



**UNIVERSIDAD DE CARABOBO
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DIRECCIÓN DE POSTGRADO
MAESTRÍA EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA**



**DISCREPANCIA ENTRE LA EVALUACION BAJO EL ENFOQUE POR
COMPETENCIA Y LA DIDACTICA DESARROLLADA POR LOS
DOCENTES DE EDUCACION MEDIA TECNICA**

Autora: Prof. Yoisbel Colmenárez.

Valencia; Octubre 2015.



**UNIVERSIDAD DE CARABOBO
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DIRECCIÓN DE POSTGRADO
MAESTRÍA EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA**



**DISCREPANCIA ENTRE LA EVALUACION BAJO EL ENFOQUE POR
COMPETENCIA Y LA DIDACTICA DESARROLLADA POR LOS
DOCENTES DE EDUCACION MEDIA TECNICA**

**Trabajo presentado ante la Dirección de Postgrado de la Universidad de
Carabobo para optar al Título de Magíster en investigación educativa**

Autora: Prof. Yoisbel Colmenárez.
Tutor: Prof. Néstor Palacios

Valencia; Octubre 2015.



**UNIVERSIDAD DE CARABOBO
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DIRECCIÓN DE POSTGRADO
MAESTRÍA EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA**



VEREDICTO

Nosotros, miembros del Jurado Examinador designado para la evaluación del Trabajo de Grado de Maestría titulado: **DISCREPANCIA ENTRE LA EVALUACION BAJO EL ENFOQUE POR COMPETENCIA Y LA DIDACTICA DESARROLLADA POR LOS DOCENTES DE EDUCACION MEDIA TECNICA**, presentado por YOISBEL ZOBEIDA COLMENAREZ SEQUERA para optar al título de Magíster en Investigación Educativa, estimamos que el mismo reúne los requisitos para ser considerado como: _____.

En fe de lo cual firmamos:

NOMBRE Y APELLIDO

C.I.N°

FIRMA

Valencia; Octubre 2015.

DEDICATORIA

Con mucho orgullo para las dos personas más importantes de mi vida: mi hijo SIMON EMILIO y mi hija EMILY ORIANA, para que este logro les sirva de ejemplo y estímulo.

Con Amor para mi esposo ASKANDER, por su apoyo incondicional y su constante ejemplo de superación.

AGRADECIMIENTO

A DIOS, por darme la fortaleza de seguir adelante con este sueño.

A mi MAITA, por todo su apoyo (a veces hasta económico) para alcanzar esta meta.

A mi hermanita y compañera de estudios WLADIMAR, por estar siempre a mi lado y demostrarme permanente su confianza, amor y respeto.

A la profesara MISAELA MONTES, por sus enseñanzas, carisma y palabras de motivación constante para que no desmayáramos en el camino.

A mi tutor, profesor NESTOR PALACIOS, por sus asertivas y oportunas sugerencias.

Al profesor YONNY MORILLO, por sus enseñanzas y dedicación.

A la profesora ANA ARPAIA, por su preocupación y disponibilidad de facilitarnos constantemente la cercanía con la Universidad de Carabobo.

A todos aquellos que de una u otra forma me ayudaron a alcanzar este sueño.

INDICE GENERAL

Lista de Cuadros.....	x
Lista de tablas.....	xi
Lista de gráficos.....	xii
Resumen.....	xiii
Abstrac.....	xiv
Introducción.....	01

CAPÍTULOS:

I EL PROBLEMA

Planteamiento del Problema.....	03
Objetivo General.....	09
Objetivos Específicos.....	09
Justificación de la Investigación.....	09

II.- MARCO TEÓRICO

Antecedentes de la Investigación.....	12
Bases Teóricas.....	16
Evaluación.....	17
Enfoques teóricos de la evaluación.....	19
Evaluación por competencia.....	23
Clases de competencias.....	24
Tipos de evaluación.....	26
Formas de evaluación.....	28
Técnicas de evaluación.....	29
Instrumentos de evaluación.....	32
Características de la evaluación por resultados y evaluación por competencias.....	35
Didáctica.....	36
Etapas de la didáctica.....	37

Clasificación de la didáctica.....	38
Principios de la didáctica.....	39
Elementos de la didáctica.....	40
Bases Legales.....	41
Operacionalización de las variables.....	45

III.- MARCO METODOLÓGICO

Naturaleza de la Investigación.....	48
Tipo de Investigación.....	49
Diseño de Investigación.....	49
Población.....	50
Muestra.....	50
Técnicas e instrumento para la Recolección de Datos.....	51
Validez y Confiabilidad del Instrumento.....	52
Validez.....	52
Confiabilidad.....	52
Técnicas de Análisis.....	55

IV ANALISIS E INTERPRETACION DE LOS RESULTADOS

Distribución porcentual de los ítem N° 1, 2, 3.....	57
Representación gráfica de los ítem N° 1, 2, 3.....	57
Análisis.....	57
Distribución porcentual de los ítem N°4, 5, 6.....	59
Representación gráfica de los ítem N° 4, 5, 6.....	59
Análisis.....	60
Distribución porcentual de los ítem N° 7, 8, 9, 10, 11.....	61
Representación gráfica de los ítem N° 7, 8, 9, 10, 11.....	62
Análisis.....	62
Distribución porcentual de los ítem N° 12, 13, 14, 15.....	64
Representación gráfica de los ítem N° 12, 13, 14, 15.	64

Análisis.....	64
Distribución porcentual de los ítem N° 16, 17, 18, 19.....	66
Representación gráfica de los ítem N° 16, 17, 18, 19.....	66
Análisis.....	67
Distribución porcentual de los ítem N° 20, 21, 22.....	68
Representación gráfica de los ítem N° 20, 21, 22.....	69
Análisis.....	69
Distribución porcentual de los ítem N° 23, 24, 25.....	71
Representación gráfica de los ítem N° 23, 24, 25.....	71
Análisis.....	71
Distribución porcentual de los ítem N° 26, 27, 28, 29.....	73
Representación gráfica de los ítem N° 26, 27, 28, 29.....	73
Análisis.....	74
Distribución porcentual de los ítem N° 30, 31, 32, 33.....	75
Representación gráfica de los ítem N° 30, 31, 32, 33.....	75
Análisis.....	76
Distribución porcentual de los ítem N° 34, 35, 36.....	77
Representación gráfica de los ítem N° 34, 35, 36.....	77
Análisis.....	78
Distribución porcentual de los ítem N° 37, 38, 39, 40.....	79
Representación gráfica de los ítem N° 37, 38, 39, 40.....	80
Análisis.....	80
Distribución porcentual de los ítem N° 41, 42, 43.....	82
Representación gráfica de los ítem N° 41, 42, 43.....	82
Análisis.....	82

V CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Conclusiones.....	84
Recomendaciones.....	87

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... 89
ANEXOS..... 92

LISTA DE CUADROS

CUADRO		pp.
01	Coeficiente de Confiabilidad.....	54

LISTA DE TABLAS

TABLA		pp.
01	Distribución porcentual de los ítems N° 1, 2, 3.....	57
02	Distribución porcentual de los ítems N° 4, 5, 6.....	59
03	Distribución porcentual de los ítems N° 7, 8, 9, 10, 11.....	61
04	Distribución porcentual de los ítems N° 12, 13, 14, 15.....	64
05	Distribución porcentual de los resultados de los ítems N° 16, 17, 18, 19.....	66
06	Distribución porcentual de los resultados de los ítems N° 20, 21, 22.	68
07	Distribución porcentual de los ítems N° 23, 24, 25.....	71
08	Distribución porcentual de los ítems N° 26, 27, 28, 29.....	73
09	Distribución porcentual de los ítems N°30, 31, 32, 33.....	75
10	Distribución porcentual de los ítems N° 34, 35, 36.....	77
11	Distribución porcentual de los ítems N° 37, 38, 39, 40.....	79
12	Distribución porcentual de los ítems N°: 41, 42, 43.....	82

LISTA DE GRAFICOS

GRAFICO		pp.
01	Representación gráfica de los ítems N° 1, 2, 3.....	57
02	Representación gráfica de los ítems N° 4, 5, 6.....	59
03	Representación gráfica de los ítems N° 7, 8, 9, 10, 11.....	62
04	Representación gráfica de los ítems N° 12, 13, 14, 15.....	64
05	Representación gráfica de los resultados de los ítems N° 16, 17, 18, 19.....	66
06	Representación gráfica de los resultados de los ítems N° 20, 21, 22.	69
07	Representación gráfica de los ítems N° 23, 24, 25.....	71
08	Representación gráfica de los ítems N° 26, 27, 28, 29.....	73
09	Representación gráfica de los ítems N°30, 31, 32, 33.....	75
10	Representación gráfica de los ítems N° 34, 35, 36.....	77
11	Representación gráfica de los ítems N° 37, 38, 39, 40.....	80
12	Representación gráfica de los ítems N°: 41, 42, 43.....	82



UNIVERSIDAD DE CARABOBO
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DIRECCIÓN DE POSTGRADO
MAESTRÍA EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA



DISCREPANCIA ENTRE LA EVALUACION BAJO EL ENFOQUE POR
COMPETENCIA Y LA DIDACTICA DESARROLLADA POR LOS
DOCENTES DE EDUCACION MEDIA TECNICA

Autora: Yoisbel Colmenárez.

Tutor: Nestor Palacios

Fecha: Octubre, 2015

RESUMEN

La presente investigación surge ante la inquietud, por la discrepancia que existe entre la evaluación bajo el enfoque por competencia y la didáctica desarrollada por los docentes de educación media técnica en la Unidad Educativa Fe y Alegría “Santa Elena” de Acarigua Estado Portuguesa, debido a que los docentes desarrollan una didáctica enfocada en el desarrollo de competencias pero el proceso de evaluación está sujeta al modelo tradicional y la simple medición de conocimientos representado por un número, la cual es incoherente con el modelo de escuela necesaria propuesto por la Asociación Civil Fe y Alegría a nivel nacional y el modelo educativo vigente. Por lo tanto, mediante un estudio sustentado en la teorías del aprendizaje significativo de Ausubel, la teoría del desarrollo de habilidades de pensamiento complejo propuesto por Tobón y la evaluación autentica de aprendizajes situados de Díaz Barriga, se analizó dicha problemática a través de una investigación de campo de tipo descriptivo, bajo el paradigma cuantitativo, para lo que se diseñó un cuestionario, tipo likert, con cinco alternativas de respuestas: Siempre, Casi Siempre, Algunas Veces, casi nunca y Nunca; validado por tres (3) expertos y comprobado con el Coeficiente de Confiabilidad Alfa de Cronbach para posteriormente aplicarlo a la muestra (de tipo censal) ya fueron considerados todos los sujetos de la población en estudio, conformada por veinticuatro (24) docentes de diferentes edades y asignaturas. El análisis de los resultados se realizó a través de la estadística descriptiva, calculando las frecuencias absolutas y porcentajes. Se concluyó que se debe adecuar el modelo de evaluación y que este se aproxime más al enfoque por competencia, de manera que permita valorar objetivamente el desempeño de los estudiantes de acuerdo a las situaciones de aprendizajes que viven en las aulas de clases.

Palabras clave: Evaluación, enfoque por competencias, Didáctica

Línea de Investigación: Pedagogía, currículo y didáctica.

Temática: Evaluación Curricular.

Subtemática: Modelos y enfoques de evaluación aplicada con respecto al ámbito curricular.



UNIVERSITY OF CARABOBO
FACULTY OF EDUCATION
ADDRESS OF GRADUATE STUDIES
MASTER OF EDUCATIONAL RESEARCH



**DISCREPANCY BETWEEN THE EVALUATION APPROACH UNDER
COMPETITION AND DEVELOPED BY TEACHING TEACHERS OF
TECHNICAL EDUCATION MEDIA**

Author: Yoisbel Colmenárez.

Tutor: Nestor Palacios

Date: October 2015.

ABSTRACT

This research arises from the concern by the discrepancy between the assessment under the competition approach and teaching developed by teachers of technical education in the Education Unit Fe y Alegria "Santa Elena" Acarigua Portuguesa State, because that teachers develop a didactic focused on skills development but the evaluation process is subject to the traditional model and the simple measurement of knowledge represented by a number, which is inconsistent with the school model needed proposed by the Fe Civil Association and Joy at the national level and the current educational model. Therefore, through a study supported by the theories of meaningful learning of Ausubel's theory of the development of complex thinking skills proposed by Tobon and authentic assessment of learning located Diaz Barriga, this problem was analyzed through an investigation descriptive field under the quantitative paradigm, for which a questionnaire, Likert with five alternatives designed answers: always, often, sometimes, hardly ever, never; valid for three (3) experts and verified with reliability coefficient Cronbach's alpha and later applied to the sample (census-type) and were considered all the subjects of the study population, consisting of twenty-four (24) teachers of different ages and subjects. The analysis of the results was performed using descriptive statistics, calculating absolute frequencies and percentages. It was concluded that must adapt the evaluation model and that is closest to approach competition, so to objectively assess the performance of students according to learning situations living in the classroom.

Keywords: Assessment, competency-based approach, Teaching

Research Line: pedagogy, curriculum and teaching.

Theme: Curriculum Evaluation .

Sub-theme : Assessment Models and Approaches applied with respect to Scope curriculum .

INTRODUCCION

En las últimas décadas la educación venezolana ha experimentado diferentes cambios en sus paradigmas, adaptándose a las últimas teorías y postulados pedagógicos. Todo ello, en búsqueda de la calidad en la formación de las y los educandos, enfocada en la eficacia y la eficiencia de los métodos pedagógicos aplicados durante el proceso de enseñanza. Pero este objetivo depende principalmente del docente, de la forma en que planifique, organice, dirija, guíe, oriente, acompañe y evalúe el proceso enseñanza y aprendizaje, de manera que conduzcan al crecimiento personal, ético, espiritual, profesional, político, social y creativo del estudiante.

Bajo este contexto, se hace necesario que el docente, dirija el proceso de enseñanza y aprendizaje a la adquisición de habilidades y destrezas, para la resolución de problemas no solo académicos sino también cotidianos de la vida, en pocas palabras, desarrolle competencias en sus educandos, garantizándoles así un aprendizaje significativo, contextualizado y adaptado a los nuevos retos que exige esta sociedad.

Por todo ello, el docente juega un papel fundamental en el proceso formativo, por lo que se requiere que asuma el compromiso de adaptar su práctica a los nuevos tiempos, deslastrándose de acciones punitivas, castigadoras y sin incidencias para un aprendizaje significativo y esto comienza por concebir que el proceso de enseñanza y aprendizaje, durante todos sus momentos (planificación, situaciones de aprendizajes, evaluación) tiene como eje central el desarrollo de competencias en las y los estudiantes.

Pero la realidad es que existe un desfase entre lo que se planifica, las situaciones de aprendizajes que se generan y la forma como se evalúan los aprendizajes, ocasionando una incongruencia en un proceso que debería ser continuo y cíclico para poder lograr este objetivo. De allí que en este trabajo de investigación, se plantea realizar un estudio sobre la discrepancia entre la evaluación bajo el enfoque

por competencia y la didáctica desarrollada por los docentes de educación media técnica en la Unidad Educativa Fe y Alegría “Santa Elena” de Acarigua Estado Portuguesa. Para así analizar dicha problemática y determinar el nudo problematizador de la misma.

Dicha investigación se encuentra estructurada en cinco capítulos; el primer capítulo incluye el planteamiento del problema, los objetivos y la justificación. Seguidamente, el capítulo II, se refiere al marco teórico, en él se presentan los antecedentes, las bases teóricas y legales que sustentaran la investigación, así como la tabla de operacionalización de las variables, mientras que en el capítulo III, se plantea la metodología aplicada en la investigación, donde se expone la naturaleza, el tipo y diseño de investigación, así como la delimitación de la población y la técnica e instrumento para la recolección de datos, la validez y confiabilidad aplicada al instrumento y las técnicas de análisis de los mismo.

Por otra parte en el capítulo IV se muestra el análisis y la interpretación de los datos, donde se presentan de manera porcentual y grafica los datos arrojados en la investigación y el análisis, tanto cualitativo como cuantitativo de estos. Posteriormente, se presenta el V capítulo donde se plantean las conclusiones y recomendaciones producto de la investigación realizada; para finalmente, presentan las referencias bibliográficas y los anexos.

CAPITULO I

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En el sector educativo Venezolano existe una especial preocupación por optimizar los procesos pedagógicos, se pueden evidenciar en los últimos años cambios en propuestas curriculares, nuevos enfoques pedagógicos, filosóficos, sociológicos, implementación de recursos, planes proyectos que buscan mejorar el hecho educativo, porque es a través de la educación que el ser humano complementa su tenencia natural de habilidades y conocimientos para luego transformarlos en herramientas más concretas para su uso y al servicio de un bien común.

Por lo tanto, la acción educativa debe ser concebida por un acto social y humano, donde entran en juego todas las dimensiones del ser, lo cognitivo, afectivo, fisiológico y social, en pocas palabras debe estar orientada al desarrollo de competencias fundamentales para que el educando se responsabilice de su propia transformación personal y la de su entorno. En todo este proceso formativo se encuentra inmersa la evaluación, la cual debe estar centrada en la reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje, tanto del que aprende como del que enseña.

Desde esta perspectiva, la evaluación es el punto de partida de la planificación, orienta el proceso formativo y valora desde todas las dimensiones del ser humano en la producción del conocimiento. De manera que, dentro de las transformaciones educativas la evaluación de los aprendizajes, ha pasado desde un enfoque tradicional y punitivo a un enfoque por competencia, con función formativa que permite revisar los procesos y resultados, para reorientar lo que haga falta y ayudar a cada educando en sus necesidades, donde el error no se castiga, sino que se asume como una oportunidad de aprendizaje.

En este sentido la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL). (2002), expresa que “la evaluación representa uno de los aspectos de la educación que es necesario replantear, que evaluar es más que medir conocimientos y calificar desempeños y que la evaluación tiene una enorme gravitación e importancia dentro del proceso educativo”. (p.62). Por lo tanto la evaluación, es transversal en todo el proceso educativo y debe ser cónsona con los ritmos, estilos y alternativas de aprendizaje, con carácter holístico, de intercambio de experiencias y visión completa de la realidad.

Al respecto, el nuevo diseño curricular del sistema educativo bolivariano propuesto por el Ministerio del Poder Popular para la Educación (2007), expresa:

La Educación Bolivariana tiene el reto de acabar con la estructura rígida del modelo educativo tradicional, el de las asignaturas compartimentadas, y promover el saber, que permita a todos los involucrados en el proceso educativo valorar otras alternativas de aprendizaje, tales como: aprendizaje experiencial, transformacional, por descubrimiento y por proyectos. (p.43).

Ante todo esto, la acción educativa debe tener una visión humanista que promueva el desarrollo pleno del ser, donde el proceso formativo permita vincular los conocimientos con la realidad, y el desarrollo de habilidades y capacidades cognitivas, sociales, humanas y laborales que demanda la sociedad. Para ello se requieren niveles adecuados de formación para la vida donde haya congruencia entre la evaluación y la enseñanza, es decir, el proceso de enseñanza debe ser organizado en torno a actividades auténticas, vivenciales, comunes y cotidianas y la evaluación debe guardar coherencia con ellas.

En este sentido, hace falta reflexionar sobre cómo se piensa y como se practica la evaluación y la didáctica pedagógica en las aulas de clases, por ejemplo, si se planifica la enseñanza basada en la realización de proyectos con enfoque científico, con equipos de trabajo cooperativo, pero, en el momento de evaluar, se circunscribe a calificar el reporte escrito en términos de presentación y criterios convencionales, y se le otorga a todos los integrantes la misma calificación, dejando

de lado el proceso vivido por el grupo, la cooperación, la adquisición de competencias comunicativas, orales y escritas, las habilidades metodológicas en la investigación, el razonamiento científico, la creatividad o curiosidad científica, entonces se está desvalorizando el verdadero aprendizaje, encajonando la evaluación en la simple medición de contenidos abstractos y con poco sentido para el estudiante.

Esta reflexión deberían ser el detonante continuo en el quehacer educativo, porque a diario, se puede observar como algunos estudiantes a pesar de poseer habilidades discursivas y oratorias, con argumentaciones analíticas y lógicas o con iniciativas, creatividad, poder de liderazgo, generalmente, en una evaluación tradicional obtienen resultados desfavorables, convirtiéndose este, en la medición absoluta del conocimiento que posee, esta realidad es palpable en la mayoría de centros educativos, bien sean de dependencias nacionales, estatales, públicas o privadas.

Todo esto indica que existe un desfase entre la didáctica que aplican los docentes con la finalidad de desarrollar competencias y la tradicional forma de seguir evaluando, a base de contenidos programáticos, memorísticos y vacíos de reflexión, procesos, análisis e interpretación crítica, alejada de la valoración de habilidades y destrezas adquiridas para la resolución de problemas tanto en escenarios académicos como cotidianos.

En el caso específico de la educación media técnica, esta realidad es más evidente, ya que el mismo sistema, disgrega el conocimiento por asignaturas que se desarrollan en bloques de escasos 45 o 90 minutos, lo que dificulta el aplicar una didáctica acorde al desarrollo de habilidades y competencias por parte de los docentes, y más aún una evaluación basada en el desarrollo de competencias fundamentales, encasillando el proceso evaluativo en la una mera medición del caletre de contenidos descontextualizados y sin sentido para el estudiante, además de aplicar exclusivamente, solo la evaluación de tipo sumativa, dejando de lado, la inicial o diagnóstica y sobre todo, la procesal o formativa.

Al respecto Diaz Barriga (2006), señala:

...una evaluación auténtica centrada en el desempeño busca evaluar lo que se hace, así como identificar el vínculo de coherencia entre lo conceptual y lo procedural, entender como ocurre el desempeño en un contexto y situación determinados, o seguir el proceso de adquisición y perfeccionamiento de determinados saberes o formas de actuación. Asimismo, implica una autoevaluación por parte del alumno, pues la meta es la promoción explícita de sus capacidades de autorregulación y reflexión sobre su propio aprendizaje. (p. 127).

Según lo expuesto por la autora este es el deber ser, sin embargo esta no es la realidad que se viven en los centros educativos, con frecuencia se puede evidenciar la incongruencia de cómo se enseña y como se evalúa.

Por otra parte Tobón (2006), sostiene:

La evaluación por competencia es considerada como una evaluación alternativa que incluye una variedad de técnicas de evaluación, entendiendo estas como cualquier instrumento, situación, recurso o procedimiento que se utilice para obtener información sobre la marcha del proceso, las cuales permitirían conocer a los estudiantes y las diferentes formas que cada uno de ellos tiene para aprender, fomentando la realimentación inmediata de los resultados observados en la evaluación, para poder mejorar así el proceso de enseñanza y aprendizaje. (p. 38).

Por su parte, Cullen (1997) considera que las competencias son: “capacidades complejas, construidas desde integraciones de saberes previos y en diversos grados, que permiten relacionarse inteligentemente con diversos ámbitos y en diversas situaciones”. (p. 91). De allí, la importancia de valorar el aprendizaje por procesos, es decir observar el progreso y habilidades que los alumnos desarrollan, que les permitan ampliar sus propias fortalezas y superar sus debilidades lo cual sólo es posible mediante una evaluación que promueva la humanización, participación, integración, cooperación, socialización, y sobre todo la realimentación de los aprendizajes.

En este sentido Coello (2007), expresa lo siguiente:

Para la mayoría de los docentes, evaluar es hacer pruebas, aplicar exámenes, revisar resultados y adjudicar calificaciones, cuando en todo caso, lo que hacen con ello es medir el aprovechamiento escolar. La calificación obtenida, aun cuando sea determinada con absoluta justicia, sólo indica cuánto sabe el alumno, pero lo deja (al alumno) totalmente ignorante de qué sabe, cómo lo sabe y lo más importante, gracias a qué sabe lo que sabe. De ahí que la calificación sirva poco educativamente hablando, y que sea tan estéril para orientar el mejoramiento de la enseñanza. (p.67).

Bajo este contexto, se encuentra la Unidad Educativa Fe y Alegría “Santa Elena” que a pesar de ser un centro de referencia en calidad educativa, por formar parte de un Movimiento Educativo de formación humana – cristiana, que se enmarca en los postulados de la Educación Popular, además de desarrollar proyectos de aprendizajes creativos e innovadores, enfocados en el desarrollo de competencias y contar con la formación permanente de su personal en cuanto a la práctica educativa; aun se observa en sus aulas de clase situaciones como: profesores que aplican evaluaciones en base a contenidos programáticos y no al desarrollo de competencias, exámenes estructurados que limitan la capacidad de análisis, interpretación, pensamiento lógico y crítico, calificaciones punitivas y no correctivas.

Aunado a esto, el centro educativo se encuentra inmerso en un proyecto de transformación curricular, denominado “la Escuela Necesaria de calidad y su sistema de mejora” que según el documento base para la reflexión y construcción colectiva de Fe y Alegría (2013) señala:

Escuela Necesaria de calidad, tiene como objetivo promover una educación de calidad que propicie en los estudiantes de los sectores empobrecidos tanto el desarrollo de destrezas básicas de lectura, escritura y pensamiento lógico – crítico – matemático como la formación de personas con valores humanos y cristianos, conscientes de sus potencialidades y de su entorno, abiertos a la trascendencia, que asuman su responsabilidad como ciudadanos contribuyendo a mejorar su familia y su comunidad. (p. 37).

En consecuencia, la práctica educativa en esta institución, ha sido objeto de análisis crítico permanente, por parte de todos los entes involucrados en el quehacer educativo, donde se han tomado correctivos con respecto a la planificación y la

didáctica, tomando como base el desarrollo de competencias básicas, genéricas y específicas, viéndose resultados satisfactorios al respecto. Sin embargo, la práctica en la evaluación de los aprendizajes no muestra avances significativos, ya que se continúa evaluando bajo el paradigma educativo fundamentado en contenidos programáticos, donde se miden los conocimientos de la memoria y se limita el aprendizaje mediante el análisis, la interpretación y el pensamiento crítico. Tal como se aprecia en el documento antes mencionado, al señalar:

La evaluación es una reflexión crítica sobre el quehacer educativo y los sujetos que participan en él, detectando sus vacíos, debilidades y fortalezas, para con esta información, tomar decisiones apropiadas y planificar en pro de mejor. La evaluación no es un acto punitivo, sino formativo, constructivo, en cuanto supone aprendizaje para todo los que participan en el...implica concebir el error como oportunidad de aprendizaje y no como fracaso. (pág. 35).

De modo que, según la propuesta curricular de este centro educativo, el contenido no es el fin del proceso de enseñanza y aprendizaje, sino un medio para alcanzar un conocimiento. Por lo que entre la finalidad que se percibe con la planificación por proyectos de aprendizajes con énfasis en el desarrollo de competencias y la evaluación basada en competencias existe una dicotomía. Bajo este contexto, surgen las siguientes interrogantes: ¿Qué forma y modo de evaluación están aplicando los docentes, en sus prácticas educativas?, ¿Cómo es la didáctica desarrollada por los docentes para lograr el desarrollo de competencias en los estudiantes?, ¿Cómo están concibiendo los docentes de educación media técnica, la didáctica desarrollada en el aula de clases y la evaluación aplicada para valorar los aprendizajes de los estudiantes, bajo el enfoque por competencia?.

Ante estas interrogantes, se propone analizar la discrepancia entre la evaluación bajo el enfoque por competencias y la didáctica desarrollada por los docentes de media técnica en la Unidad Educativa Fe y Alegría “Santa Elena”, ya que a pesar de que planifican, bajo la metodología de proyectos de aprendizajes, de tipo

tecnológicos, ciudadanos, científicos y/o productivos, con énfasis en el desarrollo de competencias, utilizan prácticas de evaluación tradicional y punitivas.

OBJETIVOS

Objetivo General

Analizar la discrepancia entre la evaluación bajo el enfoque por competencias y la didáctica desarrollada por los docentes de educación media técnica en la Unidad Educativa Fe y Alegría “Santa Elena”, de Acarigua Estado Portuguesa.

Objetivos Específicos

- Identificar la forma y el tipo de evaluación que aplican los docentes de educación media técnica.
- Determinar la didáctica que desarrollan los docentes de educación media técnica.
- Contrastar la coherencia entre la evaluación bajo el enfoque por competencia y la didáctica desarrollada por los docentes de educación media técnica.

JUSTIFICACIÓN

Dentro del desafío de transformar la práctica educativa para alcanzar los fines propuestos en sistema educativo vigente, se encuentra la evaluación de los aprendizajes como parte del acto educativo, y viene a ser un elemento importante en el proceso de aprendizaje, no puede ser visto como un fenómeno que permita medir conocimientos, sino para apreciar la capacidad para crear, desarrollar y resolver situaciones; desde ese punto de vista se estaría hablando de una evaluación por competencia, que de acuerdo a Argudín (2006) señala: “La evaluación de las competencias determina aquello específico que va a desempeñar o a construir el

estudiante, y se basa en la comprobación de que el alumno es capaz de construirlo o desempeñarlo” (p.16).

En este proceso de cambio el docente juega un papel preponderante, se convierte en un puente que vincula en forma directa el desempeño de los individuos en la sociedad con el proceso educativo. En consecuencia, el proceso de enseñanza debe generar condiciones donde el estudiante desarrolle capacidades, habilidades y destrezas, no solo para desenvolverse en la sociedad, sino para participar y transformar la misma, y la evaluación como parte del proceso educativo debe vincularse con tal fin; sin embargo, a pesar de que se perciben avances en la didáctica, los recursos, medios, planes, programas, aun las practicas evaluativas no son las más acordes ni justas, ya que solo aseguran que los estudiantes son buenos o malos repitiendo lo dicho por el docente o el libro de texto con el fin de registrar una calificación.

Por ello, el analizar la discrepancia entre la evaluación bajo el enfoque por competencias y la didáctica desarrollada por los docentes de educación media técnica tiene una gran importancia para la búsqueda de soluciones a algunos problemas educativos, ya que permitirá conocer los nudos críticos que están incidiendo en que el proceso de evaluación no se esté llevando tal como se espera, desfasado de lo que se planifica y de las líneas de acción que se proyectan en el centro, así como contribuir en la mejora de la práctica evaluativa y generar la reflexión crítica, sobre el proceso de evaluación y las implicaciones de esta en la valoración de los aprendizajes.

Además, con esta investigación se pretende tener los siguientes alcances:

- Ser un punto de referencia, en cuanto a los modos y tipos de evaluación educativa.
- Lograr resultados cónsonos con lo que se pregona de la Educación de calidad, inclusiva, liberadora y popular, en los centros de Fe y Alegría.

- Dar respuesta a las líneas de mejoras establecidas por el centro, en el marco de referencia, de la Escuela Necesaria de Calidad y sistema de mejoras, establecidos en la Federación Internacional de Fe y Alegría.

CAPITULO II

MARCO TEORICO

Antecedentes

En la actualidad existe un acentuado interés por parte de algunos investigadores en el campo educativo, por el proceso de evaluación y las alternativas que esta ofrece al docente para su acción educativa. Por lo tanto, la revisión bibliográfica realizada, permitió la selección de algunas investigaciones Internacionales, Nacionales y Regionales, que constituyeron los precedentes más significativos para el presente estudio, entre los que se aprecian los siguientes:

Lorenzana (2012), en su tesis titulada: “La evaluación de los aprendizajes basada en competencias en la enseñanza universitaria” 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 los docentes de la Universidad Pedagógica Nacional “Francisco Morazán” en Honduras. Dicho estudio es de tipo descriptivo y bajo un diseño pre-experimental.

En el mismo, fue empleando la entrevista a los docentes y el cuestionario a los estudiantes como técnicas de recolección de datos, haciéndola llegar estos a la conclusión, de que las opiniones y percepciones de los profesores fueron en gran medida favorables al modelo aplicado, pese a la complejidad de las tareas que éste conlleva. Paralelamente, se recogen las opiniones y percepciones de los estudiantes que son además muy satisfactorias respecto al modelo propuesto.

Así mismo, la autora considera que si bien es cierto, que los alumnos reconocen que con este modelo de evaluación se exige un mayor nivel de trabajo, compromiso, dedicación y autonomía propia, se asegura un aprendizaje más significativo y percedero a lo largo de todo el proceso de su formación educativa, así como, una evaluación más justa y objetiva, conveniente a cada disciplina de estudio.

Esta investigación, significa un aporte interesante para el estudio propuesto, ya que vincula la importancia de evaluar bajo un enfoque por competencia y la incidencia de esta en la mejora del proceso de evaluación que llevan los docentes, además de reconocer que la evaluación bajo este enfoque, significa una evaluación más justa y objetiva que involucra directamente al estudiante en su proceso de aprendizaje, exigiéndole compromiso, dedicación y autonomía en su proceso formativo.

Moreno (2011), en su artículo titulado: “Evaluación del aprendizaje y grupos vulnerables en México. Una deuda por saldar.”, enfatiza que si se quiere elevar la calidad de la educación mediante la evaluación se tendría que hacer una fuerte inversión en desarrollar en el profesorado competencias para mejorar sus prácticas de evaluación en el aula, además el autor propone como avance significativo; capacitar a los directores, personal de apoyo técnico-pedagógico y profesorado de aula en el campo de la evaluación, incorporando las tendencias y propuestas más recientes.

Esta publicación permite reflexionar acerca de la pedagogía y didáctica del proceso de evaluación, centrando su atención, en la necesidad de contar en las aulas de clases con docentes conscientes y claros de su rol como evaluadores, no sólo desde el punto de vista administrativo, sino atendiendo realmente necesidades sociales, generando ambientes evaluativos desde la perspectiva intrínseca de cada uno de sus educandos y propiciando el desarrollo de competencias en los mismos.

Por su parte, Medina (2011), realizo una investigación titulada: “Evaluación basada en competencias como alternativa para la enseñanza de la física” este estudio surge en respuesta a la disociación existente entre la enseñanza de la física y la

práctica evaluativa que ejerce el docente de física, la cual es incoherente con los cambios establecidos en el modelo educativo vigente. Por lo que, la investigadora propone una estrategia de evaluación basada en competencias que contribuya con el proceso de aprendizaje de los estudiantes de tercer año de educación secundaria.

Esta investigación está enmarcada en la modalidad de proyecto factible, para lo cual se diseñó un cuestionario, tomando en consideración las dimensiones: evaluación tradicional y evaluación por competencias, analizado bajo una escala de estimación, aplicado a veintitrés (23) docentes del área de física. Al finalizar este trabajo, el autor está aportando una alternativa adecuada para los docentes de física, que les sirva de guía para replantear la evaluación tradicional y pensar en términos de evaluación por competencias, a fin de que cumplan efectivamente no sólo con enseñar sino con la comprensión y el aprendizaje por parte de los estudiantes.

El estudio señalado representó un valioso antecedente, debido a exponer la realidad existente en la mayoría de los centros educativos, a nivel de secundaria, sobre el desfase que existe entre cómo se enseña y el cómo se evalúa, aplicando técnicas e instrumentos que solo permiten medir conceptos abstractos y muchas veces sin sentido para el estudiante, enmarcados en la evaluación tradicional y alejada de las nuevas tendencias evaluativas, entre ellas la evaluación por competencias.

También, Martínez (2009) en el estudio titulado: “Estrategias de evaluación de aprendizajes globalizados para consolidar el perfil de competencias en educación superior”, enfocó su investigación en la propuesta de estrategias de evaluación basadas en el aprendizaje globalizado para consolidar el perfil de competencias de los estudiantes a nivel superior, la misma se enmarcó en un proyecto factible bajo un modelo cuantitativo, arrojando los instrumentos aplicados como resultados, que los docentes planifican las rutinas o jornadas diarias sin considerar los resultados previos de las evaluaciones, y al mismo tiempo realizan sistematizaciones como requisitos administrativos exigidos por algún ente de la institución.

Por lo que el autor plantea, finalmente, que la evaluación debe ser orientada con visión integral, individual, naturalista, recurrente, sistemática y comprensiva; evaluando los aspectos de la personalidad del estudiante, tomando en cuenta la globalización de aspectos cognoscitivos, morales, psicomotrices y sociales, poniendo en práctica el uso de técnicas e instrumentos adecuados a cada ambiente o situación natural de aprendizaje.

Esta investigación permite profundizar acerca del abordaje de la evaluación como característica cualitativa en la medición del aprendizaje y retomar la aplicación del proceso evaluativo hacia la valoración intrínseca, propia, natural del estudiante, como forma de autoevaluar el proceso al cual pertenecen y generar cambios desde la integralidad del ser humano, disminuyendo la parcialidad del proceso de enseñanza y la mera medición del aprendizaje memorístico.

Méndez (2009), en su investigación titulada “Práctica evaluativa del docente en el nivel de educación media general” donde plantea como objetivo de la investigación analizar la práctica evaluativa del docente en el nivel de educación media general del Complejo Educativo Bolivariano “Simón Bolívar” del Municipio Juan José Mora del Edo. Carabobo, para dicho estudio, de tipo descriptivo, la investigadora utilizó una población conformada por 326 sujetos, de los cuales: 31 eran docentes y 295 estudiantes. Por su parte la muestra estuvo constituida por 77 sujetos, es decir, 8 docentes y 69 estudiantes.

Así mismo, la autora utilizó para la recolección de los datos las técnicas de la observación y la encuesta; y como instrumento empleó un cuestionario con 34 ítems y cinco alternativas de respuesta, un instrumento de observación con 45 ítems y dos alternativas de respuesta. Posteriormente, los resultados de confiabilidad se calcularon por el método estadístico “Coeficiente Alpha de Crombach” y “Coeficiente de Kuder y Richardson”. Donde concluye que los docentes cumplen en grado moderado el proceso evaluativo, pero en grado bajo las normativas en materia de evaluación, todos llevan registros de las evaluaciones, aunque son muy pocos los

que en verdad toman en cuenta los factores que integran la personalidad del estudiante.

Esta investigación, aporta un referente significativo a la investigación propuesta, ya que demuestra que aunque los docentes en su mayoría cumplen con el proceso de evaluación, muy pocos son los que consideran la evaluación de manera integral, holística e intrínseca al desarrollo humano, por ende, se centran en la evaluación de resultados, dejando de lado la valoración del proceso formativo que viven los estudiantes y el desempeño mostrado por estos en dicho proceso, en pocas palabras, dejando de lado la evaluación por competencias.

Todos estos trabajos, constituyen un soporte importante para la investigación, porque ofrecen elementos de comparación y análisis, así como demostrar el interés por la temática de competencias a nivel internacional y nacional. Los resultados y conclusiones obtenidas sirven de apoyo para el planteamiento propuesto y marcan un referente en el desarrollo y logro de los objetivos planteados en la misma.

Bases Teóricas:

La fundamentación teórica de un estudio permite ubicar al investigador en las diferentes teorías y postulados que sustentan el estudio, así como también en un mar de conceptos necesarios para abordar su temática. Es importante tomar en cuenta estos aspectos, debido a que orientaran la investigación hacia la clasificación de datos y hechos relevantes para descubrir las relaciones del problema con las hipótesis ya existentes.

En este sentido, se destacan las teorías del aprendizaje significativo de Ausubel y la teoría del desarrollo de habilidades de pensamiento complejo propuesto por Tobón y la evaluación autentica de aprendizajes situados de Díaz Barriga. La primera de éstas, sostiene que el aprendizaje significativo se da cuando el contenido a enseñar está relacionado, no al pie de la letra, pero sí con sentido lógico en función de lo que el alumno ya sabe, de modo que la nueva información pueda ser asimilada en

la estructura cognitiva del que aprende; y tal estructura cognitiva está formada por esquemas en constante modificación.

Por su parte, Tobón destaca que las competencias son actuaciones ante las diversas situaciones de la vida personal, social y ambiental-ecológica con idoneidad y compromiso ético, y para ello es necesario que la persona desarrolle y aplique las diferentes habilidades de pensamiento complejo. También enfatiza que si se quiere formar personas integrales, integrales, competentes y con compromiso ético, es necesario que la educación se oriente a formar seres humanos que aborden las cosas relacionadas entre sí, en su unidad, sin asumirlas de forma separada.

Cabe considerar, por otra parte, la postura de Díaz Barriga con respecto a la evaluación auténtica centrada en el desempeño que busca evaluar lo que se hace, así como identificar el vínculo de coherencia entre lo conceptual y lo procedural, entender como ocurre el desempeño en un contexto y situación determinados saberes o formas de actuación . Asimismo, implica una autoevaluación, la autorregulación y reflexión por parte del alumno sobre su propio aprendizaje.

Los planteamientos anteriores fundamentan la investigación, porque tanto en el desarrollo de la didáctica como en el proceso de evaluación, los docentes deben tener presente los conocimientos previos de sus estudiantes para poder adaptar los nuevos conocimientos que los mismos requieren, y así estos puedan tener un significado que les permita globalizarlos con todo lo que les rodea, logrando así, desarrollar habilidades de pensamiento complejo, en definitivas les permita desarrollar competencias básicas, genéricas y específicas.

Evaluación:

La evaluación puede ser definida como un proceso sistemático, integral y humanista, basado en métodos y técnicas de investigación social, que reconoce los distintos ritmos de cada estudiante, como persona única y cambiante, que busca trascender el sólo medir contenidos y profundizar los aspectos que conllevan al

desarrollo pleno de cada educando, en el conocer, hacer y convivir. Al respecto, González (2007), plantea que la evaluación:

Es una actividad humana tan esencial como inevitable, que considera aspectos no sólo del alumno, sino también de la personalidad del profesor, de los métodos de enseñanza empleados, de los materiales didácticos, del medio familiar y social que rodea al alumno, de la organización escolar misma y de la «atmósfera» educativa, material y humana del centro educativo (p.2).

Por su parte Martínez, (2008) considera que la evaluación:

Es un proceso sistemático que pretende indicar hasta qué punto los alumnos y alumnas han logrado o consolidado las diferentes competencias y bloques de contenidos propuestos, donde los participantes en dicho proceso logran emitir algún juicio de valor acerca de los logros alcanzados, con el fin de tomar decisiones que contribuyan a reorientar, mejorar y garantizar la acción educativa. Donde los elementos involucrados, tales como aprendizaje, actividades, programas, instituciones, docentes y alumnos son sometidos a un estudio sistemático para evidenciar su incidencia en los procesos de transformación personal y social. (p.4).

Cabe destacar que para Camacho, (2013) la evaluación “es un proceso integral que abarca muchos aspectos de la realidad social, cultural y psicodidáctica del ser humano desde el punto de vista de los aprendizajes adquiridos por el individuo en el proceso de enseñanza”. (p. 09)

A la par de estas definiciones, el Currículo Nacional Bolivariano (2007) establece que:

La evaluación es un proceso dinámico y reflexivo-cooperativo, que permite apreciar las potencialidades alcanzadas por él y la estudiante; así como todas y cada una de las experiencias de aprendizaje desarrolladas, relacionadas con la posible participación de otros actores sociales, corresponsables, con la finalidad de que estos comprendan, cualifiquen, cuantifiquen y potencien las experiencias y acciones puestas en prácticas. (p. 73).

Por su parte Martíns y Veliz (2010) señalan:

La evaluación de los aprendizajes implica valorar y tomar decisiones que impactan directamente en la vida de los otros. Es participar en la construcción del conocimiento, interpretando la información, estableciendo visiones no simplificadas de la realidad. Es un proceso reflexivo, sistemático y riguroso de indagación sobre el contexto educativo. (p.10).

Así pues, según todas las definiciones dadas, se puede deducir que, el proceso de evaluación es inherente al ser humano y el desenvolvimiento de este en su práctica educativa – formativa, con carácter sistemático, reflexivo, dinámico e integral. En dicho proceso toma vital importancia la habilidad que tenga el docente para evaluar el desenvolvimiento de los estudiantes de forma objetiva, integral y enfocada en las verdaderas potencialidades y debilidades que presenten los educandos, para poder fortalecer o corregir, según sea el caso, su proceso de aprendizaje.

Más aun, cuando en el Proyecto Educativo Nacional de Fe y Alegría, propuesto como “Escuela Necesaria de Calidad y su Sistema de Mejora” se concibe la evaluación “como un proceso de dialogo para la comprensión y mejora de las prácticas y el desarrollo profesional que, a través de la reflexión, nos permite superar las rutinas y las inercias favoreciendo la creatividad y la innovación”. (p.74). Por lo tanto, la evaluación constituye un acto formativo y no punitivo, en cuanto supone aprendizaje para todos los sujetos involucrados, implica reflexión, acompañamiento, dialogo, confrontación y toma de decisiones ante los resultados encontrados.

Enfoques teóricos de la Evaluación:

Según Méndez (2011) describe los siguientes enfoques teóricos:

a) Evaluación por objetivos de Ralph Tyler (1930-1940):

A principios de la década de los treinta Ralph Tyler elaboró un método de evaluación educacional controlada en objetivos, lo que constituye el primer método sistemático de evaluación, el cual según Saavedra (2001), “busca determinar el grado de éxito y no usa el sistema experimental de comparación” (p. 04). Haciendo énfasis en la evaluación de distintos componentes del currículo y de su desarrollo,

estableciendo, clasificando y definiendo los objetivos en términos de rendimiento, como una etapa inicial del estudio evaluativo.

En 1970, Tyler estableció un procedimiento de evaluación el cual consiste en: Determinar las metas u objetivos, ordenar los objetivos en amplias clasificaciones, definir los objetivos en términos de comportamiento, establecer condiciones y situaciones para el logro de los objetivos, explicar los propósitos de la estrategia a quienes intervienen, desarrollar las apropiadas medidas técnicas, recopilar datos y comparar datos con objetivos. Convirtiendo la evaluación en “un proceso para determinar la congruencia entre los objetivos preestablecidos, las actividades para su logro y los resultados” (p.13). Es decir, determinar hasta qué punto los objetivos educativos han sido alcanzados mediante los programas de currículos y enseñanza, valorando el logro final en términos de rendimiento.

b) El método científico de evaluación de Edwuard Schuman (1967):

Schuman (citado por Saavedra, 2001) planteó la necesidad de que la evaluación se basará en evidencias científicas, para poder emitir juicios de valor empleando procedimientos de recopilación y análisis de datos. Considera la evaluación como un proceso social continuo que articula supuestos sobre la actividad que se evalúa y los valores personales de quien los hace. Además, formuló seis propósitos de la evaluación entre los que destacan: describir si los resultados han sido alcanzados y de qué manera, determinar las razones de cada uno de los éxitos y fracasos, describir los principios de subyacen en un programa que ha alcanzado el éxito, emplear técnicas que aumenten su eficacia y redefinir los medios que hay que utilizar para el logro de los objetivos.

c) Enfoque de evaluación Cipp de Stufflebeam (1969):

Stufflebeam (citado por Saavedra, 2001) afirma que la evaluación tienen que constituir “un proceso mediante el cual se deberá proporcionar información útil para la toma de decisiones” (p. 17). Según el Modelo de Evaluación CIPP (Contexto, Insumo, Proceso, Producto) la evaluación es el proceso de identificar, obtener y

proporcionar información útil y descriptiva acerca del valor y el mérito de las metas ,la planificación, la realización y el impacto de un objetivo determinado, con el fin deservir de guía para la toma de decisiones, solucionar los problemas y promover la comprensión de los fenómenos implicados; por consiguiente, el docente debe considerar todos los factores que intervienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje para determinar si debe introducir algún cambio, decidir las estrategias a utilizar, valorar, interpretar y juzgar los logros o avances obtenidos.

d) Evaluación formativa de Michael Scriven (1967-1969):

En 1967 Scriven (citado por Saavedra, 2001), insta que la función básica de la evaluación es juzgar las metas y no limitarse a ella en la búsqueda de resultados, es decir, identificar todos los resultados de un programa, valorar las necesidades y utilizar valoraciones para llegar a conclusiones acerca del mérito de los programas. Además, señala que para que la evaluación cumpla su meta de juzgar el valor de algo se emplean dos funciones: la evaluación formativa y la evaluación sumativa.

e) Evaluación de cuarta generación (evaluación cualitativa, constructivista, naturalista, respondiente) de Egon Guba e Yvonna Lincoln (1989):

Guba y Lincoln (citado por Alves y Acevedo, 1999), hacen una crítica a la postura positivista o cuantitativa de la evaluación, por considerarla reduccionista e irreal para los complejos sistemas sociales, y proponen una evaluación basada en el enfoque constructivista, dentro de un proceso ampliamente participativo que busque llegar a una agenda de negociación, es decir, plantean una propuesta que defiende la existencia de diferentes realidades como construcciones sociales de los individuos y considera la interacción entre lo observado y el observador. Además utiliza métodos participativos para la integración de las experiencias y creencias de los diferentes actores. A esta evaluación constructivista, respondiente la llamaron evaluación de cuarta generación, la cual plantea que el establecimiento de prioridades debería ser realizada de forma participativa para que dé oportunidad de contribución y control a cada uno de los grupos interesados.

Al respecto, Alves y Acevedo (1999) consideran que esta forma de evaluación revaloriza los papeles del evaluador y el evaluado, al punto que se les concede una participación en donde ambos aprenden y toman decisiones, por lo que “el evaluador pierde el carácter de juez y se convierte en un investigador de procesos para construir hechos que le permitan comprender el acto de aprender y por lo tanto de valorarlo”. (p.19).

Por su parte, Camacho (2013), describe dos enfoques teóricos:

a) La evaluación como medición: se lleva a cabo a través de pruebas estandarizadas, para todos iguales, aplicadas en el mismo tiempo y corregidas con criterios similares. La evaluación se convierte así en una comprobación del aprendizaje y un medio de control social. Se caracteriza porque se expresa a través de números y se cuantifica en resultados que pueden compararse. La utilización estadística de los datos tiene un nivel micro en el aula y un nivel macro fuera de la misma.

b) La evaluación como comprensión: el planteamiento esencial de esta perspectiva se refiere a la comprensión que genera el proceso de análisis. La evaluación no es un momento final del proceso en el que se comprueba cuáles han sido los resultados del trabajo, es un permanente proceso reflexivo apoyado en evidencias de diverso tipo; la diversidad de medios a través de los cuales se evalúa permite atender aspectos de la realidad y del proceso que va viviendo el alumno y la alumna en la evaluación.

Bajo estas reflexiones, se hace necesario que se considere al estudiante como una persona dotada de potencialidades, creencias, intereses, costumbres, anhelos, habilidades y destrezas que va adquiriendo y desarrollando en la medida que crece y se forma, por lo que para evaluar su aprendizaje se debe tomar en cuenta la caracterización del contexto en el que se manifiesta su proceso de aprendizaje. Estas teorías, dejan entrever el cambio del paradigma evaluativo, y la importancia de la subjetividad y de los procesos, de la atención a las diferencias individuales y a la diversidad, la incorporación de actitudes y los valores, entre otros.

Evaluación por competencia:

Según Camacho, (2013) señala:

La evaluación basada en competencias se puede definir como un enfoque sistemático del conocer y del desarrollo de habilidades que se determina a partir de funciones y tareas precisas. Se describe como un resultado de lo que el alumno puede desempeñar o producir al finalizar una etapa. (p. 13)

Igualmente, conviene destacar que evaluar competencias es observar a los alumnos en el trabajo cotidiano e ir haciéndose una idea de las competencias que se va a ir construyendo. Por su parte, Tobón, (2004), define la evaluación por competencias como:

El proceso mediante el cual se recopilan evidencias y se realiza un juicio u opinión de esas evidencias teniendo en cuenta criterios preestablecidos, para dar finalmente una retroalimentación que busque mejorar la idoneidad. Se orienta a evaluar competencias en los estudiantes tomando como referencia el desempeño de los mismos ante actividades y problemas del contexto, valiéndose de evidencias e indicadores para determinar el desarrollo de tales competencias en sus tres dimensiones (afectiva – emocional, cognoscitiva y actuacional) a fin de estimular la retroalimentación. (p.204)

Así mismo, Tobón, (2004), consideran que para evaluar por competencias es necesario comprender una serie de principios que deben estar presentes en este modelo de evaluación, los cuales se explican a continuación:

1. La evaluación por competencia es tanto cualitativa como cuantitativa, es decir la evaluación es cuali-cuantitativa. cuali, porque comenzamos por los procesos cualitativos (resultados esperados, logros, pautas de evaluación), construyendo criterios de evaluación pertinentes. Recomienda cuatro criterios de calidad o resultados y por cada criterio cuatro niveles de logro (nivel excelente de logro, nivel de calidad, compromiso de nivel medio, compromiso debe mejorar).

2. Se comienza con una evaluación de diagnóstico para determinar los aprendizajes previos y expectativas.

3. Se hace una continua coevaluación para determinar logros y aspectos a mejorar, considerando que es un proceso de interacción social que busca valorar las actuaciones de los alumnos en el proceso de la construcción del aprendizaje.

4. La evaluación no es un promedio de notas, implica analizar los indicadores y niveles de logro.

5. Se tiene como esencia la autoevaluación de los estudiantes la cual, no es un tipo de evaluación, sino que es una parte junto con la heteroevaluación y la coevaluación del mismo proceso de evaluación.

6. Mientras más diversas sean las fuentes de retroalimentación que recibe el estudiante, más probabilidades tendrá de desarrollarse hacia el logro de las competencias. La tendencia es cambiar evaluación sumativa por evaluación de promoción. (p.135)

Por todo lo expuesto, es importante que el docentes se apropie de un cambio de paradigma y asuma el enfoque basado en competencia en su desempeño, esto daría paso a otras estrategias de formación que incluyan la metacognición, la reflexión y por consiguiente la autorregulación del aprendizaje por parte de los estudiantes. Así mismo en la evaluación cuali-cuantitativa, se debe cambiar el modelo centrado en resultados para fomentar el proceso centrado en la valoración.

Clases de competencias

La educación a lo largo de la vida se basó en cuatro pilares: Aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir, aprender a ser. Y según el Diseño Curricular del Sistema Educativo Bolivariano (2007) los reformula de la siguiente manera: aprender a crear, aprender a convivir y participar, aprender a valorar y aprender a reflexionar, con la finalidad de desarrollar competencias en los educandos que les permita hacer frente a gran número de situaciones en la vida, a trabajar en equipo, convivir juntos, desarrollar la comprensión y aceptación del otro, la

percepción de las formas de interdependencia respetando los valores, la creatividad, innovación, pluralismo, conciencia social y ecológica.

Para Tobón (2004) las competencias son básicas, genéricas y específicas, siendo las básicas “fundamentales para vivir en sociedad y desenvolverse en cualquier ámbito laboral” (p. 67). Para el autor estas son la base de las genéricas y específicas, se forman en la educación primaria y secundaria, desarrollan el análisis y los procesos reflexivos autónomos y son el eje central para el procesamiento de la información. Entre ellas se encuentran las competencias comunicativas o de lenguaje, competencias matemáticas, las competencias de autogestión, el manejo de nuevas tecnologías, afrontar el cambio y el liderazgo.

Las competencias genéricas, según el mismo autor, son “aquellas comunes para varias ocupaciones o profesiones” (p.71) Entre ellas el autor destaca algunos ejemplos: Emprendimiento, gestión de recursos humanos, trabajo en equipo, gestión de la información, comprensión sistémica, resolución de problemas y planificación del trabajo. Y las competencias específicas son “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” (p.73).

Desde esta perspectiva, en el proceso de evaluación de los aprendizajes, se debe tomar en cuenta la valoración de competencias básicas (lectura, escritura y cálculos) como medios que hacen posible cualquier otro aprendizaje, considerando que estos son la clave para todas las capacidades de aprendizaje posterior. De igual manera, según el nivel académico, se deben tomar en cuenta llamadas competencias genéricas o transversales, como la comunicación, la resolución de problemas, el razonamiento, el liderazgo, la creatividad, la motivación, el trabajo en equipo, la capacidad de aprender y la competencia metacognitiva o capacidad para comprender y controlar el pensamiento propio y los procesos de aprendizaje. Para así dar paso a

las competencias específicas que son aquellas relacionadas con una materia u ocupación específica.

Por lo tanto, la finalidad de la evaluación bajo el enfoque por competencias, es tener presente la valoración de las competencias que va adquiriendo el estudiante, más no la medición del contenido memorizado o la repetición textual de lo que se quiere escuchar.

Tipos de evaluación:

De acuerdo al Diseño Curricular del Sistema Educativo Bolivariano (2007), señala tres tipos de evaluación, que a su vez Camacho (2013) las denomina etapas:

- Inicial y/o Diagnostica: se planifica con la finalidad de conocer los avances, logros alcanzados en el desarrollo de las potencialidades de los y las estudiantes; así como su interacción en el contexto social. Generalmente, se realiza en el proceso previo al desarrollo de los procesos de aprendizaje.

Tiene como propósito, según Camacho, (2013):

- a) Establecer el nivel real del alumno antes de iniciar una etapa del proceso de enseñanza y aprendizaje dependiendo de su historia académica.
- b) Detectar carencias, lagunas o errores que puedan dificultar el logro de los objetivos planteados.
- c) Detectar objetivos que ya han sido dominados, a fin de evitar su repetición.
- d) Dar elementos para plantear objetivamente ajustes o modificaciones en el programa.
- e) Establecer metas razonablemente a fin de emitir juicios de valor sobre los logros escolares, y con todo ello poder adecuar el tratamiento pedagógico a las características y peculiaridades de los alumnos.

- Procesual y/o formativa: esta evaluación se planifica con la finalidad de obtener información de elementos que configuran el desarrollo del proceso

educativo de todos y cada uno de los y las estudiantes, proporcionando datos para realimentar y reforzar los procesos.

Tiene como propósito, según Camacho, (2013):

- a) Retroalimentar tanto al alumno como al docente acerca del desarrollo del proceso enseñanza – aprendizaje.
- b) Distinguir lo que el alumno o grupo ha dominado o construido.
- c) Mostrar al profesor la situación del grupo en general y del alumno en particular.
- d) Detectar el grado de avance en el logro de los objetivos.

La evaluación formativa se centra en la reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje, tal como lo expresa Fe y alegría en su propuesta de escuela necesaria de calidad, al señalar: “Es una acción formativa y formadora que nos permite tomar conciencia de nuestras limitaciones y potencialidades para reconstruirnos cada día” (p. 25).

- Evaluación final y/o sumativa: se planifica con la finalidad de valorar e interpretar los logros alcanzados por los y las estudiantes en el desarrollo de las experiencias de aprendizaje. Los resultados de estas evaluaciones pueden ser el punto de inicio de la evaluación diagnóstica, al mismo tiempo que determinan la promoción, certificación o prosecución de los y las estudiantes de acuerdo al subsistema que pertenezca.

Según Camacho, (2013), tiene los siguientes propósitos:

- a) Hacer un juicio sobre los resultados de un curso, programa, entre otros.
- b) Verificar si un alumno domina una habilidad o conocimiento.
- c) Proporcionar bases objetivas para asignar una calificación.
- d) Informar acerca del nivel real en que se encuentran los alumnos.
- e) Señalar pautas para investigar acerca de la eficacia de una metodología.

Formas de evaluación

La evaluación está inmersa en todo el proceso pedagógico y es el punto de partida de la planificación educativa, por lo que hay que tener claridad en las formas para evaluar y poder diversificar el proceso.

Entre estas formas, se encuentra la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación, que de acuerdo al Diseño Curricular del Sistema Educativo Bolivariano, (2007) las define de la siguiente manera:

- Autoevaluación: es el proceso de reflexión que realiza cada uno de los participantes responsables del proceso de aprendizaje.
- Coevaluación: es la evaluación que realizan maestros, maestras y estudiante sobre sus actuaciones en el proceso de aprendizaje.
- Heteroevaluación: es el proceso en el cual los actores sociales involucrados en la construcción de aprendizajes, reflexionan para valorar recíprocamente sus esfuerzos, aciertos y logros reconociendo las potencialidades y proponiendo acciones para continuar su desarrollo.

Bajo este mismo contexto, pero centrado en la evaluación por competencias, Tobón, (2006), propone el concepto de valoración para resaltar el carácter apreciativo de la evaluación, enfatizando que es ante todo un procedimiento para generar valor, el cual se regula con base a criterios previamente concertados con los estudiantes. Asimismo, para la aplicación de la valoración, el autor señala:

La valoración de las competencias requiere de tres procesos interdependientes: autovaloración, covaloración y heterovaloración.

- Autovaloración: Es el proceso mediante el cual, la propia persona valora la formación de sus competencias con referencia a los propósitos de formación, los criterios de desempeño, los saberes esenciales y las evidencias requeridas. De esta manera, la persona construye su autonomía asumiéndose como gestora de su propia educación. (...)

- **Covaloración:** Consiste en una estrategia por medio de la cual los estudiantes valoran entre sí las competencias de acuerdo con unos criterios previamente definidos. De esta manera un estudiante recibe retroalimentación de sus pares con respecto a su aprendizaje y desempeño.
- **Heterovaloración:** Valoración que hace una persona de las competencias de otra, teniendo en cuenta los logros y los aspectos a mejorar, de acuerdo con unos parámetros previamente definidos. (pp.283-285).

Estas consideraciones tienen relativa importancia, ya que en el proceso de evaluación, generalmente, solo se aplica la heteroevaluación, donde el docente es quien establece los criterios y/o indicadores a medir, según su convicción y percepción, restándole importancia a las otras dos formas, que en definitiva son las que garantizan la reflexión, la crítica, el análisis y la revisión interna de los estudiantes sobre su propio aprendizaje, llevándolos a un proceso de metacognición. Y por ende al reconocimiento de sus competencias, habilidades y/o debilidades en su proceso de aprendizaje.

Técnicas de evaluación

Las técnicas de evaluación hacen referencia al procedimiento o la forma particular que emplean los docentes para obtener los datos o la información en base a la intención de la evaluación, es decir, se refieren al cómo llevar a cabo la evaluación, a las acciones que empleará el profesor para indagar y recolectar datos. Al respecto Camacho (2013), señala:

Desde la perspectiva de la evaluación formadora, multicultural, participativa y consensuada, centrada en el aprendizaje, se consideran diferentes técnicas que se refieren al cómo de la evaluación escolar y determinan, junto con los objetivos de la enseñanza, los instrumentos más adecuados. (p. 83)

Por su parte, Alves y Acevedo (1999), manifiestan que “el docente deberá evaluar, de modo que con las actividades y técnicas utilizadas contribuya realmente a la construcción del aprendizaje de los alumnos y alumnas” (p. 103). Por lo que, para

evaluar el proceso de aprendizaje de los estudiantes los docentes tienen a su disposición una gama de técnicas que pueden adaptar a la necesidad y el contexto que rodea dicho proceso. Entre ellas se encuentran:

- La observación: es un procedimiento que permite evaluar utilizando los sentidos del observador (evaluador) por lo que debe ayudarse con ciertos instrumentos para registrar y valorar los comportamientos observados con mayor objetividad (registros anecdóticos, escalas de estimación, entre otros). Esta técnica aporta gran cantidad de información cualitativa. Al respecto, las citadas autoras, señalan que “la evaluación debe basarse en la observación y en los datos obtenidos por medio de instrumentos y técnicas que permitan recoger evidencias de la realidad que se debe evaluar” (p. 103)

- La entrevista: consiste en una conversación entre el evaluador y el evaluado para determinar su progreso o logro de aprendizaje. Requiere una preparación previa para definir el objetivo y estructurar preguntas que guíen la entrevista.

- Análisis de tareas y contenidos (documental): es una técnica mediante la cual el docente mediante el acompañamiento hace una revisión y análisis de las actividades que el estudiante realiza durante su proceso de formación en el marco de aprender haciendo (ejercicios, informes, dibujos, mapas, maquetas, experimentos, entre otros).

- Las pruebas (escritas, orales y prácticas): constituyen el procedimiento más común para evaluar el rendimiento académico de los estudiantes, dado que ellas mismas son el instrumento en donde se recogen “las evidencias del aprendizaje logrado”, sin embargo, su empleo es limitado e insuficiente para valorar el aprendizaje. Las pruebas orales, son aquellas que requieren por parte de estudiante que responda en forma oral la pregunta formulada por el docente; estas pruebas enfrentan al estudiante a situaciones que implican, además del dominio del tema en cuestión, el uso del lenguaje oral para ser desarrollados en condiciones y tiempo que se estipule para ello. Su limitación es que muchas veces la tensión del alumno altera

su desenvolvimiento y requiere de bastante tiempo en su realización, dado que implica una dedicación individual a cada estudiante para obtener una muestra válida de sus conocimientos. Por otra parte, las pruebas prácticas, son aquellas que proponen al estudiante un conjunto de actividades que deberá llevar a cabo haciendo uso de sus destrezas sensorio-motrices. Este procedimiento es apropiado para la evaluación de aprendizajes donde el hacer predomine sobre el saber o que el saber se demuestre a través del hacer.

- Asamblea de evaluación: técnica en la que se reúne el facilitador con el grupo de estudiantes para analizar y hacer seguimiento a los avances desarrollados por los educandos en el proceso de coevaluación, autoevaluación y heteroevaluación. El facilitador coordina la asamblea, en la cual cada estudiante solicita su derecho de palabra haciendo un balance del proceso tanto individual como colectivo, bajo los principios de respeto, transparencia, tolerancia, reconocimientos de los demás y aportando ideas para el aprendizaje significativo y cooperativo (sin competitividad, comparaciones o descalificaciones).

Como se puede apreciar, existe una gran diversidad de prácticas evaluativas que le permiten al docente, indagar, conocer e identificar los conocimientos, aptitudes, destrezas, experiencias, en definitivas competencias que han desarrollado los estudiantes en su proceso de aprendizaje, sobre determinada temática estudiada, sin embargo, es común ver como las evaluaciones se centran únicamente en exámenes escritos y exposiciones grupales, donde la finalidad de los mismos es que los educandos repitan textualmente los contenidos y temas desarrollados, para colocar una medida (nota) alcanzada de conocimiento, carente de acompañamiento, seguimiento y reorientación del proceso.

Por otra parte, usualmente en las técnicas de evaluación, centradas en contenidos, mas no en competencias, se le resta importancia al análisis, la síntesis, la reflexión, el pensamiento crítico, lógico y matemático, así también las habilidades de

hacer, crear, reconstruir y la valoración del trabajo en equipo, la participación, cooperación, entre otros valores.

Por lo tanto, en la evaluación con enfoque por competencias, se debe diversificar las técnicas evaluativas, teniendo siempre presente la valoración del desempeño del estudiante, teniendo como referente las competencias básicas, genéricas y/o específicas, y no la memorización del contenido, ya que este es un medio para el desarrollo de competencias, más no el fin.

Instrumentos de evaluación

Los instrumentos de evaluación son los medios o recursos utilizados por los docentes para observar, medir, recolectar o registrar informaciones, aprendizajes o conductas que se desean evaluar. Se refiere al con qué realizar la labor evaluativa. A continuación se presentan las definiciones de algunos de ellos:

- Las pruebas: es una técnica e instrumento a la vez, por cuanto se extrae la información y se registra en el mismo recurso. “Consiste en presentar un tema para desarrollar, con orientaciones específicas para ello. Su fin no es solo valorar el grado de información que se tiene sobre la temática sino también sus habilidades y actitudes adquiridas”. (Ministerio del Poder Popular para la Educación, 2007, p. 17). Entre ellas se encuentran: las pruebas objetivas y las pruebas de ensayo.

- Las pruebas objetivas: requieren que el estudiante lea la pregunta piense en la respuesta y marque la que ha seleccionado o complete una oración en forma breve. Pueden estar integradas por reactivos de varios tipos: verdadero –falso, pareo, completación o selección simple y múltiple. Entre sus limitaciones, Alves y Acevedo (1999) señalan que este tipo de pruebas pueden ser acertadas por simple azar y no por conocimientos verdaderos...”Lo que se hace con una prueba es medir, no evaluar”. (p. 124). Por ello, plantean que se les cambie el nombre por pruebas de respuesta únicas, que se apliquen como evaluaciones exploratorias o complementarias, que las

preguntas obedezcan a distintos tipos de contenidos y que sus respuestas propicien la reflexión y la adquisición de nuevos conocimientos.

- Las pruebas de ensayo: son pruebas que están conformadas por preguntas en donde el estudiante tiene la libertad para responder, esto implica que el estudiante tendrá que demostrar su capacidad de producción, organización, síntesis y expresión de manera escrita. Entre sus limitaciones tenemos: presenta un muestreo bastante limitado del área de conocimiento a ser evaluado, la forma de escribir o la redacción del estudiante influye en la calificación y existe gran posibilidad de evaluar subjetivamente. Al respecto, Mateo (2000) señala que “constituyen una modalidad muy popular y utilizada; entre sus ventajas está el hecho de que se adaptan a cualquier objetivo de aprendizaje.” (p. 79)

- Hoja de registro: “son tarjetas u hojas que contienen los aspectos referidos a las evidencias de aprendizajes que se están explorando, con espacios destinados a registrar lo que sucede.” (Alves y Acevedo, 1999, p. 112). Permiten recoger información para la evaluación de pruebas prácticas, orales, de análisis documental (asignaciones, portafolios, auto y coevaluaciones).

- Listas de cotejo: son instrumentos de observación muy estructurados en los cuales sólo se registra la ausencia o presencia de un determinado evento, rasgo o característica mostrada por el estudiante. “Es la presentación ordenada de acciones o de características deseadas o no en la actuación que debe observarse.” (D’Angostino de Cersósimo, 2007, p. 32)

- Escala de estimación: es un instrumento de observación muy estructurado que permite registrar, a través de una escala, el grado en el cual el rasgo o característica observada se evidencia. Las escalas pueden ser gráficas, numéricas o descriptivas.

- Registros descriptivos: son instrumentos en los que se describen claramente los detalles y circunstancias de los hechos tal y como acontecen (frases, gestos,

expresiones, entre otros). Permite recoger información acerca de la ejecución de los estudiantes como resultado de la observación de los diferentes elementos que intervienen en la praxis educativa; allí se debe detallar la actuación del educando y la interpretación de los hechos evidenciados. Busca llevar un registro de los logros, avances y formalezas de cada estudiante y las potencialidades a desarrollar.

- Registros anecdóticos: es muy similar al registro descriptivo en cuanto a detalles, pero se emplea cuando acontece un incidente o anécdota interesante, lo que permite tener en cuenta esas manifestaciones espontáneas del estudiante. El docente discute la situación escolar, reseñando objetivamente los hechos. Para su uso se debe tener en cuenta que se seleccionan los alumnos que necesitan estudio intensivo, se deben registrar después de realizar la observación y describir tantos incidentes por semana como sea posible, además, se deben registrar incidentes de comportamientos tanto positivos como negativos.

- Diferencial semántico: “es un cuestionario conformado por preguntas que contienen una escala estimativa con pares de adjetivos o frases bipolares (bueno - malo, fácil-difícil), vinculados a un determinado planteamiento.” (Alves y Acevedo, 1999, p. 113).

- El portafolio: se refiere a la recolección de trabajos escritos, ordenándolos, con la finalidad de que el estudiante observe su progreso durante todo el proceso de la acción pedagógica, esta actividad conlleva a realizar la autoevaluación, coevaluación y la evaluación externa que serían las opiniones de los representantes y otro actor del proceso de aprendizaje.

- Acta de asamblea de evaluación: es el instrumento de la socialización de la asamblea de evaluación que lleva el facilitador y que involucra la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación. En ella se registra la información de los avances, debilidades, fortalezas, compromisos y acuerdos generales en cuanto a los procesos relacionados con la enseñanza-aprendizaje en cada lapso para orientar el proceso de

formación y/o reportar la culminación del proceso de enseñanza - aprendizaje, así como la calificación de cada estudiante en una asignatura.

Ante estas consideraciones, es necesario prestar suma importancia a los instrumentos de evaluación, ya vienen a hacer la evidencia tangible del proceso de evaluación, por lo que debe ser consonó con lo que se quiere evaluar (competencia o contenido/ proceso o resultado) con el tipo, la forma, la técnica y el instrumento a utilizar; ya que tal como señala Camacho (2013):

...Un instrumento mal utilizado, mal formulado, mal realizado, será un instrumento poco confiable y poco valido, el cual no determinara a ciencia cierta cómo está el rendimiento y desarrollo de un estudiante, más bien crea confusión, fomenta la subjetividad y el fracaso escolar. (p. 117)

Por lo tanto, cuando se trata de evaluar bajo el enfoque por competencia, se debe estar claro en la variedad y utilidad de los diferentes instrumentos de evaluación, no encasillando todas las prácticas evaluativas a un único modelo, sino diversificándolos según la técnica utilizada, la necesidad e integralidad de los educandos.

Características de la evaluación por resultados y evaluación por competencias

Evaluación por resultado:

- ✓ Está dirigida a escuchar o escribir la repetición de ideas hechas por otros sin conexión de saberes previos.
- ✓ La acción de evaluación busca resultados finales.
- ✓ Solo el docente participa y califica cada actividad que va cumpliendo el estudiante.
- ✓ Tiene una orientación positivista o post-positivista.
- ✓ Premia o castiga al estudiante, por lo que lo promueve o excluye del sistema educativo.
- ✓ Se plantea las pruebas como único responsable de la evaluación.

Evaluación por Competencias:

- ✓ Se centra en los procesos (como construcción de conocimientos, creación propia de cada alumno, con significado y funcionabilidad).
- ✓ Busca una valoración holística de todo el proceso educativo de principio a fin.
- ✓ La autoevaluación tiene un mayor peso en el proceso evaluativo.
- ✓ Tiene un enfoque constructivista.
- ✓ Los estudiantes tienen la oportunidad de reflexionar sobre su propio proceso de Aprendizaje.
- ✓ Utiliza variedad de instrumentos y estrategias que permite valorizar el proceso de aprendizaje.

Así mismo, la evaluación bajo el enfoque por competencia es integral, continua, sistémica, flexible, permanente, constructivista, horizontal, cooperativa y participativa y no se valora sólo lo cognitivo, sino también lo afectivo y actitudinal.

Como se puede ver, la concepción de evaluación debe ir a más allá de la cuantificación, porque para lograr una visión holística del proceso de aprendizaje, tiene que haber un cambio en la práctica evaluativa, dejando atrás la visión tradicional de una evaluación apremiante o castigadora, punitiva y de medición del conocimiento y avanzar a lo interpretativo y crítico, tomando en cuenta los procesos sin prescindir de los resultados.

Didáctica:

Desde el punto de vista etimológico, didáctica proviene del griego *didaktike*, que quiere decir arte de enseñar y tiene una relación estrecha con instruir o exponer con claridad, a raíz de esta definición muchos autores han expresado su sentido y significado, tal como Escudero (1980) quien expresa que; “la didáctica es una ciencia que tiene por objeto la organización y orientación de situaciones de enseñanza - aprendizaje con el fin de obtener la formación intelectual del educando” (p. 82). Es

decir, que mediante las situaciones que se dan o se van dando a través de la práctica en el contexto educativo, es que se garantiza el aprendizaje o no de los estudiantes.

Se puede ver entonces que la didáctica, es un arte y una ciencia, ya que posee carácter científico en cuanto Sabe, pero no solo se queda ahí, sino que Hace Saber, así que el docente enseña, instruye, comunica y hace aprender a través de múltiples consideraciones que rodean todos los factores de la enseñanza, es decir aplica la didáctica.

Ante todo esto, la didáctica debe sobrepasar los contenidos que se imparten dentro del aula y conducir a un mundo donde el desarrollo de competencias motive el aprendizaje con técnicas y estrategias novedosas, creativas, motivadoras y por sobre todo con un profundo sentido de pertenencia social.

Etapas de la didáctica

Se distinguen tres etapas en la acción didáctica:

a. Planteamiento

En esta etapa se formulan los objetivos educativos y los planes de trabajo adaptados a los objetivos previstos. La formulación de un plan implica la toma de decisiones anticipada y la reflexión con anterioridad a la puesta en práctica.

b. Ejecución

Posteriormente al planteamiento, el profesor pone en práctica los recursos y métodos didácticos, desarrollándose el proceso de enseñanza.

c. Evaluación

Es la etapa en la que se verifican los resultados obtenidos con la ejecución, materializándose en el proceso de evaluación.

Por tanto, el proceso de enseñanza-aprendizaje se desarrolla en varias etapas, y comprende un proceso donde entra en juego quien enseña, que enseña, como enseña, con que enseña, a quien enseña y por supuesto que evalúa y cómo evalúa, debiendo existir entre estas una correspondencia correlacional.

Clasificación de la didáctica

a. Didáctica General

Se ocupa de los principios generales y normas para dirigir el proceso de enseñanza-aprendizaje hacia los objetivos educativos. Estudia los elementos comunes a la enseñanza en cualquier situación ofreciendo una visión de conjunto. También ofrece modelos descriptivos, explicativos e interpretativos generales aplicables a la enseñanza de cualquier materia y en cualquiera de las etapas o de los ámbitos educativos, aunque debe partir de realidades concretas, su función no es la aplicación inmediata a la enseñanza de una asignatura o a una edad determinada.

b. Didáctica Diferencial

Llamada también diferenciada, puesto que se aplica más específicamente a situaciones variadas de edad o características de los sujetos. En el momento actual, toda la didáctica debería tener en cuenta esta variedad de situaciones y hallar las necesarias adaptaciones a cada caso. Por tanto, estrictamente, la didáctica diferencial queda incorporada a la didáctica general mientras ésta llegue a dar cumplida respuesta a los problemas derivados de la diversidad del alumnado.

Didáctica Especial o Didácticas específicas

Trata de la aplicación de las normas didácticas generales al campo concreto de cada disciplina o materia de estudio. Hoy día se utiliza también la denominación de didácticas específicas, entendiéndose que hay una para cada área distinta: didáctica del lenguaje, de la matemática, de las ciencias sociales o naturales, de la expresión plástica, de la educación física, etc.

Principios de la didáctica

La didáctica muestra una serie de principios que se ocupan de relacionar la enseñanza y el proceso que la involucra para llegar al aprendizaje, ya que no hay una sola forma de aprender, sino que cada persona tiene la responsabilidad de ir estructurando su propio método.

Asegura Klingberg (1972) que no importa la cantidad de los principios, ni la forma en que sean formulados, sino considerar una serie de criterios, como la necesidad de que el sistema de principios debe atender a las leyes esenciales de la enseñanza, para alcanzar su suficiencia.

Este autor propone los siguientes principios:

- Principio del carácter científico y educativo de la enseñanza.
- Principio de la vinculación de la teoría con la práctica.
- Principio de la unidad de lo concreto y lo abstracto.
- Principio de sistematización de la enseñanza.
- Principio del papel dirigente del maestro y de la actividad independiente del alumno.
- Principio de la asequibilidad de la enseñanza.
- Principio de la atención individual de los alumnos sobre la base del trabajo colectivo.

Desde su posición los principios por su nivel de generalización conducen a normas más concretas, operacionables en el modo de actuación del docente, las cuales llama acciones, vistas como indicadores prácticos que contribuyen al cumplimiento de los principios, es decir, las acciones son derivaciones del carácter general de los principios a determinado eslabón del proceso de manera que alcance singularidad ante un hecho pedagógico particular.

Elementos de la didáctica

La didáctica tiene que considerar seis elementos fundamentales para su aplicación, estos son:

Los alumnos: elemento personal del proceso; en la realidad debe existir una adaptación recíproca, que se orienta hacia la integración, esto es, hacia la identificación entre el alumno y la escuela para ello, es imprescindible que la escuela esté en condiciones de recibir el alumno como él es, según su nivel de maduración cognitiva y emocional, edad, diferencias individuales, ritmo de aprendizaje, habilidades y destrezas entre otras.

Profesores: constituye otro elemento personal del proceso, es el orientador de la enseñanza debe ser fuente de estímulo que lleva al alumno a reaccionar para que se cumpla el proceso de aprendizaje.

Los objetivos: toda acción didáctica supone objetivos, sirven de guía en el proceso, y son formulados al inicio de la programación docente. La escuela no tendría razón de ser si no tuviese en cuenta la conducción del alumno hacia determinadas metas.

La materia: por su parte, constituye la sustancia, el conocimiento que es necesario transmitir de profesor a alumno, y que debe ser asimilada por éste. Es el contenido de la enseñanza a través de ella serán alcanzados los objetivos de la escuela, debe ser contextualizados a las necesidades de los estudiantes.

Las técnicas de enseñanza: constituyen los medios y métodos a través de los cuales se realiza la labor docente y deben estar lo más próximo que sea posible a la manera de aprender de los alumnos.

El medio geográfico, económico, cultural y social: es indispensable para que la acción didáctica se lleve a cabo en forma ajustada y eficiente, tomar en

consideración el medio, contexto donde funciona la escuela y en el que se desarrolla el estudiante; su cultura, creencias, factores psico-sociales, y otros).

Bases Legales:

El presente estudio, está sustentado en el marco legal por la Ley Orgánica de Educación (2009); su artículo 44 establece lo siguiente:

La evaluación, como parte del proceso educativo, es democrática, participativa, continua, integral, cooperativa, sistemática, cuali-cuantitativa, diagnóstica, flexible, formativa y acumulativa. Debe apreciar y registrar de manera permanente, mediante procedimientos científicos, técnicos y humanísticos, el rendimiento estudiantil, el proceso de apropiación y construcción de aprendizajes, tomando en cuenta los factores socio-históricos, las diferencias individuales y valorará el desempeño del educador y la educadora y en general, todos los elementos que constituyen dicho proceso.

El artículo citado manifiesta la importancia de la evaluación en el proceso educativo, la cual debe aplicarse adecuadamente, tomando en cuenta las características que debe tener la evaluación en atención a las necesidades de los estudiantes, en este sentido se hace necesario aplicar evaluaciones que promuevan la participación de los involucrados en el acto educativo, así como la construcción del conocimiento por parte del estudiante.

Las evaluaciones deben ser coherentes con las competencias programadas, a fin de valorar y registrar el rendimiento estudiantil desde el desarrollo de las habilidades cognitivas, afectivas y procedimentales del estudiante, dimensiones que deben ser consideradas durante todo el proceso de evaluación, en este sentido estaríamos en presencia de la aplicación de una evaluación por competencia.

De igual forma, el artículo 90 del Reglamento General de la Ley Orgánica de Educación (2003) establece:

Los métodos y procedimientos que se utilicen en el proceso de evaluación deberán responder a un conjunto de reglas, principios, técnicas e

instrumentos acordes con las distintas competencias, bloques de contenidos y objetivos para evaluar. Dichos métodos y procedimientos se planificarán y comprobarán en forma coherente y racional durante el proceso de aprendizaje.

Dentro de esta normativa, la evaluación basada en competencias está prevista en la Ley Orgánica de Educación (2009), lo cual se evidencia en el contenido de la cita anterior, ya que expresa claramente que la evaluación debe estar acorde con las competencias, contenidos y objetivos. Asimismo se debe planificar y seleccionar adecuadamente las técnicas e instrumentos de evaluación, es decir, contar con estrategias de evaluación ajustadas a lograr el aprendizaje de los estudiantes en términos de alcance de competencias.

En este mismo orden de ideas, el artículo 97 del Reglamento General de la Ley Orgánica de Educación (2003) establece:

En la evaluación de la actuación del alumno participarán:

1. El docente, quien hará la aplicación, análisis, seguimiento, calificación y registro de los resultados de las actividades de evaluación en el grado, año, área asignatura o similar, con sujeción a las disposiciones pertinentes. El docente al evaluar... apreciará no sólo el rendimiento estudiantil, sino también su actuación general y los rasgos relevantes de su personalidad, sin menoscabo de los juicios valorativos que deba emitir en el proceso de evaluación.
2. El alumno mismo, quien mediante la autoevaluación valorará su actuación general y el logro de los objetivos programáticos desarrollados durante el proceso de aprendizaje.
3. La sección o grupo, que evaluará, por medio de un proceso de coevaluación, tanto la actuación de cada uno de sus integrantes, como la de la sección o grupo como un todo, cuando así lo permita la actividad de la

evaluación utilizada. Los resultados de la autoevaluación y de la coevaluación se utilizarán para orientar el proceso de aprendizaje.

La evaluación debe estar, siempre y en todos los casos, al servicio de quienes son los protagonistas en el proceso de enseñanza y aprendizaje, especialmente al servicio de los alumnos; por lo tanto una evaluación que aspira a ser formativa tiene que estar continuamente al servicio de la práctica para mejorarla, debe ser formadora en todos los aspectos y al servicio de quienes participan en la misma y se benefician de ella; por lo tanto, una evaluación basada en competencias se adecua a este propósito considerando que la misma promueve la autoevaluación y la coevaluación, formas de evaluación que forman parte importante para reconducir la enseñanza y aprendizaje ya que fomenta la participación del estudiantado y la autorreflexión del mismo con respecto a su aprendizaje. Ya que la evaluación que no forma, ni permite el aprendizaje de quienes participan en ella debe descartarse de las prácticas educativas, porque ella misma debe ser recurso de formación y oportunidad de aprendizaje.

Por otra parte, en la Resolución N° 35 del Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, de fecha 28/07/06 señala en su Artículo N° 01, que el proceso de evaluación en el marco del Sistema de Educación Bolivariana debe:

Atender el continuo humano y la diversidad de desarrollo de cada ser humano en los momentos propios de cada edad en su estado físicobiológico-psíquico-cultural e histórico como proceso integral, cooperativo, participativo, cuali-cuantitativo y multidireccional, focalizado en el seguimiento de competencias orientadas al hacer, conocer y convivir como elementos formativos expresados en la autoevaluación, la coevaluación, la heteroevaluación con reconocimiento para la formación integral del ser social solidario.

Así mismo, el artículo 2 de esta resolución establece que:

La evaluación forma parte de la planificación de cada plantel en el marco de la metodología de proyectos. La evaluación debe concebirse como una valoración cualicuantitativa de las potencialidades de los estudiantes

tomando en cuenta como se da el aprendizaje, los cambios, logros, avances y dificultades en el aula, en su ambiente familiar y comunitario.

Estos aspectos legales, reflejan el deber ser de la evaluación del aprendizaje en el nivel de Educación Media Técnica y serán utilizados para determinar el grado de cumplimiento por parte de los docentes de la U. E. Fe y Alegría “Santa Elena”.

OPERACIONALIZACION DE LAS VARIABLES

Objetivo General: Analizarla incoherencia entre la evaluación bajo el enfoque por competencias y la didáctica desarrollada por los docentes de educación media técnica en la Unidad Educativa Fe y Alegría “Santa Elena”, de Acarigua Estado Portuguesa.

OBJETIVOS ESPECIFICOS	VARIABLE	DEFINICION CONCEPTUAL	DIMENSIONES	INDICADORES	ITEMS	
Identificar la forma y el tipo de evaluación que aplican los docentes de educación media técnica en la Unidad Educativa Fe y Alegría “Santa Elena” de Acarigua Estado Portuguesa.	Evaluación	Proceso sistemático, participativo y reflexivo que permite emitir una valoración sobre el desarrollo de las potencialidades del y la estudiante, para una toma de decisiones que garantice el logro de los objetivos.	Tipos de evaluación	- Inicial y/o Diagnostica	01	
				-Procesual y/o formativa	02	
				-Evaluación final y/o sumativa.	03	
			Formas de evaluación	-Autoevaluación	04	
				-Coevaluación	05	
				-Heteroevaluación.	06	
			Técnicas de evaluación	- La observación	07	
				-La entrevista	08	
				-Las pruebas escritas	09, 10	
				-Asamblea de evaluación.	11	
				Instrumentos de evaluación	-Las pruebas objetivas	12
					-Las pruebas de ensayo	13

				-Hoja de registro	14
					15
				-Listas de cotejo	16
				-Escala de estimación	17
				-Registros descriptivos	18
				-Registros anecdóticos	19
				-El portafolio	
Determinar la didáctica que desarrollan los docentes de educación media técnica en la Unidad Educativa Fe y Alegría “Santa Elena”, de Acarigua Estado Portuguesa.	Didáctica	Rama de la Pedagogía que se encarga de buscar métodos y técnicas para mejorar la enseñanza, definiendo las pautas para conseguir que los conocimientos lleguen de una forma más eficaz a los educados	Etapas de la Didáctica	- Planeación	20
				- Ejecución	21
				- Evaluación	22
			Clasificación de la didáctica	- General	23
				- Diferencial	24
				- Especifica	25
			Principios de la didáctica	-Carácter científico de la enseñanza	26
				-Vinculación de la teoría – practica.	27
				-Unidad de lo concreto y lo abstracto.	28
				-Asequibilidad de la	29

				enseñanza	
			Elementos de la Didáctica	-Estudiantes	30
				-Objetivos	31
				-Materias	32
				-Métodos y técnicas	33
Contrastar la coherencia entre la evaluación bajo el enfoque por competencia y la didáctica desarrollada por los docentes de educación media técnica de la Unidad Educativa Fe y Alegría “Santa Elena de Acarigua Estado Portuguesa.	Enfoque por Competencia	Proceso continuo, ordenado y sistemático, mediante el cual se recopila evidencias y se realiza un juicio o dictamen de esas evidencias teniendo en cuenta criterios preestablecidos, para dar finalmente una retroalimentación que busque mejorar la idoneidad.	Clasificación de las Competencias	-Básicas	34
				-Genéricas	35
				-Específicas	36
			Características de la evaluación por competencia	-Integral	37
				-Continua	38
				-Sistemática	39
				-Flexible	40
				-Constructivista	41
				-Cooperativa	42
				-Reflexiva	43

Fuente: Colmenarez 2015

CAPITULO III

MARCO METODOLOGICO

En este capítulo se presenta el conjunto de procedimientos y técnicas desarrollados en la investigación, con la finalidad de ponerlos de manifiesto y así poder analizar los supuestos de estudios y reconstruir los datos a partir de los conceptos teóricos operacionalizados previamente. Al respecto Balestrini, (2006) señala:

El marco metodológico es la instancia referida a los métodos, las diversas reglas, registros, técnicas y protocolos con los cuales una teoría y su método calculan las magnitudes de lo real. De allí pues, que se deberán plantear el conjunto de operaciones técnicas que se incorporaran en el despliegue de la investigación en el proceso de la obtención de los datos (p. 126).

En este sentido, en el desarrollo de este apartado se describe la naturaleza del estudio, el tipo y diseño de investigación, población, muestra, instrumento y técnica para la recolección de datos, así como la validez y confiabilidad de los mismos.

Naturaleza de la Investigación

Según las características de la investigación, la misma responde al paradigma cuantitativo, que según Barrantes (2001) el mismo emplea técnicas de conteo, medición y uso de razonamiento abstracto; además es generalmente aplicado a contextos sociales y ambientes integrales. Este enfoque se centra en las consecuencias de los hechos sociales, y no presta mucha atención a la conducta humana individualizada, hace referencia a las técnicas experimentales no subjetivas, utilizando un modelo cerrado de razonamiento lógico deductivo. Tiene como finalidad la comprobación y su diseño de investigación es específico.

Tipo de investigación

De acuerdo al problema planteado referido a la discrepancia entre la evaluación bajo el enfoque por competencia y la didáctica desarrollada por los docentes de educación media técnica, en la Unidad Educativa Fe y Alegría "Santa Elena" y en función de sus objetivos, el estudio se centró en una investigación de campo; ya que este tipo de investigación permite no sólo observar, sino recolectar los datos directamente de la realidad objeto de estudio, en su ambiente cotidiano, para posteriormente analizar e interpretar los resultados de estas indagaciones. En este sentido, Arias (2006), señala:

La investigación de campo es aquella que consiste en la recolección de datos directamente de los sujetos investigados, o de la realidad donde ocurren los hechos (datos primarios), sin manipular o controlar variable alguna, es decir, el investigador obtiene la información pero no altera las condiciones existentes (p.31).

Así mismo, tiene un nivel descriptivo que de acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista (2006):

Los estudios descriptivos buscan especificar las propiedades importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que sea sometido análisis. Miden o evalúan diversos aspectos, dimensiones o componentes del fenómeno o fenómenos a investigar. Desde el punto de vista científico describir es medir. Esto es, en un estudio descriptivo se selecciona una serie de cuestiones y se mide cada una de ellas independientemente, para así y valga la redundancia describir lo que se investiga (p.118).

En efecto, en los estudios descriptivos no se manipulan variables, pero están orientados a conocer situaciones, costumbres y actitudes predominantes, a través de la descripción precisa de las actividades, objetos, procesos y personas.

Diseño de investigación

Toda investigación requiere un diseño que se adecue a los objetivos fijados, y además permita la introducción de ciertos controles en la recolección de los datos, al respecto Balestrini (2002), define al diseño de investigación como:

El plan global de investigación que integra de un modo coherente y adecuadamente correcto técnicas de recogida de datos a utilizar, análisis previstos y objetivos...el diseño de una investigación intenta dar una manera clara y no ambigua respuestas a las preguntas planteadas en la misma (p.131).

Por lo tanto la investigación tiene un diseño no experimental debido a que, en el estudio solamente se observaron los hechos tal cual como se presentaban en su contexto natural y en un tiempo determinado, para luego ser analizados. Cabe destacar que la variable se observó y estudio tal como se presentaba en el contexto real, y no se generaron ni se manipularon situaciones artificiales, tal como lo señalan Hernández, Fernández y Baptista (2006), “es la investigación donde no hacemos variar intencionalmente las variables independientes” (p. 189).

Población

La población, de acuerdo a Balestrini (2001), “Se define como un conjunto finito o infinito de personas, cosas o elementos que presentan características comunes” (p. 137), tomando en cuenta los elementos presente en esta definición, la investigación estuvo conformada por una población de 24 docentes, en edades comprendidas entre 24 a 55 años, tanto del sexo femenino como masculino, todos desempeñándose en el nivel de educación media técnica en la Unidad Educativa Fe y Alegría Santa Elena”. Debido a que esta población es pequeña y finita, todos los individuos que la integran fueron tomados como unidades de estudio en la investigación.

Muestra

Para la investigación no hubo una selección de muestra definida, ya que se tomó la totalidad de los individuos como unidades de análisis, siendo esto determinado por Palella y Martins (2003) como un muestreo intencional, ya que la misma estuvo representada por toda la población. De la misma manera, Zarcovich (1999) comenta que una población de fácil acceso por la reducida cantidad de sujetos puede ser estudiada sin seleccionar ninguna muestra, y así se le denomina estudio censal.

Técnicas e instrumento para la Recolección de Datos

Las técnicas de recolección de datos son todos los procedimientos y actividades que se realizan para conseguir la información necesaria para el éxito de una investigación. Estas vienen ligadas directamente con la operacionalización de las variables de dicha investigación. Ander (1998) afirma que “la técnica no es el camino como el método, sino el arte o manera de recorrer ese camino” (p.138). Dentro de estas se encuentran, la observación, la encuesta, la entrevista, el cuestionario, el formulario, entre otros.

En este estudio se tomó como técnica la encuesta, que de acuerdo a Hernández (2004) sirve para recoger información mediante preguntas escritas de manera organizada en un cuestionario impreso, y es empleada para investigar fenómenos generales y no particulares. Permitiéndole al encuestado leer previamente el cuestionario y luego responderlo por escrito, sin tener ninguna intervención el investigador en cuestión. A la final se recogen las respuestas de manera especial, para luego evaluar los resultados mediante procesos estadísticos (p. 32).

Para la aplicación de esta técnica se diseñó como instrumento, un cuestionario con 43 preguntas policotómicas, donde se presentarán en una escala de frecuencia, cinco (5) opciones de respuestas (Siempre, Casi siempre, Algunas veces, Casi nunca y Nunca). Donde cada ítems están relacionados a las variables a investigar y redactadas de manera clara, sencilla y concisa, con la finalidad de permitirle al individuo encuestado expresar sus pensamientos sin sesgo y la mayor objetividad posible (Ver anexo A).

Al respecto, Ruiz (2002) afirma que el cuestionario es un instrumento conformado por un conjunto de preguntas de naturaleza variada y expresadas en diferentes formas a los fines de sus respuestas. La forma o tipo de cuestionario depende tanto de los objetivos que persiga la investigación, como de las personas a las que se les aplica el material (p. 75).

Validez y Confiabilidad del Instrumento

En todo trabajo de investigación científica, se requiere obtener la confiabilidad y validez de los hechos estudiados y la relación que se establecen entre estos y los resultados obtenidos, las evidencias encontradas y los nuevos conocimientos que se puedan situar, por lo que se requiere establecer los mecanismos correspondientes para garantizar estas premisas.

Validez

Toda medición de un instrumento de recolección de datos debe reunir dos requisitos esenciales: validez y confiabilidad. Con respecto a la validez, Ruiz (2002) sostiene que la validez se explica "hasta dónde los ítems de un instrumento son representativos del dominio o universo de contenido de la propiedad que se desea medir" (p. 75). Es decir, la validez es la exactitud con la que se pueden hacer mediciones significativas y acordes con el objetivo a lograr, buscando que el instrumento mida exactamente lo que se pretende evaluar.

Por lo tanto para la validación de contenido del instrumento, se aplicó el juicio de expertos como procedimiento, a los cuales se les suministro el cuestionario, los objetivos de la investigación, la tabla de operacionalización de la variable y un formato de validación contentivo de las categorías de información, para cada ítem, con el fin de evidenciar la pertinencia, claridad, coherencia y las correcciones que se le pudieran realizar al instrumento. De acuerdo a la evaluación realizada por los expertos se tomaron en cuenta algunas de las sugerencias señaladas, con respecto a la redacción de algunos ítems.

Confiabilidad

En cuanto a la Confiabilidad, Ruiz (Ob. Cit) comenta que uno de los rasgos que determinan el resultado de un instrumento es cuan reproducible sea, esto quiere decir que, los resultados que se obtienen en un determinado momento deben ser los

mismos o similares al aplicar nuevamente ese instrumento en condiciones iguales, y es allí donde se conoce su confiabilidad.

Así mismo, Palella y Martins (2003), sostienen que “un instrumento es confiable cuando, aplicado al mismo sujeto en diferentes circunstancias, los resultados o puntajes obtenidos son aproximadamente los mismos” (p.151). Por lo que para la investigación se calculara la confiabilidad mediante la aplicación del Coeficiente Alpha de Cronbach, que de acuerdo a Palella y Martins (ob.cit.), “es una de las técnicas que permite establecer el nivel de confiabilidad...” (p.180).

Igualmente acota el autor mencionado, que ésta operación se utiliza en la construcción de escalas donde no hay respuestas correctas e incorrectas, sino que cada entrevistado responde la alternativa que mejor le parece sobre el objeto que se le pregunta, para lo que se utilizará la siguiente formula:

$$\alpha = \frac{K}{K - 1} \left(1 - \frac{\sum S^2}{St^2} \right)$$

Donde:

α = Valor del Coeficiente Cronbach para determinar la confiabilidad del instrumento, resultado de confiabilidad que puede ser expresado en porcentaje

K = Número de ítems.

$\sum S^2$ = Varianza de los puntajes de cada ítems.

St^2 = Varianza al cuadrado de los puntajes totales.

Por lo tanto, para determinar la confiabilidad, se efectuó una prueba piloto a cinco (5) docentes de educación media técnica de la Unidad Educativa Fe y Alegría “Nuestra Señora de Coromoto” con características similares a los de la población de estudio, donde se les aplicó el cuestionario, utilizando un coeficiente de consistencia

interna denominado Coeficiente Alfa Cronbach en tanto el cuestionario se aplicó una sola vez a cada docente; además este coeficiente denota el grado de congruencia y de la capacidad que tiene el instrumento para dar los mismos resultados en repetidas aplicaciones. Hernández, al respecto Fernández y Baptista (1998) expresan:

Este coeficiente desarrollado por J. L. Cronbach requiere una sola administración del instrumento de medición y produce valores que oscilan entre 0 y 1. Su ventaja reside en que no es necesario dividir en dos mitades a los ítems del instrumento de medición, simplemente se aplica la medición y se calcula el coeficiente. (p.251).

Por su parte Ruiz (2002) expone que el coeficiente Alfa Cronbach produce valores que oscilan entre 0 y 1, lo cual significa que en la medida en que se acerque el coeficiente a la unidad, mayor será la consistencia interna de los indicadores en la escala evaluada, el rango de confiabilidad por debajo de 0,4 muestra un nivel de fiabilidad baja o no aceptable; si tomara un valor entre 0,41 y 0,6 se podría considerar como un nivel moderado; si se situara entre 0,61 y 0,8 se estaría ante un nivel alto; entre 0,81 y 1,0 haría referencia a una confiabilidad muy alta. En este sentido propone que una manera práctica de interpretar la magnitud del coeficiente de confiabilidad puede ser guiada por la escala.

Coeficiente de Confiabilidad

Cuadro N° 1:

Rangos de Confiabilidad	
0,81 a 1,00	Muy alta
0,61 a 0,80	Alta
0,41 a 0,60	Moderada
0,21 a 0,40	Baja
0,01 a 0,20	Muy baja

Fuente Ruiz (1998)

Cálculo del Coeficiente Alfa de Cronbach.

$$\alpha = \frac{43}{42} \left(1 - \frac{71}{488,8} \right)$$

$$\alpha = 1,023 \left(1 - 0,145 \right)$$

$$\alpha = 1,023 \left(0,854 \right)$$

$\alpha = 0,87$

Este resultado indica que cada vez que se aplique el instrumento, se tiende de una manera muy alta a obtener las mismas respuestas o resultados. Por ello, el instrumento se consideró como muy confiable; por tal razón, se procedió a su aplicación en los sujetos que conformaron la población.

Técnica de Análisis de los Datos

El análisis de datos es indispensable dentro de cualquier investigación, ya que permite examinar objetivamente los resultados obtenidos, a la luz de los objetivos propuestos al inicio de la misma, al respecto Hurtado (2008), dice: “será necesarios analizarlos a fin descubrir su significado en términos de los objetivos planteados al principio de la investigación... (p.162). Posterior a la aplicación del instrumento, se seleccionaron, organizaron y tabularon todos los datos recabados para realizar el análisis estadísticos, el cual permitió conocer los resultados arrojados de manera fiable y objetiva.

Posterior a ello, se consideró necesaria realizar una estadística descriptiva, la cual consiste sobre todo en la presentación de datos en forma de tablas y gráficos, la descripción resumida de los datos sin la intervención de otros factores que puedan interferir en su interpretación.

CAPITULO IV

ANALISIS E INTERPRETACION DE LOS RESULTADOS

En este capítulo se presentan y analizan los datos que se obtuvieron al aplicar el instrumento a la población objeto de estudio (24 docentes de educación media técnica) de la Unidad Educativa Fe y Alegría “Santa Elena” con la finalidad de analizar la discrepancia entre la evaluación bajo el enfoque por competencias y la didáctica desarrollada por estos docentes.

El análisis e interpretación de los resultados se hizo a partir de la tabulación de las respuestas suministradas por los encuestados, agrupando en tablas distribuidas por frecuencia y porcentajes cada ítem según su indicador y dimensión para luego representarlos gráficamente y analizar los mismos.

Variable: Evaluación.

Dimensión: Tipo de Evaluación.

Indicador: 1, 2, 3.

1.- Aplica la evaluación diagnóstica, para considerar las potencialidades y debilidades en sus estudiantes.

2.- Utiliza la evaluación procesual, para valorar los aprendizajes que van alcanzado sus estudiantes.

3.- Toma en cuenta la evaluación final, como la evidencia que valora los conocimientos alcanzados por sus estudiantes

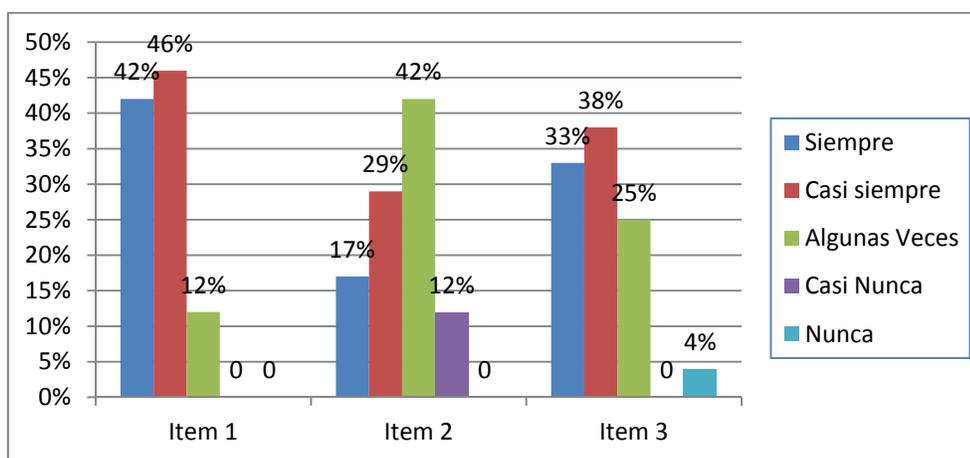
TABLA N° 1

Distribución porcentual de los ítems N° 1, 2, 3

ITEMS	ALTERNATIVAS DE RESPUESTAS										TOTALES	
	SIEMPRE		CASI SIEMPRE		ALGUNAS VECES		CASI NUNCA		NUNCA			
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
1	10	42	11	46	03	12	0	0	0	0	24	100
2	04	17	07	29	10	42	03	12	0	0	24	100
3	08	33	09	38	06	25	0	0	01	04	24	100

GRAFICO N° 1

Representación gráfica de los ítem N° 1, 2, 3



Fuente: Colmenarez (2015)

ANALISIS:

Con respecto al 1er ítem que plantea: *aplica la evaluación diagnostica, para considerar las potencialidades y debilidades en sus estudiantes*; los resultados indicaron que el 46 % de los docentes casi siempre aplica este tipo de evaluación, seguido de un 42% que expresaron que siempre, mientras el 12% respondieron que algunas veces lo hacen. Ante el 2do planteamiento: *Utiliza la evaluación procesual, para valorar los aprendizajes que van alcanzando sus estudiantes*; el mayor porcentaje, es decir, el 42% de los encuestados manifestaron que algunas veces la

utilizan, el 29% señalaron que casi siempre, mientras que el 17% respondieron siempre y apenas un 12% opinaron que nunca la utilizan.

En cuanto al 3er ítem, que hace referencia a: *toma en cuenta la evaluación final, como la evidencia que valora los conocimientos alcanzados por sus estudiantes*, el mayor porcentaje, representado por el 38% señalan que casi siempre toman como evidencia la evaluación final, y un 33% respondió que siempre, seguido de un 25% que señala que algunas veces, mientras que un 4% manifestó nunca, ante el planteamiento señalado.

De acuerdo a estos resultados se puede inferir que la totalidad de los docentes de educación media técnica de la Unidad Educativa, aplican la evaluación diagnóstica para conocer las fortalezas y debilidades de sus estudiantes, sin embargo de esta mayoría, algunas veces y casi siempre es que consideran la evaluación procesual y un mínimo de los docentes, casi nunca toma en cuenta este tipo de evaluación. Situación que se evidencia cuando un número importante de ellos, manifiestan que siempre y casi siempre toman en cuenta la evaluación final como la evidencia que valora los conocimientos alcanzados por sus estudiantes. Resultados que llama la atención, debido a que para poder evidenciar el desarrollo de competencias en los estudiantes tiene un gran peso la evaluación procesual, Tal como señala Tobon (2010): “durante el proceso, la evaluación busca retroalimentar en cómo se está dando el aprendizaje y la pertinencia de la mediación docente” (p.288). Por supuesto, con el complemento de la evaluación diagnóstica para así poder dar insumos reales y objetivos a la evaluación final.

Variable: Evaluación.

Dimensión: Formas de Evaluación.

Indicador: 4, 5, 6.

4.- Genera en su proceso de evaluación, espacios para que los estudiantes se autoevalúen.

5.- Emplea la coevaluación con la finalidad de que su grupo de estudiantes evalué los aprendizajes alcanzados por cada uno de los integrantes del mismo.

6.- Promueve entre sus estudiantes la heteroevaluación como la única forma de evaluar sus aprendizajes

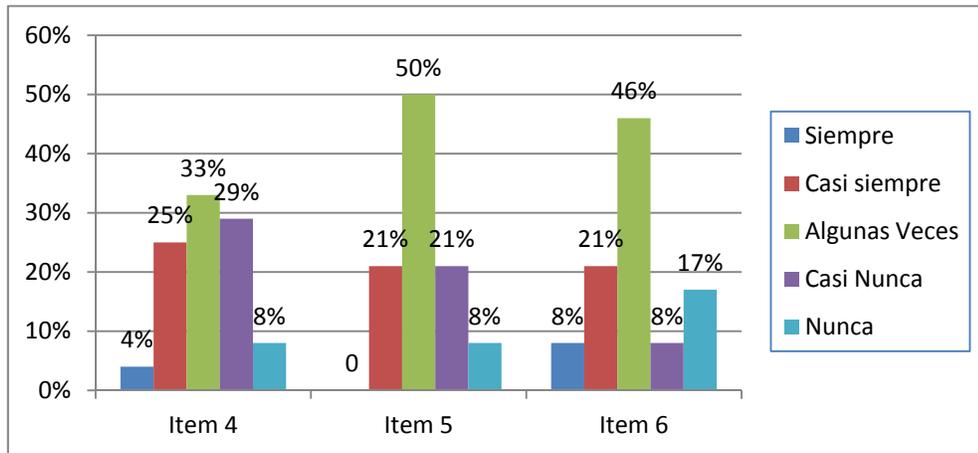
TABLA N° 2

Distribución porcentual de los ítems N° 4, 5, 6

ITEMS	ALTERNATIVAS DE RESPUESTAS										TOTALES	
	SIEMPRE		CASI SIEMPRE		ALGUNAS VECES		CASI NUNCA		NUNCA			
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
4	01	4	06	25	08	30	07	29	02	8	24	100
5	0	0	06	25	12	50	05	21	02	8	24	100
6	02	8	05	21	11	46	02	8	04	17	24	100

GRAFICO N° 2

Representación gráfica de los ítem N° 4, 5, 6



Fuente: Colmenarez (2015)

ANALISIS:

En relación al ítem: *genera en su proceso de evaluación, espacios para que los estudiantes se autoevalúen*; la mayoría representada por un 33% respondió que algunas veces y casi nunca aplican esta forma de evaluación, así como un 25% manifiestan que casi siempre, mientras que un 4% siempre lo hace y el 8% nunca lo aplica. Con respecto al planteamiento: *emplea la coevaluación con la finalidad de que su grupo de estudiantes evalúe los aprendizajes alcanzados por cada uno de los integrantes del mismo*; los resultados indicaron que el 50 % de los docentes algunas veces la emplea, seguido de un 21% que casi siempre lo hace, e igual porcentaje casi nunca y el 8% respondió que nunca. Ante el 6to ítem propuesto, que señala: *promueve entre sus estudiantes la heteroevaluación como la única forma de evaluar sus aprendizajes*; el mayor porcentaje, es decir, el 46% de los encuestados manifestaron que algunas veces la utilizan, el 21% señalaron que casi siempre, mientras el 17% respondieron nunca y apenas un 8% señalaron que siempre e igual número opinaron que casi nunca la promueven.

De acuerdo a estos resultados se desprende que no hay unificación con respecto a la forma de evaluación en el centro, algunos docentes ocasionalmente aplican la coevaluación, pero muy dispersamente se promueve la autoevaluación, así mismo, se puede apreciar que con respecto al ítem n° 4, son muy pocos los docentes que siempre generan espacios para que los estudiantes se autoevalúen, mientras que con respecto a la coevaluación y ante la misma opción de respuesta (siempre) ningún docente la aplica. Sin embargo, según estos mismos resultados, existen algunos docentes que casi siempre tienen presentes estas tres formas de evaluación en su proceso de enseñanza.

Vale la pena destacar lo importante de la autoevaluación y coevaluación en el marco de evaluación bajo el enfoque por competencia y se evidencia, según los resultados, la poca frecuencia con la que son aplicables estas formas de evaluación dentro del centro educativo.

Variable: Evaluación.

Dimensión: Técnicas de Evaluación.

Indicador: 7, 8, 9, 10, 11.

7.- Emplea la observación como técnica para monitorear el desempeño de sus estudiantes en el aula de clases.

8.- Utiliza la entrevista como técnica de evaluación para apreciar los aprendizajes alcanzados por sus estudiantes.

9.- Aplica las pruebas escritas dentro del aula de clase para evaluar los aprendizajes de sus estudiantes.

10.- Emplea las pruebas prácticas como una técnica de evaluación para evidenciar que el estudiante demuestra el saber a través del hacer.

11.- Al finalizar cada proyecto de aprendizaje, realiza asambleas de evaluación con sus estudiantes para retroalimentar el proceso de aprendizaje.

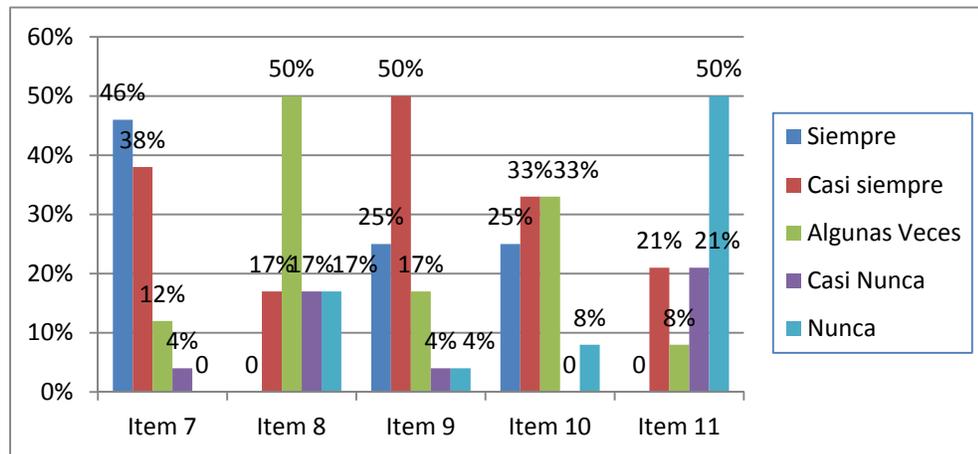
TABLA N° 3

Distribución porcentual de los ítems N° 7, 8, 9, 10, 11

ITEMS	ALTERNATIVAS DE RESPUESTAS										TOTALES	
	SIEMPRE		CASI SIEMPRE		ALGUNAS VECES		CASI NUNCA		NUNCA			
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
7	11	46	09	38	3	12	01	04	0	0	24	100
8	0	0	04	17	12	50	04	17	04	17	24	100
9	06	25	12	50	04	17	01	4	01	4	24	100
10	06	25	08	33	08	33	0	0	02	8	24	100
11	0	0	05	21	02	8	05	21	12	50	24	100

GRAFICO N° 3

Representación gráfica de los ítem N° 7, 8, 9, 10, 11



Fuente: Colmenarez (2015)

ANALISIS:

De acuerdo a la tabla y gráfica del ítem N° 7 que plantea: *Emplea la observación como técnica para monitorear el desempeño de sus estudiantes en el aula de clases*; la mayoría representada por un 46% manifestó que siempre la emplea, así como un 38% señala que casi siempre, mientras que un 12% sostiene que algunas veces y una minoría, representada por el 4% respondió que casi nunca aplican esta técnica de evaluación. Con respecto al ítem: *Utiliza la entrevista como técnica de evaluación para apreciar los aprendizajes alcanzados por sus estudiantes*; el 50% de los docentes manifiestan que algunas veces utilizan esta técnica, mientras que el resto de los encuestados, representado por 17% manifiestan que casi siempre, casi nunca y nunca la utilizan. Con relación al planteamiento: *Aplica las pruebas escritas dentro del aula de clase para evaluar los aprendizajes de sus estudiantes*; los resultados indicaron que el 50% de los docentes casi siempre las aplican, seguido de un 25% que siempre lo hacen, mientras que el 17% manifestaron que alguna vez y un 4% respondió que casi nunca y nunca aplican esta técnica. Ante el décimo ítem propuesto, que señala: *Emplea las pruebas prácticas como una técnica de evaluación para evidenciar que el estudiante*

demuestra el saber a través del hacer; el mayor porcentaje, es decir, el 33% se inclinaron a responder que algunas veces y casi siempre emplean esta técnica, seguido por el 25% que manifestó siempre utilizarla y apenas un 8% de los encuestados manifestaron que nunca. Con respecto al ítem que señala: *Al finalizar cada proyecto de aprendizaje, realiza asambleas de evaluación con sus estudiantes para retroalimentar el proceso de aprendizaje*, El 50% respondió nunca, mientras que el 21% casi nunca y el mismo porcentaje manifestó que casi siempre y un 8% señaló que algunas veces lo hace.

Estos resultados permiten inferir que la técnica más utilizada, de manera frecuente, por los docentes es la observación y la mitad de estos ocasionalmente aplican la entrevista, sin embargo la segunda técnica más utilizada son las pruebas escritas, pero existe poca aplicabilidad de pruebas prácticas y muy escasamente se realizan asambleas de evaluación donde los estudiantes tengan la posibilidad de retroalimentar su proceso de aprendizaje.

Variable: Evaluación.

Dimensión: Instrumentos de Evaluación.

Indicador: 12, 13, 14, 15.

12.- Utiliza las pruebas de selección simple y/o completación como instrumento de evaluación para valorar el desempeño demostrado por sus estudiantes.

13.- Emplea las pruebas tipo ensayo, como un instrumento para apreciar la capacidad de producción escrita que tienen sus estudiantes.

14.- En sus actividades prácticas maneja hojas de registros como instrumentos de evaluación para registrar aspectos significativos sobre el desempeño de sus estudiantes.

15.- Emplea la lista de cotejo como un instrumento de evaluación en su práctica docente.

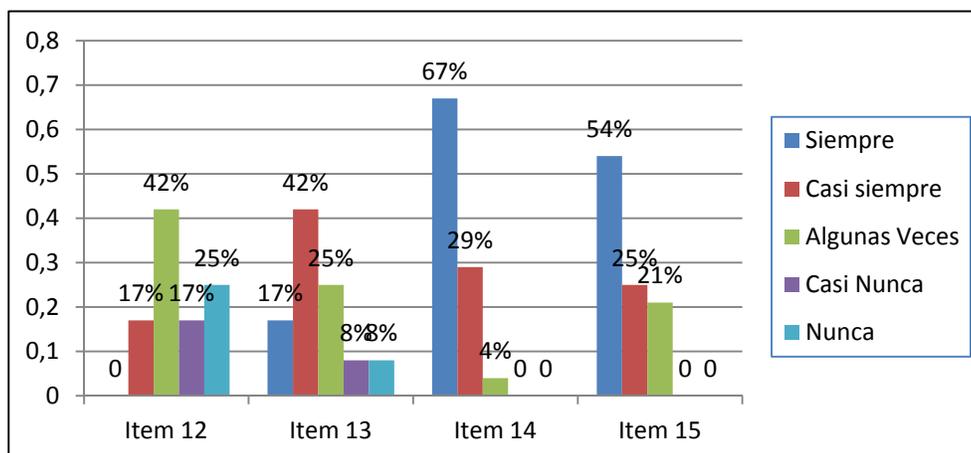
TABLA N° 4

Distribución porcentual de los ítems N° 12, 13, 14, 15.

ITEMS	ALTERNATIVAS DE RESPUESTAS										TOTALES	
	SIEMPRE		CASI SIEMPRE		ALGUNAS VECES		CASI NUNCA		NUNCA			
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
12	0	0	04	17	10	42	04	17	06	25	24	100
13	04	17	10	42	06	25	02	8	02	8	24	100
14	16	67	07	29	01	4	0	0	0	0	24	100
15	13	54	06	25	05	21	0	0	0	0	24	100

GRAFICO N° 4

Representación gráfica de los ítem 12, 13, 14, 15



Fuente: Colmenarez (2015)

ANÁLISIS:

En relación al ítem N° 12, que plantea: *Utiliza las pruebas de selección simple y/o completación como instrumento de evaluación para valorar el desempeño demostrado por sus estudiantes*; la mayoría representada por 42% expreso que algunas veces la utiliza, mientras que el 25% manifestó que nunca, seguido del 17% que respondió casi siempre y casi nunca la utilizan, con respecto al ítem: *Emplea las pruebas tipo ensayo, como un instrumento para apreciar la capacidad de producción escrita que tienen sus estudiantes*; el 42% de los docentes

consideró que casi siempre las emplea, mientras que el 25% respondió que algunas veces y un 17% manifestó que siempre las utiliza, por otra parte el 8% respondió que casi nunca y nunca las emplea en su proceso de evaluación. Con relación al ítem que señala: *En sus actividades prácticas maneja hojas de registros como instrumentos de evaluación para registrar aspectos significativos sobre el desempeño de sus estudiante;* la mayoría de los docentes, representado por el 67% manifestaron que siempre la utilizan, seguido del 29% que manifiesta que casi siempre emplean este instrumento, y un 4% expreso que algunas veces. En cuanto al planteamiento del ítem: *Emplea la lista de cotejo como un instrumento de evaluación en su práctica docente;* la mayoría de los encuestados representado por el 54% señalaron que siempre, mientras que 25% opinaron que casi siempre y un 21% respondieron que algunas veces utilizan este instrumento.

Ante estos resultados, se puede deducir que las hojas de registros es el instrumento de evaluación más utilizado por los docentes, seguido de la lista de cotejo, vale destacar que a pesar de que algunas veces se emplean las pruebas objetivas (completación, selección simple) como instrumento (también considerada técnica) ningún docente considero la opción siempre como respuesta, es decir que esta es aplicada, mayoritariamente de forma ocasional, cosa que no ocurre con las pruebas tipo ensayo que casi siempre, siempre y algunas veces consideran que las aplican.

Variable: Evaluación.

Dimensión: Instrumentos de Evaluación.

Indicador: 16, 17, 18, 19.

16.- Utiliza la escala de estimación para registrar los aprendizajes que van alcanzado sus estudiantes.

17.- Usa los registros descriptivos como instrumentos para integrar y describir los aspectos significativos de las jornadas educativas.

18.- Emplea los registros anecdóticos con la finalidad de registrar sucesos significativos, que evidencien el desempeño demostrado por sus estudiantes en las situaciones de aprendizajes.

19.- Emplea el portafolio para recolectar las producciones escritas de sus estudiantes, de manera sistemática y ordenadas, y así estos observen el progreso de su desempeño en su proceso de aprendizaje.

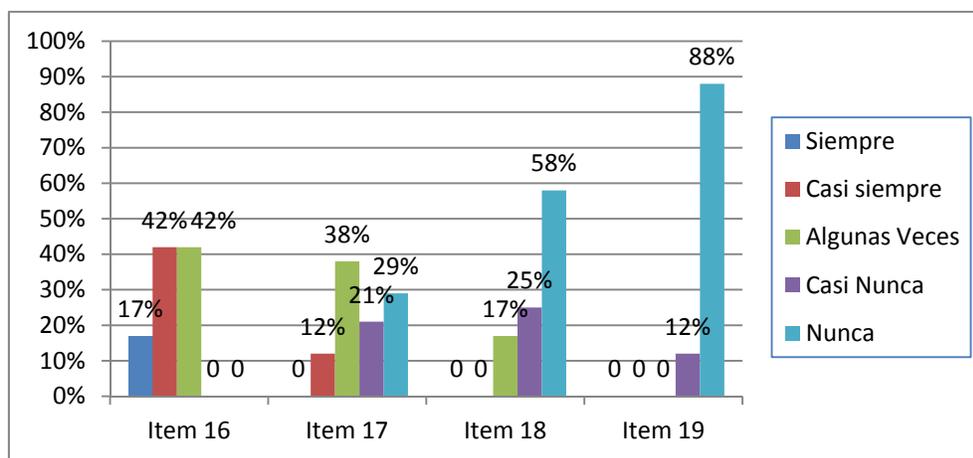
TABLA N° 5

Distribución porcentual de los resultados de los ítems N° 16, 17, 18, 19

ITEMS	ALTERNATIVAS DE RESPUESTAS										TOTALES	
	SIEMPRE		CASI SIEMPRE		ALGUNAS VECES		CASI NUNCA		NUNCA			
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
16	04	17	10	42	10	42	0	0	0	0	24	100
17	0	0	03	12	09	38	05	21	07	29	24	100
18	0	0	0	0	04	17	06	25	14	58	24	100
19	0	0	0	0	0	0	03	12	21	88	24	100

GRAFICO N° 5

Representación gráfica de los ítems N° 16, 17, 18, 19



Fuente: Colmenarez (2015)

ANÁLISIS:

Con respecto al ítem que plantea: *Utiliza la escala de estimación para registrar los aprendizajes que van alcanzado sus estudiantes*, la mayoría, representado por 42% respondió que casi siempre y algunas veces las utiliza, mientras que el 17% manifestó que siempre. Con relación al ítem: *Usa los registros descriptivos como instrumentos para integrar y describir los aspectos significativos de las jornadas educativas*, el 38% de los docentes considera que algunas veces ha utilizado este instrumento, seguido del 29% que nunca la ha usado y el 21% respondo que casi nunca, mientras que apenas el 12% manifestó que casi siempre lo utiliza.

Con relación al ítem que expresa: *Emplea los registros anecdóticos con la finalidad de registrar sucesos significativos, que evidencien el desempeño demostrado por sus estudiantes en las situaciones de aprendizajes*, más de la mitad, representado por el 58% señalaron que nunca emplean este instrumento, seguido por el 25% que manifestó casi nunca y un 17% considero que algunas veces han empleado este instrumento. En cuanto al planteamiento del ítem: *Emplea el portafolio para recolectar las producciones escritas de sus estudiantes, de manera sistemática y ordenadas, y así estos observen el progreso de su desempeño en su proceso de aprendizaje*, la mayoría de los encuestados, representado por el 88% respondió que nunca emplean el portafolio como instrumento de evaluación y el 12% manifestaron que casi nunca.

De acuerdo a estos resultados se puede señalar que la mayoría de los docentes nunca emplean el portafolios como instrumento de evaluación para verificar el desempeño de los estudiantes en su proceso de aprendizaje, ocurriendo casi lo mismo con los registros anecdóticos, solo con la variante, de que pocos docentes alguna vez han hecho uso de este, igualmente, se puede apreciar que esporádicamente emplean el registro anecdótico, caso que no ocurre con la escala de estimación, ya que es el

instrumento de evaluación de uso más frecuente, entre la mayoría de docentes encuestados.

Variable: Didáctica.

Dimensión: Etapas de la didáctica.

Indicador: 20, 21, 22.

20.- En la planificación de sus actividades diarias, toma en cuenta los aspectos cognitivos, afectivos y sociales, que inciden en el proceso de aprendizaje de sus estudiantes.

21.- Utiliza diversos recursos, métodos y estrategias didácticas, en la ejecución de sus actividades diarias para garantizar un aprendizaje significativo en sus estudiantes.

22.- Evalúa los contenidos programáticos desarrollados en el aula de clase, considerando el desempeño demostrado por sus estudiantes durante el desarrollo de los mismos.

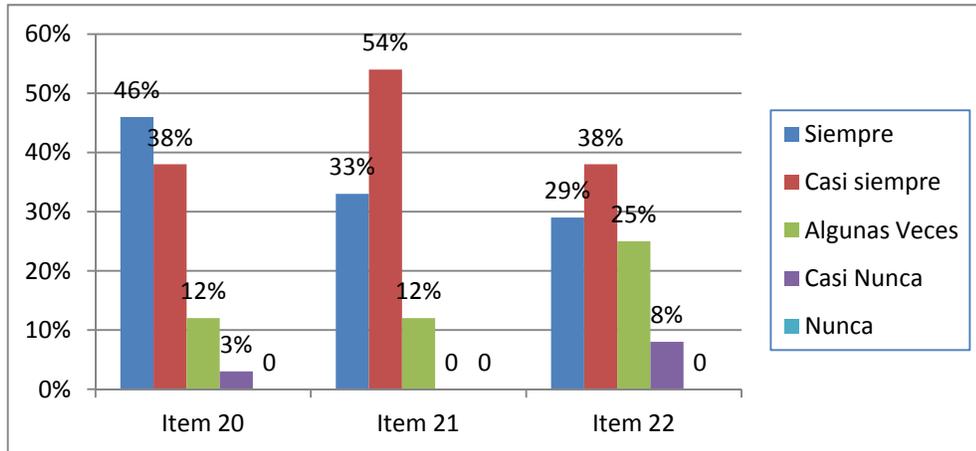
TABLA N° 6

Distribución porcentual de los resultados de los ítems N° 20, 21, 22

ITEMS	ALTERNATIVAS DE RESPUESTAS										TOTALES	
	SIEMPRE		CASI SIEMPRE		ALGUNAS VECES		CASI NUNCA		NUNCA			
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
20	11	46	09	38	03	12	01	4	0	0	24	100
21	08	33	13	54	03	12	0	0	0	0	24	100
22	07	29	09	38	06	25	02	8	0	0	24	100

GRAFICO N° 6

Representación gráfica de los ítems N° 20, 21, 22



Fuente: Colmenarez (2015)

ANÁLISIS:

De acuerdo a los resultados del ítem: *En la planificación de sus actividades diarias, toma en cuenta los aspectos cognitivos, afectivos y sociales, que inciden en el proceso de aprendizaje de sus estudiantes*, el 46% de los docentes manifestó que siempre lo hace, seguido de un 38% que señaló casi siempre, mientras que el 12% considero que algunas veces toma en cuenta dichos aspectos y una minoría de un 3% respondió que casi nunca al momento de planificar sus actividades diarias toma cuenta los aspectos cognitivos, afectivos y sociales de sus estudiantes.

Por otra parte, el ítems que plantea: *Utiliza diversos recursos, métodos y estrategias didácticas, en la ejecución de sus actividades diarias para garantizar un aprendizaje significativo en sus estudiantes*, más de la mayoría de los encuestados, representado por el 54% respondió que casi siempre las utilizan, y otro alto número del 33% manifestó que siempre, seguido de un 12% que considero que algunas veces emplea diversidad de recursos, métodos y estrategias didácticas en sus actividades diarias.

Con relación al ítem: *Evalúa los contenidos programáticos desarrollados en el aula de clase, considerando el desempeño demostrado por sus estudiantes durante el desarrollo de los mismo*, el 38% respondió que casi siempre evalúa de esta manera, seguido de un 29% que manifestó que siempre lo hace, mientras que la cuarta parte de los encuestados, es decir, el 25% señaló que algunas veces y un 8% respondió que casi nunca lo hace.

Según los resultados expresados, tanto en la tabla como en el gráfico, se puede apreciar que la mayoría de los docentes planifican considerando la integralidad de los estudiantes, es decir, toman en cuenta lo cognitivo, afectivo y social de estos, así mismo, casi la totalidad diversifica los recursos, métodos y estrategias didácticas para garantizar un aprendizaje significativo en sus estudiantes, sin embargo, con respecto a la forma como se evalúan las actividades desarrolladas en el aula de clases para evidenciar el desempeño demostrado por los estudiantes, se observó una variedad de respuestas entre el siempre, casi siempre, algunas veces y casi nunca, pudiéndose percibir que existe poca unificación de criterios con respecto a este último ítem.

Variable: Didáctica.

Dimensión: Clasificación de la didáctica.

Indicador: 23, 24, 25.

23.- Desarrolla su didáctica pedagógica de forma general, es decir, es aplicable a todos los individuos a los cuales enseña en el centro educativo.

24.- Toma en cuenta las diferencias y características individuales de sus estudiantes para planificar, desarrollar y evaluar sus actividades, según los requerimientos de los mismos.

25.- En su área específica, aplica diversas técnicas, recursos y estrategias para facilitar el aprendizaje de sus estudiantes.

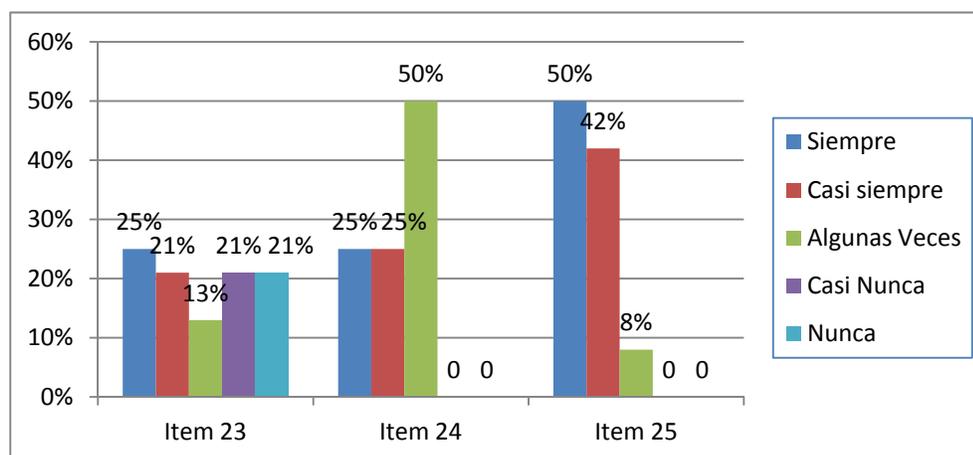
TABLA N° 7

Distribución porcentual de los ítems N° 23, 24, 25

ITEMS	ALTERNATIVAS DE RESPUESTAS										TOTALES	
	SIEMPRE		CASI SIEMPRE		ALGUNAS VECES		CASI NUNCA		NUNCA			
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
23	06	25	05	21	03	12	05	21	05	21	24	100
24	06	25	06	25	12	50	0	0	0	0	24	100
25	12	50	10	42	02	8	0	0	0	0	24	100

GRAFICO N° 7

Representación gráfica de los ítem 23, 24, 25



Fuente: Colmenarez (2015)

ANÁLISIS:

De acuerdo al ítem que expone: *Desarrolla su didáctica pedagógica de forma general, es decir, es aplicable a todos los individuos a los cuales enseña en el centro educativo*, el 25% de los docentes respondió que siempre la desarrolla de esta manera, mientras que el 21% manifestó que casi siempre, casi nunca o nunca la desarrolla de esta forma y un 12% algunas veces lo hace. Con relación al ítem que plantea: *Toma en cuenta las diferencias y características individuales de sus estudiantes para planificar, desarrollar y evaluar sus actividades, según los*

requerimientos de los mismos, la mitad de los encuestados, es decir el 50% respondió que algunas veces considera las diferencias y características de sus educandos, mientras que el 25% expreso que siempre e igual proporción señalo que casi siempre. Por otra parte, con respecto al ítem: *En su área específica, aplica diversas técnicas, recursos y estrategias para facilitar el aprendizaje de sus estudiantes*, el 50% de los docentes respondió que siempre las aplica, seguido de un 42% que manifestó que casi siempre, mientras que el 08% señalo que algunas veces.

De acuerdo a los resultados representados, tanto porcentuales como gráficamente, se puede deducir que la gran mayoría de los docentes consideran que en su área específica siempre y casi siempre aplican diversas técnicas, recursos y estrategias que facilitan el aprendizaje de sus estudiantes con respecto a las especificidades de su asignatura, de igual manera la mitad de los encuestados algunas veces al momento de planificar, desarrollar y evaluar sus actividades toma en cuenta las diferencias y características individuales de sus estudiantes sumado este resultado a la otra mitad que siempre o casi siempre toma en cuenta estos aspectos. Sin embargo, con respecto a la generalidad de la didáctica los opiniones de los docentes fue variadas, destacándose una leve mayoría que se manifestó entre siempre, casi siempre y algunas veces con respecto al planteamiento. Estos aspectos dejan entreveer que la mayoría de los docentes muestran preocupación por desarrollar una didáctica que garantice el aprendizaje significativo en sus estudiantes.

Variable: Didáctica.

Dimensión: Principios de la didáctica.

Indicador: 26, 27, 28, 29

26.- Propicia el carácter científico en su práctica pedagógica, a través de la búsqueda activa del conocimiento por parte de sus estudiantes; mediante la investigación a profundidad, la formulación de proyectos, estudios de casos..

27.- Promueve en sus estudiantes actividades prácticas, tomando como marco de referencia la teoría desarrollada en el aula de clases.

28.- Al desarrollar sus clases, toma en cuenta, tanto el conocimiento abstracto como concreto, para facilitar el desarrollo de competencias en los estudiantes.

29.- Con las técnicas y estrategias que utiliza en el aula de clases, se facilita la adquisición de competencias en sus estudiantes.

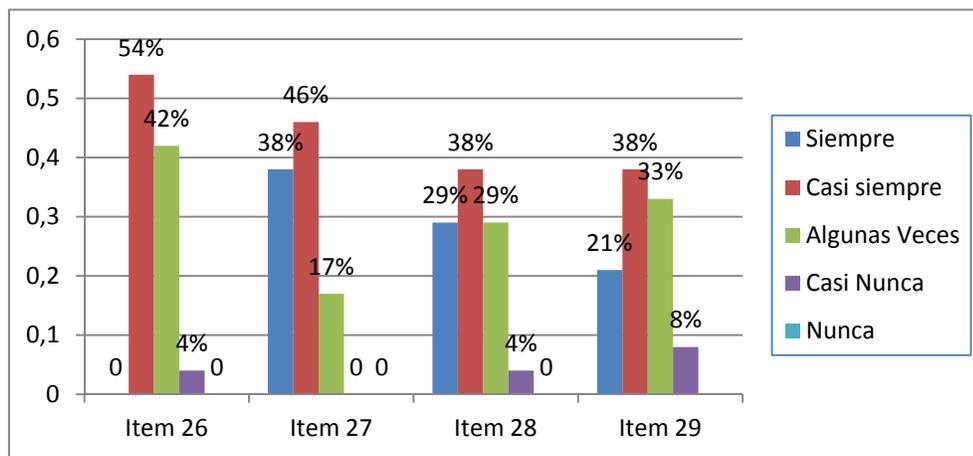
TABLA N° 8

Distribución porcentual de los ítems N° 26, 27, 28, 29

ITEMS	ALTERNATIVAS DE RESPUESTAS										TOTALES	
	SIEMPRE		CASI SIEMPRE		ALGUNAS VECES		CASI NUNCA		NUNCA			
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
26	0	0	13	54	10	42	01	4	0	0	24	100
27	09	38	11	46	04	17	0	0	0	0	24	100
28	07	29	09	38	07	29	01	4	0	0	24	100
29	05	21	09	38	08	33	02	8	0	0	24	100

GRAFICO N° 8

Representación gráfica de los ítems N° 26, 27, 28, 29



Fuente: Colmenarez (2015)

ANÁLISIS:

En relación al ítem: *Propicia el carácter científico en su práctica pedagógica, a través de la búsqueda activa del conocimiento por parte de sus estudiantes; mediante la investigación a profundidad, la formulación de proyectos, estudios de casos*, un alto porcentaje, representado por el 54% manifestó que casi siempre en su práctica pedagógica propicia el carácter científico, seguido por un 42% que respondió algunas veces, mientras que una minoría del 4% expreso que casi nunca lo hace. Con respecto al ítem que plantea: *Promueve en sus estudiantes actividades prácticas, tomando como marco de referencia la teoría desarrollada en el aula de clases*, el 46% de los docentes señalo que casi siempre promueve este tipo de actividad, por su parte el 38% señalo que siempre y un 17% respondió que algunas veces.

Con relación al ítem: *Al desarrollar sus clases, toma en cuenta, tanto el conocimiento abstracto como concreto, para facilitar el desarrollo de competencias en los estudiantes*, el 38% de los encuestados respondieron que casi siempre toma en cuenta ambos conocimientos, mientras el 29% manifestó que siempre e igual porcentaje señalo que algunas veces y una minoría representada por el 4% señalo que casi nunca. Con respecto al ítem que señala: *Con las técnicas y estrategias que utiliza en el aula de clases, se facilita la adquisición de competencias en sus estudiantes*, el 38% expreso que casi siempre esto ocurre, seguido del 33% que expreso que algunas veces es así y un 21% respondió que siempre, mientras que un 8% consideró que casi nunca esto es posible.

De acuerdo a estos resultados se evidencia que la mayoría de los docentes promueven siempre o casi siempre el carácter científico, la vinculación de la teoría con la práctica, la unidad de lo concreto con lo abstracto y garantizan la asequibilidad del conocimiento, dejándose en evidencia del dominio de los principios didácticos en la mayoría de los encuestados en sus prácticas pedagógicas.

Variable: Didáctica.

Dimensión: Elementos de la didáctica.

Indicador: 30, 31, 32, 33.

30.- Centra su práctica docente, en las necesidades pedagógicas e intereses de los estudiantes.

31.- Tiene como objetivo central, en su accionar pedagógico, el desarrollo de las competencias en sus estudiantes.

32.- Contextualiza sus contenidos programáticos, de acuerdo a los requerimientos de los proyectos, necesidades y realidades de los estudiantes.

33.- Adapta sus métodos y técnicas a los estilos y formas de aprendizaje de su grupo de estudiantes.

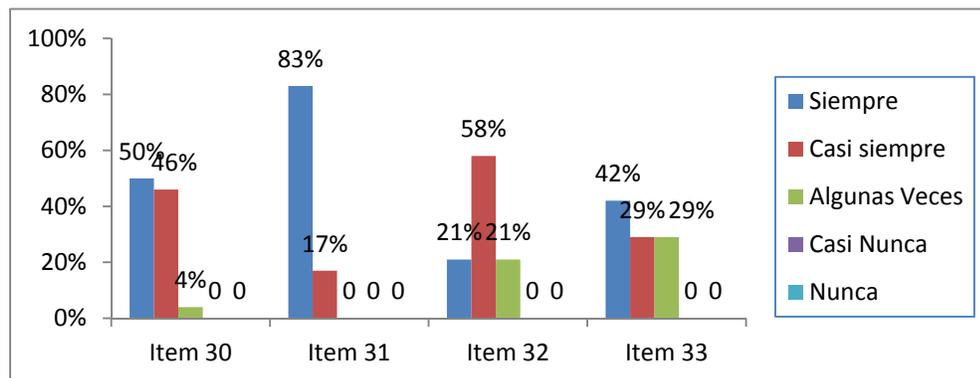
TABLA N° 9

Distribución porcentual de los ítems N° 30, 31, 32, 33

ITEMS	ALTERNATIVAS DE RESPUESTAS										TOTALES		
	SIEMPRE		CASI SIEMPRE		ALGUNAS VECES		CASI NUNCA		NUNCA				
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	
30	12	50	11	46	01	4	0	0	0	0	0	24	100
31	20	83	4	17	0	0	0	0	0	0	0	24	100
32	05	21	14	58	05	21	0	0	0	0	0	24	100
33	10	42	07	29	07	29	0	0	0	0	0	24	100

GRAFICO N° 9

Representación gráfica de los ítems N° 30, 31, 32, 33



Fuente: Colmenarez (2015)

ANÁLISIS:

De acuerdo al ítem: *Centra su práctica docente, en las necesidades pedagógicas e intereses de los estudiantes*, el 50% de los docentes respondieron que siempre esto ocurre, mientras que el 46% manifestó que casi siempre y un 4% señaló que algunas veces. Con respecto al ítem: *Tiene como objetivo central, en su accionar pedagógico, el desarrollo de las competencias en sus estudiantes*, el 83% manifestó que siempre el desarrollo de competencias es el objetivo central de su práctica docente, mientras que el 17% opinó que casi siempre.

Por su parte, con respecto al ítem: *Contextualiza sus contenidos programáticos, de acuerdo a los requerimientos de los proyectos, necesidades y realidades de los estudiantes*, el 58% expuso que casi siempre y el 21% respondió que siempre e igual porcentaje dijo que algunas veces. Mientras que con relación al ítem que plantea: *Adapta sus métodos y técnicas a los estilos y formas de aprendizaje de su grupo de estudiantes*, la mayoría, representada por el 42% manifestó que siempre y el 29% respondió casi siempre, mientras que el otro 29% señaló que algunas veces.

De acuerdo a estos resultados todos los docentes, siempre, casi siempre o por lo menos algunas veces, tienen como objetivo central de su didáctica el desarrollo de competencias, considerando las necesidades pedagógicas e intereses de los estudiantes y como parte de esta, toman en cuenta la contextualización de los contenidos programáticos de acuerdo a los proyectos, necesidades y realidades de los estudiantes, adaptando los métodos y técnicas a los estilos y formas de aprendizaje de los educandos.

Variable: Enfoque por competencias.

Dimensión: Clasificación de las competencias.

Indicador: 34, 35, 36.

34.- Toma en cuenta las competencias básicas que tienen los estudiantes, para valorar su aprendizaje.

35.- Evalúa a sus estudiantes en base a las competencias genéricas que van desarrollando en el proceso educativo.

36.- Evalúa a sus estudiantes en base a las competencias específicas de su asignatura, que van desarrollando en el proceso educativo.

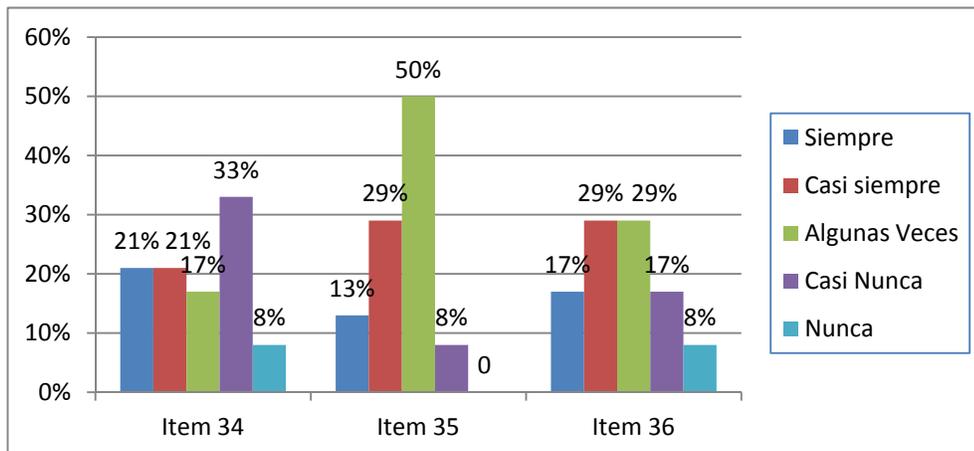
TABLA N° 10

Distribución porcentual de los ítems N° 34, 35, 36.

ITEMS	ALTERNATIVAS DE RESPUESTAS										TOTALES	
	SIEMPRE		CASI SIEMPRE		ALGUNAS VECES		CASI NUNCA		NUNCA			
	f	%	F	%	f	%	F	%	f	%	f	%
34	05	21	05	21	04	17	08	33	02	8	24	100
35	03	12	07	29	12	50	02	8	0	0	24	100
36	04	17	07	29	07	29	04	17	02	8	24	100

GRAFICO N° 10

Representación gráfica de los ítems N° 34, 35, 36.



Fuente: Colmenarez (2015)

ANÁLISIS:

De Acuerdos a los datos arrojados con respecto al ítem que plantea: ***Toma en cuenta las competencias básicas que tienen los estudiantes, para valorar su aprendizaje***, el mayor porcentaje, representado por el 33% manifestó que casi nunca las toma en cuenta, mientras que el 21% expreso que siempre y casi siempre si considera las competencias básicas de su estudiantes, seguido de un 17% que respondió que algunas veces lo hacen y un 8% manifestó que nunca las toma en cuenta.

Con relación al ítem 35 que plantea: ***Evalúa a sus estudiantes en base a las competencias genéricas que van desarrollando en el proceso educativo***, la mitad de los docentes, representado por un 50% manifestaron que algunas veces evalúan de esta forma, un 29% dijo casi siempre y un 12% siempre, mientras que el 8% manifestó que casi nunca. Por otra parte, el ítem que señala: ***Evalúa a sus estudiantes en base a las competencias específicas de su asignatura, que van desarrollando en el proceso educativo***, el 29% señalo que algunas veces e igual porcentaje manifestó casi siempre, seguido del 17% que expreso siempre y casi nunca al planteamiento del ítem, mientras que el 8% señalo que nunca.

Según los resultados arrojados, se puede deducir que es muy diversa la posición de los docentes con respecto a la valoración de las competencias básica, genéricas y específicas que tienen o van desarrollando sus estudiantes, de acuerdo a la tabulación de los datos, se aprecia que no existe unificación de criterios con respecto a la valoración, reforzamiento y desarrollo de las competencias básicas (lectura, escritura y cálculos) , siendo estas la clave para las capacidades de aprendizajes posteriores, sin embargo, se puede apreciar que con respecto a la evaluación en base a las competencias genéticas (comunicación, la resolución de problemas, el razonamiento, el liderazgo, la creatividad, la motivación, el trabajo en equipo) existe un mayor consenso en cuanto a estas, vale destacar que tanto las competencias básicas como genéricas son fundamentales en el proceso de aprendizaje y el

desarrollo y consolidación de las mismas son indispensables para dar paso a las competencias específicas (relacionadas con una materia u ocupación específica), que según los datos aportados con relación a estas últimas, es muy dispersa la opinión de los docentes, pero la mayoría se ubica entre algunas veces, casi siempre y siempre toman como base el desarrollo de este tipo de competencias en la evaluación de sus estudiantes.

Variable: Enfoque por competencias.

Dimensión: Características de la evaluación por competencia.

Indicador: 37, 38, 39, 40.

37.- Al momento de evaluar los aprendizajes, toma en cuenta la integralidad (aspecto cognitivo, afectivo y social) de sus estudiantes.

38.- Desarrolla el proceso de evaluación de manera continua, es decir está presente desde las actividades desencadenantes hasta la socialización de proyectos.

39.- En su práctica educativa, toma en cuenta, el carácter sistémico de la evaluación, es decir, la misma responde coherentemente, a lo que usted planifica y a la forma como enseña.

40.- Planifica sus evaluaciones con un nivel de flexibilidad, porque permite reajustarse a las necesidades y/o debilidades pedagógicas que presenta su grupo de estudiantes.

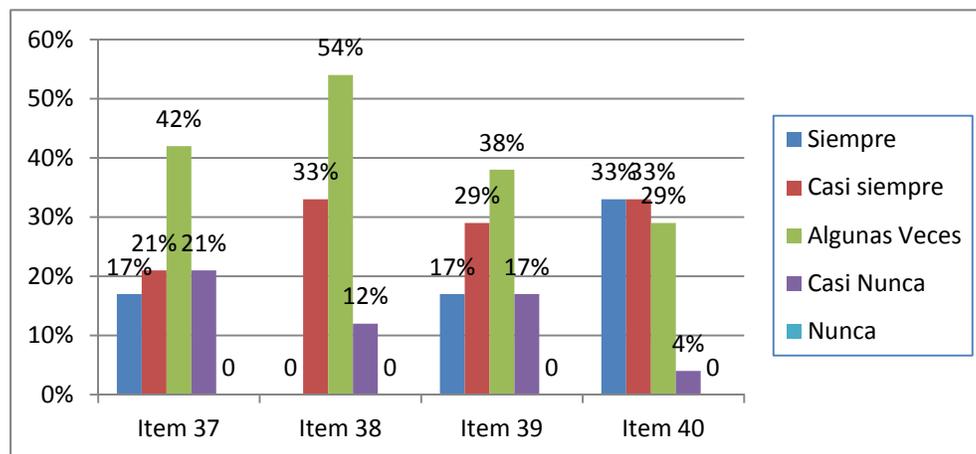
TABLA N° 11

Distribución porcentual de los items N° 37, 38, 39, 40

ITEMS	ALTERNATIVAS DE RESPUESTAS										TOTALES	
	SIEMPRE		CASI SIEMPRE		ALGUNAS VECES		CASI NUNCA		NUNCA			
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
37	04	17	05	21	10	42	05	21	0	0	24	100
38	0	0	08	33	13	54	03	12	0	0	24	100
39	04	17	07	29	09	38	04	17	0	0	24	100
40	08	33	08	33	07	29	01	4	0	0	24	100

GRAFICO N° 11

Representación gráfica de los ítems N° 37, 38, 39, 40



Fuente: Colmenarez (2015)

ANÁLISIS:

Con relación al ítem que señala: *Al momento de evaluar los aprendizajes, toma en cuenta la integralidad (aspecto cognitivo, afectivo y social) de sus estudiantes*, la mayoría de los docentes, representado por el 42% manifestó que algunas veces la toma en cuenta, seguido del 21% que manifestó que casi nunca, igualmente el 21% que casi siempre, mientras que el 17% señaló que siempre. Por su parte, con respecto al ítem que plantea: *Desarrolla el proceso de evaluación de manera continua, es decir está presente desde las actividades desencadenantes hasta la socialización de proyectos*, un 54% de los docente respondió que algunas veces y el 33% manifestó que casi siempre, mientras que el 12% dijo que casi nunca.

Por su parte, con el planteamiento del ítem N° 39: *En su práctica educativa, toma en cuenta, el carácter sistémico de la evaluación, es decir, la misma responde coherentemente, a lo que usted planifica y a la forma como enseña*, el 38% de los docentes manifestó que algunas veces, seguido de un 29% que respondió casi siempre, mientras que el 17% expreso que casi nunca e igual porcentaje dijo que

siempre lo toma en cuenta. Con respecto al ítem que señala: *Planifica sus evaluaciones con un nivel de flexibilidad, porque permite reajustarse a las necesidades y/o debilidades pedagógicas que presenta su grupo de estudiantes*, la mayoría representada por el 33% respondió que siempre planifica con flexibilidad, e igual porcentaje señaló que casi siempre, seguido de un 29% que manifestó algunas veces, mientras que el 4% señaló que casi nunca lo hace.

De acuerdo a los datos arrojados, se puede inferir que la mayoría de los docentes algunas veces tienen presente las características de integralidad, continuidad y carácter sistémico de la evaluación para valorar las competencias que van alcanzando sus estudiantes, sin embargo siempre y casi siempre Planifican sus evaluaciones con un nivel de flexibilidad, porque permite reajustar las mismas a las necesidades que presenta su grupo de estudiantes.

Variable: Enfoque por competencias.

Dimensión: Características de la evaluación por competencia.

Indicador: 41, 42, 43.

41.- En su práctica educativa, garantiza el carácter constructivista de la evaluación, a través de la participación directa del estudiante en los criterios e indicadores y la autorregulación de su propia evaluación.

42.- Permite la integración de todos los actores del acto educativo (docente-estudiantes-padres y representantes) en su proceso de evaluación, para garantizar el carácter cooperativo de esta.

43.- En base a las evidencias en la adquisición o dominio de competencias de sus estudiantes, estimula la reflexión de estos, considerando el fracaso no como un error sino como una oportunidad de aprendizaje

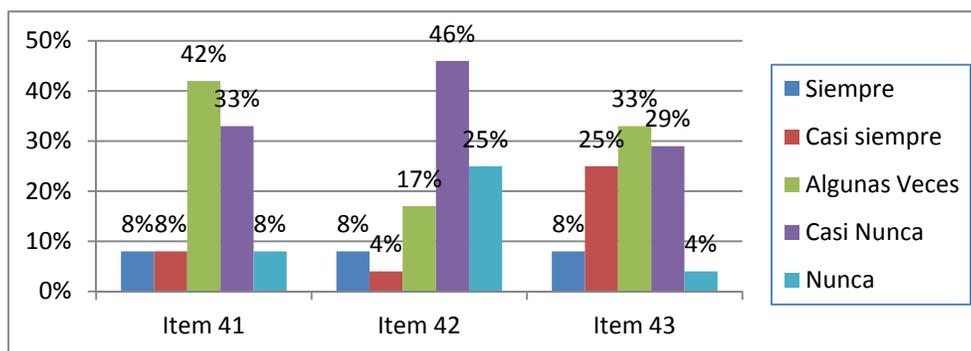
TABLA N° 12

Distribución porcentual de los ítems N°: 41, 42, 43.

ITEMS	ALTERNATIVAS DE RESPUESTAS										TOTALES	
	SIEMPRE		CASI SIEMPRE		ALGUNAS VECES		CASI NUNCA		NUNCA			
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
41	02	8	02	8	10	42	08	33	02	8	24	100
42	02	8	01	4	04	17	11	46	06	25	24	100
43	02	8	06	25	08	33	07	29	01	04	24	100

GRAFICO N° 12

Representación gráfica ítems N° 41, 42, 43.



Fuente: Colmenarez (2015)

ANÁLISIS:

De acuerdo al ítem que plantea: *En su práctica educativa, garantiza el carácter constructivista de la evaluación, a través de la participación directa del estudiante en los criterios e indicadores y la autorregulación de su propia evaluación*, el 42% de los docentes respondió que algunas veces lo garantizan, seguido de un 33% que manifestó casi nunca, mientras que el 8% señaló que nunca, siempre y casi siempre. Por su parte, el ítem que señala: *Permite la integración de todos los actores del acto educativo (docente-estudiantes-padres y representantes) en su proceso de evaluación, para garantizar el carácter cooperativo de esta*, la mayoría representado por el 46% de los docentes respondió que casi nunca esto

ocurre, seguido de un 25% que señalo que nunca y un 17% dijo que algunas veces, mientras que el 8% manifestó que siempre y un 4% casi siempre.

El ítem N° 43, que plantea: *En base a las evidencias en la adquisición o dominio de competencias de sus estudiantes, estimula la reflexión de estos, considerando el fracaso no como un error sino como una oportunidad de aprendizaje*, el 33% de los docentes expreso que casi siempre, seguido del 29% que manifestó que casi nunca, mientras que la cuarta parte de los encuestados, representado por el 25% señalo que casi siempre y el 8% dijo siempre, seguido de un 4% que manifestó que nunca lo hace.

De acuerdo a los resultados obtenidos, se puede deducir que existe poca aplicabilidad de las características constructivista de la evaluación por competencia, existiendo un porcentaje muy bajo de docentes que siempre o casi siempre toman en cuenta dicha características, de igual manera se puede apreciar la escasa participación que se le permite a estudiantes, padres y representantes en el proceso de evaluación, siendo más de la tercera parte de los docentes que casi nunca o nunca permiten esto; por otra parte, se puede denotar variedad de opiniones en cuento a los espacios donde los estudiantes puedan reflexionar sobre su proceso de aprendizaje, siendo estas características fundamentales dentro de la evaluación bajo el enfoque por competencia.

CAPITULO V

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Conclusiones

Después de la recopilación y análisis de los datos obtenidos a través del cuestionario que fue aplicado a veinticuatro (24) docentes de educación media técnica de diferentes asignaturas y especialidades en la Unidad Educativa Fe y Alegría “Santa Elena”, se pudo llegar a las siguientes conclusiones:

De acuerdo a los tipos de evaluación, el más empleado por los docentes, es la evaluación diagnóstica y final, dándole poca importancia y utilidad a la evaluación procesual, siendo esto incoherente con el modelo de evaluación bajo el enfoque por competencia, planteado no solo en el sistema educativo vigente, sino por el modelo de escuela necesaria de calidad, propuesto por la Organización Nacional de Fe y Alegría. Con respecto a las formas de evaluación, hay poca implementación de autoevaluación y coevaluación, acortándose así las posibilidades de que los estudiantes reconozcan y reflexionen sobre sus saberes y de esta manera permitirles construir su autonomía, autoregulación y toma conciencia de lo que sabe y que le falta por saber, siendo estas acciones indispensables en la formación y evaluación bajo el enfoque por competencia.

Otro aspecto detectado en la investigación e importante de resaltar, es la incompatibilidad existente entre las técnicas usada por la mayoría de los docentes y los instrumentos empleados por los mismos, ya que los docentes diversifican sus técnicas de evaluación, aunque hay ausencia una de las técnicas menos conocidas, pero muy efectivas en la evaluación bajo el enfoque por competencias, como lo son

las asambleas de evaluación, donde los estudiantes tienen la posibilidad de retroalimentar su proceso de aprendizaje. Sin embargo, con relación a los instrumentos no ocurre lo mismo, ya que la mayoría de docentes solo se quedan con la utilización de la lista de cotejo siendo este instrumento limitativo, en algunas ocasiones, para registrar lo más preciso posible el desempeño de los estudiantes, según la técnicas que se emplee.

De igual manera, se evidencio una contradicción con respecto a la implementación de la hojas de registro como instrumento de evaluación, debido a que casi la totalidad de los docentes expresaron implementar este instrumento, sin embargo, según la funcionabilidad y características del mismo, se requiere que los docentes registren permanentemente y según los resultados, escasamente, algunos docentes emplean los registros anecdóticos y descriptivos, lo que hace presumir que no existe claridad por parte de los docentes con respecto a la utilidad de este tipo de instrumento.

Importante también es señalar que casi nunca o nunca utilizan el portafolio, lo que llama la atención, ya que este instrumento es uno de los más recomendado por la mayoría de autores para evaluar bajo el enfoque por competencia, ya que les permite tanto a los docentes como a los estudiantes, poder ir monitoreando la evolución del proceso de construcción y reconstrucción de las competencias que se van adquiriendo, más aun cuando una de las ventajas que ofrece este enfoque es la diversificación de las técnicas e instrumentos de evaluación para poder valorar objetivamente el desempeño de los estudiantes en su proceso de aprendizaje.

Por otra parte, al estudiar el segundo objetivo específico de la investigación que tiene que ver la didáctica que desarrollan los docentes, se puedo determinar que la totalidad de los docentes consideran las diferencias y características individuales de sus estudiantes, tanto al planificar como al ejecutar y evaluar sus actividades en el aula, asi mismo, se destaca que aplican diversas técnicas, recursos y estrategias con la

finalidad de facilitar el aprendizaje de sus estudiantes y consideran la flexibilidad al momento de planificar sus evaluaciones.

Sin embargo, existe poca disponibilidad por generar espacios para la reflexión de los estudiantes sobre su proceso de aprendizaje y la participación de estos en los criterios e indicadores de evaluación, quedando esta solo en manos de los docentes, situación que se contrapone a la evaluación bajo el enfoque por competencia, debido a que esto ayuda a que los estudiantes vean a la evaluación más cercanas a ellos y menos como un instrumento para juzgar de forma unilateral su aprendizaje, además de restarle importancia a la autoevaluación, coevaluación y la metacognición

Al verificar la coherencia entre la evaluación bajo el enfoque por competencia y la didáctica desarrollada por los docentes, se determina que a pesar de que se planifica y ejecuta la acción docente tomando como eje central el desarrollo de competencias en los estudiantes, no hay unificación con respecto a la evaluación de las competencias tanto básicas como genéricas y específicas, ya que debería de haber claridad de que la adquisición de una depende de la otra, por lo que, en todo el proceso educativo se debe tener presente que la valoración de las competencias que van adquiriendo los estudiantes, más va más allá de la medición del contenido memorizado o la repetición textual de lo que se quiere escuchar.

En definitivas, es notoria la discrepancia que existe entre la forma como se viene empleando el proceso de evaluación en la Unidad Educativa Fe y Alegría “Santa Elena” y la didáctica que desarrollan los docentes de dicha institución, ya que la mayoría de los docentes siguen evaluando de manera tradicional a pesar de que planifican y desarrollan su planificación en base a la formación de competencia, por lo cual se evidencia la necesidad de adecuar el modelo de evaluación y que este se aproxime más al enfoque por competencia, de manera que permita valorar objetivamente el desempeño de los estudiantes durante su proceso de aprendizaje de acuerdo a las situaciones de aprendizajes que viven en las aulas de clases.

Recomendaciones

Conforme al análisis e interpretación de los resultados arrojados en la investigación y teniendo como referente el marco conceptual se sugieren las siguientes recomendaciones:

Al equipo directivo:

- Promover Jornadas formativas (teórico – prácticas) sobre la evaluación bajo el enfoque por competencias, donde los docentes tengan la posibilidad de elaborar matrices, técnicas e instrumentos de evaluación.
- Revisión periódica de las matrices, técnicas e instrumentos de evaluación con la finalidad de adecuar constantemente el proceso.
- Acompañamiento y seguimiento permanente para garantizar que tanto la planificación, como la ejecución y evaluación sea coherente con el enfoque por competencias.

Al equipo docente

- Generar espacios para la autoevaluación y coevaluación por parte de los estudiantes.
- Implementar los tres momentos de evaluación, ya que estos forman un proceso continuo, y cada momento aporta información al momento siguiente.
- Tomar en cuenta, durante todo el proceso de evaluación, las competencias básicas, genéricas y específicas.
- Promover la participación, tanto de los estudiantes como de los representantes en la fijación de criterios, indicadores y estrategias de evaluación.

- Adecuar los instrumentos de evaluación a las técnicas que se estén implementando.
- Implementar el uso del portafolio como instrumento de evaluación, ya que es una herramienta muy acertada para valorar las evidencias y por ende el desempeño de los estudiantes de manera progresiva, además de permitirles el proceso de reflexión y metacognición, así como la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación.

Ante todas estas sugerencias, la más importante es la de aperturarse al cambio, brindarse la oportunidad de hacer cosas diferentes, deslastrándose de paradigmas y modelos tradicionales y descontextualizados que solo limitan la acción de los docentes.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Alves y Acevedo. (1999). *La evaluación cualitativa: Reflexión para la transformación de la realidad educativa*. Venezuela: Cerined
- AnderEgg. (1998). *Introducción a las Técnicas de Investigación Social*. Buenos Aires: Humanitas.
- Arias, F. (2006). *El Proyecto de Investigación. Introducción a la Metodología Científica*. (5ª ed.). Venezuela: Episteme. C.A.
- Argudín, Y. (2006). *Educación Basada en Competencia: Nociones y Antecedentes*. México: Trillas.
- Ausubel, D. (1976). *Psicología educativa*. México D.F: Trillas.
- Balestrini, M. (2006). *Como se elabora un Proyecto de Investigación*. (7ª ed.) Caracas: Consultores Privados, servicio Editorial.
- Balestrini, M. (2002). *Como se elabora un Proyecto de Investigación*. (6ª ed.) Caracas: Consultores Privados, servicio Editorial.
- Balestrini, M. (2001). *Como se elabora un Proyecto de Investigación*. (5ª ed.) Caracas: Consultores Privados, servicio Editorial.
- Barrantes, R. (2001). *Los Enfoques Cualitativo y Cuantitativo*. Disponible: <http://www.asetesis.com/enfoque.htm>. (Consultado, junio 2014)
- Camacho, I. (2013). *La evaluación con rostro humano*. Venezuela: SignoS, Ediciones y Comunicaciones, C.A.
- Cersósimo, D'. (2007). *Aspectos teóricos de la evaluación educacional: Una orientación para su puesta en práctica en la enseñanza primaria*. Costa Rica: EUNED
- Coello, J. (2007). *Evaluación de la Enseñanza y el Aprendizaje. Diferencia entre Medir y Evaluar*. Extraído el 28 Febrero, 2014 de <http://diplomadoendocenciauniversitaria.blogspot.com/search?updated-max=2007-10-09T16%3A34%3A00-04%3A00&max-results=2>
- Cullen, C. (1997). *Crítica de las Razones de Educar. Temas de la Filosofía de la Educación*. Buenos Aires: Paidós.
- Díaz Barriga, F. (2006). *Enseñanza situada. Vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGraw-Hill Interamericana.
- Escudero, J. (1980). *Modelos didácticos*. Barcelona: Oikos-Tau

- Fe y Alegría (2013) *La Escuela Necesaria de Calidad y su Sistema de mejora: Modelo de educación popular en Fe y Alegría Venezuela*. Venezuela: Fe y Alegría.
- González, V. (09 de octubre de 2007). *Evaluación Cualitativa en Matemática*. Maracay: IV Conferencia COVEM.
- Hernández, R. (2004). *Metodología de la Investigación I y 2*. México: Editorial Félix Varela.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, L. (2006). *Metodología de la Investigación* (4ª ed.). México: McGRAW-HILL.
- Hurtado, J. (2008). *El proyecto de investigación* (6ta ed.). Caracas: Sypal.
- Klingberg, L. (1972). *Introducción a la didáctica general*. Cuba: Editorial Pueblo y Educación.
- Ley Orgánica de Educación. (2009). Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela, 5.929 (Extraordinaria), 08-15-09
- Lorenzana, R. (2012) *La evaluación de los aprendizajes basada en competencias en la enseñanza universitaria*. Tesis para optar al título de Doctor en Filosofía. Universidad Flensburg. Honduras.
- Mateo, J. (2000). *La evaluación educativa, su práctica y su metáfora*. Barcelona: Horsori.
- Martínez, J. (2008). *La formación del Profesorado y el discurso de las Competencias*. Valencia, Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva.
- Martínez, M. (2009). *Estrategias de Evaluación de Aprendizajes Globalizados para consolidar el Perfil de Competencias en Educación Superior*. Trabajo Doctoral no publicado. Universidad Fermín Toro. Lara.
- Martins, P. y Véliz, G. (2010). *Valoración del Educador en la Evaluación de los Aprendizajes*. Venezuela: Fedeupel.
- Medina, N. (2011). *Evaluación basada en competencias como alternativa para la enseñanza de la física*. Trabajo de grado para optar al título de Magister en Educación física. Universidad de Carabobo. Valencia.
- Mendez, J. (2011). "La evaluación a examen". *Cap. II. La evaluación como actividad crítica de aprendizaje* Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Méndez, M. (2009). *Práctica evaluativa del docente en el nivel de educación media general*. Trabajo de grado para optar al título de Magister en Investigación Educativa. Universidad de Carabobo. Valencia.

- Ministerio de Educación, Cultura y Deportes de Venezuela. (2006). Resolución N° 35 de fecha 28/02006. Venezuela.
- Ministerio del Poder Popular para la Educación. (2007). Diseño Curricular de Sistema Educativo Bolivariano. Edición: Fundación Centro Nacional para el Mejoramiento de la Enseñanza de Ciencia, CENAMEC.
- Moreno, O.(2011) Evaluación del aprendizaje y grupos vulnerables en México. Una deuda por saldar (Documentos en Línea) Disponible en: <http://www.rieoei.org/deloslectores/3754Moreno.pdf>. Consultado en febrero 2014.
- Palella, S. y Martins, F. (2003). *Metodología de la Investigación Cuantitativa*. Caracas FEDEUPEL
- Reglamento General de la Ley Orgánica de Educación. (2003). República Bolivariana de Venezuela.
- Ruiz, C. (2002). *Validez. Programa Interinstitucional Doctorado en Educación*. Disponible:<http://www.carlosruizbolivar.com/articulos/archivos/Curso%20CII%20UCLA%20Art.%20Validez.pdf> . (Consulta: 2014, Mayo 02)
- Saavedra, M. (2001). *Evaluación de los Aprendizajes: Conceptos y Técnicas*. México: Pax México.
- Tobón, S. (2004). *Formación Basada en competencias*. Bogotá: Ecoe ediciones.
- Tobón, S. (2006). *Formación integral y competencias: pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación*. Segunda edición. Bogotá: Ecoe ediciones.
- Tobón, S. (2010). *Formación integral y competencias: pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación*. Tercera edición. Bogotá: Ecoe ediciones.
- Universidad Pedagógica Experimental Libertador. (2002). *Evaluación de los Aprendizajes*. Venezuela.
- Zarcovich, P. (1999). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw-Hill.

ANEXOS

(ANEXO A)

Instrumento de recolección de datos



UNIVERSIDAD DE CARABOBO
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACION
DIRECCION DE ESTUDIOS DE POSTGRADO
MAESTRIA EN INVESTIGACION EDUCATIVA



CUESTIONARIO

Antes de comenzar a responder el cuestionario, tome en cuenta las siguientes instrucciones:

1. Lea cuidadosamente las preguntas.
2. Conteste todas las preguntas.
3. Marque con una equis (X) la alternativa de respuesta (Siempre, Casi siempre, Algunas veces, Casi nunca, Nunca) que más se ajusta a su criterio personal.
4. Cualquier duda consulte al encuestador.
5. Se le agradece ser objetivo y sincero (a) al responder cada pregunta.

Nº	Ítems	S	C.S	A.V	C.N	N
	Usted:					
01	Aplica la evaluación diagnóstica, para considerar las potencialidades y debilidades en sus estudiantes					
02	Utiliza la evaluación procesual, para valorar los aprendizajes que van alcanzado sus estudiantes.					
03	Toma en cuenta la evaluación final, como la evidencia que valora los conocimientos alcanzados por sus estudiantes					
04	Genera en su proceso de evaluación, espacios para que los estudiantes se autoevalúen					
05	Emplea la coevaluación con la finalidad de que su grupo de estudiantes evalúe los aprendizajes alcanzados por cada uno de los integrantes del mismo					
06	Promueve entre sus estudiantes la heteroevaluación como la única forma de evaluar sus aprendizajes					
07	Emplea la observación como técnica para monitorear el desempeño de sus estudiantes en el aula de clases					
08	Utiliza la entrevista como técnica de evaluación para apreciar los aprendizajes alcanzados por sus estudiantes					

Nº	Ítems	S	C.S	A.V	C.N	N
	Usted:					
09	Aplica las pruebas escritas dentro del aula de clase para evaluar los aprendizajes de sus estudiantes					
10	Emplea las pruebas prácticas como una técnica de evaluación para evidenciar que el estudiante demuestra el saber a través del hacer					
11	Al finalizar cada proyecto de aprendizaje, realiza asambleas de evaluación con sus estudiantes para retroalimentar el proceso de aprendizaje.					
12	Utiliza las pruebas de selección simple y/o completación como instrumento de evaluación para valorar el desempeño demostrado por sus estudiantes					
13	Emplea las pruebas tipo ensayo, como un instrumento para apreciar la capacidad de producción escrita que tienen sus estudiantes					
14	En sus actividades prácticas maneja hojas de registros como instrumentos de evaluación para registrar aspectos significativos sobre el desempeño de sus estudiantes.					
15	Emplea la lista de cotejo como un instrumento de evaluación en su práctica docente					
16	Utiliza la escala de estimación para registrar los aprendizajes que van alcanzado sus estudiantes					
17	Usa los registros descriptivos como instrumentos para integrar y describir los aspectos significativos de las jornadas educativas					
18	Emplea los registros anecdóticos con la finalidad de registrar sucesos significativos, que evidencien el desempeño demostrado por sus estudiantes en las situaciones de aprendizajes					
19	Emplea el portafolio para recolectar las producciones escritas de sus estudiantes, de manera sistemática y ordenadas, y así estos observen el progreso de su desempeño en su proceso de aprendizaje					
20	En la planificación de sus actividades diarias, toma en cuenta los aspectos cognitivos, afectivos y sociales, que inciden el proceso de aprendizaje de sus estudiantes.					

Nº	Ítems	S	C.S	A.V	C.N	N
	Usted:					
21	Utiliza diversos recursos, métodos y estrategias didácticas, en la ejecución de sus actividades diarias para garantizar un aprendizaje significativo en sus estudiantes					
22	Evalúa los contenidos programáticos desarrollados en el aula de clase, considerando el desempeño demostrado por sus estudiantes durante el desarrollo de los mismos					
23	Desarrolla su didáctica pedagógica de forma general, es decir, es aplicable a todos los individuos a los cuales enseña en el centro educativo					
24	Toma en cuenta las diferencias y características individuales de sus estudiantes para planificar, desarrollar y evaluar sus actividades, según los requerimientos de los mismos					
25	En su área específica, aplica diversas técnicas, recursos y estrategias para facilitar el aprendizaje de sus estudiantes.					
26	Propicia el carácter científico en su práctica pedagógica, a través de la búsqueda activa del conocimiento por parte de sus estudiantes; mediante la investigación a profundidad, la formulación de proyectos, estudios de casos.					
27	Promueve en sus estudiantes actividades prácticas, tomando como marco de referencia la teoría desarrollada en el aula de clases.					
28	Al desarrollar sus clases, toma en cuenta, tanto el conocimiento abstracto como concreto, para facilitar el desarrollo de competencias en los estudiantes.					
29	Con las técnicas y estrategias que utiliza en el aula de clases, se facilita la adquisición de competencias en sus estudiantes.					
30	Centra su práctica docente, en las necesidades pedagógicas e intereses de los estudiantes.					
31	Tiene como objetivo central, en su accionar pedagógico, el desarrollo de las competencias en sus estudiantes.					
32	Contextualiza sus contenidos programáticos, de acuerdo a los requerimientos de los proyectos, necesidades y realidades de los estudiantes.					
33	Adapta sus métodos y técnicas a los estilos y formas de aprendizaje de su grupo de estudiantes.					

Nº	Ítems	S	C.S	A.V	C.N	N
	Usted:					
34	Toma en cuenta las competencias básicas que tienen los estudiantes, para valorar su aprendizaje.					
35	Evalúa a sus estudiantes en base a las competencias genéricas que van desarrollando en el proceso educativo.					
36	Evalúa a sus estudiantes en base a las competencias específicas de su asignatura, que van desarrollando en el proceso educativo.					
37	Al momento de evaluar los aprendizajes, toma en cuenta la integralidad (aspecto cognitivo, afectivo y social) de sus estudiantes					
38	Desarrolla el proceso de evaluación de manera continua, es decir está presente desde las actividades desencadenantes hasta la socialización de proyectos.					
39	En su práctica educativa, toma en cuenta, el carácter sistémico de la evaluación, es decir, la misma responde coherentemente, a lo que usted planifica y a la forma como enseña.					
40	Planifica sus evaluaciones con un nivel de flexibilidad, porque permite reajustarse a las necesidades y/o debilidades pedagógicas que presenta su grupo de estudiantes.					
41	En su práctica educativa, garantiza el carácter constructivista de la evaluación, a través de la participación directa del estudiante en los criterios e indicadores y la autorregulación de su propia evaluación.					
42	Permite la integración de todos los actores del acto educativo (docente-estudiantes-padres y representantes) en su proceso de evaluación, para garantizar el carácter cooperativo de esta.					
43	En base a las evidencias en la adquisición o dominio de competencias de sus estudiantes, estimula la reflexión de estos, considerando el fracaso no como un error sino como una oportunidad de aprendizaje					

**PRUEBA PILOTO DIRIGIDA A
DOCENTES**

Instrumento: **Cuestionario tipo Likert, matriz de datos y cálculo de la confiabilidad**

ITEMS		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	
SUJETOS	1	5	4	4	4	3	1	3	3	3	3	4	2	4	4	4	3	3	3	1	2	5	4	2	5	
	2	5	4	4	1	1	4	5	3	5	5	1	3	1	4	5	5	1	3	1	3	5	5	5	3	
	3	5	5	5	4	4	4	3	3	4	4	5	4	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	3	4	
	4	3	3	4	1	1	1	2	1	3	1	5	4	4	1	4	4	3	2	1	5	5	5	4	4	
	5	5	5	3	4	4	2	5	3	1	1	2	1	4	4	1	3	5	4	2	5	4	3	1	5	
	SUMA	23	21	20	14	13	12	18	13	16	14	17	14	18	18	19	20	16	17	10	20	24	22	15	21	
PROMEDIO	4,6	4,2	4	2,8	2,6	2,4	3,6	2,6	3,2	2,8	3,4	2,8	3,6	3,6	3,8	4	3,2	3,4	2	4	4,8	4,4	3	4,2		
DESVIACION	0,9	0,8	0,7	1,6	1,5	1,5	1,3	0,9	1,5	1,8	1,8	1,3	1,5	1,5	1,6	1	1,5	1,1	1,7	1,4	0,4	0,9	1,6	0,8		
VARIANZA	0,8	0,7	0,5	2,7	2,3	2,3	1,8	0,8	2,2	3,2	3,3	1,7	2,3	2,3	2,7	1	2,2	1,3	3	2	0,2	0,8	2,5	0,7		

OPCIONES DE RESPUESTAS DE LOS ITEMS: - Siempre= 5; - Casi siempre= 4; - Algunas Veces= 3;
Casi nunca= 2; - Nunca= 1

PRUEBA PILOTO DIRIGIDA A DOCENTES

Instrumento: **Cuestionario tipo Likert, matriz de datos y cálculo de la confiabilidad**

ITEMS		25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	TOTAL	
SUJETOS	1	5	4	4	4	4	5	5	4	3	4	3	3	5	5	5	4	4	5	5	161	
	2	5	3	5	3	3	5	3	3	1	1	3	3	3	4	4	1	3	1	1	139	
	3	4	3	4	3	5	5	4	4	5	5	5	5	5	4	4	3	4	4	4	5	189
	4	5	4	4	2	1	4	1	5	4	3	2	2	4	4	4	4	4	3	3	3	137
	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	2	5	5	5	5	5	4	5	172
SUMA	24	18	22	17	18	24	18	21	18	18	18	15	21	22	21	18	19	17	19	798		
PROMEDIO	4,8	3,6	4,4	3,4	3,6	4,8	3,6	4,2	3,6	3,6	3,6	3	4,2	4,4	4,2	3,6	3,8	3,4	3,8	159,6		
DESVIACION	0,4	0,5	0,5	1,1	1,7	0,4	1,7	0,8	1,7	1,7	1,3	1,2	0,8	0,5	0,8	1,5	0,8	1,517	1,7889	22,1088218		
VARIANZA	0,2	0,3	0,3	1,3	2,8	0,2	2,8	0,7	2,8	2,8	1,8	1,5	0,7	0,3	0,7	2,3	0,7	2,3	3,2	488,8		

Σ de la Varianza **71**

0,87681