



DOI: https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i6.3532

Implementación de la evaluación del aprendizaje con enfoque por competencias, desarrollada por docentes de la facultad de odontología de la universidad nacional de Concepción, 2019

Derlis Arsenio Benítez Ayala

derlucho28@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-0526-6735>

Universidad Nacional de Concepción
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
Concepción, Paraguay

RESUMEN

La evaluación por competencia presupone el desarrollo de capacidades que tienden hacia el desarrollo de habilidades del alumnado, considerando como resultado de un proceso de reflexión y comunicación dialógica. El objetivo del estudio apuntó a determinar la implementación de la evaluación del aprendizaje con enfoque por competencias desarrolladas por docentes de la Facultad de Odontología de la Universidad Nacional de Concepción. En cuanto al marco metodológico corresponde a un estudio con enfoque cuantitativo, descriptivo, con diseño no experimental y de tipo transversal. La unidad de análisis en estudio fueron docentes y evaluadores y la técnica desarrollada para la obtención de datos fue la observación y el análisis documental. Los hallazgos arrojaron datos acerca de la implementación de la evaluación con enfoque de competencias, con lo que se evidenció debilidades de la evaluación durante el proceso y que aún existen procedimientos no utilizados. Por ello se recomendó un abordaje sistémico, dando participación a todos los actores educativos de su implementación.

Palabras claves: *evaluación; enfoque; competencia; implementación.*

Correspondencia: derlucho28@gmail.com

Artículo recibido 15 setiembre 2022 Aceptado para publicación: 15 octubre 2022

Conflictos de Interés: Ninguna que declarar

Todo el contenido de **Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar**, publicados en este sitio están disponibles bajo

Licencia [Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) 

Cómo citar: Benítez Ayala, D. A. (2022). Implementación de la evaluación del aprendizaje con enfoque por competencias, desarrollada por docentes de la facultad de odontología de la universidad nacional de Concepción, 2019. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(6), 350-383. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i6.3532

Implementation of the assessment of learning with a competency-based approach, developed by teachers of the faculty of dentistry of the national university of Concepción, 2019

ABSTRACT

The evaluation by competence presupposes the development of capacities that tend towards the development of students' abilities, considering it as a result of a process of reflection and dialogic communication. The objective of the study aimed to determine the implementation of the evaluation of learning with a focus on competencies developed by teachers of the Faculty of Dentistry of the National University of Concepción. Regarding the methodological framework, it corresponds to a study with a quantitative, descriptive approach, with a non-experimental and cross-sectional design. The unit of analysis under study were teachers and evaluators and the technique developed to obtain data was observation and documentary analysis. The findings yielded data about the implementation of the assessment with a competency approach, which revealed weaknesses in the assessment during the process and that there are still unused procedures. Therefore, a systemic approach was recommended, giving participation to all educational actors in its implementation.

Keywords: evaluation; focus; competence; implementation.

INTRODUCCIÓN

El concepto de competencias posee un carácter polisémico y ha sido utilizado en sentidos distintos, lo que ha creado confusión respecto de su verdadero significado. Las competencias laborales pueden ser definidas como ciertas capacidades de actuar adecuadamente en el ámbito laboral, respaldado en los conocimientos necesarios, y de acuerdo con ciertos principios éticos propios de una disciplina. Pese a las distintas formas de definir el concepto, existe un consenso más o menos generalizado respecto de que las competencias consisten en un conjunto de conocimientos, habilidades, y actitudes que un profesional debe mostrar en su desempeño en cierta área ocupacional.

Procesos complejos de desempeño con idoneidad en determinados contextos, integrando diferentes saberes (saber ser, saber hacer, saber conocer y saber convivir), para realizar actividades y/o resolver problemas con sentido de reto, motivación, flexibilidad, creatividad, comprensión y emprendimiento, dentro de una perspectiva de procesamiento metacognitivo, mejoramiento continuo y compromiso ético, con la meta de contribuir al desarrollo personal, la construcción y afianzamiento del tejido social, la búsqueda continua del desarrollo económico-empresarial sostenible, y el cuidado y protección del ambiente y de las especies vivas (Tobón, 2008).

Esta definición muestra seis aspectos esenciales en el concepto de competencias desde el enfoque complejo: procesos, complejidad, desempeño, idoneidad, metacognición y ética. Esto significa que en cada competencia se hace un análisis de cada uno de estos seis aspectos centrales para orientar el aprendizaje y la evaluación, lo cual tiene implicaciones en la didáctica, así como en las estrategias e instrumentos de evaluación. Existen distintos tipos de competencias, las que según su grado de generalidad o especificidad pueden corresponder a competencias básicas, genéricas y específicas:

- a) Las competencias básicas están asociadas a conocimientos y habilidades básicas y necesarias para todas las personas, por ejemplo, habilidades de lecto-escritura, y de cálculo matemático.
- b) Las competencias genéricas consisten en conocimientos y habilidades necesarias en diversas profesiones, por ejemplo, capacidad de trabajar en equipo, capacidad de planificar, capacidad de negociar y permiten a las personas desenvolverse adecuadamente en los ambientes laborales actuales, que se caracterizan por su

carácter complejo, competitivo y cambiante.

- c) Las competencias específicas son propias de una determinada ocupación u oficio, por ejemplo, operación de maquinaria especializada, capacidad de realizar análisis complejo.
- d) Un profesional competente es aquel que posee y pone en práctica los conocimientos, habilidades, valores y actitudes necesarios para llevar a cabo las tareas propias de su profesión. La evaluación de competencias exige la definición de ciertos estándares con los cuales será contrastado el desempeño de una persona. La implementación y el desarrollo de un modelo formativo según competencias en la educación superior, en particular en las universidades, obliga a la definición de aquellas competencias que deben ser consideradas fundamentales para el proceso de enseñanza-aprendizaje, y para el adecuado desempeño futuro de los estudiantes como profesionales capaces de enfrentar crecientes desafíos en escenarios laborales complejos.

Esta investigación tiene como propósito explorar en el bagaje de experiencias de los docentes y evaluadores de la Facultad de Odontología de la Universidad Nacional de Concepción, Sede Concepción, las técnicas de evaluación del aprendizaje con enfoque por competencias

Planteamiento del problema

El más importante recurso para mejorar la escuela son nuestros profesores. Sus conocimientos, habilidades y experiencias constituyen el potencial para el desarrollo futuro. Sin embargo, este recurso no se atiende ni desarrolla con el cuidado y previsión que es habitual en otros campos de la empresa pública y privada. Están apareciendo desde muchos estudios señales muy peligrosas sobre el stress y la insatisfacción en el trabajo. A pesar de que existen buenas ideas para mejorar la enseñanza, hay demasiadas pocas (Ingrarson, 1987).

Todas las propuestas sobre innovación educativa van unidas a declaraciones, más o menos explícitas, de que los docentes constituyen el recurso más importante para que una reforma se lleve a cabo. Dentro del proceso de reforma educativa aparecen declaraciones y proclamas estimulando a los docentes a participar activamente en el cambio, ya que su colaboración resulta definitiva para que éste se produzca.

Igualmente, se conoce las resistencias que los profesores muestran ante procesos de

innovación. Es habitual que, al igual que sucede en otros colectivos, cualquier novedad que altere sensiblemente el status quo laboral establecido genere actitudes de desconfianza y recelo que se traduzcan en falta de compromiso con la innovación y, en ocasiones, rechazo de las propuestas. Normalmente el profesorado intenta justificar estas actitudes utilizando diversos argumentos que tienen más que ver con las dificultades y problemas del sistema educativo que con el proceso de reforma que se propone.

Este es el marco en que se trata de analizar qué hay detrás de los argumentos y resistencias que los profesores oponen al cambio educativo. Se pretende efectuar análisis que permitan trascender la información directa que el profesorado emite cuando se le demanda su opinión sobre las reformas educativas y profundizar en el estudio de las actitudes y razones que subyacen tras las opiniones y que constituyen la verdadera causa que determina su baja implicación en procesos de reforma e innovación.

En este contexto de ideas, bien se sabe que, en una casa de estudios en un nivel superior, la implicación de los docentes en procesos de innovación depende del concepto que cada profesional tenga sobre su desarrollo profesional como docente. En este caso, en la medida que los profesores tienen asumida la necesidad de que su trabajo requiere una permanente actitud de aprendizaje y cambio para adaptarse a las exigencias del medio educativo generan, con mayor facilidad, actitudes de compromiso con la innovación. Así también, cuando se parte de una actitud de mayor inseguridad profesional, las resistencias a procesos de desarrollo aumentan entre los docentes. De ahí desde una mirada interna de la Facultad en estudio, los docentes pueden demostrar ciertas resistencias a la innovación utilizan múltiples argumentos para justificar su actuación profesional principalmente por enfrentar nuevos desafíos metodológicos y porque no decir que la inseguridad profesional que los profesores sienten en el ejercicio de su función ante la introducción de innovaciones que pongan en peligro la dinámica universitaria establecida. Se podría decir que, desde el enfoque adoptado, muchos profesores no participan en procesos de reforma porque el concepto que tienen sobre desarrollo profesional no implica un compromiso permanente de aprendizaje continuo o porque su inseguridad profesional bloquea su compromiso con el cambio educativo. En términos generales, la instauración del modelo educativo por competencias en los

contextos socio-educativos universitario, confronta grandes problemáticas que condicionan su comprensión y asimilación por parte de los profesionales de la educación, así como su adecuada instauración en los diversos centros educativos, a saber: en primer lugar, la ausencia de claridad y precisión conceptual del propio término de competencia, desde la perspectiva socio-educativa; en segundo lugar, la carencia de una fundamentación filosófica, sociológica y psico-didáctico-pedagógica del modelo de formación que comporta el enfoque, así como de sus implicaciones para las prácticas educativas intra-escolares.

En ocasiones cuando se desarrollan encuentros y/o claustros se aborda acerca de la temática de la evaluación por competencias, donde los docentes expresan que aún existe poca claridad sobre el enfoque, a pesar de que la implementación del Curriculum con enfoque basado en competencias desde hace unos años dentro de la carrera de Odontología, aun se observa resistencia al cambio paradigmático, incidiendo en la aplicación de diversidad de técnicas de evaluación relacionadas con este enfoque.

Dado estos argumentos, se plantea las siguientes interrogantes.

- ¿Cómo se implementa la evaluación del aprendizaje con enfoque por competencias desarrollada por docentes de la Facultad de Odontología de la Universidad Nacional de Concepción?
- ¿De qué manera la Facultad de Odontología cumple con las características de la evaluación del aprendizaje con enfoque por competencias?
- ¿Cuáles son las características de las estrategias metodológicas aplicadas por los docentes al trabajar la evaluación del aprendizaje con enfoque por competencias?
- ¿Cómo se explica las características de los instrumentos aplicados por docentes para verificar la evaluación del aprendizaje con enfoque por competencias?

El presente trabajo aborda un proceso importante dentro de todo aprendizaje, el mismo consiste en la evaluación, una evaluación, que apunte al desarrollo de competencias y habilidades en el estudiante, puesto que es el mejor modo de obtener y formar estudiantes capaces de desarrollar habilidades y destrezas que puedan servir en su vida profesional.

Se resalta la conveniencia del tema, considerando que al conocer su aplicabilidad y luego llegar a contrastar en la práctica pedagógica ayudará a los docentes a revisar sus prácticas evaluativas desarrolladas hasta el momento. Así también, el estudio en

cuestión servirá para contrastar con la realidad el cumplimiento de las reglamentaciones vigentes en torno al tema.

El tema porta de gran relevancia social puesto que a través de este tipo de evaluación tiende a que los conocimientos que el estudiante adquiere puede llevarlo a la práctica, teniendo en cuenta las competencias relacionadas al área de trabajo, lo cual redundará a beneficio de su práctica profesional y podrá ser capaz de concretar la transferencia del aprendizaje en su vida profesional.

Además de resaltar la implicancia práctica del tema en estudio, pues a través de la evaluación de proceso se considera todos los momentos didácticos de la enseñanza aprendizaje y permite al alumno a fijar su aprendizaje y llevar a la práctica lo aprendido, así como ayuda al docente para revisar los avances de los alumnos y su práctica pedagógica.

Existen razones que justifican y enmarcan este trabajo, en primer lugar, se explica desde un interés personal y profesional. El interés personal por promover un aprendizaje más significativo en los estudiantes, así como buscar formas de evaluación que los acerque al descubrimiento y la reflexión sobre sí mismos, disfrutar del saber y reconocerse en el hacer. Y por otro la razón desde un punto de vista profesional, puesto que a través de dicha investigación se sentarán las bases teóricas que fundamenten este enfoque, además de la utilidad en cuanto a adquirir conocimientos inherentes al tema y que puedan servir para orientar y reorientar si es necesario la práctica pedagógica.

El valor teórico de esta investigación radica en aportar conocimientos teóricos, fundamentos y explicaciones que servirán para revisar las practicas pedagógicas, los cuales pueden ser aplicables a otras circunstancias en las que se hallan involucrados alumnos y docentes.

En tanto que la utilidad metodológica se evidencia puesto que a través de la revisión y análisis de datos relacionados a la evaluación por competencias basados en pasos y métodos científicos se obtendrán informaciones que pueden servir como modelo de práctica profesional.

MATERIALES Y MÉTODO

Enfoque de la investigación

En el trabajo de investigación se ha utilizado el enfoque cuantitativo, cuyos datos se basaron en la medición numérica y el análisis estadístico, para establecer patrones de

comportamiento (Hernández, 2010). El estudio se basó en probar las teorías sobre las cuales está sustentada el objeto en estudio.

El enfoque cuantitativo utiliza la recolección y el análisis de datos para contestar preguntas de investigación y probar hipótesis establecidas previamente y confía en la medición numérica, el conteo y frecuentemente en el uso de la estadística para establecer con exactitud patrones de comportamiento en una población (Fernández, 2004).

Nivel de investigación

Esta investigación logra alcanzar el nivel descriptivo de conocimiento, pues para la misma se han utilizado criterios sistemáticos que permitieron poner de manifiesto el comportamiento del fenómeno en estudio. En este caso, la preocupación central de la consiste en determinar la implementación de la evaluación del aprendizaje con enfoque por competencias desarrolladas por docentes.

Para Hernández Sampieri y otros (2010), los estudios de alcances descriptivos “son útiles para mostrar con precisión los ángulos o dimensiones de un fenómeno, suceso, comunidad, contexto o situación”. Es ahí donde esto se fundamenta, puesto que se ha logrado radiografiar la realidad de la Facultad de Odontología en cuanto a la evaluación por competencias.

Diseño de la investigación

Se ha optado por un plan no experimental como diseño de este estudio, debido a que desde el principio no se pretendía manipular ninguna de las variables. Se fundamenta con las ideas de Gómez (2007), quien afirma que en la investigación no experimental “no se construye ninguna situación, sino que se observan situaciones ya existentes no provocadas intencionalmente por el investigador”. Para tal efecto, se ha logrado observar la realidad de la comunidad educativa más arriba ya mencionada.

Además, la investigación en curso recae dentro del tipo de investigación denominada descriptiva y transeccional o transversal, ya que la misma se llevó a cabo en un tiempo determinado y en un solo momento, el año lectivo 2020. Esto coincide por lo manifestado por Bernal Torres (2006), las investigaciones descriptivas transversales “son aquellas en las cuales se obtiene información del objeto de estudio una única vez en un momento dado”.

Población y muestra

Se ha considerado por una parte específicamente como unidad de análisis la Facultad de Odontología y por otra parte los docentes y evaluadores que desempeñan su rol profesional en dicha institución.

Sierra Bravo (2007), habla de unidad de análisis o de muestra indicando que “es cada uno de los elementos que comprenden su base y figuran numerados e individualizados”.

La investigación se ha llevado a cabo en la Facultad de Odontología de la Universidad Nacional de Concepción, ubicada sobre la Ruta V, Km 2 Bernardino Caballero, ciudad de Concepción, capital del primer Departamento de la República del Paraguay.

Fue necesario la delimitación del ámbito de la investigación, en ese sentido se trabajó con un total de 26 docentes de los 72 existentes y 5 evaluadores de la institución mencionada más arriba. Así lo dice Gómez (2007), la población “es el conjunto de individuos en los que se desea estudiar el fenómeno”. Para la aplicación de la técnica cuantitativa se logró trabajar con el universo.

Para la aplicación de las técnicas cualitativas se resolvió seleccionar muestras representativas de la población objeto de estudio. La muestra de esta investigación estuvo constituida por 26 docentes y 5 evaluadores, el primero basándose en el régimen de pequeñas muestras. Es oportuno traer la definición dada por Sierra Bravo (2007), la muestra “es una parte reducida de una determinada población o universo”.

En esta investigación se optó por el tipo de muestreo no probabilístico, pues para la selección de las unidades de muestra se tendría en cuenta las características y objetivos de la investigación sin necesidad de la aleatoriedad. Específicamente para la selección de la muestra se procedió a un muestreo intencional. El muestreo intencional es un procedimiento que permite seleccionar los casos característicos de la población limitando la muestra a estos casos. Se utiliza en situaciones en las que la población es variable y consecuentemente la muestra es pequeña (Ávila Baray, 2006).

Instrumento y técnica de recolección de datos

Fueron seleccionados las técnicas de la encuesta, análisis de documentos y la observación. Para lo cual utilizaron cuatro instrumentos de recolección de datos distintos, de acuerdo a los objetivos específicos propuestos como guía del estudio. Los instrumentos aplicados fueron: una guía de análisis documental para explorar la realidad de la Facultad de Odontología objeto de estudio, un cuestionario

autoadministrado a todos los docentes de la institución con preguntas cerradas y abiertas, una lista de cotejo con indicadores y una guía de observación directa. Todos estos posibilitaron describir la realidad objeto de estudio desde los dos enfoques cuantitativo y cualitativo.

En la actualidad existen una serie de técnicas para recoger información en una investigación, a continuación, se recogen algunas ideas de Bernal Torres (2006) acerca de los mencionados en el párrafo anterior. La encuesta es una de las técnicas de recolección más usadas y que se fundamenta en un cuestionario o conjunto de preguntas. El análisis de documentos es una técnica utilizada con el propósito de analizar el material impreso y la observación que es una de las técnicas para obtener información directa y confiable.

Procedimientos para la recolección de datos

La aplicación de todos los instrumentos mencionados estuvo a cargo del investigador, contando con el permiso correspondiente del Decano de la Facultad de Odontología y el consentimiento de la población objeto de estudio. Se realizó dentro del recinto de la comunidad educativa mencionada, dentro del desarrollo de las actividades normales, sin entorpecer las actividades pedagógicas.

Para la aplicación del análisis de documentos se procedió a la revisión detallada de las pruebas escritas como las planillas de proceso de los docentes, los cuales fueron analizados exhaustivamente. En el caso de la caracterización de los tipos de instrumentos de evaluación se recurrió a la coordinadora académica, quien facilitó los documentos necesarios donde figuran tales instrumentos con el objeto de registrarlos en la guía de observación. También se procedió a la aplicación de la lista de cotejo en la muestra previamente seleccionada.

Según Hernández Sampieri y otros (2010), recolectar los datos implica “elaborar un plan detallado de procedimientos que nos conduzcan a reunir datos con un propósito específico”. Es lo que se relató resumidamente en el párrafo anterior.

Plan de tabulación y análisis

Una vez aplicado el cuestionario, se procedió a la tabulación de los datos, es decir, el vaciamiento de la información en el programa de Microsoft Excel (2007). El análisis de los datos recabados se realizó por pregunta enfatizando los porcentajes relevantes según se trate. Para las preguntas abiertas se recurrió a la técnica del resumen o síntesis.

Según Hernández Sampieri (2010), el análisis cuantitativo de los datos consiste en “registrar sistemáticamente comportamientos o conductas a los cuales, generalmente, se les codifica con números para darle tratamiento estadístico.”

En el caso del análisis de documentos y de la observación se recurren a la narración detallada del contexto estudiado, utilizando palabras claves pertinentes al fenómeno estudiado.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

1° Dimensión: Características de la Evaluación de Aprendizaje

En esta dimensión se analiza acerca de la presentación de las capacidades, objetivos y temas a ser logrados durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, es en este contexto que se visualiza que el 54 % logró desarrollar esta información, mientras un 46 % aun no logró explicar donde se desea llegar en dicho proceso. En relación al indicador observado, los objetivos del proceso de enseñanza-aprendizaje constituyen los fines o resultados, previamente concebidos como un proyecto abierto y flexible, que guían las actividades de profesores y estudiantes (López & Mesa, 2016).

Luego de realizar la sistematización de los datos, se indaga acerca de la exploración de los conocimientos previos, en este caso los resultados revelan que un 61 % de los docentes lograron explorar los saberes previos en los alumnos, en tanto que un 31 % indica que aún no lo logró y el 8 %, revela que no logró. Lo observado es abordado por Urbina (2009), quien afirma que los profesores colaboradores planificaron una serie de acciones en sus ámbitos de actuación y de acuerdo a sus necesidades, entre ellas, se diseñó un plan estratégico de acción para mejorar los conocimientos previos de los estudiantes que ingresan a la universidad. Se buscó interpretar las implicaciones de esos cambios en su desarrollo y valorar las transformaciones. En este desarrollo, se demostró que la consideración y/o evaluación de los conocimientos iniciales ayuda al docente a determinar el grado de profundidad con que se debe tratar un nuevo tema, reforzarlo o incorporarlo si se considera importante su dominio para comprender un nuevo conocimiento.

Los resultados acerca de la conexión de los temas a desarrollar con las experiencias, indican que los docentes han logrado en su gran mayoría conectar los temas con las experiencias, esto se da en un 69 %, mientras que un 31 % afirma que aún no han logrado este indicador. Y en este contexto, según López y Mesa (2016), la aplicación del

proceso de enseñanza aprendizaje requiere de instrumentos sustanciales que evidencien el desarrollo de los aspectos cognitivos; para valorar los conocimientos, afectivo; para valorar actitudes y psicomotor; para desarrollar las destrezas conforme a las capacidades individuales.

La información acerca del estímulo constante para la participación de los estudiantes, en este sentido, los resultados revelan que un elevado porcentaje, el cual asciende a un 62 % revela que se logra este indicador. Además, aparecen que un 23 % aún no han logrado el estímulo para que los alumnos participen activamente, mientras que una minoría, un 15 % menciona que no logró aun este indicador. Investigaciones realizadas, demuestran que los maestros que les motiva su trabajo son más flexibles en las evaluaciones, más tolerantes con sus alumnos. Resultan ser empáticos y estimulan la participación y logran mejores resultados académicos que los maestros autoritarios y desmotivados por su profesión (Torres Pérez y otros, 2019).

En cuanto al dominio del grupo dentro de un clima agradable y de respeto, aparece que los docentes han logrado dicho indicador, lo cual se evidencia que se da en un 100 % de la población total. Este indicador es fundamental en todo proceso comunicacional e interacción alumno - docente, puesto que de eso depende el éxito de la clase desarrollada y que se lleguen a los objetivos. Ciertas cualidades del profesor, como paciencia, dedicación, voluntad de ayudar y actitud democrática, favorecen al clima sociopsicológico positivo en el aula; al contrario, el autoritarismo, la enemistad y el desinterés pueden llevar a que exista un clima sociopsicológico negativo en el aula (Torres Pérez y otros, 2019).

Este indicador se refiere a la utilización apropiadamente el vocabulario técnico de la asignatura para facilitar el aprendizaje de los estudiantes, es en este contexto que aparecen que han logrado dicho indicador, lo cual se evidencia que se da en un 100 % de la población total. La relevancia del manejo de palabras propias de la disciplina y la carrera son fundamentales, puesto que de esa manera ya los alumnos irán incorporando conceptos técnicos.

Se evidencia que los docentes utilizan los vocabularios técnicos, crean situaciones para verificar la construcción del aprendizaje, realizando la reorientación de procesos pedagógicos para afianzar las capacidades de los estudiantes.

La información recabada acerca de dominio del tema desarrollado facilitando el proceso

de los estudiantes, en este sentido, los resultados revelan que el 100 % de los docentes logran este indicador. Con lo cual se destaca que los docentes se perciben capaces de manejar el tema a desarrollar de modo que los alumnos logren su aprendizaje. Según Hernández Mosqueda y otros (2016), los niveles de dominio y la retroalimentación basada en la aplicación de los principios metacognitivos, que favorecen la motivación para la mejora continua y asumir el error y la incertidumbre como elementos clave para la consolidación de un proyecto.

Así mismo, se observa que un 69 % de los docentes que crean situaciones adecuadas que permitan verificar la construcción del aprendizaje de los estudiantes durante el PEA, no obstante, un 31 % menciona que aún no han logrado sentar las bases y crear estrategias apropiadas para verificar si el alumno ha logrado aprender. En el contexto de la construcción del aprendizaje, cabe resaltar la Zona de Desarrollo Próximo de Vygotsky (1931) que también constituye un antecedente que hace referencia a lo que el estudiante podría alcanzar si cuenta con un mediador que a través del andamiaje adecuado establezca la conexión necesaria entre lo que el estudiante sabe y lo que potencialmente podría aprender. El aprendizaje mediado, el conocimiento como construcción social (Hernández Correa, 2019).

Continuando con los datos, se observa que un 69 % de los docentes indican que logran realizar con los estudiantes una síntesis de lo desarrollado para fijar el aprendizaje de los mismos (Metacognición). En tanto que, un 31 % no han logrado llevar a cabo la Metacognición. Se resalta que es un proceso importante de modo que los estudiantes pueden realizar un recorrido de los procesos de aprendizajes desarrollados en la clase de modo a tomar conciencia de lo aprendido. La Teoría del aprendizaje significativo Ausubel plantea que el aprendizaje del alumno depende de la estructura cognitiva previa que se relaciona con la nueva información, debe entenderse por "estructura cognitiva", al conjunto de conceptos, ideas que un individuo posee en un determinado campo del conocimiento, así como su organización.

En el proceso de orientación del aprendizaje, es de vital importancia conocer la estructura cognitiva del alumno; no sólo se trata de saber la cantidad de información que posee, sino cuales son los conceptos y proposiciones que maneja, así como de su grado de estabilidad.

En cuanto a la utilización de indicadores claros y precisos para evaluar los trabajos de

proceso de los estudiantes de la clase desarrollada, en este sentido tras la sistematización de los datos se encuentra que un 54 % de los docentes logró este indicador, en tanto que 38 % no logró y 8 % aún no lo ha logrado. En la definición y aplicación de los criterios ha de intervenir, principalmente, el alumnado. Es un error pensar que los alumnos no tienen capacidad para discernir cuándo se produce el aprendizaje de calidad. Los indicadores de rendimiento no son necesariamente criterios de calidad (Guerra, 2009).

La reorientación de los procesos pedagógicos para afianzar el desarrollo de las capacidades de los resultados, a simple vista se puede observar que un 92 % logra dicha reorientación de modo a mejorar el desarrollo de capacidades, mientras que una minoría, que corresponde a un 8 % no logró dicho indicador. Es preciso que la evaluación sea un proceso participativo; la participación en el proceso de evaluación tiene múltiples dimensiones. Si los evaluadores han participado en el diseño del proceso será más fácil que lo lleven a la práctica de una forma rigurosa y entusiasta. Por el contrario, si es fruto de decisiones jerárquicas que ven lógicas, pero no hacen suyas, la evaluación se convertirá fácilmente en una actividad meramente burocrática. (Guerra, 2009).

Sobre la creación de un ambiente agradable y de confianza en clase, se visualiza que un 77 % logra crear un clima propicio, caracterizado por la confianza, mientras que una minoría, que corresponde a un 23 % no logró dicho indicador. Por lo tanto, la mayoría de los docentes observados pueden alcanzar un ambiente agradable y confiable para lograr un mayor aprendizaje. Según Torres Pérez y otros (2019), investigaciones realizadas, demuestran que los maestros que les motiva su trabajo son más flexibles en las evaluaciones, más tolerantes con sus alumnos y se crea un clima de confianza y respeto.

Sobre la organización y utilización de materiales didácticos para las clases, se visualiza que un 85 % logra organizar y utilizar dichos materiales, mientras que una minoría, que corresponde a un 15 % aún no logra implementar dicho indicador. Desde una perspectiva crítica es preciso someter cualquier material didáctico o no, a un profundo análisis. A nuestro análisis, desde nuestras necesidades e intereses, con nuestras concepciones e ideas; todo ello, a su vez, debe plasmarse en un proyecto de centro para que sea el referente de toda la tarea educativa. Es preciso establecer criterios que orienten ese proceso de análisis y que den pautas para la adquisición, la selección y la

aplicación de medios y materiales (Herrero, 2004).

Luego de sistematizar los datos, se indaga acerca de la calidad de los materiales didácticos para poder facilitar el aprendizaje de los estudiantes, en este caso se revela que el 85% logró facilitar el aprendizaje de los estudiantes a partir de la calidad de los materiales didácticos, en tanto el 15 % aún no ha logrado dicho indicador. Desde el punto de vista de su utilización didáctica los medios y los materiales curriculares deben reunir algunos criterios de funcionalidad, tales como: Deben ser una herramienta de apoyo o ayuda para nuestro aprendizaje, por tanto, deben ser útiles y funcionales, y, sobre todo, nunca deben sustituir al profesorado en su tarea de enseñar, ni al alumnado en su tarea de aprender. su utilización y selección deben responder al principio de racionalidad, luego se deben establecer criterios de selección; finalmente, desde una perspectiva crítica, se deben ir construyendo entre todas las personas implicadas en el proceso de aprendizaje (Herrero, 2004).

Se observa que el 100 % de los docentes cuenta con buena apariencia personal acorde a la ocasión. Dicho indicador va en consonancia con lo referido por Espot y Nubiola (2016) quienes indican que es relevante el arreglo personal del profesor, deja al descubierto el respeto y la atención hacia todos los que ocupan el aula y lo importante que es para él su docencia. Si el profesor no respeta a sus alumnos, difícilmente los alumnos le respetarán a él. Un esmerado arreglo personal del profesor suscita en los alumnos unos sentimientos y unas actitudes muy diferentes a los que suscita un aspecto descuidado o desaliñado. En consecuencia, su aprendizaje será también diferente.

Los profesionales tienen la responsabilidad de mejorar la situación actual y proceder como agentes de cambio. Un sujeto vestido correctamente inspira confianza y es socialmente respetado. Los aspectos planteados permitirán revalorar la importancia del uso correcto del uniforme, elemento esencial para una buena imagen social (Román, 2006).

2° Dimensión. Características de las Estrategias Metodológicas

Con respecto a la evaluación de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales se observa que el 100 % de los docentes evalúan los tres tipos de contenidos. Lo cual permite afirmar que ninguna de las áreas es descuidada y abarcan todos los ámbitos del saber o del conocimiento.

Cada uno de los componentes aptitudinales, actitudinales, cognitivos, de destrezas, de

habilidades, que articulados armónicamente constituyen la competencia. Las competencias establecidas en los programas de estudios, la acción pedagógica girará en torno al desarrollo de los cinco tipos de aprendizajes: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a emprender, aprender a vivir juntos, aprender a ser (MEC, 2010).

Se visualiza que los docentes no aplican la autoevaluación, esto se da en un 85 %, resultados de la mayoría. Mientras que una menor proporción con un 15%, realiza este tipo de evaluación de manera que el estudiante valore su propio proceso y los resultados que ha obtenido. Cabe afirmar que la autoevaluación aún es una tarea pendiente por parte de los docentes.

De los anteriores planteamientos relacionados a la evaluación por competencias, es importante el proceso de retroalimentación que dedican los y las docentes en las etapas de proceso de enseñanza-aprendizaje (Reyes Pérez, 2016).

Se sistematiza los resultados relacionados a la aplicación de la coevaluación, en este contexto se nota que un 69 % de los docentes desarrolla la coevaluación con los estudiantes, mientras que el 31 % no lleva a cabo. Por lo que se destaca entonces existen avances en este sentido, aunque, faltaría visibilizar el mismo para socializar el aprendizaje y mejorar el proceso de manera colectiva en los alumnos. Según afirma, Reyes Pérez (2016), los procesos de retroalimentación que ellos/as visualizan en los programas de asignatura están relacionados a la autoevaluación o coevaluación pero de los estudiantes, no existiendo estos espacios hacia los y las docentes, y esta idea se interrelaciona al momento de analizar los discursos brindados en los grupos focales con los y las estudiantes, que también plantean que no existe el proceso de retroalimentación hacia el cuerpo académico.

Los resultados relacionados a la aplicación de evaluación formativa con la finalidad de la retroalimentación del proceso enseñanza-aprendizaje, en este contexto se nota que un 85 % de docentes no desarrolla la evaluación con los estudiantes, mientras que el 15 % lo lleva a cabo. Con estos resultados se puede resaltar que es aún un desafío evaluar desde un punto de vista formativo a los estudiantes. Tal como se señala en las orientaciones para la elaboración del programa de las asignaturas (UD, 2006): El sistema de evaluación de la asignatura incluye no sólo los aspectos relativos a la evaluación final para la emisión de la calificación final, sino que también indica todo lo relativo a la evaluación formativa, es decir, la evaluación que se realiza para orientar y ofrecer

retroalimentación al estudiante sobre sus trabajos, ejercicios y pruebas parciales, o cualquier actividad de aprendizaje sobre la que el profesada considere que debe tener información para mejorar.

Se puede observar que los docentes no aplican la evaluación de proceso en los diferentes momentos del PEA, se da esta respuesta en un 85 %, mientras que la minoría respondió que sí lo aplica, lo cual asciende a un 15 % del total. En base a estos resultados, se infiere que aún sigue pendiente que los docentes apliquen la evaluación en los diferentes momentos del proceso enseñanza- aprendizaje.

A través de la evaluación de proceso se considera todos los momentos didácticos de la enseñanza aprendizaje y permite al alumno a fijar su aprendizaje y llevar a la práctica lo aprendido, así como ayuda al docente para revisar los avances de los alumnos y su práctica pedagógica.

En cuanto a la evaluación de producto y su aplicación, en este contexto se visualiza que los docentes aplican en sus alumnos, lo cual asciende a un 77 %, en tanto que un 23 % se observa que no. De esta manera y contextualizando al indicador estudiado, se destaca que la evaluación de producto se desarrolla en la mayoría de los docentes. La evaluación de producto es un género discursivo que se produce y circula en el ámbito académico y profesional de diversos campos disciplinares. Este concepto alude al proceso de evaluación, de forma continua y sistemática y mediante el análisis y la comparación, de productos, servicios y procesos, entre organizaciones. Esto se realiza con el fin de igualar o mejorar aquellos productos reconocidos como Exitosos. El auge de esta clase de estudio y su desarrollo académico permitieron su expansión en otros campos disciplinares. Entonces, el objetivo de este tipo de trabajos es ubicar a los alumnos en un tipo de situación que deberán enfrentar en su futuro profesional (Muschietti & Vitali, 2012).

Sobre el uso de indicadores de desempeño en todos los instrumentos, se nota que un 54 % utiliza dichos indicadores, mientras que el restante, el cual corresponde a un 46 % que no aplica la utilización de indicadores de desempeño. Los indicadores de desempeño permiten conocer las principales potencialidades, dificultades y límites de la implementación. Sus contenidos abordan el uso de los indicadores en un contexto de desarrollo institucional de la evaluación del desempeño, vinculando estos instrumentos a la planificación estratégica y a la metodología. En el acápite referido a la construcción

de indicadores de desempeño se desarrollan en forma secuencial la identificación de objetivos, productos, medidas de desempeño y responsabilidades organizacionales (Bonneyoy & Armijo, 2005).

Datos acerca de la aplicación del trabajo por proyectos para evaluar competencias, en este sentido se observa que el 69 % no evalúa de esta manera, mientras un 31 %, sí lo realiza. En este contexto, se destaca que aún no es una práctica desarrollada por los docentes el trabajar por proyectos. Según Rosales (2014), el trabajo por proyectos es la que se realiza durante el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje para localizar las deficiencias cuando aún se está en posibilidad de remediarlas, esto es, introducir sobre la marcha rectificaciones a que hubiere lugar en el proyecto educativo y tomar las decisiones pertinentes, adecuadas para optimizar el proceso de logro del éxito por el alumno.

Datos acerca de la aplicación de la evaluación del desempeño en situaciones reales o simuladas, en este sentido se observa que el 62 % aplica dicha evaluación, mientras un 38 %, no lo realiza. En la evaluación orientada al logro de competencias se destaca la importancia de evidenciar el aprendizaje del alumno y la alumna de manera directa o indirecta. La competencia se evidencia en forma directa cuando el alumno acciona en un contexto real, en el que interactúan las capacidades que integran la competencia. Asimismo, la competencia puede evidenciarse en forma indirecta cuando se recoge información en contextos varios a través de las capacidades que integran la competencia, en este contexto, se recogen las evidencias mediante la manifestación de cada uno de sus componentes (MEC, 2010).

3° Dimensión. Características de los Instrumentos Aplicados.

La población observada utiliza ítems que evalúan hechos, datos y conceptos con diversos niveles de razonamiento con un 77%. Mientras que un 23% del total de los docentes no utiliza dichos ítems. En este contexto podemos afirmar que en mayoría se utilizan ítems que evalúan hechos, datos y conceptos con diversos niveles de razonamiento. Coll (1990, p. 185) refiere que “el sentido que los alumnos atribuyen a una tarea escolar y en consecuencia los significados que pueden construir al respecto, no están determinados únicamente por sus conocimientos, habilidades, capacidades y experiencias previas, sino también por la compleja dinámica que se establece en múltiples niveles entre los participantes, entre los alumnos y muy especialmente entre

el profesor y los alumnos”.

Entre los instrumentos evaluativos analizados que el 100% de los docentes utilizan ítems de completamiento. En este contexto, podemos afirmar que la mayoría de los docentes utiliza este tipo de ítem. Los estudios que contribuyen a esclarecer el proceso evolutivo de la segmentación tienen importancia teórica, así como también alcances hacia la didáctica. En este contexto, si sabemos que los sujetos tenemos más posibilidades avanzar en el conocimiento cuando nos enfrentamos a la resolución de problemas que desafían nuestros esquemas de pensamiento, entonces resulta urgente y necesario seguir avanzando en la comprensión del aprendizaje infantil de la segmentación para contar con evidencia sobre la que se pueda desarrollar una enseñanza teóricamente mejor fundamentada (Alegría Ugarte, 2014).

También se observa que el 77% de los docentes no realizan la utilización de ítems de apareamiento o asociación de respuestas. Mientras que un 23% si los utiliza. Por consiguiente, podemos destacar que la mayoría de los docentes no utiliza este tipo de ítem. Según el cuadernillo de evaluación. MEC (2010), consisten en dos columnas paralelas estructuradas de forma que se pueden relacionar los elementos de una con la otra de acuerdo con un criterio especificado.

En mismo sentido, podemos observar que el 100% de los docentes de la facultad en estudio utilizan ítems de selección múltiple. Podemos afirmar entonces que el ítem de selección múltiple es usado por los docentes en la mayoría de los casos. La pregunta de Selección Múltiple está constituida por una proposición que se expresa en forma de pregunta directa o como un enunciado incompleto y una serie de soluciones que se establece en forma de opciones una de las cuales es correcta, clave o la mejor respuesta y las demás actúan de distractores (MEC, 2010).

Podemos observar que el 69% de los docentes no utilizan ítems de ordenamiento. Mientras que el 31% dispone su utilización. Por lo tanto, podemos resaltar que la mayoría de los docentes no utilizan este tipo de ítem. Los ítems de ordenamiento consisten en una lista de elementos o datos que aparecen desordenados y se deben ordenar de acuerdo con el criterio previamente establecido. MEC (2010), por lo que podría constituir una estrategia válida a utilizar en su práctica pedagógico.

Considerando los datos también podemos afirmar que el 85% de los docentes utilizan el ítem de dos opciones (F-V...). En cambio, un 15% no utilizan ese tipo de ítem. Por lo

tanto, podemos destacar que los docentes en la mayoría de los casos, recurren a este tipo de ítem. Este tipo de ítem se adecua especialmente para averiguar la capacidad del alumno para distinguir entre dos alternativas, por ejemplo: hechos y opiniones, conclusiones válidas y no válidas o identificar relaciones de causa y efecto o para clasificar en una, dos categorías (MEC 2010).

Se puede observar que un 62% de los docentes utiliza indicadores de logros de las capacidades evaluadas. Mientras que un 38% no utiliza dichos indicadores. En este contexto, se resalta que aún falta que la mayoría de los docentes utilicen este tipo de indicadores. A partir de una revisión histórica que involucra los fundamentos legales, epistemológicos, pedagógicos y lingüísticos, se rescata, además, el concepto de competencia a partir del reconocimiento de las características de la sociedad actual y sus exigencias en la formación de sujetos críticos, reflexivos, creativos y solidarios, capaces de interpretar y transformar su propia realidad. En efecto, se valora este concepto como eje central que da sentido al aprendizaje escolar y en torno del cual se articula la formulación de logros e indicadores de logros (Lozano & Ramírez, 2005).

Al analizar la utilización de ítems de Mapas conceptuales para representar conceptos organizados jerárquicamente. Se destaca que el 100% de los docentes no utilizan este tipo de ítem. Por consiguiente, aunque los docentes no recurren a este tipo de ítem para sus evaluaciones. Según Chesñevar (2000), los mapas conceptuales brindan “una estrategia para ayudar a los estudiantes a aprender y para ayudar a los educadores a organizar los materiales objeto de este aprendizaje”, “un método para ayudar a estudiantes y educadores a captar el significado de los materiales que se van a aprender”, “un recurso esquemático para representar un conjunto de significados conceptuales.

Podemos observar que el 62% de los docentes plantean ítems que implica el uso de procedimientos en laboratorio, trabajo de campo, diseño de propuesta. Mientras que en minoría, un 38%, no plantean este tipo de ítems. Las excursiones pedagógicas y trabajos de campo han sido desde los inicios de la enseñanza de la geografía estrategias didácticas valiosas, y a pesar del inmenso avance de la ciencia y la tecnología actual, que ha introducido cambios significativos en los métodos de estudio de muchas disciplinas, este tipo de actividades tiene en esta ciencia más vigencia que nunca, por cuanto es la mejor manera de verificar en el terreno lo que teóricamente se expone en las aulas de

clase (Pacheco, 2005).

En base al análisis realizado, se puede observar que los docentes realizan planteamientos de situaciones problemáticas integradoras que requiera la aplicación de destrezas motoras y cognitivas, esto se da en un 54%, mientras un grupo menor, el cual corresponde a un 46 % no lo utiliza. El aprendizaje depende diversos factores y variables y muchos de ellos tienen una fuerte base orgánica y hereditaria. Sin embargo, está demostrado que los conocimientos, habilidades, destrezas, hábitos, actitudes y formas de pensar de las personas se pueden modificar y de hecho son susceptibles de verse influidos fuertemente por variables contextuales, del ambiente, de la sociedad y del sistema educativo, pudiendo ser modificadas y mejoradas. Además, y tan importantes como las anteriores, deben mencionarse las variables afectivas y motivacionales, que también afectan de manera relevante el desarrollo de las habilidades cognitivas y el aprendizaje. (Schmidt, 2006).

Con referencia a los ítems planteados que permiten diversas posibilidades de resolución aplicando técnicas variadas como juego de roles, sociodrama, se observa que un 31 % lo desarrolla y otros 69 % no lo hace. Lo que permite afirmar que no se recurre a este tipo de técnicas. Esta estrategia motivadora de autoaprendizaje involucra recursos lúdicos donde el rol del estudiante es participativo, donde el alumno no solo disfruta, sino que aprende a perder el temor de hablar en público o de presentar sus ideas desde otras formas de expresión. De esta manera se presenta el sociodrama como herramienta didáctica dentro del salón de clases, desarrollará habilidades comunicativas de carácter interpretativo, adaptativo, y autónomo, puesto que permitirá a los estudiantes ejercer control sobre su propio proceso de creación y desarrollo efectivo de destrezas (Zambrano Córdova, 2019).

Se visualiza que los docentes no incorporan ítems que orienta al estudiante en el proceso de construcción de respuestas o resultados en pruebas de ensayo, informe, pruebas orales, esto se da en un 69 %; mientras que el 31 % restante lo utiliza. Uno de los ítems que no incorporan los docentes son las pruebas orales son las que se utilizan para comprobar el aprendizaje de contenidos que va desarrollando a través de sus explicaciones. Las preguntas deben ser expuestas en forma clara, pausada y con un vocabulario adecuado.

Acerca de la incorporación de ítems que enfatiza la profundidad del conocimiento:

análisis, síntesis, aplicación de conceptos, formulación de hipótesis; esto se evidencia en un 54% que no se realiza, en tanto que solo un 46 % incorpora este tipo de ítems. Urbina (2009), demostró que la consideración y/o evaluación de los conocimientos iniciales ayuda al docente a determinar el grado de profundidad con que se debe tratar un nuevo tema, reforzarlo o incorporarlo si se considera importante su dominio para comprender un nuevo conocimiento.

En base a los resultados sistematizados se nota que un 69 % de docentes presentan ítems que involucra acciones de: manipulación elaboración, manejo, utilización y ejecución, mientras que un 31 % no lo hace. La Evaluación del aprendizaje práctico es la valoración de una muestra de las pautas que se internalizan en el dominio de los procedimientos que se basan en un “saber hacer”. Se utiliza para verificar el grado de dominio de una habilidad o destreza. Se pide al alumno que cumpla una actividad real para comprobar la eficacia de su realización, aplican especialmente en áreas tales que requieren trabajos de talleres o laboratorios como el uso de aparatos, herramientas, instrumentos y materiales (MEC, 2010).

Se visualiza que un 77 % presentan ítems que implica aplicación de técnicas, métodos, reglas, normas para resolución de problemas, mientras que un 23 % no lo realiza. Lo que permite afirmar que los ítems normalmente aplican técnicas que desarrollan resolución de problemas. El aprender a emprender implica el desarrollo de la creatividad, la actitud proactiva, el espíritu investigativo, el planteo y la resolución de problemas, la autogestión, etc. (MEC, 2010).

No se visualizan instrumentos orales (mesa redonda, defensa de proyectos, debate...) que permiten verbalizar los procedimientos y conocimientos en actividades compartidas con otro, esto se da en un 62 %, mientras que un 38 % si lo realiza. Técnicamente es un procedimiento deficiente como un único instrumento para determinar la promoción del alumno, y por ello se recomienda utilizarla en el proceso enseñanza - aprendizaje o complementaria con otro instrumento evaluativo (MEC, 2010).

Con relación a lo observado se destaca que un 77 % de los docentes no emplean la autoevaluación para que los estudiantes tomen conciencia de sus acciones para fortalecerlas o transformarlas, mientras que una minoría, el cual corresponde a un 23 % si lo utiliza. La finalidad principal de la autoevaluación es contribuir a que los

estudiantes aprendan a aprender; es decir, procura que éstos sean efectivamente protagonistas de su aprendizaje mediante la toma de conciencia de cómo aprenden y consecuentemente sean capaces de autorregular su propio proceso de aprendizaje.

Con respecto al empleo del registro anecdótico para evaluar comportamientos, actitudes y valores, se nota que el 100 % no emplea este tipo de técnica. Lo cual sigue siendo una tarea pendiente a desarrollar en la práctica docente. El registro anecdótico es un instrumento en el cual se deja constancia de las observaciones realizadas acerca de las actuaciones más significativas del/la alumno/a en situaciones diarias del proceso de enseñanza aprendizaje, preferentemente recoge evidencias sobre su adaptación social y las conductas típicas relacionadas a la interacción de éste con el medio ambiente y con el contexto social en el que se desenvuelve (MEC, 2010).

Se puede observar que los docentes no emplean la observación mediante lista de cotejo para evaluar comportamientos, actitudes y valores, lo cual sería un desafío para desarrollar e implementar. La observación constituye uno de los medios utilizados por los docentes para obtener informaciones sobre los alumnos; en el aula se suscita continuamente un proceso de interacción docente-alumno, en la realización de actividades implicadas en el proceso de aprendizajes, así como también se implementan procedimientos de capacitación, o anotación de lo observado (MEC, 2010).

En cuanto a la evaluación de las habilidades sociales: cooperación, solidaridad, en este contexto se nota que un 77 % de los docentes evalúa este aspecto, en tanto que un 23 % no lo realiza. El establecimiento de relaciones sociales satisfactorias que permitan a la persona desempeñarse de manera exitosa y saludable en diferentes ámbitos, tanto en los vínculos y relaciones afectivas cercanas, como en la vida profesional, laboral y académica es un factor salugénico de gran importancia. Es por ello que el estudio de las relaciones interpersonales ha sido abordado desde todas aquellas disciplinas que se ocupan del ser humano y sus espacios de actuación (Morán & Olaz, 2014).

Al indagar acerca de la evaluación de capacidad de convivencia en clase: tolerancia, respeto, en este contexto se nota que un 77 % de los docentes evalúa este aspecto, en tanto que un 23 % no lo realiza. Según el Programa de estudio de Educación Escolar Básica. Ministerio de Educación y Ciencias. (MEC, 2010), el aprender a convivir: implica la adquisición de normas, valores y actitudes que posibilitan la convivencia armónica, se relaciona con el desarrollo del razonamiento moral, se traduce en aprendizajes de

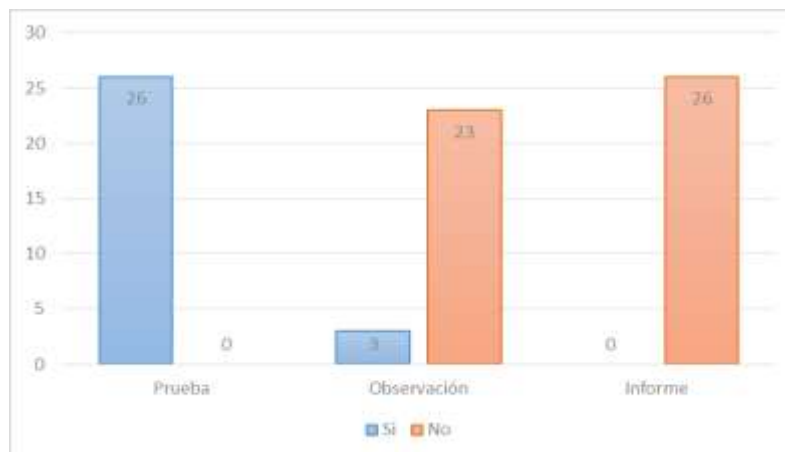
actitudes positivas hacia los demás y hacia el mundo.

Acerca de la evaluación del autoconocimiento. En este contexto se puede apreciar que un 69 % de los docentes no lo realiza, mientras una minoría si lo hace. Esto corresponde a un 31 %. Las diferencias en cuanto a diversidad, variabilidad y potencialidad motivacional están determinadas por el modo en que en la personalidad de cada estudiante se establecen las relaciones entre las expresiones de contenido y dinámica con que se manifiestan los indicadores del funcionamiento y desarrollo de su motivación en el proceso de enseñanza- aprendizaje y que pueden caracterizarse por sus expresiones comportamentales (Castañeda & Reyna, 2009).

Se puede apreciar que un 69 % de los docentes no realizan una evaluación del interés de los estudiantes en su proceso de aprendizaje. Mientras que el 18 % de los mismos no lo realiza. Esta contextualización toma en cuenta el condicionamiento histórico-social y multifactorial del desarrollo motivacional que pasa por la propia motivación profesional pedagógica de los maestros, que se ejerce como una motivación en el proceso de enseñanza-aprendizaje con características de contenido y dinámica similares a las de los estudiantes, pues funciona en un contexto de enseñanza y aprendizaje mutuos (Castañeda & Reyna, 2009).

Con respecto al indicador que se analiza la evaluación de la automotivación, el entusiasmo, dedicación y confianza en lograr los resultados, los datos sistematizados revelan que los 62 % de los docentes no lo realizan, en tanto que un 38 % si lo hace. Enmarcar el rol de los maestros en la estimulación motivacional en “cómo motivar”, es enfocar la cuestión del desarrollo motivacional desde una perspectiva externalista, que se contrapone a la comprensión de la unidad del funcionamiento, desarrollo y estimulación motivacional, y es reducirla a un plano tecnológico que responde más bien al modelo proceso- producto, en un proceso donde apenas existen posibilidades de derivar algoritmos o normas de estimulación motivacional (Castañeda & Reyna, 2009).

Gráfico 1. Procedimientos evaluativos

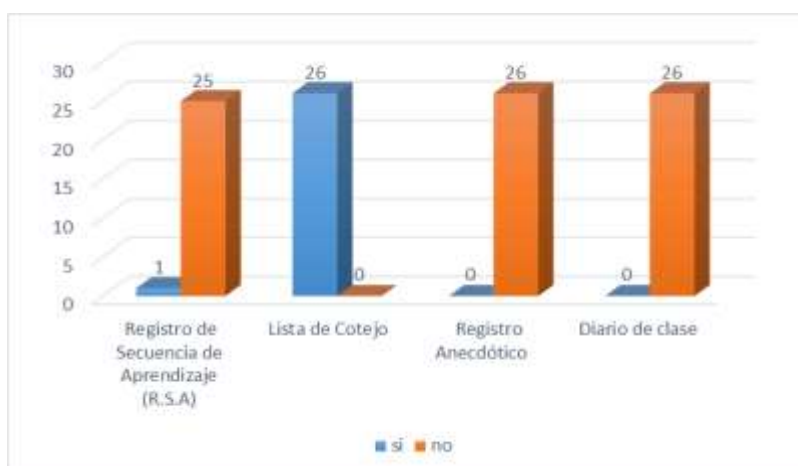


Con respecto al gráfico presentado se puede notar que los procedimientos evaluativos más utilizados son la Prueba en un porcentaje mayor, mientras una minoría utiliza la observación.

En tanto que no se visualiza el uso del informe y sobresale es escaso uso de la observación.

Según el cuadernillo de evaluación del MEC (2010), las pruebas son un conjunto de situaciones, planteamientos o problemas a los cuales debe dar respuesta un/a estudiante. La misma suministra datos que permite, representar espontáneamente un cuerpo de respuestas con sentido, por medio del lenguaje hablado, a los cuestionamientos o planteamientos hechos por el/la docente.

Gráfico 2. Instrumentos de observación utilizados

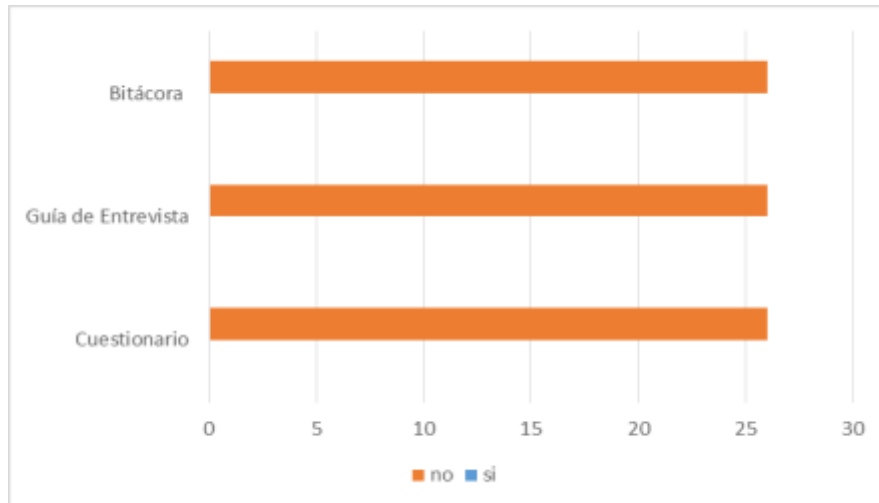


En referencia al gráfico presentado, se puede observar que los instrumentos de observación utilizados en mayor medida corresponden a la Lista de Cotejo.

Mientras se nota que lo menos utilizado por los docentes son el Registro de Secuencia de Aprendizaje (RSA), Registro Anecdótico y el diario de Clase.

La lista de Cotejo contiene un listado de indicadores de logro en el que se constata, en un solo momento, la presencia o ausencia de estos mediante la actuación del alumno o la alumna (MEC, 2010).

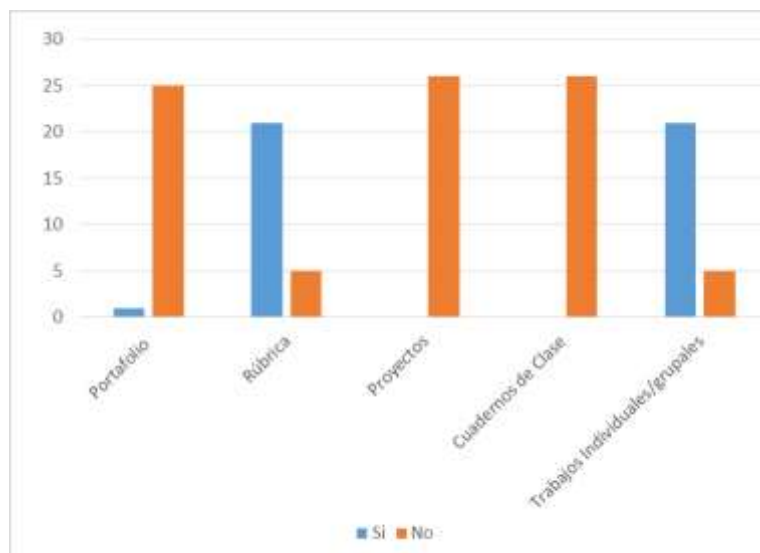
Gráfico 3. Instrumentos de informe



Luego de sistematizar los datos obtenidos, se observa en el gráfico que el 100 % de los docentes utilizan en su gran mayoría la Bitácora, las guías de entrevistas y el cuestionario como instrumentos de informe.

Según Pescador & Domínguez (2005), concebimos el cuaderno de bitácora como un diario de a bordo ideado para contribuir a la formación integral de estudiantes universitarios en proceso de formación inicial. Se trata de una herramienta pedagógica con la que se pretende motivar el aprendizaje de contenidos académicos e impulsar, al mismo tiempo, los procesos de desarrollo y crecimiento socio personal. Así también aparecen la guía de entrevistas y el Cuestionario.

Gráfico 4. Otros instrumentos utilizados.



Se observa en el grafico que otros instrumentos utilizados son en gran porcentaje la rúbrica y los trabajos individuales y grupales. Los que no se utiliza son el portafolio, proyectos y los cuadernos de clase.

Según Hernández Mosqueda y otros (2016), las rúbricas socioformativas trascienden la evaluación basada en el cumplimiento de objetivos y propósitos de aprendizaje, y se centra en las competencias que los distintos miembros de una comunidad, organización o institución educativa deben desarrollar para lograr las metas con idoneidad, pertinencia y ética.

CONCLUSIONES

La complejidad y riqueza del proceso docente-educativo irradia a la evaluación este mismo carácter, por lo que constantemente es susceptible de perfección para hacer más eficiente la labor de docentes y estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje y del perfeccionamiento de las habilidades profesionales, muy especialmente cuando se halla en presencia de la evaluación por competencias profesionales para hacer más eficiente la labor de nuestros futuros egresados de la educación universitaria.

Es en este contexto que se ha realizado este estudio de manera a dar cumplimiento a varios objetivos, entre los cuales uno de ellos se enmarca dentro de la descripción de la manera en que cumple la Facultad de Odontología con las características de la evaluación de aprendizaje con enfoque por competencias, es en este marco que los hallazgos determinan que los docentes dentro de su práctica pedagógica en primer lugar presentan los objetivos y capacidades, exploran los conocimientos previos de los alumnos y conectan los temas con la experiencia estimulando de esa manera la participación activa de los alumnos en un clima de dominio de grupo.

Además, en cuanto al primer objetivo, también se evidencia que los docentes utilizan los vocabularios técnicos, crean situaciones para verificar la construcción del aprendizaje, realizando con ellos la metacognición, realizando la reorientación de procesos pedagógicos para afianzar las capacidades de los estudiantes. En este aspecto sobresale que se descuida la puesta en marcha de indicadores claros y precisos para evaluar los trabajos de los estudiantes.

Con respecto al segundo objetivo de la presente investigación, el cual pretende detallar las características de las estrategias metodológicas aplicadas por los docentes al trabajar

la evaluación del aprendizaje con enfoque por competencias, aparecen aspectos que desarrollan los docentes, entre los cuales se observa que en su práctica pedagógica evalúan capacidades conceptuales, procedimentales y actitudinales, desarrollando la coevaluación, aplican la evaluación de producto y utilizan constantemente indicadores de desempeño en situaciones reales y simuladas.

Un aspecto a resaltar en esta dimensión constituye el hecho de que de manera escasa se aplica la autoevaluación de los estudiantes y se descuida la ejecución de la evaluación formativa que apunte hacia la retroalimentación del proceso de enseñanza aprendizaje. Se evidencia además que los docentes no aplican la evaluación durante todos los momentos del proceso de enseñanza aprendizaje y no se implementa el trabajo por proyectos con los estudiantes.

En referencia al último objetivo fijado, el cual buscó explicar las características de los instrumentos aplicados por docentes para verificar la evaluación del aprendizaje con enfoque por competencias, se halla que usualmente se utiliza con mayor frecuencia, ítems de completamiento, selección múltiple y falso y verdadero, utilizando indicadores de logros de capacidades, se plantean situaciones problemáticas que requieren destrezas motoras y cognitivas, presentan ítems que implica la aplicación de técnicas, reglas, normas y resolución de problemas. Por otro lado, se observa que utilizan el registro anecdótico y evalúan las habilidades sociales.

En cuanto a aspectos descuidados en este sentido, se indica la escasa utilización de ítems de apareamiento y ordenamiento así como el uso de mapas conceptuales para representar conceptos organizados jerárquicamente. Se evidencia además la baja implementación de procedimientos de laboratorio, trabajo de campo, diseño de propuestas e ítems que permita al estudiante la construcción de respuestas o resultados de ensayo y pruebas orales. De manera escasa se desarrolla la autoevaluación y la observación como forma de obtener información.

En los procedimientos evaluativos llevados a cabo por los docentes, se evidencia la utilización de la prueba, el más utilizado es la lista de cotejo, la rúbrica, e cuestionario y trabajos grupales e individuales. Aun no se utiliza en su gran mayoría el portafolio, metodología de proyectos y cuadernos de clase.

En conclusión, y a partir del planteamiento de la hipótesis de Trabajo de la investigación realizada se pudo determinar la implementación de la evaluación del aprendizaje con

enfoque por competencias desarrolladas por docentes de la Facultad de Odontología de la Universidad Nacional de Concepción, en este contexto se infiere que se hallan desarrollando de manera sistemática ciertos procedimientos evaluativos que apunten a las competencias, pero aún existen aspectos a mejorar.

Es por ello que profundizar sistemáticamente en la evaluación de los niveles de competencia profesional en el nivel estudiado y la carrera analizada nos lleva a reflexionar sobre los matices del proceso de enseñanza aprendizaje, analizar qué nuevas experiencias deben registrarse por los profesores y estudiantes para reorientar el trabajo hacia la evaluación en todas sus modalidades, implicar y comprometer conscientemente a los segundos con los resultados individuales y grupales, que a partir de las acciones de autovaloración y valoración del otro se eliminen las asperezas que puedan surgir en este proceso, persuadir a los de menos posibilidades de aprendizaje de cuáles son las causas de sus resultados y estimular a los que han alcanzado más calidad para que continúen evolucionando hacia niveles de excelencia.

LISTA DE REFERENCIAS

- Alegría Ugarte, M. I. (2014). *Evolución en la segmentación de la escritura: El uso de los espacios en blanco en textos de niños que inician su alfabetización* (Master's thesis, Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación).
- Alonso, M. I., & Cuéllar, A. I. (2010). *¿Cómo afrontar la evaluación del aprendizaje colaborativo?* Una propuesta valorando el proceso, el contenido y el producto de la actividad grupal. *Revista general de información y documentación*, 20, 221-241.
- Amezola, J. J. H., García, I. S. P., & Castellanos, A. R. C. (2008). *Desarrollo curricular por competencias profesionales integrales*. *Revista Educar*, 13.
- Aranda, T., & Araújo, E. G. (2009). *Técnicas e instrumentos cualitativos de recogida de datos*. Recuperado de: <http://www2.unifap.br/gtea/wp-content/uploads/2011/10/Técnicas-e-instrumentos-cualitativos-de-recogida-de-datos1.pdf>.
- Arceo, F. D. B., & Rendón, M. M. P. (2010). *El portafolio docente a escrutinio: sus posibilidades y restricciones en la formación y evaluación del profesorado*. *Observar*. *Revista electrónica de didáctica de las artes*, (4), 6-27.
- Arístides, A. (2001) *Las competencias en la educación superior: ¿demonio u oportunidad?*

- Departamento de Educación, Universidad Católica del Uruguay. Uruguay.
- Aurelio, V. S., & (2007). *Aprendizaje basado en competencias: una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*. Ediciones Mensajero. Bilbao (España).
- Ausubel, D. (1983). *Teoría del aprendizaje significativo*. Fascículos de CEIF, 1, 1-10.
- Ávila, M., & Paredes, I. (2015). *La evaluación del aprendizaje en el marco del currículo por competencias*. *Omnia*, 21(1), 52-65. *Omnia* ISSN: 1315-8856 revistaomnia@gmail.com Universidad del Zulia Venezuela
- Bonnefoy, J. C., & Armijo, M. (2005). *Indicadores de desempeño en el sector público*. ILPES.
- Boon, J. y M. Van der Klink (2002). *Competencias*. Conferencia Anual de la Academia de Desarrollo de Recursos Humanos, Honolulu.
- Bunk, G. (1994). *La transmisión de las competencias en la formación y perfeccionamiento profesionales de la RFA*. *Revista europea de formación profesional*, (1), 8-14.
- Castañeda, M. J. M., & Reyna, D. A. Q. (2009). *La perspectiva didáctica de la estimulación motivacional en el proceso de enseñanza-aprendizaje*. *Revista Iberoamericana de Educación*.
- Chesñear, C. (2000). *Utilización de los mapas conceptuales en la enseñanza de la programación*. Material en formato digital, Universidad Nacional del Sur, Bahía Blanca. Argentina.
- Churches, A. (2009). *Taxonomía de Bloom para la era digital*. Eduteka.
- Constitución Nacional del Paraguay – 1992*. Asunción, 20 de junio de 1992 – Ediciones Elisa.
- Córdova, A. V. (2010). *Competencias cognitivas en la educación superior*. *Revista Electrónica de Desarrollo de Competencias*, 2(6), 34-64.
- Declaración Universal de Derechos Humanos*. Publicado por el Departamento de Información Pública de las Naciones Unidas. DPI/876-40158-Octubre 1988-20M. Reimpresión-DPI/876/Rev.1-93604-Agosto 1993-50M. Reimpresión-DPI/876/Rev.2-98- 08814-Abril 1998-80M.
- Delors, J. (2013). *Los cuatro pilares de la educación*. Galileo.
- Díaz Barriga, Á. (2013). *Guía para la elaboración de una secuencia didáctica*. UNAM, México.
- Díaz-Bravo, L., Torruco-García, U., Martínez-Hernández, M., & Varela-Ruiz, M. (2013). *La entrevista, recurso flexible y dinámico*. *Investigación en educación médica*, 2(7),

162-167.

Espinosa-Vázquez, O., Martínez-González, A., & Arceo, F. D. B. (2013). *Formas de enseñanza y evaluación utilizadas por los docentes de Odontología: resultados y su clasificación psicopedagógica*. Investigación en educación médica, 2(8), 183-192. Universidad Nacional Autónoma de México, México D.F., México.

Espot, R. & Nubiola, J. (2016) *El arreglo personal del profesor*. Publicado en Vanguardia Educativa. Monterrey, México Nº 24.

Fernández, J. M. (2012). *Capacidades y competencias docentes para la inclusión del alumnado en la educación superior*. Revista de la educación superior, 41.

Formica, D., Favier, M., & Gómez, M. (2004). *El cuaderno de clase y el pensamiento en el aula*.

Facultad de Educación Elemental y Especial—UN Cuyo.

Frías, B. S. L., & Kleen, E. M. H. (2005). *Evaluación del aprendizaje: alternativas y nuevos desarrollos*. MAD.

García, E. & Fernández Ferrer, M. (2016). *Evaluación por competencias: La perspectiva de las primeras promociones de graduados en el EEES*. Octaedro-Universitat de Barcelona. Institut de Ciències de L'educació.

García-Garro, A. J., Ramos-Ortega, G., Díaz de León-Ponce, M. A., & Olvera-Chávez, A. (2007). *Instrumentos de evaluación*. Revista mexicana de anestesiología, 30(3), 158-164.

González, J., Wagenaar, R., & Beneitone, P. (2004). *Tuning-América Latina: un proyecto de las universidades*. Revista iberoamericana de educación, 35(1), 151-164. Principios

Guerra, M. Á. S. (2009). *La evaluación como aprendizaje: la flecha en la diana*. 3a Edición. Buenos Aires. Editorial Bonum.

Hernández-Mosqueda, J. S., Tobón-Tobón, S., & Guerrero-Rosas, G. (2016). *Hacia una evaluación integral del desempeño: las rúbricas socioformativas*. Ra Ximhai, 12(6), 359-376.

Hernández Sampieri, R.; Fernández Collado, C. Y Baptista Lucio, MP. Metodología de la investigación. McGraw-Hill/Interamericana Editores S.A. 5ª Edición. México, 2010.

Herrero, I. M. (2004). *La utilización de medios y recursos didácticos en el aula*.

Departamento de Didáctica y Organización Escolar.

- León Román, C. A. (2006). *El uniforme y su influencia en la imagen social*. Revista Cubana de Enfermería.
- Ley N° 1264/1998. General de Educación. Ediciones Diógenes. Asunción – Paraguay.
- López, G. B., & Mesa, M. C. (2016). *El proceso de enseñanza-aprendizaje desde una perspectiva comunicativa*. Revista iberoamericana de educación.
- López, G. B., & Mesa, M. C. (2016). *El proceso de enseñanza-aprendizaje desde una perspectiva comunicativa*. Revista Iberoamericana de Educación, 1-7.
- Lozano, I., & Ramírez, J. L. (2005). *Competencias, logros e indicadores de logros: una distinción y una relación necesaria*. *Enunciación*, 10(1), 119-122.
- McMillan, J. H. y Schumacher, S. Investigación educativa. *Una introducción conceptual*. Editorial Pearson Educación/Addison Wesley. 5ª edición. España, 2.008.
- MEC. (2010) *Módulo para capacitación docente. Comprender para pensar reflexivamente* Segundo ciclo EEB. Asunción. Paraguay.
- MEC. Programas de estudio de Educación Escolar Básica. Ministerio de Educación y Ciencias. (2010). Fascículo de evaluación 2do Ciclo EEB.
- Miranda de Alvarenga, Estelbina (2012). *Metodología de la Investigación Cuantitativa y Cualitativa*. Normas técnicas de presentación de trabajos científicos. 4ta. Edición.
- Morán, V. E., & Olaz, F. O. (2014). *Instrumentos de evaluación de habilidades sociales en América Latina: un análisis bibliométrico*. Revista de Psicología, 23(1), 93-105.
- Muñoz, J., & Charro, E. (2017). *Los ítems PISA como herramienta para el docente en la identificación de los conocimientos y habilidades científicas*.
- Muñoz, T. G. (2003). *El cuestionario como instrumento de investigación/evaluación*. Centro Universitario Santa Ana. Recuperado de http://cvonline.uaeh.edu.mx/Cursos/Maestria/MTE/Gen02/seminario_de_tesis/Unidad_4_anterior/Lect_El_Cuestionario.pdf.
- Muschiatti, M., & Vitali, A. (2012). *La evaluación de producto en ingeniería*. En carrera: escritura y lectura de textos académicos y profesionales, 117-130.
- Pacheco, A. M. (2005). El trabajo de campo: estrategia didáctica en la enseñanza de la geografía. *Geoenseñanza*, 10(2), 187-195.
- Parra Pineda, D. M. (2003). *Manual de estrategias de enseñanza/aprendizaje*.
- Pérez, M. G. (2000). *Evaluación del aprendizaje en la enseñanza universitaria*. Universidad de la Habana, Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación

Superior.

Pérez, S. (2011) *El nuevo significado de la Evaluación*.

Pescador, J. E. P., & Domínguez, M. R. F. (2005). El cuaderno de bitácora: reflexiones al hilo del espacio europeo de la educación superior. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 8(4), 1-9.

Porlán Ariza, R. (2008). El diario de clase y el análisis de la práctica. *Averroes. Red Telemática Educativa de Andalucía*, 8 p.

Reigosa, C. (2012). Un estudio de caso sobre la comunicación entre estudiantes en el laboratorio escolar. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 11(1).

Reyes Pérez, S. (2016). *Evaluación por competencias en la carrera de trabajo social: una mirada desde sus actores*.

Rodríguez, C. O. S., Contreras, R. D., & Del Toro Sánchez, M. (2007). *Las capacidades y las competencias: su comprensión para la formación del profesional. Acción pedagógica*, 16.

Rodríguez-Sandoval, E., Vargas-Solano, É. M., & Luna-Cortés, J. (2010). *Evaluación de la estrategia "aprendizaje basado en proyectos"*. *Educación y educadores*, 13(1), 13-25.

Rosales, M. (2014). *Proceso evaluativo: Evaluación sumativa, evaluación formativa y assesment su impacto en la educación actual*. III Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación (vol. 4, p. 662).

Ruiz, M. G. N. (1985). *Instrumentos de evaluación* (Doctoral dissertation, 241).

Schmidt, S. (2006). *Competencias, habilidades cognitivas, destrezas prácticas y actitudes definiciones y desarrollo*. Recuperado el, 19.

Sierra Arizmendiarieta, B., Méndez Giménez, A., & Mañana Rodríguez, J. (2012). *Necesidad y propuesta de un procedimiento para programar por Competencias Básicas*. *Aula abierta*.

Sierra Bravo, R. *Técnicas de investigación social. Teoría y ejercicios*. Thomson

Torres Pérez, Y., Medina Carballosa, E., & Carralero Rodríguez, L. (2019). *El clima sociopsicológico en el proceso de enseñanza-aprendizaje*. *Atlante Cuadernos de Educación y Desarrollo*, (junio).

Torres, G. 2004. *La Evaluación en Contexto de Diversidad*. Primera Edición. Pearson. España

- Urbina, E. M. (2009). *Los conocimientos previos y su importancia para la comprensión del lenguaje matemático en la educación superior*. Universidad ciencia y tecnología, 13.
- Zabalza, M. A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid. Narcea.
- Zambrano Córdova, M. M. (2019). *Guía metodológica de la estrategia del sociodrama como herramienta de enseñanza del idioma inglés en los estudiantes del cuarto nivel de la Universidad Estatal del Sur de Manabí*.
- Zapata, W. A. S. (2005). *Formación por competencias en educación superior. Una aproximación conceptual a propósito del caso colombiano*. Revista iberoamericana de educación, 36(9), 1.