competencias básicas (Interpretativa, argumentativa, propositiva)

Fuente: Correa (2018)

2.2.1.4. ¿Cómo evaluamos? Metodología de la Evaluación

Para Lafrancesco (2004), la evaluación carece de métodos, técnicas, procedimientos e instrumentos infalibles. Se deben seleccionar los métodos, las técnicas, los procedimientos y los instrumentos de evaluación más adecuados, de acuerdo con los objetivos de la evaluación. Los buenos o malos resultados no determinan que el método, la técnica, el procedimiento o el instrumento que se aplique siga siendo siempre el mismo, ya que los individuos, los objetivos y las circunstancias son diferentes. Todo método, técnica, procedimiento o instrumento de evaluación puede ser mejorado o puede ser reemplazado, dependiendo de las necesidades. La meta-evaluación o evaluación misma del proceso evaluativo facilita este proceso.

La evaluación requiere de la participación de diferentes personas. La evaluación debe ser cooperativa: En ella deben participar el educador como mediador del aprendizaje y el estudiante. El educando debe integrarse activamente al proceso, realizando su autoevaluación, y ambos, deben analizar los procedimientos y resultados de la misma para hacer mejoras, a la luz de los objetivos propuestos y los criterios evaluativos definidos previamente.

Es siempre necesaria la coevaluación, la heteroevaluación, la evaluación grupal,

evaluación con participación de la familia y de todos quienes participan en los procesos de formación y de enseñanza, utilizando mecanismos de socialización, negociación, conciliación y la concertación dentro de un clima de honestidad, respeto, responsabilidad, integridad, justicia, equidad, ética y moral. La evaluación requiere de una gran variedad de estrategias para recoger, procesar, analizar y valorar la información. Esto implica que la evaluación debe recurrir a una amplia gama de medios e instrumentos informativos de acuerdo con las circunstancias y con base en los objetivos propuestos.

2.2.1.4.1. Evaluación para el aprendizaje

Sanmarti (2007), propone 10 ideas claves por las cuales se puede entender la evaluación como orientada esencialmente al aprendizaje mismo y no a la clasificación o estratificación de estudiantes. Se retoman aquellas ideas más relevantes frente a lo que es un modelo evaluativo pertinente al contexto educativo en el cual se desarrollan la práctica pedagógica.

1. La evaluación es el motor del aprendizaje, ya que de ella depende tanto qué y cómo se enseña, como el qué y el cómo se aprende.

Dime qué y cómo evalúas y te diré qué y cómo enseñas (y qué y cómo tus alumnos aprenden)

Una actividad de evaluación se puede identificar como un proceso caracterizado por:

- Recogida de información,
- Analizar esa información y emitir un juicio sobre ella.
- Tomar decisiones de acuerdo con el juicio emitido.

La evaluación, entendida como autoevaluación y coevaluación, constituye

forzosamente el motor de todo el proceso de construcción de conocimiento. Por ello, se puede afirmar que enseñar, aprender y evaluar son en realidad tres procesos inseparables.

- La evaluación inicial

Enseñar implica diagnosticar. La evaluación diagnóstica inicial tiene como objetivo fundamental analizar la situación de cada estudiante antes de iniciar un determinado proceso de enseñanza-aprendizaje, para tomar conciencia (profesorado y estudiantes) de los puntos de partida, y así poder adaptar dicho proceso a las necesidades detectadas.

- La evaluación durante el proceso de aprendizaje

Es la más importante para los resultados del aprendizaje. La calidad de un proceso de enseñanza depende en buena parte de si consigue ayudar a los estudiantes a superar obstáculos en espacios de tiempo cercanos al momento en que se detectan. Además, lo importante para aprender es que el propio estudiante sea capaz de detectar sus dificultades, comprenderlas y autorregularlas (autoevaluación a autovaloración).

- La evaluación final vista desde su finalidad formativa

La evaluación final, además de su función normalmente calificadora, también tiene una función formativo-reguladora. Debería orientarse, además, a ayudar a los estudiantes a reconocer qué han aprendido y a tomar conciencia de las diferencias entre el punto de partida y el final.

2. El error es útil para regular el aprendizaje. Conviene estimular su expresión para que se pueda detectar, comprender y favorecer su regulación.

Generalmente el “error” se tiende a considerar en la escuela como algo negativo, algo que el alumnado aprende a ocultar para no ser penalizado. Sin embargo, el error es el punto de partida para aprender. (Sanmarti ,2007 p.8)

3. La coevaluación exige institucionalizar en el aula un modelo de trabajo cooperativo

El conocimiento se construye a partir del intercambio, de la discusión y de la reelaboración en equipo. El estudiante discute con más lógica cuando discute con otro. El trabajo en grupo favorece a todo tipo de estudiantes: A los que tienen dificultades de aprendizaje, porque el grupo facilita la expresión de sus dudas y puntos de vista.

4. Es necesario diversificar los instrumentos de evaluación. Dado que cualquier aprendizaje contempla diversos tipos de objetivos, es preciso que los instrumentos de recogida de información sean múltiples y variados.

Los instrumentos de evaluación (cuestionarios de tipo, mapas conceptuales, diarios de clase, exposiciones verbales, investigaciones, observaciones, portafolios o carpetas de trabajos...) se deben escoger en función de los objetivos de la evaluación y el tipo de contenido que se va a evaluar. Por otro lado, como los objetivos de aprendizaje son de diferentes tipos (analizar, aplicar, relacionar, deducir, sintetizar, argumentar...), los instrumentos seleccionados deberán permitir a los alumnos realizar estas operaciones.

Instrumentos como Formularios KPSI (si se pregunta sobre el grado de conocimiento de los objetivos de aprendizaje previstos y, posteriormente, van revisando si creen que han mejorado su comprensión). El formulario KPSI (Knowledge and Prior Study Inventory, Young & Tamir, 1977), es un cuestionario de autoevaluación del alumnado que permite de una manera rápida y fácil efectuar la evaluación inicial. A través de este instrumento se obtiene información sobre la percepción que el alumnado tiene de su grado de conocimiento en relación a los contenidos que el profesor o profesora propone para su estudio, por tanto, es conveniente incluir los prerrequisitos de aprendizaje.

Las bases de orientación son instrumentos de anticipación y planificación de la acción.

Las bases de orientación se pueden usar tanto para conceptos como para procedimientos. Permiten estructurar la secuencia de acciones que han de resolver una situación problema, teniendo en cuenta las diferentes posibilidades que se pueden presentar en las condiciones iniciales.

Tanto en las bases de orientación como cartas de estudio, cartas de navegación, Diarios de clase, bitácoras, entre otros los alumnos deben resumir las operaciones que creen necesarias para realizar un determinado tipo de tarea.

También es usada la V de Gowin, un instrumento diseñado por Bob Gowin Hace 30 años, con el cual se deben establecer relaciones entre los referentes teóricos y lo que hacen para ejecutar una tarea. La V de Gowin es un instrumento cuyo propósito es aprender a aprender y (a pensar). Se trata de un diagrama en forma de V, en el que se representa de manera visual la estructura del conocimiento. (Cortes 2013).

Por otro lado, podemos decir que esta es una técnica que ayuda al alumno en su proceso de aprendizaje, ya que durante su elaboración le exige que diferencie entre las tareas manipulativas y las de conocimientos, para luego llegar a establecer la relación teoría práctica.

Otros instrumentos posibles son: Realización de proyectos o trabajos que comporten aplicar los conocimientos aprendidos. Pueden concretarse en escritos, maquetas, dramatizaciones, murales, Exposición oral sobre algún tema en el que haya que demostrar las relaciones con lo aprendido, Juegos de rol.

No hay instrumentos de evaluación buenos o malos, sino instrumentos adecuados o no a las finalidades de su aplicación. Lo más importante es que la actividad de evaluación sea coherente con sus objetivos didácticos, y posibilite recoger la

información necesaria para promover que los alumnos desarrollen las capacidades y los conocimientos previstos.

5. La evaluación externa de los aprendizajes de los alumnos puede ser útil para orientar la enseñanza. Pero para ello es importante que los instrumentos y métodos de evaluación aplicados promuevan prácticas de aula innovadoras

Programas de evaluación externa como el PISA y otros ofrecen elementos de comparación entre países o escuelas para que, a su vez, puedan diagnosticar y autoevaluar el currículo que aplican: objetivos, contenidos, métodos y sistemas de evaluación. La evaluación externa puede ser un indicador que ayude a un equipo a diagnosticar los puntos fuertes y débiles de su trabajo, y a diseñar planes de mejora. Sin embargo, la evaluación tendrá una función de renovación didáctica sólo si las pruebas externas que se diseñan son coherentes con una visión innovadora de la enseñanza y del aprendizaje.

Las evaluaciones externas pueden ser utilizadas para mejorar, pero depende fundamentalmente de si los profesores pueden llegar a comprobar que quienes promueven estas evaluaciones colaboran con ellos en la resolución de los problemas de la práctica educativa, y les proporcionan ayudas que favorezcan su autonomía. Si sólo las perciben como medio de control, de penalización en caso de malos resultados y de sistema de selección, la evaluación provocará efectos contrarios a los aparentemente buscados. En este sentido, no hay diferencia con lo que sucede con los alumnos cuando evaluamos sus aprendizajes. (Sanmarti, 2007)

2.2.2. Metodología de la evaluación en las pedagogías activas y Escuela Nueva

Según Acosta (2008), la evaluación en un contexto de Escuela Nueva, Escuela activa como es el que se presenta comúnmente en la ruralidad, en donde se trabaja con las estrategias de María Montessori tiene unas características particulares.

La escuela nueva, desde finales del siglo XIX, en oposición a la escuela tradicional, hace énfasis no en el transmisionismo, sino que acentúa la experiencia misma del estudiante en la adquisición de conocimientos. El Movimiento de la Pedagogía Científica y la Pedagogía Institucional propugnado por Montessori insiste en el carácter no directivo de la enseñanza, en donde el profesor es solo un guía, un mediador, junto con la institución; y el estudiante es el gestor de su aprendizaje, sujeto capaz de despertar a la investigación y a la autodirección. A través de la libertad, se promueve el interés del estudiante para realizar la elección de actividades y materiales y asuma responsabilidad e independencia frente a su propio proceso de aprendizaje.

En cuanto a la evaluación lo que marca la propuesta de Montessori es la nula promoción de realización de exámenes pues fomentan la competitividad y el interés del niño se centra en la calificación y no en el aprendizaje mismo.

El proceso de evaluación se convierte en una dificultad cuando en la cotidianidad se promueve el seguimiento de procesos cualitativos y en la realidad institucional el aspecto cuantitativo necesita plasmarse en una boleta de calificaciones, entrando así en una contradicción. El método pondera lo cualitativo y la institución lo cuantitativo (Acosta 2008, p. 22)

Esta dicotomía será resuelta de alguna manera por la misma autora al proponer lo que llama EAE (Ejercicios o Actividades de Evaluación). Las cuales permiten integrar la función valorativa cualitativa y la función cuantitativa calificadora de las evaluaciones Para poder llevar a cabo una evaluación integral de los aprendizajes que implique tanto los aspectos cualitativos como cuantitativos es importante llevar a cabo dos tipos de procedimientos. Estos son:

- Procedimientos Asistemáticos: Se llevan continuamente durante las clases o diferentes situaciones de enseñanza-aprendizaje. No están propuestos de forma explícita por el profesor, pero proporcionan información que

retroalimenta el proceso del estudiante. Sin embargo, son insuficientes para emitir una calificación.

- **Procedimientos Sistemáticos:** Procesos continuos y organizados, tendientes a recoger información sobre el proceso del estudiante y permiten la emisión de un juicio valorativo o calificación formal (Evaluación diagnóstica, formativa y sumativa).

“Se trata de una serie de actividades y ejercicios con contenidos a evaluar de las diferentes áreas del conocimiento. Se diseñan situaciones didácticas donde los alumnos demuestren sus habilidades aprendidas. Son actividades ajustadas a las necesidades y prioridades a evaluar según las características específicas de los niños” (Acosta 2008, p.75).

En la siguiente tabla se presenta un resumen del planteamiento de la autora citada frente a estas Actividades de Evaluación

Tabla Nº 3. Actividades de Evaluación

<p>CRITERIOS DE APLICACIÓN DE LOSEAE</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Se aplica de manera personalizada siguiendo el sustento teórico del modelo Montessori - Los instrumentos tendrán la connotación de Ejercicios o Actividades de Evaluación (EAE) No de exámenes - Han de desplegar procedimientos de autoevaluación de los mismos estudiantes - Deberán contextualizarse
<p>CARACTERÍSTICAS DE LOS EAE</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Se formulan de acuerdo con las necesidades de los estudiantes- - En los primeros grados como Transición o preescolar los EAE serán juegos orales - En grados más avanzados estos juegos orales pueden ser también escritos - En todos los casos se deben plantear actividades divertidas y significativas - Serán Ejercicios breves con contenidos específicos seleccionados por el profesor - A partir de dichos ejercicios el profesor obtendrá la calificación

RESOLUCIÓN DE LOSEAE	<ul style="list-style-type: none"> - Los estudiantes conocerán con tiempo el momento de su aplicación, así como los temas a evaluar. - Se dosificará la aplicación en tiempos adecuados. - Los EAE se resuelven individualmente y no en equipo-
CALIFICACIÓN DE LOS EAE	<ul style="list-style-type: none"> - Se harán observaciones sutiles, en ningún momento se contabilizan errores - No se pondrá calificación numérica en los mismos - Cuando el profesor entrega los EAE los estudiantes no verán los. Se limitará a reflexionar con los estudiantes
DEVOLUCIÓN DE RESULTADOS	<ul style="list-style-type: none"> - Se plantea una calificación numérica que va al boletín de notas del estudiante - Se plantea un reporte integral de evaluación que se da a conocer a los padres de familia o acudientes. - Para ambos fines se tienen en cuenta todas las evidencias temporales y atemporales en el proceso del estudiante

Fuente: Acosta (2008)

En definitiva, en esta propuesta toma mayor peso el proceso cualitativo, el desarrollo del pensamiento crítico en el estudiante proporcionado por la autoevaluación de su propio proceso de aprendizaje. Por otra parte, para el docente debe quedar clara la diferencia de la evaluación que se hace para enseñar y la que se hace para acreditar o para efectos de la promoción escolar. (Acosta, 2008, 83).

Otro referente importante para el modelo evaluativo, en cuanto a lo metodológico conceptual es Sergio Tobón (2013), quien concibe la evaluación desde la valoración de un aprendizaje basado en competencias lo que constituye pasar de un énfasis en conocimientos específicos y factuales a un énfasis en las actuaciones integrales ante un problema del contexto. Desde la socioformación se propone el concepto de valoración para resaltar el carácter apreciativo de la evaluación, el error en este enfoque se asume como una oportunidad de mejora y de crecimiento personal. (Tobón 2013).

Dentro de los 8 ejes que plantea el autor como centrales del concepto de evaluación como valoración, para los fines de este estudio, retomamos el eje de metodología, descrito como: La evaluación de las competencias se lleva a cabo por medio de los

siguientes elementos metodológicos:

1. Resolución de problemas del contexto
2. Determinación del nivel de desempeño con base en criterios, evidencias e instrumentos de evaluación.
3. Establecimiento de logros y acciones para mejorar.

En la aplicación misma de la valoración se requieren cuatro procesos interdependientes:

- Autovaloración: Como autoconocimiento y autorregulación
- Co valoración: Valoración entre pares a partir de criterios previamente definidos
- Hetero valoración: Valoración por personas o entidades diferente a sus pares
- Meta evaluación: Considerar el proceso de la evaluación, coevaluación y heteroevaluación, para estar en un continuo perfeccionamiento. (Tobón 2013, p.p.323-326)

2.2.2.1. Diseño y validación de instrumentos de valoración:

Sergio Tobón (2013), describe una serie de sugerencia para elaborar los instrumentos de valoración de las competencias.

- Determinarlos criterios de la competencia que se va a valorar
- Con base en los criterios se elaboran los mapas de aprendizaje considerando los diferentes niveles de dominio.
- A partir de los mapas de aprendizaje se diseñan instrumentos con el fin de valorar las evidencias, buscándose que los instrumentos permitan analizar los diferentes niveles de dominio de los criterios. Por ejemplo, si se va a diseñar una prueba escrita, es necesario elaborar primero una matriz y buscar que la prueba escrita valore el mapa de aprendizaje descrito en dicha matriz.

- Después se validan los instrumentos de la valoración antes de ser empleados en la docencia. La validación consiste en probar los beneficios del instrumento y su adecuación a los propósitos que se buscan. Para ello se aplica el instrumento a un grupo de estudiantes con el fin de valorar sus propiedades. Al mismo tiempo, se buscan que el instrumento en cuestión sea evaluado por personas expertas teniendo en cuenta los criterios acordados en las competencias. En este proceso se recogen también sugerencias para mejorar la calidad del instrumento.
- Con base en los resultados de la validación, se procede a realizar los ajustes pertinentes a los instrumentos, teniendo en cuenta los saberes que serán valorados.
- Finalmente, se sistematizan y archivan los instrumentos de valoración para que puedan ser aplicados por los docentes en el momento que lo estimen pertinente teniendo como referencia las políticas institucionales. (Tobón 2013, p.335).

El mismo autor citado plantea una gama amplia de técnicas para valorar de manera eficiente las competencias, estas van desde el uso del portafolio, pasando por la observación, las entrevistas focalizadas, diarios de campo, pruebas de ejecución, ensayos e instrumentos de valoración como: Cuestionarios de preguntas abiertas, pruebas de conocimiento tipo test, pruebas de competencias cognitivas, listas de cotejo, Escalas de valoración (Tobón, Sergio 2013, p.341.348).

Por último, el autor presenta una serie de sugerencias específicas de acuerdo con el tipo de saber que se quiere valorar, pues cambian los instrumentos y las técnicas de acuerdo a si se va a valor el saber ser (valores y actitudes específicas), saber conocer (Conocimientos factuales, nociones, proposiciones, conceptos y categorías) o saber hacer: (procedimientos y técnicas) (Tobón Sergio, p. 359-351)

Se sintetiza con base a la propuesta a nivel metodológico exponiendo los elementos que a juicio deben estar presente en el “cómo” o metodología de la evaluación

Tabla 4. Aspectos esenciales de la metodología de la evaluación de los aprendizajes

Procedimientos y técnicas de evaluación	Procedimientos sistemáticos
	Procedimientos asistemáticos
Instrumentos utilizados y criterios de selección	Gama de instrumentos utilizados teniendo en cuenta objetivos de aprendizaje
Devolución de resultados	Uso de los resultados para rediseño curricular y mejoramiento de procesos
	Calidad de Informes de calificaciones y Reportes Integrales de Evaluación
Función diagnóstica	Evaluaciones diagnósticas
Función formativa	Evaluaciones formativas
Función sumativa calificadora	Evaluaciones sumativas
Agentes evaluadores	Heteroevaluación, Coevaluación, Autoevaluación
Uso de evaluaciones externas	Pruebas SABER, ICFES, simulacros y su uso
Actividades de evaluación con función formadora y calificadora	Actividades evaluativas diferentes a exámenes
Situaciones creadas para evaluación de competencias	Juego de roles y otras simulaciones de escenarios reales como contexto de evaluación por competencias
Evaluación de proyectos de aula en sus diferentes fases	Articulación con evaluación planeación, ejecución e impacto de proyectos de aula
Evaluación de la evaluación	Meta evaluación

Fuente: Correa (2019)

2.2.2.2. La evaluación como una experiencia total:

Desde la concepción de Hugo Cerda Gutiérrez (2001), en todas las definiciones de evaluación aparecen unos aspectos comunes o ingredientes básicos del proceso evaluativo, estos son:

- Que la evaluación es un juicio de valor

- Que la evaluación es un proceso sistemático
- Que la evaluación es una medida de algo
- Que la evaluación es una herramienta investigativa

El plantea una tipología de evaluación de acuerdo con la función que esta cumple en el proceso evaluativo que se resume en el cuadro siguiente. (Cerde 2001, p 22-26)

Tabla 5. Tipos de Evaluación según Hugo Cerda

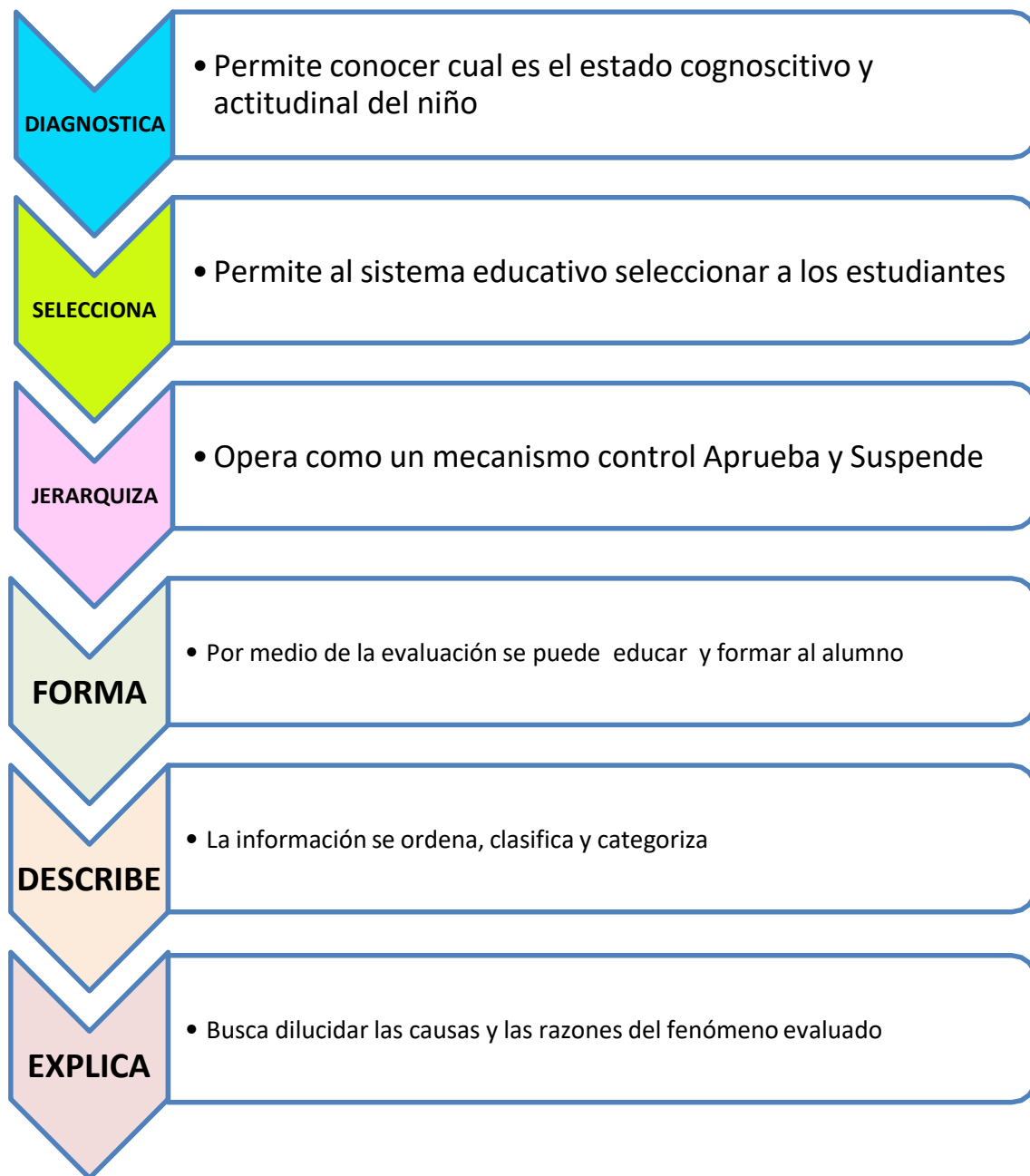
TIPOS	CARACTERÍSTICAS	FUNCIONES
1. Sumativa	Se efectúa al término del proceso programado	Procura información sobre el grado de consecución de los objetivos propuestos
2. Formativa	Se realiza a través del proceso programado y al final de cada tarea de aprendizaje	Proporciona información a través de todo el proceso con el propósito de
3. Procesal o de procesos	Su acción se centra en los procesos del objeto evaluado	Optimizar los factores que intervienen en el desarrollo de los procesos evaluados y promover la recapitulación de éstos para comprender mejor las razones de los éxitos y los fracasos
4. Intermedia	Su énfasis principal recae en el proceso y en los factores que los facilitan o lo dificultan	Obtener conclusiones que permitan resolver los problemas y cuidar y potenciar los aspectos positivos del proceso evaluativo
5. Diagnóstica	Antes del proceso evaluatorio y destinada a conocer previamente la población evaluada. Tiene un carácter preventivo	Su función es lograr una información previa de la persona, objeto o fenómeno que se desea evaluar
6. Continua	Durante un cierto periodo de tiempo y conducente a una calificación final	Es un proceso acumulativo y e incluye todo tipo de trabajo de un alumno en clase, en casa, pruebas escritas, juicio del maestro, etc. Los resultados que va alcanzando el estudiante

7. Contextual	Centrada en el contexto de objeto de evaluación. Es de tipo diagnóstico	Destinada a identificar problemas, necesidades y expectativas de la población evaluado, no incluidas en los objetivos. Sirve para descubrir las contradicciones entre los fines de las actividades evaluadas y los efectos observados.
8. De entrada	Se ubica al comienzo de la evaluación o antes de que esta se realice (inputs)	Identifica aquellas habilidades, destrezas o conocimientos que el educador considera como indispensables para que el alumno empiece su periodo educativo.
9. De salida	Se confunde con la evaluación de los resultados de un proceso educativo (outputs)	Medir el rendimiento o aprovechamiento en relación con el conjunto de objetivos de los programas o cursos.
10. Interna	Se realiza al interior de la institución o programa. No participan agentes distintos a éstos.	Evalúan las personas o las instituciones que realizaron un trabajo o un programa determinado, prescindiendo de los elementos ajenos a éstas. Se parte del supuesto que ellos son más idóneos para la evaluación.
11. Externa	Quienes evalúan no forman parte de las personas o del equipo que realizó la actividad o programa evaluado.	Para darle mayor objetividad y credibilidad a una evaluación, participan personas ajenas a aquellas que estuvieron involucradas en los programas o actividades evaluadas.
12. Iluminativa	Se centra en los procesos innovativos, se realiza en condiciones naturales y es fundamentalmente descriptiva e interpretativa.	Su propósito es estudiar los procesos innovativos, sus procesos críticos y fenómenos concomitantes, todos desde una dimensión holística y explicativa.
13. Interactiva	Es una evaluación participativa, donde tanto el sujeto evaluador como el sujeto evaluado interactúan.	Es una investigación evaluativa ya participativa que realiza la organización, el funcionamiento de un programa en relación con sus objetivos, las expectativas de sus participantes y los resultados obtenidos.

14. De los componentes	Se centra en los componentes y posibilidades del medio y determina cómo utilizarlos, para alcanzarlos objetivos de un proyecto. Algunos lo denominan <i>evaluación de insumos</i> .	Describe los recursos humanos y materiales disponibles para evaluar sus capacidades potenciales y reales y poder evaluar un programa o una actividad.
15. Sin referencia a objetivos	Modelo propuesto por Scriven que considera que el problema de la evaluación no puede reducirse al análisis del grado de consecución de los objetivos, sino centrarse en el análisis de las bondades de un programa o de una actividad (...)	Según Scriven el modelo sin referencia a objetivos reduce la distorsión de la evaluación al proponer que el evaluador desconozca deliberadamente los objetivos de un programa o un proceso (...), No evalúa solo intenciones sino fundamentalmente consecuciones.
16. Por objetivos	El punto de partida y de llegada de la evaluación son los objetivos. esta se organiza en función de la consecución de los objetivos.	Esta evaluación se fundamenta en una comparación y confrontación entre lo que se pretende (propósitos) y lo que realmente se consigue (resultados), o sea entre objetivos y resultados. (...)
17. Por logros	Logros preestablecidos o construidos en el proceso se constituyen en los objetivos centrales de la evaluación.	Los objetivos y el proceso se organizan en torno a los logros, los cuales se deben alcanzar o conseguir al finalizar el proceso de evaluación.
18. Holística	Su acción no está dirigida sólo a los procesos, los objetivos o a los logros, sino a todos los elementos que participan en la evaluación (...). Tiene una visión total y global de la evaluación.	Los objetivos de la evaluación se confunden con los propios del proceso o producto evaluado los cuales permiten tener una visión amplia y global de las Operaciones que implica, las dificultades que entraña, las estrategias y procedimientos, etc.
19. Meta evaluación	Se le denomina evaluación secundaria y en algunos casos evaluación de los componentes. Es la evaluación de una evaluación.	Estudio crítico general de toda una evaluación (...), destinado a verificar la exactitud de las operaciones y de la legitimidad de las conclusiones.
20. Participativa	El evaluador se involucra activamente con el objeto de la evaluación y no es ajeno	Tienen características muy similares a la investigación participativa.

Fuente: Cerda (2001)

Por otra parte, plantea unas funciones generales de la evaluación como proceso que se lleva a cabo con los estudiantes. Cerda (2001, p 81).



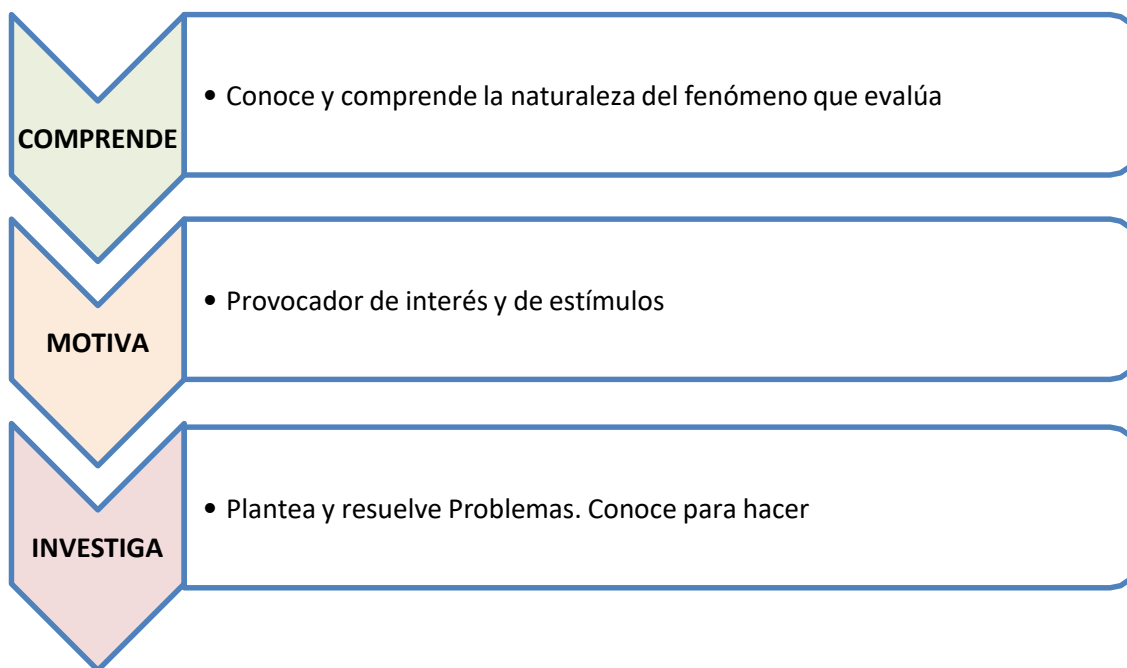


Figura N° 4. Funciones de la Evaluación según Hugo Cerda

A la luz de estos enunciados se puede plantear modelos y prácticas de evaluación en la Educación Primaria.

2.3. Evaluación educativa

La evaluación de los aprendizajes ha significado una evaluación en el desarrollo del concepto de evaluación, de modo tal que se puede mencionar que este concepto ha variado en el tiempo. En el siguiente cuadro, se puede apreciar algunos términos que son análogos.

Tabla 6. Conceptos con los cuales la evaluación no debe confundirse

MEDICIÓN	ESTIMACIÓN	CONTROL	CALIFICACIÓN
Se refiere a la extensión y/o cuantificación de algo, pero sin determinar su valor. Ejemplo: Este anillo de oro pesa 5 gramos. El valor de	Tiene un carácter aproximado y una carga subjetiva, ya que no implica exigencia metódica y formal. Ejemplo: considero que tu ensayo es bueno.	Consiste en una verificación de resultados. Ejemplo: Realizaré un control estadístico de los estudiantes aprobados y	Acción de establecer un valor cuantitativo o cualitativo a una evidencia de aprendizaje. Ejemplo: Estoy calificando las

la respuesta 1 del examen es equivalente a cinco puntos.		desaprobados.	pruebas de química orgánica.
--	--	---------------	------------------------------

Nota: Elaboración propia sobre la base de (Cano García, 2008)

Entonces, se puede mencionar que este concepto ha sufrido variaciones que determinan los enfoques al concepto.

2.3.1. Evolución del concepto de evaluación educativa

La sistematización de los conceptos tomará en cuenta las primeras connotaciones surgidas para el tema establecido.

2.3.1.1. Concepción tradicional de evaluación

Para Cronbach (1963), citado por Castillo Arredondo & Cabrerizo Diago (2010) la evaluación consiste en la recolección de información para la toma de decisiones. Lafourcade (1972), citado por Castillo Arredondo & Cabrerizo Diago (2010), señala que la evaluación tiene como fin verificar en qué medida se han obtenido los objetivos educacionales.

Si se siguen revisando los conceptos, se podrá apreciar cómo ha evolucionado el concepto de evaluación:

Como se puede apreciar en la tabla, el concepto de evaluación ha variado en cuanto los enfoques que determinan el quehacer educativo de los educadores. En primer lugar, desde la década de los 80 se deja de considerar la evaluación “objetiva” como único recurso para determinar los conocimientos de los estudiantes. A la par, se cambiaron las concepciones respecto al objeto de evaluación, pues, antes del surgimiento de la evaluación por competencias, solo se consideraba que se debía evaluar los componentes cognitivos del aprendizaje, lo cual suponía que se dejaba

de lado los componentes afectivos y procedimentales que componen a las competencias. En segundo lugar, se tomó en cuenta el enfoque cualitativo de la evaluación.

2.3.1.2. Aspectos considerados en la evaluación tradicional

La evaluación tradicional se ha caracterizado por distintos aspectos. Entre ellos, reseñará los más comunes, según las ideas presentadas por Castillo Arredondo & Cabrerizo Diago, (2010); Dennise Champin (2014); Hamodi Galán (2014); Picos & López Pastor (2013); García, Aguilera, Pérez, & Muñoz (2011).

En este enfoque, normalmente la estructura, parámetros, criterios de evaluación son establecidos por el docente, sin que necesariamente los criterios hayan sido validados por la comunidad educativa y/o hayan sido compartidos con los estudiantes.

Por otro lado, la evaluación únicamente servía con el fin certificar qué estudiante aprobaba o reprobaba (evaluación sumativa). En este sentido, no se tomaba las demás funciones de evaluación. Además, se mostraban únicamente los resultados y calificaciones. Por ello, era difícil tomar las medidas remediales para la mejora de los aprendizajes. En muchos casos, se tomaba como un fin en sí mismo y como herramienta de castigo. Dentro de este contexto, se presentan pocas posibilidades de mejora.

2.3.1.3. Concepto de la evaluación educativa en función al enfoque competencial

Finalmente, se llega al enfoque competencial, este se ha establecido en la siguiente recopilación: Para Pimienta Prieto & Tobón (2010) “Implica enjuiciar sistemáticamente el mérito y/o valía de las competencias adquiridas por los estudiantes en un contexto específico”.

Según Tobón (2013), es “un proceso sistémico de análisis, estudio, investigación, reflexión y retroalimentación en torno a aprendizajes esperados, con base en indicadores concertados y contruidos con referencia a la comunidad académica”.

Para Cano García (2008), la evaluación debe de constituir una oportunidad de aprendizaje y utilizarse no para adivinar o seleccionar a quien posee ciertas competencias, sino para promoverlas en todos los estudiantes [...].

La evaluación por competencias obliga a utilizar una diversidad de instrumentos y a implicar a diferentes agentes. La evaluación debe formar parte del proceso de enseñanza – aprendizaje con un carácter formativo y continuo, no limitado al momento del examen.

Según Tobón (2006), es “un proceso sistémico de análisis, estudio, investigación, reflexión y retroalimentación en torno a aprendizajes esperados, con base en indicadores concertados y contruidos con referencia a la comunidad académica”.

Por las conceptualizaciones mencionadas, se aprecia que los paradigmas educativos han migrado a un paradigma integral de la evaluación.

2.3.2. Proceso de la evaluación

Según (Cano (2014); Castillo Arredondo & Cabrerizo Diago (2010); Delgado García & Oliver Cuello (2009); Ortega Paredes (2015), y otros especialistas en evaluación coinciden en mencionar que la evaluación de los aprendizajes se basa en un proceso que debe ser guiado por prácticas intencionales sistémicas que permitirán perfeccionar los estados de desarrollo de competencias.

En este sentido, se considera tres fases en todo proceso educativo: al inicio, durante el proceso y al finalizar el proceso de enseñanza.

En toda evaluación por competencias se distinguen las siguientes fases:

- a) Evaluación inicial: Según Castillo Arredondo & Cabrerizo Diago (2010), evalúa los conocimientos y capacidades previos al inicio de un proceso de enseñanza y aprendizaje. También, se utiliza como evaluación diagnóstica al inicio de cada actividad de aprendizaje. En este sentido, permite pronosticar dificultades y aciertos en el desarrollo de las competencias.
- b) Evaluación de proceso: Se realiza a lo largo de la ejecución del programa curricular, de tal modo que funciona como una estrategia para mejorar los procesos educativos. Se le asocia continuamente con la evaluación formativa, debido a que se aplica durante el proceso de enseñanza – aprendizaje (Castillo Arredondo & Cabrerizo Diago, 2010; Gonzales Loayza, 2016).
- c) Evaluación final: Se encuentra contextualizada al finalizar el proceso de enseñanza – aprendizaje de una actividad de aprendizaje. Sus propósitos básicamente se orientan a la comprobación del grado de asimilación de las competencias por parte del estudiante. Permite generalizar los juicios de valor dentro del periodo de evaluación (Castillo Arredondo & Cabrerizo Diago, 2010; Gonzales Loayza, 2016).

En la siguiente figura se puede apreciar las características básicas de las etapas de la evaluación, desde la perspectiva del proceso educativo:

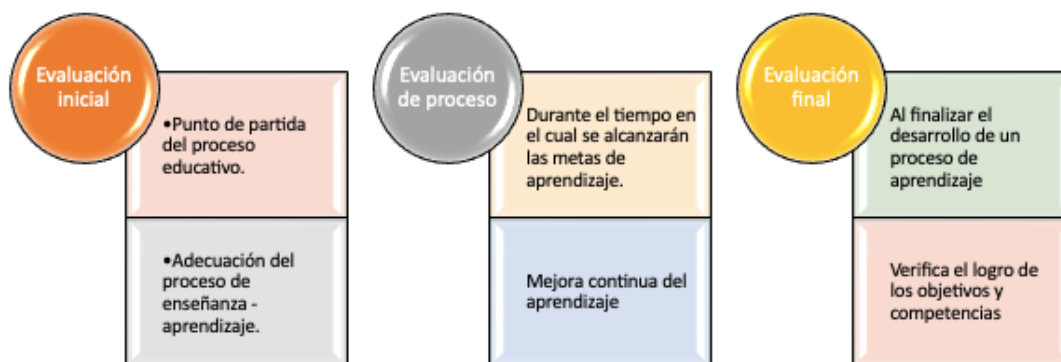


Figura 5: Características básicas de las etapas del proceso de evaluación

Nota: Elaboración propia a partir de los conceptos de Gonzales Loayza (2016)

2.3.3. Funciones de la evaluación

La evaluación de los aprendizajes desde el enfoque por competencias adopta una finalidad estratégica según los propósitos y usos con las cuales se emplee.

Diversos autores establecen una serie de funciones o atributos propios de la intencionalidad que subyace frente al uso. Como menciona Gonzales Loayza (2016), si la evaluación es correctamente planificada, constituye una fortaleza dentro del proceso educativo.

Por un lado, Cardona, citado por Castillo Arredondo & Cabrerizo Diago (2010), establece cinco funciones básicas de la evaluación, ateniéndose únicamente al propósito, y no al contexto y momentos en los cuales se produce la evaluación. Para este autor, las funciones son diagnóstica, reguladora, previsor, retro alimentadora y de control. Por otro lado, Posner, Hernández, Díaz Barriga, citados por Mora Vargas (2004) explican que las funciones de la evaluación son de diagnóstico, instructiva, educativa y autoformativa.

En este trabajo de investigación, se abordará las funciones de la evaluación en conjunto con el proceso educativo. Para ello, se tomará en cuenta la teoría sistematizada por Castillo Arredondo & Cabrerizo Diago (2010), la cual reseña los aportes de Casanova y Stufflebeam.

2.3.3.1. Evaluación diagnóstica:

Esta función está asociada a situaciones iniciales de aprendizaje. La finalidad de esta evaluación reside en la recolección de información para determinar el nivel de desarrollo que tienen frente a la(s) competencia(s) que se busca desarrollar (Cifuentes Medina, 2014; Gargallo, 2009; Gonzales Loayza, 2016; Ruiz Torres, 2014).

A continuación, se reseñarán las características conceptuales que se derivan de autores que han estudiado el tema.

Tabla 7: Características de la evaluación diagnóstica según diversos autores

Gallego (2009)	González Loayza (2016)	Castillo Arredondo & Cabrerizo Diago (2010)
<ul style="list-style-type: none"> • Reporta conocimientos previos • Ajustes en los contenidos y criterios de acuerdo con las características del grupo. • Empleo de distintos formatos de evaluación. 	<ul style="list-style-type: none"> • Adecuación del punto de partida del proceso de enseñanza-aprendizaje • Conocer las características de los estudiantes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Permite iniciar el proceso educativo con un conocimiento real de las características de los estudiantes. • Permite la adecuación de las estrategias de enseñanza y aprendizaje • Puede servir para el pronóstico de futuros desempeños
Ruíz Torres (2014)	Cifuentes Medina (2014)	Pimienta Prieto & Tobón (2010)
<ul style="list-style-type: none"> • Inicial: Puede emplearse al inicio de un proceso educativo e identifica los conocimientos prerrequisito • Puntual: Identifica los conocimientos previos en cualquier momento del curso educativo 	<ul style="list-style-type: none"> • Corresponde a la fase de planificación • Permite tomar decisiones para afrontar el hecho educativo 	<ul style="list-style-type: none"> • Valora los aprendizajes previos en función de las competencias • Articulación de estrategias didácticas y actividades de aprendizaje • Permite determinar fortalezas, debilidades, expectativas del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Nota: Elaboración propia a partir de los conceptos de los autores mencionados. (2022)

2.3.3.2. Evaluación formativa

Es la que permite valorar el grado de adquisición de las competencias durante el proceso de aprendizaje. Asimismo, sirve para brindar retroalimentación y diseñar estrategias para la mejora del proceso de enseñanza – aprendizaje (Castillo Arredondo & Cabrerizo Diago, 2010; Hamodi, López, & López, 2015; Hamodi Galán, 2014; Pimienta Prieto & Tobón, 2010). Al igual que con la evaluación diagnóstica, se ha realizado la revisión de los aportes de diferentes autores respecto a esta función esencial.

Tabla 8: Características de la evaluación formativa según diversos autores

Gargallo (2009)	González Loayza (2016)	Hamodi, López, et al., (2015)	Ruiz Torres (2014)
<ul style="list-style-type: none"> • Mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje • Información sobre qué aprenden y cómo aprenden • Retroalimentación rápida y oportuna sobre desempeños • Resultados de aprendizaje en un periodo • Detección de dificultades del aprendizaje • Evaluación de la efectividad de los docentes • Empleo de técnicas formales o informales 	<ul style="list-style-type: none"> • Ajuste del proceso educativo • Reorientación y reforzamiento del proceso de aprendizaje • Corrección de problemas sugeridos en el proceso de enseñanza-aprendizaje • Fomento de responsabilidad y autonomía • Mejora del rendimiento académico 	<ul style="list-style-type: none"> • Regulación de los elementos del proceso enseñanza aprendizaje • Faculta el conocimiento de los logros de aprendizaje • Propicia la retroalimentación entre los diferentes miembros de una comunidad de aprendizaje • Genera un clima de aprendizaje 	<ul style="list-style-type: none"> • Ajusta las condiciones pedagógicas • Retroinformación de los resultados • Comprensión del proceso de enseñanza aprendizaje • Brinda información inmediata • Apoyo en técnicas formales e informales • Planteo de actividades de refuerzo al momento de encontrar dificultades • Permite consolidar los aprendizajes o ampliarlos
	Pimienta Prieto & Tobón	Castillo Arredondo & Cabrerizo Diago (2010)	
	<ul style="list-style-type: none"> • Retroalimentación sobre el desarrollo de las competencias • Aspectos de mejoras • Progreso de los estudiantes • Ajustes en la mediación pedagógica 	<ul style="list-style-type: none"> • Acomodación de la práctica docente • Información de todos los elementos del proceso • Reorientación de aprendizaje 	

Fuente: Elaboración propia a partir de los conceptos de los autores mencionados. (2022)

Es importante destacar los aportes de Rivera Muñoz (2004) respecto a cómo la evaluación formativa incide en los aprendizajes significativos. Según Shuell, citado

por (Rivera Muñoz, 2004), esta función brinda espacios para la reflexión, así como el empleo de estrategias más sofisticadas para aprender.

- Dimensiones de la evaluación formativa

Si bien es cierto que cada función evaluativa desempeña un rol fundamental, dentro del proceso evaluativo, la evaluación formativa, por el alcance en el proceso de andamiaje y constante información que permite verdaderamente modelar las capacidades que componen las unidades de competencia que se desean alcanzar en la formación profesional.

Por ello, a continuación, se reseñarán las dimensiones de la evaluación formativa.

Estas han sido estructuradas por Ortega Paredes (2015).

a) Dimensión Reguladora

Esta dimensión hace referencia a las adaptaciones que se realizan en el proceso educativo, en función a la detección de fortalezas y debilidades dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje. Desde esta perspectiva, no solo permite la autorregulación de los estudiantes, quienes seleccionarán estrategias más adecuadas para la asimilación de sus aprendizajes, también, favorece el trabajo del docente, quien puede regular los procesos de enseñanza, retroalimentación y otras acciones de enseñanza que transcurren en un ciclo formativo.

Según Gibbs, citado por Ortega Paredes (2015), permite que el docente pueda planificar sus actividades de enseñanza en función a distintas variables, tales como las dificultades, el contexto y las características propias de los estudiantes. Incluso, menciona que es necesario considerar otros factores relacionales que impactan en los resultados de aprendizaje. En este sentido, se consideraría la naturaleza sociocultural y psicológica, lo cual induciría a la selección de estrategias más eficientes.

b) Dimensión Procesual

Este aspecto está orientado a estructurar los procesos de evaluación en función a la dualidad espacio – tiempo. En efecto, durante un periodo formativo (unidad, módulo, sesión de aprendizaje).

c) Dimensión Continua

Hace referencia a la programación de secuencias evaluativas que maximicen el desarrollo de la competencia sobre la base de un trabajo estructurado de detección de los saberes previos y construcción continua de las unidades de competencias estructuradas sobre la base de niveles de desarrollo que se constituyen sobre grados de complejidad que aproximan al estudiante al logro del curso.

d) Dimensión retroalimentadora

Este componente hace referencia a la capacidad de comunicar las fortalezas y debilidades del proceso de aprendizaje de los estudiantes. Esta situación permitirá que los estudiantes asimilen sus niveles de desempeño y se motiven para el incremento en su rendimiento. Por otro lado, Ríos Muñoz & Herrera Araya (2017), señalan que es vital una retroalimentación retrospectiva, que está basada en desempeños anteriores. Esta es llamada feedback. A este concepto, se suma la retroalimentación prospectiva, denominada feedforward y se basa en la mejora de los desempeños estudiantiles hacia el futuro.

e) Dimensión Innovadora

Esta dimensión hace referencia a la estructuración de diseños de evaluación que estructuren técnicas, evidencias e instrumentos de evaluación más eficientes.

2.3.3.3. Evaluación sumativa

Al finalizar el periodo de aprendizaje, se debe contar con una ponderación que certifique en qué grado se cumplieron los objetivos instruccionales o el grado de adquisición de la competencia; asimismo, certificar socialmente estos logros. Este

es el sentido y funcionalidad de la evaluación sumatoria (Hamodi, López, et al., 2015; Pimienta Prieto & Tobón, 2010).

En la siguiente tabla, se muestran los atributos conceptuales asociados a este proceso:

Tabla 9: Características de la evaluación sumativa según diversos autores

Gargallo (2009)	González Loayza (2016)	Hamodi, López, et al., (2015)	Ruiz Torres (2014)
<ul style="list-style-type: none"> • Evaluación centrada en el producto • Comprobación de la eficacia del curso • Información sobre resultados al término de una fase de aprendizaje • Establece promoción o repitencia • Sirve para acreditar el nivel alcanzado en una fase de aprendizaje 	<ul style="list-style-type: none"> • Verificación del logro de los objetivos y competencias establecidas • Determinación de la posición del estudiante del grupo 	<ul style="list-style-type: none"> • Constatación institucional acerca del logro de los objetivos • Ubicación de los estudiantes en puestos • Exclusión a quienes no alcanzaron los objetivos • Comparación de resultados entre estudiantes y docentes • Establece obligaciones legales a los profesores 	<ul style="list-style-type: none"> • Determinación de cumplimiento de los aprendizajes según las condiciones y criterios establecidos • Conclusiones sobre el grado de eficacia de la experiencia educativa • Calificativa o certificativa
	Pimienta Prieto & Tobón	Castillo Arredondo & Cabrerizo Diago (2010)	
	<ul style="list-style-type: none"> • Grado de desarrollo de la competencia • Promoción a otros cursos de la malla • Determinación de las competencias profesionales 	<ul style="list-style-type: none"> • Grado de aprovechamiento del estudiante en un periodo • Grado de consecución de competencias • Aprobación o desaprobación en una asignatura. 	

Fuente: Elaboración propia a partir de los conceptos de los autores mencionados.

Para finalizar, Rivera Muñoz (2004), afirma que la evaluación final, asociada a la evaluación sumatoria, permite integrar los aprendizajes y transferirlos a otras situaciones.

Desde el punto de vista de la integración de las funciones de los aprendizajes en función al proceso de evaluación, considero importante mencionar la sistematización realizada por Gargallo Castel (2009). Como se puede apreciar, Ana Gargallo sistematiza con precisión los momentos, funciones y acciones derivadas de cada tipo de evaluación. Se puede apreciar una perspectiva holística e integradora de su análisis.

Para complementar los análisis esquemáticos, se presenta la síntesis de Castillo Arredondo & Cabrerizo Diago (2010), quienes reseñan los momentos de la evaluación.

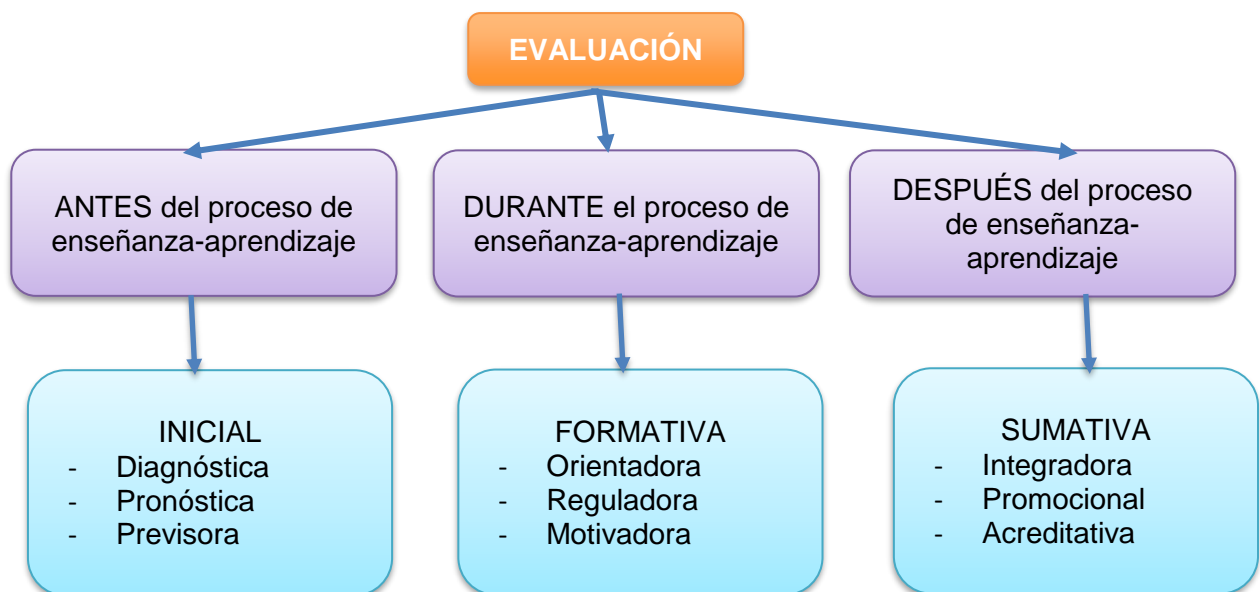


Figura 6: Funciones de la evaluación según las etapas

Fuente: Elaborado por Castillo Arredondo & Cabrerizo Diago (2010)

2.4. Carácter apreciativo de la evaluación por competencias según sus funciones

La evaluación por competencias, entre otras tareas, implica un proceso de recolección de evidencias, que permite determinar el nivel de desempeño de un estudiante. Para ello, se toma en cuenta el producto y el proceso en función a un “modelo ideal” o “referente”. Asimismo, se toma en cuenta criterios de evaluación específicos que permiten detectar fortalezas además de debilidades. Asimismo, su carácter apreciativo implica la consideración de los educandos como personas, considerando la planificación de acciones para la mejora.

Tobón (2006), en el texto *Competencias, calidad y educación superior*, al respecto, confirma que la evaluación con base a competencias se orienta a valorar además ponderar el nivel de desempeño de los estudiantes ante problemas o actividades contextualizadas en situaciones sociales, profesionales, disciplinares e investigativos. Para ello, toma en cuenta las evidencias que permiten determinar el grado de desarrollo de cada una de las tres dimensiones de las competencias.

Evidentemente, Tobón enfatiza el desempeño de estas actividades en un contexto real. Asimismo, hace referencia al planteamiento de indicadores, para determinar el nivel de desarrollo de capacidades en cada una de las competencias.

Por otro lado, Agüero, 2016; Fraile, López-Pastor, Castejón, & Romero, 2013; García Medina, Pérez Martínez, Sepúlveda Hernández, Rodríguez Martínez, & Mercado Salas, 2015; Ortega Paredes, 2015; Tarazona García, 2011 inciden en la función formativa de la evaluación por competencias. En efecto, señalan su carácter integral. Ello significa que no solo recogen información cognitiva, sino que sus instrumentos buscan conocer y valorar los procesos psicoafectivos, los cuales se plasman durante el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Asimismo, se constituyen como factores claves en la asimilación duradera de las competencias.

Asimismo, Mc Donald, Boud, Francias, & Gonczi (2000), hace referencia a que se requiere de evidencia de diversas fuentes respecto del desempeño de la persona evaluada. Valora el criterio de experto, quien determina si el sujeto cumple con los estándares planteados. Esto se traduce en una variedad de criterios. De todos los conceptos anteriormente mencionados, esta tiene un criterio más técnico.

Nuevamente, Tobón (2006), hace referencia al concepto de evaluación por competencias de una manera diferente. En este caso, él propone el concepto de valoración. Según su concepción, la evaluación es, en esencia, de carácter apreciativo. Asimismo, menciona que se da en un proceso social que implica una mejora personal. Para que ello suceda, dentro de esta concepción, se debe realizar un seguimiento al desarrollo de las competencias, en función a criterios adecuados.

Tobón desecha el concepto de evaluación. En este caso la valoración asume la función formativa, donde la retroalimentación sobre la base de aciertos y errores es necesaria para el logro de los aprendizajes. Por ello, el docente asume un rol de acompañamiento. Considero que esta definición globaliza, en gran manera, los elementos anteriormente mencionados en las otras conceptualizaciones anteriores.

2.4.1. Componentes de la evaluación

En función a las síntesis presentadas anteriormente, se puede reseñar cuáles son los principales elementos de la evaluación educativa, de modo que se puedan establecer límites conceptuales más precisos para la integración de conceptos.

2.4.1.1. Objeto de evaluación

La evaluación de competencias en el ámbito universitario debe considerar estrategias que permitan el diagnóstico, desarrollo y superación de las competencias básicas, genéricas y específicas.

Para ello, se requiere que los docentes diseñen estrategias de evaluación integrales

que puedan medir la competencia desde las dimensiones de cada una; es decir, que se establezca una valoración de los contenidos, habilidades y actitudes.

Si bien es cierto que en el siguiente acápite de la investigación se desarrollarán, con más profundidad los componentes de la competencia, es necesario diagramarlos para presentar una síntesis de las estrategias e instrumentos más idóneos para abordar una valoración correcta de cada componente.

En la siguiente figura, se podrá apreciar una conceptualización más precisa de los componentes de la competencia. De esta forma, se abordarán posteriormente las estrategias de evaluación más significativas para poder abordar cada aspecto.

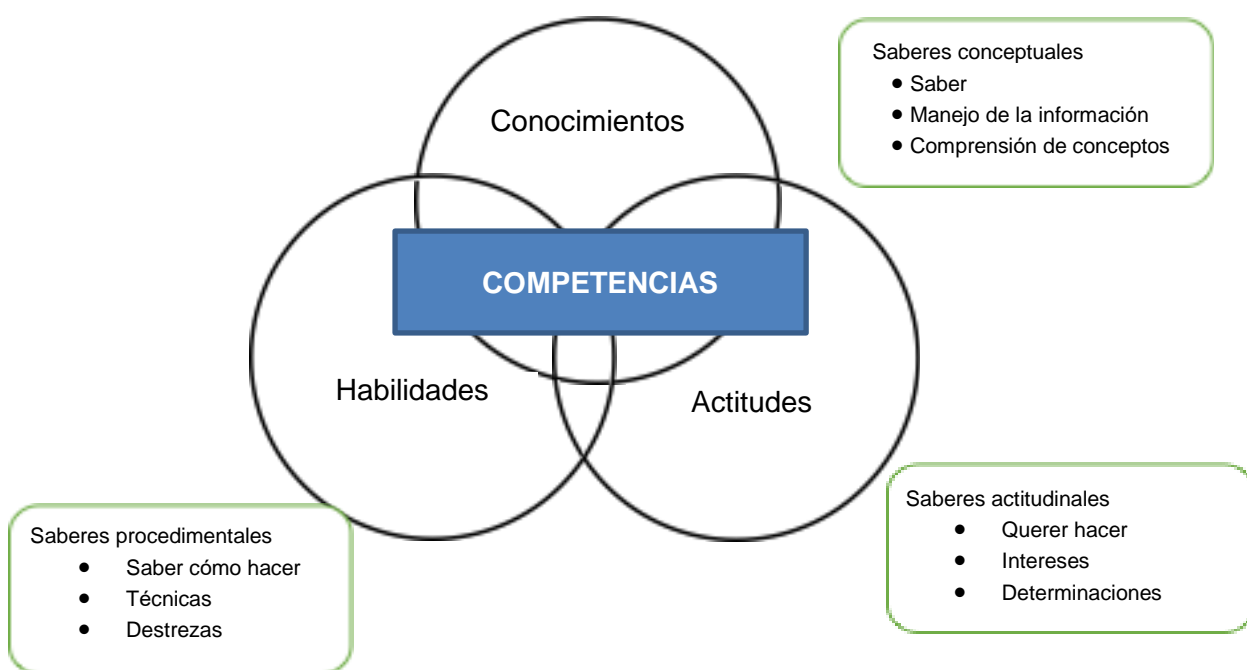


Figura 7: Componentes de las competencias

Fuente: Adaptado de Grohmann, Battistella, & Baratto, (2012)

Según Castillo Arredondo & Cabrerizo Diago (2010), es posible y necesario el desarrollo de los componentes de la evaluación si se concibe esta como un proceso sistemático.

Por ello, se reseñará cómo realizar el proceso de evaluación según cada componente:

a) Evaluación de contenidos conceptuales:

Es el más conocido y extendido dentro de las prácticas docentes. Para ello, el docente debe evaluar los conocimientos previos de los estudiantes. Incluso, se puede abordar el diagnóstico de evaluación desde la perspectiva de qué acciones específicas se pueden realizar con los conocimientos: definiciones, establecimiento de jerarquías de conceptos, tareas de reconocimiento, etc. (Castillo Arredondo & Cabrerizo Diago, 2010; Hamodi, López Pastor, et al., 2015).

b) Evaluación de contenidos procedimentales

En este caso, se requiere evaluar el nivel de funcionalidad y grado de desarrollo de la destreza frente a determinado objetivo de evaluación. Para evaluar los contenidos procedimentales se pueden tomar en cuenta los si los procedimientos son algorítmicos, es decir, se desarrollan sobre estrategias escalonadas y lineales; o si se evalúan procedimientos heurísticos, en otras palabras, en los cuales existe un alto grado de variabilidad de la meta (Castillo Arredondo & Cabrerizo Diago, 2010).

Es necesario mostrar la clasificación de Coll, Pozo y Valls, citados por (Castillo Arredondo & Cabrerizo Diago, 2010). Estos autores mencionan que se puede evaluar procedimientos de componentes cognitivos y motriz.

Asimismo, los autores mencionados especifican que es necesario considerar el grado de aciertos en la elaboración de una tarea, el grado de conocimiento respecto al procedimiento, la transferibilidad hacia otras situaciones, el grado de automatización y la corrección en el desarrollo de la tarea.

c) Evaluación de contenidos actitudinales

La evaluación de actitudes no se puede desligar del proceso evaluativo, pues, si bien es cierto que no son visibles estos componentes, afectan el nivel de desempeño de la ejecución de una competencia. Por lo tanto, se debe tener claro cómo evaluar este objeto de evaluación.

Bolívar (1992), citado por Castillo Arredondo & Cabrerizo Diago, 2010), reseña tres tipos de contenidos actitudinales: actitudes necesarias para asimilar contenidos conceptuales, actitudes que constituyen guías de aprendizaje de otras materias y actitudes morales.

2.4.1.2. Agentes de evaluación

1. Evaluadores: son los especialistas (docentes) o, en algunos casos, los estudiantes (evaluadores y evaluados, simultáneamente). En general, asumen el rol de examinar las evidencias de evaluación para brindar un juicio valorativo que puede ser de carácter cuantitativo y cualitativo.
2. Evaluados: están conformados por la población que será examinada.

2.4.1.3. Mecanismos de evaluación según sus agentes

1. Heteroevaluación: Básicamente, es el mecanismo más empleado para establecer ponderaciones, calificaciones y juicios de valor. Este se produce cuando en una situación de evaluación los evaluados y los evaluadores actúan en planos distintos.
2. Coevaluación: Hace referencia a la evaluación entre pares. En este caso, los evaluadores y evaluados intercambian roles.
3. Autoevaluación: Se ejecuta cuando, a nivel personal, el evaluado también asume el rol de evaluador para valorar su propio desempeño.

2.4.1.4. Medios de evaluación

Si bien es cierto que en el siguiente acápite se desarrollará este aspecto, se debe tener en cuenta que la diferenciación conceptual entre técnicas, estrategias e instrumentos de evaluación. De esta manera, los docentes de educación superior podrán abordar las situaciones de evaluación desde una perspectiva más integral.

2.4.1.5. Etapas de evaluación

Es innegable que la evaluación es resultado de un proceso que debe ser planificado.

En este caso, se puede considerar que hay situaciones de entrada y salida dentro de un lapso. Por ello, se sistematizará rápidamente las etapas de la evaluación.

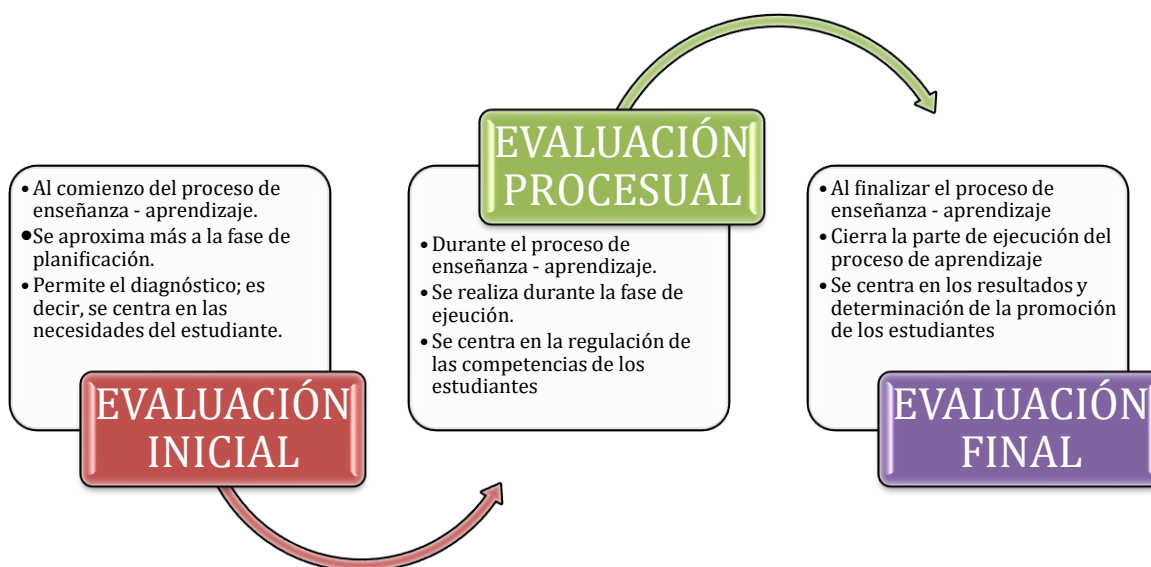


Figura 8: Etapas de la evaluación

Fuente: Elaboración propia (2022)

2.4.1.6. Roles y responsabilidades en la valoración de competencias

Los actuales sistemas de evaluación, en función a la eficiencia y atribución de responsabilidades, aplican herramientas para propender a la reflexión de los propios estudiantes y comprometerlos como actores activos dentro del proceso de evaluación.

En la actualidad, Cano (2014); Cano & Ion (2012); Cano García (2008); Hamodi Galán (2014); Ibarra Sáiz, Gómez Rodríguez, & Gómez Ruiz (2012); Zapatero Ayuso, González Rivera, & Campos Izquierdo (2018) proponen que se desarrolle una evaluación compartida en el aula. Todas las investigaciones al respecto afirman que contribuyen a mejorar cuantitativamente y cualitativamente la asimilación de competencias. Para ello, se deben establecer protocolos de evaluación adecuados.

A continuación, se describe las principales características de cada tipo de evaluación.

1. Autoevaluación: En este caso, cada uno de los actores del proceso de aprendizaje, mediante herramientas estructuradas o semi estructuradas, valora cuantitativamente y/o cualitativamente su nivel de desempeño (Gonzales Loayza, 2016; Pimienta Prieto & Tobón, 2010).
2. Coevaluación: Esta evaluación se aplica entre pares o grupos de estudiantes. Esta forma de evaluación permite transferir la responsabilidad y reflexión hacia los compañeros, con el fin de valorar, estimar y retroalimentar a sus compañeros, desde la perspectiva de horizontalidad en la comunicación.
3. Heteroevaluación: asume el rol del docente como experto y orientador de los aprendizajes. Cobra importancia en los procesos de certificación y formación de competencias (Pimienta Prieto & Tobón, 2010).

2.4.1.7. Técnicas para la evaluación de competencias

Es importante delimitar qué procedimientos y vías son los más adecuados para poder planificar las evidencias de evaluación más precisas, confiables y válidas. Por ello, se delimitará cuáles son las principales técnicas que permiten recoger información estratégica.

Para aclarar los conceptos, es necesario apreciar la jerarquía y funcionalidad de cada componente dentro del proceso de evaluación. Este enfoque se ve expresado en el siguiente gráfico, que clarificará los conceptos correspondientes a la recolección de evidencia, los métodos más apropiados para recoger la información y los instrumentos para evidenciar los criterios de evaluación.

Entonces, desde una perspectiva más general, la técnica es definida como el medio ideal para evaluar una competencia en función a la naturaleza de la competencia. Como menciona Castillo Arredondo & Cabrerizo Diago (2010), la técnica es el método operativo que permite lograr el objetivo de evaluación.

Las técnicas más empleadas para recolección de evidencias de evaluación son la observación, de interrogación, de análisis de tareas e intercambio oral, según el autor mencionado y los aportes revisados. Este apartado será motivo de redacción de una nueva propuesta de investigación.

2.5. Estrategias de evaluación

Las estrategias son procedimientos que pueden integrar una serie de técnicas, medios o recursos que permitirán recoger información confiable sobre el desempeño de los estudiantes.

Según Pimienta Prieto & Tobón (2010), para evaluar desempeños múltiples existen diferentes mecanismos para evaluar una capacidad específica. A continuación, se reseñará los más recurrentes.

1. Ejercicios en Grupo: Son estrategias que evidencian una intencionalidad respecto a la forma cómo los estudiantes trabajan en equipo respecto a aspectos tales como liderazgo, argumentación, coordinación de actividades, habilidad de escucha, empatía, entre otros.
2. Ejercicios de investigación: A partir de un hecho real o ficticio, se busca que los estudiantes completen datos para la solución de un problema.
3. Ejercicios de Escucha: Se le presenta al estudiante una grabación oral o un vídeo para evaluar su capacidad de comprensión oral.
4. El Portafolio: Está compuesto por una galería de trabajos escritos, visuales, audiovisuales, etc. que demuestran y permiten valorar las evidencias del trabajo desarrollado por los estudiantes.
5. Cuestionario con Preguntas Cerradas: Es una de las estrategias más empleadas. En muchos casos, se emplean los cuestionarios con respuestas múltiples o de opción verdadero/ falso.
6. Cuestionarios con Preguntas Abiertas: Según Tobón (2013), “esta tipología en los cuestionarios permite ilustrar el razonamiento de los candidatos,

aspecto cada vez más apreciado por los empresarios que desean trabajadores capaces de aprender y resolver problemas”.

7. Evaluación Basada en el Desarrollo de la Actividad: Se valora el desempeño de los estudiantes en situaciones reales. Especialmente, se considera aquellas de carácter profesional. Para ello, se aplican criterios definidos para determinar el nivel real de desempeño del estudiante.

2.5.1. Instrumentos de evaluación

Los instrumentos de evaluación están constituidos por formatos precisos en los que se especifican los puntajes según la escala de evaluación. Asimismo, implican un diseño intencional en los cuales se identifique cuál es el objeto de evaluación, la técnica más apropiada para evaluar, los criterios de desempeño y ponderaciones. Finalmente, se establece los criterios de superación respecto a la competencia que se pretende desarrollar.

Según Hamodi, López Pastor, et al., (2015), los instrumentos deben ser compartidos por el docente y los estudiantes, de tal modo que queden perfectamente establecidos los criterios de desempeño.

Para la autora, los principales instrumentos que se pueden emplear en el aula son los siguientes:

- Ficha de observación: es un instrumento de evaluación no estructurado que permite recoger datos a partir de la caracterización de un comportamiento desplegado por el estudiante.
- Lista de control: también conocido como lista de cotejo. Es un cuadro de doble o triple entrada que describe comportamientos específicos y que determina si se cumplieron determinados comportamientos visibles.
- Escala de diferencial semántico: es un instrumento que permite establecer las polarizaciones y percepciones respecto a una situación de evaluación.
- Rúbricas, escalas descriptivas o matrices de decisión: son matrices de doble o triple entrada que describen desempeños precisos en función a criterios de

desempeño. Asimismo, se señala los puntajes asociados a cada nivel de desempeño.

- Fichas de autoevaluación: suelen estar compuestas por escalas valorativas que permiten una ponderación del descriptor por cada nivel de desempeño. No siempre se estructuran mediante instrumentos estructurados o semiestructurados.
- Escala verbal o individual o grupal: permite observar la frecuencia o intensidad de la conducta en función de los niveles de desempeño del estudiante. Se puede emplear como un instrumento de evaluación compartida.
- Escala gráfica valorativa: es un instrumento que puede estar constituido por ponderaciones precisas en matrices. No obstante, también considera información cualitativa que permite mejorar el desempeño de los estudiantes.

2.5.2. Determinación de las técnicas e instrumentos de evaluación según las funciones de la evaluación

Según Gonzales Loayza (2016), el éxito en la evaluación consiste en que este proceso genere la adquisición de la competencia en un nivel de desempeño aceptable a superior.

2.5.3. Técnicas e instrumentos para la evaluación diagnóstica

Para la determinación de las técnicas y/o instrumentos para abordar con éxito este propósito evaluativo, es importante conocer el grado de madurez y acercamiento frente a la competencia que se desea evaluar.

Según (Castillo Arredondo & Cabrerizo Diago, 2010; Pimienta Prieto & Tobón, 2010), se puede considerar los siguientes procedimientos:

- Test
- Pruebas de desempeño simple
- Escalas de diferencial semántico

2.5.3.1. Técnicas e instrumentos para la evaluación formativa

Se debe considerar a la evaluación como un proceso heurístico. En este sentido, es posible cambiar las estrategias de evaluación en función a objetivos estratégicos que se añaden a los establecidos en el currículo. En este sentido, las estrategias se pueden centrar en la funcionalidad. Ello quiere decir que permitan acceder a una evaluación motivadora, retroalimentadora y orientadora. En efecto, se puede considerar la observación directa, revisión de cuadernos, revisión de portafolios, correcciones actividades de aprendizaje, etc. (Castillo Arredondo & Cabrerizo Diago, 2010; Pimienta Prieto & Tobón, 2010).

2.5.3.2. Técnicas e instrumentos para la evaluación formativa

En esta etapa, se deben emplear estrategias que permitan conocer el grado de adquisición de la competencia. Se sugiere el empleo de técnicas e instrumentos complejos. Se puede emplear el análisis de progresos en la materia, evolución del estudiante dentro del programa, informes de progreso, etc. (Castillo Arredondo & Cabrerizo Diago, 2010).

2.5.3.3. Sistematización de experiencias de evaluación desde el enfoque competencial

1) El informe Delors

La UNESCO, desde su fundación, ha pretendido analizar la problemática educativa desde un sentido de formación sociocultural. En 1996, Jaques Delors, publicó un informe que fue el resultado de diversos aportes y que expresaba un sentido formativo de la educación, como proceso final para la confrontación de los vacíos de la educación concebida como mero instrumento de instrucción. Incluso, abordó la educación como un instrumento básico para la realización del ser humano.

Para ello, estableció cuatro pilares que muestran las diferentes facetas del

aprendizaje y que permiten desempeños eficientes en diferentes contextos. Se describirá los conceptos según la perspectiva de Agüero (2016)

- a) Aprender a conocer: Es decir, tener una sólida base de habilidades cognitivas que le permitan dominar los conocimientos básicos universales y de su comunidad. Sin embargo, no sólo se trata de conocer, sino de “aprender a aprender”, es decir, que ello suponga un constante reaprendizaje.
- b) Aprender a hacer: No sólo hace referencia a competencias profesionales, sino a la habilidad que le permita hacer frente a numerosas situaciones: toma de decisiones, relacionarse, trabajar en grupo, el grado de creatividad, etc. Es decir, se trata de del cultivo de habilidades que permitan un desempeño adecuado.
- c) Aprender a vivir juntos: Se refiere a la interacción con otros grupos o comunidades, en un clima de cooperatividad, aporte y tolerancia, lo cual permita una sinergia de capacidades entre individuos y evite conflictos.
- d) Aprender a ser: El desarrollo personal del individuo, desde sus diversos componentes, permitirá la realización personal. Esto sólo se puede lograr si se cultivan los valores.

2) Programas Erasmus y Sócrates

El programa ERASMUS fue un plan de evaluación de la movilidad de estudiantes entre universidades europeas. Inició en 1987 y se ha constituido como un precedente que permite evaluar los sistemas de créditos en los cuales se detallan las competencias y sus sistemas de evaluación.

3) Declaración Mundial sobre Educación Superior en el Siglo XXI

La UNESCO (1998), reiteró la importancia de la homologación de las competencias, en la “Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: visión y acción”, promulgada en París, Francia. En su artículo 15, se acordó que las instituciones deben poner en común los conocimientos y criterios que permitan facilitar los criterios y procesos que aseguren la movilidad estudiantil.

4) Declaración de Bolonia

La declaración de Bolonia, firmada en 1999, es un convenio que permitió el intercambio de titulados entre distintas universidades europeas. Los criterios para el intercambio se basaron en los ECTS o European Credit Transfer System. Este permite evaluar y medir el trabajo que realmente realizan los estudiantes para adquirir los conocimientos y destrezas que se encuentran en el plan de estudios.

5) Proyecto Tunnicliffe – Europa

Es un plan ambicioso, puesto en práctica en el 2000. Fue el resultado de la iniciativa de Bolonia. En efecto, desde una perspectiva más ambiciosa, pretende desglosar las competencias genéricas y específicas de las carreras más emblemáticas en la Unión Europea. Para la determinación de los planes de carrera básico se empleó una metodología en la que se recogieron datos de empleadores, académicos y estudiantes, así como de otros actores sociales. De este modo, se pretendió garantizar la homogeneidad en la adquisición de competencias en los espacios de educación superior.

2.5.4. Competencias específicas

2.5.4.1. Concepto de competencia

Las competencias, en líneas generales son saberes complejos que permiten evidenciar desempeños ante tareas específicas. Estas pueden ser reales o simuladas.

Las competencias, dentro del diseño curricular de una carrera profesional o de otros contextos educativos y formativos, constituyen la cúspide del proceso de formación. En virtud a la información anteriormente mencionada, es necesario establecer un consenso respecto al concepto de competencia.

Para Kane (1992), citado por (Ruiz Torres, 2014), las competencias apelan al grado de utilización de los conocimientos, habilidades asociadas a la profesión. Estos se

evidencian en aquellas situaciones que se pueden evidenciar en el ejercicio de la formación profesional.

Para Perrenoud (2004), citado por (Ruiz Torres, 2014), está constituido por la actitud para enfrentar una serie de situaciones análogas. Para ello, el estudiante o el profesional debe movilizar una serie de recursos cognitivos, valores, actitudes y capacidades, entre otros.

Para (Tobón, 2006), las competencias son actuaciones integrales que permiten identificar y resolver problemas con idoneidad y compromiso ético; para ello, se movilizan los diferentes saberes: ser, hacer y conocer.

Para Del Pozo (2012), citado por (Ruiz Torres, 2014), la competencia consiste en la integración de diversas capacidades que se ponen en acción dentro de un contexto determinado y permiten resolver tareas específicas dentro de un escenario complejo. Permiten un desempeño satisfactorio en situaciones reales y de acuerdo con estándares establecidos.

Según la OCDE, citado por CINTERFOR (1997), las competencias están conformadas por el conjunto de capacidades fundamentales que el individuo pone en acción para poder intervenir en situaciones de la vida real, personal o profesional. Mertens (2000), citado por Vargas Leyva (2008), expresa que la competencia es la aptitud de una persona para responder de manera productiva en diferentes situaciones. Sumado a ello, se espera que el desempeño evidencie los criterios de calidad signados por el sector productivo.

Como se puede apreciar, la competencia es el conjunto de capacidades que permiten desempeños eficientes que despliegan una serie de acciones y actividades en la persona. Estas acciones se realizan con competitividad; es decir, expresan desempeños idóneos, entendidos como una capacidad de respuesta adecuada a problemas, retos o situaciones de la vida personal, laboral, estudiantil,

entre otros conceptos.

2.5.4.2. Componentes de la competencia

Las competencias son definidas como la integración de saberes complejos que permiten desempeños eficientes en distintas situaciones (Guerrero-Chanduví & De los Ríos, 2013; Pérez & García, 2008; Zapatero Ayuso et al., 2018). Se especificará someramente las relaciones entre los conceptos.

- a) Conocimientos o saberes conceptuales: están compuestos por los conocimientos de los individuos. Estos pueden graduarse según el nivel de uso de los conocimientos en torno a una tarea específica. En algunos casos, se apela a funciones memorísticas, identificación de información. En otros casos, los saberes conceptuales apelan al uso de habilidades críticas para el procesamiento de la información. Dentro de ellas, se puede mencionar la integración de conceptos, la evaluación y enjuiciamiento de la información, etc.
- b) Habilidades o saberes procedimentales: este componente apela al “saber hacer”. En forma genérica, los saberes procedimentales abarcan destrezas que permiten resolver una actividad específica. Pueden estar compuestas por destrezas motoras, destrezas cognitivas, etc.
- c) Actitudes o saberes actitudinales: este apartado considera la intencionalidad del individuo para resolver un problema, desde una perspectiva valorativa. En efecto, se pueden considerar actitudes relacionadas con la tarea, actitudes de eficiencia y eficacia frente al desempeño que se ejecutará y actitudes que evidencian un comportamiento ético y moral frente al problema o acción que se pretende resolver.

La articulación de los saberes mencionados se puede evidenciar en la siguiente figura.

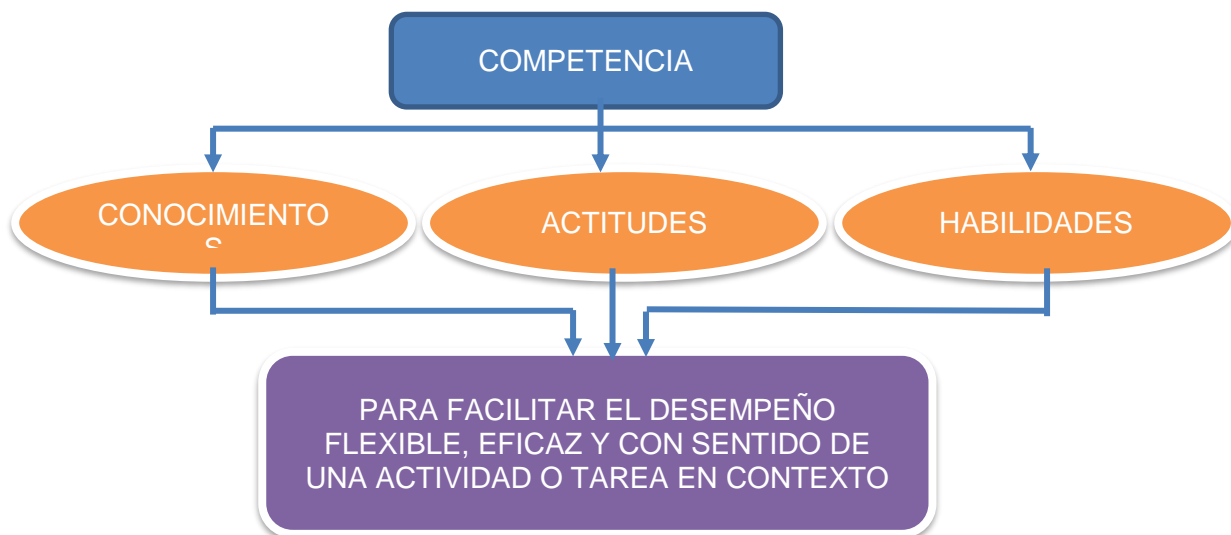


Figura 9: Articulación de los saberes en una competencia

Fuente: Tomado de (Esquivel, 2018)

2.5.4.3. Características de la competencia

Según Vargas Leyva (2008), las competencias, como atributo de la actuación de los individuos, presentan las siguientes características:

1. La competencia abarca y moviliza una serie de saberes complejos. La persona competente posee un dominio notable sobre los saberes que se integran para actuar eficientemente frente al problema que se resolverá o actuación que se ejecutará.
2. Las competencias solo se pueden evidenciar en la acción.
3. La experiencia brinda un carácter dinámico al proceso de adquisición de la competencia.
4. El contexto es clave para la selección de saberes que se requerirán para resolver eficiente un reto que requiera de la ejecución de una competencia.

2.5.4.4. Componentes estructurales de una competencia

Según Tobón (2013), en el diseño curricular que evidencia el desarrollo de una competencia se deben considerar diversos elementos que permitirán definir las

competencias de carácter genérico y específico en un perfil profesional; asimismo, se podrán especificar y adaptar los planes de estudio de una determinada carrera, de manera que el perfil exprese, con precisión, el rol formativo en la malla curricular. En la siguiente tabla, se puede apreciar los algunos elementos básicos de la competencia.

Tabla 10: Componentes estructurales de una competencia

Identificación de la competencia	Considera la nominalización y caracterización de la competencia
Elementos de competencia	Hace referencia a los nombres específicos que componen a la competencia
Criterios de desempeño	Son los requisitos de calidad que se establecen para el desempeño

Fuente: Tomado de Tobón (2013)

2.5.4.5. Modelación de una competencia sobre la base de actividades educativas

El Departamento de Educación de Estados Unidos, en el 2001, sistematizó las experiencias educativas a partir de rasgos y atributos que los sujetos ya han incorporado a sus esquemas de pensamiento. En el siguiente gráfico, se puede apreciar cómo sería un proceso coherente de modelación de una competencia.



Figura 10: Modelamiento de la competencia por acción educativa

Fuente: Departamento de Educación de Estados Unidos (2001), citado por (CINDA, 2010)

Según la figura, la base para el desarrollo de una competencia está conformada por los rasgos, características innatas, cultivadas en el educando dentro de un proceso educativo formal o informal. El sistema educativo debe evaluar cuáles son estas destrezas cognitivas, actitudinales y procedimentales para planificar adecuadamente las experiencias de aprendizaje que contribuirán al desarrollo de la competencia (a un nivel novato o incipiente). Posteriormente, se puede seguir desarrollando la competencia hacia niveles más complejos, eficaces de desempeño. Finalmente, la integración de las destrezas, habilidades, conocimientos desembocará en el desarrollo de competencias

2.5.4.6. Enfoques para el abordaje de las competencias

Según CINDA, Centro Interuniversitario de Desarrollo de Chile, las universidades y otros escenarios de educación formal han abordado el modelaje y enseñanza de las competencias desde diversos enfoques. Estas perspectivas generan condiciones especiales para el diseño de perfil y diseño curricular, respectivamente.

En la siguiente tabla, se puede apreciar los distintos enfoques y metodología curricular para la diagramación de competencias dentro de un plan de carrera.

Tabla 11: Diferentes enfoques para el abordaje de las competencias

Enfoque	Definición	Corriente epistemológica	Metodología curricular
Conductual	Enfatiza el hecho de asumir las competencias como comportamientos clave para la competitividad de las organizaciones	<ul style="list-style-type: none"> • Empírico Analítico • Neopositivista 	<ul style="list-style-type: none"> • Entrevistas • Observación y registro de conducta • Análisis de casos
Funcionalista	Asume las competencias como un conjunto de atributos que deben evidenciar las personas para cumplir los propósitos de los procesos laborales-profesionales	<ul style="list-style-type: none"> • Funcionalismo 	<ul style="list-style-type: none"> • Mercado del análisis funcional
Constructivista	Enfatiza el asumir las competencias como habilidades, conocimientos y destrezas para resolver dificultades en los procesos laborales-profesionales dentro del macro	<ul style="list-style-type: none"> • Constructivismo 	<ul style="list-style-type: none"> • ETED (empleo tipo, estudiado en su dinámica)

	organizacional		
Complejo	Enfatiza el asumir las competencias como procesos complejos, desempeño ante actividades y problemas con idoneidad y ética, buscando la realización personal, la calidad de vida, así como el desarrollo social y económico, que se den de manera sostenible y en equilibrio con el medio ambiente	<ul style="list-style-type: none"> • Pensamiento complejo 	<ul style="list-style-type: none"> • Análisis de procesos • Investigación acción pedagógica

Fuente: Tomado de CINDA (2019)

2.5.4.7. Tipos de competencias

Según el proyecto Tuning para América Latina se puede considerar las competencias de dos maneras: las genéricas y las específicas; las primeras son transversales o comunes a todas las profesiones, las segundas son propias de cada profesión o especializadas y están representadas por conocimientos, habilidades o destrezas, Beneitone, at. al., 2007, citado en Reyes Roa (2017).

A continuación, se transcriben algunas definiciones de competencias específicas: “Son aquellas competencias propias de una determinada ocupación o profesión. Tienen un alto grado de especialización, así como procesos educativos específicos, generalmente llevados a cabo en programas técnicos, de formación para el trabajo y en educación superior”. (Tobón, 2006, pág. 73, citado en Morillo Terán 2017, p. 124).

2.5.4.7.1. Dimensiones de las competencias específicas

De acuerdo al Beneitone (2002), citado en Corbella y Lis (2020), hay tres grupos: instrumentales, interpersonales y sistémicas, que a continuación se definen:

1. Competencias instrumentales. Está compuesta por un conjunto de capacidades de carácter cognitivo y procedimental que permiten la expresión

de la competencia específica de carácter técnico. Por lo general, son comunes a una familia de carreras.

2. Competencias interpersonales. Es el grupo competencial que muestra las competencias orientadas a la socialización. En este sentido, permiten que el individuo pueda autorregular la capacidad colaborativa, así como el manejo de las emociones.
3. Competencias sistémicas. Permiten que el estudiante evalúe una realidad profesional de manera global; es decir, a nivel sistémico. Asimismo, permite valorar y reportar la interrelación de los elementos o partes que conforman a los sistemas. Finalmente, permite generar propuestas de cambio para la mejora de los

2.6. Diseño curricular basado en competencias

El diseño curricular por competencias, debe considerar una serie de lineamientos, de modo que se garantice un trabajo sostenido y adecuado que pueda desarrollar la competencia a un determinado nivel de aprendizaje. Entre los elementos a considerar, se mencionan algunos:

- Forma de denominación de la competencia.
- El énfasis. En efecto, puede estar orientado a tareas, funciones o resolución de problemas complejos.
- Función del currículo.
- Método de construcción del currículo
- Contexto
- Fundamento epistemológico

2.6.1. Modelos curriculares basados en competencias.

Los modelos de construcción del currículo varían en función al grado de separación de las competencias genéricas y específicas. Se pueden subdividir en las siguientes

tipologías:

- Integrativos: en este caso, se combinan las competencias de carácter genérico con las competencias específicas en determinadas áreas disciplinares de la carrera. Este es el modelo propuesto en los programas internacionales Tuning, DeSeCo y muchos países de Europa.
- Mixtos: en estos, se realiza una combinación de ciertas competencias del modelo educativo y se consideran dentro de las áreas disciplinares de la carrera. Este enfoque es seguido por un grupo de universidades de Europa Occidental y Oriental.

2.6.2. Características y aportes del currículo basado en competencias

En el contexto actual, en el cual se requiere cubrir diferentes demandas socio formativas, se incluye la formación por competencias como respuesta a las disfuncionalidades formativas de la educación por contenidos, por objetivos de aprendizaje, además por experiencias.

La experiencia formativa por directivas disciplinares, propia de los enfoques del currículo asumido como un contenido de enseñanza, como un plan tecnológico o un sistema tecnológico para enfrentar a la producción desembocaron en egresados asumían pasivamente los conocimientos y no sabía qué hacer exactamente con ellos (Gimeno Sacristán, 2010; Terigi, 1999).

Desde el advenimiento del siglo XX, se hicieron evidentes las diferencias entre las respuestas profesionalizantes, formativas en la universidad, la cual debe hacer frente a tres “shocks” establecidos como sociedad contemporánea: la sociedad de la información, la globalización, la civilización científica además técnica (Comisión Europea para la Educación, 1995, citado por Vargas Leyva, 2008).

Desde luego, estos cambios del contexto han generado respuestas para el afrontamiento del desarrollo de capacidades y habilidades en los estudiantes como

futuros profesionales. Las dos propuestas formativas más claras en función de los cambios mencionados son las de Estados Unidos, en 1990, de Europa, mediante las iniciativas del Espacio Europeo de Educación Superior en el proyecto de Bolonia en 1998.

Finalmente, la OCDE impulsa el proyecto DeSeCo para la identificación de competencias clave, porque se asume que esta es la respuesta formativa válida que permitirá enfrentar los retos.

Los resultados en el contexto laboral, científico, tecnológico en los bloques sociopolíticos mencionados, me llevan a pensar que se ha optado por un camino adecuado. En Europa, ha dado lugar a la certificación, homologación de competencias, lo cual ha agilizado los procesos de movilidad académica de estudiantes y docentes (Macchiarola, 2007; Zabala & Arnau, 2007; Zapata, 2015) En síntesis, la formación por competencias brinda un marco para el desarrollo de capacidades como respuesta a desafíos sociales, laborales, personales complejos, los cuales son evidenciables además evaluables en situaciones de desempeño.

2.6.3. Características de la Evaluación por competencia.

La evaluación por competencias es una labor sumamente compleja, pues debe considerar diversos componentes, los cuales se enuncian a continuación:

- Evaluación del currículo y su eficacia
- Determinación de cortes formativos
- Generación de un sistema que evalúe las competencias a nivel institucional y nivel de didáctica de aula.
- Empleo de diferentes técnicas e instrumentos que garanticen el desempeño de la tarea a un nivel similar al contexto laboral.

En síntesis, se resume en el siguiente cuadro el para qué de la evaluación:

Tabla Nº. 12 Intención de la evaluación de los aprendizajes

POR QUÉ Y PARA QUÉ DE LA EVALUACIÓN	
Intención y finalidad de la evaluación	Búsqueda y obtención de la información
	Diagnóstico de la realidad del estudiante
	Valoración de conformidad con las metas y Objetivos
	Determinación de factores incidentes en resultados
Uso de los resultados de la evaluación	Toma de decisiones frente al proceso
	retroalimentación de los procesos
	mejoramiento de los procesos
	Regulación tanto de la enseñanza como del aprendizaje
	Juzgar la calidad del currículo y la práctica docente

Fuente: Correa (2018)

CAPÍTULO III

CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO

En este capítulo se presenta el enfoque metodológico del estudio, que contempla los objetivos y preguntas de investigación. Así pues, dependiendo de los objetivos perseguidos, se define cómo se desarrollaría el estudio, el período de tiempo, determinación de la población, la selección de la muestra y el diseño del proceso de recopilación de la información.

Se considera que este apartado es de gran relevancia puesto que, tras la revisión de la literatura presentada en el capítulo anterior, y atendiendo a los objetivos de la investigación se propone indagar respecto a las prácticas y modelos evaluativos que realizan los docentes, permitiendo, avanzar hacia la elaboración de nuevos conocimientos que contribuyan a mejorar la calidad educativa que imparten.

3.1. Enfoque epistemológico

Esta investigación se fundamenta en el método hipotético inductivo en el cual se busca a través de procedimientos encontrar la demostración de la hipótesis planteada. Pero también se hace uso del inductivo mediante algunas técnicas cualitativas.

Es importante destacar que en esta investigación se parte del constructivismo no solo como modelo pedagógico sino como teoría del conocimiento, desde el punto de vista epistémico en tanto que: El constructivismo como modelo o paradigma epistemológico propone:

- No hay una realidad objetiva, esta es edificada socialmente, por consecuencia, múltiples construcciones mentales pueden ser “aprehendidas” sobre ésta, algunas de las cuales pueden estar en conflicto con otras; de este modo, las percepciones de la realidad son modificadas a través del proceso del estudio (Mertens, 2005), citado por Azuero (2018).

- El conocimiento es construido socialmente por las personas que participan en la investigación. Hay una contribución tanto del sujeto como del objeto en la adquisición del conocimiento
- La tarea fundamental del investigador es entender el mundo complejo de la experiencia vivencial desde el punto de vista de quienes la experimentan, así como, comprender sus diversas construcciones sociales sobre el significado de los hechos y el conocimiento.
- La investigación es en parte producto de los valores del investigador y no puede ser independiente de ellos.
- El investigador y los individuos estudiados se involucran en un proceso interactivo.
- El conocimiento resulta de tal interacción social y de la influencia de la cultura. (Salgado Lévano (2016). (p.1).

Por otra parte, el constructivismo permite a su vez:

- El reconocimiento de que el investigador necesita encuadrar en los estudios, los puntos de vista de los participantes;
- La necesidad de inquirir cuestiones abiertas;
- Dado que el contexto cultural es fundamental, los datos deben recolectarse en los lugares donde las personas realizan sus actividades cotidianas;
- La investigación debe ser útil para mejorar la forma en que viven los individuos; y
- Más que variables “exactas” lo que se estudia son conceptos, cuya esencia no solamente se captura a través de mediciones (Hernández, Fernández & Baptista, 2006, Citado por Salgado 2016).

En este caso la evaluación resulta ser un tema bastante técnico desde el punto de vista de la medición, pero conlleva a la vez la visión de los diferentes actores con respecto a qué, cómo, cuándo y para qué se debe evaluar al estudiante, que en su carácter antropológico no es del todo susceptible a la medición como tal en términos

cuantitativos y se puede valorar no necesariamente con una escala numérica si no en términos cualitativos.

En este sentido, el tema de la evaluación de los aprendizajes se debe abordar con una visión complementaria entre lo cualitativo a lo cuantitativo y no contraponerse, en tanto que el sujeto evaluador y el sujeto-objeto de la evaluación están atravesados ambos por la subjetividad, si bien la evaluación como tal pretenda ser objetiva y orientada desde la visión positivista cuantitativa.

De acuerdo con Ibáñez (1985), citado en López-Roldán y Fachelli (2015), la cuantificación como medición está marcada por la subjetividad, dado que lo que se mide es lo que decide la persona que hace la medición. Si se lleva este concepto al terreno de la evaluación de los aprendizajes se encuentra que la evaluación desde su concepción, diseño, ejecución y uso de resultados; está marcada por la subjetividad de quien evalúa o diseña los instrumentos de para realizarla.

En este caso particular del tema de la evaluación de los aprendizajes, ambos enfoques cuantitativo y cualitativo utilizados conjuntamente pueden enriquecer el proceso de la investigación científica de manera importante, ya que no se excluyen ni se sustituyen, sino que se complementan.

3.2. Tipo de Investigación

Por las características que presenta este estudio, se sitúa en un enfoque mixto, ya que las variables involucradas son analizadas utilizando tanto el método deductivo como el inductivo, como señala Hernández-Sampieri & Mendoza (2018), “los métodos mixtos representan un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación e implican la recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos” (p. 546). Es decir, se utiliza el análisis cualitativo partiendo de casos particulares estudiados a profundidad para luego generalizar resultados y además prevalecerá la subjetividad.

La investigación mixta trabaja bajo el principio de la sinergia y complementariedad de los enfoques, el objetivo es realizar un análisis a profundidad, pero más aún plantear alternativas de solución. El alcance de este estudio es descriptivo y explicativo, bajo un diseño secuencial explorativo. Hernández-Sampieri & Mendoza (2018), sustentan en el enfoque cualitativo de la investigación, que la realidad se define a través de las interpretaciones de los participantes en dicha investigación respecto de sus propias realidades, en este caso son escuchados los planteamientos docentes, con el fin de analizar las prácticas de evaluación de aprendizajes implementadas para evaluar a sus estudiantes. Por lo anterior, los autores consideran importante cuando:

“el investigador se introduce en las experiencias de los participantes y construye el conocimiento, siempre consciente de que es parte del fenómeno estudiado. Así, en el centro de la investigación está situada la diversidad de ideologías y cualidades únicas de los individuos.” (Hernández., Fernández., Baptista. 2010, p.10).

Tabla 13. Comparación entre los tipos de investigación

CUALITATIVO O INDUCTIVO	CUANTITATIVO O DEDUCTIVO	MIXTO O COMBINACION
Inmersión inicial en el campo	Encuestas	Incluye las características de los enfoques cualitativo y cuantitativo
Interpretación contextual	Experimentación	
Flexibilidad	Patrones (relaciones entre variables)	
Preguntas	Preguntas e hipótesis	
Recolección de datos	Recolección de datos	

Fuente: Fuente: Hernández (2006), citado en Hernández-Sampieri & Mendoza (2018)

El porcentaje es un 70 % Cuantitativa y un 30% cualitativa. En este sentido, de acuerdo con Hernández-Sampieri & Mendoza (2018), se plantea una investigación con enfoque cuantitativo-mixto (CUAN-cual) con preponderancia cuantitativa con diseño no experimental. Como justificación de la adopción de este enfoque se tiene la complementación de los dos métodos para “Obtener una visión más comprensiva

sobre el planteamiento si emplean ambos métodos, así como un mayor entendimiento, ilustración o clarificación de los resultados de un método sobre la base de los resultados del otro”. (Hernández-Sampieri & Mendoza (2018, p. 616)

Considerando las características de ambos enfoques, estos ayudan en la consecución de los objetivos, por una parte el enfoque cuantitativo al utilizar la recolección y el análisis de datos para contestar las preguntas de investigación además probar la hipótesis confiando en la medición numérica, el conteo, la estadística para establecer con exactitud patrones, como tendencias hacia la aplicación de la evaluación en las instituciones,, por otra parte, el enfoque cualitativo, ayuda a refinar la pregunta de investigación, al basarse en métodos de recolección de datos sin medición numérica, como las descripciones, las observaciones, como por su flexibilidad permiten ir del hecho evaluativo concreto que se da en los centros educativos hacia la teoría e interpretación del hecho evaluativo como tal.

Con el trabajo de investigación se logra recolectar, analizar y vincular datos cuantitativos y cualitativos en un mismo estudio para responder a la necesidad de comprender mejor el hecho de la evaluación de los aprendizajes. En esta investigación el enfoque cuantitativo se aplica al determinar resultados numéricos utilizando la técnica de la encuesta y la tradición de estudio de observación al explicar, describir y explorar información de diferentes formas de evaluación.

Esta investigación se define en su diseño como: No experimental-transversal no causal con elementos descriptivos del fenómeno estudiado en unos contextos específicos

Añaden Hernández et al., (2010), en Hernández-Sampieri & Mendoza (2018) “los estudios descriptivos buscan especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis” (p.80).

Tomando en consideración que en este estudio no existe manipulación de variables se cataloga como no experimental. Puesto que, las variables involucradas serán observadas tal cual se presentan en su naturaleza. El estudio no experimental también se puede decir que es transversal o transaccional, ya que la recolecta de datos se dará en su momento en tiempo determinado.

3.3. Operacionalización y matriz categorial de variables

Variable Independiente:

Aquellas que se manipulan por el investigador para explicar, describir o transformar el objeto de estudio a lo largo de la investigación. Son las que generan y explican los cambios en la variable dependiente (Espinoza Freire (2018). Ante ello la variable independiente para este estudio son los “Modelos y Prácticas de evaluación”

Tabla 14. Variable Independiente/ Dependiente

Definición conceptual	Dimensiones	Indicadores
Son aquellas prácticas que desarrolla en docente para la mejora del proceso evaluativo. De la Orden (2001), citado Cáceres Mesa, Moreno Tapia, & León González, (2020), entiende que: La evaluación podría considerarse como el proceso sistemático de recogida, análisis e interpretación de información relevante y fiable para describir cualquier faceta de la educación y formular un juicio de valor sobre su adecuación a un criterio o patrón como base para la toma de decisiones respecto a dicha faceta (p. 16).	- Tipos de evaluación que aplica	- Diagnóstica - Formativa - Sumativa.
	Participación de los estudiantes en el proceso de evaluación	Autoevaluación Coevaluación Heteroevaluación

	Proceso de evaluación en el aula	<ul style="list-style-type: none"> - Evaluación centrada en el proceso o en el producto. - Uso de criterios para evaluar. - Claridad de los objetivos a evaluar. - Diseña y combina una variedad de métodos para evaluar el aprendizaje - Promueve criterios de ejecución del desempeño. - Aplica diversas técnicas de evaluación (mapa conceptual, portafolio, diario reflexivo)
--	----------------------------------	---

Variable dependiente:

Es aquella en donde se encuentra el factor principal del problema, es la variable “Mejoramiento de los procesos de enseñanza” la cual influye o afecta a la variable independiente.

Definición conceptual	Dimensiones	Indicadores
El proceso de enseñanza-aprendizaje (PEA) se concibe como el espacio en el cual el principal protagonista es el alumno y el profesor cumple con una función de facilitador de los procesos de aprendizaje. Son los alumnos quienes construyen el conocimiento a partir de leer, de aportar sus experiencias y reflexionar sobre ellas, de intercambiar sus puntos de vista con sus compañeros y el profesor. En este espacio, se pretende que el alumno disfrute el aprendizaje y se comprometa con él de por vida.)	- Aprobación	- Porcentaje de aprobación de los alumnos del último curso.
	- Nivel competencial	- Resultado de la Evaluación Docente realiza por el Ministerio de Educación a los docentes
	- Resultado de su Evaluación Docente	- Nivel de desempeño del docente

Variable Interviniente: Son aquella que influyen en la relación de la variable dependiente e independiente. No pueden ser controladas con precisión, pero intervienen de manera positiva o negativa en el proceso de interrelación de las variables. Estas son:

Tabla 15. Variable Interviniente

Variable Interviniente	Escala de medida
Edad	Años
Sexo	Masculino Femenino
Título	Profesor de educación primaria Licenciado/a en Educación Profesor educación media Sin contestar
Experiencia docente	Menos de 5 años Entre 5 y 15 años Entre 15 y 30 años Entre 30 y 45 años
Sistema de evaluación del centro educativo	Reglamentos Pruebas escritas Ausencia Plan de apoyo
Utilidad de la evaluación.	Avances Evaluar al docente Retroalimentación Informar a los padres
Evaluación de la participación.	Activa Pasiva Metodologías didácticas
Estrategias utilizadas en el proceso	Unidad Focalizada Curricular Exámenes Trabajo colaborativo Personalizado
Conceptualización de la evaluación	Importancia de la evaluación en su profesión Momento para evaluar Planificación efectiva Destreza profesional clave Insuficiente una sola técnica evaluativa Utiliza la autoevaluación y participación del alumno Diseña evaluaciones grupales Promueve la evaluación formativa Práctica la autoreflexión Utiliza instrumentos de control Ajusta su evaluación a contenidos

Tabla 16. CUADRO DE OPERACIONALIZACIÓN Y MATRIZ CATEGORIAL DE LAS VARIABLES

Objetivo General: Analizar los modelos y prácticas de evaluación de los aprendizajes implementados por los docentes de primaria que influyen en la relación con la valoración de los procesos de aprendizaje.

Variables	Dimensiones	Indicadores	Sub indicadores	Ítems aspectos que se ubican en los Instrumento
Prácticas y modelos de evaluación de los aprendizajes implementadas por los docentes de primaria	Modelos y prácticas utilizadas por los docentes para la valoración del aprendizaje alcanzado por los estudiantes	Intención de la evaluación	Búsqueda y obtención de información útil en el proceso educativo	1.1. La evaluación de los aprendizajes en la educación primaria se dirige a la búsqueda y obtención de información útil en el proceso educativo
			Diagnóstico de la realidad educativa del estudiante	1.2. El diagnóstico de la realidad educativa del estudiante es una de las intenciones fundamentales de la evaluación de los aprendizajes
			Valoración de conformidad con las metas y objetivos de aprendizaje	1.3. En la evaluación en el contexto de la educación primaria está presente como intención básica la valoración del aprendizaje de conformidad con las metas y objetivos establecidos
			Determinación de los factores incidentes en resultados de aprendizaje	1.4. La evaluación en el contexto en la educación primaria de la escuela busca ante todo la determinación de los factores incidentes en los resultados de aprendizaje de los estudiantes
	Uso de los resultados de la evaluación	Toma de decisiones frente al proceso de aprendizaje	1.5. La evaluación en el contexto de la escuela primaria pretende obtener elementos para la toma de decisiones frente al proceso de aprendizaje de los estudiantes.	

			Retroalimentación de los procesos de aprendizaje	1.6. La evaluación en el contexto de la escuela primaria permite la retroalimentación de los procesos de aprendizaje de los estudiantes
			Mejoramiento de los procesos de aprendizaje	1.7. La evaluación en el contexto de la escuela primaria facilita el mejoramiento de los procesos de aprendizaje de los estudiantes
			Regulación tanto de la enseñanza como del aprendizaje	1.8. La evaluación en el contexto de la escuela primaria posibilita la regulación tanto de la enseñanza como del aprendizaje
		Procedimientos y técnicas de evaluación	Procedimientos sistemáticos	1.9. En el contexto de la escuela primaria se contemplan procedimientos sistemáticos (que se diseñan y se programan) para hacer la evaluación de los aprendizajes
			Procedimientos asistemáticos	1.10. En el contexto de la educación primaria de la escuela se contemplan procedimientos no sistemáticos (que se dan espontáneamente) para hacer la evaluación de los aprendizajes
		Instrumentos utilizados y criterios de selección	Gama de instrumentos utilizados teniendo en cuenta objetivos de aprendizaje	1.11. Los instrumentos utilizados para la evaluación de los aprendizajes en el contexto de la escuela primaria se seleccionan de acuerdo con los objetivos planteados en las unidades de aprendizaje
		Función diagnóstica	Evaluaciones diagnósticas	1.12. En la evaluación de los aprendizajes en el contexto de la escuela primaria se realizan evaluaciones al inicio de los procesos como insumo diagnóstico

		Función formativa	Evaluaciones formativas	1.13. Durante el proceso formativo y teniendo en cuenta que la evaluaciones continua, dentro de la evaluación en el contexto de la escuela primaria se realizan evaluaciones formativas para hacer las correcciones del caso
		Función sumativa calificadora	Evaluaciones sumativas	1.14. Las evaluaciones finales o sumativas recogen una visión objetiva y completa del proceso de aprendizaje de los estudiantes en el contexto de la escuela primaria
		Agentes evaluadores	Heteroevaluación, Coevaluación, Autoevaluación	1.15. Se involucran en buen grado los diferentes agentes evaluadores, docentes, pares y el mismo estudiante en la evaluación de los aprendizajes en el contexto de la escuela primaria
		Actividades de evaluación con función formadora y calificadora	Actividades evaluativas diferentes a exámenes	1.16. En el contexto de la escuela se están utilizando diversas actividades evaluativas diferentes a exámenes para diversificar la evaluación de los aprendizajes
		Situaciones creadas para evaluación de competencias	Juego de roles y otras simulaciones de escenarios reales como contexto de evaluación por competencias	1.17. Se están implementando diversos o situaciones creadas como juego de roles para hacer una evaluación de competencias en el contexto real de la escuela
		Evaluación de proyectos de aula en sus diferentes fases	Articulación con evaluación planeación, ejecución e impacto de proyectos de aula	1.18. En el contexto de la escuela primaria se están articulando estrategias evaluativas de los proyectos de aula en sus fases de planeación y ejecución, así como en sus resultados e impacto

		Evaluación de la evaluación	Metaevaluación	1.19 En la evaluación con los estudiantes en el contexto de la escuela primaria se aplican instrumentos de Metaevaluación y Metacognición tales como V de Gowin, formularios KPSI, bases de orientación, diarios de clase de estudiante, entre otros instrumentos para la autorregulación del proceso de aprendizaje.
Mejoramiento de los procesos de enseñanza	Seguimiento de las prácticas evaluativas que le permitan al docente el mejoramiento de los procesos de enseñanza que orienta	Intención y finalidad de la evaluación	Toma de decisiones frente al proceso de aprendizaje	2.1. La evaluación propuesta por el MEDUCA y la práctica evaluativa de la institución donde se desempeña pretende obtener elementos para la toma de decisiones frente al proceso de aprendizaje de los estudiantes.
			Retroalimentación de los procesos de aprendizaje	2.2. La evaluación propuesta por el MEDUCA y la práctica evaluativa de la institución donde se desempeña permite retroalimentación de los procesos de aprendizaje de los estudiantes
			Mejoramiento de los procesos de aprendizaje	2.3. La evaluación propuesta por el MEDUCA y la práctica evaluativa de la institución donde se desempeña facilita el mejoramiento de los procesos de aprendizaje de los estudiantes
			Regulación tanto de la enseñanza como del aprendizaje	2.4. La evaluación en la escuela primaria posibilita la regulación tanto de la enseñanza como del aprendizaje
			Aprender a Aprender	2.5. La habilidad meta cognitiva y el poder aprender a aprender son tenidos en cuenta en la evaluación de los aprendizajes en la práctica evaluativa de la institución donde usted se desempeña

			Competencias básicas (Interpretativa, argumentativa, propositiva)	2.6. Las competencias básicas (Interpretativa, argumentativa y propositiva) hacen parte de la evaluación de los aprendizajes en la práctica evaluativa
		Técnicas de evaluación	Gama de instrumentos utilizados teniendo en cuenta objetivos de aprendizaje	2.7. Los instrumentos utilizados para la evaluación de los aprendizajes en la práctica evaluativa se seleccionan de acuerdo con los objetivos planteados en las unidades de aprendizaje
		Instrumentos utilizados y criterios de selección	Uso de los resultados para rediseño curricular y mejoramiento de procesos	2.8. Los resultados de la evaluación de los aprendizajes en la práctica evaluativa de la institución son utilizados para el rediseño curricular y el mejoramiento del proceso formativo de los estudiantes
		Evaluación de la evaluación	Meta evaluación	2.9. En la evaluación con los estudiantes en la práctica evaluativa se aplican instrumentos de meta evaluación y Meta cognición tales como V de Gowin, formularios KPSI, bases de orientación, diarios de clase de estudiante, entre otros instrumentos para la autorregulación del proceso de aprendizaje.

Fuente: Elaboración propia (2022)

3.4. Población y muestra

Para la selección de los participantes se recurrió al muestreo no probabilístico o dirigido, se definieron los criterios de inclusión y exclusión en concordancia con los objetivos de la investigación (Cea, 2001). Aunque, uno de los inconvenientes señalados para esta forma de muestreo es que no es posible generalizar los resultados, por ser una muestra que no es representativa de la población, resulta apropiado para investigaciones con grupos con características específicas, o cuando se desconoce el tamaño del universo, como es el caso de esta investigación, en donde se estudian de los procesos de enseñanza con respecto a las prácticas de evaluación aplicadas.

La población objeto de la entrevista y las encuestas corresponde a los docentes y estudiantes de educación primaria escuelas del Corregimiento de Juan Demóstenes Arosemena, Distrito de Arraiján. A continuación, se muestra la distribución de Escuelas del Corregimiento de Juan Demóstenes Arosemena, Distrito de Arraiján

Tabla 17. Distribución de Escuelas del Corregimiento de Juan Demóstenes Arosemena, Distrito de Arraiján

Centros Educativos	Cantidad de grupos de sexto grado
Acad. Latina	5
Esc. San José De Bernardino	6
C.E.B.G. Nuevo Arraiján	7
Esc. Cerro Tigre	5
Esc. Leonidas Vargas	7
Cent. Educ. Bilingüe Juan D. Arosemena	6
Col. Bilingüe San José Del Carmen	7
Esc. Bilingüe Nuevo Arraiján	5
Cent. Educ. Bilingüe Los Pinos	7
Don Bosco College	6
Col. Bilingüe María Auxiliadora	7

Muestra

La muestra es considerada con base a criterios de inclusión y exclusión. Las entrevistas a los directivos para ampliar algunos aspectos de los procesos evaluativos. La mismas se graban como forma de contar con el backup de la información al momento de su análisis, previa la grabación se cuenta con la autorización a los entrevistados asegurándoles contar con la transcripción completa de la entrevista vía correo, para garantizar la transparencia, además del respeto al entrevistado, es importante indicar que las transcripciones se facilitan en término de 72 horas para su revisión y realicen señalamientos que han de considerarse, pasado el término el investigador considera como positiva la respuesta ante el documento presentado.

Tabla 18. Distribución de la población de docentes y estudiantes año 2021.

Nº	Nombre del Centro Educativo	Número docentes	Número estudiantes
1	C.E.B.G. Cerro Tigre	5	25
2	Escuela Leonidas Delgado de Vargas	7	20
3	C.E.B.G. Nuevo Arraiján	7	20
4	Escuela San José Bernardino	6	25
5	Escuela Juan Demóstenes Arosemena	6	25
TOTAL		31	115

Para la selección de la muestra se consideran tres aspectos fundamentales:

1. La representatividad, que permite generalizar los resultados del estudio al resto de la población. El tamaño, que garantice dicha representatividad (Latorre, Rincón y Arnal, (2003) citado en García y Castro (2017).
2. Elegir el corregimiento que cuente con un número considerable de escuelas básicas urbanas de la Provincia de Panamá Oeste. Para ello, se

solicita al Ministerio de Educación Región Panamá Oeste la invitación a los docentes de educación básica específicamente los que atienden sexto grado de centros educativos del Corregimiento de Juan Demóstenes Arosemena, Distrito de Arraiján.

3. Contar con el consentimiento y asentimiento de los padres de familia y estudiante para participar en el estudio.

Se realizaron dos tipos de muestreo, uno probabilístico y otro no probabilístico. Ambas muestras se extrajeron de la población antes señalada.

El tamaño de la muestra de los estudiantes fue determinado utilizando la fórmula propuesta por Briones (2002), con un nivel de confianza de 95%. El cálculo del tamaño real requerido de la población de docentes, considerando un error experimental máximo de 5% resulto ser:

Se utiliza la siguiente fórmula:

$$n = \frac{N Z \alpha / 2 P (1-P)}{(N-1)e + Z \alpha / 2 P (1-P)}$$

Donde

Z $\alpha/2$: Corresponde al nivel de confianza elegido

P : Proporción de una categoría de la variable
(0.5)

e : error máximo (0,02)

N : Tamaño de la población

De cada estrato, se llevó a cabo un muestreo aleatorio simple por afijación proporcional, que consistió, en calcular el número proporcional al tamaño de la muestra de cada estrato mediante la siguiente fórmula:

Fórmula:
$$n = \frac{115.1.96 \times 0,5}{(1 - 0,5)} = 109.25$$

La suma de la muestra de cada estrato forma la muestra total “n” de 109 estudiantes.

De esta forma, la muestra obtenida mediante el muestreo probabilísticoestratificado, quedó compuesta así

Nº	Nombre del Centro Educativo	Número estudiantes
1	C.E.B.G. Cerro Tigre	23
2	Escuela Leonidas Delgado de Vargas	18
3	C.E.B.G. Nuevo Arraiján	18
4	Escuela San José Bernardino	23
5	Escuela Juan Demóstenes Arosemena	23
TOTAL		109

Reclutamiento de los participantes:

Se recluta a los docentes y estudiantes de educación primaria de cinco escuelas del Corregimiento de Juan Demóstenes Arosemena, Distrito de Arraiján. Se hace énfasis en el reclutamiento, que para el estudio es voluntario, tanto los docentes como los estudiantes pueden retirarse del mismo o de determinadas etapas del mismo en cualquier momento, por otra parte, cualquier decisión tomada al respecto no afectará negativamente al trabajo de los docentes o el desempeño de los estudiantes, ni la relación con sus familias como reciben habitualmente. Se les explica verbalmente el objetivo del estudio, según la hoja de información para registrar el consentimiento mediante una firma o una impresión digital.

El reclutamiento se realiza según el criterio del personal responsable de cada estudiante (acudiente) por ser estudiante de educación primaria. Ningún estudiante

será privado de recibir de forma adecuada los servicios educativos a causa de su participación en el estudio.

Estrategias de Reclutamiento

- Tutores o sujetos participantes para el estudio, quienes manifiestan su deseo de participar en la investigación de manera escrita (consentimiento y asentimiento).
- Familiares o padres o docentes de sexto grado de las cinco escuelas quienes participarán en el estudio de investigación
- Docentes de sexto grado, quienes manejan el tipo de estudiantes sobre la cual se pretende realizar la investigación

El consentimiento informado para el posible reclutamiento se obtiene durante el periodo lectivo, se les informa a los docentes, estudiantes (familiares o tutores), sobre el consentimiento y asentimiento necesario para participar. El consentimiento informado deja establecido el manejo anónimo de los participantes, en el informe que surja del estudio.

Dentro de los criterios de inclusión considerados para este estudio son:

Criterios de inclusión de los Colegios:

- Ser un colegio de la Región de Panamá Oeste
- Tener matrícula de estudiantes en el nivel de sexto grado

Criterios de inclusión de los estudiantes:

- Estudiantes en el nivel de sexto grado
- Estudiantes matriculados en alguna de los seis colegios de la Región Educativa de Panamá Oeste.

Criterios de inclusión para los docentes

- Docentes que trabajen en el nivel de educación primaria
- Docentes que laboren en los cinco centros educativos seleccionados.

Criterios de inclusión para los Directivos

- Directores o subdirectores o encargados de educación primaria de los cinco

colegios seleccionados.

Es importante destacar que no se consideran para el estudio aquellos participantes fuera de los requisitos de inclusión. Por lo tanto, los criterios de exclusión son:

- En el caso de los colegios se excluye otros que no sean del primer listado
- Para los estudiantes aquellos que no cursen el nivel de sexto grado
- Estudiantes que no estén matriculados en alguna de los seis colegios de la Región Educativa de Panamá Oeste
- En el caso de los docentes aquellos que no imparten sexto grado.

Criterios de retiro

Queda claramente especificado en el consentimiento informado y en el asentimiento el derecho del docente, padre de familia o estudiante a no participar en la investigación o a revocar el Consentimiento Informado en cualquier momento de la misma, sin la necesidad de dar una razón en especial, de igual forma esta decisión no tendrá ningún tipo de consecuencias para los participantes.

En cuanto a los procedimientos para explicar datos faltantes, sin usar y falsos, es importante señalar que, los datos faltantes se definen como valores no disponibles útiles o significativos para el análisis de los resultados.

Dado que, no hay ninguna manera completamente satisfactoria para manejar los datos faltantes por lo se pondrá énfasis en optimizar la recolección y registro de los datos en la etapa de la ejecución.

En esta etapa se proponen diversas estrategias como: diseñar los tratamientos flexibles como para acomodar diferentes preferencias tanto de docentes padres de familia y estudiante (considerar los horarios de trabajos), hacer el seguimiento lo más corto posible, evitar mediciones que por experiencias previas tienen mayor

probabilidad de faltar, tal es el caso de horarios laborales de los padres de familia o bien el horario de las asignaturas especiales para los estudiantes. En la etapa de ejecución: se establecen metas, monitoreo frecuentemente los datos faltantes, establecer flexibilidad en los horarios y tiempos para completar los instrumentos para los participantes junto con regulaciones éticas estrictas, limitar las cargas o dificultades en la recolección de los datos, ofrecer entrenamiento previo a los participantes para facilitar los métodos de registro, dentro de ellos ofrecerles lápiz, borrador u otros insumos necesarios.

3.5. Técnicas e instrumentos de recolección y análisis de datos

Para este estudio se desarrollan las siguientes acciones para la recolección y análisis de datos:

- **Describir los modelos y prácticas utilizadas por los docentes para la valoración del aprendizaje alcanzado por los estudiantes.**

Se emplea la técnica cualitativa, para el análisis de contenido. Para el logro de este objetivo se emplea una Matriz de lista de cotejo con los criterios de los instrumentos que se desean analizar.

Dentro de los criterios que se consideran en la lista de cotejo son:

- Determinan la calidad de los estudiantes en acciones específicas.
- Facilita la evaluación del desempeño del estudiante.
- Especifica qué se espera del estudiante.
- Establece los criterios de evaluación.
- Facilita que los estudiantes desarrollen conceptos y destrezas reflexivas sobre su accionar.

Para su análisis cuantitativo se hace uso de la encuesta como instrumento de recolección de la información, la cual está estructurada con 11 ítems con preguntas abiertas y cerradas para los docentes, una de 14 preguntas abiertas y cerradas dirigida a los estudiantes de sexto grado de los cinco (5) centros educativos, de igual

forma para los directivos un instrumento conformado por 12 preguntas.

- **Establecer los criterios para la estructuración de una matriz de planeación y rúbrica de seguimiento de las prácticas evaluativas que permitan al docente el mejoramiento de los procesos de enseñanza que orienta.**

Se emplea la técnica cualitativa, se realiza una observación directa a profundidad con una guía de preguntas semiestructuradas que permita evidenciar las prácticas evaluativas de los docentes de educación primaria.

Validez y confiabilidad

Para determinar la validez y confiabilidad de la entrevista que se emplea en la investigación para la recogida de información, es sometida a criterios de un comité de expertos vinculados al tema. Se recurrió al Panel de Delphi, una técnica de investigación principalmente cualitativa, pero que se ajusta a modelos mixtos, es utilizada en la recogida de información u opinión de expertos o informantes claves. Permite obtener un consenso mediante el análisis de dispersión, además de la convergencia de las opiniones (Ballester y Oliver, 1999) ha sido utilizado como medio validación de cuestionarios en numerosos estudios en ámbitos de conocimiento (Hsu y Standford, 2007).

El proceso permite reestructurar, adicionar o eliminar ítems, a partir de las diferentes opiniones de los expertos. Los distintos expertos no se comunicaron entre sí, desconociendo, por tanto, la identidad de las opiniones expresadas. Los expertos que participan tienen garantizada la confidencialidad de sus respuestas. Los expertos conocen los objetivos de la investigación, las razones por las que fueron seleccionados. Se mide sus aportes mediante análisis cuantitativo y cualitativo. Se evalúan la claridad del reactivo, la pertinencia del reactivo, la redacción del reactivo, y la relevancia del reactivo. Los expertos se les abre un periodo corto para tener las respuestas.

Tabla 19. Criterios de selección

Criterios de selección	Autores
Experiencia y conocimientos en el área, evidencias en el título profesional, experiencia laboral, otros	Skjong y Wentworth (2001)
Con ocho expertos se puede contar con la estimación confiable de la validez de contenido de un instrumento	Hykás y Appelqvist-Schmidlechner, K y Oksa,L. (2003)
Al menos un 80% de acuerdo en la validez de un ítem para incorporarlo al instrumento	Voutilainen y Liukkonen, 1995

Fuente: elaboración propia a partir de los autores citados (2021)

De la primera versión se envió al equipo de expertos; ya en una segunda versión del instrumento permitió disponer de una versión más depurada de instrumento. En la versión final los instrumentos cuentan con un número equilibrado de ítems en cada uno. La puntuación global de las variables bases es de 100.

3.6. Procedimiento

Luego de esta etapa, se inicia un proceso de reducción de datos para establecer categorías y subcategorías.

- **Estructurar una matriz de planeación y análisis, y una rúbrica de seguimiento de las prácticas evaluativas, que permitan que el docente reflexione, ajuste y mejore, los procesos de enseñanza que orienta.**

Para dar respuesta a este objetivo, se emplea la técnica de cuestionario y una matriz de planeación y análisis, la cual emplea procedimientos estandarizados de interrogación con el fin de conseguir mediciones cuantitativas sobre una gran cantidad de características objetivas de la población en estudio.

Se considera al cuestionario como una técnica para indicar que el investigador no

se guía por sus propias suposiciones y observaciones, sino más bien prefiere dejarse guiar por las opiniones, actitudes o preferencias del público para lograr ciertos conocimientos, este método permite explorar sistemáticamente los conocimientos, sentimientos o creencias, y cuando el universo es grande se toma una muestra, por medio de la cual se reúnen datos acerca de una población más pequeña; a partir de ellos se puede hacer inferencias acerca de todo el universo.

Para efectos de esta investigación se emplea un cuestionario con 8 preguntas, una encuesta dirigida a los docentes con 11 ítem, de igual manera una encuesta dirigida a estudiantes con 14 ítem, con características de preguntas cerradas, además de opción múltiple, iniciando por aspectos sociodemográficos que permiten recabar la información de los docentes, estudiantes y directivos de los centros educativos del nivel de educación primaria, este cuestionario será aplicado de manera presencial.

- **Presentación de recomendaciones, encaminadas a la orientación y acompañamiento de los procesos de evaluación implementados por los docentes en el aula.**

En este caso, a través de la reflexión y el análisis construyendo un punto de estudio sobre las prácticas evaluativas en el contexto social de la escuela, contribuyendo a la transformación de la evaluación de los aprendizajes como práctica educativa, como experiencia social, como un proceso reflexivo que vincula dinámicamente la investigación, la acción, además de la formación.

CAPÍTULO IV

CAPÍTULO IV: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

En este capítulo se presentan los resultados del análisis de la información recogida a través de la Encuesta para los docentes, estudiantes y directivos sobre modelos y prácticas de evaluación a fin de analizar el proceso evaluativo que llevan a cabo los docentes de educación primaria en el corregimiento Juan Demóstenes Arosemena del Distrito de Arraiján. Todo este análisis ha de permitir comprobar las buenas prácticas evaluativas que desarrollan los docentes de este nivel educativo para el mejoramiento de las competencias de los estudiantes.

Para analizar toda la información se ha partido de los objetivos y de las preguntas planteadas a resolver, así el capítulo se estructura de la siguiente manera: primeramente, se realiza una descripción general de los docentes que han participado en la investigación y seguidamente se presentan los resultados para dar respuesta a los objetivos planteados en esta tesis doctoral.

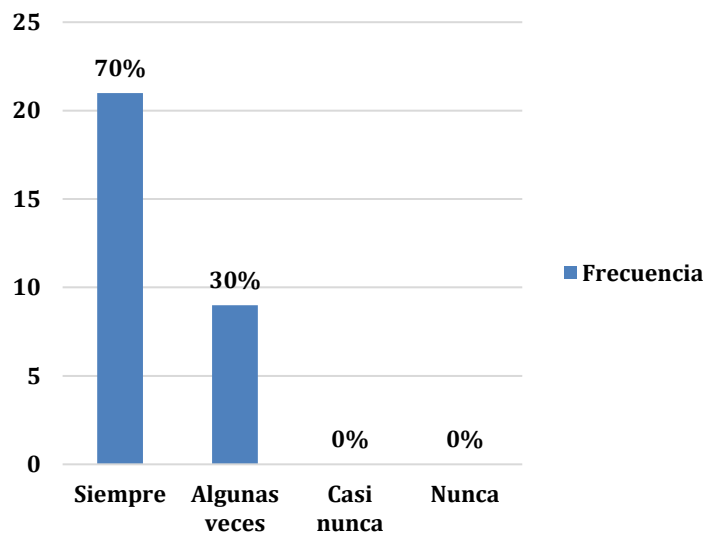
4.1. Análisis de los resultados de las encuestas aplicadas a los docentes, estudiantes, directivos y la guía de observación en las aulas

ENCUESTA APLICADA A DOCENTES SOBRE LAS VARIABLES INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN Y EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS EN LOS ESTUDIANTES.

Tabla 20: Empleo de instrumentos que evalúan avance del aprendizaje del estudiante.

Encuestados	Frecuencia	Porcentaje
Siempre	21	70%
Algunas veces	9	30%
Casi nunca	0	0%
Nunca	0	0%

Gráfico 1: Empleo de instrumentos que evalúan avance del aprendizaje del estudiante.



Análisis descriptivo

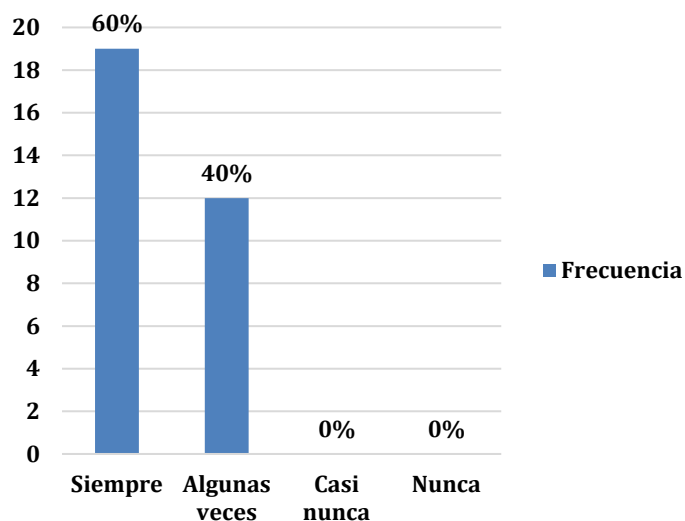
Sobre el empleo de instrumentos que evalúan avance del aprendizaje del estudiante, el 70% de los docentes encuestados indican que siempre hacen uso este tipo de instrumentos, por su parte el 30% señala los emplea algunas veces, sin embargo, a pesar de ello, se contradice con sus respuestas en otras preguntas más adelante en donde manifiestan, utilizan una mayor cantidad de pruebas escritas y exámenes tradicionales, no siendo concordante con la aproximación centrada en el proceso.

Por lo tanto, es posible inferir que, si la práctica evaluativa se sustenta en el uso de diversos instrumentos para evaluar el aprendizaje de los estudiantes, como proceso mediador, implica un sin número de estrategias y recursos, entonces, la evaluación educativa sería mediación de un determinado tipo de producción: la producción escolar.

Tabla 21: Frecuencia de aplicación de cuestionarios que proporcionan actitudes de aprendizaje, conocimientos previos y destrezas de aprendizaje.

Encuestados	Frecuencia	Porcentaje
Siempre	19	60%
Algunas veces	12	40%
Casi nunca	0	0%
Nunca	0	0%

Gráfico 2: Frecuencia de aplicación de cuestionarios que proporcionan actitudes de aprendizaje, conocimientos previos y destrezas de aprendizaje.



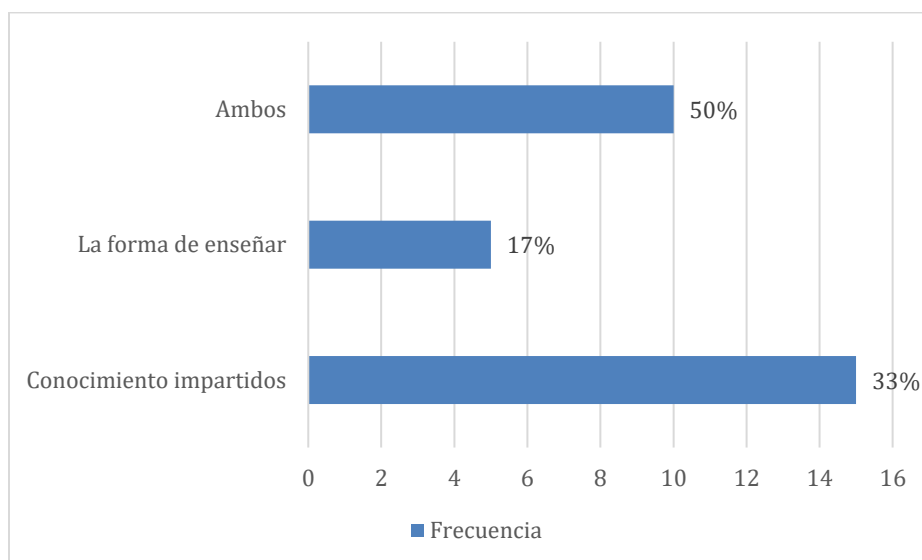
Análisis descriptivo

Con respecto a la frecuencia de aplicación de cuestionarios que proporcionan actitudes de aprendizaje, conocimientos previos y destrezas de aprendizaje, el 60% de los docentes participantes de la encuesta expresan que siempre hacen uso de cuestionarios para potenciar los conocimientos previos y las destrezas de aprendizajes, sin embargo, el 40% indican hacerlo algunas veces, respuestas que dejan claramente en evidencia la poca incidencia de los procesos de autoevaluación del estudiantado, aspectos de suma importancia para lograr procesos de autorreflexión, pues, el protagonista del aprendizaje es quien aprende, no aquel responsable de la enseñanza. Las prácticas de evaluación tienen que trasladar su foco de la enseñanza al aprendizaje. El verbo aprender, como el verbo amar, no se pueden conjugar en imperativo. Solo aprende quien lo quiere.

Tabla 22: Verificación obtenida en los instrumentos de evaluación aplicados a estudiantes.

Encuestados	Frecuencia	Porcentaje
Conocimiento impartidos	15	50%
La forma de enseñar	5	17%
Ambos	10	33%

Gráfico 3: Verificación obtenida en los instrumentos de evaluación aplicados a estudiantes.



Análisis descriptivo

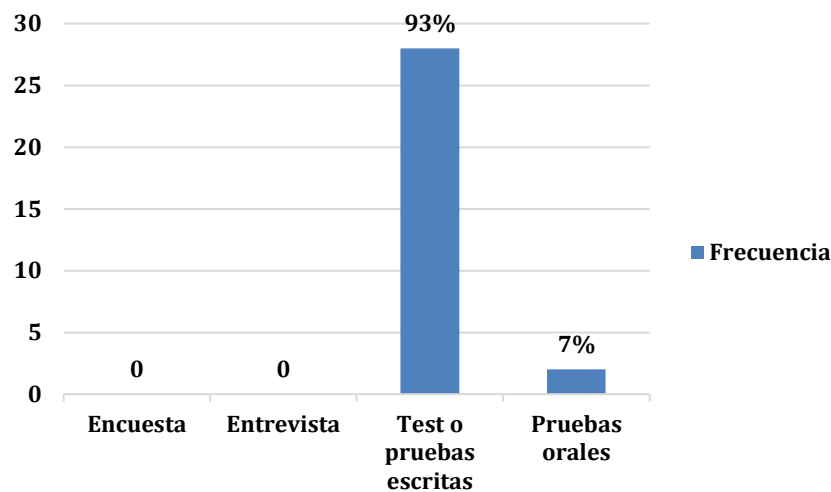
Con respecto a la interrogante sobre qué verifican los instrumentos de evaluación aplicados a estudiantes, el 50% de los docentes expresan que estos instrumentos los llevan a verificar tanto los conocimientos que imparte como su forma de enseñanza, esta pregunta lleva a comprender la aplicación de la coevaluación como herramienta de análisis integral del proceso.

Los resultados arrojan que en los centros educativos emplean esta herramienta que ayuda a comprender mejor cómo se debe hacer una corrección, además de identificar errores propios y ajenos que permitan ser más consciente de hasta qué punto se domina el contenido explicado en clase.

Tabla 23: Instrumentos de evaluación usados con mayor frecuencia para verificar el avance de conocimiento.

Encuestados	Frecuencia	Porcentaje
Encuesta	0	0%
Entrevista	0	0%
Test o pruebas escritas	28	93%
Pruebas orales	2	7%

Gráfico 4: Instrumentos de evaluación usados con mayor frecuencia para verificar el avance de conocimiento.



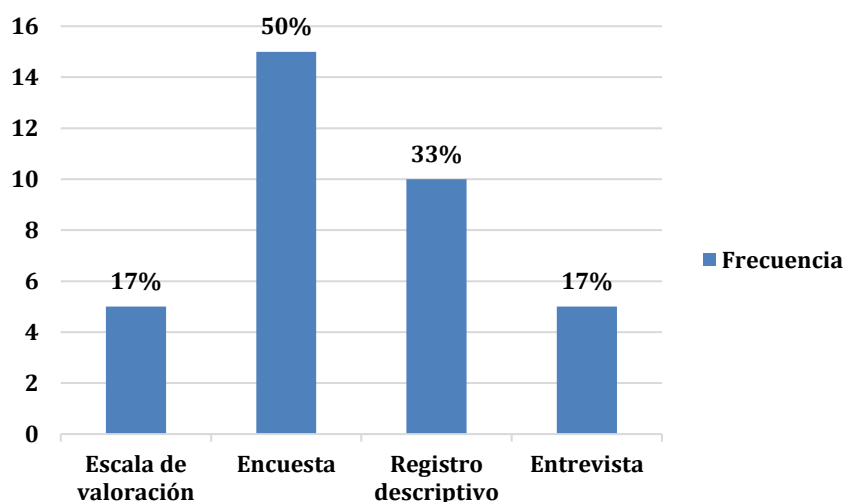
Análisis descriptivo

Con respecto a la interrogante sobre los instrumentos de evaluación usados con mayor frecuencia para verificar el avance de conocimiento, el 93% de los docentes expresan que hacen uso de test o pruebas escritas y el 7% de pruebas orales, tal como se evidencia en el gráfico 1, es contrario a prácticas evaluativas ajustadas al logro de verdaderos aprendizajes de sus estudiantes, pues, un proceso de evaluación escolar examina las áreas de fortalezas y desafíos del estudiante, no solo se traduce en la calificación o responder de manera mecánica a preguntas de un examen.

Tabla 24: Instrumentos de evaluación usados muy pocas veces para verificar el avance de conocimiento.

Encuestados	Frecuencia	Porcentaje
Escala de valoración	5	17%
Encuesta	15	50%
Registro descriptivo	10	33%
Entrevista	5	17%

Gráfico 5: Instrumentos de evaluación usados muy pocas veces para verificar el avance de conocimiento.



Análisis descriptivo

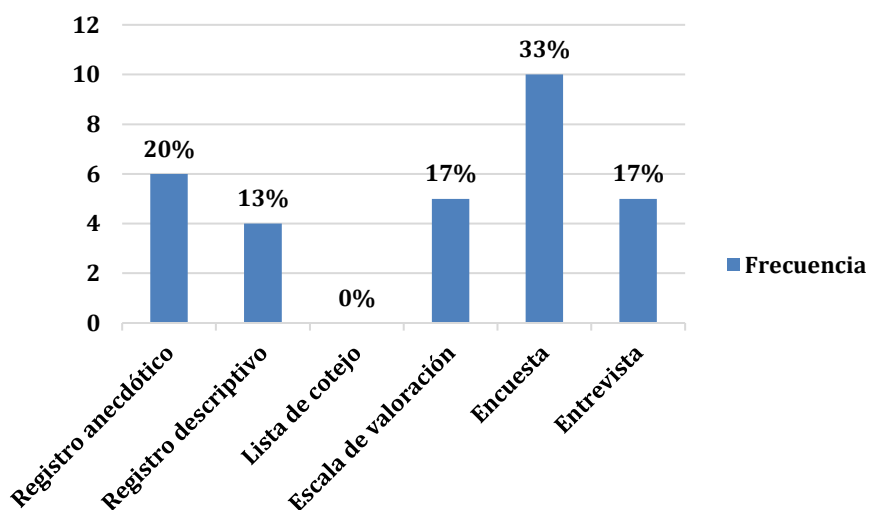
Cuando se les pregunta a los docentes sobre los instrumentos que poco utilizan se puede observar que el 83% no utilizan encuestas, ni registros descriptivos que llevan a los estudiantes a reflexionar sobre los aprendizajes logrados, además de obtener la oportunidad de expresarse con respecto a los aprendizajes.

Por otra parte, el 34% responde que hace uso de escalas de valoración y la entrevista como herramientas que emplean comúnmente.

Tabla 25: Instrumentos de evaluación no utilizados.

Encuestados	Frecuencia	Porcentaje
Registro anecdótico	6	20%
Registro descriptivo	4	13%
Lista de cotejo	0	0%
Escala de valoración	5	17%
Encuesta	10	33%
Entrevista	5	17%

Gráfico 6: Instrumentos de evaluación no utilizados.



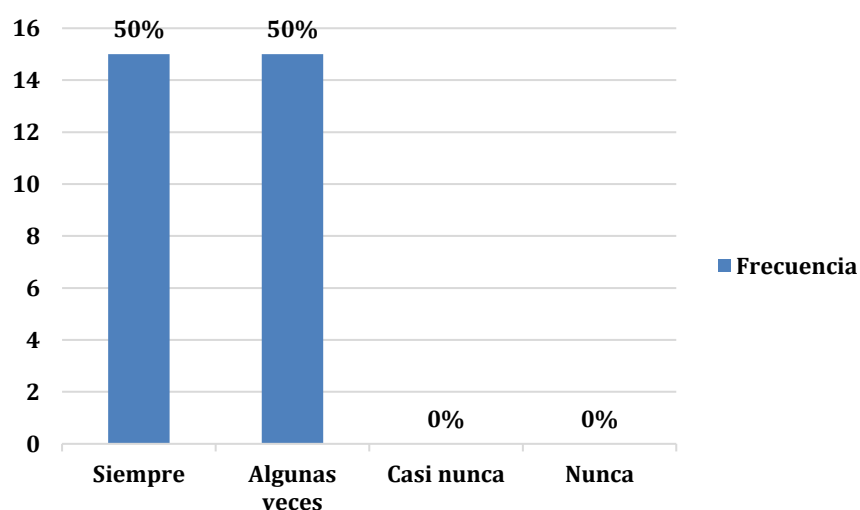
Análisis descriptivo

Como puede observarse tanto en el cuadro como en la gráfica, se asemejan a los resultados obtenidos anteriormente con respecto a los instrumentos no utilizados por los docentes el 33% no hace uso de la encuesta, por su parte el 20% no emplea dentro de su proceso de evaluación el registro anecdótico y el 17% no hace uso de las escalas de valoraciones, por un lado, puede inferirse por ambas respuestas, que tal vez desconocen del uso e importancia de esos instrumentos, por lo que su aplicación no son parte de sus prácticas evaluativas y modelos de evaluación sean sustentados en las tradicionales pruebas o exámenes.

Tabla 26: Desarrollo de actividades que permiten al estudiante conocer cualidades personales y favorecen el aprendizaje.

Encuestados	Frecuencia	Porcentaje
Siempre	15	50%
Algunas veces	15	50%
Casi nunca	0	0%
Nunca	0	0%

Gráfico 7: Desarrollo de actividades que permiten al estudiante conocer cualidades personales y favorecen el aprendizaje.



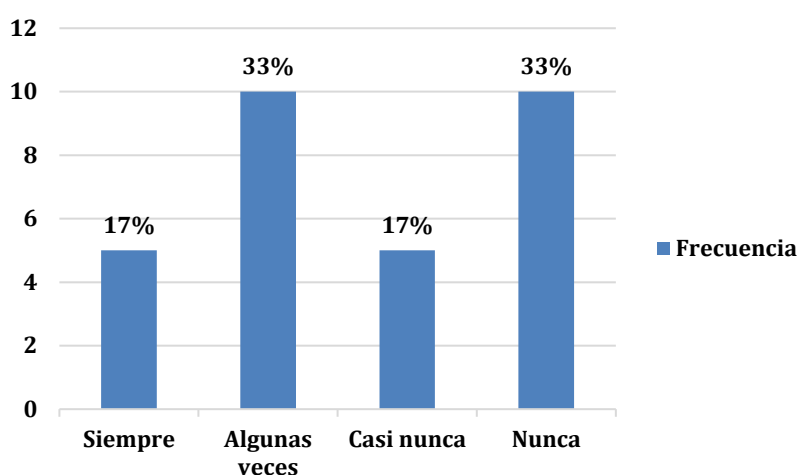
Análisis descriptivo

El 50% de los docentes al ser abordados sobre el desarrollo de actividades que permiten al estudiante conocer cualidades personales y favorecen el aprendizaje, plantean siempre hacerlo, mientras el otro 50% de los encuestados expresan que lo realizan algunas veces, ante ello queda en evidencia que para la mitad de los participantes sus prácticas evaluativas sólo se traducen en la cuantificación de los aprendizajes.

Tabla 27: Accesibilidad del docente para que el estudiante elija un proceso que ayude a su aprendizaje.

Encuestados	Frecuencia	Porcentaje
Siempre	5	17%
Algunas veces	10	33%
Casi nunca	5	17%
Nunca	10	33%

Gráfico 8: Accesibilidad del docente para que el estudiante elija un proceso que ayude a su aprendizaje.



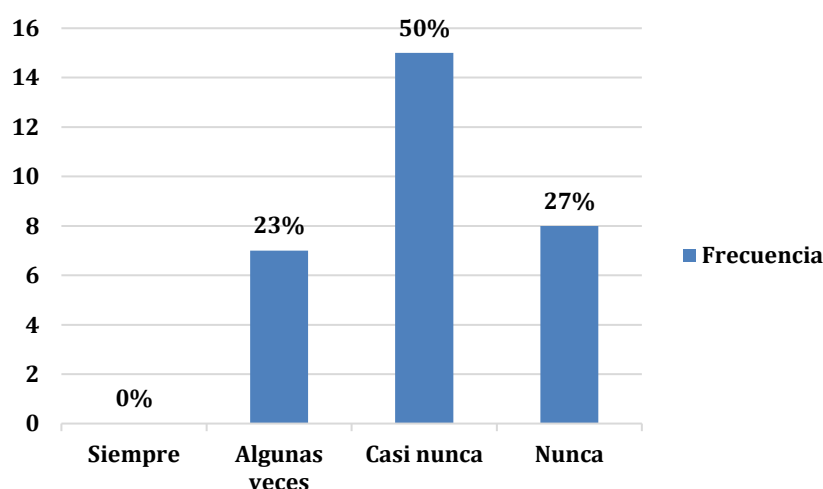
Análisis descriptivo

Sobre la accesibilidad del docente para que el estudiante elija un proceso que ayude a su aprendizaje, se puede evidenciar que esta no es una práctica común dentro del modelo de evaluación de los aprendizajes por el docente, donde el 83% no considera este aspecto de las prácticas evaluativas actuales como elementos prioritarios y concentran su modelo hacia aquel tradicional donde el docente decide únicamente cómo será la evaluación, además de permitir participación o intervención de sus estudiantes que son la razón de ser del proceso educativo.

Tabla 28: Empleo de estrategias y técnicas que permiten al estudiante reflexionar sobre cómo logró el aprendizaje.

Encuestados	Frecuencia	Porcentaje
Siempre	0	0%
Algunas veces	7	23%
Casi nunca	15	50%
Nunca	8	27%

Gráfico 9: Empleo de estrategias y técnicas que permiten al estudiante reflexionar sobre cómo logró el aprendizaje.



Análisis descriptivo

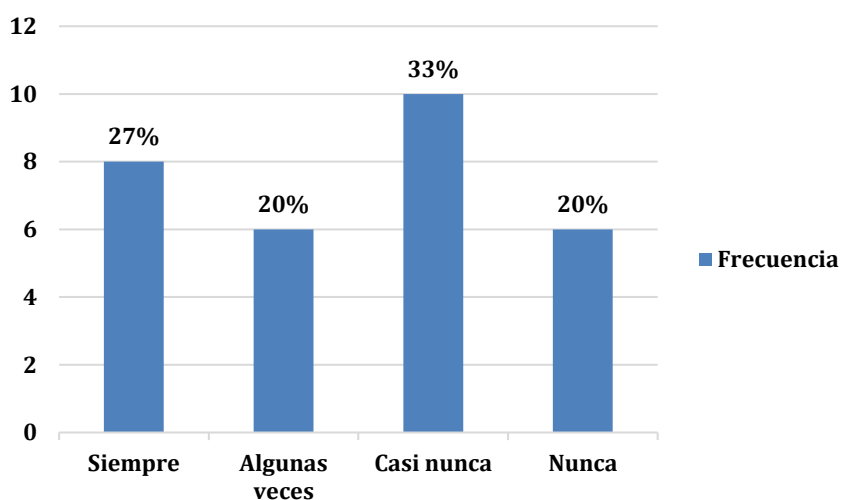
En cuanto al empleo de estrategias y técnicas que permiten al estudiante reflexionar sobre cómo logró el aprendizaje, de igual manera queda claramente evidenciado que el 100% de los docentes no considera este aspecto de las prácticas evaluativas actuales, donde el estudiante como elemento base del proceso tiene significativa participación.

Los resultados de este ítem dejan en evidencia la gran necesidad de plantear ajustes tendientes al mejoramiento de las prácticas y modelos de evaluación que emplea el docente de educación primaria.

Tabla 29: Prácticas evaluativas permiten reflexión del estudiante sobre estrategias para llegar al aprendizaje.

Encuestados	Frecuencia	Porcentaje
Siempre	8	27%
Algunas veces	6	20%
Casi nunca	10	33%
Nunca	6	20%

Gráfico 10: Prácticas evaluativas permiten reflexión del estudiante sobre estrategias para llegar al aprendizaje.



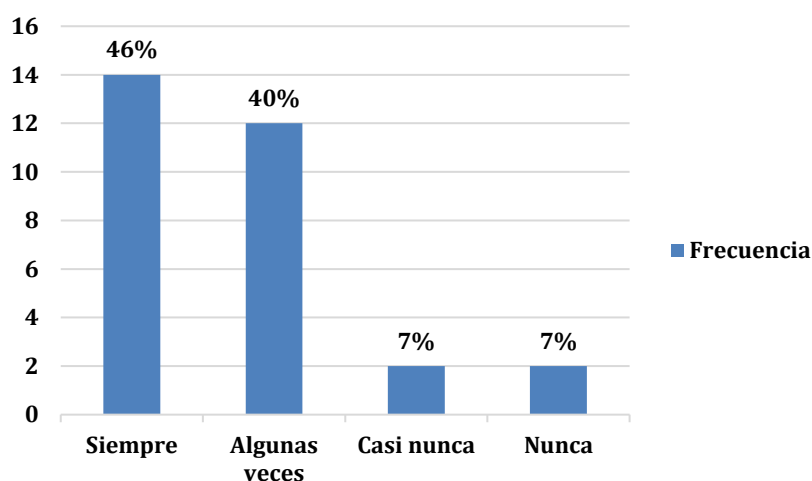
Análisis descriptivo

En el caso de la pregunta realizada a los docentes de las escuelas primarias participantes del estudio, sobre prácticas evaluativas que permitan reflexión del estudiante sobre estrategias para llegar al aprendizaje, el 53% casi nunca o nunca las emplean un 20% indica que las emplea algunas veces y el 27% expresa que las utiliza siempre, sin embargo, no es congruente con las aseveraciones expuestas en la pregunta anterior, por lo que mayormente para los docentes este aspecto no es importante considerarlo dentro de su accionar evaluativo.

Tabla 30: Desarrollo de actividades que permiten ensayar procesos técnicos que ayudan al aprendizaje.

Encuestados	Frecuencia	Porcentaje
Siempre	14	46%
Algunas veces	12	40%
Casi nunca	2	7%
Nunca	2	7%

Gráfico 11: Desarrollo de actividades que permiten ensayar procesos técnicos que ayudan al aprendizaje.



Análisis descriptivo

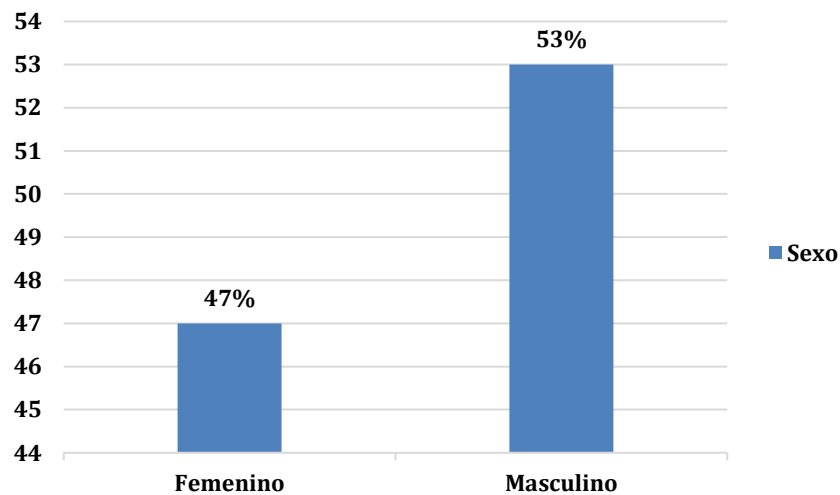
La gráfica No.11, muestra los resultados de la pregunta relacionada al desarrollo de actividades que permiten ensayar procesos técnicos para ayudar al aprendizaje, donde el 54% de los docentes expresan que algunas veces o casi nunca las aplican, mientras para un 46% de ellos siempre hace uso de actividades para permitir al estudiante reflexionar sobre su propio aprendizaje (autoevaluación), el de sus compañeros (coevaluación), o el análisis integral de todo el proceso que involucra al mismo docente (heteroevaluación).

ENCUESTA: APLICADA A LOS ESTUDIANTES SOBRE LAS VARIABLES INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN Y COMPETENCIAS QUE PROPICIAN LOS DOCENTES.

Tabla 31: Sexo de Encuestado.

Encuestados	Frecuencia	Porcentaje
Femenino	47	47%
Masculino	53	53%

Gráfico 12: Sexo del Encuestado.



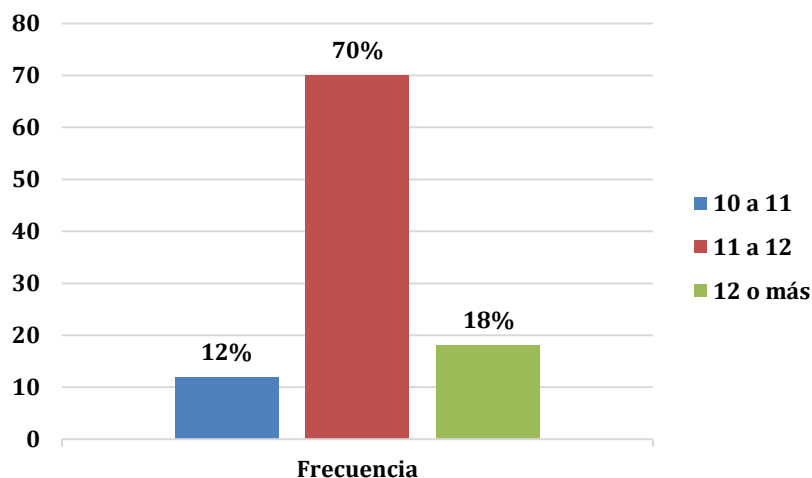
Análisis descriptivo

En cuanto al sexo de los estudiantes de sexto grado encuestados sobre las variables instrumentos de evaluación y competencias que propician los docentes en su accionar educativo, puede observarse que el 53% son masculinos y el 47% corresponden al sexo femenino.

Tabla 32: Edad del Encuestado.

Encuestados	Frecuencia	Porcentaje
10 a 11	12	12%
11 a 12	70	70%
12 o más	18	18%

Gráfico 13: Edad del Encuestado



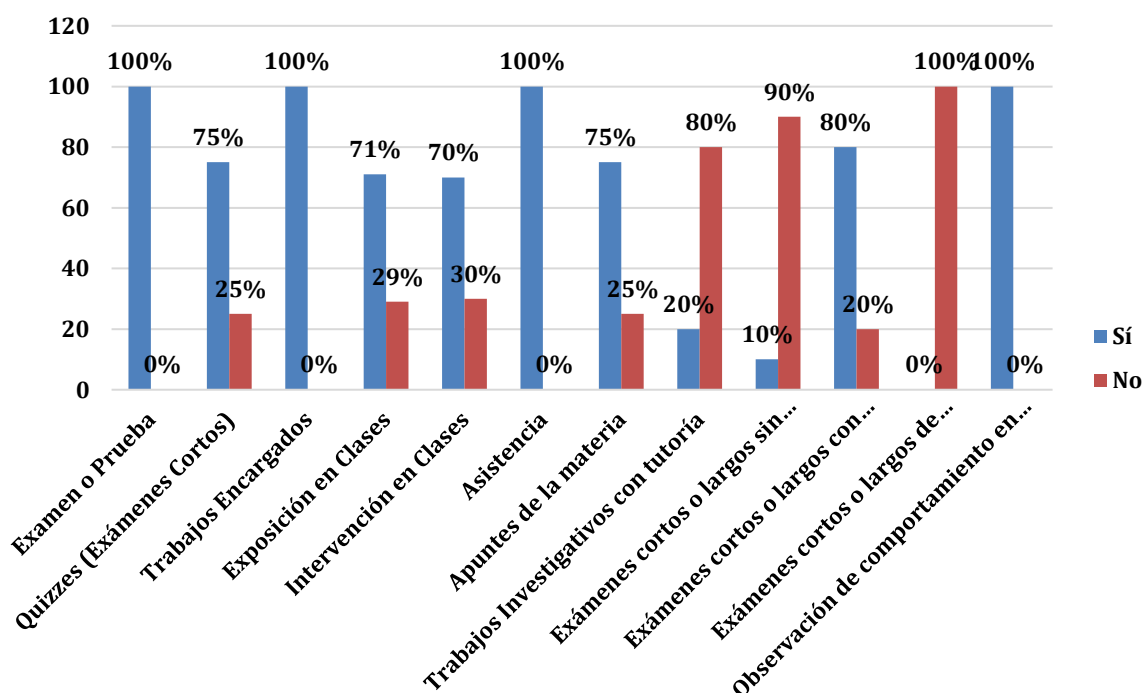
Análisis descriptivo

Al preguntar sobre la edad de los estudiantes encuestados, el 70% de los estudiantes tienen entre 11 y 12 años, edad correspondiente al nivel que cursan, el 12% señala estar entre los 10 y 11 años, que pueden considerarse por debajo de la edad de acuerdo a los criterios del Ministerio de Educación (MEDUCA); y el 18% indican tener una edad por encima del rango correspondiente al nivel de sexto grado.

Tabla 33: Procedimientos de Evaluación utilizados por Docente.

Encuestados	Sí	Porcentaje	No	Porcentaje
Examen o Prueba	100	100%	0	0%
Quizzes (Exámenes Cortos)	75	75%	25	25%
Trabajos Encargados	100	100%	0	0%
Exposición en Clases	71	71%	29	29%
Intervención en Clases	70	70%	30	30%
Asistencia	100	100%	0	0%
Apuntes de la materia	75	75%	25	25%
Trabajos Investigativos con tutoría	20	20%	80	80%
Exámenes cortos o largos sin calificación	10	10%	90	90%
Exámenes cortos o largos con calificación	80	80%	20	20%
Exámenes cortos o largos de coevaluación	0	0%	100	100%
Observación de comportamiento en clase	100	100%	0	0%

Gráfico 14: Procedimientos de Evaluación utilizados por Docente.



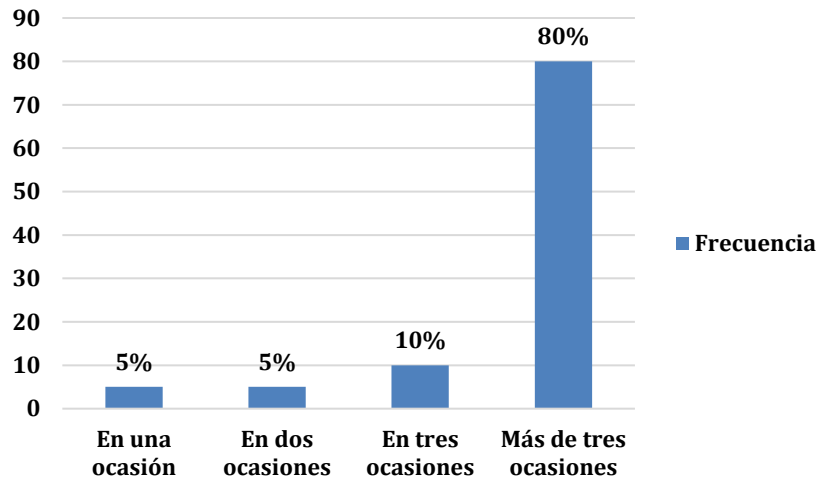
Análisis descriptivo

Al indagar a los estudiantes con respecto a los procedimientos de evaluación utilizados por docente el 100% deja claro que los más utilizados son las pruebas o exámenes, los trabajos encargados, la asistencia y la observación del comportamiento. Por otra parte, los menos utilizados son las investigaciones y los exámenes cortos formativos, aspecto que traduce la evaluación a la calificación.

Tabla 34: Frecuencia de uso de Procedimientos de Evaluación por Docente.

Encuestados	Frecuencia	Porcentaje
En una ocasión	5	5%
En dos ocasiones	5	5%
En tres ocasiones	10	10%
Más de tres ocasiones	80	80%

Gráfico 15. Frecuencia de uso de Procedimientos de Evaluación por Docente.



Análisis descriptivo

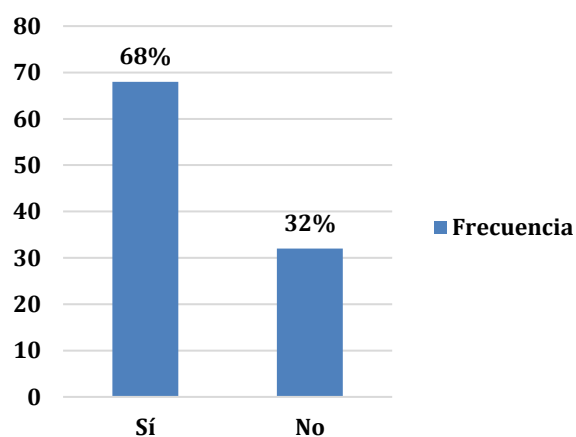
En cuanto a la frecuencia de uso de procedimientos de evaluación por parte del docente, el 80% indica que los docentes emplean instrumentos como son las pruebas o exámenes, los trabajos encargados, la asistencia y la observación del comportamiento en más de tres ocasiones.

Mientras que instrumentos como las investigaciones y los exámenes cortos formativos, son empleados con menor frecuencia.

Tabla 35: Exámenes o pruebas escritas u orales con temas de estudio vistos en clases.

Encuestados	Frecuencia	Porcentaje
Sí	68	68%
No	32	32%

Gráfico 16: Exámenes o pruebas escritas u orales con temas de estudio vistos en clases.



Análisis descriptivo

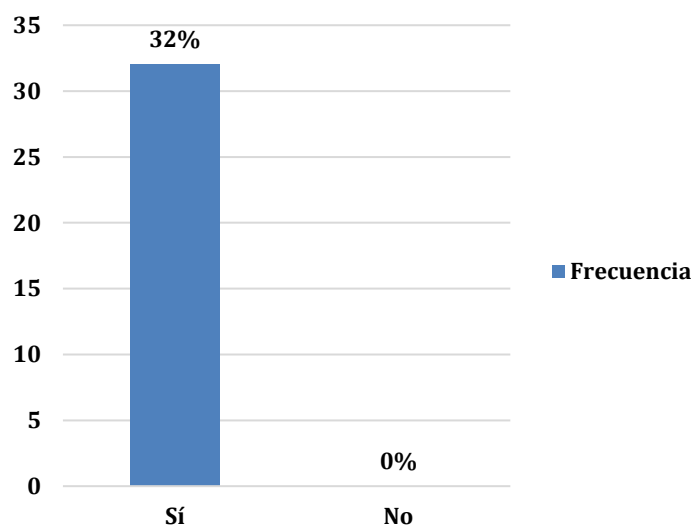
Cuando se les pregunta a los estudiantes si los exámenes o pruebas escritos u orales, contenían solo temas de estudios vistos en clase, el 68% indicó que es de esta manera, mientras el 32% señala lo contrario.

Estas respuestas exponen claramente que se mantiene la práctica tradicional de ponderar o calificar solo los contenidos estudiados, dejando a un lado todos los aspectos vinculados al contexto o experiencias de los estudiantes, que corresponde a ese enfoque de prácticas evaluativas más dinámicas y auténticas.

Tabla 36: Exámenes o pruebas escritas u orales con temas no vistos en clases.

Encuestados	Frecuencia	Porcentaje
Sí	32	32%
No	0	0%

Gráfico 17: Exámenes o pruebas escritas u orales con temas no vistos en clases.



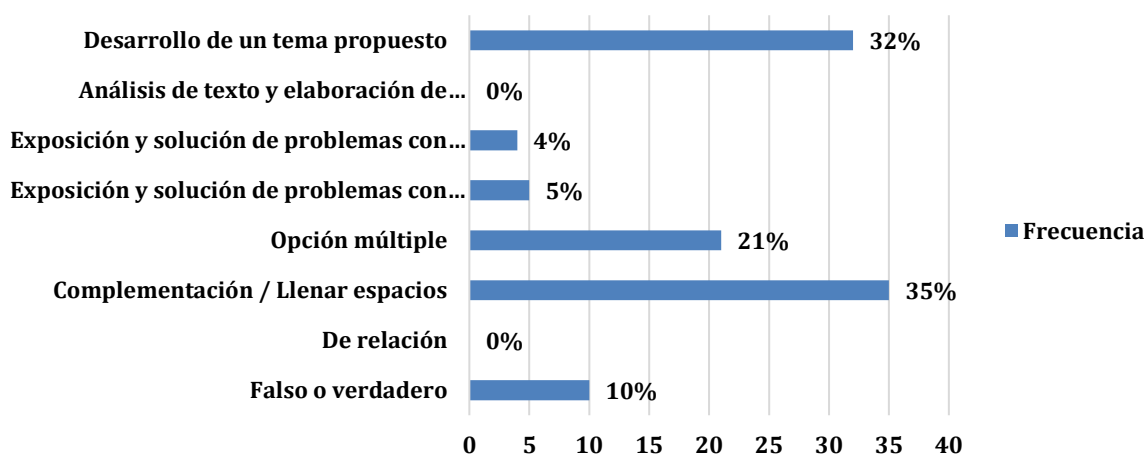
Análisis descriptivo

El cuadro y la gráfica muestran que el 32% de los estudiantes que marcaron que los temas parte de las pruebas que no fueron tratados en clases se refieren a temas recomendados por el docente para ampliar sus conocimientos.

Tabla 37: Tipos de exámenes o pruebas escritas.

Encuestados	Frecuencia	Porcentaje
Falso o verdadero	10	10%
De relación	0	0%
Complementación / Llenar espacios	35	35%
Opción múltiple	21	21%
Exposición y solución de problemas con una respuesta	5	5%
Exposición y solución de problemas con dos o más respuesta	4	4%
Análisis de texto y elaboración de conclusiones	0	0%
Desarrollo de un tema propuesto	32	32%

Gráfico 18: Tipos de exámenes o pruebas escritas.



Análisis descriptivo

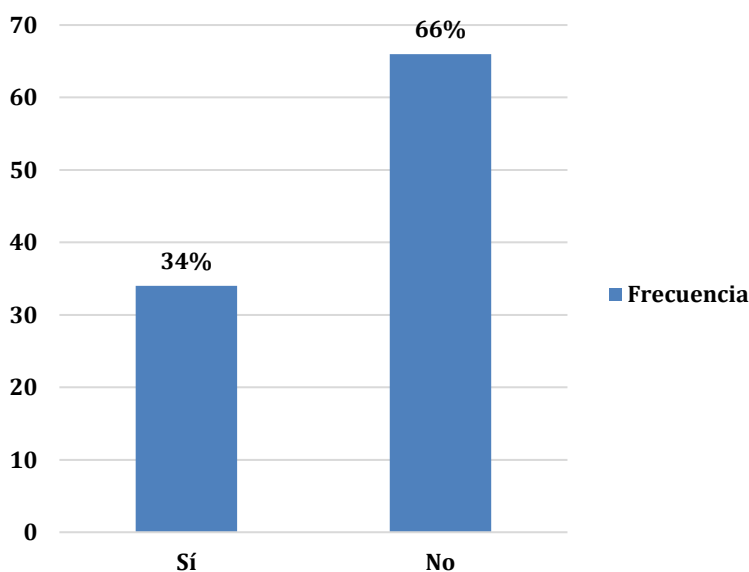
Sobre los reactivos de los tipos de exámenes o pruebas escritas planteadas por los docentes, se emplean mayormente los de completación o llenar espacios con un 35%, seguido de los ítems de desarrollo de un tema propuesto con un 32%, por último, con mayor frecuencia los de opción múltiples con un 21%.

Se puede observar que aquellos no empleados son los de análisis de un texto, y elaboración de conclusiones, y los de relación, ítems que llevan a los estudiantes a reflexionar sobre el logro de los contenidos desarrollados.

Tabla 38: Resolución de exámenes o pruebas aplicadas para aclarar dudas.

Encuestados	Frecuencia	Porcentaje
Sí	34	34%
No	66	66%

Gráfico 19: Resolución de exámenes o pruebas aplicadas para aclarar dudas.



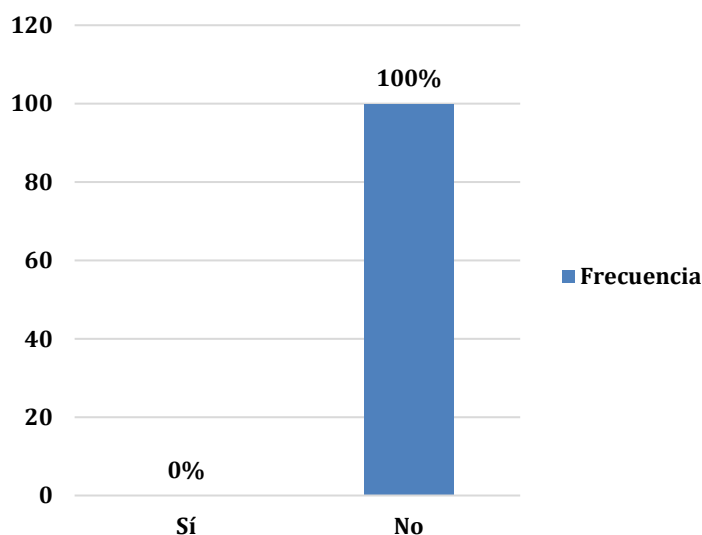
Análisis descriptivo

Ante la pregunta sobre la resolución de exámenes o pruebas aplicadas para aclarar dudas, el 66% de los estudiantes encuestados señalan que esto no es parte de las prácticas evaluativas de sus docentes, por su parte el 34% expresa que si se realiza.

Tabla 39: Docente permite sugerencias o aportes sobre la forma de evaluación.

Encuestados	Frecuencia	Porcentaje
Sí	0	0%
No	100	100%

Gráfico 20: Docente permite sugerencias o aportes sobre la forma de evaluación.



Análisis descriptivo

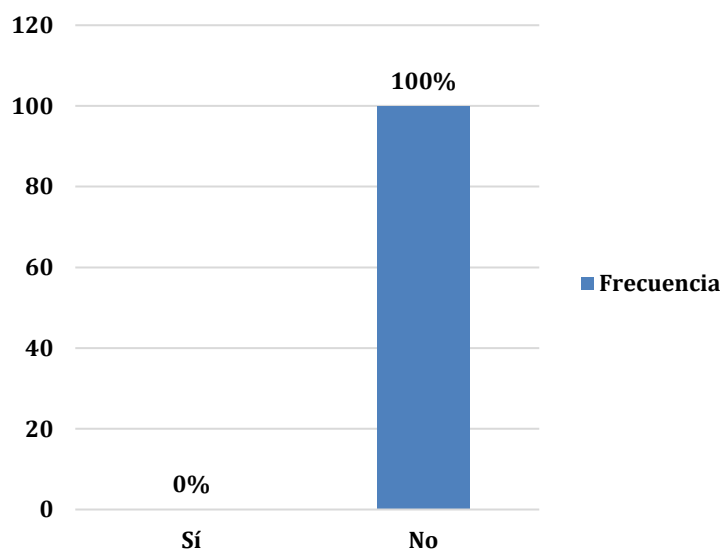
En cuanto a la pregunta si el docente permite sugerencias o aportes sobre la forma de evaluación, el 100% de los estudiantes indica que el docente no lo permite, esto se contrapone a aquellos que ponderan las nuevas tendencias de las prácticas y modelos evaluativos actuales.

Para Flórez, Páez y Salgado (2019), la evaluación es un proceso permanente, en el tránsito de este se debe advertir cuáles son los aspectos que se han de mejorar y no postergar este proceso hasta el final, con la intención única de recoger información con la que el maestro determina si se aprueba o no dicho proceso.

Tabla 40: Conocimiento de evaluación en actividades en el aula entre compañeros.

Encuestados	Frecuencia	Porcentaje
Sí	0	0%
No	100	100%

Gráfico 21: Conocimiento de evaluación en actividades en el aula entre compañeros.



Análisis descriptivo

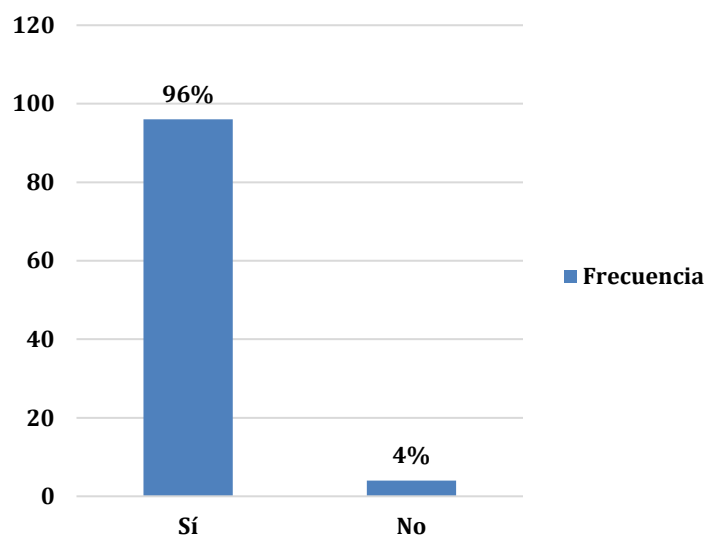
Con respecto al conocimiento de evaluación en actividades en el aula entre compañeros, el 100% de los estudiantes señala que esto no se da en sus aulas de clases por parte del docente.

La evaluación es vista como un proceso de aprendizaje permanente en el cual el educador debe desarrollar diferentes actividades para que el alumno edifique su propio sistema de aprendizaje (Flórez, Páez y Salgado, 2019), sin embargo, frente a este aporte, queda en evidencia que esta no es la realidad de los centros de educación primaria del corregimiento Juan Demóstenes Arosemena del distrito de Arraiján.

Tabla 41: Aprobación para evaluación entre compañeros de los trabajos realizados.

Encuestados	Frecuencia	Porcentaje
Sí	96	96%
No	4	4%

Gráfico 22: Aprobación para evaluación entre compañeros de los trabajos realizados.



Análisis descriptivo

Al preguntar a los estudiantes sobre la aprobación para evaluación entre compañeros de los trabajos realizados, el 96% indica que está de acuerdo en realizar ese proceso, sin embargo, el 4% expresa que no está de acuerdo con este proceso de coevaluación, puede considerarse su oposición al desconocimiento que se tenga del proceso.

GUÍA DE OBSERVACIÓN EN EL AULA

Tabla 42: Situaciones y apreciaciones profesionales evaluadas.

Encuestados	Se observ	Porcentaje	No se observa	Porcentaje
Crea ambiente de respeto e interacción	2	40%	3	60%
Permite reflexión sobre proceso de enseñanza	2	40%	3	60%
Conoce desarrollo y aprendizaje de estudiantes	2	40%	3	60%
Docente desarrolla estrategias didácticas que garantizan el aprendizaje	3	60%	2	40%
Utiliza evaluación de aprendizaje con fines de mejora	1	20%	4	80%
Desarrolla y transmite conocimientos acordes a estudiantes	5	100%	0	0%
Estudiantes comprende criterios de evaluación	1	20%	4	80%
Hay preguntas y evaluaciones como diagnóstico de evidencias de aprendizaje	4	80%	1	20%
Docente realiza acompañamiento permanente del aprendizaje	3	60%	2	40%
Retroalimentación de estudiante precisa, continua y específica	2	40%	3	60%
Participación de estudiante en autoevaluación	0	0%	5	100%
Participación de estudiante en coevaluación	0	0%	5	100%
Participación de estudiante en heteroevaluación	0	0%	5	100%
Docente permite la meta evaluación	0	0%	5	100%
Docente formula preguntas que inducen al estudiante a investigar	1	20%	4	80%
Propuesta de actividades motivadores basada en experiencia estudiantil	4	80%	1	20%
Estimula al trabajo colaborativo entre estudiantes	3	60%	2	40%

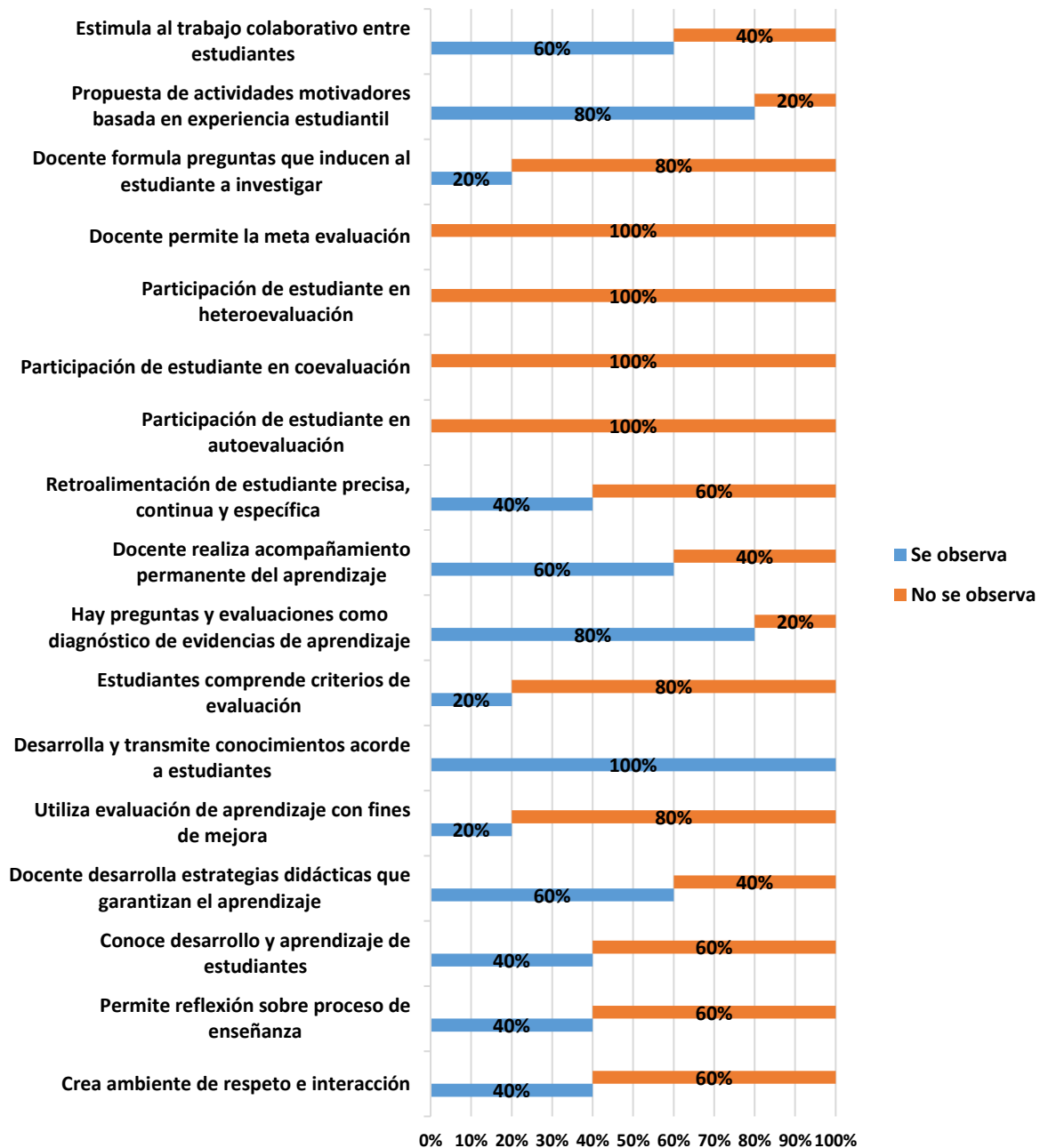
Análisis descriptivo

Luego de llevar un registro de observación sobre las situaciones y apreciaciones profesionales evaluadas, para conocer el desarrollo de los modelos y prácticas evaluativas que aplican los docentes de sexto grado de las escuelas primarias del corregimiento Juan Demóstenes Arosemena, distrito de Arraiján, se puede destacar que los procesos de evaluación aplicados en los centros educativos, responden a modelos tradicionales, donde la evaluación solo es un recurso para medir o cuantificar los logros académicos de los estudiantes, no se observan procesos de interacción en el proceso, es nula la participación en acciones de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación.

Un objetivo fundamental de la evaluación es ofrecer insumos para el análisis del

logro de los aprendizajes, donde se puede constatar los logros y desafíos a fin de poder hacer los ajustes requeridos hacia el logro de verdaderos aprendizajes, sin embargo, tal como se observa en los resultados de la guía de observación este no es el objetivo de los docentes en estos centros educativos.

Gráfico 23: Situaciones y apreciaciones profesionales evaluadas.

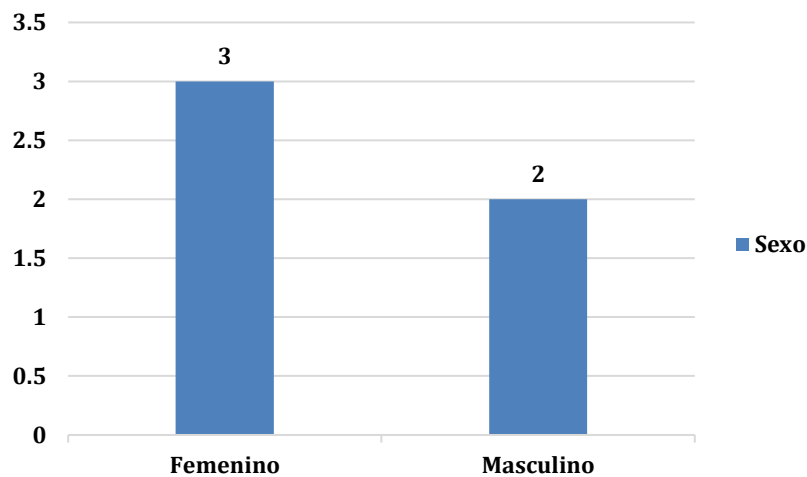


ENCUESTA: APLICADA A LOS DIRECTIVOS SOBRE LOS INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN Y COMPETENCIAS QUE PROPICIAN LOS DOCENTES.

Tabla 43: Sexo del Encuestado.

Encuestados	Frecuencia	Porcentaje
Femenino	3	60%
Masculino	2	40%

Gráfico 24: Sexo del Encuestado.



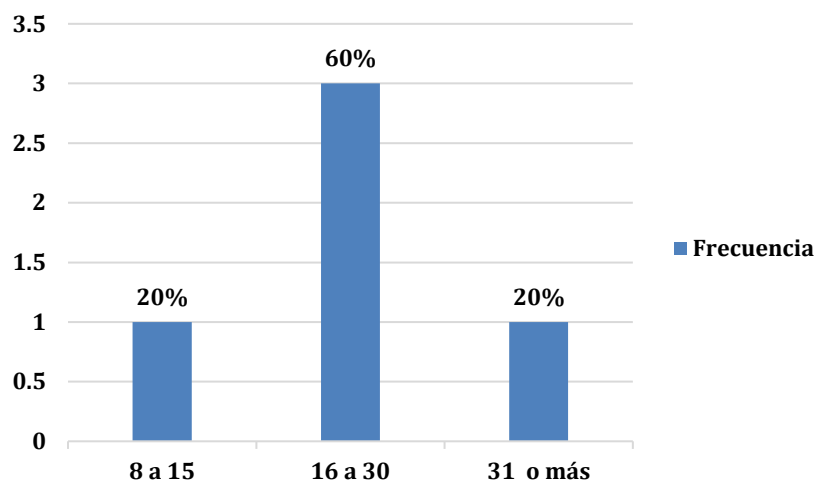
Análisis descriptivo

Como muestra los resultados de la tabla y la gráfica de los directivos encuestados, el 60% son damas y el 40% caballeros, quienes son los responsables de ofrecer orientación y acompañamiento a los docentes en su accionar pedagógico directamente vinculado con los procesos de evaluación que aplican en las aulas.

Tabla 44: Años de Servicio.

Encuestados	Frecuencia	Porcentaje
8 a 15	1	20%
16 a 30	3	60%
31 o más	1	20%

Gráfico 25: Años de Servicio.



Análisis descriptivo

La gráfica muestra que los directivos a cargo de los centros educativos objeto del estudio, en un 60% tienen entre 16 a 30 años de servicio, lo que demuestra la experiencia que estos tienen para ofrecer las orientaciones necesarias a los docentes, por otra parte el 20% indica contar entre 8 a 15 años de servicio, este porcentaje también es muy importante resaltarlo pues son docentes relativamente nuevos quienes tienen una base de formación reciente, con la cual han recibido información actualizada sobre los nuevos enfoques y tendencias de la evaluación de los aprendizajes, por lo tanto, sirven de apoyo además de orientación a los docentes.

Tabla 45: Instrumentos de Evaluación más comunes empleados por docentes de sexto grado.

Encuestados		Siempre	%	Algunas veces	%	Casi Nunca	%	Nunca	%
Pruebas Específicas	Pruebas escritas de respuesta abierta	4	80	1	20	0	0	0	0
	Pruebas escritas de respuesta cerrada	3	60	2	40	0	0	0	0
	Pruebas tipo test	0	0	2	40	3	60	0	0
	Pruebas orales	1	20	1	20	2	40	1	20
Análisis de las Producciones de Alumnos	Trabajos y proyectos	2	40	2	40	1	20	0	0
	Informes de laboratorio	0	0	1	20	2	40	2	40
	Investigaciones	1	20	2	40	2	40	0	0
Análisis del Trabajo de Aula	Calidad de apuntes del alumno en clase o dossier de notas y apuntes	2	40	2	40	1	20	0	0
	Las propias cuestiones y dudas que alumnos proponen en clase	0	0	0	0	3	60	2	40
	Análisis de las actividades de alumnos en el aula	0	0	3	60	2	40	0	0
	Revisión de cuadernos (portafolios)	4	80	1	20	0	0	0	0
Intercambios orales con los alumnos	Exposición de trabajos en público	3	60	2	40	0	0	0	0
	Debates	0	0	2	40	1	20	2	40
	Trabajo en equipo colaborativo	1	20	4	80	0	0	0	0
Observación sistemática	Incidentes y situaciones críticas para evaluar actitudes	1	20	1	20	2	40	1	20
	Observación directa.	0	0	3	60	1	20	1	20
	Registro diario.	1	20	2	40	1	20	1	20
	Diarios de clase, en el que se anota el acontecer diario	0	0	0	0	4	80	1	20
	Escalas de valoración de actitudes.	4	80	0	0	1	20	0	0
Encuesta	Entrevistas.	0	0	1	20	3	60	1	20
	Cuestionarios.	4	80	0	0	1	20	0	0
Meta análisis de la información	Lecturas obligatorias/voluntarias.	1	20	2	40	2	40	0	0
	Búsqueda de información (internet, revistas...).	3	60	2	40	0	0	0	0
	Comentarios de texto.	4	80	0	0	1	20	0	0

Gráfico 26: Pruebas Específicas.

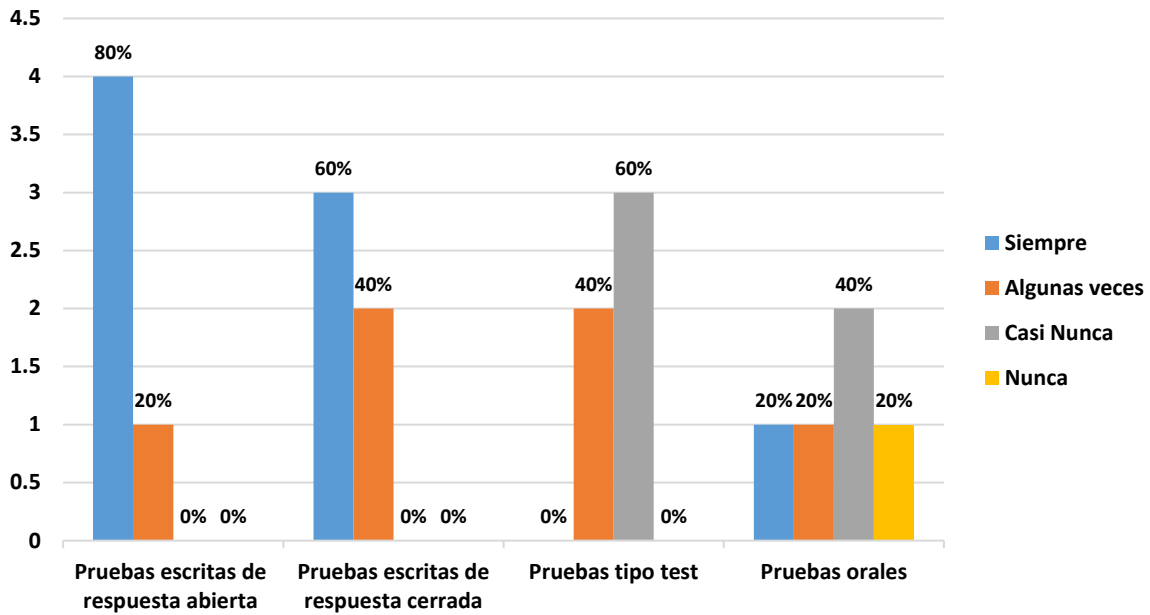


Gráfico 27: Análisis de las Producciones de los Alumnos.

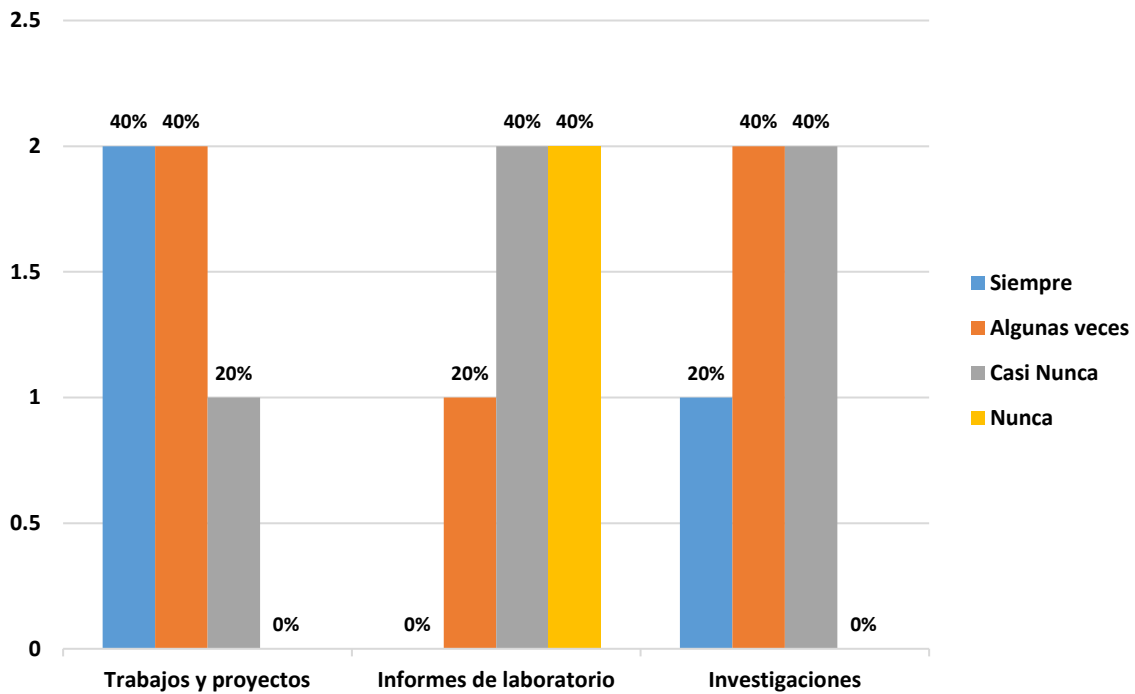


Gráfico 28: Análisis del Trabajo de Aula.

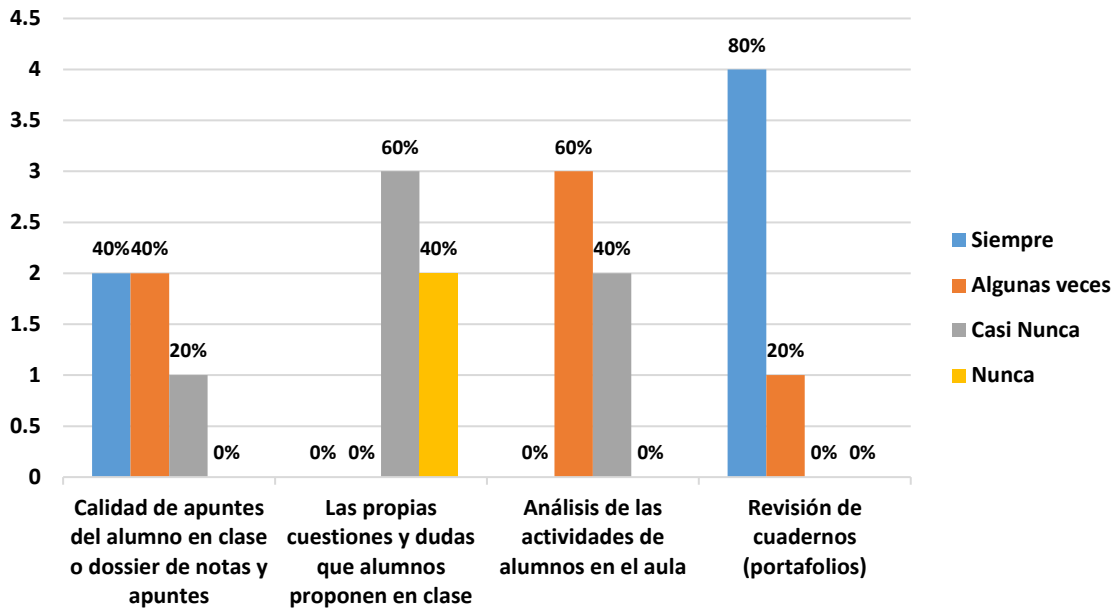


Gráfico 29: Intercambios Orales con los Alumnos.

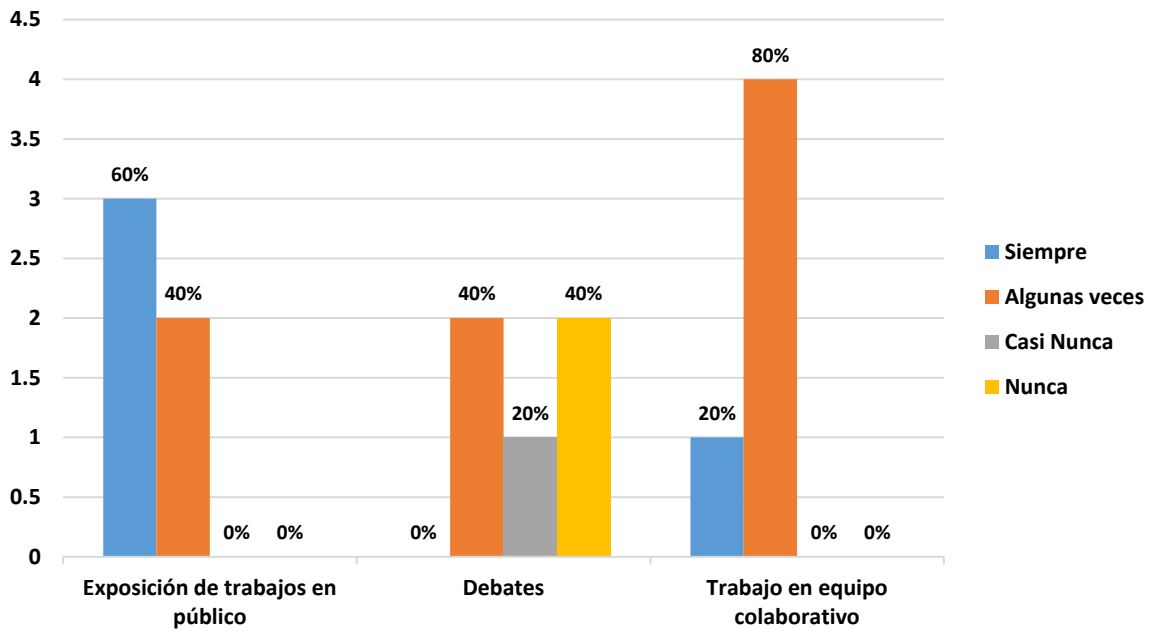


Gráfico 30: Observación Sistemática.

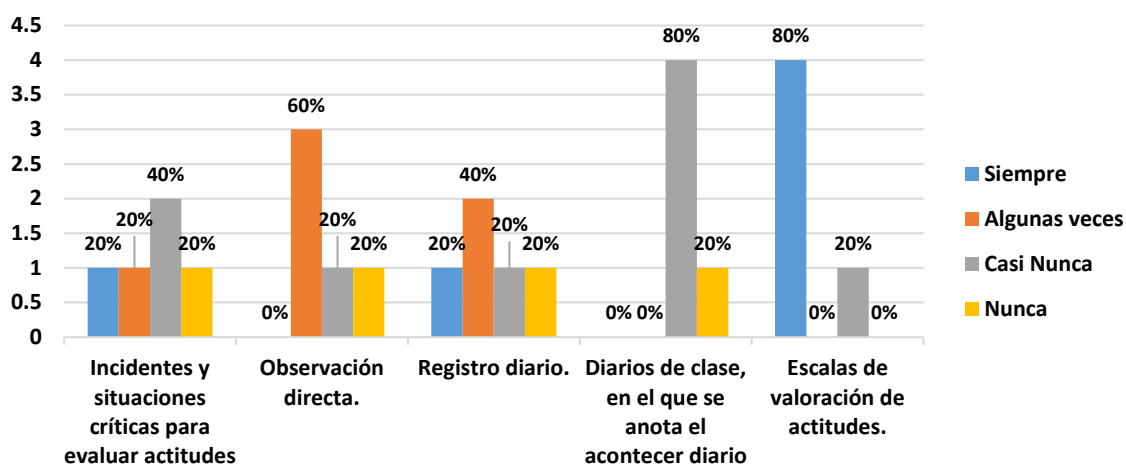
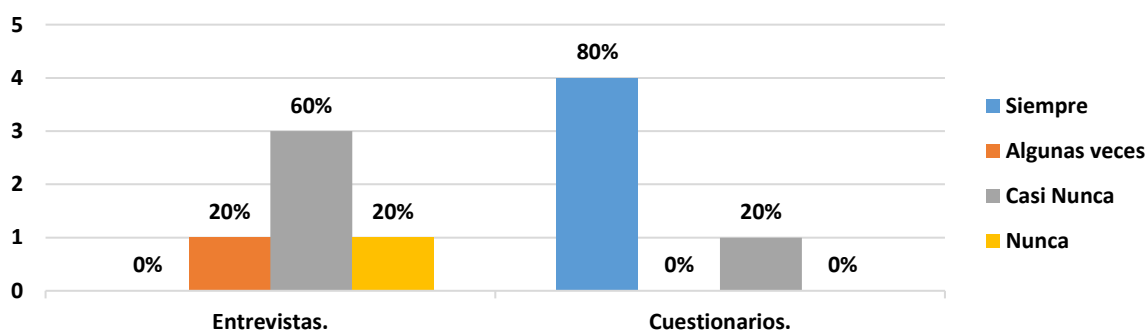


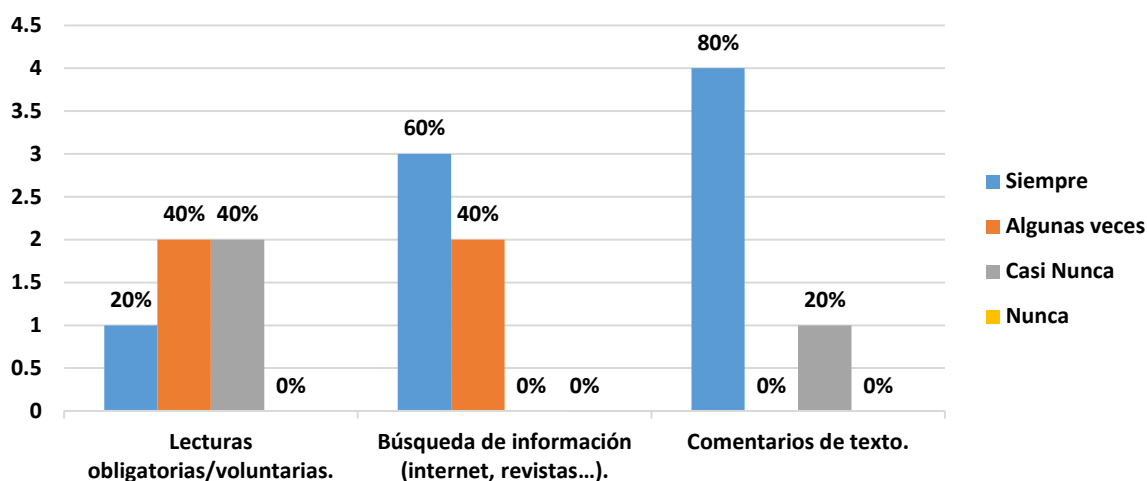
Gráfico 31: Encuestas



Análisis descriptivo

Al preguntar a los directivos sobre los instrumentos de evaluación más comunes empleados por los docentes en sus aulas de clases para verificar los aprendizajes de sus estudiantes, con un 80%, los directivos destacan como los más frecuentes las pruebas escritas, los cuestionarios, revisión de cuadernos y comentarios de textos. Nuevamente, se afirma lo planteado tanto en la encuesta aplicada a los propios docentes y a los estudiantes de los centros educativos, donde el modelo y las prácticas de evaluación empleadas por los docentes responden a los paradigmas tradicionales, el cual se caracteriza por ser efectuada, de manera tradicional, 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.

Gráfico 32: Meta Análisis de la Información.



Análisis descriptivo

Los directivos de los centros educativos señalan en un 80%, que los docentes siempre usan comentarios de textos como herramienta para el meta análisis de la información, un 60% de los docentes llevan a los chicos a buscar información de ampliación en el internet y solo el 20% emplea la lectura como herramienta para garantizar estos procesos.

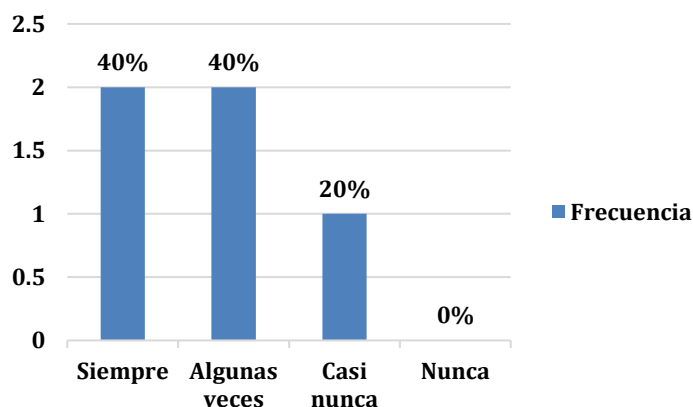
De igual forma en cuanto al proceso de meta análisis en el aula los directores explican que:

1. El docente de primaria requiere mayor conocimiento sobre lo que debe evaluar a fin de lograr mejores resultados.
2. Hay muchos fracasos en el colegio por emplear las estrategias inadecuadas de evaluación.
3. La formación del docente en cuanto a instrumentos de evaluación es un poco desfasada, necesita mejorar eso.
4. El currículo de Meduca no se ajusta a formas nuevas de evaluación y el docente no conoce estrategias actualizadas, puede ser por falta de formación o está acostumbrado a realizar siempre lo mismo.

Tabla 46: Apoyo al docente para auto reflexividad de técnicas y herramientas de evaluación empleadas.

Encuestados	Frecuencia	Porcentaje
Siempre	2	40%
Algunas veces	2	40%
Casi nunca	1	20%
Nunca	0	0%

Gráfico 33: Apoyo al docente para auto reflexividad de técnicas y herramientas de evaluación empleadas.



Análisis descriptivo

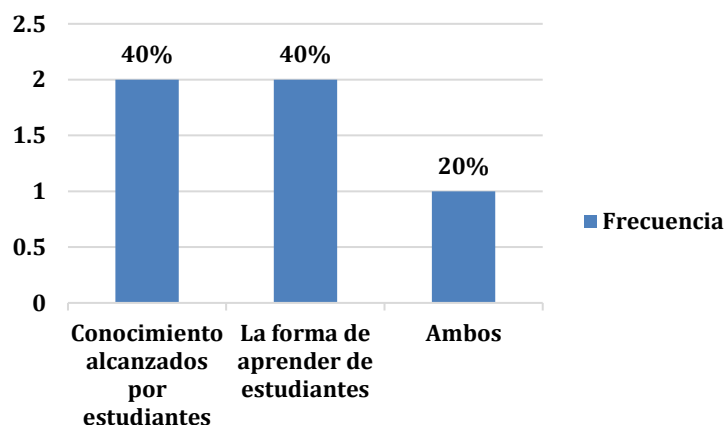
Con respecto la acción de los directivos de los centros educativos hacia el apoyo a los docentes para lograr la auto reflexividad de las técnicas y herramientas de evaluación que emplean los docentes, el 40% señala que siempre lo hacen, el otro 40% dice hacerlo algunas veces y el 20% expresa que casi nunca lo hace, aspecto que puede ser un elemento clave de los modelos y prácticas evaluativas disgregada de las tendencias actuales. Los directivos sustentan que para garantizar ese proceso realizan las siguientes acciones:

1. Siempre reviso las planificaciones y discutimos las formas de evaluación.
2. El docente debe conocer sobre las formas de evaluar y reflexionar sobre lo adecuado para cada caso, no es rol del director verificar esto.
3. Generalmente esto lo hace la subdirectora yo no lo veo.
4. Todas las semanas reviso lo que se hará en el aula por cada docente, la situación compleja es que una cosa se planifica y otra se realiza en el aula.

Tabla 47: Verificación obtenida en los instrumentos de evaluación aplicados a estudiantes.

Encuestados	Frecuencia	Porcentaje
Conocimiento alcanzados por estudiantes	2	40%
La forma de aprender de estudiantes	2	40%
Ambos	1	20%

Gráfico 34: Verificación obtenida en los instrumentos de evaluación aplicados a estudiantes.



Análisis descriptivo

Con respecto a qué verifican los instrumentos de evaluación que aplican los docentes, el 40% de los directivos señalan que se verifican los conocimientos alcanzados, el otro 40%, considera que son las formas de aprender de los estudiantes y el 20% expresó que ambos aspectos son considerados.

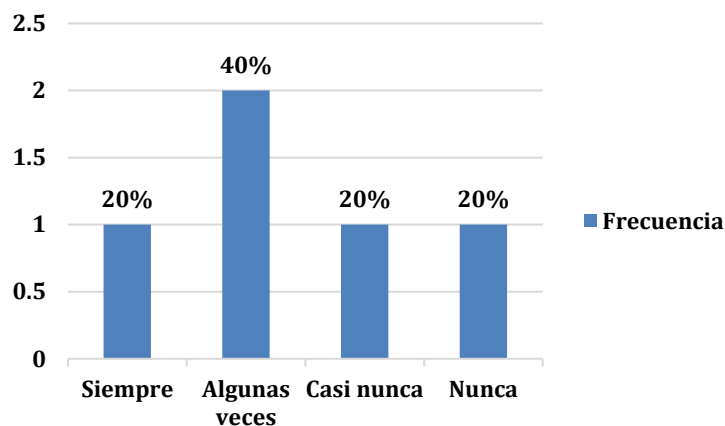
Los directivos consideran que los instrumentos que emplean los docentes buscan:

1. Desde mi punto de vista se busca conocer que conocimientos alcanza el estudiante.
2. Siempre busca valorar cuanto aprendió el estudiante sobre determinado tema.
3. Nunca se da valor a como aprenden los estudiantes.
4. Es una actividad compleja y nos deja saber qué instrumentos son más adecuados para los estudiantes hoy en día.

Tabla 48: Evaluación docente centrada en proceso.

Encuestados	Frecuencia	Porcentaje
Siempre	1	20%
Algunas veces	2	40%
Casi nunca	1	20%
Nunca	1	20%

Gráfico 35: Evaluación docente centrada en proceso.



Análisis descriptivo

Se les pregunta a los directivos de los centros educativos la frecuencia con que los docentes emplean herramientas de evaluación centrada en el proceso, el 40% los realiza algunas veces, mientras que el 20% hace uso de ellas siempre, el otro 20% casi nunca y el resto correspondiente al 20% nunca lo hace.

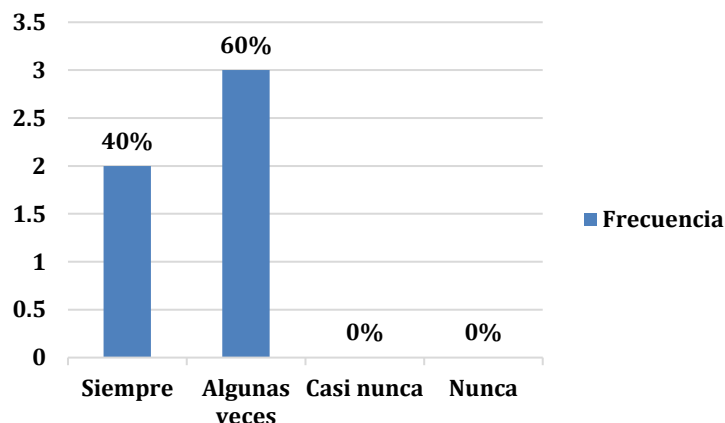
Los aportes de los directivos sobre este aspecto, son los siguientes:

1. La evaluación siempre se basa en el proceso de aprendizaje.
2. El estudiante debe dar muestras de lo aprendido en el proceso.
3. El docente pocas veces considera el proceso en la evaluación.

Tabla 49: Empleo docente de evaluación criterial.

Encuestados	Frecuencia	Porcentaje
Siempre	2	40%
Algunas veces	3	60%
Casi nunca	0	0%
Nunca	0	0%

Gráfico 36: Empleo docente de evaluación criterial.



Análisis descriptivo

Con respecto a la aplicación de evaluaciones criterioles, los directores indicaron en un 60% de sus docentes, la realizan algunas veces y el 40% siempre las aplican, esto deja en evidencia una debilidad en el proceso de evaluación de los aprendizajes.

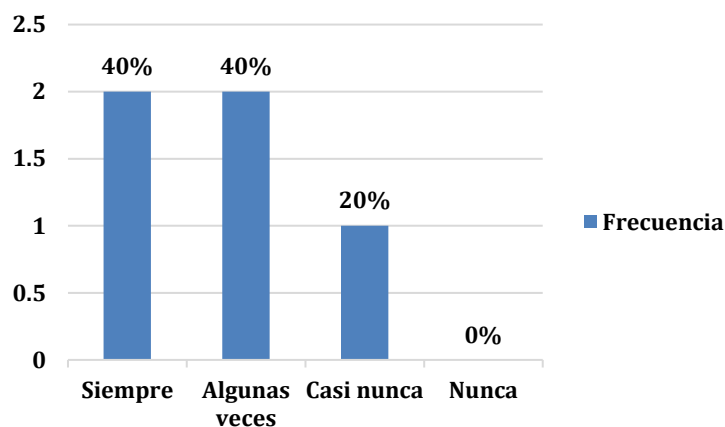
A continuación, se comparten los aportes de los docentes con respecto a la aplicación de la evaluación criterial

1. Siempre exijo a los docentes presentar una rúbrica con criterios de evaluación.
2. El maestro presenta siempre un modelo de la prueba llena que sirve como base.
3. La evaluación criterial es fundamental y los docentes siempre lo utilizan.
4. Generalmente el docente evalúa bajo estándares de pruebas modelos y estas no presentan del todo claro los criterios.

Tabla 50: Criterios de corrección para evaluar conocidos por estudiantes.

Encuestados	Frecuencia	Porcentaje
Siempre	2	40%
Algunas veces	2	40%
Casi nunca	1	20%
Nunca	0	0%

Gráfico 37: Criterios de corrección para evaluar conocidos por estudiantes.



Análisis descriptivo

Atendiendo a la pregunta sobre el conocimiento de los estudiantes sobre los criterios de corrección para evaluar sus aprendizajes, los directivos señalan en el 40% que siempre y algunas veces los dan a conocer, sin embargo, el 20% casi nunca lo hacen.

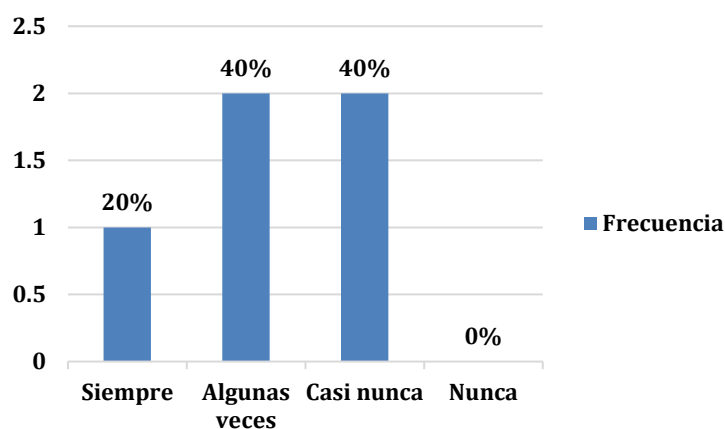
A continuación, se muestra la opinión de los directivos sobre este tema:

1. El docente debe entregar al estudiante la rúbrica de evaluación.
2. El docente debe plasmar por escrito los criterios de evaluación.
3. Muy pocos docentes realizan esta tarea en forma de vida.

Tabla 51: Verificación docente de objetivos planeados en base a instrumentos de control.

Encuestados	Frecuencia	Porcentaje
Siempre	1	20%
Algunas veces	2	40%
Casi nunca	2	40%
Nunca	0	0%

Gráfico 38: Verificación docente de objetivos planeados en base a instrumentos de control.



Análisis descriptivo

Al consultar a los directivos sobre el aspecto de verificar los objetivos planteados con diversos instrumentos de control, los mismos indicaron en un 40% lo hacen algunas veces, el otro 40% casi nunca lo hace y solo el 20% indica que siempre emplean estos instrumentos.

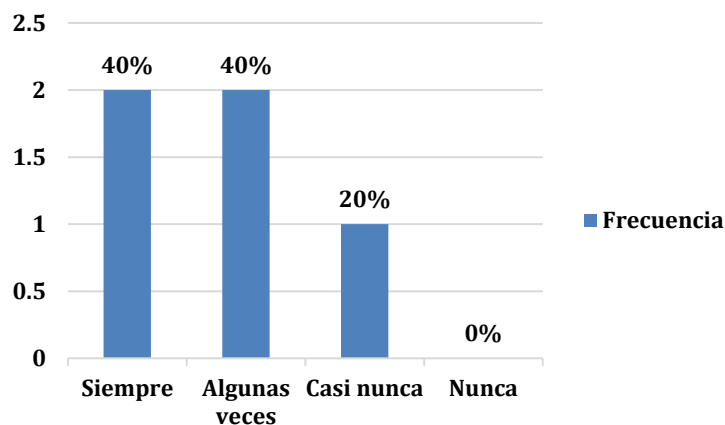
Se comparte algunos aportes expresados por los directivos en cuanto a este aspecto:

1. El docente utiliza generalmente la retroalimentación para este control.
2. Generalmente no se realiza este ejercicio de control.
3. Es esto una debilidad no se realiza en forma adecuada.

Tabla 52: Docente diseña y combina métodos para evaluar aprendizaje.

Encuestados	Frecuencia	Porcentaje
Siempre	2	40%
Algunas veces	2	40%
Casi nunca	1	20%
Nunca	0	0%

Gráfico 39: Docente diseña y combina métodos para evaluar aprendizaje.



Análisis descriptivo

Con respecto al diseño y combinación de métodos para evaluar los aprendizajes de sus estudiantes, el 40% de los directores expresan que los docentes siempre los aplican, el otro 40% señalan que los hacen algunas veces y el 20% casi nunca lo realizan.

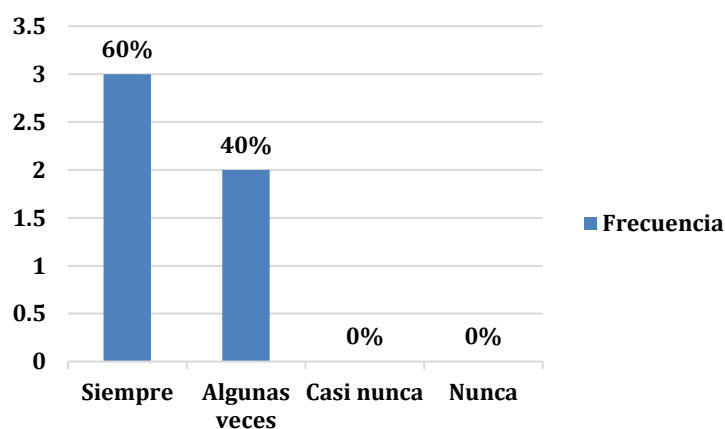
Dentro de los aspectos de diseño y combinación de métodos para evaluar los aprendizajes, los directivos explican que:

1. El docente ajusta la evaluación al tema que está tratando.
2. El docente se ajusta los métodos que conoce, nos cuesta innovar salir de la monotonía.
3. Hace falta capacitación sobre métodos de evaluación.

Tabla 53: Prácticas evaluativas docentes sobre proceso enseñanza – aprendizaje produce cambios en clima en el aula.

Encuestados	Frecuencia	Porcentaje
Siempre	3	60%
Algunas veces	2	40%
Casi nunca	0	0%
Nunca	0	0%

Gráfico 40: Prácticas evaluativas docentes sobre proceso enseñanza – aprendizaje produce cambios en clima en el aula.



Análisis descriptivo

La tabla y el gráfico muestran los resultados de la pregunta sobre el impacto las prácticas evaluativas hacia cambios en el clima del aula, los directores en un 60% señalan que siempre lo hacen y el 40% indican que algunas veces se dirige hacia ese objetivo.

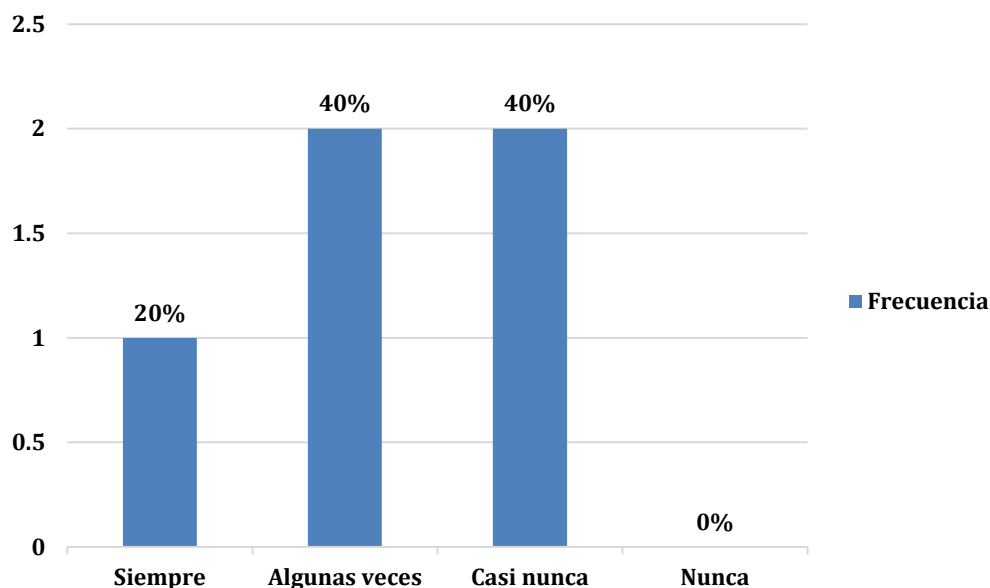
Los directores sustentan esos cambios en cuanto a que:

1. Siempre las prácticas de evaluación producen cambios en el clima escolar, estos cambios dependen en su totalidad de la forma de enseñar del docente.
2. El clima escolar y la evaluación siempre van de la mano, un estudiante que fracasa no estará feliz en el salón de clases.
3. Algunas veces el clima del aula se verá trastocado por la manera de evaluar del docente.

Tabla 54: Docente incluye preguntas complementarias en pruebas.

Encuestados	Frecuencia	Porcentaje
Siempre	1	20%
Algunas veces	2	40%
Casi nunca	2	40%
Nunca	0	0%

Gráfico 41: Docente incluye preguntas complementarias en pruebas.



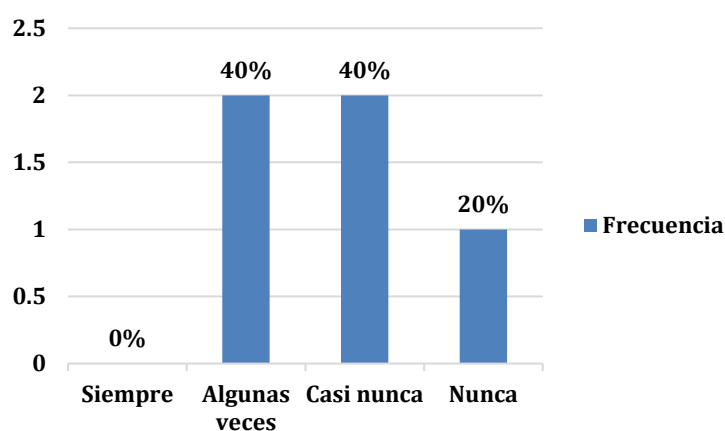
Análisis descriptivo

Con respecto a la pregunta sobre la inclusión de preguntas complementarias en las pruebas para ampliar los conocimientos de los estudiantes, el 40% indica que los docentes algunas veces y casi nunca lo hacen, mientras que el 20% aplica esta herramienta como parte de sus prácticas evaluativas.

Tabla 55: Docente permite reflexión del estudiante acerca de los instrumentos de evaluación aplicados.

Encuestados	Frecuencia	Porcentaje
Siempre	0	0%
Algunas veces	2	40%
Casi nunca	2	40%
Nunca	1	20%

Gráfico 42: Docente permite reflexión del estudiante acerca de los instrumentos de evaluación aplicados.



Análisis descriptivo

Al preguntarle a los directivos si el docente permite reflexión del estudiante acerca de los instrumentos de evaluación aplicados, estos dejan claramente en evidencia que este proceso es casi nulo en las prácticas evaluativas de los docentes de sexto grado, toda vez que el 40% algunas veces lo realiza, el otro 40% señala que casi nunca se hace y el 20% expresa que nunca se aplica.

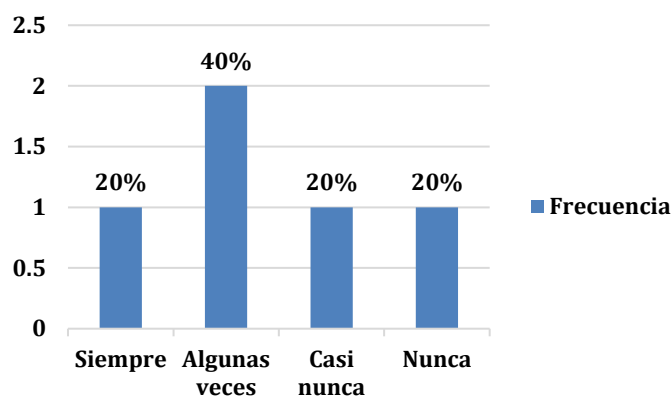
Los criterios que sustentan estos resultados se sustentan, por parte de los directivos en que:

1. En nuestro sistema educativo no se ven estas prácticas.
2. EL modelo de evaluación es una decisión del docente.
3. La evaluación en Panamá no considera al estudiante para su valoración.

Tabla 56: Docente propicia escenarios de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación de estudiantes.

Encuestados	Frecuencia	Porcentaje
Siempre	1	20%
Algunas veces	2	40%
Casi nunca	1	20%
Nunca	1	20%

Gráfico 43: Docente propicia escenarios de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación de estudiantes.



Análisis descriptivo

Sobre los escenarios para la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación en las aulas, los directivos indican en un 20% que estos siempre se dan, el 40% señala que se da algunas veces, mientras que el 20% expresa que casi nunca y nunca se dan estos escenarios de reflexión sobre la evaluación de los aprendizajes. Las consideraciones de los directivos son las siguientes:

1. El modelo de heteroevaluación no es una práctica común en el sistema educativo.
2. El docente procura lograr procesos de evaluación compartida a medida de sus conocimientos.
3. La norma de educación no exige este tipo de evaluación en el aula de clase.
4. No se aplica y me parece que debemos ir en esa dirección para que la evaluación de los aprendizajes no sea un ejercicio de poder.
5. El docente desconoce cómo aplicar este tipo de evaluación, se requiere capacitación.

4.2. Triangulación de los resultados cuantitativos y cualitativos de los modelos y prácticas que llevan a cabo los docentes.

Se presenta la triangulación de las principales interpretaciones de los resultados tanto cuantitativos y cualitativos obtenidos mediante las encuestas y el registro de observación aplicados a docente, estudiantes y directivos sobre la evaluación del aprendizaje.

Los hallazgos pretenden contribuir a aumentar la confiabilidad de los datos, la validez y, poder realizar recomendaciones con el propósito de ampliar y profundizar la comprensión de los modelos y prácticas evaluativas que desarrollan los docentes de sexto grado de educación primaria del corregimiento Juan Demóstenes Arosemena del distrito de Arraiján.

Para facilitar la comprensión e interpretación de los resultados se ha elaborado una Tabla resumen con algunas de las manifestaciones de los docentes, estudiantes y directivos.

Se ha seguido el orden de los objetivos de la investigación, esta triangulación ayuda a caracterizar y analizar el proceso evaluativo llevado a cabo los docentes de primaria del corregimiento Juan Demóstenes Arosemena del distrito de Arraiján

Tabla 57. Triangulación

OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	RESULTADOS
OBJETIVO GENERAL	
<p>Analizar los modelos y prácticas de evaluación de los aprendizajes implementados por los docentes de primaria que influyen en la relación con la valoración de los procesos de aprendizaje.</p>	<p>Los modelos y prácticas evaluativas que logran un mayor porcentaje de aprobados son el diseño de pruebas orales y exámenes escritos.</p> <p>Las prácticas evaluativas que menor porcentaje aplicadas son la evaluación de conocimientos y habilidades y la elaboración de diarios de reflexión.</p> <p>El resto de prácticas evaluativas que desarrollan los docentes que han participado en la investigación, estas son:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Utilizar la autoevaluación y la participación de los alumnos. - Diseñar estrategias grupales - Utilizar la evaluación formativa - Compartir criterios evaluativos - Utilizar instrumentos de evaluación asociados al control y la verificación - Ajustar la evaluación a lo que se trabaja en el aula. - Utilizar la autoevaluación de la práctica docente. - Que los alumnos participen en la valoración del aprendizaje. - Identificar los objetivos de la evaluación - Utilizar instrumentos evaluativos en sintonía con los objetivos. - Diseñar diversos métodos de evaluación. - Utilizar varios métodos evaluativos. - Emplear mapas conceptuales.
OBJETIVO ESPECIFICO 1	
<p>Describir los modelos y prácticas utilizadas por los docentes para la valoración del aprendizaje alcanzado por los estudiantes.</p>	<p>La conceptualización del docente en el ámbito de la evaluación educativa incide en su percepción sobre buenas prácticas evaluativas. Los resultados ponen de manifiesto que los docentes que poseen mayores conocimientos sobre evaluación son lo que desarrollan una práctica evaluativa que podría considerarse de mayor calidad.</p>

<p>Incidencia de otras variables en los conocimientos sobre evaluación.</p>	<p>A mayor edad mayor conocimiento sobre evaluación. A mayor nivel académico mayor conocimiento sobre evaluación</p> <ul style="list-style-type: none"> - El sexo - Los años de experiencia de los directivos para orientar a los docentes - Nivel donde se imparte docencia
OBJETIVO ESPECIFICO 2	
<p>Establecer los criterios para la estructuración de una matriz de planeación y rúbrica de seguimiento de las prácticas evaluativas que le permitan al docente el mejoramiento de los procesos de enseñanza que orienta.</p>	<p>El docente que otorga una mayor importancia a la evaluación, desarrolla una mejor práctica evaluativa.</p> <p>Los directivos coincidieron en establecer que la utilidad de la evaluación procesual, es poder retroalimentar y, reforzar el aprendizaje a lo largo de las clases, como también, un apoyo para quienes presentan mayores dificultades. No suponen dificultades en su aplicación.</p>
OBJETIVO ESPECIFICO 3	
<p>Explorar la percepción de los estudiantes en torno a las estrategias utilizadas en la evaluación por parte de sus docentes.</p>	<p>Utilizar prácticas evaluativas como:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Utilizar la autoevaluación y la participación de los alumnos. - Diseñar estrategias grupales - Utilizar la evaluación formativa - Compartir criterios evaluativos - Utilizar instrumentos de evaluación asociados al control y la verificación - Ajustar la evaluación a lo que se trabaja en el aula. - Utilizar la autoevaluación de la práctica docente. - Que los alumnos participen en la valoración del aprendizaje. - Identificar los objetivos de la evaluación - Utilizar instrumentos evaluativos en sintonía con los objetivos. - Diseñar diversos métodos de evaluación.

4.3. Prueba de hipótesis

Hernández, Cárdenas y Hernández (2020), definen la prueba de hipótesis como “un método estadístico que se utiliza para tomar decisiones de supuestos formados acerca de una población a partir de una muestra de ella” (p.24), lo que indica que a partir de la muestra de la población se generan decisiones de los supuestos propuestos para una investigación. En ese sentido, con el apoyo de la herramienta Excel, se propone la prueba t de Student presentada en la Tabla 25.

Tabla 58. Prueba t de Student

	<i>Modelos y prácticas evaluativas</i>	<i>Desempeño de los estudiantes</i>
Media	1	0.5
Varianza	0	0.254901961
Observaciones	52	52
Diferencia hipotética de las medias	0	
Grados de libertad	51	
Estadístico t	7.141428429	
P(T<=t) una cola	0.000000002	
Valor crítico de t (una cola)	1.67528495	
P(T<=t) dos colas	0.000000003	
Valor crítico de t (dos colas)	2.00758377	

Nota. La tabla muestra la relación entre el mejoramiento de los modelos y prácticas de evaluación y la mejora del desempeño y competencias de los estudiantes en la educación primaria.

Acorde a la investigación se plantean las siguientes hipótesis:

- ✓ **Hipótesis Nula (H₀):** El mejoramiento de los modelos y prácticas de evaluación de los aprendizajes implementadas por los docentes de primaria, no favorecen la mejora del desempeño y competencias de los estudiantes en la educación primaria.

- ✓ **Hipótesis Alternativa (H₁):** El mejoramiento de los modelos y prácticas de evaluación de los aprendizajes implementadas por los docentes de primaria, favorecen la mejora del desempeño y competencias de los estudiantes en la educación primaria.

Con los supuestos presentados por Verdaguer (2021), siguiendo los datos de la Tabla 25, se determina lo siguiente:

1. Se rechaza hipótesis nula (H₀) si el valor absoluto T – Student calculado (estadístico t) es mayor al t tabulado (valor crítico de t dos colas)

Estadístico t > Valor Crítico de t dos colas

$$7.141428429 > 2.00758377$$

2. Se rechaza hipótesis nula (H₀) si el valor p – valor es menor a alfa de significancia de la prueba T – Student

P – Valor < Alfa de Significancia

$$0.000000003 < 0.05$$

Con la Prueba de Hipótesis se determina que: hay suficiente evidencia estadística para rechazar la hipótesis nula (H₀) por lo cual es significativo su rechazo y, en consecuencia, se aprueba la hipótesis de alternativa (H₁). En conclusión, se puede sustentar que:

El mejoramiento de los modelos y prácticas de evaluación de los aprendizajes implementadas por los docentes de primaria, favorecen la mejora del desempeño y competencias de los estudiantes en la educación primaria.

CAPÍTULO V

CAPÍTULO V: PRESENTACIÓN DE LA PROPUESTA

5.1. Justificación

Se busca dar respuesta al objetivo de la propuesta sobre las herramientas de evaluación de los aprendizajes con fundamentación epistemológica, pedagógica y metodológica, que respondan de manera pertinente a la realidad de la educación primaria desde las mismas categorías, unos fundamentos metodológicos que puedan sustentar un documento con estrategias para aplicarse en escuelas primarias.

Para tal efecto es útil el fundamento “Dime como evalúas y te diré qué enseñas”. Para esta propuesta se parte de la base que plantea la evaluación como inherente al proceso de enseñanza, por ello se requiere fundamentar la evaluación misma en el accionar educativo, por lo cual se retoman para ello los aportes teóricos algunos autores, recogiendo lo que es esencial para formular esta propuesta.

5.2 Diseño de la propuesta

Se plantea el desarrollo de jornadas de cualificación (teórica – práctica) sobre estrategias y herramientas que favorezcan el desarrollo de aprendizajes y competencias en los estudiantes de educación primaria. Se pretende, que con el proceso de cualificación docente mediante talleres prácticos de las estrategias y herramientas evaluativas, se logre el mejoramiento de los procesos de evaluación en las aulas de educación primaria.

5.3 Introducción

En los contextos educativos panameños, es común hablar sobre de la evaluación de los aprendizajes, ésta ocupa un lugar privilegiado a la hora de observar el aprendizaje y competencias alcanzadas por los estudiantes. Atendiendo a la experiencia como docente se podría inferir que la evaluación de los aprendizajes es

determinante para definir el rumbo de la práctica educativa en el contexto escolar, sin embargo Serrano de Moreno (2002), citado en Hernández Nodarse, Gregori Casamayor y Tomalá Solano (2018), afirma que se hace preciso reflexionar sobre los criterios y las prácticas habituales de evaluación de los aprendizajes, que lleve a establecer si el docente sabe cómo evaluar y qué va a evaluar; desde esta perspectiva es innegable que la evaluación puede llegar a favorecer o desfavorecer tanto la intervención pedagógica en el aula como el aprendizaje logrado por los estudiantes.

En el marco de la investigación sobre **“Modelos y Prácticas de Evaluación en la Educación Primaria”** desarrollada en las escuelas primarias del distrito de Arraiján, se plantea el documento **“Estrategias e instrumentos de evaluación en la educación primaria. Una mirada desde la finalidad y el momento”**, con el propósito de favorecer la reflexión y aplicación de estrategias e instrumentos por parte de los docentes en sus prácticas de evaluación para el logro de los aprendizajes y competencias de los estudiantes en el nivel de educación primaria.

5.4 Objetivo de la propuesta

5.4.1 Objetivo General

Implementar un recurso con estrategias y herramientas de evaluación pertinente en la educación primaria.

5.4.2 Objetivos Específicos

Formular, desde las categorías planteadas en el estudio, los fundamentos pedagógicos y metodológicos que respondan de manera pertinente a la realidad de la educación primaria desde el Libro **“Estrategias e instrumentos de evaluación en la educación primaria. Una mirada desde las asignaturas básicas”** para el mejoramiento de los procesos evaluativo que se aplican en las escuelas primarias.

5.5 Descripción de la propuesta

Con mucha frecuencia se presentan dificultades en los centros educativos para incorporar en las prácticas de evaluación de los aprendizajes, estrategias e instrumentos diversos, esta dificultad radica en la falta de una cultura de la evaluación entre los actores del proceso educativo, (estudiantes, docentes y directivos), aspecto que conduce a prácticas evaluativas poco congruentes con el enfoque, propósitos y objetivos del modelo educativo que responda a las demandas de la educación actual, o bien son escasos o superficiales.

Hablar de esas prácticas deficientes ocurren en gran medida por la inexistencia de bases teóricas y técnicas en algunas de las fases del proceso evaluativo como los son: la planeación, el diseño y desarrollo de instrumentos de evaluación; el análisis de la información, o la interpretación y el uso de los resultados.

Estas carencias se ven reflejadas en la emisión de juicios de valor muchas veces, subjetivos, superficiales o sesgados que impactan de manera negativa en los estudiantes.

Ante ello, luego de la formación en el Doctorado en Ciencias de la Educación con Orientación en Evaluación Educativa, surge la propuesta de presentar el libro “Estrategias e instrumentos de evaluación en la educación primaria. Una mirada desde las asignaturas básicas”, instrumento que busca ofrecer a los docentes de la educación primaria las herramientas necesarias para hacer más activos, dinámicos y efectivos los procesos de evaluación de los aprendizajes.

5.6 Implementación e interpretación de la metodología

El recurso que se propone aplicar, a partir de los aportes mencionados, se fundamenta además en los elementos planteados en el marco teórico de este estudio en cuanto a la intención, el contenido y la metodología de la evaluación con las siguientes características:

- **Flexible:** De acuerdo con los ritmos de aprendizajes, teniendo en cuenta las particularidades de los estudiantes, sus condiciones socioeconómicas, u otras. En este sentido no se puede estandarizar y homogenizar como se pretende en muchos casos.
- **Pertinente al contexto.** El recurso evaluativo como tal debe abordar las dificultades y los problemas que padecen las escuelas primarias, debe abrir la senda a las oportunidades de mejoramiento para el logro de aprendizajes y competencias en los estudiantes.
- **Contextualizado:** Enseñar y evaluar desde el contexto y posibilitar al contexto mismo a que evalúe los resultados de la enseñanza en productos de procesos tanto del aula como por fuera de ella, por eso más allá de una nota numérica la evaluación se desarrolla como producto de solución a situaciones del contexto.
- **Autorregulado:** El sistema de enseñanza y el sistema de evaluación deben autorregularse, autoajustarse en una constante revisión y autoevaluación. El componente metaevaluativo y de evaluación de la evaluación es esencial.
- **Holístico:** La integralidad no solo sobre el papel, sino en la ejecución misma del currículo, desde el sujeto integral hacia la integralidad de las áreas y viceversa, así como el sujeto no está fragmentado, tampoco el conocimiento y la formación, Se debe buscar unidad integral y no la fragmentación. En este sentido de integralidad los componentes del modelo son los siguientes con base en las categorías planteada.

La implementación del libro inicia por convocatoria a los docentes en foros de discusión acerca de la pertinencia de las estrategias e instrumentos de evaluación docentes. Luego de su aprobación y ajustes su aplicación mediante la entrega de ejemplares a los centros educativos parte del estudio.

5.7 Presupuesto

Tabla 59. Presupuesto

Descripción.	Unidades.	Costos (U\$).
Insumos científicos		
Adquisición de literatura especializada.		1,200.00
Equipo de computación (disco duro extraíbles, USB)		3,100.00
Digitalizar del documento		100.00
Revisión y formatación del manuscrito final.		220.00
Encuadernación (preliminar y final).		80.00
Total		4,700.00
Recursos Humanos		
Asesores.	2	1,000.00
Profesional externo al proyecto	1	400.00
Diseñador para estilo y diagramación	1	400.00
Total		1,800.00
Capacitación de corta duración		
Congresos/seminarios nacionales o internacionales	1	1,000.00
Reunión de análisis de datos		200.00
Total		1,200.00
Promoción y difusión de actividades		
Manuscritos, posters, publicaciones, jornadas de presentación		100.00
Total		7,800.00

Fuente: Elaboración propia (2022)

CONCLUSIONES

El interés por mejorar la calidad de las prácticas evaluativas que inciden de manera directa en la calidad de la educación del país, para que los docentes logren una renovación de la enseñanza y junto con esto, de sus prácticas evaluativas. Estos planteamientos, ubican los modelos y prácticas evaluativas como un tema fundamental dentro las acciones para la mejora y calidad de los procesos. Además, ser un factor de reflexión permanente del docente y apoyo la función integral del aprendizaje del estudiante.

Lo más destacado de las valoraciones manifestadas por los docentes, estudiantes y directivos de educación primaria respecto a caracterizar sus procesos evaluativos, para la mejora de la calidad del aprendizaje, lleva a concluir que:

- Dentro del proceso evaluativo, los docentes manifiestan que la evaluación con mayor valoración fue la evaluación de proceso. Pero esto, se contradice con sus respuestas en otras preguntas en donde manifestaron, que utilizan una mayor cantidad de pruebas escritas y exámenes tradicionales, no siendo concordante con la aproximación centrada en el proceso, la cual tiende a generar acciones de mejora. Con base a estos planteamientos no se puede concebir un real involucramiento de los docentes a una evaluación centrada en el proceso. Por el contrario, encontrándose implicados en las concepciones de la evaluación para medir y acreditar.
- Se destaca una buena práctica al promover la utilización de diversas técnicas evaluativas. Frente a esta postura, se pudo establecer que no existe una adecuada combinación de técnicas que permitan al docente apreciar significativamente el efecto del aprendizaje de los estudiantes. El cruce de información arrojó un bajo porcentaje en su utilización, por lo que se señala, que, al no utilizarse, es imposible evidenciar el logro competencial del

estudiante y, no contribuye a promover buenas prácticas evaluativas. La finalidad de la utilización de mapas, portafolio y diarios de reflexión es conseguir que los alumnos hagan significativo su aprendizaje.

- En cuanto a la conceptualización del directivo respecto a la evaluación se ve que incide su percepción en buenas prácticas evaluativas. Existe una relación significativa entre la “Conceptualización” y la “Calidad”.
- Otra conclusión para destacar se puede indicar que esto es coincidente con los planteamientos de autores que señalan que los elementos más importantes en evaluación, es la formación tenga el docente, favoreciendo para tener herramientas para como autoevaluarse y saber evaluar. Ante ello, la única manera de cambiar las prácticas evaluativas es a través de la motivación a un cambio de actitud del docente en donde se promueva un mayor sustento teórico y conceptual sobre la evaluación.
- Con respecto a la importancia dada a la evaluación, es otra característica en la que también se dan diferencias significativas entre los docentes que otorgan mayor importancia a la evaluación en las prácticas y modelos evaluativos, que los que no.
- Estos hallazgos son coincidentes con investigaciones que señalan la importancia, respecto a cuál es la verdadera utilidad y valoración que otorga el profesor a la evaluación. Cuando los docentes no valoran la importancia de la evaluación, en los procesos de formación y desempeño provocan malas prácticas evaluativas, siendo una de las causas para reformular sus prácticas evaluativas y la mejora de sus capacidades.
- Es importante destacar que la evaluación debe incidir en las prácticas evaluativas que oriente el docente, argumentan que cuanto más sabe el docente más aprenderá y sabrá el estudiante. En consecuencia, cuanta más

importancia asigne el docente a la evaluación mayor serán los escenarios para evidenciar buenas prácticas evaluativas a través de: buen conocimiento de los contenidos a enseñar y de su didáctica, adecuado uso del proceso evaluativo y manejo de estrategias evaluativas, pero también, conocimiento de la profesión y de sí mismo. Es decir, un dominio del marco de la buena enseñanza para una eficaz de calidad del aprendizaje.

- En cuanto a los resultados del rendimiento de los estudiantes y las buenas prácticas desarrolladas por los docentes. Se confirma que las buenas prácticas evaluativas de los docentes no se encuentran asociadas sobre el porcentaje de aprobados.
- Esta investigación es concluyente que el porcentaje estrategias que emplean los docentes no se asocia a las prácticas evaluativas que demanda el sistema educativo actual. Esto es que una buena práctica educativa surge de los propios protagonistas, con frecuencia del propio docente, que busca cambios educativos y que configura a través de proyectos compartidos con la comunidad educativa. Es decir, la buena práctica evaluativa no es suficiente para lograr mayor porcentaje de aprobación del estudiante, sino que debe existir un compromiso individual del estudiante por aprender.
- Identificar prácticas evaluativas con escasos espacios de reflexión del maestro y una pasividad de los estudiantes frente al proceso evaluativo. Quizás, estas falencias a nivel micro, pudieran explicar causas del rendimiento del estudiante, pero no es determinante.
- Las buenas prácticas evaluativas del docente orientan la planificación, supervisión y reflexión del aprendizaje. Pero, sus prácticas evaluativas no influyen en los resultados del estudiante en sus procesos evaluativos.
- En los resultados de esta investigación, se pudo dimensionar que el nivel competencial del docente no es determinante en la calidad de sus prácticas

evaluativas. Pero es preciso de destacar, que en las escuelas primarias se requiere incorporar estrategias e instrumentos de evaluación, que sirvan de apoyo al docente para el mejoramiento de sus prácticas evaluativas.

RECOMENDACIONES

Para acciones futuras, que se puedan ejecutar con los resultados de esta investigación, se proponen aspectos base para investigaciones futuras:

- Generar procesos de investigación abarcando a más docentes de otras regiones que permita comparar los resultados entre los diversos tipos de centros educativos y con ello establecer herramientas cónsonas con las realidades de cada región.
- Asegurar la difusión de los resultados de la investigación en instituciones académicas, gubernamentales y no gubernamentales que potencian la formación profesional de los docentes, para asegurar el énfasis en evaluación y en estrategias de buenas prácticas evaluativas.
- Diseñar un plan estratégico sobre evaluación que favorezca al manejo de estrategias evaluativas con énfasis en la conceptualización de la evaluación formativa y su contribución al aprendizaje integral del estudiante.
- Proponer estudios similares con la aplicación de los instrumentos diseñados en centros de educación primaria de la República de Panamá.
- Ofrecer a los docentes recursos que le permitan el mejoramiento de sus prácticas evaluativas y con ello potenciar el aprendizaje de los estudiantes.
- Dado que en educación no existen fórmulas o recetas milagrosas, se debe buscar la constante revisión y retroalimentación del Sistema Evaluativo cambiante a fin de que respondan de manera pertinente no sólo a los territorios, sino también a los tiempos y sus dinámicas socioculturales.
- Un modelo de evaluación pertinente debe fundamentarse en unas categorías que incluyan el ser, el hacer, el sentir, el trascender, el conocer y el pensar, el crear y apreciar. Se debe orientar en su razón de ser al aprendizaje y desarrollo de competencias que les permitan a los estudiantes solucionar de algún modo sus propias problemáticas.

BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA Y DE REFERENCIA.

- Álvarez, J.M. (2005). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Morata.
- Angelini, María Laura (2016) Análisis y estrategias en la aplicación de la evaluación formativa y compartida en magisterio *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (México), vol. XLVI, núm. 1, pp. 51-78. Recuperado en <https://www.redalyc.org/journal/270/27044739003/html/>
- Barrón Tirado, C. (2009). Docencia universitaria y competencias didácticas, *Perfiles Educativos*, 31(125), 76-87.
- Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B. y Wiliam, D. (2004). Working inside the black box: assessment for learning in the classroom. *Phi Delta Kappan*, 9-21.
- Black, P., Wiliam, D. (1998). Inside the black box: raising standards through classroom assessment. *Phi Delta Kappan*, 80(2), 139-148.
- Bolívar, A. (2005). El lugar de la ética profesional en la formación universitaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(24), 93-123.
- Boud, D. (2000). Sustainable assessment: rethinking assessment for the learning society. *Studies in Continuing Education*, 22(2), 151-167.
- Pérez, K., Cañete Villafranca, R., del Puerto Horta, M., & González López, M. (2016). Algunas consideraciones relacionadas con los ensayos clínicos. *Revista Médica Electrónica*, 38(5), 719-724. Recuperado en http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1684-18242016000500007&lng=es&tlng=es.
- Carrera, B., & Mazzarella, C. (2001). Vygotsky: enfoque sociocultural . *Educere*, 5(13),41-44. [fecha de Consulta 1 de marzo de 2021]. ISSN: 1316-4910. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35601309>
- Canabal, C., & Margalef, L. (2017). La retroalimentación: la clave para una evaluación orientada al aprendizaje. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21(2),149-170. ISSN: 1138-414X. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56752038009>
- Ceman, S., (2009). Evaluando la evaluación. Tensiones de sentidos en el nivel

- universitario. *Educere*, 13(46),777-783. [fecha de Consulta 2 de febrero de 2021]. ISSN: 1316-4910. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35613218022>
- Carrera, B., & Mazzarella, C. (2001). Vygotsky: enfoque sociocultural. *Educere*, 5(13), 41-44.
- Cisternas Casabonne, C., & Droguett, Z. (2014). La relación entre lenguaje, desarrollo y aprendizaje desde la teoría sociohistórica de Vygotsky. Recuperado el 21 de mayo de 2021, de Académica: <https://www.aacademica.org/ccisternascasabonne/3>
- Cronbach, L. J. (1975). Five decades of public controversy over mental testing. *American Psychologist*, 30(1), 1–14.
- Curren, R.R. (1995). Coercion and the ethics of grading and testing. *Educational Theory*, 45(4), 425–441.
- DeSeCo (2000). Definition and selection of competencies: Theoretical and conceptual foundations. Background Paper.
- DeSeCo (2005). The definition and selection of key competencies. Executive Summary.
- Díaz-Barriga, Á. (2008). La era de la evaluación en la educación superior. El caso de México. En DíazBarriga, A., Barrón, C. y Díaz Barriga, F. (Coords.). *Impacto de la evaluación en la educación superior mexicana. Un estudio en las universidades públicas estatales* (pp. 21-38). México: ISSUE-UNAM
- Eisner, E.W. (2002). *La escuela que necesitamos*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Eisner, E. W. (1998). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Paidós.
- Elliot, J. (1993). Conocimiento, poder y evaluación del profesor. En Carr, W. *Calidad de la enseñanza e investigación-acción* (pp.155-174). Sevilla: Diada.
- Elliot, J. (2000). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- Fernández, Sonsoles. (2017). Evaluación y aprendizaje. *Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, núm. 24. <https://www.redalyc.org/journal/921/92153187003/html/>
- Fernández Sierra, J. (1994). *Evaluación del currículum: perspectivas curriculares y*

- enfoques en su evaluación. En Angulo, J. F. y Blanco, N. (Coords.). Teoría y desarrollo del currículum (pp. 297-312). Málaga: Aljibe.
- Fullan, M. (2003). Emoción y esperanza: conceptos constructivos para tiempos complejos. En Hargreaves, A. (Comp.). Replantear el cambio educativo. Un enfoque innovador (pp. 296-317). Buenos Aires: Amorrortu.
- Gimeno Sacristán, J. 2008, Diez tesis sobre la aparente utilidad de las competencias en educación. En GIMENO, José, 2008, comp., Educar por competencias, ¿qué hay de nuevo?, Madrid, Morata, pág. 15-58.
- González, M.T., López, J. (2007). Condiciones y procesos organizativos para construir la democracia escolar. En Bolívar, A. y Guarro, A. (Coords.). Proyecto Atlántida. Educación y cultura democráticas (pp. 235-259). España: Wolters Kluwer.
- Gross, B., Gross, R. (Eds) (1977). The Children's Rights Movement: overcoming the oppression of young people. New York: Anchor/Doubleday.
- Guarro, A. (2007). Los valores institucionales de una escuela democrática. En Bolívar, A. y Guarro, A. (Coords.). Proyecto Atlántida. Educación y cultura democráticas (pp. 183-193). España: Wolters Kluwer.
- Hernández Hernández, M., Osorio Madrid, R. (2016). Resignificación del concepto de evaluación tradicional de los aprendizajes desde una perspectiva limitada a una ampliada, partiendo de la propuesta de Susana Celman. Debates en Evaluación y Currículum/ Congreso Internacional de Educación Evaluación 2016 / Año 2, No. 2, Septiembre de 2016 a Agosto de 2017. Disponible en <https://posgradoeducacionuatx.org/pdf2016/A256.pdf>
- House, E.R. (1993). Professional Evaluation, Social Impact and Political Consequences. Newbury Park: Sage.
- House, E.R. (1994). Evaluación, ética y poder. Madrid: Morata.
- House, E. R. y Howe, K. R. (2003). Valores en evaluación e investigación social. Madrid: Morata.
- Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (1988). The Personnel Evaluation Standards.
- Jiménez Moreno, J., Serrano, E. (2018). Evaluación educativa Experiencias de

- investigación en Posgrado. Creative Commons. 1era edición, diciembre 2018. ISBN 978-607-98270-3-8. Disponible en <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/deed.es>
- Kushner, S. (2002). Personalizar la evaluación. Madrid: Morata.
- López, C., Benedito, V., León, M. (2016). El enfoque de competencias en la formación universitaria y su Impacto en la evaluación. La perspectiva de un grupo de profesionales expertos en pedagogía. Formación universitaria Vol. 9(4), 11-22 (2016). Disponible en <https://scielo.conicyt.cl/pdf/formuniv/v9n4/art03.pdf>
- López O., T.A., Villalón S., S. y Padrós B., F. (2019). La evaluación previa de conocimientos favorece la actitud a la donación de órganos, independientemente de los argumentos ofrecidos. Psicología y Salud, 29(2), 249-257.
- Macías Lombardo, J. (2021), La realidad sobre los enfoques de la evaluación de los aprendizajes en las aulas panameñas. Societas Revista de Ciencias Sociales y Humanísticas. Vol. 24, No. 1, pp. 312-334. Disponible en <https://revistas.up.ac.pa/index.php/societas>
- Martínez Navarro, E (2006): Ética de la profesión: proyecto personal y compromiso de ciudadanía. VERITAS. Revista de Filosofía y Teología, 14, 121-139.
- Mierieu, Ph. (2001). La opción de educar. Ética y pedagogía. Barcelona: Octaedro.
- Morán Oviedo, P. (2007). Hacia una evaluación cualitativa en el aula. Revista Reencuentro. Análisis de problemas universitarios 48, 9-19, disponible en <http://reencuentro.xoc.uam.mx>.
- Moreno Olivos, T. (2011). La cultura de la evaluación y la mejora de la escuela. Perfiles Educativos, 33(131), 116-130.
- Moreno Olivos, T. (2009). "Competencias en educación superior: un alto en el camino para revisar la ruta de viaje", Perfiles Educativos, 31(124), pp.69-92. IISUE-UNAM.
- Moreno Olivos, T. (2007). La evaluación del aprendizaje: una vieja historia contada desde otra ventana. En Barrón C. y Chehaybar, E (Coords.). Docentes y Alumnos. Perspectivas y prácticas (pp. 147-184). México: IIESU-UNAM/Plaza y Valdés

- National Educational Association (1975). Code of ethics of the education profession. Washington: National Educational Association.
- Orellana Orellana, Catherine (2020). Significados y prácticas de evaluación formativa de los docentes formadores de profesores. *Revista Educación las Américas*. Universidad de Las Américas, Chile. ISSN-e: 0719-7128. Vol. 10, núm. 2. Recuperado de <http://portal.amelica.org/ameli/jatsRepo/248/2481629007/index.html>
- Pérez Blanco, R. (2016) El sistema de evaluación de la práctica profesional docente: un estudio de caso de una carrera de pedagogía en educación musical en una universidad confesional. *Foro Educativo* No 26, 2016. ISSN 0718-0772. pp. 75-88.
- Perrenoud, Ph. (1996). *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Madrid: Morata.
- Peterson K., Kelly, P., Caskey, M. (2002). Ethical considerations for teachers in the evaluation of other teachers. *Journal Personnel Evaluation in Education* 16(4), 317-324. Traducción de Moreno Olivos, T. y Ramírez Elías, A. (2006). Consideraciones éticas para los profesores en la evaluación de sus colegas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 11(28), 317-326.
- Picardo Joao, O. (2002). *Educación y Relaidad: Introducción a la Filosofía del Aprendizaje*. Costa Rica: Impresora Obando.
- Carrera, B., & Mazzarella, C. (2001). Vygotsky: enfoque sociocultural. *Educere*, 5(13), 41-44.
- Cisternas Casabonne, C., & Droguett, Z. (2014). La relación entre lenguaje, desarrollo y aprendizaje desde la teoría sociohistórica de Vygotsky. Recuperado el 21 de mayo de 2021, de *Académica*: <https://www.aacademica.org/ccisternascasabonne/3>
- Picardo Joao, O. (2002). *Educación y Relaidad: Introducción a la Filosofía del Aprendizaje*. Costa Rica: Impresora Obando.
- Fernández, S. (2017). Evaluación y aprendizaje. *Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera* (24).
- Tamayo Valencia, L. A., Niño Zafra, L. S., Cardozo Espitia, L. S., & Bejarano

- Bejarano, O. L. (2017). ¿Hacia dónde va la evaluación? Aportes conceptuales para pensar y transformar las prácticas de evaluación (Vol. Primera Edición). Bogotá: Taller de Edición • Rocca® S. A. S.
- Pizarro Gamero, E. A., & Gómez Muskus, S. S. (2019). Concepciones docentes sobre evaluación: de los lineamientos, el discurso y la práctica. *Praxis & Saber*, 10(22), 71-88.
- Rueda, M. (2009). La evaluación del desempeño docente: consideraciones desde el enfoque por competencias, *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 11(2). Consultado el 5 de marzo de 2011, en <http://redie.uabc.mx/vol11no2/contenido-rueda3.html>.
- Santos, M.A., Moreno, T. (2004). ¿El momento de la metaevaluación educativa? Consideraciones sobre epistemología, método, control y finalidad. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(23), 913- 931.
- Sañudo, L. (2006). La ética y la investigación educativa. *Hallazgos*, 6, 83-97.
- Schön, D. (1987). La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. España: Paidós.
- Shaw, I. F. (2003). La evaluación cualitativa. Introducción a los métodos cualitativos. Barcelona: Paidós.
- Serrano de Moreno, Stella (2002). La evaluación del aprendizaje: dimensiones y prácticas innovadoras. *Educere*, 6(19),247-257. [fecha de Consulta 2 de marzo de 2021]. ISSN: 1316-4910. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35601902>
- Soto-Hernández, Valentina y Díaz Larenas, Claudio Heraldo (2018). Formación inicial docente en una universidad. *Praxis & Saber*, vol. 9, núm. 20, pp. 191-216, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Recuperado de <https://www.redalyc.org/journal/4772/477257681009/html/>
- Sparks, D. (2000). A staff development code of ethics. *Journal of Staff Development*, 21(2), 48-51.
- Stake, R. (2006). Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares. Barcelona: Graó.
- Stiggins, R. (2002). *Assessment Crisis: The absence of assessment for Learning*.

- Phi Delta Kappan, 758- 765.
- Strike, K. A. (1990). The Ethics of Educational Evaluation. J. Millman and L. Darling-Hammond (Eds). The New Handbook of Teacher Evaluation: Assessing elementary and secondary school teachers, 356- 373. Newbury Park: Sage.
- Strike, K.A., Bull, B. (1981). Fairness and the legal context of teacher evaluation.
- Strike, K.A. (1990). The ethics of educational evaluation. En Millman and Darling-Hammond, L. (Eds). The new handbook of teacher evaluation: Assessing elementary and secondary school teachers (pp. 356-373). Newbury Park: Sage.
- Swidler, A. (1979). Organization Without Authority: dilemmas of social control in free schools. Cambridge: Harvard University Press.
- Ydesen, C., & Andreasen, K. E. (2019). Los antecedentes históricos de la cultura evaluativa global en el ámbito de la educación. Foro de Educación, 17(26), 1-24. <https://doi.org/10.14516/fde.710>
- Vera, Héctor, & González-Ledesma, Miguel Alejandro. (2018). Calidad y evaluación: matrimonio del cielo y el infierno. Perfiles educativos, 40(spe), 53-97. Epub 29 de enero de 2021. Recuperado en 06 de mayo de 2022, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982018000500053&lng=es&tlng=es.
- Giménez Beut, J. A., Morales Yago, F. J., & Parra Camacho, D. (2021). La utilización de instrumentos de evaluación en Educación Primaria: análisis de caso en centros educativos de la provincia de Valencia (España). Educatio Siglo XXI, 39(2), 193–212. <https://doi.org/10.6018/educatio.483481>
- Barragán Sánchez, R. (1). El Portafolio, metodología de evaluación y aprendizaje de cara al nuevo Espacio Europeo de Educación Superior. Una experiencia práctica en la Universidad de Sevilla. Revista Latinoamericana De Tecnología Educativa - RELATEC, 4(1), 121-140. Recuperado a partir de <https://relatec.unex.es/article/view/189>
- Arribas Estebaranz, José M^a (2017). LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES. PROBLEMAS Y SOLUCIONES. Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 21(4),381-404. [fecha de Consulta 7 de Mayo de

2022]. ISSN: 1138-414X. Disponible en:
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56754639020>

Sánchez Mendiola, Melchor (2018). La evaluación del aprendizaje de los estudiantes: ¿es realmente tan complicada? *Revista Digital Universitaria (rdu)*. Vol. 19, núm. 6 noviembre-diciembre. doi: <http://doi.org/10.22201/codeic.16076079e.2018.v19n6.a1>.

Boud, David y Nancy Falchikov. (2006). Aligning assessment with long-term learning, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, Vol. 31, 4.

Sánchez Mendiola, Melchor (2018). La evaluación del aprendizaje de los estudiantes: ¿es realmente tan complicada? *Revista Digital Universitaria (RDU)*. Vol. 19, núm. 6 noviembre-diciembre. DOI: <http://doi.org/10.22201/codeic.16076079e.2018.v19n6.a1>

Escobar Hoyos, G. (2014). La evaluación del aprendizaje, su evolución y elementos en el marco de la formación integral. [Versión PDF. Trabajo para Universidad Católica de Manizales. Especialización en Evaluación Educativa]. Descargado el 11 de febrero de 2021 de <http://repositorio.ucm.edu.co:8080/jspui/bitstream/handle/10839/811/Gladys%20Escobar%20Hoyos.pdf?sequence=1>

ANEXOS



UNIVERSIDAD DE PANAMÁ
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

ENCUESTA: APLICADA A DOCENTES SOBRE LAS VARIABLES INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN Y EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS EN LOS ESTUDIANTES

El Prof. José Félix Prado, Investigador Principal, doctorando en educación con énfasis en evaluación de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Panamá, lo invita a participar en el estudio: **“Modelos y prácticas de evaluación en la Educación primaria”**.

OBJETIVO

Estimado/a docente con la finalidad de determinar características importantes del proceso evaluativo. Ponemos a consideración un listado de preguntas, cuyas respuestas nos permitirán un conocimiento objetivo del tema.

INSTRUCTIVO: Marque con una X según corresponda su respuesta. Recuerde, se trata de un proceso de investigación muy general que no le compromete institucionalmente.

Valor según Escala de Likert

Criterio Cualitativo	Frecuencia	Valor
Siempre	100-81%	3
Algunas veces	80-41 %	2
Casi Nunca	40-20%	1
Nunca	0 %	0

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

- Siempre
- Algunas veces
- Casi Nunca
- Nunca

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

- Siempre
Algunas veces
Casi Nunca
Nunca

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

- Los conocimientos que usted imparte:
Cómo usted enseña:
Los dos anteriores:

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

- Encuesta:
Entrevista:
Test o pruebas escritas:
Pruebas orales:

5. Elija los instrumentos de evaluación que muy pocas veces utilice para verificar el avance en el conocimiento de la materia.

- Escala de valoración.
Encuesta
Registro descriptivo
Entrevista

6. De esta lista señale los instrumentos de evaluación que no utiliza con sus estudiantes.

- Registro anecdótico
- Registro descriptivo
- Lista de cotejo
- Escala de valoración
- Encuesta
- Entrevista

7. Desarrolla actividades evaluativas que le permitan a los estudiantes conocer las cualidades personales que poseen y que favorecen su propio aprendizaje.

- Siempre
- Algunas veces
- Casi Nunca
- Nunca

8. Permite usted como docente a los estudiantes elegir un proceso que les ayude en el aprendizaje

- Siempre
- Algunas veces
- Casi Nunca
- Nunca

9. Emplea estrategias y técnicas evaluativas que le permitan a sus estudiantes cuando alcanzan un nuevo aprendizaje reflexionar sobre las condiciones que le permitieron lograr dicho aprendizaje

- Siempre
- Algunas veces
- Casi Nunca
- Nunca

10. Permite usted dentro de sus prácticas evaluativas que los estudiantes reflexionen sobre las estrategias que deben seguir para llegar al aprendizaje

- Siempre
- Algunas veces
- Casi Nunca
- Nunca

11. Desarrolla usted actividades que le permitan a los estudiantes ensayar procesos técnicos que ayuden a su aprendizaje.

Siempre

Algunas veces

Casi Nunca

Nunca

Gracias por su colaboración



UNIVERSIDAD DE PANAMÁ
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

ENCUESTA: APLICADA A LOS ESTUDIANTES SOBRE LAS VARIABLES INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN Y COMPETENCIAS QUE PROPICIAN LOS DOCENTES

El Prof. José Félix Prado, Investigador Principal, doctorando en educación con énfasis en evaluación de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Panamá, lo invita a participar en el estudio: **“Modelos y prácticas de evaluación en la Educación primaria”**.

OBJETIVO

Estimado/a estudiante con la finalidad de conocer la forma cómo incide los instrumentos de evaluación en el desarrollo de las competencias de los estudiantes en educación primaria.

Valor según Escala de Likert

Criterio Cualitativo	Frecuencia	Valor
Siempre	100-81%	3
Algunas veces	80-41 %	2
Casi Nunca	40-20%	1
Nunca	0 %	0

INSTRUCCIONES:

Lea las preguntas y marque con una cruz la respuesta correspondiente

I. Parte: Aspectos Generales:

1. Sexo: Femenino Masculino
2. Edad: 10-11 11-12 12 ó más
3. ¿Cuál de los procedimientos que se presentan a renglón seguido utilizan los profesores para evaluar?

(Anote una cruz dentro del paréntesis que corresponda a su respuesta)

• Examen o prueba: SI () NO ()

En caso afirmativo:

() Oral

Escrito

Mixto

• Quizzes (exámenes cortos): Si No

• Trabajos encargados: Si No

• Exposición en clase: Si No

• Intervención en clase: Si No

Espontánea

Programada

• Asistencia: Si No

• Apuntes de la materia, como un trabajo a presentar: Si No

• Trabajo de investigación, con tutoría del profesor: Si No

• Exámenes cortos y rápidos, sin intención de calificar, solo para una retroalimentación
Evaluación mutua, (un alumno con otro):

Si No

• Se considera en la calificación final: Si No

• Coevaluación, (varios alumnos, al azar): Si No

• Observación Directa, solo por comportamiento en clase:

Si () No ()

4. Los procedimientos señalados anteriormente: ¿con que frecuencia se aplican en el desarrollo de la clase?:

() Solo en una ocasión

() En dos ocasiones

() En tres ocasiones

() Mas de tres ocasiones

5. Los exámenes o pruebas escritos u orales, ¿contienen solamente temas de estudios, vistos en clase?:

Si ()

No ()

6. En caso negativo, ¿se trata de temas no vistos en clase que el docente les recomendó para estudiar?:

Si ()

No ()

7. Los exámenes o pruebas escritas, son del tipo:

() Falso o verdadero

() De relación

() Complementación/ llenar espacios

() Opción múltiple

() Exposición y solución de un problema, con una respuesta

() Exposición y solución de un problema con dos

o masrespuestas

Análisis de un texto, y elaboración de conclusiones

Desarrollo de un tema propuesto.

8. Los exámenes o pruebas aplicadas, ¿se resuelven en clase?, para aclarar dudas:

Si

No

9. Permite el docente sugerencias o aportes sobre las formas de evaluación:

Si

No

10. Sabes cómo evaluar a tus compañeros cuando se desarrollan diferentes actividades en el aula:

Si

No

11. Estarías de acuerdo con evaluar a tus compañeros y que ellos puedan evaluar los trabajos realizados

Si

No

Gracias por tu colaboración.



**UNIVERSIDAD DE PANAMÁ
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

ENCUESTA: APLICADA A LOS DIRECTIVOS SOBRE LAS VARIABLES INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN Y COMPETENCIAS QUE PROPICIAN LOS DOCENTES

El Prof. José Félix Prado, Investigador Principal, doctorando en educación con énfasis en evaluación de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Panamá, lo invita a participar en el estudio: **“Modelos y prácticas de evaluación en la Educación primaria”**.

OBJETIVO

Estimado/a directivo con la finalidad de conocer la forma cómo incide los instrumentos de evaluación en el desarrollo de las competencias de los estudiantes en educación primaria.

INSTRUCCIONES:

Lea las preguntas y marque con una cruz la respuesta correspondiente

II. Parte: Aspectos Generales:

12. Sexo: Femenino Masculino
13. Años de servicio: 8-15 16-30 31 ó más

Valor según Escala de Likert

Criterio Cualitativo	Frecuencia	Valor
Siempre	100-81%	3
Algunas veces	80-41 %	2
Casi Nunca	40-20%	1
Nunca	0 %	0

1. 1. Podría indicar, cuáles son los instrumentos de evaluación más comunes empleados por los docentes de sexto grado:

ESTRATEGIAS	INSTRUMENTOS	MARQUE CON UNA X
PRUEBAS ESPECÍFICAS	Pruebas escritas de respuesta abierta (desarrollo de tema o situaciones que requieren planificación para ser resueltas).	
	Pruebas escritas de respuesta cerrada.	
	Pruebas tipo test.	
	Pruebas orales.	
ANÁLISIS DE LAS PRODUCCIONES DE LOS ALUMNOS	Trabajos y proyectos.	
	Informes de laboratorio.	
	Investigaciones.	

ANÁLISIS DEL TRABAJO DE AULA	La calidad de los apuntes que toman los alumnos en clase o dossier de notas y apuntes.	
	Las propias cuestiones y dudas que los alumnos proponen en clase.	
	Análisis de las actividades de los alumnos en el aula, salida a la pizarra...	
	Revisión de cuadernos (portafolios).	
INTERCAMBIOS ORALES CON LOS ALUMNOS	Exposición de trabajos en público.	
	Debates.	
	Trabajo en equipo colaborativo.	
OBSERVACIÓN SISTEMÁTICA	Incidentes y situaciones críticas que el profesor crea para evaluar actitudes: motivación, interés...	
	Observación directa.	
	Registro diario.	
	Diarios de clase, en el que se anota el acontecer diario.	
ENCUESTAS	Escalas de valoración de actitudes.	
	Entrevistas.	
	Cuestionarios.	
META-ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN	Lecturas obligatorias/voluntarias.	
	Búsqueda de información (internet, revistas...).	
	Comentarios de texto.	

Explique:

2. Como gerente educativo apoya usted al docente para lograr la autorreflexividad de las técnicas e instrumentos de evaluación que emplea.

- Siempre
- Algunas veces
- Casi Nunca
- Nunca

Explique:

3. Los instrumentos de evaluación que aplican los docentes verifican:

- Los conocimientos que alcanzan los estudiantes:
- Cómo aprenden los estudiantes:
- Los dos anteriores:

Explique:

4. La evaluación que llevan los docentes de sexto grado se centra en el proceso.

- Siempre
- Algunas veces
- Casi Nunca
- Nunca

Explique:

<hr/>	
<p>5. Emplean los docentes de sexto grado el tipo de evaluación criterial.</p>	
Siempre	<input type="checkbox"/>
Algunas veces	<input type="checkbox"/>
Casi Nunca	<input type="checkbox"/>
Nunca	<input type="checkbox"/>
<p>Explique:</p> <hr/> <hr/>	
<p>6. Los criterios de corrección con los que valora los trabajos propuestos son conocidos por los estudiantes.</p>	
Siempre	<input type="checkbox"/>
Algunas veces	<input type="checkbox"/>
Casi Nunca	<input type="checkbox"/>
Nunca	<input type="checkbox"/>
<p>7. El docente verifica los objetivos planteados con diversos instrumentos de control.</p>	
Siempre	<input type="checkbox"/>
Algunas veces	<input type="checkbox"/>
Casi Nunca	<input type="checkbox"/>
Nunca	<input type="checkbox"/>
<p>Explique:</p> <hr/> <hr/>	
<p>8. Los docentes de sexto grado diseñan y combina una variedad de métodos para evaluar el aprendizaje:</p>	
Siempre	<input type="checkbox"/>
Algunas veces	<input type="checkbox"/>
Casi Nunca	<input type="checkbox"/>
Nunca	<input type="checkbox"/>
<p>Explique:</p> <hr/> <hr/>	
<p>9. Las prácticas evaluativas de los docentes sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje producen cambios en el clima del aula.</p>	
Siempre	<input type="checkbox"/>
Algunas veces	<input type="checkbox"/>
Casi Nunca	<input type="checkbox"/>

<p>Nunca <input type="checkbox"/></p> <p>Explique:</p> <hr/>
<p>10. El docente incluye en las pruebas preguntas complementarias en las que los estudiantes puedan plasmar los aprendizajes adquiridos en lecturas, trabajos de ampliación, investigaciones, proyectos..., y no solo en el contenido de las explicaciones que imparte en clase.</p> <p>Siempre <input type="checkbox"/></p> <p>Algunas veces <input type="checkbox"/></p> <p>Casi Nunca <input type="checkbox"/></p> <p>Nunca <input type="checkbox"/></p> <p>Explique:</p> <hr/>
<p>11. El docente de sexto grado permite que los estudiantes reflexionen en clases sobre los instrumentos de evaluación aplicados</p> <p>Siempre <input type="checkbox"/></p> <p>Algunas veces <input type="checkbox"/></p> <p>Casi Nunca <input type="checkbox"/></p> <p>Nunca <input type="checkbox"/></p> <p>Explique:</p> <hr/>
<p>12. La docente propicia escenarios de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación de sus estudiantes</p> <p>Siempre <input type="checkbox"/></p> <p>Algunas veces <input type="checkbox"/></p> <p>Casi Nunca <input type="checkbox"/></p> <p>Nunca <input type="checkbox"/></p> <p>Explique:</p> <hr/>

Gracias por su colaboración



UNIVERSIDAD DE PANAMÁ
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

GUÍA DE OBSERVACIÓN EN EL AULA

El Prof. José Félix Prado, Investigador Principal, doctorando en educación con énfasis en evaluación de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Panamá, lo invita a participar en el estudio: **“Modelos y prácticas de evaluación en la Educación primaria”**.

OBJETIVO

La finalidad es conocer la forma cómo incide los instrumentos de evaluación en el desarrollo de las competencias de los estudiantes en educación primaria.

A continuación, se enuncian una serie de situaciones y apreciaciones profesionales, que serán registrada en base a dos criterios:

SO: Se Observa

NO: No se observa

CRITERIO	SO	NO
1. Creación de un ambiente de respeto e interacción.		
2. Permite el proceso de reflexión sobre la enseñanza		
3. Conoce los procesos de desarrollo y de aprendizajes de sus estudiantes.		
4. Desarrolla estrategias didácticas y las conjuga con las de evaluación para garantizar que sus estudiantes aprendan.		
5. Utiliza la evaluación de los aprendizajes con fines de mejora.		
6. El docente desarrolla y transmite los contenidos con un lenguaje adecuado, acorde a las características de las y los estudiantes.		
7. Los estudiantes parecen estar al tanto de los criterios de evaluación		
8. Las preguntas y las evaluaciones son regularmente utilizadas para diagnosticar evidencia de aprendizaje.		
9. El docente ofrece acompañamiento permanente del aprendizaje para fortalecer los adquiridos y reforzar los que se requieren		
10. La retroalimentación a los estudiantes es precisa, continua y específica		
11. Los estudiantes participan en la autoevaluación		
12. Los estudiantes participan en la coevaluación		
13. Los estudiantes participan en la heteroevaluación		
14. El docente permite la metaevaluación		
15. El docente formula preguntas que inducen al estudiante a la investigación		

16. Se proponen actividades motivadoras considerando el conocimiento o experiencias previas de las y los estudiantes		
17. Estimula a los estudiantes a trabajar colaborativamente		

**UNIVERSIDAD DE PANAMÁ
CERTIFICACIÓN DE REDACCIÓN Y ESTILO.**

Panamá, 28 de junio de 2022.

**Señores
COMISIÓN DE PROGRAMA DE DOCTORADO DE LA FACULTAD DE CIENCIAS
DE LA EDUCACIÓN**

Presente:

La suscrita certifica que el participante del Doctorado en Ciencias de la Educación:
JOSÉ FÉLIX PRADO GONZÁLEZ, cédula: **8-751-181**

Se le ha revisado el trabajo de investigación titulado:

“Modelos y Prácticas de Evaluación en la Educación Primaria”

Doy fe que el trabajo cumple con todas las exigencias de redacción y ortografía del idioma español.

Atentamente,


Profesora de español: Yariela Rivera.

Cédula: 8-480-915.

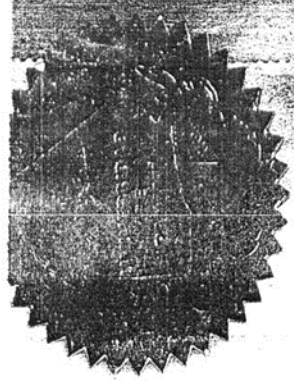
Registro del Diploma No. 131 Folio 569

Adjunto: Copia del Diploma

UNIVERSIDAD DE PANAMÁ

LA FACULTAD DE

Ciencias de la Educación



EN VIRTUD DE LA POTESTAD QUE LE CONFIEREN LA LEY Y EL ESTATUTO UNIVERSITARIO,
HACE CONSTAR QUE

Dariela Anayansi RIVERA

HA TERMINADO LOS ESTUDIOS Y CUMPLIDO CON LOS REQUISITOS
QUE LE HACEN ACREEDOR AL TITULO DE

**Profesora de Educación Media
con Especialización en Español**

Y EN CONSECUENCIA, SE LE CONCEDE TAL GRADO CON TODOS LOS DERECHOS,
HONORES Y PRIVILEGIOS RESPECTIVOS, EN TESTIMONIO DE LO CUAL SE LE EXPIDE

ESTE DIPLOMA EN LA CIUDAD DE PANAMÁ, A LOS **veintisiete**
DÍAS DEL MES DE **agosto** DEL AÑO DOS MIL UNO.

Agustina...
Secretaría
Diploma 20012
Identificación 8-430-915

Alma...
Decano

Ballarín
Rector

Nombre del queño del Diploma
LA CHONAS 13 de Nov. de 2001
Dirección Regional de Educación
MINISTERIO DE EDUCACION
SECRETARIA DE PANAMA

Registro No. 131 Folio 293
S...
VARIETA VIVAVANTI RIVERA
Oficial de Registro

REPUBLICA DE PANAMA
TRIBUNAL ELECTORAL

YARIELA ANAYANSI
RIVERA



NOMBRE USUAL
FECHA DE NACIMIENTO 29-MAR-1972
LUGAR DE NACIMIENTO PANAMA, PANAMA
SEXO F
EXPEDIDA: 07-SEP-2009 EXPIRA 07-SEP-2019

8-480-915

Yariela Anayansi Rivera