

Formación docente congruente con la evaluación basada en el enfoque Socio Cultural

Plutarco Severo Ordóñez Barberan¹

rojofraty@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-3678-9774>

RESUMEN

La estructuración del presente artículo responde a un proceso empírico (aplicación de un instrumento) y teórico (fuentes de consulta) en correspondencia con la formación que tiene el docente sobre la evaluación. El objetivo general es establecer la formación del docente en correspondencia con la evaluación desde el enfoque sociocultural. La investigación tiene un enfoque mixto, un diseño no experimental, el tipo de investigación es descriptivo, bibliográfico y de campo. Se aplicó una encuesta a partir de un cuestionario a toda la población de educadores de Educación General Básica y Bachillerato de una Unidad Educativa del cantón Machala de la provincia de El Oro. Los datos empíricos obtenidos denotan que el colectivo docente de manera generalizada presenta múltiples falencias sobre lo auscultado, bajo el siguiente detalle: Sobre la formación universitaria y la evaluación sociocultural, el 88.89% nunca recibió; respecto a la valoración de los aprendizajes basada en la cognición situada y lo disciplinar, el 91.66% (nunca y rara vez) no lo cumplen; referente a la solvencia de los educadores en la aplicación de estrategias de evaluación sociocultural, el 88.89% no lo realizan; sobre la experticia docente en diversificación de instrumentos de evaluación sociocultural, el 86.11% nunca lo aplican y en torno a la adaptación de las evaluaciones al ritmo de aprendizaje de los estudiantes, el 75% nunca lo ejecutan.

Palabras Claves: *enfoque sociocultural; formación docente; saberes pedagógicos; ritmos de aprendizaje.*

¹ Autor Principal

Teacher training consistent with the evaluation based on the socio-cultural approach

ABSTRACT

The structuring of this article responds to an empirical (application of an instrument) and theoretical (consultation sources) process in correspondence with the training that the teacher has on evaluation. The general objective is to establish teacher training in correspondence with the evaluation from the sociocultural approach. The research has a mixed approach, a non-experimental design, the type of research is descriptive, bibliographic and field. A survey was applied based on a questionnaire to the entire population of educators of Basic General Education and Baccalaureate of the Machala Educational Unit in the province of El Oro. The empirical data obtained denote that the teaching group in a generalized way presents multiple shortcomings about what was auscultated, under the following detail: About university education and sociocultural evaluation, 88.89% never received; Regarding the assessment of learning based on situated cognition and discipline, 91.66% (never and rarely) do not comply; Regarding the solvency of educators in the application of sociocultural evaluation strategies, 88.89% do not do it; Regarding teaching expertise in the diversification of sociocultural evaluation instruments, 86.11% never apply it and regarding the adaptation of evaluations to the learning pace of students, 75% never execute it.

Keywords: *sociocultural approach; teacher training; pedagogical knowledge; learning rhythms.*

Artículo recibido 01 abril 2023

Aceptado para publicación: 15 abril 2023

INTRODUCCIÓN

Para corroborar la necesidad de aproximarnos a la formación docente a nivel de la evaluación basada en el enfoque socio cultural se desarrolló un sondeo de opinión a 36 docentes (educación básica superior y bachillerato) de una Unidad Educativa del cantón Machala, provincia de El Oro, república del Ecuador, se recabo la siguiente información empírica: el 100% manifiesta que tienen un ligero conocimiento sobre la evaluación docente alineada con el enfoque socio cultural, el 88.88% (32 de 36) están de acuerdo que se los actualice en la evaluación desde el enfoque sociocultural y el 100% puntualiza que el Ministerio de Educación y el Distrito de Educación de Machala no ha generado procesos de capacitación sobre la evaluación sustentada en este enfoque, aseveraciones que corroboran el incipiente conocimiento docente sobre la evaluación alienada con el enfoque sociocultural, situación que limita al profesorado dar respuesta a las exigencias ministeriales en este contexto evaluativo.

Ante esta realidad concreta y vigente se precisa el siguiente objetivo: establecer la formación del docente en correspondencia con la evaluación desde el enfoque sociocultural, toda vez que la formación de los educadores muy incipientemente responde a la evaluación sustentada en la perspectiva sociocultural, esta realidad es congruente con lo explicitado por Ortiz, Fabara, Villagómez e Hidalgo (2017) “en el estudio de las Políticas Educativas y la Formación docente (8,67%) con lo cual se garantizaría contar con docentes con este tipo de formación” (p. 60). Se aprecia que la formación de los docentes como política de Estado no supera el 9% aspecto que influye en conocimiento superficial del profesorado en lo concerniente a la evaluación basada en al enfoque sociocultural, que el Ministerio de educación en su propuesta curricular da prioridad.

Con la finalidad de fundamentar la problemática de análisis, se justifica la relevancia del presente trabajo en la medida que pretende corroborar los presupuestos teóricos de los educadores de una Unidad Educativa del cantón Machala relacionados con la formación que poseen a nivel de la evaluación desde el enfoque sociocultural. Con el propósito de visibilizar las inconsistencias que tiene el profesorado a la hora de integrar la evaluación fundamentada en el enfoque en mención orientada a valorar los aprendizajes alcanzados por los educandos de educación básica superior y bachillerato.

En torno a los antecedentes de la investigación, se alinea en correspondencia con la información documental, donde se destacan diversos trabajos que preceden a la presente investigación local e

internacionalmente, respaldos teóricos seleccionados que se destacan a continuación:

Canabal y Margalef (2017) estudiaron, las formas que adopta la retroalimentación entre docentes y estudiantes en el contexto educativo español, la idea allí era encontrar las diferencias en la evaluación del aprendizaje según se realiza desde la perspectiva sumativa o continúa. Se encontró en esta investigación, que las diferencias en las que se desarrolla el proceso de retroalimentación no son tan importantes para el aprendizaje, como si lo es, mantener una atenta observación a la evolución cognitiva y socio afectiva de los alumnos. En ese seguimiento, es fundamental estimular el pensamiento crítico y la capacidad de los discentes de evaluarse a sí mismo, para poder cambiar ciertas rutinas de estudio que pueden estar afectando su rendimiento.

En lo que respecta al ámbito educativo peruano, Quispe & Díaz (2017), desarrollaron su trabajo doctoral a través de una propuesta que recoge las reflexiones de profesores, alumnos y padres de familia en un colegio de Cajamarca. La intención de los autores fue fortalecer los procesos de autoevaluación para mejorar la calidad educativa, tratando al mismo tiempo, de combatir la inhibición natural que tienen las personas frente a toda iniciativa evaluadora. Luego del estudio, los autores muestran hallazgos acerca de la sensibilización docente acerca de la posibilidad de llevar a cabo evaluaciones participativas y, el protagonismo que puede dársele a la comunidad educativa cuando se trata de intervenir en los mecanismos de formación o fortalecimiento de las competencias pedagógicas.

En el ámbito nacional, Espinoza (2022), llevó a cabo un estudio en Ecuador, enfocado en la dinámica que implica la evaluación de los aprendizajes cuando no están claros los criterios, parámetros u objetivos del acto evaluador. La idea era revalorizar, mediante una documentación exhaustiva, la evaluación cuando se realiza de forma continua, aclarando a los alumnos lo que se quiere evaluar, porque y la finalidad de los resultados, retroalimentado constantemente sobre esos aspectos. Se muestra en esta investigación, los beneficios que, para la praxis pedagógica, tienen la innovación en el marco de las herramientas o metodologías de evaluación, así como, la necesidad de extender esa acción a los docentes identificando las necesidades formativas que pueden tener, a la luz de las falencias que muestran sus alumnos. Se trata, en ese sentido, de una mirada holística de la educación, cuya mejoría, es una tarea conjunta entre profesores y discentes, e incluso, con la participación de toda la comunidad educativa que viene a ser, en definitiva, quién recibe los beneficios de la calidad en educación.

Ámbito sociocultural, dada la connotación de la formación docente o desarrollo profesional, para dar respuesta a su praxis relacionada con su operatividad y saber pedagógico sociocultural a nivel de la evaluación, es necesario que los educadores, partan desde el contexto de la cognición situada de los educandos, para romper con la tendencia tradicional que los estudiantes se adapten a los contenidos del currículo vigente. Desde la perspectiva sociocultural Goodson (2000) citado por Moreno-Zaragoza (2015) resalta que en la formación de los docentes debe contar con los constructos teórico y metodológicos que le facilite valorar de forma diversa los aprendizajes alcanzados por el alumnado desde la reflexión y la apropiación de los contenidos de estudio en contraste con la cognición situada de los educandos.

Por otro lado, el presente proceso de investigación, se concreta en la formación que tienen el docente en la evaluación basada en el enfoque sociocultural en congruencia con los saberes pedagógicos y las necesidades de formación. Respecto a los saberes pedagógicos según las ideas centrales de Tezanos citado por Quintero (2019) es la confluencia de las múltiples maneras en que se propicia la mediación social y que se consolida en la praxis pedagógica, considerando que es en la mediación social que adquiere resignificación el proceso pedagógico, en la medida que el docente se apropia de los saberes de los estudiantes y establece mecanismos para que el currículo se adapte a la cognición situada del educando y no a la inversa.

Sobre el génesis de incursión a la formación docente, existen varios investigadores que precisan su puesta en escena en el ámbito educativo, siguiendo las ideas principales de Marcelo y Vaillant (2018) resalta que las “escuelas normales francesas en el origen de las instituciones de formación inicial docente, generó un modelo bastante homogéneo en la mayoría de los países en los siglos XIX y XX y sobre todo en el XXI” (p. 28). Pero dada la complejidad de la sociedad actual, la óptica de formación docente se ha diversificado en respuesta a los requerimientos específicos de la organización educativa o demandas de los currículos vigentes.

En torno a los inicios de la formación docente Keck y Saldívar (2016) complementa al puntualizar que es una óptica de encontrar respuestas a la “pregunta foucaultiana ¿qué es lo que hace lo que nosotros hacemos?” (p. 6) esto nos conlleva a superar los criterios estatistas iniciales de formación docente, para incursionar en procesos de formación docente más dinámicos, reflexivos y contextuales. Referente a los

orígenes del enfoque sociocultural, Martínez-Rodríguez (1999) menciona:

Este enfoque del desarrollo psicológico proviene de las investigaciones realizadas por Lev Vygotsky (1999) y sus colaboradores más cercanos (Luria y Leontiev), quienes basándose en las premisas fundamentales de la filosofía materialista dialéctica de los años veinte, propusieron una nueva forma de concebir los procesos psicológicos postulándolos como el resultado de la interacción del individuo con su medio social y cultural en un momento histórico determinado (p. 17).

Esta propuesta psicológica con una base materialista dialéctica, postula que en el educando se suscitan procesos psicobiológicos como consecuencia de las interacciones que tiene el ser humano con entorno social y cultural, que responde a un momento histórico determinado, por lo tanto, el estudiante interioriza la realidad del mundo en base a las interacciones con los demás y luego a nivel interno.

Para precisar el análisis de la formación docente o desarrollo profesional del profesorado, desde un enfoque teórico específico, relacionado con las teorías subjetivas de formación docente según Catalán, 1997 y Flick, 2004 citado por Cuadra y Catalán (2016) resalta que son construcciones personales explicativas implícitas o explícitas, con una estructura lingüística argumentativa y del tipo causa efecto, que permiten interpretar el mundo así como el propio comportamiento” (p. 303). En este contexto las teorías subjetivas de carácter individual y social la comunicación es el eje central a nivel de aula y fuera de la misma, por su connotación de legitimadora y deslegitimador de las cuestiones que distorsionan la realidad o la información de análisis.

En la medida que los docentes y las instituciones asuman el desarrollo profesional o formación docente, como el eje de respuesta a las exigencias actuales, se logra de acuerdo a Escudero, Cutanda y Trillo (2017) que los educadores adquieran los conocimientos y habilidades, que requiere para aportar significativamente en su campo profesional concreto, relacionado con la calidad educativa y los aprendizajes que deben alcanzar los educandos, desde la base de su cognición situada y no estrictamente desde un enfoque curricular ajeno a su realidad específica.

La formación del docente debe ser permanente, dado las múltiples actividades pedagógicas actuales, en este contexto aclara Rodríguez-García, Sola-Martínez y Fernández-Cruz. (2017) que el trabajo del educador es cada vez más complejo y exigente, en la medida que supera las nuevas demandas, alcanza un reconocimiento social de su labor, caso contrario se genera un deterioro de su accionar, lo que implica

una formación profesional docente continua.

Dentro del proceso de formación docente, es necesario establecer determinados criterios de preparación, desde la óptica de Loaiza-Aguirre y Andrade-Abarca (2021) es pertinente importante tener presente los conocimientos de partida que tiene el educador, referente a los constructos mentales o convicciones que tiene en torno al proceso de enseñanza, aquilatada a lo largo de praxis en contacto con los estudiantes y el medio circundante.

Por otro lado, Villagómez (2019) que expresa, la necesidad de “formar profesionales de la educación con capacidad para retroalimentar su gestión y práctica docente por medio de procesos de investigación acción” (p. 228). La capacidad de retroalimentación, dentro de la formación del docente, permite que la información recabada de sus vivencias cotidianas y la realización de un proceso investigativo, sus hallazgos puedan ser socializados o compartidos con los grupos de aprendizaje específico a su cargo.

Es necesario, en este proceso de formación del docente, según las ideas centrales de Swig (2015) que la preparación impropia del educador, es uno de los principales inconvenientes, del desenvolvimiento de alto nivel, respecto a las exigencias actuales y las condiciones específicas de los educandos del presente siglo. Dentro de esta problemática, Alliaud y Vezub (2015) los saberes de los docentes, son un aspecto álgido, que aún no ha sido resuelto dentro de la formación de los profesores, por ser el conocimiento y el saber de los educadores los ejes de su accionar pedagógico dentro y fuera del aula.

Por otro lado, siguiendo las directrices de Montes y Suárez (2016) en este cambio de época se caracteriza por una sociedad compleja, fluctuante y constante transformación, que debe ser considerada en el proceso de formación del educador, para evitar orientar al docente con conocimientos y estrategias caducas, incongruentes con las exigencias formativas de los educandos del presente siglo.

La formación de los docentes no se escapa a esta condición del cambio de época, que líneas generales Lalangui, Ramón y Espinoza (2017) por cumplir el accionar del docente, un rol preponderante socialmente aceptado, sobre su responsabilidad indelegable de orientador del proceso educativo. ha de tener como apoyo a las interacciones del niño con el medio” (p. 8). En la formación del profesorado, es de gran relevancia, que los educadores interioricen, el tipo de interacciones que se suscitan entre los educandos, con lo cual se reestructura el conjunto de saberes, respecto a la manera de percibir que le rodea.

Al respecto Díaz H. (2015) precisa “entre los retos de la formación docente están: Formar estudiantes para una sociedad futura llena de incertidumbre en lo laboral, científico y tecnológico” (p. 9). Esto deja claro que, en la formación del docente, la preparación del educando en función de la realidad de la sociedad actual, mediada por la incertidumbre en las diferentes esferas del saber, es un escenario ineludible, relacionado con la realidad actual y futura del educando.

Retomando a Vezub (2016) sobre los saberes que respaldan el accionar de un docente de calidad, aún no existe un criterio unánime, a la hora de precisar sobre los tipos de saberes que debe apropiarse el educador, para cumplir con efectividad su responsabilidad socioeducativa de formar a las presentes y futuras generaciones de hombres y mujeres.

Dentro de la formación del docente González-Sanmamed, Souto-Seijo, González, Estévez (2019) expresan sobre la “existencia de un aprendizaje que a veces no percibimos” (p. 71), por lo que es pertinente que el educador reflexione sobre esta realidad latente, que no es un elemento aislado, sino que es consustancial a la hora de precisar el tipo de conocimientos y saberes esenciales que deben direccionar el proceso de desarrollo profesional del educador.

Torres y Fernández (2015) complementa al precisar sobre “la existencia de factores favorecedores del aprendizaje que potencian el desarrollo de buenas prácticas educativas” (p. 179), ampliar el debate y argumentos sobre la trascendencia que tienen estos factores en la formación de los docentes, amplían la probabilidad de éxito del educador a nivel de atender pertinentemente la diversidad del alumnado, existente en toda aula.

Finalmente, sobre la formación docente Royo (2018) puntualiza que “es siempre una visión compartida y fundamentada de lo que significa ser un buen profesor o profesora” (p. 5), partir desde este marco de desarrollo del educador, es tener presente que no se actualiza al docente para que adquiera conocimientos o utilice de mejor manera las herramientas tecnológicas, sino de manera especial, que alcance las condiciones pedagógicas, epistémicas y didácticas para partir considerar la cognición situada del educando, como el eje vertebrador del su praxis, donde el currículo debe adecuarse al sujeto de aprendizaje.

En este escenario de la evaluación, desde una tendencia teórica sociocultural Chavarría, Albanese, García, Gavarrete, Martínez (2018) precisan que el decurso de la historia es el medio más idóneo

generador de condiciones culturales precisas, para un contexto específico, sobre las cuales se debe orientar la formación del docente, para que responda a estos contextos socioculturales particulares y en especial en el ámbito de la evaluación, que es el espacio que facilita verificar los aprendizajes alcanzados por los educandos.

Al asumir la evaluación desde el enfoque sociocultural como parte de la formación docente, se entiende como una iniciativa de contextualización del desarrollo de sus capacidades, que puede considerarse en dos modalidades o momentos: la formación inicial docente y la formación docente continua. En cuanto a la primera, autores como Medina, Navarro y Santiago (2020) la consideran parte de la escolarización universitaria que conduce a la profesión docente. Destacan en ese sentido, la importancia que tiene para la calidad educativa, que el profesorado reciba una adecuada capacitación antes y durante sus primeros años de labor, se trata de reforzar aquellos aspectos que la dinámica social va generando como necesidades de actualización, como podría ser la contextualización de los instrumentos de evaluación de los aprendizajes.

Respecto al segundo momento alineado con la formación continua, los docentes deben transitar por diferentes niveles de capacitación que contribuya al ajuste o transformación de sus estrategias didácticas y de evaluación. Tal como señala Escudero (2017) Esa formación continua es clave en la actualización de las herramientas de evaluación de quienes ejercen la labor pedagógica, asumiendo esta con la vocación y la integralidad que requiere para poder elevar la calidad de la educación. En ese sentido los procesos de formación continua deben ser reflexivos y enmarcados en el pensamiento crítico, partiendo de la práctica del profesor como tal, con la finalidad de contribuir en el desarrollo de sus capacidades innovadoras como parte de su labor pedagógica.

Entre los procesos que aplican los docentes, debe revalorizarse la evaluación de los aprendizajes, que supere la práctica reproductora del conocimiento, con la que solo se legitima una lógica social, en ocasiones desigual poco inclusiva. Para la práctica evaluativa de los docentes existe una variedad de opciones según la visión personal del conocimiento que asumen y la adecuación a los planteamientos teórico-epistemológicos que presentan. La diversidad de procedimientos de evaluación de los aprendizajes tales como exposiciones, discusiones, trabajos grupales, talleres, investigaciones, ensayos, pruebas y otros, evidencian la existencia de una pluralidad epistemológica en la evaluación de los

aprendizajes que son alternativas válidas frente la valoración positivista que suele quedarse en la medición del desarrollo cognitivo.

METODOLOGÍA

El enfoque de investigación es mixto, según Pajares (2014) “es la convergencia o fusión de los enfoques de investigación cuantitativo y cualitativo, ambos, utilizados en conjunto enriquecen la investigación, no se excluyen ni se sustituyen, ambos son valiosos y han realizado notables aportaciones al avance del conocimiento” (p. 63). En esta perspectiva abre un espacio que posibilita la interpretación de los datos empíricos recabados, consolidando el proceso de engranaje entre lo cuantitativo y lo cualitativo, en torno a los datos facilitados por los docentes a nivel de su formación relacionada con la evaluación desde el enfoque sociocultural.

En concordancia con el objeto de estudio se asume la investigación bibliográfica, por permitir realizar la revisión de información tanto física como digital, relacionada la evaluación sociocultural. La investigación bibliográfica, según Aleixandre-Benavent, et al., 2006, citado por Gómez-Luna, Navas, Aponte-Mayor (2014) “constituye una etapa fundamental de todo proyecto de investigación y debe garantizar la obtención de la información más relevante en el campo de estudio” (p. 158). Bajo este contexto se busca información de fuentes asociadas con la formación docente en el contexto de la evaluación en la perspectiva sociocultural.

Respecto a la investigación descriptiva transversal facilita la extracción de datos para ser descritos a partir de las variables identificadas. Cardona-Arias (2015) sobre la investigación descriptiva “expone de manera más veraz y directa la realidad de un fenómeno de estudio y su distribución en lugares, momentos y comunidades específicas” (p. 48). Esto favorece obtener de información veraz de la población en correspondencia con la variable relacionada con la formación que posee el docente sobre la evaluación basada en el enfoque sociocultural.

Para corroborar lo manifestado en el lugar de los hechos se utiliza la investigación de campo donde se requerirá información por parte de los involucrados en la problemática de investigación. La investigación de campo, según Arias (2012) citado por Belloso (2016) manifiesta “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” (p. 77). En este contexto la recolección de

la información se realiza directamente en el lugar de los hechos, sin ningún tipo de manipulación de la variable circunscrita con la formación del docente en evaluación sustentada en el enfoque sociocultural. Se recurrió a los métodos teóricos y empíricos, considerando lo planteado por Torres T. (2019) el método histórico lógico se vincula con el establecimiento de la secuencia cronológica de desarrollo histórico asociada con formación docente a nivel de evaluación basada en el enfoque sociocultural. El método deductivo, desde la óptica de Barchini (2005) parte de la extracción de razonamientos lógicos de las teorías, enunciados o proposiciones existentes, para abordar teóricamente los hechos particulares de la problemática de análisis, en su contexto concreto en este caso la evaluación desde el enfoque sociocultural. La encuesta a ser aplicada a los educadores se basa en un cuestionario que contiene varias interrogantes congruentes con la formación que tienen los docentes en el ámbito de la evaluación de los aprendizajes alineada con el enfoque sociocultural. La secuencia de investigación corresponde a un diseño no experimental, dado que no se manipula la variable identificada.

En este caso, la investigación se enmarcó en un diseño no experimental, que de acuerdo a Hernández, Fernández y Baptista (2014), se trata de investigaciones que trabajan con variables no manipuladas, las cuales se observan en su propio contexto en este relacionado con la formación que tiene el docente sobre la evaluación sociocultural que aplica a los estudiantes.

Población y muestra: La población lo integran 36 docentes de educación básica superior y bachillerato (66.67% mujeres y el 33.33% hombres) de una Unidad Educativa del cantón Machala. La población de acuerdo a Lepkowski, 2006 citado por (Hernández, et al., 2014) es “un conjunto de todos los casos que concuerdan con una serie de especificaciones” (p.174). Por tener un número reducido de encuestados no se requirió ningún muestreo y se encuestó a todos los involucrados a través de un cuestionario sobre la evaluación sociocultural que aplica a los alumnos.

Tabla 1. *Docentes de Educación Básica y Bachillerato*

Unidades de observación	Encuestados	Porcentaje
Mujeres	24	66.67%
Hombres	12	33.33%
Total	36	100.00%

Elaborado: Plutarco Ordóñez (2023)

Fuente: Institución educativa

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los datos empíricos recabados están distribuidos en las tablas y gráficos estadísticos, de acuerdo a los puntos de vista vertidos por los encuestados, referente a su formación de docente asociada con la evaluación desde el enfoque sociocultural, donde se realiza un análisis general y otro específico tanto cuantitativo como cualitativo, evidenciando problemática latente, que se describe a continuación.

Según su formación docente, de los siguientes aspectos vinculados con la evaluación sustentada en el enfoque sociocultural ¿Cuáles aplica en la valoración de los aprendizajes de los estudiantes en el desarrollo de la clase?

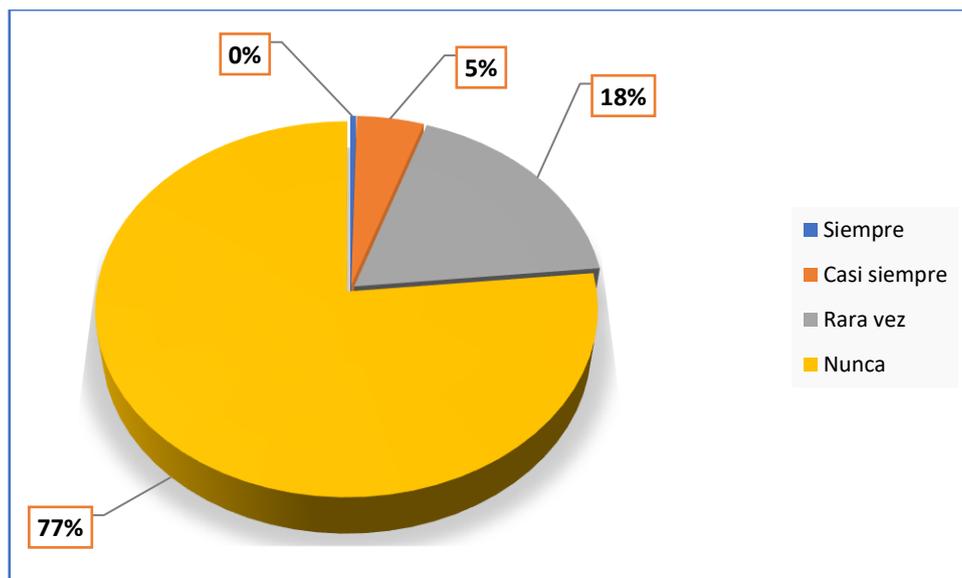
Tabla 2. *Formación docente y evaluación sociocultural*

Da prioridad	Siempre		Casi siempre		Rara vez		Nunca		Total	
	F	%	f	%	f	%	F	%	f	%
En su formación universitaria lo formaron en evaluación con enfoque sociocultural.	0	0.00%	0	0.00%	4	11.11%	32	88.89%	36	14.29%
El Mineduc en los últimos 5 años los ha capacitado en la evaluación sociocultural.	0	0.00%	0	0.00%	5	13.89%	31	86.11%	36	14.29%
Valora los aprendizajes de los alumnos en base a la cognición situada y lo disciplinar.	1	2.78%	2	5.56%	16	44.44%	17	47.22%	36	14.29%
Aplica con solvencia estrategias de evaluación acorde con el enfoque sociocultural.	0	0.00%	0	0.00%	4	11.11%	32	88.89%	36	14.29%
Su experticia se caracteriza por diversificar instrumentos de evaluación alineado con el enfoque sociocultural.	0	0.00%	0	0.00%	5	13.89%	31	86.11%	36	14.29%
Adapta las evaluaciones de acuerdo al ritmo de aprendizaje de los estudiantes.	0	0.00%	4	11.11%	5	13.89%	27	75%	36	14.29%
Relaciona y adecua los aprendizajes a situaciones reales del contexto del educando.	0	0.00%	6	16.67%	7	19.44%	23	63.89%	36	14.29%
TOTAL	1	0.40%	12	4.76%	46	18.25%	193	76.59%	252	100%

Fuente: Educadores de la institución educativa

Elaborado por: Plutarco Ordóñez (2023)

Gráfico 1: *Formación docente y evaluación sociocultural*



Elaborado por: Plutarco Ordóñez (2023)

Fuente: Educadores de la institución educativa

Respecto a la formación docente relacionada con el dominio de la evaluación sociocultural, que incluye en la valoración de los aprendizajes de los educandos, los educadores, puntualizan lo siguiente, el 76.59% nunca, el 18.25% rara vez, el 4.76 casi siempre y el 0,4% siempre, esto desde un análisis estadístico global. Pero desde análisis individual, en torno a lo auscultad, los criterios de los educadores evidencian lo siguiente:

Referente si en su formación universitaria recibió orientación en evaluación sustentada en el enfoque sociocultural, opina el 88.89% que nunca y el 11.11% rara vez han recibido dicha preparación. Desde la perspectiva sociocultural Goodson (2000) citado por Moreno-Zaragoza (2015) resalta que en la formación docente universitaria debe contar con los constructos teórico y metodológicos que le facilite valorar de forma diversa los aprendizajes del alumnado desde la reflexión y la apropiación de la información de los educandos. Esto denota que los docentes no orientan la evaluación de los aprendizajes de los alumnos desde los lineamientos de la perspectiva sociocultural, reduciendo con ello la reflexión desde la cognición situada del alumno.

Los docentes sobre la capacitación facilitada por el Mineduc en los últimos 5 años en evaluación sociocultural, expresa el 86.11% nunca y el 13.89% rara vez. Referente a la capacitación, Escudero J. (2017), menciona que la formación continua es clave en la actualización de las herramientas de evaluación de quienes ejercen la labor pedagógica. Pero se aprecia que el Ministerio de Educación casi

no incursiona en este ámbito evaluativo, pese a existir una exigencia plasmada en el ajuste curricular 2016, esto denota que los educadores no han sido actualizados en este escenario y por ende carece de las directrices de la evaluación sociocultural a la hora de validar los aprendizajes de los educandos.

En torno a la valoración de los aprendizajes de los alumnos desde la convergencia de la cognición situada y lo disciplinar, menciona el 47.22% nunca y el 44.44% rara vez. En palabras de Bolo, Scattolon, Guevara y Paceros (2021), existe una clara interconexión entre las circunstancias sociohistóricas y la producción del conocimiento científico. He ahí, una cercanía entre el enfoque sociocultural de Vygotsky que resalta la importancia de valorar los aprendizajes considerando la cognición situada del alumno. Pariendo de los puntos de vista de los encuestados, se infiere que los educadores por lo general valoran los aprendizajes de los educandos solo desde lo disciplinar, sin considerar la cognición situada de los estudiantes, aspecto que denota que la evaluación tradicional se mantiene vigente.

Sobre la solvencia que tienen los educadores en la aplicación de estrategias de evaluación acorde con el enfoque sociocultural, sostiene el 88.89% que nunca y el 11.11% rara vez. La evaluación, desde una tendencia teórica sociocultural (Chavarría, et al., 2018) precisan que el decurso de la historia es el medio más idóneo generador de condiciones culturales precisas, para que responda a estos contextos socioculturales particulares y en especial en el ámbito de la evaluación se debe disponer de múltiples estrategias evaluativas. Según la información recabada se evidencia que la mayoría de docentes carecen de la solvencia de estrategias de evaluación sociocultural, por lo que se deduce que la evaluación se centra en el memorismo y el enciclopedismo.

La experticia que tienen los docentes sobre la diversificación de instrumentos de evaluación alineado con el enfoque sociocultural, explicita el 86.11% nunca y el 13.89% rara vez. (Medina, et al., 2020) consideran que, en la escolarización universitaria, debe recibir una adecuada preparación antes y durante sus primeros años de labor, como podría ser la contextualización de los instrumentos de evaluación de los aprendizajes. Se aprecia que la experticia de los educadores referente a la diversificación de instrumentos de evaluación en el enfoque sociocultural es muy superficial, situación que limita que los aprendizajes de los educandos sean valorados desde múltiples posibilidades acorde con las particularidades de los mismos.

Sobre la adaptación de las evaluaciones de acuerdo al ritmo de aprendizaje de los estudiantes, estima el 75% nunca, el 13.89% rara vez y el 11.11% casi siempre. Gutiérrez (2018) resalta que el docente a ser formado en el contexto del ritmo de aprendizaje de los educandos, dispone de herramientas pertinentes para identificar las falencias y potencialidades de los discentes por individual. Los datos empíricos denotan que los educadores generalmente no adaptan la evaluación en función del ritmo de aprendizaje de alumnos, situación que evidencia que la evaluación estandarizada es la norma, por ende, no se toma en cuenta los ritmos de aprendizaje del alumnado.

En torno al proceso de relacionar y adecuar los aprendizajes a las situaciones reales del contexto del educando, asume el 63.89% nunca, el 13.89% rara vez y el 11.11% casi siempre. (Escudero, et al., 2017) sostiene que los educadores deben adquirir conocimientos y habilidades, sobre su campo profesional concreto, relacionado con la calidad educativa y los aprendizajes que deben alcanzar los educandos, en base de su cognición situada. La información obtenida resalta que los docentes por lo general la valoración de los aprendizajes no los adecuan a las situaciones concretas del contexto del estudiante.

CONCLUSIONES

Partiendo de los datos empíricos (tabla 2), sobre las repuestas facilitadas por los encuestados a las interrogantes, al realizar un análisis cualitativo, se estable lo siguiente:

Pregunta 1: En la formación universitaria recibió orientación en evaluación sustentada en el enfoque sociocultural, si consideramos nunca y a veces el 100% no han sido formado en lo auscultado. Es evidente la falencia de los docentes a nivel de la evaluación sociocultural de los aprendizajes de los educandos, aspecto que limita el mejoramiento de la capacidad reflexiva en correspondencia la cognición situada del discente.

Pregunta 2: Capacitación facilitada por el Mineduc en los últimos 5 años en evaluación sociocultural, al integrar nunca y rara vez el 100% de los educadores sostienen que el último lustro del Ministerio de Educación la capacitación en este ámbito ha sido insignificante, situación que limita dar respuesta a los requerimientos del ajuste curricular 2016, por tal motivo los lineamientos de la evaluación sociocultural no son parte de la valoración de los aprendizajes del alumnado.

Pregunta 3: Valoración de los aprendizajes de los alumnos desde la integración de la cognición situada y lo disciplinar, al tomar en cuenta nunca y rara vez el 91.66% de los encuestados, valoran los aprendizajes de los discentes basados solo en lo disciplinar sin considerar el contexto de la cognición situada del educando, esto confirma que la evaluación tradicional mantiene su hegemonía.

Pregunta 4: Solvencia de los educadores en la aplicación de estrategias de evaluación acorde con el enfoque sociocultural, al integrar nunca y rara vez el 100% de docentes carecen de la solvencia sobre estrategias de evaluación sociocultural, por lo que se infiere que aplican estrategias de evaluación basadas en el memorismo congruente con la memoria de corto plazo.

Pregunta 5: Experticia docente sobre la diversificación de instrumentos de evaluación alineado con el enfoque sociocultural, al tomar en cuenta nunca y rara vez se observa que el 100% de los encuestados carecen de experticia sobre la diversidad de instrumentos de evaluación sociocultural, por lo que se deduce que se aplican instrumentos únicos incongruentes con características individuales de los evaluados.

Pregunta 6: Adaptación de las evaluaciones al ritmo de aprendizaje de los estudiantes, al considerar nunca y a veces 88.89% de los encuestados por lo general no adaptan la evaluación al ritmo de aprendizaje de los discentes, por lo que se infiere que el docente aplica una evaluación uniforme sin considerar los ritmos de aprendizaje que tienen los sujeto en formación.

Pregunta 7: Adecuación de los aprendizajes a las situaciones reales del contexto del educando, a tomar en cuenta nunca y rara vez el 77.78% de los encuestados frecuentemente no adecua la valoración de los aprendizajes a las situaciones concretas del contexto del alumnado, esto es incongruente con las directrices de la evaluación basada en el enfoque sociocultural.

RECOMENDACIONES

Se recomienda a los docentes de Educación Básica General y Bachillerato en vista que su formación universitaria presenta falencias contundentes sobre la evaluación fundamentada en el enfoque sociocultural, por lo que es necesario que en las reuniones de área generen conversatorios sobre los procesos evaluativos alineados con el enfoque sociocultural, con lo cual se establece las bases para superar el aprendizaje de memoria e incursionar en procesos de aprendizaje reflexivos y en concordancia con la cognición situada (saberes sociales y culturales de su medio concreto) del discente.

Se sugiere a los directores de área solicitar al Rector del plantel ante la carencia de capacitación ministerial en evaluación sociocultural, gestionar ante el Director Distrital de Educación de Machala que se actualice a los educadores sobre este contexto evaluativo por ser parte del ajuste curricular 2016, con lo cual los profesores en la valoración de los aprendizajes dan prioridad a la reflexión, la criticidad y los saberes de anclaje de su localidad que trae consigo el educando.

Se persuade a la Junta Académica debido a que la mayoría los educadores en la valoración de los aprendizajes no correlacionan la cognición situada y lo disciplinar, realizar conversatorios pedagógicos orientado a que el colectivo docente cuente con herramientas evaluativas que integre la cognición situada con los conocimientos disciplinares, para superar el memorismo de la evaluación tradicional y potenciar la reflexión y la criticidad en la evaluación del alumnado.

Se recomienda al vicerrectorado académico, dado que los educadores carecen de la solvencia para la aplicación de estrategias de evaluación sociocultural, propiciar eventos académicos de actualización sobre estrategias de evaluación sociocultural, para relegar poco a poco las estrategias de evaluación tradicionales y dar prioridad al desarrollo de la reflexión y criticidad en la valoración de los aprendizajes de los estudiantes.

Se sugiere al Asesor del Circuito Educativo del sector, dado que la experticia docente es incongruente con la diversificación de instrumentos de evaluación sociocultural, les brinde acompañamiento en lo mencionado, para que apliquen instrumentos de evaluación diversificados acorde con la cognición situada y el mejoramiento de la capacidad reflexiva, deliberante y argumentativa.

Se solicita a la Comisión Técnico Pedagógica del nivel, tomando en cuenta que los educadores por lo general no adaptan las evaluaciones al ritmo de aprendizaje de los estudiantes, actualizarlos al colectivo docente en la utilización de exposiciones, discusiones, trabajos grupales, talleres, investigaciones, micro ensayos, proyectos de aprendizaje servicio, entre otros, que rompa con la hegemonía de la evaluación uniforme que no toma en cuenta los ritmos de aprendizaje de los educandos.

Se recomienda a la autoridad del plantel, considerando que los educadores por lo general no adecuan la valoración de los aprendizajes a las situaciones reales del contexto del educando, solicitar al Decano de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Técnica de Machala, que les facilite un curso de 120 horas congruente con las directrices de la evaluación basada en el enfoque sociocultural.

Finalmente, pongo a consideración del Rector del plantel, considerando que el presente artículo científico es complementario a la tesis de doctorado de mi autoría, que consta de la propuesta denominada: Estrategia de formación sociocultural docente en el contexto evaluativo de los aprendizajes, brindar las facilidades para socializarla entre los educadores como alternativa para incursionar en la evaluación basada en el enfoque sociocultural.

BIBLIOGRAFÍA

- Alliaud, A., & Vezub, L. (2015). Los saberes docentes en la mira: una aproximación polifónica . *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 111-130.
- Barchini, G. (2005). Métodos I+D de la Informática. . *Revista Informática Educativa y Medios Audiovisuales.*, 16-24.
- Belloso, R. (2016). *Metodología de la investigación*. Perú: UNMSM.
- Bolo, K., Scattolon, L., Guevara, V., & Peceros, K. (2021). LA EDUCACIÓN Y LA ESCUELA DE FRANKFURT: UNA PERSPECTIVA EPISTEMOLÓGICA SOBRE LA TEORÍA CRÍTICA DE LA SOCIEDAD. *PHAINOMENON*, 20(2), 223-242. Obtenido de <https://revistas.unife.edu.pe/index.php/phainomenon/article/download/2459/2673/7736>
- Botero-Quiceno, H. (2016). De la cognición situada a los procesos de mediación, como parte fundamental de la construcción de conocimiento en las ciencias naturales. *Revista Educación y Pensamiento*, 67-75.
- Canabal, C., & Magalef, L. (2017). RETROALIMENTACIÓN: LA CLAVE PARA UNA EVALUACIÓN ORIENTADA AL APRENDIZAJE. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21(2), 149-170. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56752038009>
- Cardona-Arias, J. (2015). Ortodoxia y fisuras en el diseño y ejecución de estudios descriptivos. *Revista Med - Universidad Militar Nueva Granada Bogotá.*, 38-49.
- Chavarría, J., Albanese, V., García, M., Gavarrete, M., & Martínez, M. (2018). Ubicación espacial y localización desde la perspectiva sociocultural: validación de una propuesta formativa para la enculturación docente a partir de Etnomatemática. *Revista Latinoamericana de Etnomatemática*, 26-38.

- Cuadra, D., Catalán, & Jorge. (2016). Teorías subjetivas en profesores y su formación profesional. *Revista Brasileira de Educação*, 299-324.
- Díaz, F. (2019). Evaluación de competencias en Educación Superior: Experiencias en el contexto mexicano. *RIEE. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa.*, 49-66.
- Díaz, H. (2015). Formación docente en el Perú: Realidades y tendencias. *Fundación Santillana*, 7-47.
- Escudero, J. (2017). LA FORMACIÓN CONTINUA DEL PROFESORADO DE LA EDUCACIÓN OBLIGATORIA EN EL CONTEXTO ESPAÑOL. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21(3), 1-20. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56752489001>
- Escudero, J., Cutanda, M., & Trillo, F. (2017). Aprendizaje docente y desarrollo profesional del profesorado. *Profesorado. Revista de Currículum y formación de profesorado*, 83-102.
- Espinoza, E. (2022). La evaluación de los aprendizajes. *Revista Conrado*, 18(85), 120-127. Obtenido de <http://scielo.sld.cu/pdf/rc/v18n85/1990-8644-rc-18-85-120.pdf>
- Gómez-Luna, E., Navas, D., Aponte-Mayor, G., & Betancourt-Buitrago, L. (2014). Metodología para la revisión bibliográfica y la gestión de información de temas científicos, a través de su estructuración y sistematización. *Revista DYNA - Universidad Nacional de Colombia*, 158-163.
- González-Sanmamed, M., Souto-Seijo, A., González, I., & Estévez, I. (2019). Aprendizaje informal y desarrollo profesional: análisis de las ecologías de aprendizaje del profesorado de educación infantil. *Revista electrónica de tecnología Educativa*, 70-80.
- Gutiérrez, M. (2018). ESTILOS DE APRENDIZAJE, ESTRATEGIAS PARA ENSEÑAR. SU RELACIÓN CON EL DESARROLLO EMOCIONAL Y “APRENDER A APRENDER”. *TENDENCIAS PEDAGÓGICAS*(31), 83-96. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6383448.pdf>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. (2014). *Metodología de la Investigación*. México: McGRAW-HILL.
- Keck, C., & Saldívar, A. (2016). Una mirada a la formación docente desde 'la experiencia': una apuesta por el no-futuro de la educación. *Sinéctica*, 1-19.

- Lalangui, J., Ramón, M., & Espinoza, E. (2017). Formación continua en la formación docente. *Revista Conrado*, 30-35.
- Loaiza-Aguirre, M., & Andrade-Abarca, P. (2021). Análisis de programas de desarrollo profesional del profesorado universitario. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte* , 161-195.
- Marcelo, C., & Vaillant, D. (2018). La formación inicial docente: problemas complejos-respuestas disruptivas. *Cuadernos de Pedagogía*, 27-32.
- Martínez-Rodríguez, M. (1999). El enfoque sociocultural en el estudio del desarrollo y la educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa* , 16-37.
- Medina, M., Navarro , M., & Santiago, A. (2020). La importancia de la formación inicial docente y su gestión para el acceso al mundo laboral. *International Journal of New Education*(6), 1-14.
Obtenido de <https://revistas.uma.es/index.php/NEIJ/article/view/9034>
- Montes, D., & Suárez, C. (2016). La formación docente universitaria: claves formativas de universidades españolas. *Revista electrónica de investigación educativa*, 51-64.
- Moreno-Zaragoza, A. (2015). Enfoques en la formación docente. *Ra Ximhai*, 511-518.
- Ortiz, M., Fabara, E., Villagómez, M., & Hidalgo, L. (2017). *La formación y el trabajo docente en el Ecuador*. Ecuador: Universidad Politécnica Salesiana-Abya Yala.
- Pajares, M. (30 de Junio de 2014). El enfoque multimodal en la investigación científica. *Revista de investigación UNMSM*, 8(13). Obtenido de <https://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/educa/article/view/8047>
- Quintero, M. (2019). *Investigación de los saberes pedagógicos*. Colombia: Ministerio de educación Nacional.
- Quispe, J., & Díaz, N. (2017). MODELO DE UN PROGRAMA DE SENSIBILIZACIÓN PARA FORTALECER EL PROCESO DE AUTOEVALUACIÓN DE LA I.E. JULIO RAMÓN RIBEYRO DE CAJAMARCA 2017. (Tesis Doctoral) Universidad Cesar Vallejo. Perú.
Obtenido de https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/32458/quispe_mj.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- Rodríguez-García, A., Sola-Martínez, T., & Fernández-Cruz, M. (2017). Impacto del Burnout en el desarrollo profesional del profesorado universitario. Una revisión de la investigación . *Revista electrónica Interuniversitaria de formación del profesorado* , 161-178.
- Royo, J. (2018). Marco de desarrollo profesional del profesorado universitario. Planteamiento general y dimensiones. *REDU. Red Estatal de Docencia Universitaria*, 5-17.
- Swig, S. (2015). TICs y formación docente: formación inicial y desarrollo profesional docente. *Notas de Política PREAL*, 1-8.
- Torres, J., & Fernández, J. (2015). Promoviendo escuelas inclusivas: análisis de las percepciones y necesidades del profesorado desde una perspectiva organizativa, curricular y de desarrollo profesional. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 177-200.
- Torres, T. (2019). En defensa del método histórico-lógico desde la Lógica como ciencia. *Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior (CEPES)*., 1-10.
- Vezub, L. (2016). Los saberes docentes en la formación inicial. La perspectiva de los formadores. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Latinoamericana (PEL)*, 1-14.
- Villagómez, M. (2019). Desafíos de la formación de profesorado para la educación intercultural bilingüe. *Scielo Books* , 217-240.
- Vygostky, L. (1999). *El lenguaje y el desarrollo*. España.: McGraw.Hill.