



ESCUELA POLITÉCNICA DEL EJÉRCITO
VICERRECTORADO DE INVESTIGACIÓN Y VINCULACIÓN CON LA
COLECTIVIDAD

DEPARTAMENTO DE CIENCIAS HUMANAS Y SOCIALES

MAESTRÍA EN DOCENCIA UNIVERSITARIA

**“INCIDENCIA DE LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES EN EL
RENDIMIENTO ACADÉMICO DE LOS ESTUDIANTES DE LA
CARRERA DE LICENCIATURA EN EDUCACIÓN INFANTIL
MODALIDAD PRESENCIAL DE LA ESCUELA POLITÉCNICA DEL
EJÉRCITO, SEMESTRE MARZO – JULIO 2012. PROPUESTA
ALTERNATIVA”.**

Tesis de grado

Autores:

Lic. Edwin Matías Vidal Landin

Lic. Fernando Cacuango Cabezas

Sangolquí

2013

APROBACIÓN DEL DIRECTOR

En mi calidad de Director de Tesis, para el trabajo de investigación, nombrado por el Consejo Superior de Posgrado de la Escuela Politécnica del Ejército:

CERTIFICO:

Que el informe de investigación “INCIDENCIA DE LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES EN EL RENDIMIENTO ACADÉMICO DE LOS ESTUDIANTES DE LA CARRERA DE LICENCIATURA EN EDUCACIÓN INFANTIL MODALIDAD PRESENCIAL DE LA ESCUELA POLITÉCNICA DEL EJÉRCITO, SEMESTRE MARZO – JULIO 2012. PROPUESTA ALTERNATIVA”, presentado por los maestrantes Lic. Edwin Matías Vidal Landín y Lic. Fernando Cacuango Cabezas, reúnen los requisitos y méritos suficientes para ser sometidos a la evaluación del Jurado Examinador que el Consejo Superior de Posgrado designe.

Sangolquí, junio de 2013

DIRECTOR DE TESIS

.....

Arq. Edgar Padilla, MSc.

C.C. 1703241438

AUTORÍA DE TESIS

Los abajo firmantes, en calidad de estudiantes de la Maestría en Docencia Universitaria, declaramos que los contenidos de este Informe de Investigación Científica, requisito previo a la obtención del grado de Magister en Docencia Universitaria, son absolutamente originales, auténticos y personales de exclusiva responsabilidad legal y académica de los autores.

Sangolquí, junio de 2013

Edwin Matías Vidal Landin

CI. 1103321269

Fernando Cacuango Cabezas

CI.1711244218

AUTORIZACIÓN

Nosotros: Lic: Edwin Matías Vidal Y Lic. Fernando Cacuango Cabezas.

Autorizamos a la Escuela Politécnica del Ejército la publicación, en la biblioteca virtual de la Institución, la investigación: “INCIDENCIA DE LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES EN EL RENDIMIENTO ACADÉMICO DE LOS ESTUDIANTES DE LA CARRERA DE LICENCIATURA EN EDUCACIÓN INFANTIL MODALIDAD PRESENCIAL DE LA ESCUELA POLITÉCNICA DEL EJÉRCITO, SEMESTRE MARZO – JULIO 2012. PROPUESTA ALTERNATIVA”, cuyo contenido, ideas y criterios son de nuestra exclusiva responsabilidad y autoría.

Sangolquí, junio de 2013

Edwin Matías Vidal Landin

CI. 1103321269

Fernando Cacuango Cabezas

CI.1711244218

APROBACIÓN DEL TRIBUNAL
ESCUELA POLITÉCNICA DEL EJÉRCITO
VICERRECTORADO DE INVESTIGACIÓN Y VINCULACIÓN CON LA
COLECTIVIDAD
UNIDAD DE GESTIÓN DE POSTGRADOS
DEPARTAMENTO DE CIENCIAS HUMANAS Y SOCIALES

El informe de investigación científica ha sido revisado, aprobado y autorizada su impresión y empastado, previa la obtención del Grado de Magister en Docencia Universitaria; por lo tanto, autorizamos a los postulantes a la presentación a efectos de su sustentación pública.

Sangolquí, junio de 2013

Dr. Ángel Quishpe
Coor. de la Maestría

Arq. Edgar Padilla, MSc.
Director de tesis

Dr. Marco Muñoz León
Docente oponente

Dra. Gina Escobar
Secretaria académica

AGRADECIMIENTO

A los Docentes que impartieron sus conocimientos de manera generosa e incondicional, así como también a las Autoridades de la ESPE y en especial a nuestro Director y oponente, quien con sus experiencias profesionales ha sabido dedicarnos tiempo y guiarnos de la mejor manera.

Con cariño Edwin y Fernando.

DEDICATORIA

El presente trabajo lo dedico a mis regalos de Dios: mis hijas(os) Evelyn, Paulet, Matthew, Mateo y Arianna, a mis Padres Zoila y Matías, mis hermanos y hermanas que desde la distancia me supieron dar todo el apoyo necesario y en especial a mí linda esposa Leila Anabell.

Edwin.

El presente trabajo, dedico de manera especial a la persona que ha sido mi respaldo imperecedero e incondicional, mi esposa Melva Rocío, a mi apreciada madre María Laura, por que olvidarme de mis adorados hijos, Edwin, Víctor Manuel y Felipe, quienes han sido mi inspiración para llegar a culminar esta meta como parte de mi formación profesional.

Fernando.

ÍNDICE

Índice de contenidos	Pág.
Aprobación del director	i
Autoría de tesis	ii
Autorización	iii
Aprobación del tribunal	iv
Agradecimiento	v
Dedicatoria	vi
Índice de contenidos	vii
Índice de cuadros	x
Índice de tablas	xi
Índice de gráficos	xiii
Resumen	xv
Abstract	xvi
Introducción	xvii
CAPÍTULO I	
EL PROBLEMA	
1.1. Título	1
1.2. Motivación y contexto	1
1.3. Planteamiento del problema	3
1.3.1. Descripción del problema	3
1.3.2. Preguntas de investigación	5
1.4. Justificación e importancia	5
1.5. Objetivos	8
1.5.1. Objetivo general	8
1.5.2. Objetivos específicos	8
1.6. Hipótesis y operacionalización de variables	9
1.6.1. Hipótesis de trabajo	9
1.6.2. Hipótesis nula	9
1.6.3. Operacionalización de las variables	10
CAPÍTULO II	
FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	
2.1. Contextualización de la investigación.	12
2.1.1. Modelo Educativo de la ESPE.	14
2.1.2. Reglamento de estudiantes de la ESPE.	17
2.2. Evaluación de los aprendizajes.	18
2.2.1. Paradigmas de la evaluación.	18
2.2.2. Definiciones de la evaluación.	20
2.2.3. Características de la evaluación.	26
2.2.4. Funciones de la evaluación.	27
2.2.5. Factores que intervienen en el proceso de la E.A.	29
2.2.6. Evaluación por competencias.	30
2.2.7. Tipos de evaluación.	40

2.2.8. Las metas de evaluación.	43
2.2.9. Momentos de la evaluación.	44
2.2.10. Componentes de la evaluación.	45
2.2.11. Técnicas de evaluación.	47
2.2.12. Instrumentos de evaluación.	53
2.2.13. Modelos de evaluación.	56
2.2.14. Objetos de evaluación.	57
2.3. Rendimiento académico.	62
2.3.1. Definiciones acerca del Rendimiento Académico.	62
2.3.2. Características del rendimiento académico.	67
2.3.3. Niveles del rendimiento escolar.	68
2.3.4. Componentes del rendimiento académico.	69
2.3.5. Factores que determinan el rendimiento académico.	70
2.3.6. Indicadores del rendimiento académico.	75

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA

3.1 Enfoque de la investigación	78
3.2 Modalidad básica de la investigación	78
3.3 Nivel o tipo de investigación	79
3.4 Población y muestra	80
3.5 Técnicas e instrumentos	81
3.6 Validez y Confiabilidad	81
3.7 Plan para la Recolección de la Información	81
3.8 Plan de análisis de datos	83
3.9 Preparación y presentación del informe de la investigación	83

CAPÍTULO IV

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

Entrevista aplicada al Director de la Carrera de Educación Infantil modalidad presencial.	84
Encuesta aplicada a los docentes de la Carrera de Educación Infantil modalidad presencial.	89
Encuesta aplicada a los estudiantes de la Carrera de Educación Infantil Modalidad presencial.	108
Análisis de la guía de observación aplicada a la micro planificación curricular de los docentes.	125
Análisis del rendimiento académico de los estudiantes en las diferentes asignaturas de la malla curricular.	142
Discusión de resultados.	156
Comparación de resultados obtenidos.	160
Comparación de la hipótesis de trabajo.	166

CAPÍTULO V

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

5.1 Conclusiones	168
5.2 Recomendaciones	169

CAPÍTULO VI

Propuesta alternativa	171
<i>Bibliografía</i>	206
<i>Anexos</i>	
Anexo “A”	211
Anexo “B”	212
Anexo “C”	213
Anexo “D”	214

Índice de cuadros	Pág.
Cuadro n.º 1. Operacionalización de las variables.	10
Cuadro n.º 2. Matriz para escalas de evaluación.	39
Cuadro n.º 3. Población de la investigación.	80
Cuadro n.º 4. Técnicas e instrumentos a ser utilizados.	81
Cuadro n.º 5. Plan para la aplicación de la información.	81
Cuadro n.º 6. Escalas cuanti-cualitativa.	142
Cuadro n.º 7. Contingencia Eval-Apren. Vs. Rendimiento académico.	166
Cuadro n.º 8. Prueba de chi-cuadrado.	167
Cuadro n.º 9. Medias simétricas.	167
Cuadro n.º 10. Niveles de sistema de calificación y grados de competencia.	199
Cuadro n.º 11. Modelo de unidades de competencia.	200
Cuadro n.º 12. Matriz de valoración de competencia.	201
Cuadro n.º 13. Matriz de planeación de actividades educativas y de Apren.	204

Índice de tablas	Pág.
Tabla n.º 1 Capacitación recibida por los docentes sobre la normativa vigente del proceso de evaluación de aprendizajes.	89
Tabla n.º 2 Frecuencia con que es recibida la capacitación.	90
Tabla n.º 3 Finalidad de llevar a cabo el proceso de evaluación de los aprendizajes en los estudiantes.	92
Tabla n.º 4: En que se basa el docente para elaborar los instrumentos de evaluación de los aprendizajes.	93
Tabla n.º 5: Principales técnicas que se utilizan en la evaluación de los aprendizajes de sus estudiantes.	94
Tabla n.º 6: Instrumentos más utilizados en la evaluación de aprendizajes de sus estudiantes.	96
Tabla n.º 7: Componentes del aprendizaje que los docentes toman en cuenta.	98
Tabla n.º 8: Relación entre los Instrumentos de evaluación con los componentes de aprendizaje desarrollados en el aula.	99
Tabla n.º 9: Enfoque curricular del modelo educativo vigente en la Escuela Politécnica del Ejército.	100
Tabla n.º 10: Fundamentación de la evaluación de los aprendizajes.	102
Tabla n.º 11: Cómo se obtienen las evidencias del conocimiento.	103
Tabla n.º 12: Cómo se obtienen las evidencias de producto.	104
Tabla n.º 13: Cómo se verifican las evidencias de gestión.	106
Tabla n.º 14: Socialización para llevar a cabo el proceso de evaluación de los aprendizajes.	108
Tabla n.º 15: Opciones de la finalidad en la evaluación de los aprendizajes.	109
Tabla n.º 16: Aspectos tomados en cuenta por el docente para elaborar los instrumentos de evaluación de los aprendizajes.	110
Tabla n.º 17: Técnica más utilizada por los docentes en la evaluación de los aprendizajes.	112
Tabla n.º 18: Instrumentos más utilizados por los docentes en la evaluación de los aprendizajes.	113
Tabla n.º 19: Componentes del aprendizaje tomados en cuenta por el docente.	115
Tabla n.º 20: Instrumentos de evaluación relacionados con los componentes de aprendizaje desarrollados en el aula.	116
Tabla n.º 21: Enfoque curricular del Modelo Educativo vigente.	118
Tabla n.º 22: Base de la evaluación de los aprendizajes.	119
Tabla n.º 23: Evidencias de conocimiento.	120
Tabla n.º 24: Evidencias de producto.	122
Tabla n.º 25: Evidencias de gestión.	123
Tabla n.º 26: Planificación de la evaluación de aprendizajes de acuerdo al modelo educativo por competencias de la ESPE.	125
Tabla n.º 27: Evaluación planificada mediante la observación.	126
Tabla n.º 28: Evaluación planificada mediante encuestas.	127
Tabla n.º 29: Evaluación planificada mediante entrevistas.	129
Tabla n.º 30: Aplicación planificada de estudios de caso.	130
Tabla n.º 31: Aplicación planificada de ordenadores gráficos.	131

Tabla n.º 32: Planificación de trabajos individuales.	132
Tabla n.º 33: Planificación de demostraciones con sus estudiantes.	133
Tabla n.º 34: Planificación de realizar exposiciones.	134
Tabla n.º 35: Planificación para envío de consultas.	135
Tabla n.º 36: Planificación de trabajos con proyectos.	136
Tabla n.º 37: Planificación para realizar investigaciones de campo.	137
Tabla n.º 38: Planificación de evaluación al inicio del período escolar.	138
Tabla n.º 39: Planificación de evaluar durante el proceso formativo.	140
Tabla n.º 40: Planificación para desarrollar evaluaciones de tipo sumativa.	141
Tabla n.º 41: Escalas de calificaciones de evaluación tradicional y por competencias del primer nivel.	143
Tabla n.º 42: Escalas de calificaciones de evaluación tradicional y por competencias del segundo nivel.	144
Tabla n.º 43: Escalas de calificaciones de evaluación tradicional y por competencias del tercer nivel.	145
Tabla n.º 44: Escalas de calificaciones de evaluación tradicional y por competencias del cuarto nivel.	147
Tabla n.º 45: Escalas de calificaciones de evaluación tradicional y por competencias del quinto nivel.	148
Tabla n.º 46: Escalas de calificaciones de evaluación tradicional y por competencias del sexto nivel.	150
Tabla n.º 47: Escalas de calificaciones de evaluación tradicional y por competencias del séptimo nivel.	151
Tabla n.º 48: Escalas de calificaciones de evaluación tradicional y por competencias del octavo nivel.	152
Tabla n.º 49: Escalas de calificaciones de evaluación tradicional y por competencias del noveno nivel.	154
Tabla n.º 50: Resumen general de promedios de las asignaturas de la malla curricular de la Carrera de Educación Infantil.	154

Índice de gráficos	Pág.
Gráfico n.º 1. Normativa vigente para llevar a cabo el proceso de evaluación de los aprendizajes.	89
Gráfico n.º 2. Sí la respuesta es positiva.	91
Gráfico n.º 3. Finalidad de llevar a cabo el proceso de evaluación de los aprendizajes.	92
Gráfico n.º 4. Para elaborar los instrumentos de evaluación de los aprendizajes se basa.	93
Gráfico n.º 5. Las técnicas más utilizadas en la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes.	95
Gráfico n.º 6. Los instrumentos más utilizados en la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes.	97
Gráfico n.º 7. Los componentes de aprendizaje que se toman en cuenta en las técnicas e instrumentos de evaluación.	98
Gráfico n.º 8. Los instrumentos de evaluación se relacionan con los componentes de aprendizaje.	99
Gráfico n.º 9. El modelo Educativo vigente tiene el enfoque curricular por contenidos, objetivos, competencias, otro enfoque.	101
Gráfico n.º 10. La evaluación de los aprendizajes a los estudiantes se basa.	102
Gráfico n.º 11. Las evidencias de conocimiento se las realiza a través de exámenes.	103
Gráfico n.º 12. Las evidencias de producto se las realiza a través de exámenes.	105
Gráfico n.º 13. Las evidencias de gestión se las realiza a través de exámenes.	106
Gráfico n.º 14. La normativa vigente para llevar a cabo el proceso de evaluación de los aprendizajes las autoridades han socializado.	108
Gráfico n.º 15. La finalidad de llevar a cabo el proceso de evaluación de los aprendizajes es verificar.	109
Gráfico n.º 16. Para elaborar los instrumentos de evaluación de los aprendizajes se basa en modelo educativo.	111
Gráfico n.º 17. Las técnicas más utilizadas en la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes.	112
Gráfico n.º 18. Los instrumentos más utilizados en la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes.	114
Gráfico n.º 19. Los componentes de aprendizaje que se toman en cuenta en las técnicas e instrumentos de evaluación.	115
Gráfico n.º 20. Los instrumentos de evaluación se relacionan con los componentes de aprendizaje.	117
Gráfico n.º 21. El modelo educativo vigente tiene el enfoque curricular.	118
Gráfico n.º 22. La evaluación de los aprendizajes a los estudiantes se basa.	119
Gráfico n.º 23. Las evidencias de conocimiento se las realiza.	121
Gráfico n.º 24. Las evidencias de producto se las realiza.	122
Gráfico n.º 25. Las evidencias de gestión se las realiza.	123
Gráfico n.º 26. Planifica la evaluación de aprendizajes de acuerdo al modelo educativo por competencias de la ESPE.	125
Gráfico n.º 27. Planifica evaluar por medio de la observación.	126

Gráfico n.º 28. Planifica evaluar por medio de la observación.	128
Gráfico n.º 29. Planifica realizar entrevistas.	129
Gráfico n.º 30. Planifica aplicar estudios de caso.	130
Gráfico n.º 31. Planifica utilizar ordenadores gráficos.	131
Gráfico n.º 32. Planifica realizar trabajos individuales.	132
Gráfico n.º 33. Planifica realizar demostraciones en sus estudiantes.	133
Gráfico n.º 34. Planifica realizar exposiciones.	134
Gráfico n.º 35. Planifica enviar consultas.	135
Gráfico n.º 36. Planifica trabajar con proyectos.	136
Gráfico n.º 37. Planifica realizar investigaciones de campo.	137
Gráfico n.º 38. Planifica evaluar al inicio del periodo escolar.	139
Gráfico n.º 39. Planifica evaluar durante el proceso formativo.	140
Gráfico n.º 40. Planifica desarrollar evaluaciones de tipo sumativa.	141
Gráfico n.º 41. Resumen general de promedios de las asignaturas de la malla curricular de la Carrera de Educación Infantil.	155

RESUMEN

El estudio está basado en la relación existente entre la evaluación de los aprendizajes y el rendimiento académico en los estudiantes de la Carrera de Educación Infantil de la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales de la Escuela Politécnica del Ejército. La población para la investigación está constituida por 264 estudiantes, 28 docentes, un Director y se analizó el rendimiento académico de las 37 asignaturas que conforman la malla curricular de la Carrera de Educación Infantil. Se aplicó: encuesta a los docentes y estudiantes, entrevista al Director de la Carrera y una guía de observación a la planificación curricular, para determinar el rendimiento académico se utilizaron actas consolidadas del semestre propuesto en el tema de investigación. El proceso de investigación se caracterizó por el diseño, aprobación y validación de los instrumentos que se utilizaron, luego se procedió a la recolección de datos aplicando los instrumentos a los diferentes destinatarios y posteriormente proceder a la tabulación y análisis de los datos. Se identificó que los docentes desarrollan la planificación basada en el modelo educativo vigente en la ESPE. La encuesta aplicada a los docentes de la Carrera, el 21% indica que no han recibido capacitación para evaluar aprendizajes por competencias y el 7% ha recibido pero de manera desorganizada; con los datos obtenidos de la encuesta aplicada a los estudiantes se evidencia que el 86% del proceso de evaluación de los aprendizajes está enfocado a evaluar conocimientos, en 2% se evalúa evidencias de gestión y un 9% se evalúa evidencias de producto; en la entrevista con el señor Director de la Carrera se conoció que el proceso de planificación curricular se desarrolla por competencias ya que ese es el modelo educativo vigente, pero no se aplica en el aula para llevar a cabo la evaluación de los aprendizajes; y, en el rendimiento académico los estudiantes se ubican en el nivel bueno. Luego del análisis de los datos obtenidos, la relación entre las variables de estudio se las determina en las conclusiones generales que se encuentran al final del documento.

PALABRAS CLAVES: Evaluación de los aprendizajes y rendimiento académico.

ABSTRACT

The study is based on the relationship between assessment of learning and academic achievement in students of the School of Early Childhood Education School of Humanities and Social Sciences at the Polytechnic School of the Army. The research population consists of 264 students, 28 teachers, a Director and analyzed the academic performance of the 37 subjects included in the curriculum of the School of Education. Was applied: survey of teachers and students, interview the Director of the School and an observation guide to curriculum planning, to determine academic performance used half consolidated records proposed research topic. The research process was characterized by the design, approval and validation of instruments used, then proceeded to apply data collection instruments to different recipients and then proceed to the tabulation and analysis of data. It was identified that teachers develop planning based on current educational model in the ESPE. The survey of the career teachers, 21% indicated that they have not been trained to assess competency learning and 7% received but disorganized, with data obtained from the survey of students shows that the 86% of the evaluation process of learning is aimed at evaluating knowledge, in 2% management evaluates evidence and 9% is evaluated evidence of product, in the interview with Mr. Race Director was learned that the planning process curriculum develops skills because that is the current educational model, but does not apply in the classroom to carry out the assessment of learning, and academic performance in students are placed in the solid. After analyzing the data, the relationship between the studies variables are determined in the general conclusions at the end of the document.

KEY WORDS: Assessment of learning and academic performance.

Incidencia de la evaluación de los aprendizajes en el rendimiento académico de los estudiantes de la Carrera de Licenciatura en Educación Infantil modalidad presencial de la Escuela Politécnica del Ejército, semestre marzo – julio 2012.

Propuesta alternativa.

El presente trabajo de investigación referente a la incidencia de la Evaluación de los aprendizajes en el rendimiento académico de los estudiantes de la Carrera de Licenciatura en Educación Infantil modalidad presencial de la Escuela Politécnica del Ejército, semestre marzo – julio 2012. Propuesta alternativa, corresponde a elaborar y defender un trabajo de investigación de fin de Carrera que procure soluciones a problemas educativos del entorno.

Evaluar la educación es apreciar la calidad de las experiencias educativas que propiciamos a la nueva generación.

El tema de la evaluación, jamás puede estar separado de la calidad en la educación.

La evaluación es primordial cuando se ubica como un recurso o instrumento que responde a la dinámica misma y a la construcción del proceso educativo.

La calidad de la formación universitaria, es un tema muy importante en la Escuela Politécnica del Ejército, porque constantemente se están realizando propuestas que ayuden al mejoramiento del rendimiento académico y la calidad en la formación de futuros profesionales.

La calidad de la formación universitaria también está en el macro y micro currículo, en la organización institucional y desde luego en la capacidad del recurso humano, por ello nos es importante abordar este tema, partiendo del análisis de las evaluaciones que realiza la Carrera de Licenciatura en Educación Infantil a sus estudiantes.

Se partió del hecho que la Carrera, mantiene desde el 2007 un sistema de evaluación basado en competencias, con el objeto de procurar constantes mejoras en el nivel académico de la Institución, pero con esta investigación nos hemos dado cuenta que la mayoría de docentes no aplica este tipo de evaluaciones, ya que más son evaluaciones tradicionales.

El presente trabajo de investigación consta distribuido a través de seis capítulos:

El CAPÍTULO I, El Problema: contiene el marco contextual de la investigación, planteando la problemática de la evaluación de los estudiantes de la Carrera de Licenciatura en Educación Infantil de la Escuela Politécnica del Ejército, esperando cambios de acuerdo al objeto de la investigación refiriéndonos a establecer la incidencia real de la evaluación en los estudiantes, en calidad y formación de los futuros profesionales, proponiendo un sistema alternativo, global e integrador y concluye con el planteamiento de Hipótesis y operacionalización de las variables.

El CAPÍTULO II, Marco Teórico: tiene el soporte como antecedentes investigativos realizados en la ESPE con temas sobre la Evaluación de los Aprendizajes (tradicional y por competencias) y el Rendimiento académico.

El CAPÍTULO III, Metodología: contiene la metodología de la investigación, tipo de investigación, población y muestra, técnicas e instrumentos de evaluación, recolección de la información, tratamiento y análisis estadístico de los datos.

El CAPÍTULO IV, Análisis e interpretación de resultados de la entrevista dirigida al señor Director, encuestas dirigidas a los docentes y estudiantes y una observación a la planificación curricular de los docentes de la Carrera de Educación Infantil.

El CAPÍTULO V, Conclusiones y Recomendaciones del informe de la investigación.

EL CAPÍTULO VI, la Propuesta alternativa: tiene la pretensión de ayudar a los docentes a comprender mejor los principios fundamentales en los que se sustenta la evaluación educativa basada en competencias, así como ayudar al diseño de su propia evaluación como herramienta y palanca del proceso de enseñanza-aprendizaje en el contexto de aplicación a un centro educativo.

BIBLIOGRAFÍA

ANEXOS

CAPÍTULO I

EL PROBLEMA

1.1 Título

“Incidencia de la evaluación de los aprendizajes en el rendimiento académico de los estudiantes de la Carrera de Licenciatura en Educación Infantil modalidad presencial de la Escuela Politécnica del Ejército, semestre marzo – julio 2012. Propuesta alternativa”.

1.2 Motivación y contexto

La evaluación ha tenido evoluciones significativas en el ámbito de la enseñanza y aprendizaje. Al observar nuestro entorno, nos damos cuenta que las innovaciones se han dado más en el ámbito de las estrategias de aprendizaje y recursos didácticos, pero muy poco en el ámbito de la evaluación. Así notamos que, en las instituciones de educación superior, aplican estrategias de aprendizaje muy innovadoras acompañadas de sistemas de evaluación tradicionales, o al contrario presentan un diseño curricular donde las estrategias no concuerdan con el sistema de evaluación. Es decir, existe una descoordinación entre la realidad de las prácticas evaluativas, los avances teóricos y metodológicos que hoy nos presenta la literatura de la evaluación. Cabe recordar que la evaluación implica además de un cambio teórico y metodológico, un cambio de actitud.

En la actualidad se valora los aprendizajes del estudiante en el proceso y en el producto, es decir existe una correlación entre la metodología de la evaluación y el rendimiento académico. La incidencia de estos dos aspectos en el sistema educativo formal queda claramente reflejada por las diversas normas existentes al respecto, por su influencia en la planificación del trabajo docente, en el espacio educativo y en la actividad reflexiva posterior.

La Escuela Politécnica del Ejército dentro de su organización, cuenta con el Departamento de Ciencias Humanas y Sociales, del que dependen las Carreras afines como son: Licenciatura en Educación Infantil, Licenciatura en Educación Ambiental, Licenciatura en Administración Educativa y Licenciatura en Ciencias de la Actividad Física, Deportes y Recreación. En el caso de la Evaluación de aprendizajes se rige por el Reglamento Orgánico de la ESPE y el Reglamento de Estudiantes de la Escuela Politécnica del Ejército.

De las citadas Carreras, se ha tomado como objeto de investigación a la Licenciatura en Educación Infantil, espacio en el cuál se desarrollará la presente investigación sobre la metodología de evaluación de los aprendizajes y la incidencia en el rendimiento académico de los estudiantes. Enfocados en estos antecedentes, el presente trabajo considera las variables de la evaluación de los aprendizajes y el rendimiento académico, razón por la cual se iniciará precisando un marco teórico, que clarifique el concepto de la evaluación del aprendizaje, así como sus características, funciones, clasificación y etapas; determinando además, cuándo se puede evaluar y quién realiza esta tarea, así mismo enfocaremos la variable del

rendimiento académico con su respectiva sustentación teórica para de ésta forma contribuir al desarrollo de los procesos de evaluación en la Carrera de Educación Infantil.

1.3 Planteamiento del problema

1.3.1 Descripción del problema

Los cambios y transformaciones que se producen de una u otra manera en el entorno de la Educación Superior, repercuten de forma directa en los sistemas de gestión, dirección y organización de las instituciones de dicho nivel educacional.

En el Ecuador, aún no se encuentran identificadas las principales tendencias que en la actualidad internacional se trabajan en cuanto a la concepción de la evaluación de los aprendizajes, las funciones que ésta desempeña y el contenido u objeto a evaluar, desde una perspectiva histórica y con proyección de futuro.

La evaluación es una acción humana que siempre se encuentra presente en todo quehacer racional e intencionado de un individuo o un grupo determinado, los cuales trabajan en función de cumplir determinados objetivos y, naturalmente de instituciones tan complejas como son las escolares y más aún cuando la misma está encaminada hacia la formación de profesionales de nivel superior.

Teniendo en cuenta dichas afirmaciones, se hace imprescindible mencionar como un elemento integrador a la evaluación desde la perspectiva humana y

formativa por lo que las aptitudes, las actitudes y la experiencia serán parte importante del sustento teórico-práctico para alcanzar los resultados deseados.

En la Carrera de Licenciatura en Educación Infantil de la Escuela Politécnica del Ejército, está vigente el diseño curricular con enfoque por competencias, de tal manera que en su gran mayoría, los docentes planifican y ejecutan el currículo, de acuerdo a este modelo; más cuando se evalúa a las(os) estudiantes, se realiza de manera tradicional, entonces, no se están cumpliendo a cabalidad los pasos del diseño curricular, ya que la evaluación por competencias, detecta evidencias de conocimiento, de producto y de gestión y mide las competencias por escalas cualitativas, que pueden ser transformadas a cuantitativas para cumplir procesos administrativos institucionales.

De acuerdo a la entrevista realizada al señor Director de la Carrera de Educación Infantil, nos comenta que, dentro de la Carrera la planificación curricular está diseñada bajo el enfoque por competencias, pero en el momento de evaluar las(os) estudiantes se realiza en forma tradicional. Empíricamente se determinó que el sector docente planifica por competencias pero que la evaluación es de forma habitual. En relación a las(os) estudiantes se llegó a establecer que los instrumentos de evaluación que les aplican sus docentes más están basadas en conocimientos que en habilidades y valores, por lo que la Carrera está planificada por competencias pero existen contradicciones en la evaluación.

Entonces uno de los problemas fundamentales que enfrentan actualmente las(os) estudiantes de la Carrera de Licenciatura de Educación Infantil de la Escuela

Politécnica del Ejército, es la contradicción existente entre la metodología de enseñanza y evaluación de los aprendizajes.

1.3.2 Preguntas de investigación

- ¿Cómo influye el sistema evaluativo actual en el aprendizaje de las(os) estudiantes en la Licenciatura de Educación Infantil?
- ¿Guarda relación la metodología de aprendizaje con el sistema de evaluación?
- ¿Cómo influyen la evaluación de los aprendizajes en el rendimiento académico de los estudiantes de la Carrera a investigarse?
- ¿Qué propuesta alternativa de evaluación de los aprendizajes para la Carrera puede generarse?

1.4 Justificación e importancia

Cuando se reflexiona sobre las tareas que realiza el/la docente dentro y fuera del aula, aparece sin lugar a dudas la evaluación como una de las más importantes en cuanto al resultado académico de los mismos. Resulta imposible pensar en la formación académica de un estudiante y en especial el del nivel superior sin considerar de manera esencial su evaluación.

La identificación y sistematización de las tendencias del desarrollo de la evaluación del aprendizaje constituye en la actualidad un móvil para el trabajo

orientado a perfeccionar la práctica evaluativa en las universidades, en tanto conforman un marco de referencia para la reflexión y toma de decisiones inherentes a toda labor de mejora de la enseñanza.

Hay que valorar el rendimiento académico teniendo en cuenta los progresos del estudiante en relación consigo mismo; esto supone dar una batalla entre lo nuevo y lo viejo, entre lo que se hacía y lo que se quiere renovar, entre lo convencional y lo conveniente.

La incidencia de la evaluación de los aprendizajes empleado por las(os) docentes durante el proceso enseñanza aprendizaje en el rendimiento académico de las(os) estudiantes es muy significativa ya que por medio de esta investigación se podrá determinar si los métodos y técnicas empleadas en el proceso de evaluación de los aprendizajes están enmarcadas dentro de parámetros técnicos pedagógicos o a su vez permitirá esclarecer las causas por la que este procedimiento influye en el rendimiento de las(os) estudiantes, ya que el problema fundamental de una evaluación es preguntarse por lo que hay que evaluar. No se trata de verificar una información sobre un contenido científico, humanístico y social, etc., sino de determinar hasta qué punto ha llegado el estudiante a relacionar sus conocimientos en los esquemas mentales con el entorno social. Será de gran trascendencia complementar éste estudio vinculando a las asignaturas de la Carrera, por lo expuesto se evidencia un trabajo investigativo integral en el cual se detallará de forma cuantitativa y cualitativa la relación existente entre la forma de evaluación de los aprendizajes de las asignaturas de la Carrera y el efecto de ésta en el rendimiento académico.

El presente esfuerzo investigativo, contribuirá al mejoramiento del proceso de evaluación de la Carrera de Educación Infantil de la ESPE en el contexto de la metodología de la evaluación de los aprendizajes, al compartirlo con los maestros de mente creativa y espíritu innovador se habrá conseguido el propósito deseado: optimizar el proceso de evaluación del aprendizaje alcanzando la eficacia, eficiencia, excelencia y calidad de la Carrera involucrada en este proyecto; colaborando a optimizar su proceso de la evaluación, y logrando que las(os) docentes ejecuten su capacidad reflexiva, dialógica de crítica y autocrítica sobre su propia práctica profesional por medio de una propuesta alternativa. De este modo será capaz de mediar en el dinámico espacio de la participación y el crecimiento, el aula, aprendizajes significativos con metodologías interactivas que movilicen la inteligencia, el pensamiento científico y creativo, las destrezas y una escala de valores que robustezca y contribuya a formar jóvenes profesionales con personalidad sólida, en un ambiente de libertad y democracia, en la que el maestro convierta su acción y la de sus alumnos en un proceso investigativo de descubrimiento, de análisis y resolución de conflictividades, lo cual supone el dominio de nuevas metodologías, el manejo científico de técnicas e instrumentos de evaluación cuantitativa y cualitativa que valoren el desarrollo integral del educando tomando como fundamento el de lograr que las(os) estudiantes de la Carrera de Educación Infantil de la ESPE, aprendan lo esencial y significativo, desechando la tendencia al enciclopedismo y a la repetición de contenidos.

1.5 Objetivos

1.5.1 Objetivo general

Establecer la incidencia de la evaluación de los aprendizajes en el rendimiento académico de los estudiantes de la Carrera de Licenciatura en Educación Infantil, modalidad presencial de la Escuela Politécnica del Ejército.

1.5.2 Objetivos específicos

- Determinar las técnicas e instrumentos que se utilizan en la evaluación de los aprendizajes por parte de las(os) docentes de la Carrera de Educación Infantil.
- Identificar el rendimiento académico de las(os) estudiantes de la Carrera de Educación Infantil.
- Demostrar la incidencia de la evaluación de aprendizajes en el rendimiento académico del grupo investigado.
- Elaborar una propuesta alternativa con lineamientos que permitan mejorar el proceso de evaluación de los aprendizajes que se está llevando a cabo en la actualidad en la Carrera de Educación Infantil.

1.6 Hipótesis y operacionalización de variables

1.6.1 Hipótesis de trabajo

La evaluación de los aprendizajes incide de manera significativa en el rendimiento académico de las(os) estudiantes de la Carrera de Licenciatura en Educación Infantil modalidad presencial de la Escuela Politécnica del Ejército.

1.6.2 Hipótesis nula

La evaluación de los aprendizajes no incide de manera significativa en el rendimiento académico de las(os) estudiantes de la Carrera de Licenciatura en Educación Infantil, modalidad presencial de la Escuela Politécnica del Ejército.

1.6.3 Operacionalización de las variables

Cuadro n.º 1. Operacionalización de las variables.

VARIABLES	DIMENSIONES O CATEGORÍAS	INDICADORES	TÉCNICAS	INSTRUMENTOS
<p>EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES</p> <p>La evaluación de los aprendizajes es un proceso, a través del cual se mide, observa, recoge y analiza información relevante mediante técnicas e instrumentos diseñados previamente, respecto del proceso de aprendizaje de los estudiantes, con la finalidad de reflexionar, emitir juicios de valor y tomar decisiones pertinentes y oportunas relacionadas con la acreditación.</p>	<p>Técnicas de evaluación</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Observación ✓ Encuesta ✓ Entrevista ✓ Estudio de caso ✓ Ordenadores gráficos ✓ Técnicas grupales ✓ Portafolios ✓ Trabajo individual ✓ Demostraciones ✓ Exposiciones ✓ Consultas ✓ Proyectos ✓ Tareas ✓ Laboratorio ✓ De campo 	<p>Encuesta</p> <p>Observación</p>	<p>Cuestionario para las(os) docentes.</p> <p>Cuestionario para las(os) estudiantes.</p> <p>Guía de observación.</p>

		<ul style="list-style-type: none"> ✓ Fichas de observación. ✓ Liste de cotejo ✓ Cuestionarios ✓ Formato de portafolio ✓ Escala descriptiva ✓ Test 	<p>Encuesta</p> <p>Observación</p>	<p>Cuestionario para los docentes.</p> <p>Cuestionario para los estudiantes</p> <p>Guía de observación</p> <p>Lista de cotejo</p>
<p>RENDIMIENTO ACADÉMICO</p> <p>Medida de las capacidades correspondientes o indicativas que manifiestan, en forma estimativa, lo que un estudiante ha aprendido como consecuencia de un proceso de instrucción o formación.</p>	<p>Porcentaje de aprobados</p> <p>Índice de repitencia.</p> <p>Niveles de deserción.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Promedio de rendimiento igual o superior a 14/20. ✓ Rangos de calificaciones por asignaturas con un promedio menor a 14/20 ✓ Registro de asistencia 	<p>Observación</p>	<p>Guía de Observación</p>

Fuente: Los autores

CAPÍTULO II

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

2.1 Contextualización de la investigación

El marco teórico que se pretende analizar en esta investigación, se encuentra directamente relacionado con la Carrera de Licenciatura en Educación Infantil de la Escuela Politécnica del Ejército y tiene definido como variables la evaluación de los aprendizajes y el rendimiento académico.

En el contexto macro de las dos variables, se puede señalar, cómo la evaluación de los aprendizajes ha mostrado importantes evoluciones en sus dos principales representaciones del proceso enseñanza aprendizaje, (sus propósitos y finalidades). No obstante, tanto en el proceso de enseñanza, como en el de aprendizaje por separados, las más significativas innovaciones han tenido que ver con las estrategias de aprendizaje y los recursos didácticos, dejando relegada la esfera de las evaluaciones.

De acuerdo a estas afirmaciones, y por experiencias encontradas por los autores de este trabajo en otros estudios, Fernández (2007, p.33), Ramírez (2003, p.16), Poggioli (2007, p.21), cuando se trabaja las estrategias o los recursos en el nivel de la Educación Superior, se puede comprobar que en ellos son aplicadas con regularidad, habilidades de aprendizaje modernas, las cuales no obstante se mantienen asistidas por los mismos sistemas de evaluaciones tradicionales cuantitativos y/o cualitativos, o en el mejor de los casos, se trabaja con diseños curriculares en los que las estrategias no coinciden con

los sistemas de evaluación aplicados, lo que hace que exista una clara separación entre los objetivos propuestos y los resultados obtenidos.

Teniendo en cuenta las tendencias pedagógicas actuales que se aplican en la enseñanza superior, sobre todo en el ámbito latinoamericano, específicamente en países que se mantienen a la vanguardia de dicha esfera como México, Brasil, Cuba, Argentina, de acuerdo a la 12va reunión de secretarios de Educación Superior de América Latina, en dichos países los aprendizajes de las(os) estudiantes, son evaluados tanto en la dinámica del proceso de enseñanza-aprendizaje como en los resultados que se obtienen, es decir, coexiste una correspondencia directa entre la metodología aplicada en la evaluación (cuyo rol protagónico lo juega el estudiante) y el rendimiento académico del estudiante.

La incidencia de ambos aspectos en el proceso educativo de este nivel queda visiblemente expresada por:

- Las políticas que rigen cada asignatura.
- Su influencia en la planificación del trabajo docente, tanto en el espacio educativo como en la actividad reflexiva posterior.

Se ha tomado como objeto de investigación a la Licenciatura en Educación Infantil, en la que se encuentra vigente el diseño curricular actualizado del enfoque por competencias. Las(os) docentes planifican su trabajo utilizando este enfoque pero, la evaluación todavía se realiza de manera tradicional incumpléndose de esta forma, uno

de los componentes del diseño curricular, pues al aplicar la evaluación por competencias, resulta necesario de manera coordinada evidencias de conocimiento, de producto y de gestión, evaluando las competencias por escalas cualitativas, que pueden ser transformadas a cuantitativas para cumplir los procesos administrativos institucionales.

2.1.1 Modelo Educativo de la ESPE

El actual Modelo Educativo de la ESPE, el cual adopta y adapta las innovaciones contemporáneas conocidas y aplica teorías de rigor científico, tecnológico y pedagógico en los diferentes procesos educativos, ayuda a mejorar el aprendizaje de los estudiantes y permite diseñar un currículo de formación profesional articulador de un conjunto de contenidos, estrategias y procedimientos para la asimilación consciente y rigurosa de los saberes, pretendiendo para ello, una organización eficaz de la actividad académica enmarcada en un trabajo científico-pedagógico con las(os) docentes y las(os) estudiantes.

Este Modelo Educativo potencia el desarrollo de capacidades y el espíritu científico investigativo tanto en las(os) docentes como en las(os) estudiantes, generando al mismo tiempo procesos de construcción y reconstrucción de sus propios saberes.

El mismo se fundamenta en el principio según Savater (2011), de "educar es universalizar"; pues en el momento actual no existe una sociedad basada en patrones idénticos y normas rígidas. Se habla de un entorno pluralista y flexible que facilite la creatividad, la versatilidad, la iniciativa y la apertura mental, orientándose a la revisión

y modernización curricular de los programas de formación integral y mejoramiento permanente, al desarrollo actual de las Carreras; incluye igualmente la institucionalización de la investigación y "... la vinculación de la universidad a la sociedad con lo cual se hace realidad una verdadera proyección social del conocimiento". Savater (2011, p.18).

De acuerdo a la Reformulación del Modelo Educativo ESPE, realizado en el año 2007 por la comisión permanente Modelo Educativo ESPE, dice:

La evaluación del aprendizaje

La evaluación del aprendizaje en función del desarrollo de las competencias debe proyectarse empleando diversas técnicas e instrumentos, sobre la base de una estrategia que precise: los criterios, estándares e indicadores que se tendrán en cuenta para lograr objetividad y justeza. Los instrumentos de evaluación se diseñan para comprobar el logro de las competencias, de sus unidades y elementos.

Entre las técnicas de evaluación, que más se recomiendan en la educación superior, están:

- ✓ Las preguntas dentro del contexto de la clase y fuera de ella;

- ✓ La solución de problemas;

- ✓ El estudio de casos reales para permitir criterios y aportar soluciones;
- ✓ Realización de procesamiento de información;
- ✓ La ejecución de experimentos en laboratorios y de campo;
- ✓ La realización de actividades productivas en talleres escenarios reales;
- ✓ Las pruebas de control sistemáticas, parciales y finales;
- ✓ Diseño y ejecución de los proyectos integradores de investigación.

Estas se pueden estructurar en:

Pruebas parametrizadas, que estructuran un conjunto de preguntas o situaciones que requieren respuestas claras y precisas, dentro de una o varias alternativas predeterminadas.

Pruebas libres o abiertas, que demanda del estudiante procesos creativos, no predeterminados, en la solución de diversas situaciones donde se relaciona el material de estudio con la realidad empresarial, tecnológica o social.

En los diseños micro curriculares y la proyección didáctica de cada módulo de contenidos o asignaturas, se planifica con la precisión las diferentes actividades

evaluativas, con las técnicas e instrumentos que se emplearán, en correspondencia con los objetivos educativos y el nivel de estudio.

2.1.2 Reglamento de estudiantes de la ESPE

Dentro del Reglamento de estudiantes de la ESPE tenemos dos TÍTULOS y algunos ARTÍCULOS muy importantes, que a continuación transcribimos:

Título IV del sistema de evaluación y aprobación de asignaturas

Art. 60.- Medios e instrumentos de evaluación.- El aprendizaje de los estudiantes se evaluará a través de pruebas, lecciones, deberes, trabajos, proyectos u otros eventos académicos que se aplicarán en las respectivas asignaturas,...

Art. 61.- Características de la evaluación y responsables.- La evaluación académica de cada asignatura se realizará de forma continua sobre 20 puntos, utilizando los medios e instrumentos previstos en el Artículo 60 de este reglamento, para lo cual los profesores, al inicio de cada periodo académico presentaran al respectivo Director de Departamento, la planificación de los contenidos parciales con los objetivos a alcanzarse; y los instrumentos de evaluación con la ponderación correspondiente.

Art. 65.- De la calificación final en cada asignatura.- La calificación final de cada asignatura se obtendrá promediando las tres calificaciones parciales, sobre 20 puntos.

Art. 66.- Calificación mínima de aprobación de la asignatura.- Para que un estudiante apruebe una asignatura, deberá obtener una calificación final mínima de 14/20 y cumplir los requerimientos de asistencia previstos en este Reglamento.

Título V. De la reprobación de asignaturas

Art. 74.- Causas de reprobación de asignaturas.- Se reprueba una o varias asignaturas por las siguientes causas:

- a. Bajo rendimiento;
- b. Exceso de faltas; o,
- c. Sanción disciplinaria.

Art. 75.- Definición de bajo rendimiento.- Se considera bajo rendimiento cuando el estudiante no alcanza la media aritmética de las tres notas parciales, de 14/20 (catorce sobre veinte) en una asignatura, al finalizar el periodo.

2.2 Evaluación de los aprendizajes

2.2.1 Paradigmas de la evaluación

Desde hace muchos años y desde diferentes ángulos científicos, se trabaja sobre los aprendizajes y sus estilos. Señala Amat (2004), que “los estilos de aprendizaje constituyen también estilos de enseñanza, debido a que es válida la creencia de que

quien enseña, enseña como aprende”. (p.16). Dicha afirmación coincide con el criterio de los autores de este trabajo pues al reflexionar al respecto evidentemente es asociada con sus experiencias personales.

Específicamente en la esfera de las evaluaciones del aprendizaje, temática directamente relacionada con esta tesis, Carballo (2000), asevera que: “... la manera como se aborda la evaluación de los aprendizajes está íntimamente relacionada con las concepciones que tienen los docentes sobre la enseñanza y el aprendizaje”. (p.13).

De acuerdo a dichas aseveraciones, es una necesidad permanente determinar en los procesos de enseñanza-aprendizaje cuáles trabajos educativos tienen que ser ejecutados y respaldados a la luz de paradigmas y modelos científicos y tecnológicos definidos, los cuales permitan establecer sustentos teóricos y epistemológicos válidos, con sus perspectivas axiológicas pertinentes al tipo de educación que demanda la sociedad del conocimiento, en el mundo globalizado que se vive hoy.

Es muy importante establecer en cualquier estudio que se pretenda realizar sobre dicha problemática, los diferentes paradigmas que en el área de la evaluación de los aprendizajes, que de manera relacionada y discutida, se desarrollaron en el transcurso de la segunda mitad del siglo pasado y los comienzos del actual; según Amat (2004), son:

El Paradigma psicométrico o cuantitativo, que asienta a la evaluación a través de normas. Su intención es la evaluación de los resultados del aprendizaje, mediante estrategias de medición proporcionadas por la investigación positivista. (p.18).

El Paradigma cualitativo, psicosocial o comunicativo, que basa su estrategia en la evaluación del criterio cualitativo. Su propósito es la evaluación de los procesos de la enseñanza y el aprendizaje, mediante estrategias participativas inherentes a la investigación evaluativa, etnográfica, participativa e investigación-acción. (p.19).

El Paradigma cuanti-cualitativo, que fundamenta a la evaluación criterial continua y cuanti-cualitativa. Su propósito es la evaluación de los procesos y de los resultados de la enseñanza y del aprendizaje, mediante estrategias de los dos paradigmas anteriores, destacando procesos de triangulación que vinculan los resultados con los factores que inciden en los procesos de enseñanza y aprendizaje. (p.19).

Al desarrollar de forma teórica la temática determinada por la conceptualización de la evaluación educativa y abordar una parte del debate actual sobre la evaluación desde los principales paradigmas existentes, Amat (2004) resalta que ésta permite ampliar el horizonte del análisis obligando a la vez a examinar la construcción reciente del conocimiento teórico:

“En la realidad del mundo presente, la controversia entre paradigmas se orienta hacia la discusión sobre qué forma de evaluar es la más adecuada para construir el objeto de la evaluación educativa: la evaluación cualitativa, la evaluación cuantitativa o la cuanti-cualitativa”. (p.20).

2.2.2 Definiciones de la evaluación

La Evaluación de aprendizajes, para Rivero (2010), es un constante proceso de información y a la vez de reflexión que está directamente vinculado con los procesos de

producción de los aprendizajes y demanda para poder ser ejecutado de los procesos siguientes:

- La selección y recolección de información sobre el aprendizaje del estudiante mediante la interacción con él, la aplicación de diferentes instrumentos, etc.
- La interpretación y valoración de los aprendizajes en función del nivel de desarrollo de los criterios establecidos y el nivel cualitativo de desarrollo de la competencia.
- La toma de decisión, la cual incluye la aplicación de un plan de acción que permita al estudiante conocer, profundizar y estimular los aprendizajes necesarios que debe trabajar con la ayuda del profesor, el que planificará las estrategias que se necesiten de acuerdo a las conclusiones obtenidas en la evaluación.

La Evaluación de aprendizajes, según Martínez (2008) es:

“... una actividad sistemática y continua dentro del mismo proceso educativo, es un subsistema integrado dentro del propio sistema de la enseñanza y tiene como misión especial recoger información fidedigna sobre el proceso en su conjunto para ayudar a mejorar el propio proceso, y dentro de él, los programas, las técnicas de aprendizaje, los recursos, los métodos y todos los elementos del proceso. La evaluación debe servir de ayuda para elevar la calidad del aprendizaje y aumentar el rendimiento de los alumnos”. (p.11).

Cañas (2007), dice que:

“... constituye un proceso de comunicación interpersonal, que cumple todas las características y presenta todas las complejidades de la comunicación

humana; donde los papeles de evaluador y evaluado pueden alternarse, e incluso, darse simultáneamente. La comprensión de la evaluación del aprendizaje como comunicación es vital para entender por qué sus resultados no dependen sólo de las características del "objeto" que se evalúa, sino, además, de las peculiaridades de quien(es) realiza(n) la evaluación y, de los vínculos que establezcan entre sí. Así mismo, de las características de los mediadores de esa relación y de las condiciones en que se da ésta". (p.14).

De acuerdo a lo postulado por Flores (2009), La Evaluación del Aprendizaje, se presenta como una eventualidad de "desplazamiento de perspectiva", en contra de prácticas más habituales en evaluación, las que convierten en una rutina dicha actividad, ignorando los aprendizajes centrales de cada asignatura y disociando la evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje, y adjudican notas sin ninguna demostración al estudiante de su significado, lo que limita una retroalimentación efectiva.

El Ministerio de Educación de Chile, en su edición digital n.º 14 (2008), publica lo que a criterio de un grupo de académicos ingleses son los principios básicos de una evaluación de aprendizajes (p.26-29); los cuales se tienen como:

- **Es parte de la planificación efectiva:** se debe tener criterios de evaluación claramente definidos, a partir de los cuales se planifique lo que se realizará en cada clase y se monitoreen permanentemente los logros de los estudiantes. Es importante, en este punto, recordar que la prueba escrita no es la única forma de evaluar; cada actividad de cada clase puede entregar información valiosa acerca del aprendizaje de las(os) estudiantes, si se la enfoca desde un principio en esta dirección.

- **Se centra en cómo aprenden las(os) estudiantes:** es importante que el/la docente no solamente se centre en qué aprenden las(os) estudiantes, sino también en cómo lo aprenden, teniendo en cuenta que ellos sean cada vez más conscientes de sus propios procesos.

- **Es central en la actividad del aula:** la evaluación es algo que se planifica en base a aprendizajes cuyo logro se monitorea permanentemente y no un “accesorio” que aparece solamente al final de los procesos de aprendizajes.

- **Es una destreza profesional docente clave:** evaluar adecuadamente no es fácil; se trata de una destreza que las(os) docentes deben desarrollar en su formación inicial y continua, para que logren realizar un uso significativo de esta práctica en el aula.

- **Genera impacto emocional:** es importante cuidar los comentarios que se hacen a las(os) estudiantes, ya que ello incide en su autoestima.

- **Incide en la motivación del aprendizaje:** en directa relación con lo anterior, es necesario considerar que un estudiante puede llegar a rechazar un subsector solamente por las notas que obtiene en él, pues llega a convencerse de que ‘es malo en tal área’. De allí la importancia de entregar una buena retroalimentación, que ayude al estudiante a entender sus logros, sus dificultades y las formas de mejorar su aprendizaje. Solamente de esta manera entenderá que su mala calificación ‘no es perpetua’, sino que existe la posibilidad de progresar si se mejora lo que el/la docente sugiere.

- **Promueve un compromiso con las metas de aprendizaje y con criterios de evaluación:** al existir criterios bien definidos y compartidos con las(os) estudiantes, ellos pueden llegar a comprometerse con lo que hay que lograr, pues sienten que lo que hacen tiene un sentido. Cuando las(os) estudiantes preguntan “¿y para qué estamos haciendo esto?”, significa que las metas no están claras y hay que hacer algo al respecto.

- **Ayuda a los aprendices a saber cómo mejorar:** una buena retroalimentación no solamente indica al estudiante en qué se equivocó, sino también en qué estuvo bien y, sobre todo, cómo puede mejorar aquello en que presentó debilidades.

- **Estimula la autoevaluación:** al promoverse el compromiso con metas de aprendizaje por parte de las(os) estudiantes, resulta natural que se los haga transitar paulatinamente desde la heteroevaluación a la autoevaluación, pues a través de ello se promueve que sean capaces de monitorear sus propios procesos.

- **Reconoce todos los logros:** muchas veces se tiene tan presente el nivel de desempeño más alto (el del alumno o alumna sobresaliente), que se olvida reconocer los avances intermedios, haciendo sentir a los demás alumnos y alumnas que su desempeño fue ‘malo’. Por eso, es importante reconocer la variedad de aprendizajes en el aula, valorar los diferentes niveles de logro alcanzados y apoyar todos los avances observados, incluso los más pequeños.

Por lo tanto, según nuestro criterio, la Evaluación de los Aprendizajes es una imprescindible actividad del proceso de enseñanza-aprendizaje la cual, fija criterios exactos de evaluación, planifica contextos de evaluación vinculados con las expectativas de las(os) estudiantes y trabaja paralelamente una efectiva retroalimentación que permita, basados en la evaluación examinada, tomar las decisiones académicas.

No obstante, la evaluación del aprendizaje además se establece como:

- **Parte del proceso formativo profesional** del universitario, la evaluación ha de constituir el medio a través del cual se vaya obteniendo la información actualizada sobre cómo se va desarrollando el proceso formativo puesto en marcha y sobre la calidad de los aprendizajes efectivos de las(os) estudiantes.
- **Parte del proceso de acreditación**, la evaluación establece un mecanismo necesario para constatar que los educandos poseen las competencias básicas precisas para el correcto ejercicio de la profesión que aspiran a ejercer.

Es obvio que actualmente cualquier egresado de la Universidad deberá continuar su proceso formativo durante mucho más tiempo (ahora se insiste en la idea de que esa formación debe mantenerse activa a lo largo de toda la vida), aunque la institución debe garantizar que el recién graduado posea al menos, los conocimientos mínimos que le permitan incorporarse de manera plena a su profesión.

2.2.3 Características de la evaluación

Según Adinne (2009), la Evaluación del aprendizaje de las(os) alumnas(os) se caracteriza por:

- a. Ser un componente esencial e intrínseco del proceso de enseñanza.
- b. Utilizar procedimientos e instrumentos de recogida de información educativamente válidos.
- c. Ser un proceso que se centra en el estudiante.
- d. Constituir una tarea profesional que implica una responsabilidad docente conllevando el:
 - 1) Concretar y expresar los aprendizajes.
 - 2) Determinar qué tipos de aprendizajes, cómo y cuando se expresan.
 - 3) Diseñar un sistema evaluativo.
 - 4) Determinar el tipo de evaluación y el tipo de instrumento para la recogida de información.

- 5) Elaborar instrumentos encaminados a comprobar la adquisición de estos aprendizajes por parte del alumno.
- 6) Especificar criterios de valoración en relación a los procedimientos de recogida de información.
- 7) Dar a conocer los resultados de esta evaluación.

2.2.4 Funciones de la evaluación

Las funciones de la evaluación más importantes para Adinne (2009), se pueden relacionar alrededor de:

- a. Comprobar si se han conseguido los objetivos propuestos y en qué grado. A partir de dichos resultados de evaluación, deben tomarse estos tipos de decisiones:
 - 1) Evaluar y calificar a los alumnos.
 - 2) Evaluar las variables que intervinieron en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
 - 3) Informar a las personas interesadas; esta información no tiene porque restringirse necesariamente a las calificaciones otorgadas a los(as) alumnos(as).
 - 4) Orientar y motivar, el aprendizaje del propio alumno por las siguientes razones:

- a) Por lo que tiene de refuerzo del mismo aprendizaje, de identificación de los propios errores, de consolidación de lo ya aprendido.
- b) Por lo que tiene de condicionante el esfuerzo del alumno; el qué estudia y cómo lo estudia dependerá del tipo de evaluación esperada y de los resultados de otras evaluaciones. El mejor método para cambiar el estilo de estudio del alumno es cambiar de método de evaluación. Ese influjo positivo de la evaluación al alumno dependerá en buena medida de:
- ✓ La frecuencia de la evaluación.
 - ✓ El conocimiento a tiempo de los resultados.
 - ✓ La calidad de la corrección.
 - ✓ La información que reciba.
- b. Valorar los resultados contribuyendo a clarificar los mismos objetivos, a reformularlos o cambiarlos si es necesario. En definitiva, los objetivos reales son los que se evalúan de hecho. La valoración de los resultados contribuye también a detectar y clarificar problemas metodológicos, de incongruencia entre lo que se dice que se quiere y lo que de hecho se hace y se consigue. La condición para que la evaluación pueda cumplir esta función regulativa es que no se convierta en una actividad rutinaria sino reflexiva.

- c. Proporcionar información, datos que faciliten la investigación educacional, sugiriendo problemas, situaciones y esferas de investigación.

2.2.5 Factores que intervienen en el proceso de la evaluación de los aprendizajes

Muchos razonamientos desarrollados acerca de los factores que intervienen en el proceso de la evaluación de los aprendizajes, según Adinne (2009), deben tenerse en cuenta algunos principios generales que son:

- a. **La coherencia**, que no es más que la similitud entre las tareas de integración de la competencia y las utilizadas en la evaluación formativa.
- b. **La globalidad**, que es la evaluación que se realiza por las sucesivas tareas de integración que solicitan la movilización estratégica de todos los componentes del objetivo que se trabaja.
- c. **La construcción**, ya que no se puede dissociar la evaluación formativa durante el proceso de aprendizaje de la evaluación acreditativa. La evaluación formativa debe valorar los componentes (fase de elaboración) y la integración (fase de integración).
- d. La evaluación de los componentes, en su conjunto debe basarse en más de un criterio. Para respetar el espíritu de la evaluación formativa es necesario informar con claridad de dichos criterios. Idealmente se deben utilizar rúbricas de evaluaciones analíticas y globales.

- e. **El significado**, la evaluación debe enmarcarse en los contextos reales y las(os) estudiantes deben sentirse responsables de su propia evaluación.
- f. **La alternancia**, es necesario valorar el grado de desarrollo de los componentes de un objetivo y en su conjunto. No se puede olvidar el todo ni las partes.
- g. **La integración**, poniendo el acento en los componentes y el objetivo y no en los conocimientos conceptuales que, generalmente, se evalúan de manera indirecta y contextualizada en los ámbitos de aplicación.
- h. **La distinción**, entre proceso y resultado.
- i. **La iteración**, un objetivo debe ser evaluado varias veces para corregir errores y garantizar su adquisición y dominio.

2.2.6 Evaluación por competencias

La Evaluación, dice Tobón (2006),

“...es uno de los temas con mayor incidencia actualmente en la esfera educativa en todos sus niveles, y no porque se trate de un tema nuevo en absoluto, sino porque administradores, educadores, padres, alumnos y toda la sociedad en su conjunto, son más conscientes que nunca de la importancia y las repercusiones del hecho de evaluar o de ser evaluado”. (p.18).

De acuerdo a nuestro criterio, hoy en día existe en las(os) docentes, una mayor conciencia de la necesidad que se tiene de alcanzar determinados niveles en la calidad educativa en el Ecuador, aprovechando adecuadamente los recursos, el tiempo y los esfuerzos. Por otra parte además, el horizonte de competencia entre las(os) estudiantes y las instituciones educativas también se ha elevado de manera considerable.

Posiblemente uno de los factores más significativos que expresan la importancia de que la evaluación ocupe actualmente en la educación un lugar tan destacado, dice Tobón (2006), es la comprensión por parte de las(os) docentes de que lo que en realidad decide la comprobación de lo aprendido "es una verdadera evaluación objetiva y real y para ello, es necesario ante todo conocer las decisiones que se hayan tomado sobre "qué, cómo, por qué y cuándo evaluar". (p.21).

Normalmente el primer objetivo prioritario de los estudiantes es satisfacer los requerimientos de los "exámenes". Dice Márquez (2010) que:

"... la evaluación, al prescribir realmente los objetivos de la educación, determina, en gran medida... lo que los alumnos aprenden y cómo lo aprenden, lo que los profesores enseñan y cómo lo enseñan, los contenidos y los métodos; en otras palabras, el producto y el proceso de la educación... querámoslo o no, de forma consciente o inconsciente, la actividad educativa de alumnos y profesores está en algún grado canalizada por la evaluación". (p.7).

Concretamente, en el Ecuador, la ampliación del ámbito de la evaluación desde los resultados y procesos del aprendizaje de las(os) alumnas(os) hasta el propio currículo (en sus distintos niveles de concreción), la práctica docente, los centros, el sistema educativo en su conjunto, etc., ha dibujado en los últimos años un nuevo escenario para

las prácticas evaluativas, que se han desarrollado a todos los niveles de manera muy cardinal.

La evaluación por competencias para el caso que ocupa esta investigación, según Márquez (2010), se puede entender como "... la evaluación que se realiza, sobre las capacidades y habilidades del estudiante en contexto, es decir "el saber hacer", el trabajo docente para ello, consiste en llevar los contenidos de los planes de estudio al plano de las competencias. (p.11).

Las ventajas de la evaluación por competencias, resalta Márquez (2010), pueden resumirse en:

- La evaluación es continua y cualitativa, posibilitando un accionar pertinente, de forma que posibilite los cambios a tiempo, y no una vez concluido el curso, cuando ya nada se puede hacer.
- La misma busca resultados de cambios y avances respetando el entorno y la realidad de cada individuo, humanizando la evaluación y no forzando una homogenización de las(os) estudiantes.
- Es integral y propende una mejora del proceso y no únicamente una calificación del estudiante.

- Se desarrolla un proceso de mejoramiento continuo, donde la evaluación posibilita conocer falencias para perfeccionar el proceso.

Así mismo, dicho autor expresa que sus desventajas son:

- Para su implementación se requiere un cambio total del proceso, desde el establecimiento de currículo, esencialmente un cambio en el concepto de la evaluación.
- Se demanda concebir parámetros y procesos de forma adecuada, ya que sobre las mismas se va a fundamentar la evaluación.
- Al existir una evaluación cualitativa, va a ser prácticamente imposible desligarse de la subjetividad de los autores.

2.2.6.1 Características de la evaluación por competencias

Las principales características de una Evaluación por Competencias señala Márquez (2010), se encuentran determinadas por:

- a. Se centra en el desempeño de actividades cercanas a las reales, es decir, cómo los conocimientos desarrollados en el/la estudiante, posibilitará que el mismo se desempeñe de una mejor manera en su vida profesional.

- b. Es cualitativa y cuantitativa, ésta evaluación debe tener aspectos de medición directa (exámenes) y otros de medición de habilidades generadas ó potencializadas.
- c. No es por promedio, sino por indicadores, Se debe organizar indicadores que posibilitan medir cómo el/la alumna(o) ha avanzado desde un punto inicial, que debe ser tomado al inicio como línea base, dichos indicadores deben tener en cuenta la realidad personal, social y cultural de cada individuo.
- d. Se construyen las matrices de evaluación de los productos, los indicadores concebidos deben interpretarse en conjunto, a través de matrices, a fin de tener un concepto completo de lo avanzado por el/la estudiante en el proceso.
- e. Deben confeccionarse tres evaluaciones:
 - 1) De Diagnóstico.
 - 2) Permanente.
 - 3) De Promoción.
- f. O sea, continúa Márquez (2010), hay que cumplir con una evaluación al inicio del curso, la cual servirá como un perfil base del estudiante, una evaluación continua a lo largo del proceso educativo, para ir teniendo en cuenta cómo se desarrolla la transmisión de los conocimientos y se desenvuelven las habilidades y destrezas, y se

deberá también evaluar al final del curso, dentro de esa matriz, donde se correlacionan los indicadores, a fin de decidir si el/la alumno(a) ha avanzado como para ser promocionado.

- g. Hay que efectuar una **auto-evaluación**, una **co-evaluación** y una **hetero-evaluación** de los aprendizajes, la evaluación debe ser integral también en el sentido de que no solo el profesor debe evaluar al estudiante, sino que profesores y alumnos deberán evaluarse a si mismos (auto-evaluación), los estudiantes deberán también evaluar a los profesores y todos en conjunto deberán también evaluarse, para lo que se hace necesario crear los indicadores y matrices respectivos.
- h. Establecer una Certificación de las Competencias en la institución (cada dos ciclos) y en el entorno profesional (egresados) para los estudiantes y cada dos ciclos para los profesores, como un reconocimiento, un incentivo, una forma tangible de mostrar los avances y de generar un proceso de mejoramiento continuo.
- i. Atender a una articulación de los procesos de evaluación a las estrategias didácticas, haciendo que los resultados de las evaluaciones sirvan de insumo en los procesos didácticos.
- j. Planificación de las estrategias propias del proceso de evaluación, como el Portafolio, es decir proponiendo políticas a largo plazo, de tal manera que el proceso de Evaluación tenga sostenibilidad en el tiempo.

- k. Elaborar instrumentos de observación, de chequeo y de registro de aprendizajes, esos indicadores, matrices y otras herramientas deberán posibilitar en momentos determinadas observaciones claras del proceso. Dichos instrumentos deberán contener parámetros que posibiliten entender la realidad personal, social y cultural del estudiante y de los profesores, así como las circunstancias propias de la institución, para así lograr una Evaluación que se ha dado en llamar “humanizada”.

2.2.6.2 Proceso de evaluación por competencias: criterios, escalas y evidencias

Según el CONALEP (2000), se define Competencia como la "Habilidad demostrada para aplicar conocimientos y aptitudes" y como los "Atributos personales y aptitud demostrada para aplicar conocimientos y habilidades."

La UNESCO (1999) la especifica como “El conjunto de comportamientos socio-afectivos y habilidades cognoscitivas, psicológicas, sensoriales y motoras que permiten llevar a cabo adecuadamente un desempeño, una función, una actividad o una tarea”.

Para el CONALEP (2000), la Competencia es la combinación integrada de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que permite el logro del desempeño eficiente, autónomo, flexible y responsable del individuo en situaciones específicas y en un contexto dado.

En consecuencia, la Competencia implica la comprensión y transferencia de los conocimientos a situaciones de la vida real, lo que exige relacionar, integrar, interpretar, inventar, aplicar y transferir los saberes a la resolución de problemas.

Los criterios establecidos para valorar las evidencias durante el proceso de desarrollo de las Competencias, resaltan Gonczi y Athanasou (1996), deben aplicarse integralmente y no son mutuamente excluyentes; ellos son:

Pertinencia: Las evidencias seleccionadas deben corresponder con los elementos sustantivos que demuestran la adquisición de la competencia.

Vigencia o actualidad: Las evidencias deben considerar aspectos científicos, tecnológicos o normativos actualizados de la competencia.

Autenticidad: Las evidencias deben ser presentadas y en su caso demostradas por el alumno evaluado y no por otro alumno, a fin de garantizar que las produjo él mismo y no con la participación de terceros, a menos que se trate de una actividad grupal o en equipo.

Se puede leer en CONALEP (2000), que las evidencias de las Competencias, son pruebas claras y expresas de los conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes que un estudiante posee y que determinan su capacidad. Las evidencias en el proceso de evaluación pueden ser:

Previas: Conocimientos, capacidades y habilidades relacionadas con la competencia, en la que va a ser evaluado el estudiante, adquiridas a lo largo de la vida o de su formación académica y que aporta al inicio del proceso de formación; éstas se obtienen mediante una evaluación diagnóstica.

Formativas: Son los conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes que posee y demuestra el estudiante con base en la guía de evaluación previamente desarrollada para cada módulo de formación, que incorpora la aplicación de técnicas e instrumentos de evaluación definidos para tal fin. Las evidencias formativas se obtienen del desempeño, de los productos y de los conocimientos en el alumno.

Actitudes: Se refiere a aquellas actitudes que se manifiestan durante el desempeño de la función laboral.

De desempeño: Son las capacidades, habilidades, conocimientos y actitudes aplicados de manera integral en la ejecución de una acción, estableciendo aquellas características específicas que se requieren para llevar a cabo la función de manera exitosa.

De producto: Es la demostración tangible que resulta al ejecutar una acción, y su valoración se fundamenta en las condiciones del criterio de desempeño, es decir, lo previsto en normas, manuales, instructivos, procedimientos escritos u otros documentos, que aportan información que permita tener un referente para verificar las características

que debe reunir el producto (dimensiones, color, textura, sabor, entre otros). Deberá expresar el resultado donde el candidato requiera producir algo.

De conocimiento: Son teorías, principios, conceptos e información relevante, que un estudiante aplica para lograr resultados en su desempeño. Las pruebas de conocimiento complementan las evidencias de desempeño y de producto referenciadas en la guía de evaluación.

Las escalas de Evaluación, van a ser un reflejo de los criterios de medida de las diversas Competencias, desarrollando una graduación o categorización de algo que se quiere medir. Nieto (2009), plantea el tipo siguiente:

Cuadro n.º 2. Matriz para escalas de evaluación.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	ESCALA DE MEDICIÓN				
	Excelente	Bueno	Regular	Deficiente	Inaceptable
	5	4	3	2	1
	100-80%	79 – 60%	59-40%	39-20%	19-0%
Estructura del Enunciado	Involucra totalmente las condiciones y variables y construye una estructura pertinente	Involucra significativamente las variables.	Construye enunciados con coherencia	Construye un enunciado muy puntual de relaciones básicas.	El enunciado del problema es anecdótico
Planteamiento del enunciado, identifica datos y partes, traducción del enunciado verbal a expresiones numéricas y graficas	Realiza traducciones pertinentes e identifica relaciones y operaciones	Identifica datos, establece relaciones y hace traducciones correctas	Identifica datos y establece relaciones en ocasiones incorrectas	Reconoce datos y condiciones	Reconoce algunos datos y condiciones

Construcción de nivel de significación relativo al contexto construido	Da soluciones explícitas, coherentes y pertinentes al contexto y a las condiciones iniciales	Da soluciones explícitas referentes al contexto y a algunas condiciones iniciales	Presenta una solución pertinente al contexto construido no toma en cuenta las condiciones	Presenta una solución no pertinente al contexto ni a las condiciones iniciales	Presenta hechos aislados y anecdóticos frente a la solución del problema
--	--	---	---	--	--

Fuente:

<http://www.escalas+evaluacion+por+competencias+educativas&oq=escalas+evaluacion+por+competencias+educativas&gs>

2.2.7 Tipos de evaluación

2.2.7.1 Evaluación de diagnóstico

El objetivo de la Evaluación Diagnóstico, para Pérez (1999), es ajustar el punto de partida del proceso de enseñanza-aprendizaje al grupo. La recogida de información se debe focalizar en:

- a. Determinar si los estudiantes tienen los conocimientos y habilidades previas necesarias y requeridas para el inicio del proceso de aprendizaje que se ha planificado.
- b. Establecer los conocimientos que ya poseen los alumnos sobre el proceso de aprendizaje que todavía no se ha iniciado.
- c. Valorar las decisiones que puede tomar el profesor ante los resultados de dicho diagnóstico, las cuales pueden ser:

- 1) Iniciar el proceso tal y como se había previsto.
- 2) Remitir a los alumnos a fondos de información complementaria.
- 3) Introducir cambios en el contenido del proceso educativo.

2.2.7.2 Evaluación formativa

Es una constatación permanente, dice Pérez (1999), de cuatro importantes componentes, los cuales son:

- a. El nivel de aprendizaje del estudiante.
- b. El nivel de la propuesta pedagógica (formativa e instructiva).
- c. La interacción entre el profesor y el alumno.
- d. Los contenidos curriculares, lo cual hace que sea más específica que generalizadora.

2.2.7.3 Evaluación sumativa

Es la que permite, según Pérez (1999), la asignación de un concepto y se encuentra orientada a la promoción de los estudiantes:

“... puede decirse que su función es más social que pedagógica. Se trata de certificar con ella si los estudiantes reúnen las condiciones académicas necesarias para pasar a otro nivel. Determina el valor del aprendizaje como un “producto acabado”. Es la más usada de todas las modalidades, definiendo valores parciales y finales de calificación. Como su nombre lo expresa, suma, por lo cual usualmente se le usa con este sentido limitado. La evaluación sumativa en el aprendizaje de los estudiantes ha de realizarse con base en el proceso, desde la planificación y determinación de los objetivos para los espacios de conceptualización e incluye el desarrollo del proceso instructivo reseñado en la evaluación formativa. La evaluación sumativa es pues, la que recoge, la que cierra y la que certifica académicamente”. (p.32).

2.2.7.4 Evaluación por procesos

Es la que valora de manera continua, expresa Pérez (1999),

“... las relaciones del estudiante con el aprendizaje y del profesor con la enseñanza. La que recoge información de manera oportuna, la que la valora, la que le potencia transformaciones, la que presenta alternativas de manera oportuna y ágil, lo cual equivale a decir que es netamente formativa”. (p.33).

2.2.7.5 Evaluación por productos

Se convierte en el análisis y la reflexión profunda sobre la información recogida al final de todo un período, un semestre, un espacio, un espacio de conceptualización, de tiempo, etc. Dice Pérez (1999), que en ese sentido:

“... es final de una parte de toda la estructura curricular, es decir de momentos determinados, y es final cuando se otorga el diploma correspondiente con el cual la universidad se compromete con la sociedad al entregarle un sujeto idóneo con capacidad de entender la sociedad y proponer alternativas posibles para su mejoramiento. La evaluación por productos no tiene que ser necesariamente un examen, pues si se dispone de buen material, de suficiente información sobre los estudiantes, su análisis y valoración quedará representado en un resultado que puede expresarse de forma numérica o con un concepto”. (p.34).

2.2.8 Las metas de la evaluación

La Evaluación contempla, de acuerdo a Pérez (1999), dos metas significativas:

- **Transformar las ideas sobre la evaluación;** evolucionar de concebirla como algo meramente técnico e instrumental, que en consecuencia sirve para aprobar o reprobado, por una comprensión de ésta como un discurso y una práctica compleja que exige renovación a la luz de los cambios y transformaciones del entorno, de las disciplinas, de los avances tecnológicos y que por tanto requiere de procesos investigativos e innovadores permanentes.

- **Generar un espacio propicio para la interlocución entre los grupos académicos de docentes y de éstos con los estudiantes,** con el ánimo de discutir de una manera tal que se hagan visibles los discursos y las prácticas que sustentan las formas de evaluación en cada espacio de la acción educativa y lograr en el orden de lo señalado en el propósito anterior, transformar las concepciones.

2.2.8.1 La multi-dimensionalidad de la evaluación

La multi-dimensionalidad de la Evaluación, resalta Pérez (1999), “debe estar dirigida a promover el tipo de aprendizaje necesario para el lugar de trabajo en el contexto sociocultural del siglo XXI.” (p.34).

Los procesos de evaluación deben implicar a los estudiantes de forma activa, a través de técnicas como la evaluación entre iguales o la autoevaluación, de tal manera

que se promueva lo que van a necesitar como “aprendices a lo largo de la vida”: su capacidad evaluadora (aprender a evaluar) para tomar decisiones y orientar su propio proceso de aprendizaje.

Se realiza una retroalimentación prospectiva, es decir, se ofrecen orientaciones y recomendaciones al alumnado que sean factibles de realización en un futuro inmediato pudiendo modificar su trabajo y el nivel de su desempeño.

2.2.9 Momentos de la evaluación

Los momentos de la Evaluación, continúa destacando Pérez (1999), se pueden establecer en tres fases distintas, ellas son:

1ra Fase: Es la encargada de concretar el tipo de información necesaria y relevante que se va a buscar. Implica establecer:

- a. Qué se quiere evaluar.
- b. Por qué se quiere evaluar.
- c. Cuando se va a evaluar.
- d. Qué criterios se utilizarán en la evaluación.
- e. Qué tipo de información se necesitará poseer.

2da Fase: Se encarga directamente de la recogida de la información que se desea obtener. Para ello es necesario:

- a. Seleccionar y describir las técnicas de recogida de información.
- b. Determinar los instrumentos de recogida de información.
- c. Aplicar los instrumentos seleccionados.

3ra Fase: En ella, el profesor valorará la información y dará a conocer los resultados de la misma. Será necesario:

- a. Formular juicios de acuerdo con los criterios establecidos.
- b. Tomar decisiones o ayudar a tomarlas.
- c. Dar a conocer en un tiempo prudencial los resultados obtenidos.

2.2.10 Componentes de la evaluación

Una correcta Evaluación, explica Pérez (1999),

“... debe tener muy bien definas la exactitud y precisión de resultados que se desean obtener con la aplicación de una prueba determinada. El objetivo

es reducir el margen de error en la medida de lo posible. La fiabilidad depende en buena parte del número de preguntas”. (p.43).

Como no se puede preguntar todo el contenido a todos los estudiantes, habrá que tener más datos de aquello que se juzgue como más importante. Los componentes de una correcta Evaluación deben estar determinados a:

- a. **El instrumento para la recogida de datos:** No todos los medios de recogida de información son igualmente adecuados para los distintos tipos y niveles de aprendizajes. Por otra parte, aunque la selección del instrumento sea correcta, también hay factores internos a la propia prueba que pueden ser fuentes de error. Así, por ejemplo, la claridad de las preguntas, el tiempo, etc.
- b. **El ambiente:** En la medida en que la situación se recoge la información se aleja más de las circunstancias habituales, la posibilidad de error es mayor (por ejemplo, la selectividad).
- c. **El evaluado:** Quizás una de las mayores pérdidas entre lo que se percibe y la realidad está en el propio estudiante que nunca llega a reflejar cuantitativa y cualitativamente todo lo que sabe.
- d. **El evaluador:** Este componente es importante analizarlo en la medida que es donde más se puede intervenir. El profesor cuando evalúa toma o debe tomar decisiones que implican cierta dificultad y, como consecuencia, riesgos de posibles errores cuando:

- 1) Decide los objetivos que va a evaluar.
- 2) Elige una técnica de recogida de información.
- 3) Diseña una prueba concreta.
- 4) Aplica la prueba.
- 5) Corrige la prueba.
- 6) Califica.

2.2.11 Técnicas de evaluación

Es el procedimiento mediante el cual se llevará a cabo la Evaluación, es el ¿Cómo se va a evaluar? Según la descripción del Programa Nacional de Formación Docente en Servicio (2011) del Perú, las Técnicas de Evaluación educativa se definen como “los procedimientos y actividades realizadas por los estudiantes y el profesor con el propósito de hacer efectiva la evaluación de los aprendizajes.” (p.3).

Los aspectos a tener en cuenta en estas técnicas de Evaluación son:

- a. Deben aplicarse en grupos pequeños.

- b. Se consideran apropiadas para comprobar:
 - 1) Profundidad en la comprensión
 - 2) Capacidad de relacionar diversas materias.
 - 3) Conocimiento de problemas actuales, temas conflictivos, etc.
- c. Suelen tener un carácter comprensivo de final de ciclo o carrera.
- d. Con frecuencia son un complemento de pruebas escritas.
- e. Definir con claridad el objetivo de la prueba, qué rasgos se van a evaluar.
- f. Qué se va a tener en cuenta, etc.

Dichas Técnicas para la Evaluación, según Nieto (2009), pueden clasificarse en:

2.2.11.1 Observación

Es uno de los recursos más ricos con que cuenta el docente para evaluar y recoger información relevante sobre las capacidades y actitudes de los estudiantes, ya sea de manera grupal o personal, dentro o fuera del aula. Este registro puede realizarse en

forma individual o por grupos de tres a cinco alumnos. Recaba información de competencias observables y determinadas a través de criterios específicos. Consiste en describir el comportamiento del sujeto a evaluar (alumno). Sus componentes básicos son:

- La competencia.
- El momento de la evaluación.
- Los alumnos.
- La descripción de lo observado.
- La interpretación de lo observado.

La observación para los autores de este trabajo es una de las mejores y más precisas fuentes para obtener el conocimiento y muchas veces no es trabajada aprovechando sus inagotables posibilidades.

2.2.11.2 Encuesta

La encuesta es una técnica basada en entrevistas a un número determinado de personas utilizando cuestionarios, que mediante preguntas efectuadas en forma personal, permiten indagar las características, opiniones, costumbres, hábitos, gustos,

conocimientos, modos o calidad de vida, situación ocupacional, cultural, etc., dentro de una comunidad determinada.

La misma puede hacerse a grupos de personas en general o ser seleccionadas por edad, sexo, ocupación, dependiendo del tema a investigar y los fines perseguidos. La elaboración de una encuesta consta de dos etapas:

La primera etapa es la obtención de datos estadísticos. Para ello se deben diseñar las preguntas sobre el tema que se desea indagar, y otros sobre datos personales del entrevistado/a. Las respuestas deben ser breves, y a veces se hallan preestablecidas mediante opciones de escalas. En otras, las preguntas se responden por sí o por no, y en otros casos, se preguntan aspectos muy específicos.

La segunda etapa consiste en el análisis, interpretación y discusión de la información recogida (valores cuantitativos), para lo cual es necesario organizar y tabular la información y llevarla a un gráfico.

2.2.11.3 Entrevista

La entrevista es un acto de comunicación oral o escrito que se establece entre dos o más personas (el entrevistador y el entrevistado o los entrevistados) con el fin de obtener una información o una opinión, o bien para conocer la personalidad de alguien. En este tipo de comunicación oral el profesor tener en cuenta que, aunque el

entrevistado responde al entrevistador, el destinatario es el grupo, que está pendiente de la entrevista.

Como investigadores de este estudio consideramos dicha técnica como muy importante cuando se desea conocer sobre opiniones específicas que se encuentren generalizadas entre los estudiantes.

2.2.11.4 Test

Tratan de medir estructuras específicas formadas por subestructuras dimensionales, casi siempre relativas a la personalidad, en este caso del estudiante. No es muy utilizada y normalmente es una herramienta vinculada con el trabajo de los psicólogos educacionales.

2.2.11.5 Estudios de caso

Un caso puede ser una persona, organización, programa de enseñanza, un acontecimiento, etc. En educación, puede ser un alumno, profesor, aula, claustro, programación, colegio... Según Carretero (2003), es un “examen completo o intenso de una faceta, una cuestión o quizás los acontecimientos que tienen lugar en un marco geográfico a lo largo del tiempo”. (p.13). Muchos otros autores lo definen también, pero todos coinciden en que es una investigación procesual, sistemática y profunda de un caso en concreto.

Por la experiencia personal de los autores de este trabajo, el estudio de un caso específico sobre un determinado tema produce en el grupo un nivel alto de motivación y participación que redundan en la adquisición de los nuevos conocimientos propuestos.

2.2.11.6 Ordenadores gráficos

Son técnicas activas de aprendizaje por las que se representan los conceptos en esquemas visuales. El alumno debe tener acceso a una cantidad razonable de información para que pueda organizar y procesar el conocimiento. El nivel de dominio y profundidad que se haya alcanzado sobre un tema permite elaborar una estructura gráfica. El docente puede utilizar los ordenadores gráficos, de acuerdo al tema en el que esté trabajando, como una herramienta para clarificar las diferentes partes del contenido de un concepto.

2.2.11.7 Técnicas grupales

Son técnicas específicas de trabajo con el grupo las cuales tienen como objetivo mantener la motivación a través de una activa participación que vincule la interacción entre los participantes. Dentro de ellas se pueden señalar el Foro de debate, el Simposio, Paneles, Conferencias, Mesas Redondas, etc.

Las Técnicas Grupales permiten una integración mucho más efectiva del grupo en cuanto a sus niveles de participación y relación interpersonal inclusive aparte de los objetivos instructivos, lo que hace que se puedan mejorar y profundizar los alcances de los objetivos educativos.

2.2.11.8 Portafolios

Un Portafolio es una colección de evidencias de todo tipo que permiten al docente y al alumno reflexionar sobre el proceso de aprendizaje. Es una forma de evaluar principalmente los procesos. Al alumno le sirve para auto-regular su aprendizaje y al profesor para tomar decisiones respecto al mismo proceso.

2.2.12 Instrumentos de evaluación

En la literatura educativa, dice Carretero (2003), "... la recogida de datos del aprendizaje se asocia al uso de los Instrumentos de Evaluación, y en este contexto se entremezclan instrumentos e indicadores de evaluación que pretenden diagnosticar cuando ha aprendido el estudiante. (p.15).

Como autores del presente estudio, observamos que existe una diversidad amplia de instrumentos para utilizar en el proceso de evaluación, de manera que, además de servir como diagnóstico de lo aprendido, son utilizados como una retroalimentación para el proceso de aprendizaje, sin embargo, es común ver que la evaluación se transforma en un paso administrativo más que el profesor realiza en su tarea como docente.

2.2.12.1 Cuestionario

Es el documento básico para obtener la información en la gran mayoría de las investigaciones. El cuestionario es un documento formado por un conjunto de preguntas que deben estar redactadas de forma coherente, y organizadas, secuenciadas y estructuradas de acuerdo con una determinada planificación, con el fin de que sus respuestas puedan ofrecer toda la información que se precisa.

2.2.12.2 Fichas de observación

Las fichas se utilizan para registrar y resumir los datos extraídos de fuentes bibliográficas como libros, revistas y periódicos o no bibliográficas. Tradicionalmente las fichas eran tarjetas de forma rectangular de diversos tamaños, pero a partir de finales del siglo XX se empezaron a usar bases de datos y otros soportes electrónicos para almacenar la información. Las fichas se utilizan como medios para realizar un trabajo de investigación. Contienen datos de identificación de las obras, conceptos, ideas, resúmenes, síntesis, entre otros. Las fichas se almacenan en un fichero o archivo, un sistema real o virtual de organización de la información mediante una clasificación determinada.

2.2.12.3 Guía de taller dirigido

Es una actividad grupal la cual va a poseer una estructura planificada de antemano en la que el profesor será el guía de la misma y la dirigirá de acuerdo a los objetivos trazados.

2.2.12.4 Guía de análisis documental

La descripción o el análisis documental consisten en describir un documento en sus partes esenciales para su posterior identificación y recuperación. El análisis documental se realiza sobre todos los fondos del archivo. Esta ardua tarea se puede realizar a diferentes niveles, en concreto hay tres etapas de la descripción:

- **Redacción del Resumen** (descripción sintética del documento en su conjunto).

- **Indización** (descripción más escueta).

2.2.12.5 Lista de cotejo

Permite estimar la presencia o ausencia de una serie de características o atributos relevantes en las actividades o productos realizados por los alumnos. Se puede emplear tanto para la evaluación de capacidades como de actitudes. Consta de dos partes esenciales la primera especifica conductas o aspectos que se va a registrar mediante la observación, y lo otra parte consta de diferentes categorías que se toman como referentes para evaluar cada uno de los aspectos o conductas.

2.2.12.6 Formato de portafolio

Los formatos de portafolio son variados, la manera en la que se presente (encuadernado, impresión, etc.) es un buen principio para mostrar la manera en la que el

estudiante trabaja. Otra cosa importante para definir el formato de portafolios es, qué tan a detalle se quiere mostrar las imágenes que se incluyan en él. Un factor importante para definir el formato de portafolios es la cantidad de tiempo y dinero que se puede invertir. Nunca está demás pensar en una alternativa en formato digital (un video o tal vez un interactivo flash) para incluir en el portafolios impreso.

2.2.12.7 Escala descriptiva

Permite establecer estimaciones cualitativas dentro de un continuo sobre los comportamientos, puntos de vista o apreciaciones que se realizan a los estudiantes. Las estimaciones se ubican entre dos polos uno positivo y otro negativo. En ellas se organizan diversas categorías que se describen en forma breve, clara y del modo más exacto posible. Estas escalas son más recomendables por la claridad de las descripciones del rasgo o atributo, evitando que el observador les otorgue significados personales.

2.2.13 Modelos de evaluación

Los modelos de evaluación, explica Guzmán (2001), se pueden agrupar en diferentes categorías, las cuales son:

- **La pseudo-evaluación**, es la que intenta conducir a determinadas conclusiones mediante una Evaluación.

- **La cuasi-evaluación**, trata de responder a ciertas cuestiones de interés, en lugar de determinar el valor de algo.

- **La evaluación verdadera**, cuyo fin es enjuiciar o perfeccionar el valor o mérito de un objeto.

- **La evaluación holística**, que es considerada como una verdadera Evaluación a pesar de que se reconoce la ausencia de cierta credibilidad externa. Concibe, en sus principios teóricos, a la evaluación como un proceso de valoración del estado total del objeto de estudio.

2.2.14 Objetos de evaluación

Los objetos de la evaluación en la actualidad, mantienen una verdadera trascendencia en el ambiente educativo en todos sus niveles de enseñanza, y todo el personal involucrado de una u otra manera en sus procesos, están conscientes de la necesidad que existe de realizar evaluaciones precisas cuyos resultados reflejen verdaderamente el cumplimiento de los objetivos propuestos. Al detallar los objetos de evaluación, los mismos pueden ser definidos en:

Conocimientos: El conocimiento suele entenderse como los hechos, o datos de información adquiridos por un estudiante a través de la experiencia o la instrucción, la comprensión teórica o práctica de un asunto u objeto de la realidad.

Habilidades: Es el grado de competencia de un estudiante frente a un objetivo determinado. Es decir, es el momento en que se alcanza el objetivo propuesto en la habilidad. Se considera como a una aptitud innata o desarrollada o varias de éstas a la vez, y al grado de mejora que se consiga mediante la práctica, también se le denomina talento. Muchos autores la señalan como la destreza para ejecutar una cosa o capacidad y/o disposición para conseguir los objetivos propuestos a través de diferentes hechos en relación con los compañeros, bien a título individual o bien en grupo.

Destrezas: Son las capacidades y manifestaciones del estudiante de un conjunto sólido de elementos que le permiten realizar una actividad de manera efectiva y eficiente y se encuentran directamente vinculadas con las habilidades.

Valores: Son principios, dice Navarro (2001):

“... que permiten orientar el comportamiento individual en función de la realización como personas. Son creencias fundamentales que ayudan a preferir, apreciar y elegir unas cosas en lugar de otras, o un comportamiento en lugar de otro. También son fuente de satisfacción y plenitud. Proporcionan una pauta para formular metas y propósitos, personales o colectivos. Reflejan intereses, sentimientos y convicciones importantes”. (p.25).

Los valores, continua Navarro (2001),

“... se refieren a necesidades humanas y los mismos representan ideales, sueños y aspiraciones, con una importancia independiente de las circunstancias. Los valores valen por sí mismos. Son importantes por lo que son, lo que significan, y lo que representan, y no por lo que se opine de ellos”. (p.26).

Valores, actitudes y conductas están estrechamente relacionados. Cuando se habla de actitud se refiere a la disposición de actuar en cualquier momento, de acuerdo con las creencias, sentimientos y valores.

Actitudes: La actitud, para Navarro (2001):

“... es la forma de actuar de una persona, el comportamiento que emplea un individuo para hacer las cosas. En este sentido, puede considerarse como cierta forma de motivación social (de carácter, por tanto, secundario, frente a la motivación biológica, de tipo primario) que impulsa y orienta la acción hacia determinados objetivos y metas”. (p.28).

Trabajo individual: El trabajo individual está dirigido al desarrollo y apropiación de habilidades y destrezas en el estudiante a partir de un compromiso personal con el cumplimiento de una o varias tareas de aprendizaje.

Trabajo grupal: El trabajo en grupo es una actividad que frecuentemente se presenta como un medio y a la vez un método para el aprendizaje. A la complejidad que de por sí presenta cualquier proyecto, hay que añadir los problemas de relaciones personales que pueden surgir dentro del grupo por lo que un punto clave en el buen éxito de un trabajo en grupo es la buena relación entre sus miembros y para ello, lo primero que hay que hacer es elegir a los componentes del equipo.

Trabajos de aplicación: El trabajo de aplicación se encuentra específicamente determinado por la obligación que tiene el estudiante de emplear los conocimientos adquiridos sobre un tema en una acción la cual le permita saber determinar, dirigir y aplicar eficientemente los mismos.

Demostraciones: Es la acción que el profesor o el estudiante realiza para aclarar teórica o prácticamente un argumento determinado en relación al conocimiento adquirido.

Exposiciones: La exposición didáctica, que se podría llamar también explicativa, es el procedimiento por el cual el estudiante o el profesor, valiéndose de todos los recursos de un lenguaje didáctico adecuado, presenta un tema, definiéndolo, analizándolo y explicándolo. La exposición sigue, normalmente, los siguientes pasos:

- Introducción (con buena carga motivadora).
- Desarrollo (esencialmente analítico y bien ordenado).
- Síntesis, conclusión o aplicaciones concretas.

Consultas: La consulta educativa es un conjunto de actividades destinadas a los alumnos, con el objetivo de contribuir al desarrollo de sus tareas dentro del ámbito específico de un trabajo que haya sido orientado con anterioridad. Dicha consulta puede efectuarse de manera individual o colectiva y normalmente a la misma, el o los estudiantes deben llevar dispuestas sus dudas o preguntas referidas.

Proyectos: El proyecto es un instrumento útil para evaluar el aprendizaje de los alumnos, una vez que permite verificar las capacidades de:

- Representar objetivos que deben ser alcanzados.
- Caracterizar propiedades de lo que será trabajado.
- Anticipar resultados intermedios y finales.
- Escoger estrategias más adecuadas para la solución de un problema.
- Ejecutar las acciones par alcanzar procesos o resultados específicos.
- Evaluar condiciones para la solución del problema.
- Seguir criterios preestablecidos.

El proyecto puede ser propuesto individualmente o en equipo. En los proyectos en equipo, además de las capacidades ya descritas, se puede verificar, por ejemplo, la presencia de algunas actitudes tales como respeto, capacidad de oír, tomar decisiones en conjunto, solidaridad, etc.

Tareas: Son los ejercicios o actividades de cada área que los profesores o profesoras encargan a un alumno/a para hacer generalmente para el día siguiente o una fecha determinada. Se da normalmente en la primaria y en la secundaria, y en la universidad no se encargan esta clase de trabajos. La tarea escolar se diferencia de los trabajos prácticos, en que éstos van con nota y la tarea solo sirve para grabar en la mente un concepto ya dado con anterioridad.

2.3 Rendimiento académico

2.3.1 Definiciones acerca del rendimiento académico

Existen muchas y diferentes definiciones relacionadas con el rendimiento académico. A los efectos de cumplir con los objetivos trazados en esta investigación, se determinaron algunas de ellas.

De acuerdo a la definición que ofrece la Enciclopedia de Pedagogía y Psicología (2009), el término de rendimiento académico es "... una relación entre lo obtenido y el esfuerzo empleado para obtenerlo. Es un nivel de éxito en la escuela, en el trabajo, etc." (p.192).

Pizarro (1985), señala que es "... una medida de las capacidades correspondientes o indicativas que manifiestan, en forma estimativa, lo que una persona ha aprendido como consecuencia de un proceso de instrucción o formación". (p.30).

El rendimiento académico teniendo en cuenta la definición ofrecida por Gimeno (1977):

"...es un conjunto de habilidades, destrezas, hábitos, ideales, aspiraciones, intereses, inquietudes, realizaciones que aplica el estudiante para aprender. El rendimiento académico es un indicador del nivel de aprendizaje alcanzado por el mismo, por ello, el sistema educativo brinda tanta importancia a dicho indicador. En tal sentido, el rendimiento académico se convierte en una tabla imaginaria de medida para el aprendizaje logrado en el aula, que constituye el objetivo central de la educación". (p.18).

El rendimiento académico, dice Nozáez (1986), "... es el resultado obtenido por el individuo en determinada actividad académica. El concepto de rendimiento está ligado al de aptitud, y sería el resultado de ésta, de factores volitivos, afectivos y emocionales, además de la ejercitación". (p.17).

De acuerdo con la definición de rendimiento académico aceptada para establecer la operacionalización de variables, se determinaron tres dimensiones o categorías fundamentales, las cuales son:

✓ **Porcentaje de aprobados**

Teniendo en cuenta que los nuevos planes de estudio en España, expresa Jiménez (2010), tienen que revelar el porcentaje de egresados esperado, y que en las carreras de ingenierías normalmente se encuentra en una cifra que no sobrepasa el 40%, la enseñanza superior en dicho país ha determinado que los planes de estudio aprobados tendrán una validez no mayor a 5 años y recibirán como promedio 2 auditorías durante esos 5 años.

En dependencia del resultado que se alcance en ambas auditorías podrán ser renovados o sufrir recortes presupuestarios y hasta desaparecer. Indiscutiblemente, continúa el autor, que los directores, rectores y decanos se verán obligados a forzar a su profesorado y estudiantes a garantizar dichos porcentajes de egresados.

Siguiendo este camino, la enseñanza superior francesa se encuentra buscando, que las universidades cuyo ingreso exige aprobar un difícil examen de ingreso (muchos de

los estudiantes que se presentan se preparan al menos 2 años para el mismo), se comprometan a garantizar un porcentaje mínimo de los que ingresan respecto a los que se presenten a los exámenes de ingreso y ofrecen una no menor de un 30%.

Jiménez (2010), señala que esto para evitar que las universidades se conviertan en productoras de la élite social en Francia, logrando que los menos capacitados económicamente, los cuales no pueden pagar el costo de las academias que preparan para el examen de ingreso, puedan también tener la posibilidad de acceder a los centros de nivel superior.

Jiménez (2010), cita a François Dubet: “Si un alumno pertenece a un medio favorecido, tiene más posibilidades de ser un buen alumno; y cuando uno es buen alumno, tiene más posibilidades de llegar a un centro de calidad.” (p. 4).

“Todo el mundo tiene derecho a leer el Quijote de la primera palabra a la última. Pero no todo el mundo está dispuesto a leerlo y a disfrutarlo. No todo el mundo está dispuesto a leerlo acompañado de un diccionario en el que buscar todos y cada uno de los términos cuyo significado ignore. Quizás estoy equivocado, pero sinceramente creo que el 30% de los alumnos que se presentan al examen de selectividad no está capacitado para superar un sencillo examen sobre el Quijote. Sí, he dicho “capacitado”, y creo sinceramente que las capacidades se adquieren con esfuerzo y tesón. Nada es gratis, salvo en la universidad de los torpes.” (Dubet, 2010, p.5).

✓ **Índice de repitencia**

La repitencia como vocablo usual en el lenguaje académico, expresa Freire (2010), “... es el hecho mediante el cual el estudiante se ve obligado a cursar más de una vez un año escolar en cualquiera de los niveles educativos.”

La repitencia indica lo más acertadamente posible la deficiencia escolar, pues cada curso escolar se hace una inversión por estudiante, y si repite, la inversión se convierte en improductiva, al menos en términos estadísticos. De acuerdo con este criterio, resalta el autor, a medida que pasan los años, se establece una mayor limitada capacidad del sistema para responder a la demanda de una población cada vez más numerosa.

Así mismo, se ha podido determinar que la repitencia, a criterio de Freire (2010), disminuye la autoestima. El alumno, repitente comienza a observarse como incapaz de afrontar con éxito el nivel de enseñanza que está enfrentando.

La repitencia, en muchos sistemas educativos latinoamericanos, es una decisión administrativa del docente. Éste es quien va a decidir en la mayoría de los casos si el estudiante es promovido o repite el año. En muy pocas ocasiones se aplican mecanismos de control para regular en la práctica la decisión del docente con respecto a la promoción de sus estudiantes. Prácticamente en todo el continente latinoamericano, los centros secundarios y las universidades y también, la sociedad en sentido general continúan pensando que existe un bajo nivel de formación de los egresados con relación a los propósitos de la malla curricular.

Los elevados índices de repitencia por grado, dice Freire (2010), "... se consideran como indicadores de poca efectividad en la labor del docente por lo que se supone que éstos en muchos casos la presentan bajo la modalidad de deserción escolar." (p.12). Conviene a muchos que la deserción sea atribuida a causas ajenas a la labor del

profesor, para que no afecte la evaluación del desempeño de los profesores. “Un desertor escolar se define como la persona que abandona la escuela sin haber finalizado los estudios inmediatos y siempre que no haya sido por muerte oculta referencia a otro centro escolar.” (Freire, 2010, p.13).

✓ Niveles de deserción

El sistema educativo de América Latina en su conjunto y cada escuela, como institución social, “... tienen la misión de llevar a cabo el derecho a la educación mediante la distribución social de conocimientos y saberes que han de ser pertinentes para los educandos, a la vez que relevantes para la sociedad en donde viven.” Sánchez y Andrade, (2009, p.13).

Muchos de estos sistemas educativos, léase México, Cuba, Chile, han planteado como primer objetivo abatir la deserción escolar en la educación básica y media superior, elevando la calidad de la educación y enfocándola principalmente hacia los estudiantes que se encuentran en riesgo de deserción. El origen de esta última es multifactorial y puede variar entre los niveles educativos. Mientras que en primaria la deserción puede deberse a motivos familiares (falta de acompañamiento de los padres, migración, cambio en los tipos de servicio, etcétera), en la educación secundaria y en el nivel superior, “... el abandono podría estar motivado por condiciones sociales, como la inserción a la vida laboral o la falta de interés en los estudios.” Sánchez y Andrade, (2009, p.13).

Cualquiera que sea el motivo de la deserción escolar, ésta repercute seriamente en el desarrollo del individuo. Los jóvenes que abandonan sus estudios, temporal o permanentemente, se ven en desventaja con respecto a sus compañeros que continúan en la escuela: "... dejan de tener acceso formal a la cultura, la formación cívica, el conocimiento y a la oportunidad de aprender por aprender." Sánchez y Andrade, (2009, p.13).

Al no poseer las competencias que exige la sociedad del conocimiento actual, estos jóvenes se exponen, por ejemplo, a una inserción al mercado laboral con remuneraciones bajas, servicios de salud y de seguridad social de poca calidad, etcétera. La tasa de deserción total estima cuántos alumnos de cada cien inscritos en el curso escolar y que no concluyeron el nivel o tipo educativo no se inscribieron en el siguiente ciclo para continuar su educación. El indicador es una medida aproximada de la deserción escolar entre dos ciclos escolares consecutivos.

2.3.2 Características del rendimiento académico

Al considerar los estudios realizados por García (2001), luego de haber efectuado un análisis comparativo entre las muchas definiciones del Rendimiento Escolar, su trabajo resume su opinión acerca de que existe un doble punto de vista en la caracterización del mismo, éstos son el estático y el dinámico, los cuales conciernen al sujeto de la educación como ser social.

De manera general, el rendimiento escolar se caracteriza porque:

- En su aspecto dinámico responde al proceso de aprendizaje y como tal, se encuentra vinculado con la capacidad y el esfuerzo del estudiante.
- En su aspecto estático comprende al producto del aprendizaje generado por el estudiante y expresa una conducta de aprovechamiento.
- Se encuentra relacionado con las medidas de calidad y los juicios de valoración.
- Es un medio y no un fin en sí mismo.
- Se vincula con propósitos de carácter ético que incluye expectativas económicas, lo cual hace necesario un tipo de rendimiento en función del modelo social vigente.

2.3.3 Niveles del rendimiento escolar

Estructurando una relación directa entre la caracterización del rendimiento académico con las intenciones de este estudio, Fernández (1983) explica que “resulta imprescindible conceptualizar sus niveles específicos en función de que preliminarmente sean considerados los dos aspectos básicos del rendimiento:

- a. El proceso de aprendizaje.
- b. La evaluación de dicho aprendizaje.

Aunque el proceso de aprendizaje no será un tema concreto tratado en esta investigación, se puede señalar que sobre la evaluación académica hay una variedad de postulados que pueden agruparse en dos categorías:

- a. Los dirigidos a la consecución de un valor numérico.
- b. Los orientados a propiciar la comprensión en términos de utilizar también la evaluación como parte del aprendizaje.

Para el trabajo que se presenta, concierne la primera categoría, la cual se manifiesta en los calificativos escolares. Las calificaciones son las notas o expresiones cuantitativas o cualitativas con las que se valora o mide el nivel del Rendimiento Académico en los estudiantes. Fernández (1983), dice que "... medir o evaluar los rendimientos escolares es una tarea compleja que exige del docente obrar con la máxima objetividad y precisión." (p.52).

2.3.4 Componentes del rendimiento académico

Muchos son los autores que describen los componentes del rendimiento académico en base a diferentes circunstancias; García (2001), los señala como que pueden ser:

- Las circunstancias sociales, familiares, personales y laborales en que se desenvuelve el estudiante.

- Las situaciones académicas pasadas que se expresan en las experiencias atravesadas por el estudiante.
- Las expectativas del estudiante en cuanto a la carrera asumida.
- El tiempo y dedicación que se destina al estudio.
- El nivel de socialización en el grupo y con sus profesores.
- Exigencias personales en cuanto a la obtención de buenas calificaciones.
- Actitud positiva y motivadora en su vida estudiantil.

2.3.5 Factores que determinan el rendimiento académico

El rendimiento académico, para Tonconi (2010), "... constituye un indicador del nivel de aprendizaje alcanzado por el estudiante, representa el nivel de eficacia en la consecución de los objetivos curriculares para las diversas asignaturas". (p.22).

"...es la suma de diferentes y complejos factores que actúan en la persona que aprende, y ha sido definido con un valor atribuido al logro del alumno en las tareas académicas. Se mide mediante las calificaciones obtenidas, con una valoración cuantitativa y/o cualitativa, cuyos resultados muestran las materias ganadas o perdidas, la deserción y el grado de éxito académico". (p.23)

De acuerdo al autor citado, se especifican un grupo de determinantes que influyen directamente en sus resultados:

Determinantes personales: son aquellos factores de índole personal, cuyas interrelaciones se pueden producir en función de variables subjetivas, sociales e institucionales. Algunos factores asociados al rendimiento académico de índole personal, Tonconi (2010), dice que pueden ser:

- La Competencia cognitiva.
- La Motivación.
- Las Condiciones cognitivas.
- El Autoconcepto académico.
- La Auto-eficacia percibida.
- El Bienestar psicológico.
- La Asistencia a clases.
- La Inteligencia.
- Las Aptitudes.
- La Formación Académica previa.

Determinantes sociales: Son aquellos factores asociados al rendimiento académico de índole social que interactúan con la vida académica del estudiante, cuyas interrelaciones se pueden producir entre sí y entre variables personales e institucionales, se pueden especificar en:

- Diferencias sociales.
- Entorno familiar.
- Nivel educativo de los padres.
- Contexto socioeconómico

Determinantes institucionales: Son los componentes no personales que intervienen en el proceso educativo, donde al interactuar con los componentes tienen gran importancia en estudios sobre factores asociados al rendimiento académico desde el punto de vista de la toma de decisiones, pues se relacionan con variables que en cierta medida se pueden establecer, los principales se recogen en:

- La Elección de los estudios según el interés del alumno.
- la Complejidad en los estudios.
- Las Condiciones institucionales.

- Los Servicios institucionales de apoyo.
- El Ambiente estudiantil.
- La Relación alumno-profesor.
- Las Pruebas específicas de ingreso a la carrera.

Posición socioeconómica: varias investigaciones establecen analogías entre el aprendizaje y el contexto socioeconómico, atribuyendo a causales económicas el éxito o fracaso académico. Aunque Tonconi (2010), dice que es cierto que el contexto socioeconómico afecta el nivel de calidad educativa, no siempre lo determina si se atienden a otras causales, por lo que para evaluar este aspecto:

“... se requerirán estudios específicos para conocer otro tipo de correlaciones, que permitan hacer con exactitud esta determinación causal. Aquí se puede detallar un aspecto como ejemplo el cual está relacionado directamente con la infraestructura física de la vivienda, subrayando las características de hacinamiento”. (p.31)

Educación familiar: Esta determinante se refiere al conjunto de relaciones entre el ambiente familiar, sus recursos didácticos como el nivel escolar, el acceso al Internet, a literatura, relaciones familiares marcadas por discusiones que propician el saber, por la búsqueda constante de experiencias que enriquezcan un ambiente educativo ya que todo este capital cultural contribuye a resultados académicos mejores y más altos.

Rol del maestro: El rol del maestro en la determinación del rendimiento académico de un estudiante, expresa Pimienta (2008), se encuentra directamente vinculado como

un aspecto influyente y determinante, éste plantea en primer lugar la habilidad que el profesor tiene que tener para concebir el proceso de enseñanza-aprendizaje, para lo cual es indispensable que el docente tenga claros y definidos los objetivos educacionales y los instruccionales, pues estos le permitirá posteriormente evaluar el éxito de la clase.

Su rol como docente también se relaciona de manera directa con su aptitud y actitud, ya que ambas en diferentes momentos de la clase van a ser percibidas y evaluadas por el estudiante y el grupo, lo que determinará la respuesta en cuanto a la actividad planificada de acuerdo a las conclusiones a que se llegue en la valoración personal de las mismas.

En relación a los factores que influyen en el Rendimiento Académico, algunas investigaciones han identificado los que mejor explican la situación determinada; García (2001), señala los factores que de acuerdo a sus conclusiones, inciden en el rendimiento escolar identificando de esta manera tanto factores asociados a los escolares y sus características familiares, como factores asociados a las instituciones docentes. Las variables que intervienen en el análisis de los factores asociados, son concentradas en las categorías siguientes:

a. Variables individuales

- 1) Características sociales
- 2) Características socioeconómicas y culturales de la familia

- 3) Trabajo / Distancia de la escuela al centro educativo
- 4) Actitudes
- 5) Historia educativa (Antecedentes individuales del alumno).

b. Variables escolares

- 1) Características sociales e institucionales del centro educativo
- 2) Infraestructura del aula y del centro educativo
- 3) Composición socioeconómica del aula
- 4) Clima institucional
- 5) Características personales y profesionales de los docentes
- 6) Recursos pedagógicos y cobertura curricular

2.3.6 Indicadores del rendimiento académico

La investigación de los rendimientos académicos en el campo de la enseñanza universitaria es relativamente reciente, dice García (2001). Los años 60 marcaron el inicio de los primeros artículos sobre esta materia (Becker y Walstad, 1987). Ya, a finales de los 70 la abundancia de estudios permitió la publicación de una extensa revisión sobre la investigación, sin embargo, las aplicaciones en este campo han sido

más tardías. En este sentido, si bien ya hoy, se han utilizado diversas técnicas para medir aspectos diversos como la valoración del profesorado, los determinantes del comportamiento de las(os) estudiantes y de sus resultados académicos, etc. no existen muchos estudios sobre la evaluación de los determinantes de los resultados académicos en el ámbito universitario iberoamericano.

Las investigaciones dirigidas al estudio de los indicadores que inciden en el rendimiento académico de las(os) estudiantes universitarios, resalta García (2001), si son numerosas e incorporan una amplia variedad de posibles determinantes, desde los indicadores de carácter personal como pueden ser:

- a. El Género.
- b. La Edad.
- c. La situación socio-familiar.
- d. Las aptitudes intelectuales.
- e. Los factores académicos:
 - 1) Los estudios previos realizados.
 - 2) Los rendimientos previos obtenidos.
- f. Los de tipo pedagógico:

- 1) Las metodologías educativas.
- 2) Los sistemas de evaluación.

García (2001), detalla que éstos actúan a menudo de forma interactiva y no son rotundamente identificables como responsables directos o únicos del rendimiento académico.

CAPÍTULO III METODOLOGÍA

En este capítulo se detalla la manera como se desarrolló la investigación, que inicia desde el diseño de los instrumentos para la recolección de la información, la recopilación de datos y finalmente su análisis y procesamiento.

“La metodología representa la manera de organizar el proceso de la investigación, de controlar los resultados y de presentar las posibles soluciones al problema que nos llevará a la toma de decisiones” (Zoila y Torres 1992).

3.1 Enfoque de la investigación

El enfoque de la investigación es el cualitativo y cuantitativo; cualitativo porque interpretará, analizará una problemática cultural o socio educativo y cuantitativo porque se obtendrán los datos numéricos que serán tabulados estadísticamente.

3.2 Modalidad básica de la investigación

Documental bibliográfico: porque se consulta en libros, textos, revistas, periódicos e internet.

De campo: porque se investigara en el lugar de los hechos, es decir el contacto directo del investigador con la realidad.

De intervención social: porque se planteará una alternativa de solución al problema.

3.3 Nivel o tipo de investigación

Existen varios tipos de investigación, para esto tuvimos que analizarlos a cada uno de ellos a fin de que nos permita determinar cuál de ellos nos resultaría más adecuado a nuestro trabajo.

La investigación exploratoria “es el diseño de investigación que tiene por objetivo primario facilitar una mayor penetración y comprensión del problema que enfrenta el investigador” (Malhotra, 1997 p.87).

La investigación descriptiva “es el tipo de investigación concluyente que tiene como objetivo principal la descripción de algo, generalmente las características o funciones del problema en cuestión” (Malhotra, 1997 p.90).

La investigación correlacional, porque permitirá evaluar la relación existente entre la variable independiente (evaluación de los aprendizajes) y la variable dependiente (rendimiento académico).

Según HERNANDEZ Sampieri Roberto, los estudios cuantitativos correlacionales “Miden el grado de relación entre esas dos o más variables (cuantifican relaciones)”.

En síntesis este tipo de investigación tiene como propósito evaluar la relación existente entre las variables VI: evaluación de los aprendizajes y VD: Rendimiento académico.

3.4 Población y muestra

La población se aplicó: una entrevista al Director de la Carrera, una encuesta a los 28 Docentes, una encuesta a los estudiantes y una guía de observación a las treinta y siete asignaturas de la Carrera de Educación Infantil. La población en el presente trabajo de investigación es la siguiente:

Cuadro n.º 3. Población de la investigación.

Sector	Número
Docentes	28
Estudiantes	264
Director Carrera	1

Fuente: Los autores

Debido a que la población a investigar es muy reducida no se realizó un cálculo muestral por lo que se trabajó con toda la población, situación que permitirá reducir sustancialmente el margen de error. En relación al objeto de estudio se considero a las asignaturas de la Carrera a investigarse.

3.5 Técnicas e instrumentos.

Cuadro n.º 4. Técnicas e instrumentos a ser utilizados.

Técnicas	Instrumentos
Entrevista	Cuestionario
Encuesta	Cuestionario
Observación	Ficha de Observación

Fuente: Los autores

3.6 Validez y Confiabilidad

Los Instrumentos fueron validados a través de la técnica llamada juicio de expertos y la confiabilidad de una muestra de docentes y estudiantes para detectar posibles errores antes de su aplicación definitiva.

3.7 Plan para la Recolección de la Información.

Cuadro n.º 5. Plan para la aplicación de la información.

PREGUNTAS BÁSICAS	EXPLICACIÓN
1. ¿Para qué?	Para alcanzar los objetivos de la investigación.
2. ¿De qué personas?	Director, docentes y estudiantes.
3. ¿Sobre qué aspectos?	Indicadores señalados en la matriz de operacionalización de variables.
4. ¿Quiénes?	Investigadores.
5. ¿Cuándo?	En el proceso de desarrollo.
6. ¿Dónde?	En la Escuela Politécnica del Ejército en Sangolqui.
7. ¿Cuántas veces?	Número de aplicaciones de instrumentos.
8. ¿Qué técnicas de	Entrevista, observación, encuesta.

recolección?	
9. ¿Con qué?	Instrumentos diseñados.
10. ¿En qué situación?	En las condiciones o circunstancia presentadas.

Elaborado por: Los autores.

Tomando en cuenta la fundamentación enunciada en el cuadro anterior, para nuestra investigación los primeros datos se obtuvieron de la aplicación de los cuestionarios tanto de las encuestas como de la guía de observación a los actores educativos de la Carrera de Educación Infantil.

La recolección de datos permite obtener información oportuna, verás y relevante para la elaboración de la propuesta alternativa de mejora como objetivo primordial del trabajo de investigación.

De acuerdo a Hernández y coautores (1991, p.344) la recolección de los datos está compuesta de tres actividades relacionadas entre sí:

- Seleccionar un instrumento o método de recolección de datos entre los disponibles en el área de estudio en la cual se inserte nuestra investigación, o desarrollar uno, el instrumento debe ser válido y confiable, de lo contrario no podemos basarnos en los resultados.
- Aplicar este instrumento para recolectar datos. Es decir, obtener observaciones, registros o mediciones de variables, sucesos, contextos, categorías u objetos que resulten de interés para nuestro estudio.

- Preparar observaciones, registros y mediciones obtenidas para que se analicen correctamente.

Estas tres actividades fueron seguidas de manera rigurosa aplicando un proceso responsable, lo que permitió obtener información con las características que se enunciaron en la fundamentación teórica en el capítulo anterior.

3.8 Plan de análisis de datos

Con la finalidad de obtener resultados importantes de los datos obtenidos, se utilizó el programa estadístico SPSS, el cual permite hacer un análisis simplificado por medio de tablas, frecuencias y gráficos, así como también se empleó el programa Excel de Microsoft Office versión 2010, lo que permitió obtener la información necesaria en este trabajo de investigación.

3.9 Preparación y presentación del informe de la investigación

El reporte de la investigación comprende el método y el diseño, así como el proceso de recolección, este reporte incluye los resultados del análisis los cuales son presentados en el capítulo número cinco.

CAPÍTULO IV
PRESENTACIÓN, ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

**Entrevista aplicada al Director de la Carrera de Educación Infantil modalidad
presencial de la Escuela Politécnica del Ejército**

- 1. Como Directivo de la Carrera de Educación Infantil, conoce usted ¿Cuál es la finalidad de la evaluación de los aprendizajes, en su Carrera?**
 - Si, como directivo y dentro de la profesión mía conozco; y la finalidad es, que toda evaluación de aprendizajes es hacer una retroalimentación y más que nada tomar correctivos.

- 2. ¿De qué manera se ha socializado la normativa vigente para llevar a cabo el proceso de evaluación de los aprendizajes, a los docentes y estudiantes de la Carrera de Educación Infantil?**
 - No hay una normativa vigente, que nos indique que tipo de evaluación de aprendizajes hay que aplicar, en base al modelo educativo de la escuela que es por competencias, no existe esa normativa, internamente como Carrera estamos proponiendo una propuesta dentro del syllabus como se debe evaluar por competencias, las estudiantes conocen y saben hacia donde se orienta la evaluación de los aprendizajes, pero así como se indica la pregunta, se ha socializado, NO, porque no existe una norma vigente.

3. ¿Con que frecuencia lo ha realizado?

- Como le indique anteriormente, la socialización para establecer la evaluación de aprendizajes no se ha producido como tal, más bien se ha llegado a establecer normativas internas en la carrera para incluir en la planificación micro, antes de iniciar el periodo académico.

4. ¿La socialización que se ha dado para llevar a cabo la evaluación de los aprendizajes es de acuerdo al modelo por competencias?

- De acuerdo al modelo es por competencias, pero lamentablemente no se está evaluando por competencias, se está haciendo una evaluación tradicional de acuerdo a lo que ha sabido llevar la escuela, que es al buen criterio de los decanos antiguamente o de cada profesor.

5. ¿Cuáles son las técnicas e instrumentos que más aplican los docentes para la evaluación de los aprendizajes en la Carrera de Educación Infantil?

- Hay docentes que le hacen evaluaciones tipo práctico de acuerdo a las características de la asignatura, por ejemplo: en lo que es expresión corporal, les evalúan en forma práctica, yo he asistido personalmente a las evaluaciones, hay evaluaciones que les toman a las chicas en centros educativos infantiles, osea trabajando directamente con los niños; ese tipo de evaluaciones prácticas, tienen algunos niveles, otros aplican el típico cuestionario, lo que no se les ha permitido y saben que no pueden

hacer exámenes tipo memorístico, sino orientados al razonamiento, a un análisis, es prohibido las evaluaciones verdadero–falso, definitivamente en la carrera no se permite.

6. Los docentes de la Carrera de Educación Infantil, ¿cómo evalúan a los estudiantes en forma tradicional o por evidencias?

- Se está evaluando en forma tradicional, para el próximo periodo académico, esperemos que nos acepten una propuesta elaborada de aquí para el syllabus, el mismo que está orientado a resultados de aprendizaje con evidencias, que es lo que pide el CEASES ahora.

7. ¿Qué tipo de evidencias usted considera que se deberían evaluar a los estudiantes de la Carrera de Educación Infantil?

- Las evidencias están orientadas; en primer lugar en el syllabus tenemos los contenidos, tenemos los resultados de aprendizajes, que es lo que se busca de los estudiantes de acuerdo a estos contenidos, aquí vamos a ver como usted verifica, si cumplió o no, o se llegó o no a los resultados de aprendizaje, entonces hay una matrices para verificar esto.

8. Las evidencias que se utilizan en el proceso de evaluación, ¿de qué manera contribuyen a verificar en forma precisa y adecuada las competencias profesionales de la Carrera Educación Infantil?

- La única manera de poder verificar si se está cumpliendo, no es solo con el examen al finalizar, la primera, segunda, tercera unidad, aquí aplican también una evaluación continua; o sea no es una sola nota la evaluación, sino, que tienen varias notas, aquí si se lleva la evaluación continua, he verificado personalmente las cartillas de las profesoras y tienen varias notas, la evaluación es una nota más para poder sacar el promedio; es decir, es una evaluación continua.

9. En el caso de que los docentes llevaran a cabo el proceso de evaluación enfocado únicamente a evidenciar contenidos y por consiguiente conocimientos, ¿Considera usted que esto incidirían en el rendimiento académico de los estudiantes?

- Bueno, si tiene su incidencia, dependiendo el tipo de evaluación que se le haga; si vamos a una evaluación orientada a todo lo que es la parte memorística, no vamos a ver buenos resultados en los estudiantes; la evaluación practica esa si le da resultados porque está observando, está verificando si cumple, si aprendieron o no aprendieron, como se desenvuelven, lo ideal sería que todas las profesoras y profesores apliquemos esta evaluación practica, pero hay contenidos que no le permiten, hay asignaturas que no hay como hacerle todo practico, en cambio

materiales como tienes las estudiantes de especialidad, esas si les da para hacer la práctica.

Encuesta aplicada a los docentes de la Carrera de Educación Infantil modalidad presencial de la Escuela Politécnica del Ejército.

Pregunta 1: Usted como docente, ¿Ha recibido capacitación por parte de las autoridades de la Carrera sobre la normativa vigente para llevar a cabo el proceso de evaluación de los aprendizajes?

Tabla n.º 1: Capacitación recibida por los docentes sobre la normativa vigente del proceso de evaluación de aprendizajes.

DESCRIPCIÓN	FRECUENCIA	PORCENTAJE
SI	7	25%
NO	21	75%
TOTAL	28	100%

Fuente: Encuesta aplicada a los docentes

Elaboración: Los autores

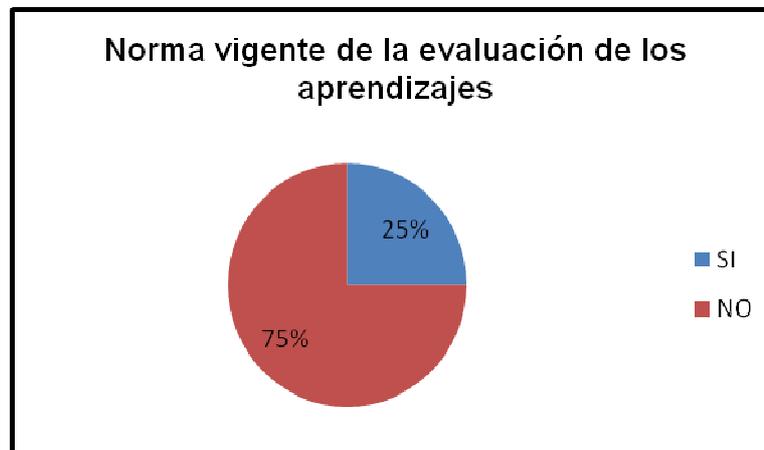


Gráfico n.º 1. En la normativa vigente para llevar a cabo el proceso de evaluación de los aprendizajes las autoridades han socializado si=7, no=21.

Análisis e interpretación

Esta pregunta estuvo dirigida a conocer si los docentes habían recibido capacitación sobre la normativa del proceso de evaluación de aprendizajes. De acuerdo a los resultados obtenidos, solamente el 25% (7) señalaron que SI mientras que el 75% (21) declararon que NO.

Los docentes no reciben capacitación adecuada y necesaria sobre la normativa vigente para llevar a cabo correctamente un proceso de evaluación de aprendizajes por competencias; es decir que no se está cumpliendo una de las políticas institucionales que se encuentran formuladas en el modelo educativo que consiste en cursos permanentes de capacitación docente para la operación del modelo educativo y pedagógico de la Escuela.

Pregunta 2: Si su respuesta es positiva, indique ¿con que frecuencia recibe la capacitación?

Tabla n.º 2: Frecuencia con que es recibida la capacitación.

DESCRIPCIÓN	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Al inicio del semestre	2	29%
Durante el semestre	4	57%
Al finalizar el semestre	1	14%
TOTAL	7	100%

Fuente: Encuesta aplicada a los docentes

Elaboración: Los autores

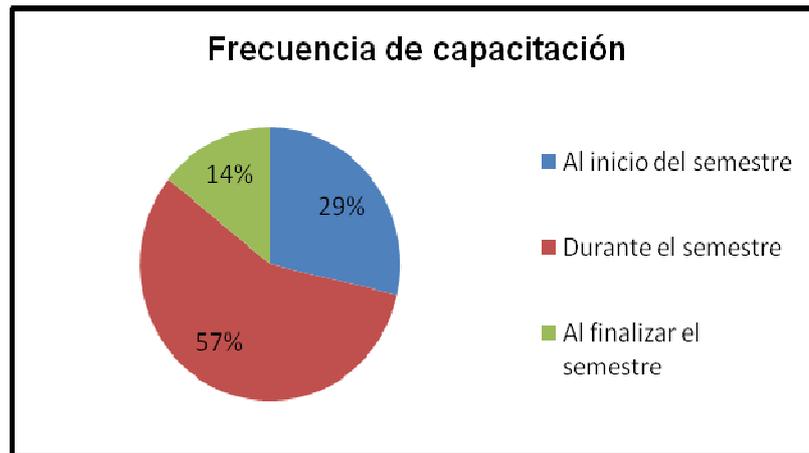


Gráfico n.º 2. Sí la respuesta fue positiva, la capacitación recibieron con frecuencia al inicio del semestre = 2, durante el semestre = 4, al finalizar el semestre = 1.

Análisis e Interpretación

Esta pregunta estuvo dirigida a conocer de los docentes que habían recibido capacitación, la frecuencia que habría tenido la misma. De acuerdo a los resultados obtenidos, de los 7 docentes que señalaron haber recibido capacitación, el 57% (4) declararon durante el semestre; el 29% (2), al inicio del semestre y el 14% (1), al finalizar el semestre.

Esto significa que los docentes que son preparados sobre la normativa de evaluación vigente en la Escuela Politécnica del Ejército, reciben su capacitación de manera desorganizada, sin una adecuada planificación, debiéndose por lo tanto, prever la organización y planificación de la capacitación de los mismos.

Pregunta 3: ¿Cuál es la finalidad de llevar a cabo el proceso de evaluación de los aprendizajes en los estudiantes?

Tabla n.º 3: Finalidad de llevar a cabo el proceso de evaluación de los aprendizajes en los estudiantes.

DESCRIPCIÓN	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Verificar conocimientos	7	25%
Promover al siguiente nivel	1	4%
Emitir juicios de valor y tomar decisiones oportunas	20	71%
TOTAL	28	100%

Fuente: Encuesta aplicada a los docentes

Elaboración: Los autores

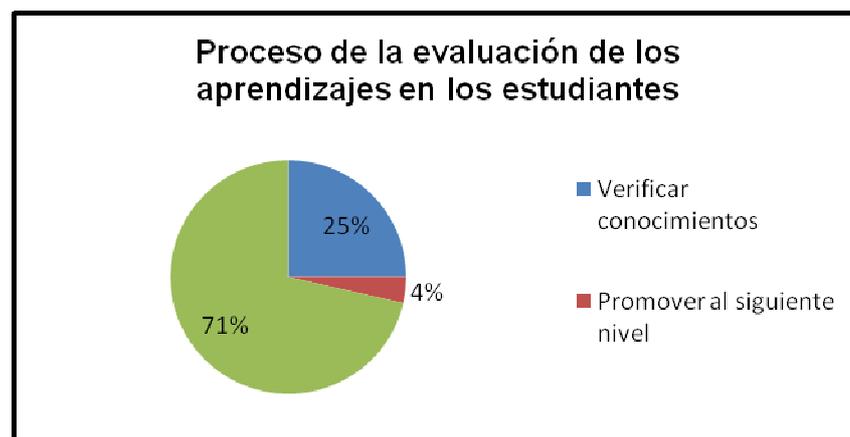


Gráfico n.º 3. La finalidad de llevar a cabo el proceso de evaluación de los aprendizajes es verificar conocimientos=7, promover al siguiente nivel=1, emitir juicios de valor y tomar decisiones oportunas=20.

Análisis e Interpretación

Esta pregunta estuvo dirigida a establecer el nivel de conocimiento de los docentes sobre la finalidad de llevar a cabo el proceso de evaluación de los aprendizajes en los estudiantes. De acuerdo a los resultados obtenidos, el 71% (20) respondió que es para

emitir juicios de valor y tomar decisiones oportunas; el 25% (7), para verificar conocimientos y el 4% (1), para promover al siguiente nivel.

En base a estos resultados la mayoría emiten sus juicios de valor, esta afirmación está relacionada a la finalidad diagnóstica de la evaluación, pero también lo hacen para verificar conocimientos, lo que demuestra que la evaluación de los aprendizajes no se lo hace en base al Modelo Educativo de la ESPE.

Pregunta 4: Usted como docente de la Carrera de Educación Infantil, para elaborar los instrumentos de evaluación de los aprendizajes, se basa en:

Tabla n.º 4: En que se basa el docente para elaborar los instrumentos de evaluación de los aprendizajes.

DESCRIPCIÓN	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Modelo educativo vigente	8	29%
Normativa particular de la Carrera	2	7%
Experiencia personal	18	64%
TOTAL	28	100%

Fuente: Encuesta aplicada a los docentes

Elaboración: Los autores

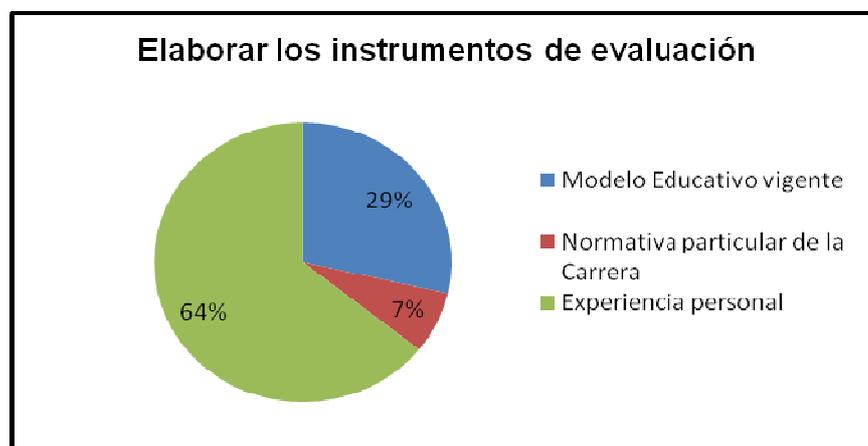


Gráfico n.º 4. Para elaborar los instrumentos de evaluación de los aprendizajes se basa en: modelo educativo vigente=8, normativa particular de la carrera=2, experiencia personal=18.

Análisis e Interpretación

Esta pregunta estuvo dirigida a conocer la base que tiene el docente para elaborar los instrumentos de evaluación de los aprendizajes. De acuerdo a los resultados obtenidos, el 64% (18) respondió que se basan en su experiencia personal; el 29% (8), en la normativa particular de la Carrera y el 7% (2), en el Modelo educativo vigente.

La técnica de evaluación es el medio o procedimiento que se utiliza para evidenciar los resultados del proceso pedagógico cuyo análisis permite hacer un juicio sobre la medida y calidad que se logran los objetivos, mientras que el instrumento es el formato diseñado para recolectar la información requerida durante el proceso de evaluación, en base a estos argumentos presentados en el marco teórico, para elaborar los instrumentos de evaluación, la mayoría de los docentes se fundamentan en su experiencia personal, aunque existe un alto porcentaje que lo realiza de acuerdo al modelo educativo vigente y en una mínima proporción lo efectúa tomando en cuenta la normativa particular de la Carrera.

Pregunta 5: Del siguiente listado, señale por lo menos dos técnicas que usted utiliza en la evaluación de los aprendizajes de sus estudiantes.

Tabla n.º 5: Principales técnicas que se utilizan en la evaluación de los aprendizajes de sus estudiantes.

DESCRIPCIÓN	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Observación	6	11%
Encuesta	1	2%
Entrevista	1	2%

Estudio de caso	3	5%
Ordenadores gráficos	1	2%
Técnicas grupales	5	9%
Portafolios	1	2%
Trabajo individual	11	19%
Demostraciones	3	5%
Exposiciones	7	12%
Consultas	6	11%
Proyectos	2	4%
Tareas	5	9%
Laboratorio	1	2%
De campo	4	7%
Otra técnica	0	0%
TOTAL	57	100%

Fuente: Encuesta aplicada a los docentes

Elaboración: Los autores

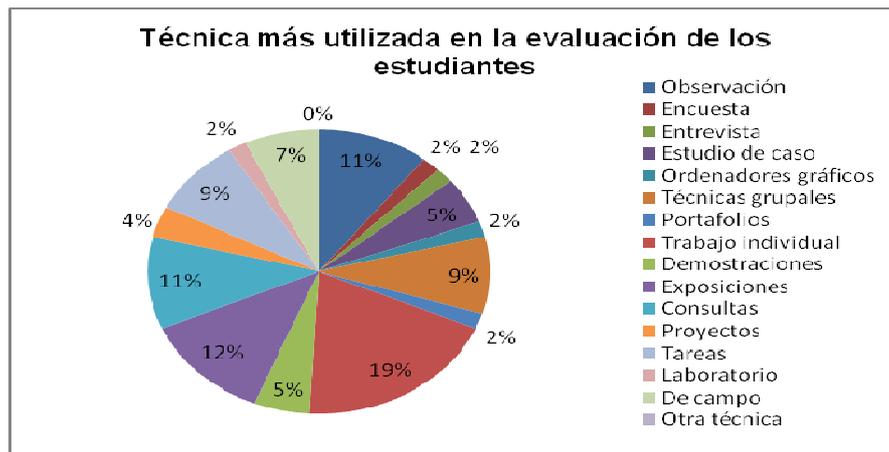


Gráfico n.º 5. Las técnicas más utilizadas en la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes: observación=6, encuesta=1, entrevista=1, estudio de caso=3, ordenadores gráficos=1, técnicas grupales=5, portafolios=1, trabajo individual=11, demostraciones=3, exposiciones=7, consultas=6, proyectos=2, tareas=5, laboratorio=1, de campo=4, otra técnica=0.

Análisis e Interpretación

Esta pregunta estuvo dirigida a conocer las principales técnicas que utilizan los docentes en la evaluación de los aprendizajes de sus estudiantes. De acuerdo a los resultados obtenidos, el 19% (11) del total de docentes, emplea al trabajo individual

como técnica de evaluación seguido del 12% (7), que utiliza las exposiciones, el 11% (6) trabaja la observación y la consulta respectivamente, el 9% (5) maneja las técnicas grupales y también las tareas, mientras que el resto de los datos, al ser mínimos no tienen significación al respecto.

Se aprecia que se obtuvieron más de dos respuestas en esta pregunta, pero se hace notar que predomina los trabajos individuales como técnica para evaluar los aprendizajes y esta se relaciona con la evaluación tradicional que únicamente evalúa conocimientos y no da importancia necesaria al trabajo en equipo o trabajo colaborativo como medio para evaluar los aprendizajes y desarrollar competencias.

Pregunta 6: Del siguiente listado, señale por lo menos dos instrumentos que usted utiliza en la evaluación de aprendizajes de sus estudiantes:

Tabla n.º 6: Instrumentos más utilizados en la evaluación de aprendizajes de sus estudiantes.

DESCRIPCIÓN	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Fichas de observación	12	33%
Lista de cotejo	2	6%
Cuestionarios	14	39%
Formato de portafolio	2	6%
Escala descriptiva	2	6%
Test	4	11%
Otro instrumento	0	0%
TOTAL	36	100%

Fuente: Encuesta aplicada a los docentes

Elaboración: Los autores

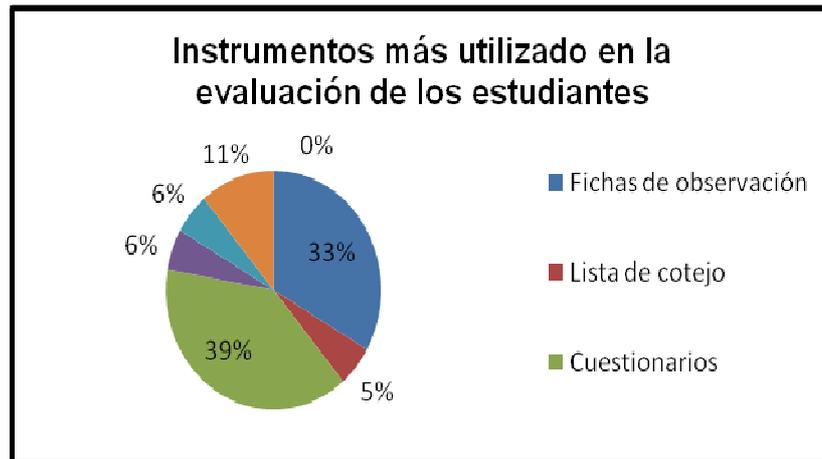


Gráfico n.º 6. Los instrumentos más utilizados en la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes fichas de observación=12, lista de cotejo 2, cuestionarios=14, formato de portafolio=2, escala descriptiva=2, test=4, otro instrumento=0.

Análisis e Interpretación

Se evidencia que los principales instrumentos que aplican los docentes en la evaluación de aprendizajes de sus estudiante en base a los resultados obtenidos, el 39% (14) del total, utiliza los cuestionarios, el 33% (12), las fichas de observación, el 11% (4) los test y los restantes se dividieron de forma proporcionada en un 6% (2) dado para formato de portafolio, escala descriptiva y lista de cotejo respectivamente.

Por consiguiente, estos resultados guardan relación con la pregunta anterior ya que los cuestionarios son instrumentos que se relacionan con técnicas que permiten obtener datos de manera individual de los estudiantes, sean estas encuestas, entrevistas, pruebas orales o pruebas escritas.

Pregunta 7: De las técnicas e instrumentos de evaluación señaladas por usted en las preguntas anteriores, especifique los componentes del aprendizaje que se toman en cuenta.

Tabla n.º 7: Componentes del aprendizaje que los docentes toman en cuenta.

DESCRIPCIÓN	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Conocimientos	19	68%
Habilidades	0	0%
Destrezas	0	0%
Actitudes	0	0%
Valores	0	0%
Competencias	9	32%
TOTAL	28	100%

Fuente: Encuesta aplicada a los docentes

Elaboración: Los autores

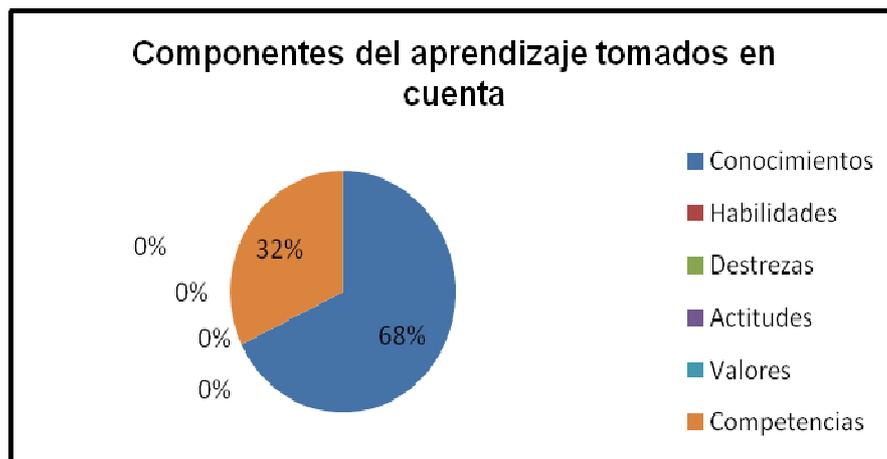


Gráfico n.º 7. Los componentes de aprendizaje que se toman en cuenta en las técnicas e instrumentos de evaluación: conocimientos=19, habilidades=0, destrezas=0, actitudes=0, valores=0, competencias=9.

Análisis e Interpretación

Los componentes del aprendizaje que los docentes tienen en cuenta, de acuerdo a los resultados obtenidos, el 68% (19) del total, toma en cuenta como componente

principal del aprendizaje al conocimiento, mientras que el 32% (9) restante, considera a las competencias; los demás componentes no figuraron en ninguna elección.

Esto significa que los docentes, para la selección y elaboración de las técnicas e instrumentos utilizados para llevar a cabo la evaluación de los aprendizajes, toman en cuenta al conocimiento como componente principal, dejando de lado lo propuesto en el modelo educativo vigente en la Institución educativa que se fundamenta en el desarrollo de competencias en los estudiantes.

Pregunta 8: ¿Los instrumentos de evaluación que aplica a los estudiantes, se relacionan con los componentes de aprendizaje que usted desarrolla en el aula?

Tabla n.º 8: Relación entre los Instrumentos de evaluación con los componentes de aprendizaje desarrollados en el aula.

DESCRIPCIÓN	FRECUENCIA	PORCENTAJE
SI	28	100%
NO	0	0%
TOTAL	28	100%

Fuente: Encuesta aplicada a los docentes

Elaboración: Los autores

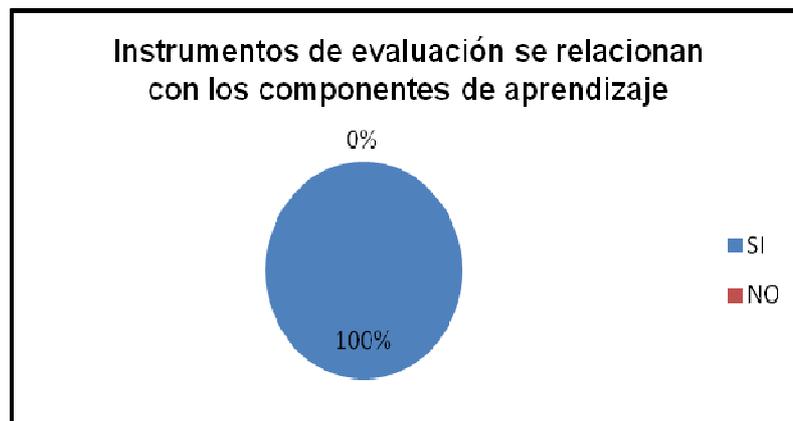


Gráfico n.º 8. Los instrumentos de evaluación se relacionan con los componentes de aprendizaje si=28, no=0.

Análisis e Interpretación

Estos datos obtenidos permiten evidenciar la relación existente entre los instrumentos de evaluación aplicados en el aula por los docentes con los componentes de aprendizaje. De acuerdo a los resultados obtenidos, el 100% (28) de los encuestados respondió afirmativamente.

Es decir que los docentes al momento de elaborar los instrumentos para evaluar, prefieren utilizar aquellos que permitan obtener información acerca de la parte cognitiva de los estudiantes sin considerar lo establecido en el modelo educativo vigente.

Pregunta 9: El modelo educativo vigente en la Escuela Politécnica del Ejército, tiene el enfoque curricular:

Tabla n.º 9: Enfoque curricular del modelo educativo vigente en la Escuela Politécnica del Ejército.

DESCRIPCIÓN	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Por contenidos	0	0%
Por objetivos	0	0%
Por competencias	28	100%
Otra enfoque	0	0%
Desconozco	0	0%
TOTAL	28	100%

Fuente: Encuesta aplicada a los docentes

Elaboración: Los autores

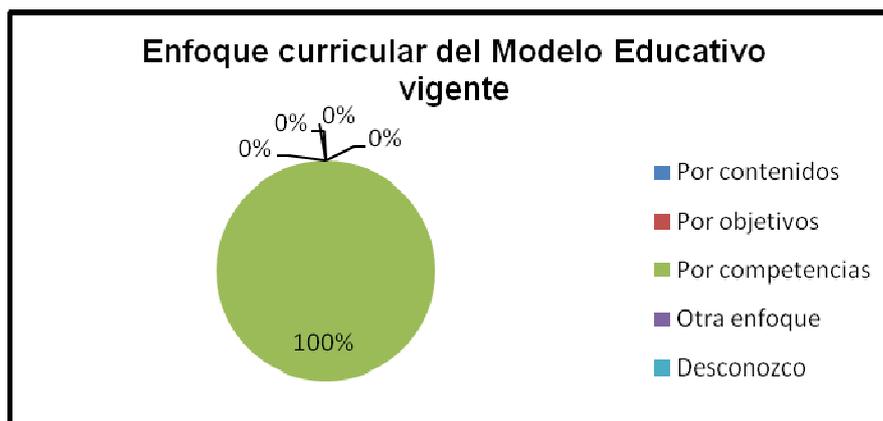


Gráfico n.º 9. El modelo Educativo vigente tiene el enfoque curricular por contenidos=0, por objetivos=0, por competencias=28, otro enfoque=0, desconozco=0.

Análisis e Interpretación

Esta pregunta estuvo dirigida a conocer el enfoque curricular del modelo educativo vigente en la Escuela Politécnica del Ejército. De acuerdo a los resultados obtenidos, el 100% (28) de los encuestados respondió que es el modelo por competencias.

Esto quiere decir que los docentes en su totalidad se encuentran al tanto del enfoque curricular del modelo educativo vigente en la Escuela Politécnica del Ejército conociendo que es el llamado “Por competencias”, sin embargo los datos obtenidos en las preguntas anteriores nos indican lo contrario, el docente al momento de seleccionar la técnica e instrumento de evaluación tienen por objetivo evaluar conocimientos, dando menor importancia a la evaluación fundamentada en evidencias de gestión y de producto..

Pregunta 10: La evaluación de los aprendizajes a sus estudiantes se basa en:

Tabla n.º 10: Fundamentación de la evaluación de los aprendizajes.

DESCRIPCIÓN	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Evidencias de conocimiento	19	68%
Evidencias de producto	5	18%
Evidencias de gestión	4	14%
Otra	0	0%
TOTAL	28	100%

Fuente: Encuesta aplicada a los docentes

Elaboración: Los autores

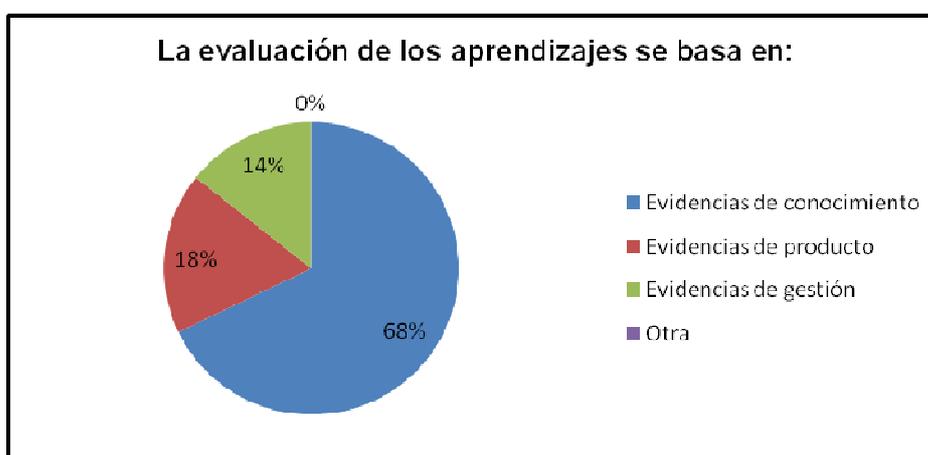


Gráfico n.º 10. La evaluación de los aprendizajes a los estudiantes se basa en evidencias de conocimiento=19, evidencias de producto=5, evidencias de gestión=4, otra=0.

Análisis e Interpretación

Los datos obtenidos permiten conocer en que se fundamenta la evaluación de los aprendizajes. De acuerdo a los resultados obtenidos, el 68% (19) del total, se basa en las evidencias de conocimiento, mientras que el 18% (5), lo hace en las evidencias de producto; y el 14% (4) restante, en las evidencias de gestión.

En esta pregunta se planteó las alternativas de evaluación por medio de evidencias relacionadas al modelo tradicional y al modelo por competencias, en mayor porcentaje los docentes se basan en evidencias que permiten evaluar conocimientos, mientras que en menor porcentaje lo hacen por medio de evidencias de gestión y de producto.

Pregunta 11: Las evidencias de conocimiento las obtiene a través de:

Tabla n.º 11: Cómo se obtienen las evidencias del conocimiento.

DESCRIPCIÓN	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Exámenes escritos	17	61%
Trabajos de laboratorio	0	0%
Trabajos prácticos	8	29%
Investigación de campo	3	11%
Otra	0	0%
TOTAL	28	100%

Fuente: Encuesta aplicada a los docentes

Elaboración: Los autores

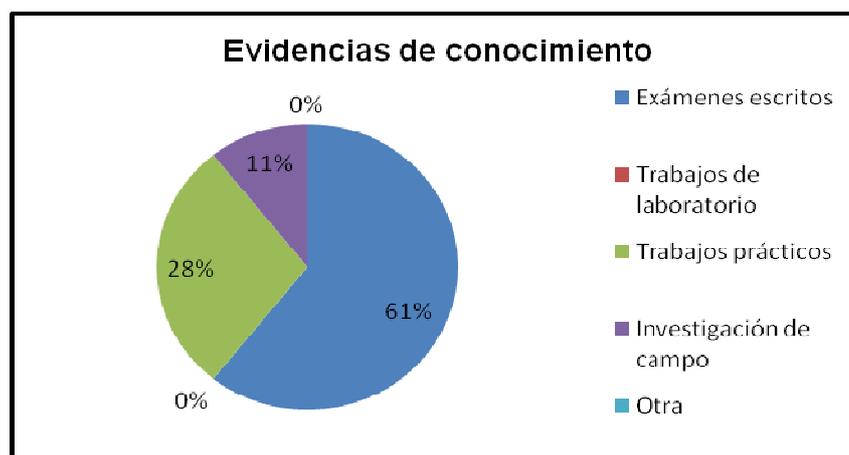


Gráfico n.º 11. Las evidencias de conocimiento se las realiza a través de exámenes escritos=17, trabajos de laboratorio=0, trabajos prácticos=8, investigación de campo=3, otra=0.

Análisis e Interpretación

Esta pregunta estuvo dirigida a conocer cómo los docentes obtienen las evidencias del conocimiento. De acuerdo a los resultados obtenidos, el 61% (17) del total de docentes, afirma que éstas las obtienen por medio de exámenes escritos, el 29% (8), lo hace por medio de trabajos prácticos y el 11% (3) por medio de investigaciones de campo mientras que las demás opciones no recibieron señalamiento alguno.

Estos resultados permiten entender que la mayoría de los docentes aplican exámenes escritos para obtener las evidencias de conocimiento y el restante de ellos aplican instrumentos evaluativos con características que permiten evidenciar el saber hacer de los estudiantes por consiguiente esto hace que se limiten las posibilidades de desarrollo competente del estudiante en función de su formación integral del conocimiento y demás actitudes y valores de la personalidad.

Pregunta 12: Las evidencias de producto las verifica a través de:

Tabla n.º 12: Cómo se obtienen las evidencias de producto.

DESCRIPCIÓN	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Exámenes escritos	9	32%
Trabajos de laboratorio	0	0%
Trabajos prácticos	15	54%
Investigación de campo	4	14%
Otra	0	0%
TOTAL	28	100%

Fuente: Encuesta aplicada a los docentes

Elaboración: Los autores

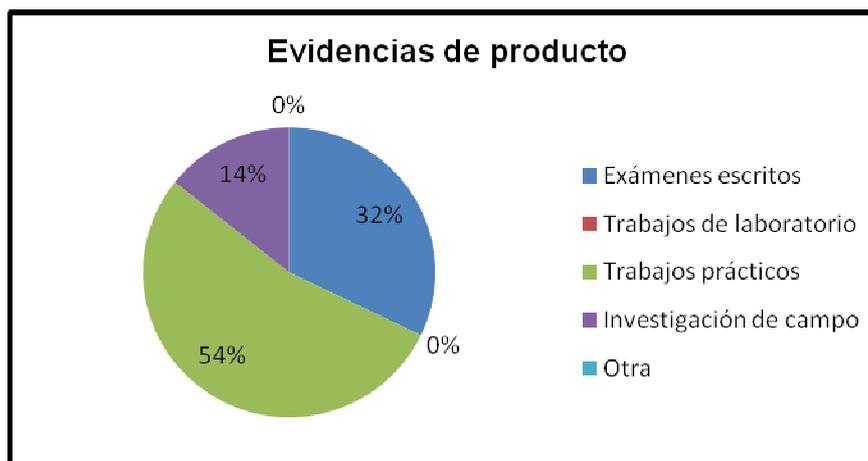


Gráfico n.º 12. Las evidencias de producto se las realiza a través de exámenes escritos=9, trabajos de laboratorio=0, trabajos prácticos=15, investigación de campo=4, otra=0.

Análisis e Interpretación

De acuerdo a los resultados obtenidos, el 54% (15) del total de docentes, afirman que las obtienen por medio de trabajos prácticos, el 32% (9), lo hace por medio de exámenes escritos y el 14% (4) por medio por medio de la investigación de campo mientras que las demás opciones no recibieron afirmación alguna.

Según los datos obtenidos, la mayoría de los docentes, obtienen las evidencias de producto por medio de trabajos prácticos, es decir que este tipo de evaluación se refieren los resultados o los productos identificables y tangibles, a usarse como referentes para demostrar que la actividad fue realizada en función de su formación integral tomando en cuenta características fundamentales de una competencia educativa.

Pregunta 13: Las evidencias de gestión las verifica a través de:

Tabla n.º 13: Cómo se verifican las evidencias de gestión.

DESCRIPCIÓN	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Exámenes escritos	0	0%
Trabajos de laboratorio	0	0%
Trabajos prácticos	12	43%
Investigación de campo	16	57%
Otra	0	0%
TOTAL	28	100%

Fuente: Encuesta aplicada a los docentes

Elaboración: Los autores

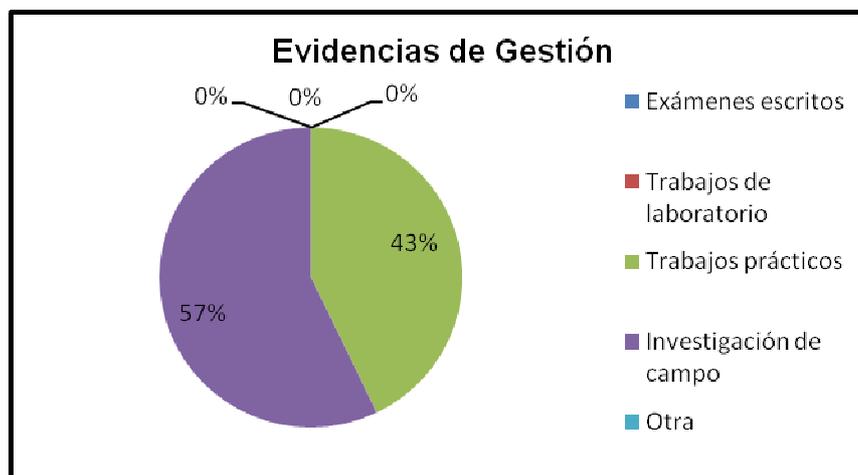


Gráfico n.º 13. Las evidencias de gestión se las realiza a través de exámenes escritos=0, trabajos de laboratorio=0, trabajos prácticos=12, investigación de campo=16, otra=0.

Análisis e Interpretación

Los resultados obtenidos en esta pregunta representan que el 57% (16) del total de docentes, afirman que utilizan la investigación de campo y el 43% (12), lo hace por medio de trabajos prácticos.

Estos resultados indican que los docentes al momento de evidenciar la gestión de los estudiantes en función del desempeño prefiere trabajar con investigaciones de campo y trabajos prácticos, lo que permite establecer el nivel de desempeño con respecto a la aplicación de todos los componentes del aprendizaje que le fueron facilitados durante el proceso de formación teórica en el aula.

Encuesta aplicada a las estudiantes de la Carrera de Educación Infantil Modalidad Presencial de la Escuela Politécnica del Ejército

Pregunta 1: Usted como estudiante, ¿Ha recibido socialización por parte de las autoridades de la Carrera sobre la normativa vigente para llevar a cabo el proceso de evaluación de los aprendizajes?

Tabla n.º 14: Socialización para llevar a cabo el proceso de evaluación de los aprendizajes.

DESCRIPCIÓN	FRECUENCIA	PORCENTAJE
SI	180	68%
NO	84	32%
TOTAL	264	100%

Fuente: Encuesta aplicada a los estudiantes

Elaboración: Los autores

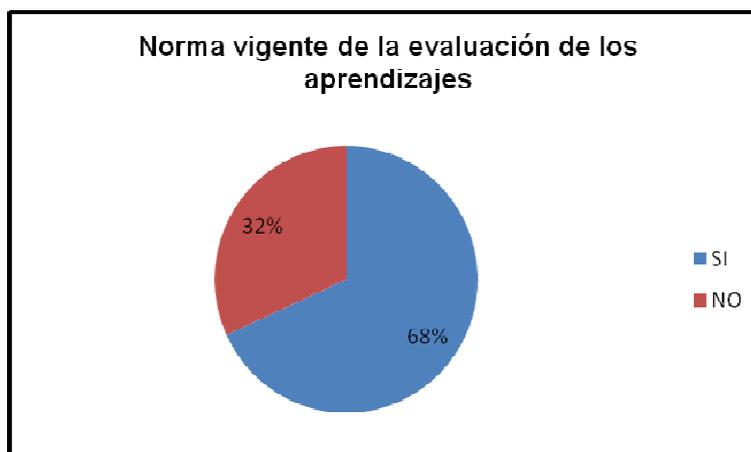


Gráfico n.º 14. La normativa vigente para llevar a cabo el proceso de evaluación de los aprendizajes las autoridades han socializado si=180, no=84.

Análisis e Interpretación

El 68% (180) de los estudiantes si conocen la norma vigente que se aplica en la evaluación de los aprendizajes mientras que el 32% (84) no conoce esta norma.

Aunque dichos resultados arrojan un valor positivo al integrar activamente en el proceso enseñanza-aprendizaje a una de las partes imprescindibles del mismo, existen falencias importantes debido al alto porcentaje (más del 30%) que señala desconocimiento sobre la normativa vigente para llevar a cabo el proceso de evaluación de los aprendizajes, en razón de que todos los actores del proceso educativo de formación profesional deben conocer los argumentos del sistema de evaluación con la finalidad de que exista una armonía entre ellos y sepan en que camino está direccionado dicho proceso.

Pregunta 2: Usted como estudiante, ¿señale una de las opciones que tendrá como finalidad la evaluación de los aprendizajes?

Tabla n.º 15: Opciones de la finalidad en la evaluación de los aprendizajes.

DESCRIPCIÓN	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Verificar conocimientos	189	72%
Promover al siguiente nivel	28	11%
Emitir juicios de valor y tomar decisiones oportunas	47	18%
TOTAL	264	100%

Fuente: Encuesta aplicada a los estudiantes

Elaboración: Los autores

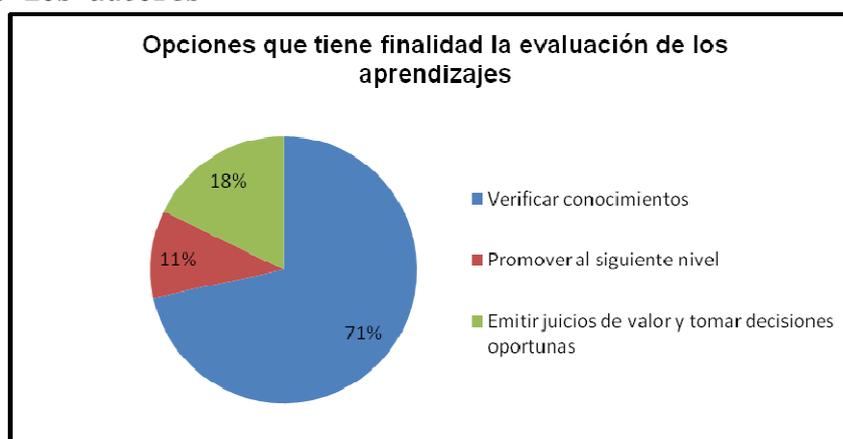


Gráfico n.º 15. La finalidad de llevar a cabo el proceso de evaluación de los aprendizajes es verificar conocimientos=189, promover al siguiente nivel=28, emitir juicios de valor y tomar decisiones oportunas=47.

Análisis e Interpretación

El 71% (189) de los estudiantes afirma que la finalidad de la evaluación de los aprendizajes es verificar conocimientos, el 18% (47) considera que es para emitir juicios de valor y tomar decisiones oportunas y el 11% (28) afirma que es para promover al siguiente nivel.

Estos resultados indican que los estudiantes tienen criterios diferentes sobre la finalidad de la evaluación siendo un detalle significativo, esto quiere decir que los datos obtenidos en la pregunta anterior se confirman ya que los porcentajes tienen relación y es evidenciado por las estudiantes en su gran mayoría ya que consideran que la finalidad de la evaluación está enfocada en evidenciar únicamente conocimientos, dejando de lado otras características importantes.

Pregunta 3: Usted como estudiante de la Carrera de Educación Infantil y basado en las evaluaciones que le han aplicado, ¿qué aspecto considera que el docente toma en cuenta principalmente para elaborar los instrumentos de evaluación de los aprendizajes?

Tabla n.º 16: Aspectos tomados en cuenta por el docente para elaborar los instrumentos de evaluación de los aprendizajes.

DESCRIPCIÓN	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Modelo Educativo vigente	156	59%
Normativa particular de la Carrera	76	29%
Experiencia personal	32	12%
TOTAL	264	100%

Fuente: Encuesta aplicada a los estudiantes

Elaboración: Los autores

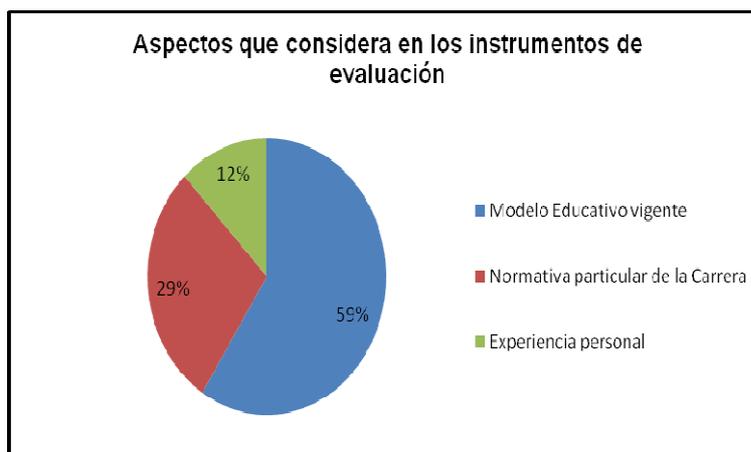


Gráfico n.º 16. Para elaborar los instrumentos de evaluación de los aprendizajes se basa en modelo educativo vigente=156, normativa particular de la carrera=76, experiencia personal=32.

Análisis e Interpretación

El 59% (156) de las estudiantes afirman que los docentes elaboran los instrumentos de evaluación de los aprendizajes basándose en el modelo educativo vigente en la Escuela Politécnica del Ejército, el 29% (76) que se basan en la normativa vigente en la Carrera y el 12 % (32) que se basan en la experiencia personal.

Dichos resultados expresan claramente que para los estudiantes la percepción que tienen acerca del tipo de instrumento que se los aplica al momento de llevar a cabo las evaluaciones tienen diferentes fundamentos ya que no existe uniformidad en los datos obtenidos y relacionándolos con las preguntas anteriores se puede interpretar que todo tiene relación desde el conocimiento de la normativa de la evaluación, la finalidad de ésta y los instrumentos de evaluación.

Pregunta 4: Del siguiente listado, señale las técnicas que el docente utiliza para la evaluación de los aprendizajes:

Tabla n.º 17: Técnica más utilizada por los docentes en la evaluación de los aprendizajes.

DESCRIPCIÓN	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Observación	142	9%
Encuesta	39	3%
Entrevista	35	2%
Estudio de caso	43	3%
Ordenadores gráficos	89	6%
Técnicas grupales	142	9%
Portafolios	72	5%
Trabajo individual	132	9%
Demostraciones	52	3%
Exposiciones/resultados	166	11%
Informes de Consultas	171	11%
Proyectos	235	15%
Tareas	158	10%
Laboratorio	16	1%
De campo	44	3%
Otra técnica	0	0%
TOTAL	1536	100%

Fuente: Encuesta aplicada a los estudiantes

Elaboración: Los autores

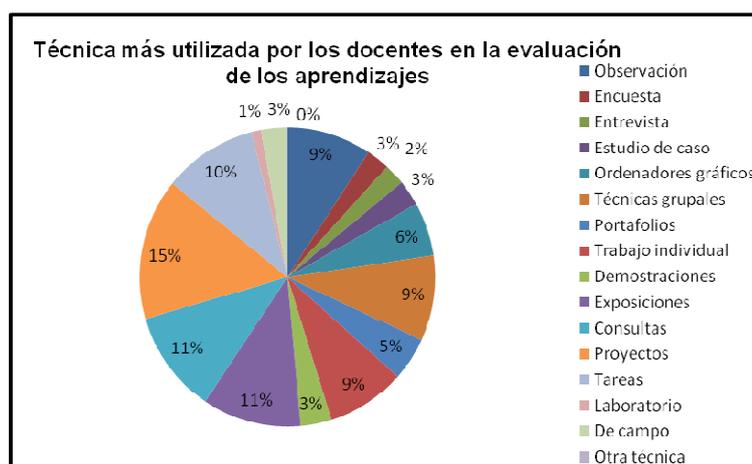


Gráfico n.º 17. Las técnicas más utilizadas en la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes observación=142, encuesta=39, entrevista=35, estudio de caso=43, ordenadores gráficos=89, técnicas grupales=149, portafolios=72, trabajo individual=132, demostraciones=52, exposiciones=166, consultas=171, proyectos=235, tareas=158, laboratorio=16, de campo=44, otra técnica=0.

Análisis e Interpretación

El gráfico muestra que los proyectos son utilizados para la evaluación de los aprendizajes en un 15%, seguido por la consulta y exposición en un 11%, las tareas en grupo en un 10%, a continuación la observación, técnicas grupales y trabajos individuales en un 9%, los organizadores gráficos y portafolios en un 6% y 5% respectivamente.

Existe gran variedad de técnicas para evaluar los aprendizajes las mismas que se relacionan con las diferentes teorías existentes en la constante evolución de los procesos educativos, estos datos demuestran que existe preferencia por utilizar la técnica del aprendizaje basado en proyectos pero no es determinante en razón de que los criterios de los estudiantes se dividen y se podría interpretar que el proceso de evaluación de aprendizajes se caracteriza por estar encaminado a evidenciar el nivel de desempeño de los estudiantes por medio de diferentes técnicas con sus respectivos instrumentos.

Pregunta 5: Del siguiente listado, señale los instrumentos que el docente utiliza para la evaluación de los aprendizajes:

Tabla n.º 18: Instrumentos más utilizados por los docentes en la evaluación de los aprendizajes.

DESCRIPCIÓN	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Fichas de observación	98	22%
Lista de cotejo	22	5%
Cuestionarios	188	42%
Formato de portafolio	53	12%
Escala descriptiva	26	6%
Test	58	13%

Otro instrumento	0	0%
TOTAL	445	100%

Fuente: Encuesta aplicada a los estudiantes

Elaboración: Los autores

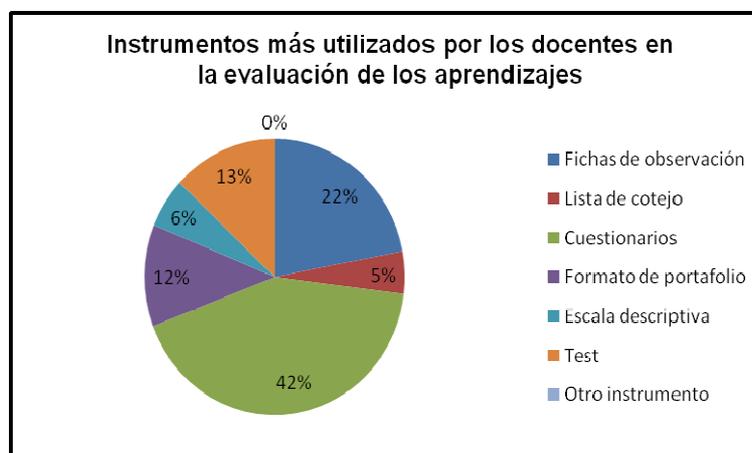


Gráfico n.º 18. Los instrumentos más utilizados en la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes fichas de observación=98, lista de cotejo=22, cuestionarios=188, formato de portafolio=53, escala descriptiva=26, test=58, otro instrumento=0.

Análisis e Interpretación

El gráfico muestra que la evaluación de los aprendizajes a los estudiantes se realiza utilizando los cuestionarios en un 42%, las fichas de observación en un 22%, formato de portafolio en un 12%, el test en un 13%, finalmente la escala descriptiva y la lista de cotejo en un 6% y 5% respectivamente.

El cuestionario es un procedimiento considerado clásico en las ciencias sociales para la obtención y registro de datos y que es utilizado como instrumento de investigación y como instrumento de evaluación de personas, procesos y programas de formación, partiendo de esta conceptualización basada en los conocimientos de los autores de este trabajo, estos resultados demuestran que los docentes tienen como preferencia utilizar el cuestionario con mayor frecuencia, lo que se puede interpretar

que el proceso de evaluación está enfocado a evidenciar el desempeño de los estudiantes mediante instrumentos que permitan considerar aspectos cuantitativos y cualitativos, sin que por esta razón no tomen en cuenta los instrumentos que tienen a su alcance y que por tal razón se manifiestan en menor porcentaje como resultado de esta investigación

Pregunta 6: De las técnicas e instrumentos de evaluación señaladas por usted en las preguntas anteriores, especifique los componentes del aprendizaje que el docente toma en cuenta para llevar a cabo la evaluación:

Tabla n.º 19: Componentes del aprendizaje tomados en cuenta por el docente.

DESCRIPCIÓN	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Conocimientos	152	58%
Habilidades	18	7%
Destrezas	16	6%
Actitudes	14	5%
Valores	28	11%
Competencias	36	14%
TOTAL	264	100%

Fuente: Encuesta aplicada a los estudiantes

Elaboración: Los autores

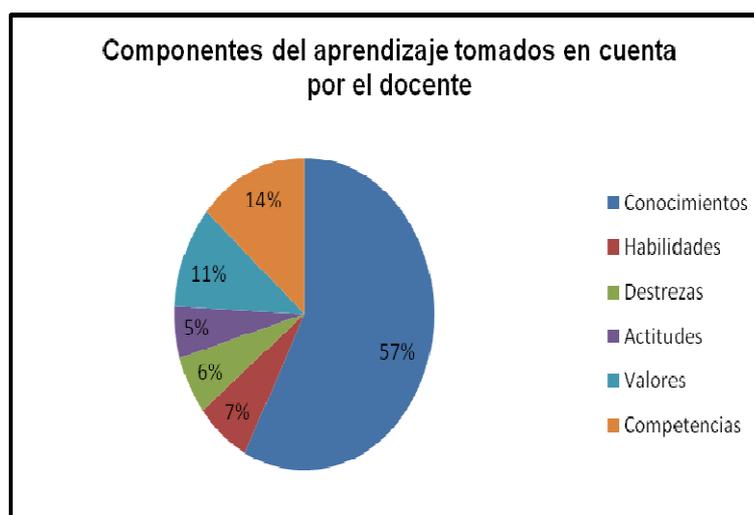


Gráfico n.º 19. Los componentes de aprendizaje que se toman en cuenta en las técnicas e instrumentos de evaluación conocimientos=152, habilidades=18. Destrezas=16, actitudes=14, valores=28, competencias=36.

Análisis e Interpretación

El 57% de los estudiantes afirma que el componente de aprendizaje que toma en cuenta el docente para la evaluación es el conocimiento, seguido en un 14% por las competencias, 11% los valores, 7% habilidades, 6% destrezas y 5% actitudes.

Estos resultados indican que la evaluación de los aprendizajes está encaminada en un alto porcentaje a evaluar solo conocimientos, es decir aprendizaje cognoscitivo que consiste en “aprender a aprender”, desvalorizando la importancia que tiene para una evaluación integral que puede considerar también el aprendizaje procedimental (aprender a hacer), el aprendizaje comunicativo (aprender a convivir) y el aprendizaje valorativo (aprender a ser) que fueron planteados en diferente término para que los estudiantes tenga mejor comprensión.

Pregunta 7: Los instrumentos de evaluación que aplica el docente, ¿Se relacionan con los componentes de aprendizaje desarrollados en el aula?

Tabla n.º 20: Instrumentos de evaluación relacionados con los componentes de aprendizaje desarrollados en el aula.

DESCRIPCIÓN	FRECUENCIA	PORCENTAJE
SI	247	94%
NO	17	6%
TOTAL	264	100%

Fuente: Encuesta aplicada a los estudiantes

Elaboración: Los autores

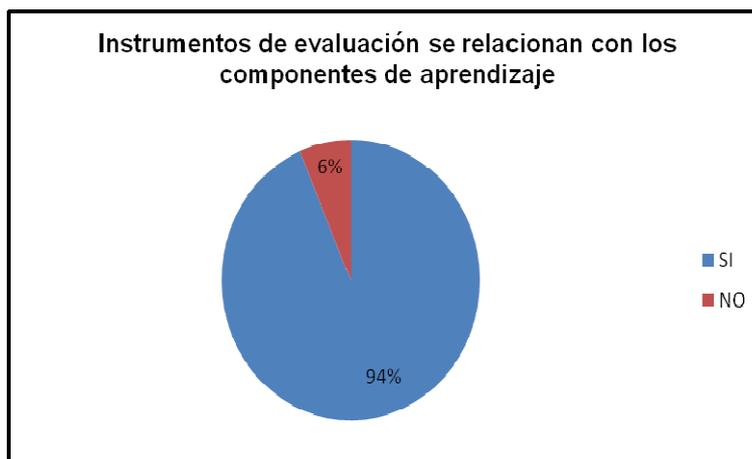


Gráfico n.º 20. Los instrumentos de evaluación se relacionan con los componentes de aprendizaje si=247, no=17.

Análisis e Interpretación

El 94% (247) afirma que los instrumentos de evaluación tienen relación con los componentes de aprendizaje, mientras que el 6% (17) manifiesta que no tienen relación.

Dada la importancia que tiene la relación entre los instrumentos de evaluación y los componentes del aprendizaje, esta pregunta demuestra que en la evaluación de los aprendizajes en sus diferentes momentos está basado en instrumentos que permiten recoger evidencias de conocimientos de acuerdo a la afirmación de los estudiantes que lo relacionan a la evaluación de los aprendizajes con las actividades que realizan al momento de desarrollarlas.

Pregunta 8: El Modelo Educativo vigente en la Escuela Politécnica del Ejército, posee el enfoque curricular:

Tabla n.º 21: Enfoque curricular del Modelo Educativo vigente.

DESCRIPCIÓN	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Por contenidos	51	19%
Por objetivos	29	11%
Por competencias	169	64%
Otra enfoque	3	1%
Desconozco	12	5%
TOTAL	264	100%

Fuente: Encuesta aplicada a los estudiantes

Elaboración: Los autores

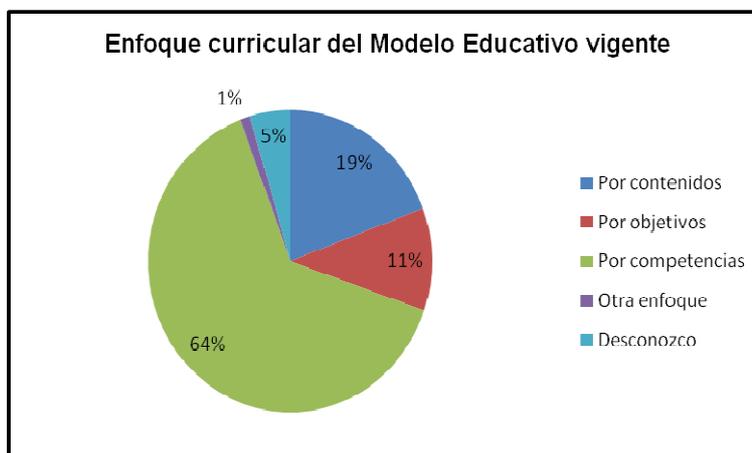


Gráfico n.º 21. El modelo educativo vigente tiene el enfoque curricular por contenidos=51, por objetivos=29, por competencias=169, otro enfoque=3, desconozco=12.

Análisis e Interpretación

EL 64% de los estudiantes indican que el enfoque curricular del modelo educativo vigente en la Escuela Politécnica del Ejército es por competencias, el 19% por contenidos, el 11% por objetivos, el 5% desconoce y el 1% otro enfoque.

De los resultados anteriores se entiende que para los estudiantes, el enfoque curricular del modelo educativo vigente en la Escuela Politécnica del Ejército es por competencias sin embargo existen estudiantes en menor porcentaje que consideran otros enfoques por lo que se puede interpretar que no todos los estudiantes están conscientes del modelo educativo en el que se fundamenta el proceso de formación profesional.

Pregunta 9: La evaluación de los aprendizajes a los estudiantes se basa en:

Tabla n.º 22: Base de la evaluación de los aprendizajes.

DESCRIPCIÓN	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Evidencias de conocimiento	227	86%
Evidencias de producto	25	9%
Evidencias de gestión	5	2%
Desconozco	7	3%
TOTAL	264	100%

Fuente: Encuesta aplicada a los estudiantes

Elaboración: Los autores

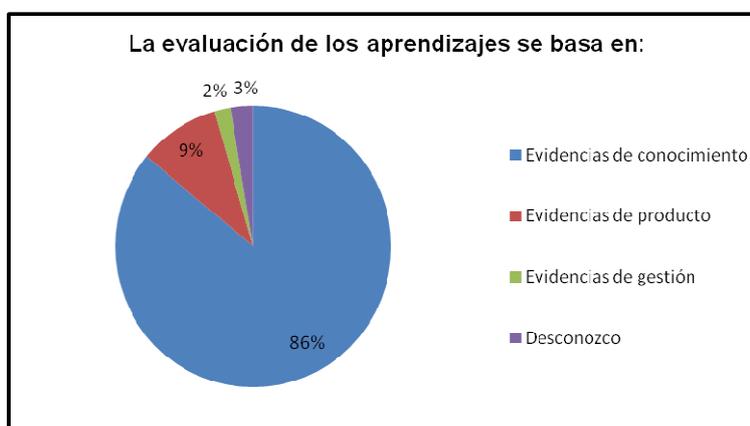


Gráfico n.º 22. La evaluación de los aprendizajes a los estudiantes se basa en evidencias de conocimiento=227, evidencias de producto=25, evidencias de gestión=5, otra=7.

Análisis e Interpretación

El 86% de los estudiantes afirma que la evaluación de los aprendizajes se basa en evidencias de conocimiento, el 9% en evidencias de producto, el 3% desconoce y el 2% en evidencias de gestión.

Estos resultados indican que para la mayoría de los estudiantes el proceso de evaluación de aprendizajes se basa en evidencias de conocimientos, esta afirmación se puede relacionar en base al proceso de evaluación que es percibido por ellos en el que no se identifican actividades encaminadas a evaluar el desempeño ante las situaciones propias del aprendizaje.

Pregunta 10: Las evidencias de conocimiento se obtienen a través de:

Tabla n.º 23: Evidencias de conocimiento.

DESCRIPCIÓN	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Exámenes escritos	113	43%
Trabajos de laboratorio	9	3%
Trabajos prácticos	89	34%
Investigación de campo	9	3%
Otra	0	0%
Desconozco	44	17%
TOTAL	264	100%

Fuente: Encuesta aplicada a los estudiantes

Elaboración: Los autores

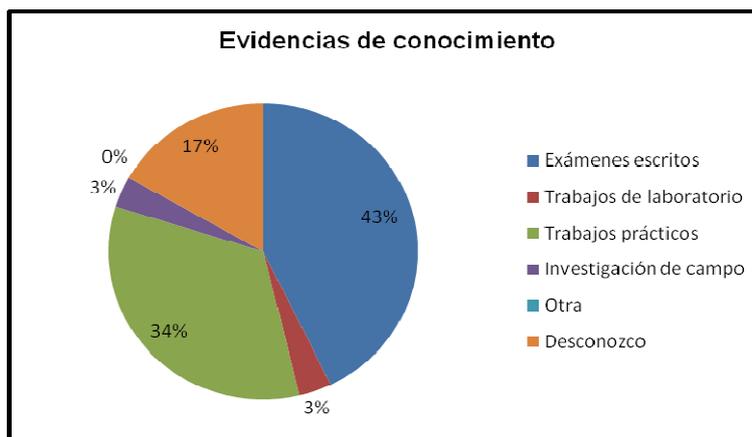


Gráfico n.º 23. Las evidencias de conocimiento se las realiza a través de exámenes escritos=113, trabajos de laboratorio=9, trabajos prácticos=89, investigación de campo=9, otra=0, desconozco=44.

Análisis e Interpretación

El 43% de los estudiantes manifiesta que las evidencias de conocimiento se las obtiene por medio de exámenes escritos, el 34% por medio de trabajos prácticos, el 17% desconoce y el 3% por medio de investigación de campo.

Los exámenes escritos, permiten verificar el logro de los objetivos preestablecidos, busca medir los aprendizajes solo en los límites en que aparecen planteados en los objetivos y desde la visión del docente que dirige la enseñanza, mientras que el trabajo práctico es considerado como un trabajo de investigación en menor escala, considerando que para llevar adelante este tipo de trabajo los estudiantes deben desempeñarse aplicando la parte teórica del tema abordado en clase y utilizando sus capacidades personales adquiridas durante el proceso educativo, por lo tanto haciendo referencia a estas consideraciones y según estos resultados, existe un porcentaje dividido de criterios en una misma escala aproximadamente de estudiantes que percibe que los conocimientos son evidenciados por medio de estos instrumentos, en los diferentes momentos del proceso evaluativo.

Pregunta 11: Las evidencias de producto se obtienen a través de:

Tabla n.º 24: Evidencias de producto.

DESCRIPCIÓN	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Exámenes escritos	38	14%
Trabajos de laboratorio	9	3%
Trabajos prácticos	63	24%
Investigación de campo	65	25%
Otra	3	1%
Desconozco	86	33%
TOTAL	264	100%

Fuente: Encuesta aplicada a los estudiantes

Elaboración: Los autores



Gráfico n.º 24. Las evidencias de producto se las realiza a través de exámenes escritos=38, trabajos de laboratorio=9, trabajos prácticos=63, investigación de campo=65, otra=3, desconozco=86.

Análisis e Interpretación

El 33% de los estudiantes manifiesta que desconoce el proceso de obtención de las evidencias de productos, el 25% por medio de investigación de campo, el 24% por medio de trabajos prácticos, el 14% exámenes escritos y el 3% por medio de investigación de campo.

En consecuencia, los resultados anteriores causan preocupación ya que existe un 33% de estudiantes que desconocen cómo se obtienen las evidencias de producto, considerando que éstas son aquellas donde los alumnos expresan la capacidad de saber hacer, para lo cual se necesitan integrar los conocimientos, habilidades, actitudes y valores que fueron cimentados en el proceso enseñanza aprendizaje, sin embargo, el rango de porcentajes que tienen mayor significancia y que se ubican a continuación de éste, están relacionados a técnicas e instrumentos de evaluación donde se aplican este tipo de procesos.

Pregunta 12: Las evidencias de gestión se las verifica a través de:

Tabla n.º 25: Evidencias de gestión.

DESCRIPCIÓN	FRECUENCIA	POCENTAJE
Exámenes escritos	69	26%
Trabajos de laboratorio	13	5%
Trabajos prácticos	53	20%
Investigación de campo	39	15%
Otra	0	0%
Desconozco	90	34%
TOTAL	264	100%

Fuente: Encuesta aplicada a los estudiantes

Elaboración: Los autores

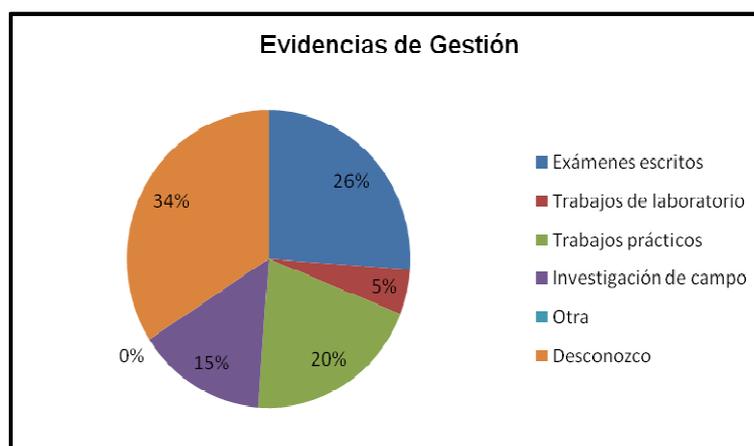


Gráfico n.º 25. Las evidencias de gestión se las realiza a través de exámenes escritos=69, trabajos de laboratorio=13, trabajos prácticos=53, investigación de campo=39, otra=0, desconozco=90.

Análisis e Interpretación

El 34% de los estudiantes manifiesta que desconoce el proceso de obtención de las evidencias de gestión, el 26% exámenes escritos, el 20% por medio de trabajos prácticos, el 15% investigación de campo y 5% trabajos de laboratorio.

Las evidencias de gestión, son aquellas donde se pone de manifiesto el conjunto de habilidades, actitudes y conocimientos de manera íntegra en el momento de llevar adelante ciertas acciones que tienen como finalidad obtener un objetivo específico, según estos resultados, en esta pregunta los estudiantes en un porcentaje aproximado a la anterior manifiestan desconocimiento sobre la forma que se obtienen este tipo de evidencias, seguidamente se encuentra un porcentaje significativo que considera que éstas evidencias se relacionan a los exámenes escritos, entonces se puede interpretar que existe desinformación de los estudiantes respecto a los tipos de evidencias que se obtienen en el proceso de evaluación relacionado a las competencias educativas.

Análisis de la guía de observación aplicada a la microplanificación curricular de los docentes de la Carrera de Educación Infantil de la Escuela Politécnica del Ejército.

Pregunta 1: Planifica la evaluación de aprendizajes de acuerdo al modelo educativo por competencias de la ESPE.

Tabla n.º 26: Planificación de la evaluación de aprendizajes de acuerdo al modelo educativo por competencias de la ESPE.

ALTERNATIVAS	FRECUENCIA	PORCENTAJE
SI	24	0%
NO	13	100%
TOTAL	37	100%

Fuente: Observación aplicada a la microplanificación

Elaboración: Los autores

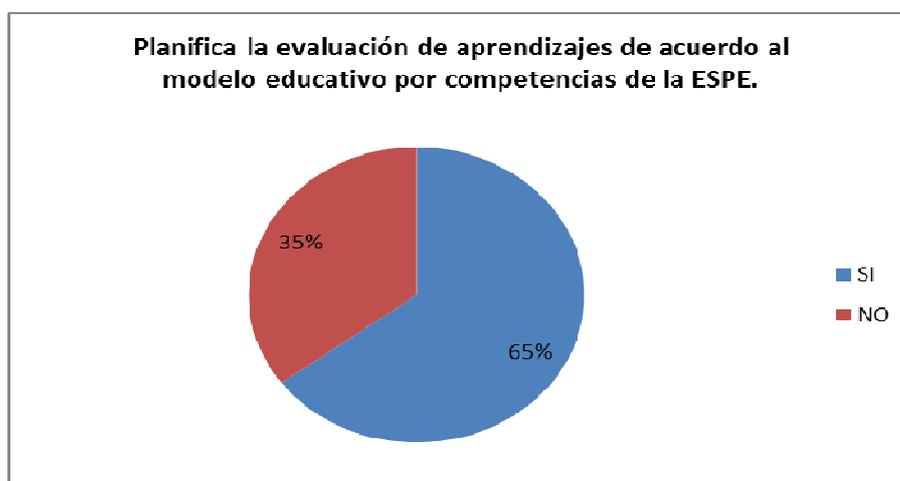


Gráfico n.º 26. Planifica la evaluación de aprendizajes de acuerdo al modelo educativo por competencias de la ESPE SI=0, NO=37

Análisis e Interpretación

Este gráfico muestra que el 65% de los docentes planifican la evaluación de los aprendizajes en base al modelo educativo por competencias de la ESPE, mientras que el restante porcentaje lo hace de manera tradicional.

Al tener en consideración estos porcentajes, nos indican que en la planificación de la evaluación de los aprendizajes la mayoría de docentes utilizan instrumentos que permitan evidenciar conocimiento, producto y gestión, componentes de una competencia educativa, al contrario el porcentaje restante de docentes opta por utilizar instrumentos de evaluación enfocados a evidenciar únicamente conocimiento. Entonces se puede interpretar este resultado como positivo en cuanto a la tarea que realizan los docentes cuando planifican en su mayoría teniendo en cuenta el modelo educativo por competencias de la ESPE.

Pregunta 2: Planifica evaluar por medio de la observación.

Tabla n.º 27: Evaluación planificada mediante la observación.

ALTERNATIVAS	FRECUENCIA	PORCENTAJE
SI	33	89%
NO	4	11%
TOTAL	37	100%

Fuente: Observación aplicada a la microplanificación

Elaboración: Los autores



Gráfico n.º 27. Planifica evaluar por medio de la observación SI=33, NO=4

Análisis e Interpretación

Los datos representados en este gráfico muestran que el 89% de los docentes observados, prefieren utilizar la observación para evaluar los aprendizajes, pero también existe un grupo equivalente al 11% que prefiere no utilizarla.

La observación consiste en la medición y el registro de los hechos observables que suceden durante el desarrollo de una actividad realizada, en tal virtud los docentes en su gran mayoría han seleccionado este instrumento para evaluar los aprendizajes de los estudiantes, lo que le permitirá hacer un juicio de valor de manera cuanti-cualitativa acerca del desempeño de los estudiantes en los escenarios que se desarrolle los momentos de la evaluación.

Pregunta 3: Planifica realizar encuestas.

Tabla n.º 28: Evaluación planificada mediante encuestas.

ALTERNATIVAS	FRECUENCIA	PORCENTAJE
SI	0	0%
NO	37	100%
TOTAL	37	100%

Fuente: Observación aplicada a la microplanificación

Elaboración: Los autores

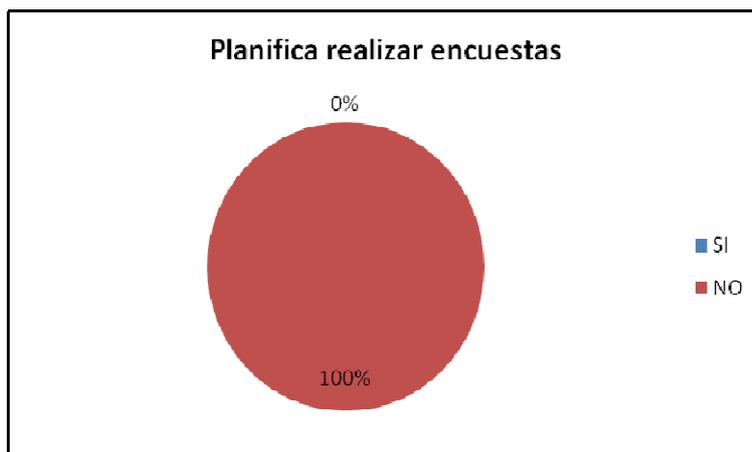


Gráfico n.º 28. Planifica evaluar por medio de la observación SI=0, NO=37

Análisis e Interpretación

Los datos que muestra este gráfico indican que el 100% de los docentes no planifican evaluar los aprendizajes por medio de la encuesta, la cual normalmente se aplica para obtener datos de varios estudiantes y cuyas opiniones personales interesan al profesor en función de una evaluación integradora, por lo que para ello es importante formular un cuestionario.

Cuando se compara esta técnica con las preguntas del examen común y tradicional y se observan los resultados obtenidos, se puede concluir que existen deficiencias importantes en la planificación de las evaluaciones.

Pregunta 4: Planifica realizar entrevista

Tabla n.º 29: Evaluación planificada mediante entrevistas.

ALTERNATIVAS	FRECUENCIA	PORCENTAJE
SI	7	19%
NO	30	81%
TOTAL	37	100%

Fuente: Observación aplicada a la microplanificación

Elaboración: Los autores



Gráfico n.º 29. Planifica realizar entrevistas SI=7, NO=30

Análisis e Interpretación

Los datos que muestra este gráfico indican que el 19% de los docentes no planifican evaluar los aprendizajes por medio de esta técnica y el 81% si lo utiliza.

Aunque la encuesta y la entrevista son técnicas integradoras de las metodologías de la investigación; de acuerdo a Adinne (2009), son también instrumentos que pueden apoyar de forma conjunta la labor evaluativa del profesor. No obstante, de acuerdo con los resultados obtenidos en esta pregunta, no es una técnica que los docentes utilizan de manera general.

Pregunta 5: Planifica aplicar estudios de caso.

Tabla n.º 30: Aplicación planificada de estudios de caso.

ALTERNATIVAS	FRECUENCIA	PORCENTAJE
SI	19	51%
NO	18	49%
TOTAL	37	100%

Fuente: Observación aplicada a la microplanificación

Elaboración: Los autores

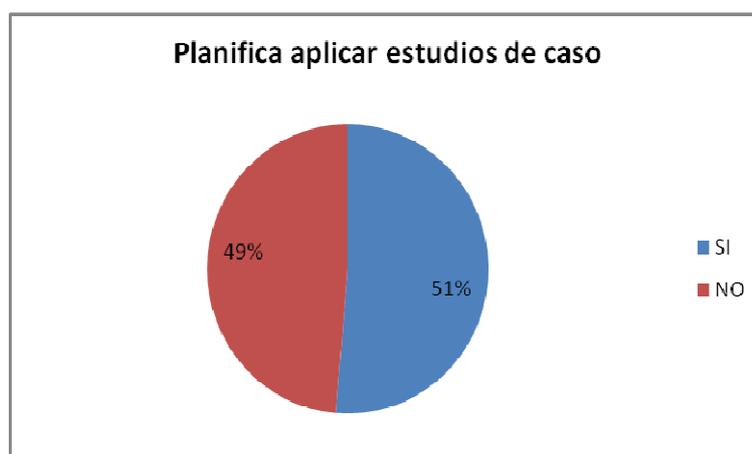


Gráfico n.º 30. Planifica aplicar estudios de caso Si=19, No=18

Análisis e Interpretación

Los resultados que muestra este gráfico es que el 51% planifica aplicar estudios de caso y el 49% no, esto indica que existen docentes con criterios divididos en porcentajes aproximados.

Para nuestro criterio, el resultado conseguido de acuerdo a lo observado señala que únicamente un poco más de la mitad de los docentes aproximadamente, considera al momento de planificar esta parte importante del proceso enseñanza aprendizaje a los estudios de caso como instrumento que les permitirá llevar a la práctica con ejemplos reales lo que en el aula se trató de manera teórica y que por medio de esto permitirá

profundizar el tema analizado respondiendo a una serie de preguntas (¿cómo? y ¿por qué?), mientras el resto de docentes no lo toma en cuenta.

Pregunta 6: Planifica utilizar ordenadores gráficos.

Tabla n.º 31: Aplicación planificada de ordenadores gráficos.

ALTERNATIVAS	FRECUENCIA	PORCENTAJE
SI	19	51%
NO	18	49%
TOTAL	37	100%

Fuente: Observación aplicada a la microplanificación

Elaboración: Los autores



Gráfico n.º 31. Planifica utilizar ordenadores gráficos Si=19, No=18

Análisis e Interpretación

El 51% de los docentes planifica utilizar ordenadores gráficos como alternativa para la presentación de trabajos a ser evaluados, mientras que el 49% de ellos no planifica utilizarlos.

Estos resultados indican que existen criterios divididos por parte de los docentes al momento de considerar en su planificación organizadores gráficos como alternativa para

evaluar los aprendizajes, considerando que los ordenadores gráficos como instrumentos de evaluación permiten al estudiante presentar la información de una situación pedagógica de manera ordenada, articulada, resumida y sintetizada y que para presentar este tipo de instrumentos el estudiante debe emplear sus habilidades, conocimientos y valores que fueron empoderados durante el proceso de formación en diferentes periodos académicos, por lo tanto los docentes que no lo utilizan podrían estar limitando esta capacidad de los estudiantes y esto puede incidir directamente en los resultados que se obtengan al final de un proceso de evaluación de los aprendizajes.

Pregunta 7: Planifica realizar trabajos individuales.

Tabla n.º 32: Planificación de trabajos individuales.

ALTERNATIVAS	FRECUENCIA	PORCENTAJE
SI	35	95%
NO	2	5%
TOTAL	37	100%

Fuente: Observación aplicada a la microplanificación

Elaboración: Los autores



Gráfico n.º 32. Planifica realizar trabajos individuales Si=35, No=2

Análisis e Interpretación

El 95% de los docentes planifica evaluar los aprendizajes por medio de trabajos individuales, mientras que el 5% no planifica utilizarlos.

Dichos resultados indican que existe una alta tendencia de los docentes por utilizar métodos tradicionales de evaluaciones los cuales limitan el desarrollo de las ventajas que ofrece el trabajo en grupo para los estudiantes como ente capitalizador de la personalidad en función de exaltar y validar las habilidades conocimientos y actitudes de éstos como entes activos y proactivos en las diferentes situaciones académicas de un proceso educativo.

Pregunta 8: Planifica realizar demostraciones con sus estudiantes.

Tabla n.º 33: Planificación de demostraciones con sus estudiantes.

ALTERNATIVAS	FRECUENCIA	PORCENTAJE
SI	21	57%
NO	16	43%
TOTAL	37	100%

Fuente: Observación aplicada a la microplanificación

Elaboración: Los autores



Gráfico n.º 33. Planifica realizar demostraciones en sus estudiantes Si=21, No=16

Análisis e Interpretación

EL 57% de los docentes planifica evaluar los aprendizajes por medio de demostraciones, mientras que el 43% no considera en su planificación.

Las actividades demostrativas de los estudiantes como parte del resultado del proceso de enseñanza-aprendizaje es un aspecto muy importante para lograr la fijación del conocimiento, pero los resultados conseguidos en este ítem indican que hay un alto porcentaje de docentes que no planifica evaluar de esta manera por lo que debe ser considerado como un aspecto negativo dentro de los resultados propuestos en los objetivos de esta investigación.

Pregunta 9: Planifica realizar exposiciones.

Tabla n.º 34: Planificación de realizar exposiciones.

ALTERNATIVAS	FRECUENCIA	PORCENTAJE
SI	37	100%
NO	0	0%
TOTAL	37	100%

Fuente: Observación aplicada a la microplanificación

Elaboración: Los autores



Gráfico n.º 34. Planifica realizar exposiciones Si=37, No=0

Análisis e Interpretación

El 100% de docentes planifica evaluar por medio de exposiciones.

Este resultado es determinante y positivo para lo que se desea conocer en esta guía pues resulta que todos los docentes planifican llevar a cabo las evaluaciones de los aprendizajes por medio de exposiciones lo que permite a la vez en el estudiante, desarrollar competencias de expresión oral y mejorar su rendimiento el cual se va a vincular directamente con sus buenos resultados en su rendimiento y su evaluación por competencias.

Pregunta 10: Planifica enviar consultas.

Tabla n.º 35: Planificación para envío de consultas.

ALTERNATIVAS	FRECUENCIA	PORCENTAJE
SI	24	65%
NO	13	35%
TOTAL	37	100%

Fuente: Observación aplicada a la microplanificación

Elaboración: Los autores



Gráfico n.º 35. Planifica enviar consultas Si=24, No=13

Análisis e Interpretación

El 65% de los docentes planifica evaluar los aprendizajes por medio de consultas, mientras que el 35% no lo realiza.

Las consultas o investigaciones en fuentes de información temáticas facilitan o refuerzan los aprendizajes en los estudiantes. Los resultados de este ítem indican que la mayoría de los docentes planifican usar esta técnica, pero existe un porcentaje representativo que no planifica evaluar por medio de ésta, lo que resulta negativo por las limitaciones que va a tener el estudiante en su relación directa con el desarrollo de sus competencias y el mejoramiento de su rendimiento académico.

Pregunta 11: Planifica trabajar con proyectos.

Tabla n.º 36: Planificación de trabajos con proyectos.

ALTERNATIVAS	FRECUENCIA	PORCENTAJE
SI	15	41%
NO	22	59%
TOTAL	37	100%

Fuente: Observación aplicada a la microplanificación

Elaboración: Los autores



Gráfico n.º 36. Planifica trabajar con proyectos Si=15, No=22

Análisis e Interpretación

El 59% de los docentes no planifica trabajar con proyectos, mientras que el 41% si lo hace.

El aprendizaje basado en proyectos se caracteriza por buscar soluciones a un problema en base a proyectos en el cual los estudiantes se organizan en grupos y desarrollan un trabajo colaborativo en el cual ponen de manifiesto la capacidad de almacenar y recuperar información previa de los aprendizajes con la finalidad de asegurarlos. Partiendo de esta interpretación y los resultados obtenidos se aprecia que los docentes en una gran mayoría no da la importancia necesaria por eso no consideran en su planificación los proyectos como técnica para evaluar los aprendizajes.

Pregunta12: Planifica realizar investigaciones de campo.

Tabla n.º 37: Planificación para realizar investigaciones de campo.

ALTERNATIVAS	FRECUENCIA	PORCENTAJE
SI	14	38%
NO	23	62%
TOTAL	37	100%

Fuente: Observación aplicada a la microplanificación

Elaboración: Los autores



Gráfico n.º 37. Planifica realizar investigaciones de campo Si=14, No=23

Análisis e Interpretación

El 62% de los docentes no planifica evaluar los aprendizajes por medio de investigaciones de campo, mientras que el 38% y lo hace.

La investigación de campo se caracteriza por permitir al estudiante relacionarse con la realidad y comparar con lo que estudió en el aula. Sin embargo la mayoría de los docentes de la Carrera no consideran en su planificación esta técnica como importante para evaluar los aprendizajes, aunque existe un porcentaje representativo que si lo hace.

Es significativo señalar que al aplicarla, la misma va a colaborar en el desarrollo de competencias al estudiante a la vez que mejorar su rendimiento académico y por ende, obtener una mejor evaluación.

Pregunta 13: Planifica evaluar al inicio del periodo escolar.

Tabla n.º 38: Planificación de evaluación al inicio del período escolar.

ALTERNATIVAS	FRECUENCIA	PORCENTAJE
SI	29	78%
NO	8	22%
TOTAL	37	100%

Fuente: Observación aplicada a la microplanificación

Elaboración: Los autores

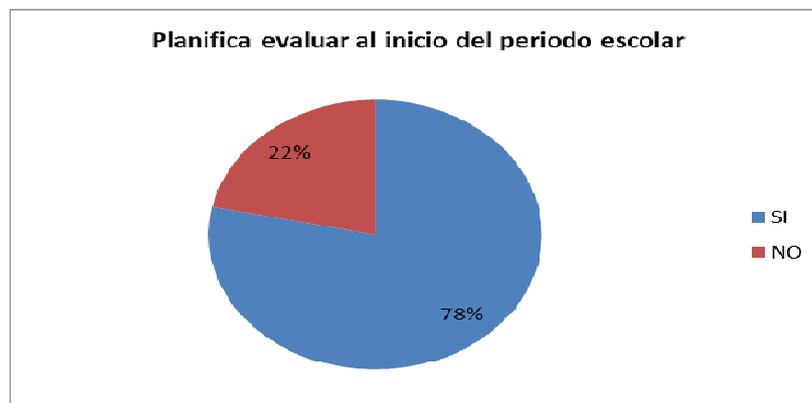


Gráfico n.º 38. Planifica evaluar al inicio del periodo escolar Si=2, No=35

Análisis e Interpretación

El 78% de los docentes en su planificación consideran evaluar al inicio del periodo escolar, mientras que el 22% no lo hace.

Estos resultados muestran que los docentes en su planificación, consideran el momento importante de la evaluación, es decir se están partiendo con una base sólida al hacer un análisis de la situación inicial de conocimientos previos y prerequisites de los estudiantes, para planificar las competencias en las cuales tienen falencias los estudiantes, y desarrollar el proceso educativo con estos antecedentes, capaz de que, la evaluación también se realice midiendo evidencias de conocimiento, de producto y de gestión, para mejorar el rendimiento académico de los mismos.

Pregunta 14: Planifica evaluar durante el proceso formativo.

Tabla n.º 39: Planificación de evaluar durante el proceso formativo.

ALTERNATIVAS	FRECUENCIA	PORCENTAJE
SI	35	95%
NO	2	5%
TOTAL	37	100%

Fuente: Observación aplicada a la microplanificación

Elaboración: Los autores

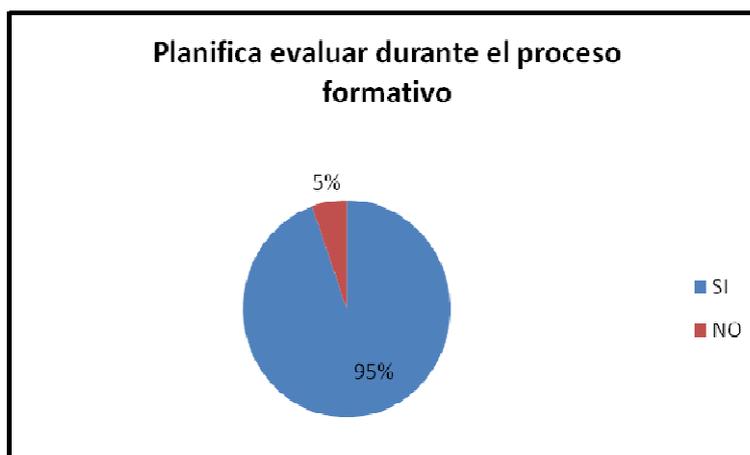


Gráfico n.º 39. Planifica evaluar durante el proceso formativo Si=35, No=2

Análisis e Interpretación

El 95% planifica desarrollar la evaluación de los aprendizajes de tipo formativa, mientras que el 5% no realiza.

La evaluación de los aprendizajes durante el desarrollo del proceso enseñanza aprendizaje, es de vital importancia en vista que permite regular, facilitar y mediar durante el mismo siendo directamente proporcional su relación con el desarrollo de las competencias en el estudiante y los resultados de sus evaluaciones por evidencias.

Pregunta 15: Planifica desarrollar evaluaciones de tipo sumativa.

Tabla n.º 40: Planificación para desarrollar evaluaciones de tipo sumativa.

ALTERNATIVAS	FRECUENCIA	PORCENTAJE
SI	37	100%
NO	0	0%
TOTAL	37	100%

Fuente: Observación aplicada a la microplanificación

Elaboración: Los autores



Gráfico n.º 40. Planifica desarrollar evaluaciones de tipo sumativa Si=37, No=0

Análisis e Interpretación

EL 100% de los docentes planifica desarrollar la evaluación de tipo sumativa.

Este resultado indica de manera concluyente que los docentes dan la importancia necesaria al momento de planificar. La evaluación de tipo sumativa es parte fundamental para evidenciar el logro de objetivos al final de un proceso y que además permitirá reorientar los procesos pedagógicos si fueran necesarios.

Análisis del rendimiento académico de los estudiantes de la carrera de Educación Infantil en las diferentes asignaturas de la malla curricular en todos los niveles.

Los datos que se presentan a continuación fueron obtenidos de la base de datos de la Unidad de Tecnologías de la Información y Comunicación de la Escuela Politécnica del Ejército.

Teniendo en cuenta los datos obtenidos y con la finalidad de agrupar al rendimiento académico de manera cuanti-cualitativa se utilizó la siguiente escala, la misma que fue acordada únicamente con respecto al criterio de los autores en vista que en el reglamento de estudiantes de la ESPE, no existe una escala de clasificación de promedios de forma cualitativa ni cuantitativa, únicamente hace referencia al puntaje de aprobación, pero consideramos que era necesario hacer esta clasificación únicamente para efectos de análisis y comparación de resultados entre las asignaturas que fueron planificadas bajo el enfoque por competencias y el tradicional, la misma que fue de la siguiente manera:

Cuadro n.º 6. Escalas cuanti-cualitativa.

Cualificación	Cuantificación
Insuficiente	0-13,99
Bueno	14-15,99
Muy bueno	16-17,99
Sobresaliente	18-20

Elaborado por: Los autores.

De igual manera en base a la guía de observación anteriormente analizada se realizó la clasificación de las diferentes asignaturas previo a la observación de la planificación microcurricular.

Tabla n.º 41: Escalas de calificaciones de evaluación tradicional y por competencias del primer nivel.

Asignatura		Puericultura	
Tipo de evaluación		Tradicional	
Promedio	Escala	Frecuencia	Porcentaje
Insuficiente	0-13,99	0	0%
Bueno	14-15,99	14	64%
Muy bueno	16-17,99	8	36%
Sobresaliente	18-20	0	0%
TOTAL		22	100%

Asignatura		Psicología General	
Tipo de evaluación		Por competencias	
Promedio	Escala	Frecuencia	Porcentaje
Insuficiente	0-13,99	1	4%
Bueno	14-15,99	1	4%
Muy bueno	16-17,99	7	29%
Sobresaliente	18-20	15	63%
TOTAL		24	100%

Asignatura		Pedagogía	
Tipo de evaluación		Tradicional	
Promedio	Escala	Frecuencia	Porcentaje
Insuficiente	0-13,99	2	9%
Bueno	14-15,99	7	30%
Muy bueno	16-17,99	10	43%
Sobresaliente	18-20	4	17%
TOTAL		23	100%

Asignatura		Filosofía	
Tipo de evaluación		Por competencias	
Promedio	Escala	Frecuencia	Porcentaje
Insuficiente	0-13,99	0	0%
Bueno	14-15,99	0	0%
Muy bueno	16-17,99	20	87%

Sobresaliente	18-20	3	13%
TOTAL		23	100%

Asignatura Comunicación Oral y Escrita

Tipo de evaluación Tradicional

Promedio	Escala	Frecuencia	Porcentaje
Insuficiente	0-13,99	1	2%
Bueno	14-15,99	25	60%
Muy bueno	16-17,99	7	17%
Sobresaliente	18-20	9	21%
TOTAL		42	100%

Resumen de promedios del primer nivel

Promedio	Tradicional	Competencias
Insuficiente	3	1
Bueno	46	1
Muy bueno	25	27
Sobresaliente	13	18

Tabla n.º 42: Escalas de calificaciones de evaluación tradicional y por competencias del segundo nivel.

Asignatura Didáctica

Tipo de evaluación Por competencias

Promedio	Escala	Frecuencia	Porcentaje
Insuficiente	0-13,99	0	0%
Bueno	14-15,99	8	30%
Muy bueno	16-17,99	18	67%
Sobresaliente	18-20	1	4%
TOTAL		27	100%

Asignatura Matemática Básica

Tipo de evaluación Tradicional

Promedio	Escala	Frecuencia	Porcentaje
Insuficiente	0-13,99	2	5%
Bueno	14-15,99	27	64%
Muy bueno	16-17,99	12	29%
Sobresaliente	18-20	1	2%
TOTAL		42	100%

Asignatura Metodología de la Investigación
Tipo de evaluación Por competencias

Promedio	Escala	Frecuencia	Porcentaje
Insuficiente	0-13,99	5	12%
Bueno	14-15,99	8	19%
Muy bueno	16-17,99	28	65%
Sobresaliente	18-20	2	5%
TOTAL		43	100%

Asignatura Nutrición y Salud
Tipo de evaluación Tradicional

Promedio	Escala	Frecuencia	Porcentaje
Insuficiente	0-13,99	0	0%
Bueno	14-15,99	13	32%
Muy bueno	16-17,99	20	49%
Sobresaliente	18-20	8	20%
TOTAL		41	100%

Asignatura Psicología Des. Infantil I
Tipo de evaluación Por competencias

Promedio	Escala	Frecuencia	Porcentaje
Insuficiente	0-13,99	1	4%
Bueno	14-15,99	8	29%
Muy bueno	16-17,99	6	21%
Sobresaliente	18-20	13	46%
TOTAL		28	100%

Resumen de promedios del segundo nivel

Promedio	Tradicional	Competencias
Insuficiente	2	6
Bueno	40	24
Muy bueno	32	52
Sobresaliente	9	16

Tabla n.º 43: Escalas de calificaciones de evaluación tradicional y por competencias del tercer nivel.

Asignatura Estadística Descriptiva
Tipo de evaluación Tradicional

Promedio	Escala	Frecuencia	Porcentaje
Insuficiente	0-13,99	6	22%
Bueno	14-15,99	13	48%

Muy bueno	16-17,99	7	26%
Sobresaliente	18-20	1	4%
TOTAL		27	100%

Asignatura Primeros Auxilios
Tipo de evaluación Tradicional

Promedio	Escala	Frecuencia	Porcentaje
Insuficiente	0-13,99	5	12%
Bueno	14-15,99	23	56%
Muy bueno	16-17,99	13	32%
Sobresaliente	18-20	0	0%
TOTAL		41	100%

Asignatura Realidad Nacional y Geopolítica
Tipo de evaluación Tradicional

Promedio	Escala	Frecuencia	Porcentaje
Insuficiente	0-13,99	0	0%
Bueno	14-15,99	14	78%
Muy bueno	16-17,99	4	22%
Sobresaliente	18-20	0	0%
TOTAL		18	100%

Asignatura Teorías del Aprendizaje
Tipo de evaluación Tradicional

Promedio	Escala	Frecuencia	Porcentaje
Insuficiente	0-13,99	3	6%
Bueno	14-15,99	24	49%
Muy bueno	16-17,99	20	41%
Sobresaliente	18-20	2	4%
TOTAL		49	100%

Asignatura Psicología Des. Infantil II
Tipo de evaluación Por competencias

Promedio	Escala	Frecuencia	Porcentaje
Insuficiente	0-13,99	3	6%
Bueno	14-15,99	11	22%
Muy bueno	16-17,99	20	41%
Sobresaliente	18-20	15	31%
TOTAL		49	100%

Resumen de promedios del tercer nivel

Promedio	Tradicional	Competen.
Insuficiente	14	3

Bueno	74	11
Muy bueno	44	20
Sobresaliente	3	15

Tabla n.º 44: Escalas de calificaciones de evaluación tradicional y por competencias del cuarto nivel.

Asignatura		Desarrollo Psicomotriz	
Tipo de evaluación		Por competencias	
Promedio	Escala	Frecuencia	Porcentaje
Insuficiente	0-13,99	1	2%
Bueno	14-15,99	4	10%
Muy bueno	16-17,99	22	54%
Sobresaliente	18-20	14	34%
TOTAL		41	100%

Asignatura		Liderazgo	
Tipo de evaluación		Por competencias	
Promedio	Escala	Frecuencia	Porcentaje
Insuficiente	0-13,99	5	11%
Bueno	14-15,99	3	6%
Muy bueno	16-17,99	14	30%
Sobresaliente	18-20	25	53%
TOTAL		47	100%

Asignatura		Necesidades Educativas Especiales	
Tipo de evaluación		Por competencias	
Promedio	Escala	Frecuencia	Porcentaje
Insuficiente	0-13,99	1	2%
Bueno	14-15,99	0	0%
Muy bueno	16-17,99	1	2%
Sobresaliente	18-20	39	95%
TOTAL		41	100%

Asignatura		Producción y Material Educativo	
Tipo de evaluación		Por competencias	
Promedio	Escala	Frecuencia	Porcentaje
Insuficiente	0-13,99	1	2%
Bueno	14-15,99	3	7%
Muy bueno	16-17,99	25	61%
Sobresaliente	18-20	12	29%
TOTAL		41	100%

Asignatura		Psicología Educativa		
Tipo de evaluación		Por competencias		
Promedio	Escala	Frecuencia	Porcentaje	
Insuficiente	0-13,99	2	3%	
Bueno	14-15,99	16	26%	
Muy bueno	16-17,99	27	44%	
Sobresaliente	18-20	17	27%	
TOTAL		62	100%	

Asignatura		Técnicas Lúdicas y Recreación		
Tipo de evaluación		Por competencias		
Promedio	Escala	Frecuencia	Porcentaje	
Insuficiente	0-13,99	1	2%	
Bueno	14-15,99	2	5%	
Muy bueno	16-17,99	18	41%	
Sobresaliente	18-20	23	52%	
TOTAL		44	100%	

Resumen de promedios del cuarto nivel

Promedio	Tradicional	Competen.
Insuficiente	0	11
Bueno	0	28
Muy bueno	0	107
Sobresaliente	0	130

Tabla n.º 45: Escalas de calificaciones de evaluación tradicional y por competencias del quinto nivel.

Asignatura		Estimulación Temprana		
Tipo de evaluación		Tradicional		
Promedio	Escala	Frecuencia	Porcentaje	
Insuficiente	0-13,99	3	7%	
Bueno	14-15,99	15	35%	
Muy bueno	16-17,99	20	47%	
Sobresaliente	18-20	5	12%	
TOTAL		43	100%	

Asignatura		Expresión Plástica		
Tipo de evaluación		Tradicional		
Promedio	Escala	Frecuencia	Porcentaje	
Insuficiente	0-13,99	1	2%	
Bueno	14-15,99	12	26%	
Muy bueno	16-17,99	18	38%	

Sobresaliente	18-20	16	34%
TOTAL		47	100%

Asignatura Gestión Empresarial
Tipo de evaluación Por competencias

Promedio	Escala	Frecuencia	Porcentaje
Insuficiente	0-13,99	1	3%
Bueno	14-15,99	5	14%
Muy bueno	16-17,99	20	57%
Sobresaliente	18-20	9	26%
TOTAL		35	100%

Asignatura Lenguaje y Comunicación
Tipo de evaluación Tradicional

Promedio	Escala	Frecuencia	Porcentaje
Insuficiente	0-13,99	3	7%
Bueno	14-15,99	16	38%
Muy bueno	16-17,99	15	36%
Sobresaliente	18-20	8	19%
TOTAL		42	100%

Asignatura Técnicas Prelectura y Escritura
Tipo de evaluación Tradicional

Promedio	Escala	Frecuencia	Porcentaje
Insuficiente	0-13,99	1	2%
Bueno	14-15,99	20	49%
Muy bueno	16-17,99	13	32%
Sobresaliente	18-20	7	17%
TOTAL		41	100%

Resumen de promedios del quinto nivel

Promedio	Tradicional	Competen.
Insuficiente	8	1
Bueno	63	5
Muy bueno	66	20
Sobresaliente	36	9

Tabla n.º 46: Escalas de calificaciones de evaluación tradicional y por competencias del sexto nivel.

Asignatura		Diseño y Plan Curricular I	
Tipo de evaluación		Tradicional	
Promedio	Escala	Frecuencia	Porcentaje
Insuficiente	0-13,99	1	2%
Bueno	14-15,99	13	29%
Muy bueno	16-17,99	28	62%
Sobresaliente	18-20	3	7%
TOTAL		45	100%

Asignatura		Educación Sexual Infantil	
Tipo de evaluación		Por competencias	
Promedio	Escala	Frecuencia	Porcentaje
Insuficiente	0-13,99	0	0%
Bueno	14-15,99	0	0%
Muy bueno	16-17,99	3	7%
Sobresaliente	18-20	41	93%
TOTAL		44	100%

Asignatura		Expresión Musical	
Tipo de evaluación		Por competencias	
Promedio	Escala	Frecuencia	Porcentaje
Insuficiente	0-13,99	0	0%
Bueno	14-15,99	0	0%
Muy bueno	16-17,99	11	26%
Sobresaliente	18-20	32	74%
TOTAL		43	100%

Asignatura		Gestión de la Calidad y Productividad	
Tipo de evaluación		Tradicional	
Promedio	Escala	Frecuencia	Porcentaje
Insuficiente	0-13,99	3	6%
Bueno	14-15,99	21	42%
Muy bueno	16-17,99	23	46%
Sobresaliente	18-20	3	6%
TOTAL		50	100%

Asignatura		Literatura Infantil	
Tipo de evaluación		Por competencias	
Promedio	Escala	Frecuencia	Porcentaje
Insuficiente	0-13,99	1	2%

Bueno	14-15,99	3	7%
Muy bueno	16-17,99	15	33%
Sobresaliente	18-20	26	58%
TOTAL		45	100%

Asignatura Técnicas Pre-matemáticas
Tipo de evaluación Tradicional

Promedio	Escala	Frecuencia	Porcentaje
Insuficiente	0-13,99	1	2%
Bueno	14-15,99	15	33%
Muy bueno	16-17,99	22	49%
Sobresaliente	18-20	7	16%
TOTAL		45	100%

Resumen de promedios del sexto nivel

Promedio	Tradicional	Competen.
Insuficiente	5	1
Bueno	49	3
Muy bueno	73	29
Sobresaliente	13	99

Tabla n.º 47: Escalas de calificaciones de evaluación tradicional y por competencias del séptimo nivel.

Asignatura Diseño y Plan Curricular II
Tipo de evaluación Por competencias

Promedio	Escala	Frecuencia	Porcentaje
Insuficiente	0-13,99	1	9%
Bueno	14-15,99	0	0%
Muy bueno	16-17,99	3	27%
Sobresaliente	18-20	7	64%
TOTAL		11	100%

Asignatura Ética Profesional
Tipo de evaluación Tradicional

Promedio	Escala	Frecuencia	Porcentaje
Insuficiente	0-13,99	10	63%
Bueno	14-15,99	5	31%
Muy bueno	16-17,99	1	6%
Sobresaliente	18-20	0	0%
TOTAL		16	100%

Asignatura		Expresión Corporal	
Tipo de evaluación		Por competencias	
Promedio	Escala	Frecuencia	Porcentaje
Insuficiente	0-13,99	1	8%
Bueno	14-15,99	0	0%
Muy bueno	16-17,99	4	31%
Sobresaliente	18-20	8	62%
TOTAL		13	100%

Asignatura		Investigación Cualitativa	
Tipo de evaluación		Tradicional	
Promedio	Escala	Frecuencia	Porcentaje
Insuficiente	0-13,99	3	23%
Bueno	14-15,99	5	38%
Muy bueno	16-17,99	5	38%
Sobresaliente	18-20	0	0%
TOTAL		13	100%

Asignatura		Legislación Educativa	
Tipo de evaluación		Tradicional	
Promedio	Escala	Frecuencia	Porcentaje
Insuficiente	0-13,99	2	17%
Bueno	14-15,99	4	33%
Muy bueno	16-17,99	5	42%
Sobresaliente	18-20	1	8%
TOTAL		12	100%

Resumen de promedios del séptimo nivel

Promedio	Tradicional	Competen.
Insuficiente	15	2
Bueno	14	0
Muy bueno	11	7
Sobresaliente	1	15

Tabla n.º 48: Escalas de calificaciones de evaluación tradicional y por competencias del octavo nivel.

Asignatura		Evaluación del Aprendizaje	
Tipo de evaluación		Por competencias	
Promedio	Escala	Frecuencia	Porcentaje
Insuficiente	0-13,99	0	0%
Bueno	16-17,99	2	20%
Muy bueno	16,17,99	4	40%

Sobresaliente	18-20	4	40%
TOTAL		10	100%

Asignatura		Multimedia	
Tipo de evaluación		Tradicional	
Promedio	Escala	Frecuencia	Porcentaje
Insuficiente	0-13,99	4	17%
Bueno	14-15,99	8	35%
Muy bueno	16-17,99	10	43%
Sobresaliente	18-20	1	4%
TOTAL		23	100%

Asignatura		Org. Adm. Centro Infantiles	
Tipo de evaluación		Por competencias	
Promedio	Escala	Frecuencia	Porcentaje
Insuficiente	0-13,99	0	0%
Bueno	14-15,99	7	50%
Muy bueno	16-17,99	4	29%
Sobresaliente	18-20	3	21%
TOTAL		14	100%

Asignatura		Práctica Docente Infantil	
Tipo de evaluación		Por competencias	
Promedio	Escala	Frecuencia	Porcentaje
Insuficiente	0-13,99	1	8%
Bueno	14-15,99	2	17%
Muy bueno	16-17,99	2	17%
Sobresaliente	18-20	7	58%
TOTAL		12	100%

Resumen de promedios del octavo nivel

Promedio	Tradicional	Competen.
Insuficiente	4	1
Bueno	8	11
Muy bueno	10	10
Sobresaliente	1	14

Tabla n.º 49: Escalas de calificaciones de evaluación tradicional y por competencias del noveno nivel.

Asignatura		Diseño y Evaluación de Proyectos Edu.	
Tipo de evaluación		Por competencias	
Promedio	Escala	Frecuencia	Porcentaje
Insuficiente	0-13,99	0	0%
Bueno	14-15,99	0	0%
Muy bueno	16-17,99	0	0%
Sobresaliente	18-20	8	100%
TOTAL		8	100%

Asignatura		Evaluación de Centros Infantiles	
Tipo de evaluación		Tradicional	
Promedio	Escala	Frecuencia	Porcentaje
Insuficiente	0-13,99	3	23%
Bueno	14-15,99	0	0%
Muy bueno	16-17,99	6	46%
Sobresaliente	18-20	4	31%
TOTAL		13	100%

Asignatura		Práctica Profesional Infantil	
Tipo de evaluación		Por competencias	
Promedio	Escala	Frecuencia	Porcentaje
Insuficiente	0-13,99	0	0%
Bueno	14-15,99	0	0%
Muy bueno	16-17,99	8	100%
Sobresaliente	18-20	0	0%
TOTAL		8	100%

Resumen de promedios de noveno nivel

Promedio	Tradicional	Competen.
Insuficiente	3	0
Bueno	0	0
Muy bueno	6	8
Sobresaliente	4	8

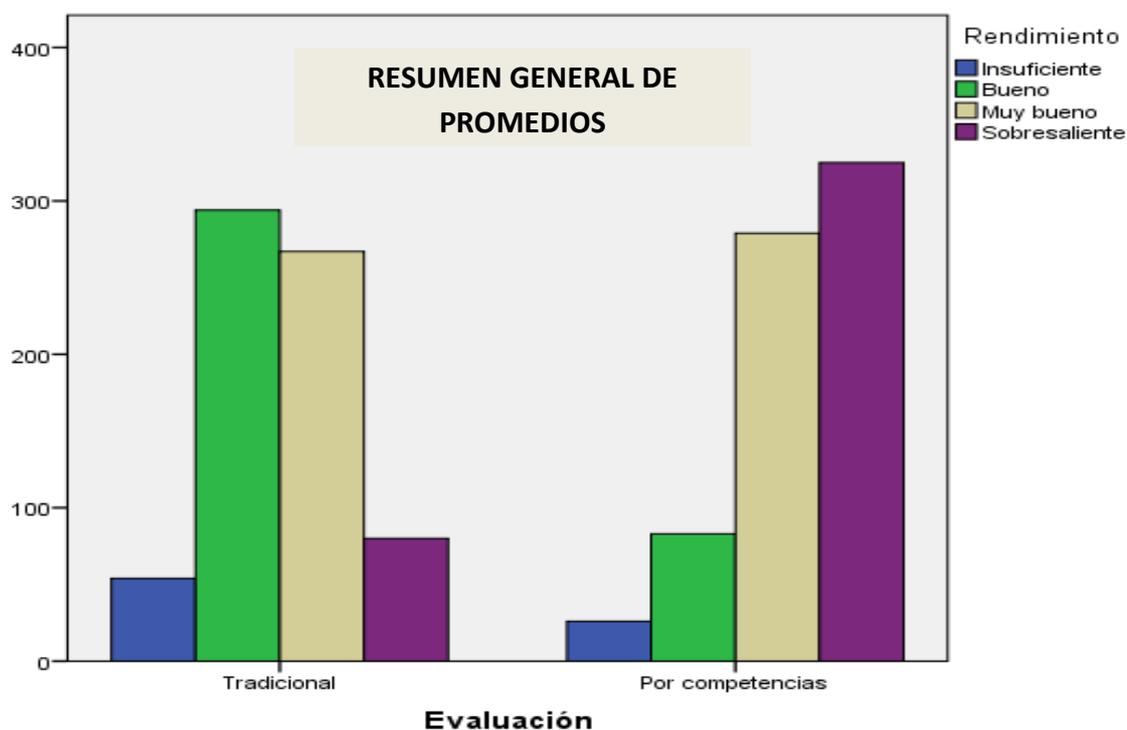
Tabla n.º 50: Resumen general de promedios de las asignaturas de la malla curricular de la Carrera de Educación Infantil, modalidad presencial periodo marzo-julio 2012.

Promedio	Tradicional	Por competencias	Total
Insuficiente	54	26	80

Bueno	294	83	377
Muy bueno	267	280	547
Sobresaliente	80	324	404
TOTAL	695	713	1408

Asignaturas	
Por competencias	23
Tradicional	21

Gráfico n.º 41. Resumen general de promedios de las asignaturas de la malla curricular de la Carrera de Educación Infantil, modalidad presencial periodo marzo-julio 2012.



Análisis:

De acuerdo a los resultados que se presenta en el gráfico anterior se observa que la evaluación por competencias es la que mejor resultados obtiene en relación a la evaluación de los aprendizajes tradicional por cuanto existe mayor número de

promedios en la escala de sobresaliente, muy bueno, bueno e inclusive el número de insuficientes es menor, lo que una vez más se afirma que los resultados son mejores cuando se evalúa por competencias, esto quiere decir que si opta por trabajar bajo este enfoque mejoraría el rendimiento académico de los estudiantes de la Carrera de Educación Infantil.

DISCUSIÓN DE RESULTADOS

A continuación se presenta el análisis de los resultados que fueron encontrados durante el proceso de nuestra investigación que fue basada en el método científico por lo que como es conocido, este método de investigación se caracteriza por ser un procedimiento estándar, abierto y riguroso, una de las razones por las cuales el método científico ha tenido mucho éxito es por ser público es decir que cualquier persona o cualquier investigador que desee replicar la investigación lo puede hacer, ya que todo el proceso se encuentra documentado en el capítulo de metodología.

Los resultados que ponemos a consideración de los lectores no son la última palabra en vista que durante la investigación tuvimos varios problemas de índole administrativo, tiempo para aplicación de las encuestas, ajuste de cronogramas, etc., sin embargo es un trabajo que puede ser mejorado por cualquier investigador ya que los datos que aquí les presentamos son reales y las falencias que pueden ser encontradas serán motivo de investigación.

El Objetivo General de esta trabajo esta formulado de la siguiente manera: “Establecer la incidencia de la evaluación de los aprendizajes en el rendimiento académico de los estudiantes de la Carrera de Licenciatura en Educación Infantil, modalidad presencial de la Escuela Politécnica del Ejército”, para lo cual se llevó adelante un proceso de investigación basado en el método científico.

Con la finalidad de seguir las fases de éste método se elaboraron, validaron y aplicaron tres instrumentos para recolectar la información de los diferentes actores de este trabajo de investigación que consistieron en una entrevista al director de la carrera, encuesta a estudiantes y docentes y finalmente una guía de observación para levantar información de la planificación microcurricular de los docentes.

El objetivo general del presente trabajo está enfocado en la incidencia de la evaluación de los aprendizajes en rendimiento académico de los estudiantes de la Carrera de Educación Infantil. Luego del proceso de investigación y el análisis de resultados se determina que este objetivo se logra en vista que se establece que existe tal incidencia la misma que más adelante es explicada detalladamente en la sección de contrastes de hipótesis.

Las preguntas de investigación que fueron planteadas para este trabajo pueden ser respondidas luego de haber seguido el proceso investigativo de la siguiente manera:

- **¿Cómo influye el sistema evaluativo actual en el aprendizaje de las(os) estudiantes en la Licenciatura de Educación Infantil?**

En la Carrera de Educación Infantil, se está llevando a cabo el proceso de evaluación de los aprendizajes fundamentado en los modelos educativos por competencias y tradicional lo que influye en el rendimiento académico de los estudiantes. En base a estos paradigmas de la evaluación, aquellos estudiantes que son evaluados por medio de competencias educativas tienen mejor resultado en cuanto al rendimiento académico en relación a los estudiantes que son evaluados bajo el enfoque tradicional o de contenidos.

- **¿Guarda relación la metodología de aprendizaje con el sistema de evaluación?**

El Modelo educativo de la Escuela Politécnica del Ejército está diseñado bajo el enfoque por competencias, en tal virtud existe un 52% de los docentes de la Carrera de Educación Infantil que trabaja bajo este enfoque de acuerdo a los resultados obtenidos en esta investigación y el resto de docentes no lo ha asumido aún y continúan trabajando bajo el enfoque del modelo tradicional.

- **¿Qué propuesta alternativa de evaluación de los aprendizajes para la Carrera puede generarse?**

De los resultados obtenidos en esta investigación, se proponen una alternativa que permita a los directivos y docentes contar con técnicas e instrumentos de evaluación con el fin de fundamentar el proceso de evaluación de los aprendizajes en el Modelo

Educativo vigente en la ESPE de tal manera que se implemente en su totalidad la evaluación por competencias y por consiguiente se dé cumplimiento a lo establecido en este Modelo.

Validez interna: Como se mencionó en el punto anterior este trabajo se sustenta en el método científico por lo que los resultados encontrados son válidos, en razón de que se siguió el proceso respectivo, los instrumentos para recolectar la información fueron elaborados, validados y aplicados bajo la supervisión y aprobación del director de nuestro trabajo, el tamaño de la muestra con la que se trabajó es igual a la población de la Carrera de Educación Infantil, en lo que se refiere a docentes, directivos y estudiantes, en lo que respecta a la obtención de los datos de rendimiento académico se presentaron una serie de inconvenientes de carácter administrativo en vista que luego de haber realizado las gestiones necesarias para que se nos puedan facilitar, se tuvo que esperar por un lapso de tiempo de aproximadamente treinta días lo que no permitió continuar normalmente con el plan de trabajo, sin embargo superado este inconveniente, los análisis de los resultados que se obtuvieron permiten establecer la situación actual del proceso de evaluación de los aprendizajes que se llevan a cabo, por todo lo expuesto consideramos que la información aquí presentada tiene validez interna.

Validez externa: La presente investigación tiene dos variables básicas con las que se trabajaron estas son evaluación de los aprendizajes y rendimiento académico, los resultados obtenidos están basados en el proceso de evaluación de aprendizajes que se lleva a cabo en la Carrera de Educación Infantil, esta información puede ser útil para llevar a cabo trabajos relacionados con esta temática en el resto de Carreras de la

Escuela Politécnica del Ejército, en vista que el modelo educativo es común para todas las carreras que oferta la Institución y estas dos variables están presentes durante el proceso enseñanza aprendizaje de los estudiantes independientemente de la Carrera que sigan.

Comparación de resultados obtenidos

a. Entrevista con el Director de la Carrera:

En la entrevista realizada al señor Director de la Carrera de Educación Infantil se pudo obtener información referente a la normativa vigente para llevar a cabo el proceso de evaluación de los aprendizajes. El modelo educativo vigente en la Escuela Politécnica del Ejército es por competencias, de ahí se desprende que una de las partes fundamentales y componentes del currículo educativo es la evaluación de los aprendizajes.

La entrevista se fundamentó en recabar información relacionada al conocimiento, dominio y nivel de aplicación de la propuesta curricular vigente en lo que respecta a evaluación de los aprendizajes. El resultado de esta entrevista nos proporcionó una visión general del proceso de evaluación desde la socialización, conocimiento y aplicación.

Como conclusión de la presente investigación, se puede citar que no se está dando la importancia necesaria en lo concerniente a la inducción, diseño y aplicación del proceso de evaluación acorde a la vigencia del modelo educativo, ya que por parte de la

autoridad principal de la Carrera se manifiesta que no existe un proceso definido para llevar adelante este proceso, sino más bien se prioriza la experiencia docente y acuerdos establecidos previamente en la Carrera de Educación Infantil.

b. Encuesta a docentes:

Los docentes no reciben la capacitación adecuada sobre la normativa vigente para llevar a cabo correctamente un proceso de evaluación de aprendizajes, su capacitación es desorganizada, sin una apropiada planificación aunque sí conocen la finalidad de este tipo de evaluación.

La mayoría de las técnicas de evaluación empleadas por los docentes, se encuentran fundamentadas en el desarrollo del individualismo del estudiante, proporcionando menos importancia a las técnicas grupales como medio para evaluar los aprendizajes.

Para elaborar los instrumentos de evaluación, la mayoría de los docentes se fundamentan en su experiencia personal, no guardan una relación de uniformidad en la utilización de los mismos y toman en cuenta al conocimiento como componente principal dejando sin evaluar otras evidencias de aprendizaje como pueden ser de producto y de gestión aunque sí los elaboran correspondiéndolos con los componentes de aprendizaje que desean conocer.

En conclusión el modelo educativo vigente en la Escuela Politécnica del Ejército es por competencias, sin embargo los docentes en gran porcentaje no toman en cuenta esta normativa al momento de llevar a cabo el proceso de evaluación de los aprendizajes,

más bien se fundamentan en instrumentos que permiten evidenciar únicamente conocimientos, sin tomar en cuenta aquellos que permiten evidenciar resultados por medio de una evaluación íntegra enfocada al saber, saber hacer y ser de los participantes en el proceso enseñanza aprendizaje.

c. Encuesta a estudiantes:

Existe desconocimiento sobre la normativa vigente sobre la cual se lleva a cabo el proceso de evaluación de los aprendizajes, el 72% de los estudiantes encuestados consideran que una de las finalidades de la evaluación es verificar conocimientos, quedando demostrado de esta manera que no se conoce de forma precisa en que se fundamenta este proceso.

Los resultados obtenidos indican que existe diversidad de instrumentos de evaluación que son aplicados a los estudiantes al momento de evaluar los aprendizajes, existiendo porcentajes sobresalientes o que predominan, entre estos se pueden citar al cuestionario en un 42%, seguido por las fichas de observación en un 22% y el portafolio con el 13%. En el marco teórico se citan las diferentes técnicas e instrumentos de evaluación que permiten llevar a cabo el proceso de evaluación de los aprendizajes, haciendo referencia estos resultados y considerando que existe mayor porcentaje en los cuestionarios como instrumento de evaluación se puede apreciar que para los estudiantes se percibe que en la evaluación de los aprendizajes se prioriza el conocimiento como componente principal, y en menor proporción a las habilidades y destrezas.

En la educación basada en competencias, el aprendizaje se evidencia en base a resultados estandarizados, es decir lo que los estudiantes saben y saben hacer, por consiguiente la evaluación de los aprendizajes tiene como función la ratificación de éstos resultados. Los resultados obtenidos en este trabajo permiten establecer que el proceso de evaluación de los aprendizajes no está fundamentado en las competencias educativas en su totalidad, en vista que aún persiste la utilización de técnicas e instrumentos de evaluación que no permiten evidenciar los elementos básicos de una competencia como el saber, saber hacer y ser, limitando por consiguiente el desempeño integro de los estudiantes, por consiguiente no se puede identificar con certeza el rendimiento académico real.

d. Guía de observación aplicada a la microplanificación de los docentes:

Los resultados obtenidos en base a la guía de observación aplicada a la planificación microcurricular de los docentes se corroboran con los obtenidos en la encuesta aplicada a los mismos, en vista que se puede apreciar que al momento de planificar toman como referencia técnicas e instrumentos de evaluación de las mismas características de las ya mencionadas en las encuestas aplicadas tanto a docentes como a estudiantes, es decir que los datos obtenidos en los instrumentos aplicados en este trabajo permiten establecer la relación del proceso de evaluación de los aprendizajes que se llevan en la carrera de Educación Infantil.

Además esta información permitió establecer una clasificación de las asignaturas por la forma de planificar de los docentes, en competencias y tradicional.

Una planificación por competencias exige una revisión radical de nuestras teorías y prácticas para la realización de la evaluación del proceso enseñanza – aprendizaje.

El proceso de Enseñanza – Aprendizaje por competencias supone, a los profesores y a los estudiantes, un esfuerzo de formación para enseñar y aprender según las nuevas orientaciones que este proceso propone. La nueva concepción de la formación académica centrada en el aprendizaje del estudiante, la introducción de las competencias en la educación ecuatoriana como unidad de medida del trabajo global, es decir vincular la teoría con la práctica para que los futuros profesionales tengan acceso a un trabajo con desempeño eficiente, aplicando los saberes aprendidos por los estudiantes y la organización de los programas de las disciplinas en torno a las competencias genéricas básicas y específicas, mientras que la planificación tradicional es conductista es decir conducida por el docente poco flexiva no toma en cuenta las necesidades e intereses de los estudiantes, éste se limita a lo que el docente le da en contenidos y objetivos sin la oportunidad de ir más allá de lo dado, no se piensa en el futuro ya que en este tipo de planificación tiene mayor relevancia la cantidad de contenidos y no la calidad del aprendizaje.

Tomando en cuenta la explicación de la teoría expuesta, se aplicó el instrumento anteriormente analizado, lo que permitió realizar la clasificación de las asignaturas de la malla curricular de la carrera de Educación infantil.

e. Rendimiento académico de los estudiantes:

La información obtenida mediante la guía de observación como se dijo en el punto anterior fue complementada por los datos de rendimiento académico de los estudiantes obtenido en la Unidad de Tecnologías de la Información y Comunicación de la ESPE.

En la Escuela Politécnica del Ejército no existe normativa legal que exprese una escala de ponderación de las calificaciones obtenidas por los estudiantes, únicamente se menciona en el Reglamento de estudiantes en el Título IV, Art. 65.- “De la calificación final en cada asignatura.- La calificación final de cada asignatura se obtendrá promediando las tres calificaciones parciales, sobre 20 puntos”, y Art. 66.- “Calificación mínima de aprobación de la asignatura.- Para que un estudiante apruebe una asignatura, deberá obtener una calificación final mínima de 14/20 y cumplir los requerimientos de asistencia previstos en este Reglamento, bajo estas circunstancias se presentó este inconveniente que no permitió hacer un análisis fundamentado del rendimiento académico, más bien se implementó una escala de clasificación considerada como válida para efectos de análisis bajo el criterio de los investigadores de este trabajo, la misma que lo podemos evidenciar en la sección de análisis de resultados.

Los resultados obtenidos nos muestran un claro panorama de la incidencia de la evaluación de los aprendizajes en el rendimiento académico, lo cual se presenta a continuación mediante el contraste de las hipótesis con las que se trabajaron.

Comprobación de la hipótesis de trabajo

Planteo de Hipótesis

H0: La evaluación de los aprendizajes incide de manera significativa en el rendimiento académico de los estudiantes de la Carrera de Licenciatura en Educación Infantil modalidad presencial de la Escuela Politécnica del Ejército.

H1 La evaluación de los aprendizajes no incide significativamente en el rendimiento académico de los estudiantes de la Carrera de Licenciatura en Educación Infantil modalidad presencial de la Escuela Politécnica del Ejército.

Regla de decisión teórica

Si el nivel de significancia es mayor a 0,05, se acepta H0. Si es menor o igual que 0,05, se rechaza H0 y se acepta H1.

Estadística de Contraste de Hipótesis

La prueba estadística que se utilizó fue la de Chi cuadrado, obteniendo lo siguiente:

Cuadro n.º 7. Contingencia Evaluación de los aprendizajes Vs. Rendimiento académico

Evaluación de los aprendizajes	Rendimiento académico				Total
	I	B	MB	S	
Tradicional	54	294	267	80	695
Por competencias	26	83	279	325	713

Total	80	377	546	405	1408
-------	----	-----	-----	-----	------

Fuente: Base de datos de la UTIC-ESPE

Elaboración: Los autores

Cuadro n.º 8. Prueba de chi-cuadrado.

	Valor	Gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	276,181 ^a	3	,000
Razón de verosimilitudes	294,148	3	,000
Asociación lineal por lineal	242,038	1	,000
N de casos válidos	1408		

a. 0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 39,49.

Elaboración: Los autores

Cuadro n.º 9. Medias simétricas.

		Valor	Sig. Aproximada
Nominal por nominal	Phi	,443	,000
	V de Cramer	,443	,000
N de casos válidos		1408	

Elaboración: Los autores

Como la significación es igual a 0,000 menor que 0,05; se rechaza la hipótesis nula y podemos afirmar con un 95% de probabilidad que la evaluación de los aprendizajes incide de manera significativa en el rendimiento académico de los estudiantes de la Carrera de Licenciatura en Educación Infantil modalidad presencial de la Escuela Politécnica del Ejército.

Luego, con base en el coeficiente de correlación Phi de 0,443, podemos concluir que la relación entre la evaluación de los aprendizajes tradicional y por competencias, y el rendimiento académico de los estudiantes es baja (está en el rango de 0,3 a 0,5) y directamente proporcional (tiene signo positivo).

CAPÍTULO V

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Este Capítulo ofrece las conclusiones y recomendaciones derivadas del análisis e interpretación de los datos obtenidos en la aplicación de los instrumentos de investigación. Las mismas se organizaron luego de agrupar datos similares de acuerdo con los indicadores de evaluación y en base a un criterio promedio.

5.1 Conclusiones

1. Los instrumentos aplicados en esta investigación permitieron relacionar los procesos de socialización, planificación y ejecución de las técnicas e instrumentos de evaluación de los aprendizajes. Como resultados importantes se pudo evidenciar que no todo el proceso de socialización y planificación se lleva a cabo en la práctica del proceso educativo.
2. Actualmente en la Carrera de Educación Infantil, se está desarrollando el proceso de evaluación de los aprendizajes basado en los dos modelos: por competencias y tradicional. Las técnicas e instrumentos de evaluación utilizados en esta Carrera, reflejan que no existe un acuerdo consensuado por parte de quienes ejecutan este proceso para su elaboración y aplicación.
3. La evaluación de los aprendizajes tiene relación directa con el rendimiento académico de los estudiantes ya que éste, se refleja en una calificación, cuyo análisis realizado en base a la información relacionada a este aspecto, permitió establecer la

gran diferencia que existe entre los resultados obtenidos en la evaluación basada en el modelo tradicional y la evaluación basada en el modelo por competencias, obteniéndose los mejores niveles en éste último en cuanto al rendimiento académico.

4. En la Carrera de Educación Infantil de la Escuela Politécnica del Ejército existen dos paradigmas de evaluación de los aprendizajes: tradicional y por competencias.

5.2 Recomendaciones

1. Capacitar en el modelo educativo por competencias a todo el personal docente y estudiantes de la Carrera de Educación Infantil, de forma planificada y organizada con la finalidad de poner en marcha un proceso de evaluación de los aprendizajes basado en este modelo.
2. Poner en ejecución en su totalidad el proceso de evaluación de los aprendizajes bajo el enfoque por competencias de tal manera que luego de haber seguido el proceso de inducción y capacitación no se quede en este paso sino más bien las autoridades deberán implementar un seguimiento a este proceso para garantizarlo.
3. Diseñar una guía de evaluación por competencias, que permita mejorar el rendimiento académico de los estudiantes de la Carrera de Licenciatura en Educación Infantil Presencial de la Escuela Politécnica del Ejército, tomando en cuenta los siguientes aspectos:

- Que no solamente se deben evaluar los conocimientos, sino también productos, gestión y valores de los estudiantes.

- Que la evaluación, no se la debe realizar únicamente con instrumentos que presenten indicadores cognitivos (exámenes escritos) sino que se deben utilizar indicadores con escalas valorativas permitan evidenciar de forma cualitativa y cuantitativa el desempeño de los estudiantes.

- Que se implemente un plan de socialización del sistema de evaluación que se propone a través de todos los medios de difusión posibles, tanto para docentes como para estudiantes.

CAPÍTULO VI

PROPUESTA ALTERNATIVA

6.1 Título de la propuesta

“GUÍA DE TRABAJO PARA LA EVALUACIÓN POR COMPETENCIAS PARA LA CARRERA DE LICENCIATURA EN EDUCACIÓN INFANTIL DE LA ESCUELA POLITÉCNICA DEL EJÉRCITO”.

6.2 Antecedentes

En la enseñanza universitaria actual, la evaluación se presenta como una parte integral del proceso de enseñanza-aprendizaje, en busca de alcanzar la calidad educativa, pues la misma guía al docente en su reflexión sobre el conocimiento teórico y práctico que posee el/la estudiante en un tema o materia específico.

Para mejorar la calidad de las evaluaciones actuales (evaluación de la enseñanza); se hace necesario que el(a) docente observe, recolecte y analice la información significativa sobre las posibilidades, necesidades y logros alcanzados por las(os) estudiantes, con el objeto de tomar decisiones oportunas y correctas, que se van a traducir en aprendizajes significativos y permanentes para éstos, es decir, aprendizajes para la vida (evaluación de los aprendizajes).

Una parte de los aportes de la evaluación de los aprendizajes por competencias en la Carrera de Educación Infantil, es multiplicar esta metodología de evaluación capaz que

el proceso de evaluación de los aprendizajes se ejecute en su totalidad en relación al modelo educativo que está vigente, de tal manera que pueda establecerse una evaluación en la que se pueda apreciar el desempeño de las(os) estudiantes fundamentado en las competencias educativas.

La evaluación por competencias está sustentada en fundamentos filosóficos, sociológicos y psicológicos que responden a la globalización de los mercados y a la universalización del conocimiento. Se encuentra en un punto intermedio entre un enfoque positivista y un enfoque emergente.

Actualmente en la Carrera de Educación Infantil se está desarrollando el proceso de evaluación de los aprendizajes basado en los modelos por competencias y tradicional, las técnicas e instrumentos utilizados reflejan que no existe un acuerdo consensuado por parte de quienes ejecutan este proceso para su elaboración y aplicación.

La evaluación tradicional, mide únicamente los conocimientos sustentándose en muchas ocasiones, en el memorismo o la “memorización” de conceptos, que genera un rendimiento académico, basado solamente en esta capacidad psicológica, que si falla la misma, al momento de los “exámenes” o “pruebas de rendimiento”, baja el rendimiento traducido en las “calificaciones” o guarismos numéricos; en cambio, la evaluación por competencias, se basa en “evidencias” no solo de conocimientos, sino de producto y de gestión.

Las evidencias de conocimientos, se las recoge a través de los exámenes o pruebas que de hecho son reactivos valiosos cuando se los plantea adecuada y técnicamente. Las evidencias de producto, se refieren a los trabajos de laboratorio, de clase, de tarea, que realiza el/la estudiante y demuestra en la práctica lo que aprendió en clase y las de gestión, miden las estrategias utilizadas por el estudiante para lograr objetivos educativos a través de tareas asignadas por sus maestros en las diferentes asignaturas.

Si se evalúa no solamente conocimientos, sino evidencias de producto y de gestión, el rendimiento, expresado en las calificaciones, va a mejorar, porque no solamente se toma en cuenta un solo componente humano del aprendizaje que es la memoria, sino también los procedimientos y las estrategias para realizar una gestión. Vinent, Restrepo y Otros (2000, 29), reconocen dos enfoques teóricos que desarrollan una visión distinta de la evaluación por competencias:

- Una tradición teórica que mira la evaluación por competencias como un conocimiento actuado de carácter abstracto, universal e idealizado.
- Una evaluación por competencias como la capacidad de realización situada y afectada por y en el contexto en el que se desenvuelve el sujeto.

La evaluación por competencias se ha convertido en el norte de los procesos educativos, en tanto, herramienta que ayuda a la formación de ciudadanos libres de pensamiento, de acción y gestores de su propia educación. La evaluación por competencias es una propuesta trabajada en algunos países latinoamericanos como

México, Cuba, Brasil, Argentina y en la que se valora el hacer y las acciones del ser humano en un contexto sociocultural y disciplinar específico.

6.3 Justificación

En las últimas décadas el concepto de evaluación en la educación superior, ha sufrido cambios importantes en el ámbito del proceso de enseñanza-aprendizaje. Al observar el contexto universitario actual en muchos países de América Latina, incluyendo al Ecuador, se puede conocer que las innovaciones se han dado más en el espacio de las estrategias de aprendizaje y los recursos didácticos, que en el medio de las evaluaciones. Así se puede señalar que, en la mayoría de las instituciones superiores educativas del país, se aplican estrategias de aprendizaje innovadoras, pero acompañadas de sistemas de evaluación tradicionales.

Llama la atención la distancia que existe entre la realidad de las prácticas evaluativas y los avances teóricos y metodológicos que hoy se presenta en la literatura de la evaluación. Es importante resaltar que la evaluación implica además de un cambio teórico, un cambio de actitud.

En la actualidad se valora el aprendizaje del estudiante en el proceso y en el producto. La incidencia de estos dos aspectos en el sistema educativo formal queda claramente reflejada por las diversas normas existentes al respecto, por su influencia en la planificación del trabajo docente, en la actividad en el espacio educativo y en la actividad reflexiva posterior, siendo estas características las que de una manera objetiva, justifican la propuesta que se presenta como resultado de esta investigación.

6.4 Fundamentación

El efecto de la educación está presente en la vida cotidiana de la sociedad y abarca todas sus esferas siendo la educación superior, la llamada a generar oportunidades legítimas de vida, de progreso y de bienestar para los niños y jóvenes actuales y de las futuras generaciones. La educación superior del Ecuador tiene el desafío de fortalecer su sistema educativo como apoyo fundamental para el desarrollo, la competitividad y el mejoramiento de la calidad de vida de todos los ciudadanos.

En el marco de la política educativa del gobierno de la revolución ciudadana, se debe tener presente los postulados que recoge la declaración de la UNESCO:

(...) una educación de calidad se fundamenta en la convicción de que una educación de calidad es aquella que forma mejores seres humanos, ciudadanos con valores éticos, respetuosos de lo público, que ejercen los derechos humanos, cumplen con sus deberes y conviven en paz. Una educación que genere oportunidades legítimas de progreso y prosperidad para ellos y para el país. Una educación competitiva, pertinente, que contribuye a cerrar brechas de inequidad y en la que participa toda la sociedad.

Dichos argumentos se fundamentan con el nivel de exigencia que se pretende alcanzar en esta propuesta educativa y sus principales acciones. Es un esfuerzo que requiere del trabajo de todos los involucrados y debe convertirse en un objetivo nacional a corto, mediano y largo plazo.

Para el mejoramiento de la calidad educativa, la evaluación por competencias ocupa un lugar fundamental, debido a que funciona como un diagnóstico para detectar los

aciertos y las oportunidades de mejora, orientar la toma de decisiones y diseñar acciones en diferentes niveles. Así mismo, la evaluación por competencias en las(os) estudiantes, apoya el mejoramiento continuo de la calidad de la educación, en tanto que constituye una herramienta de seguimiento de los procesos y sus resultados, en relación con las metas y los objetivos de calidad que se formulan las instituciones educativas universitarias.

6.5 Objetivos

6.5.1 Objetivo general

Diseñar una guía de trabajo para la aplicación de la evaluación por competencias para los docentes de la Carrera de Licenciatura en Educación Infantil de la Escuela Politécnica del Ejército, la cual contribuya a elevar la eficiencia del proceso de enseñanza-aprendizaje.

6.5.2 Objetivos específicos

- Mejorar el rendimiento académico, expresado en las calificaciones, al evaluar los tres componentes del aprendizaje, a través de evidencias.

- Insertar permanentemente la evaluación por competencias en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes de la Carrera de Licenciatura en Educación Infantil de la Escuela Politécnica del Ejército.

- Facilitar la adaptación de los estudiantes de la Carrera de Licenciatura en Educación Infantil de la Escuela Politécnica del Ejército a las características de la evaluación por competencias.

6.6 Descripción de la propuesta

6.6.1 Tema 1: Las Competencias

6.6.1.1 El enfoque por competencias

El enfoque por competencias, de acuerdo con Cano (2008, p.19-20), señala diferentes enfoques los cuales integran el concepto de competencia y son los siguientes:

Los atributos personales que pertenezca al ámbito del sujeto, esto es, aquellos rasgos que posee una persona bien de nacimiento o adquiridos por formación y que definen lo que la persona es (frente a lo que hace) tales como: talento, motivación, comunicación, capacidades cognitivas, valores, inteligencia emocional u otros como conocimientos (saber) y habilidades (saber hacer), que aún no siendo típicamente rasgos son incluidos por la mayoría de los autores bajo esta categoría.

Las aptitudes demostradas (hacer) conforman las conductas observables como respuesta a los estímulos en un entorno real. Se trata de primar aquello que hace una persona (frente a lo que es). Se trata de destrezas y habilidades aplicadas.

La capacidad demostrada para resolver problemas en cualquier contexto; esa capacidad para asumir pre-ciencias e incertidumbres derivadas de cualquier entorno en el tiempo (competencias requeridas, disponibles y potenciales).

6.6.1.2 Qué es una competencia?

En la actualidad se aplican diferentes términos para describir los resultados de los procesos de enseñanza-aprendizaje, tales como habilidades, destrezas, capacidades, competencias, etc. Cano (2008, p.23), define la competencia como “el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que se tienen que integrar para hacer una tarea específica.”

El desarrollo de la capacidad de gestionar los conocimientos eficientemente, es tan o más importante que almacenar muchos conocimientos, especialmente con relación a los contextos de la realidad donde se tendrán que aplicar. La nueva educación, orientada al desarrollo competencial de los estudiantes implica modificar profundamente no tan sólo los planteamientos evaluadores, sino también el pensamiento sobre formación, instrucción y docencia.

Para Tobón (2006, p.18), competencia es el conjunto de "atributos personales y la aptitud demostrada para aplicar conocimientos y habilidades". Y señala de modo claro que es sinónimo de la "capacidad de resolver problemas en un determinado contexto".

6.6.1.3 Diferencias entre competencia y aprendizaje cognitivo

El aprendizaje cognitivo se relaciona directamente con los niveles de conocimientos impartidos por el profesor/ra y aprendidos por el/la estudiante, normalmente en evaluaciones cuantitativas, mientras que el proceso de enseñanza – aprendizaje por competencias, debe dar respuesta a:

a. ¿Qué es competencia?

- ¿Qué es?
- ¿Qué se entiende por el contenido del enunciado de la competencia?
- ¿De qué se trata?

b. ¿Cómo se demuestra la competencia?

- ¿Qué conocimientos incluye?
- ¿Qué conductas?
- ¿Qué aptitudes se ponen en práctica?
- ¿En qué contextos?

c. ¿Cuánto se hace de la competencia?

- ¿Cuánto es observable?
- ¿Qué grado de desarrollo es requerido de esa competencia?

d. ¿Dónde se refleja dicha competencia demostrada?

- ¿Dónde se consulta el ejercicio de la competencia?

- ¿Dónde se comprueba su logro?
- ¿Dónde se evidencia?

6.6.1.4 Como desarrollar competencias?

Luego de analizado el contexto anterior, el proceso de evaluación por competencias se puede desarrollar de la siguiente manera:

- Una vez definidas detalladamente las competencias, se deben establecer los criterios de evaluación que van a permitir definir el logro de cada competencia. Las unidades de competencia, aparecerán como los criterios de valoración por excelencia al definir con claridad y precisión los conocimientos y habilidades que integran la competencia de que se trate. Algunos autores como Rué (2007, p.73) o Tobón (2006, p.51) denominan estos criterios como “indicadores del logro o indicadores del desempeño”.
- Seleccionar y elaborar las estrategias de evaluación necesarias para obtener evidencias objetivas del logro. Es decir, se tendría que elegir el tipo de evaluación que se va a aplicar (autoevaluación, coevaluación o hetero-evaluación), así como las técnicas e instrumentos de evaluación que se utilizarán para obtener información objetiva sobre el desarrollo y adquisición de la competencia por el estudiante (observación directa, simulación, estudios de caso, resolución de problemas, test, etc.).

- Seleccionada la estrategia y elegidas las técnicas e instrumentos de evaluación, se procede a su aplicación para la recogida de evidencias, tanto del conocimiento (saber), como del desempeño (saber hacer), y del comportamiento (saber ser) demostrados por el estudiante en relación con la competencia de que se trate (resultados de pruebas escritas, ejercicios realizados, presentaciones orales, grado de participación en el grupo, etc.).
- Posteriormente se debe analizar la información proporcionada por las evidencias, con el fin de poder establecer el nivel de logro alcanzado por el estudiante en la competencia para a continuación, compararlo con los estándares de rendimiento previamente establecidos en los criterios de evaluación.
- Del resultado de esta comparación, se procede a valorar y elaborar un juicio sobre el grado de competencia que ha alcanzado el/la estudiante. No todos van a conseguir el mismo grado de dominio o logro de la competencia. Por lo tanto, este ejercicio de valoración exige la elaboración previa de un instrumento de medida que permita establecer de un modo escalonado y jerárquico diferentes niveles en el logro de la competencia, desde la ausencia de la competencia (aún no competente), hasta el desarrollo máximo previsto de la misma (competente). Este instrumento Tobón (2006, p.48-49), lo denomina, “rúbrica o matriz de valoración.”
- Establecido el nivel de logro, se procedería a la calificación de la competencia, aplicando una escala discreta de calidad con opciones (sobresaliente, notable, etc.) o una escala numérica.

- Al concluir el punto anterior, se procede a la retroalimentación, comunicando a/la estudiante el resultado de su proceso de aprendizaje (el grado de dominio alcanzado en la competencia) e identificando con su colaboración los puntos fuertes demostrados, los puntos débiles detectados y las propuestas de mejora que se deben adoptar si no se ha conseguido el nivel suficiente de competencia.

Luego de establecido cómo desarrollar la competencia, se concluye que el proceso de evaluación por competencias surge, como un proceso de recogida, procesamiento y valoración de información orientado a determinar en qué medida el/la estudiante ha adquirido el conocimiento y dominio de una determinada competencia o conjunto de competencias.

6.6.2 Tema 2: La Evaluación

6.6.2.1 Concepto de evaluación

La evaluación es un proceso de medición, acompañamiento y ajuste permanente del proceso docente educativo, este proceso es una herramienta fundamental para abordar tres retos: lo académico, lo laboral y la cotidianidad.

A partir de la década de los noventa del siglo pasado, el énfasis de la evaluación se ha puesto sobre la negociación de los resultados con la participación de los/as profesores en la definición de sus criterios e indicadores. La evaluación presenta

actualmente diferentes conceptos y finalidades, destacándose entre ellos algunos aspectos como son:

La Responsabilidad alude a la responsabilidad de los sistemas educativos de demostrar a la sociedad los productos de sus inversiones en educación.

La Negociación conjuntamente con los evaluados, aboga por la búsqueda constante de los mejores criterios, indicadores e instrumentos de evaluación.

La Metacognición es la capacidad de auto-cocimiento y autorregulación.

La Metaevaluación, es la evaluación de la propia evaluación, y debe seguir algunos criterios:

- Relevancia ¿La evaluación tiene significado para las personas que en ella participan?
- Utilidad ¿La evaluación es útil para la población a la cual se destina?
- ¿La evaluación es viable y práctica?
- Precisión; los instrumentos y criterios ¿Permiten resultados confiables?
- Ética; ¿Vela por los principios de respeto, no coerción, transparencia?

6.6.2.2 ¿A quién y qué se evalúa?

Para responder la pregunta de a quién y qué se evalúa, hay que identificar los ámbitos del quehacer educativo que pueden ser objeto de la evaluación. La primera reacción es afirmar que todo puede ser evaluado, los elementos, componentes, áreas, niveles, estamentos, procesos, deben ser objeto de un proceso evaluativo. En este sentido, se puede afirmar que no hay un único esquema que permita separar áreas y campos a evaluar, dependerá de los criterios que se opten para presentar el sistema educativo en su conjunto.

La propuesta según campos y componentes de la acción educativa es un esquema práctico, que diferencia los sujetos de la educación, los elementos y los procesos del currículo. La evaluación no sólo debe valorar el aprendizaje de los estudiantes, sino también la intervención del/la docente a través del proceso de enseñanza-aprendizaje, así como la pertinencia del currículo y sus elementos en respuesta a las necesidades educativas.

A la hora de obtener información para llevar a cabo la evaluación de los aprendizajes, es necesario recurrir a diferentes técnicas e instrumentos que permitan obtener información veraz que garantice la optimización de este proceso.

Es importante aclarar ambos conceptos: técnica e instrumento, ya que frecuentemente se hace un manejo indistinto de éstos. La técnica es el procedimiento mediante el cual se lleva a cabo la evaluación del aprendizaje ¿Cómo se va a evaluar?; el instrumento es el medio con el que el docente obtiene la información al respecto.

6.6.2.3 ¿Con qué se va a evaluar?

Le corresponde al/la docente la selección de las técnicas e instrumentos que va a utilizar, sabiendo de antemano que éstas proporcionan una información que hay que valorar en función de lo que se quiere evaluar conocimientos, procedimientos o actitudes.

6.6.2.4 Momentos de la evaluación

Una de las teorías en las cuales se fundamenta la práctica de la evaluación es su función formativa. Evaluar significa intentar verificar si el estudiante está adquiriendo procesos de pensar necesarios a la solución de problemas. Para Depresbiteris (1999, p.18), "...en un proceso de educación, la evaluación es un elemento indispensable para la reorientación de los desvíos ocurridos durante el proceso y para generar nuevos desafíos a aquellos que aprenden, y sus momentos se pueden establecer en:

- Diagnóstico.
- Pronostico.
- Retroalimentación.
- Motivación.
- Reforzamiento.
- Toma de decisiones.
- Autoconciencia.

6.6.2.5 Características de la evaluación

Las principales características de la evaluación según el enfoque por competencias, son las siguientes:

- Tiene por objeto principal los resultados.
- Las pruebas y los criterios que la constituyen son públicos.
- Se halla referenciada por criterios y no por normas.
- Su expresión es preferentemente cualitativa más que cuantitativa.
- Tiene carácter individualizado.
- Tiene un carácter acumulativo (más que global o comprensivo).
- Siendo por naturaleza una evaluación final (de resultados finales), admite la evaluación continua a lo largo del proceso formativo.
- Procura establecer situaciones de evaluación lo más próximas posible a los escenarios reales en donde tiene lugar el desempeño de competencias.

6.6.2.6 ¿Cómo evaluar los aprendizajes a los estudiantes?

A través de la evaluación se debe ser capaz de reconocer los niveles de avance, dónde falla exactamente el estudiante y en qué momento experimenta dificultades por lo que el medio que permite recolectar esta información son las técnicas e instrumentos. La evaluación se sustenta en dos aspectos:

- Un parámetro de referencia, que para el caso del proceso de enseñanza-aprendizaje son las capacidades y, en la información sobre el objeto de evaluación.

- Las competencias se pueden clasificar en transversales o generales y específicas. Las transversales son las propias del diseño de la Carrera, las generales y específicas son el contrapunto y deben hacer explícitos los resultados del aprendizaje de una asignatura.

6.6.2.7 Evaluación por competencias

6.6.2.7.1 ¿Qué es la evaluación por competencias?

La evaluación por competencias difiere del método de evaluación tradicional. Evita que el/la docente se transforme en un juez más que en un maestro y que el estudiante aparezca como un interrogado, donde hay que encontrar específicamente lo que no sabe, hace que el estudiante se sienta más un acusado que un discípulo y que los períodos de exámenes se conviertan en un tiempo de tensiones, nerviosismo, fobias, transformándose en una especie de tortura psicopedagógica que llega a producir insomnio, pérdida de apetito depresión y ansiedad. Por lo tanto, la evaluación por competencias se considera que es un proceso tendiente a establecer la presencia o no de determinada competencia en el desempeño laboral/escolar de una persona. Son los juicios de valor que van a emitir los involucrados en dicho proceso sobre los instrumentos aplicados.

6.6.2.7.2 Evidencias de conocimiento

Es la encargada de evaluar el conocimiento. Incluye el conocimiento de lo que tiene que hacerse, cómo debe hacerse, por qué debe hacerse y lo que tendría que hacerse si las condiciones cambian. Implica conocimiento de teorías, principios y habilidades de orden cognitivo. Incluyen el conocimiento y comprensión necesarios para lograr el desempeño competente. Puede referirse a los conocimientos teóricos y de principios de base científica que el trabajador debe dominar, sus habilidades cognitivas en relación con el elemento de competencia al que pertenecen.

6.6.2.7.3 Evidencias de producto

Las evidencias de producto se refieren a los resultados o los productos identificables y tangibles, que pueden usarse como referentes para demostrar que la actividad fue realizada. Evidentemente debe haber una relación estrecha entre las evidencias por desempeño y los criterios de desempeño que se vinculen con el producto que el/la docente desea obtener.

6.6.2.7.4 Evidencias de gestión

Se encarga de evaluar el desempeño. Es el comportamiento en condiciones específicas, de modo que se puede inferir que el desempeño esperado sea logrado de manera definitiva. En este desempeño debe hacerse evidente el dominio del conocimiento.

6.6.2.8 Tema 3: Guía de evaluación por competencias

6.6.2.8.1 ¿Qué es una guía de evaluación por competencias?

Es un instrumento (digital o impreso) con orientación técnica para los/as docentes, que incluye toda la información necesaria para el correcto uso y manejo provechoso de los elementos y actividades que conforman la asignatura, incluyendo las actividades de aprendizaje y de estudio independiente de los contenidos de un curso.

Una guía de evaluación por competencias, debe apoyar al/la docente a decidir qué, cómo, cuándo y con ayuda de qué, evaluar las competencias, a fin de mejorar el aprovechamiento del tiempo disponible y maximizar el aprendizaje y su aplicación.

Es la propuesta metodológica que ayuda al/la docente a aplicar la evaluación por competencias en los estudiantes y el grupo, el material de una guía de evaluación por competencias debe incluir el planteamiento de los objetivos generales y específicos, así como el desarrollo de todos los componentes de aprendizaje incorporados para cada unidad y tema.

6.6.2.8.2 Estructura de la guía

a. Índice: en el debe consignarse todos los títulos, ya sean de 1º, 2º o 3º nivel, y su correspondiente página para que, como en cualquier texto, el destinatario pueda ubicarlos rápidamente.

- b. Presentación:** antecede al cuerpo del texto y permite orientar la lectura y hacer consideraciones previas que considere útiles para la comprensión de los contenidos de la guía.
- c. Presentación de los responsables del curso:** es deseable que el/la docente coordinador(a), grupos de docentes y tutores presenten una breve descripción de su currículo, sus correos electrónicos y hasta sus teléfonos del trabajo, precisando perfil, nivel de estudios y tiempo de dedicación. Muchos docentes ofrecen su propia página web.
- d. Perfil de ingreso:** es necesario definir el perfil de ingreso con los atributos apropiados para que el estudiante tenga un buen desempeño en la modalidad no escolarizada o mixta. Por ejemplo, habilidades para el uso de las TIC's de acuerdo al modelo educativo y al modelo pedagógico del plan de estudios.
- e. Perfil de egreso:** tiene que ver con la pertinencia de los atributos del perfil de egreso del nivel (Licenciatura, Especialidad, Maestría o Doctorado) y programa de estudio o educativo, en particular, entre sus características principales están:

La capacidad de:

- Aprender a aprender.
- Aplicar los conocimientos en la práctica.
- Analizar y sintetizar.
- Adaptarse a nuevas situaciones.
- Generar nuevas ideas (creatividad).

- Trabajar en equipos interdisciplinarios y/o multidisciplinarios.
- Autogestionar el conocimiento.
- Organizar y planificar.

Conocimientos:

- Básicos sobre el área de estudio.
- Sobre el desempeño en la profesión.
- Segundo idioma.
- Culturales complementarios.

Habilidades de:

- Liderazgo.
- Relaciones interpersonales.
- Comunicación oral y escrita.
- Manejo de la computadora.
- Toma de decisiones.
- Investigación y/o desarrollo.

Actitudes:

- Ética profesional (valores).
- Crítica y autocrítica.
- Diversidad y multiculturalidad.

f. Dinámica del curso: representa la forma en que se llevará a cabo el curso, definiendo los medios por los cuales el/la estudiante será evaluado, así como los

mecanismos de envío y recepción de los distintos recursos didácticos y productos que se utilizarán y desarrollarán, respectivamente, en el curso.

- g. Duración del curso:** se define la duración del curso, especificando las fechas de inicio y término del curso en general, así como de cada módulo, además de especificar la distribución de horas de trabajo. Se recomienda hacer una distribución de las diferentes actividades del curso: clases teóricas, evaluaciones, tareas, foros, así como las actividades presenciales necesarias, entre otras, semanalmente durante el periodo de duración del curso.
- h. Recursos didácticos:** se ofrece una breve descripción de los recursos didácticos que se evaluarán durante el curso, así como una presentación de la plataforma con su respectiva dirección electrónica de acceso.
- i. Objetivo(s) general(es):** permiten identificar el conocimiento, las habilidades, las actitudes y las aptitudes, o bien las competencias que el estudiante debe desarrollar, a fin de orientar el aprendizaje. Los objetivos generales deben redactarse de tal manera que reflejen el propósito final del curso, vinculado al perfil de egreso y las competencias de la profesión y del profesional como ser humano. A partir de los objetivos generales se derivan los objetivos específicos de cada unidad y de éstos los de cada tema y clase, respectivamente.

Los objetivos generales constituyen la categoría rectora del proceso docente-educativo. Marcan las directrices para conformar las evaluaciones que integran los

aprendizajes alcanzados por los estudiantes en cada unidad; incluyendo la interdisciplinariedad, transdisciplinariedad y transversalidad.

j. Programa del curso: es el instrumento curricular donde se organizan las actividades de enseñanza-aprendizaje, que permite orientar al/la docente en su práctica con respecto a los objetivos a lograr, las conductas que deben manifestar los(as) estudiantes, las actividades y contenidos a desarrollar, así como las estrategias y recursos a emplear.

k. Desarrollo de contenidos: presentación general de la unidad temática del programa, ubicándola en su campo de estudio, en el contexto del curso general y destacando el valor y la utilidad que tendrá para el futuro de la labor profesional del usuario.

l. Temática de la unidad: los contenidos básicos se presentan a manera de sumario o bien de esquema según sea el caso, con la intención de exponer de manera concisa y representativa, los temas y subtemas correspondientes a las lecturas sugeridas en la unidad.

m. Técnicas de integración: en el desarrollo del curso se implementaran diversas técnicas para la integración y fortalecimiento del aprendizaje.

n. Lecturas: se establecen las referencias bibliográficas de las lecturas que habrá de hacerse, señalando las páginas en las cuales se encuentran para facilitar su identificación y localización por el estudiante.

o. Actividades para el estudiante: se proporcionan al docente actividades y ejercicios de tipo individual o grupal que le ayuden a relacionar la información con su realidad o a profundizar en el conocimiento de algún aspecto. Son tareas, ejercicios, prácticas, evaluaciones, foros, o actividades diversas que el/la docente deberá pedir al estudiante para que se apropie del contenido y refuerce o amplíe uno o varios puntos del desarrollo de la unidad o tema.

p. Recomendaciones y consideraciones finales: propone el uso de recomendaciones al/la docente como:

- El método de estudio que puede emplear el estudiante.
- La asignación de tiempos destinados al estudio de cada tema.
- Las técnicas didácticas a utilizar en el curso.

6.6.2.8.3 Utilización de la guía por parte del/la docente en el aula

En el proceso educativo todo es factible de evaluación, incluido, por supuesto, el mismo proceso de evaluación (metaevaluación). Es posible que al diseñar los instrumentos de evaluación, no se haya cuidado la coherencia entre los reactivos con los indicadores formulados para cada capacidad de área, o quizá los indicadores no sean representativos de la capacidad de área y se haya terminado por evaluar aprendizajes diferentes a los esperados.

Es necesario, entonces, que sea revisado el diseño de evaluación y se analicen si los aprendizajes esperados planteados para cada capacidad de área tienen coherencia con los indicadores, y si éstos están reflejados en los reactivos formulados. Esto tiene que ver con la validez de los instrumentos. También debe ser observada la presentación de los reactivos:

- ¿Son lo suficientemente claros?
- ¿Carecen de ambigüedades?
- ¿Se han presentado en orden de complejidad?
- ¿Son confiables los instrumentos de evaluación?

6.6.2.8.4 Criterios de implementación

Los criterios de implantación que se pueden seguir para una guía de evaluación por competencias, pueden regirse por las respuestas dadas a las preguntas siguientes:

- ¿Qué competencias básicas deben definir el perfil de un estudiante al concluir la asignatura recibida?
- ¿Cuáles son las características propias del proceso de enseñanza sustentado en el modelo de competencias básicas para la materia?
- ¿Cómo contribuyen las distintas materias y áreas curriculares a la concreción curricular de las competencias básicas de la asignatura?

- ¿Cuáles son las posibilidades y limitaciones de las evaluaciones a efectuar durante el curso?
- ¿Cómo se relacionan los criterios de evaluación de la materia y las áreas curriculares con los indicadores de adquisición de las distintas competencias?
- ¿Qué requiere el proyecto educativo del centro para integrar las competencias básicas en los planes de mejora?
- ¿Se tienen en cuenta las distintas situaciones de aprendizaje en las que se va a desenvolver el proceso de enseñanza-aprendizaje?
- ¿Se conocen los estudiantes con las que el/la profesor/ra va a desarrollar su práctica?

6.6.2.8.5 Criterios de seguimiento

Los criterios de seguimiento referidos a una guía de evaluación por competencias, pueden seguir estar condicionados por las especificaciones siguientes:

- Análisis por el/la docente de las evaluaciones individuales y grupales realizadas.
- Identificación de competencias y contrastes obtenidos en las evaluaciones individuales y grupales.
- Obtención de evidencias complementarias.
- Publicación del resultado del primer dictamen de evaluación.
- Análisis con cada estudiante de las evaluaciones individuales.
- Análisis con el grupo de las evaluaciones colectivas.

6.7 Desarrollo de la propuesta

6.7.1 Diseño de una matriz de valoración

Una vez conceptualizado la significación de competencia y su proceso de evaluación para el contexto educativo, se propone la siguiente matriz de valoración, la cual muestra un carácter innovador por su utilidad práctica, concebida como un sistema de medida del logro de la competencia:

Las unidades de competencia aparecen como los criterios de evaluación que definen objetivamente su logro y, por tanto, constituyen el eje cardinal del desarrollo del instrumento de medida que aquí se presenta. El procedimiento que debe seguirse en la elaboración de la matriz es el siguiente:

- a.** Análisis de las competencias incluidas en el referencial de la titulación y de cada una de las unidades de competencia (proposiciones) que las definen, con el objetivo de identificar elementos comunes en su formulación: las acciones principales (conocer, definir, aplicar, etc.) y los objetos de esas acciones (normas, términos, metodologías, etc.).
- b.** Elaboración de proposiciones generales a partir de esos elementos comunes, con el objetivo de crear modelos de unidades de competencia que puedan aplicarse al contexto concreto de cada una de las competencias específicas de la titulación.

- c. Clasificación de estas proposiciones generales, según su naturaleza, en dos grandes categorías:
- **Saber:** si definen acciones relacionadas con la adquisición de conocimientos.
 - **Saber hacer:** si definen acciones relacionadas con la aplicación de habilidades prácticas o destrezas.
- d. Diseño de una escala propia para cada unidad de competencia, integrada por cuatro proposiciones que identifican cuatro grados diferentes de dominio de la competencia, establecidos a partir de los definidos por Labruffe y Senlle:
- **Grado 1:** no se esfuerza por adquirir la competencia y no demuestra haberla adquirido o lo hace rara vez.
 - **Grado 2:** estudia, se forma y demuestra que aplica algunas veces la competencia.
 - **Grado 3:** ha aprendido la competencia y en su conducta se demuestra que la aplica.
 - **Grado 4:** tiene integrada la competencia en sus hábitos de conducta.
- e. Integración de estas escalas particulares de las unidades de competencia en una escala general, articulada en torno a cuatro niveles de evaluación que corresponden a los grados de dominio de la competencia previamente establecidos:

1) Equivalencias entre las escalas de calificación y los grados de dominio de la competencia.

Cuadro n.º 10. Niveles de sistema de calificación y grados de competencia.

Niveles de sistema de calificación	Grados de dominio de la competencia
Deficiente	1
Regular	2
Bien	3
Excelente	4

Elaborado por: Los investigadores

El resultado de este proceso es la matriz de valoración para la evaluación de las competencias que se presenta y que ha sido concebida de tal forma que cumpla los siguientes requisitos:

- Que su objetividad pueda ser verificada.
- Que sea de sencilla comprensión tanto para los evaluadores de competencias (los(as) docentes), como para aquellos que van a ser evaluados (los(as) estudiantes).
- Que sea fácilmente aplicada.

La presentación de este instrumento va precedida del modelo de unidades de competencia elaborado, que representa la base necesaria para el diseño de la matriz.

2) Modelo de unidades de competencia

Cuadro n.º 11. Modelo de unidades de competencia.

MODELO DE UNIDADES DE COMPETENCIA (proposiciones generales)	
Saber	Saber hacer
Comprender los conceptos, principios básicos y fundamentos epistemológicos y deontológicos.	Aplicar principios, normas, disposiciones, reglamentos, procedimientos y criterios. Utilizar métodos y técnicas adecuados.
Conocer y saber definir términos especializados.	Elaborar planes, programas, proyectos, informes y formularios.
Reconocer normas, disposiciones, reglamentos procedimientos y criterios.	Localizar y recoger datos, información de un entorno, proceso o de una fuente específica.
Distinguir los diferentes tipos de redes, sistemas y unidades de información y conocer su funcionamiento.	Desarrollar funciones, procesos, actividades y operaciones básicas de un sistema, unidad o servicio.
Identificar fuentes, recursos y materiales.	Manejar herramientas y equipos del ejercicio profesional.
Caracterizar funciones, procesos, actividades y tareas u operaciones.	Organizar productos y servicios. Controlar el desarrollo de un determinado proceso y sus resultados.
Diferenciar productos, servicios, instrumentos y categorías.	

3) Matriz de valoración de competencias

Cuadro n.º 12. Matriz de valoración de competencias.

MODELO DE MATRIZ DE VALORACIÓN PARA LA EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS	
Grado de dominio de la competencia: 1 Calificación: Deficiente (0-6,9)	
Saber	Saber hacer
No comprende o tiene importantes dificultades para entender los conceptos, principios básicos y fundamentos epistemológicos y deontológicos.	No aplica principios, normas, disposiciones, reglamentos, procedimientos ni criterios.
No conoce ni sabe definir la mayoría de los términos especializados.	No utiliza métodos ni técnicas adecuados.
No reconoce normas, disposiciones, reglamentos procedimientos y criterios.	No elabora planes, programas, proyectos, informes ni formularios.
Distingue con dificultad los diferentes tipos de organismos, redes, sistemas y unidades de información y no conoce su funcionamiento.	Localiza y recoge con dificultad datos, información de un entorno, proceso o de una fuente específica.
Identifica con dificultad, fuentes, recursos y materiales.	Desarrolla con dificultad, funciones, procesos, actividades y operaciones básicas de un sistema, unidad o servicio.
Caracteriza pobremente funciones, procesos, actividades y tareas u operaciones.	Maneja con dificultad herramientas y equipos del ejercicio profesional.
No diferencia o diferencia con dificultad productos, servicios, instrumentos y categorías.	No organiza productos ni servicios.
	No controla el desarrollo o los resultados obtenidos de un determinado proceso.
Grado de dominio de la competencia: 2 Calificación: Regular (7-7,9)	
Saber	Saber hacer
Comprende elementalmente los conceptos, principios y fundamentos epistemológicos y deontológicos.	Aplica en ocasiones principios, normas, disposiciones, reglamentos, procedimientos y criterios adoptados.
Conoce terminología especializada aunque	Utiliza los métodos y técnicas de carácter

<p>no siempre sabe definirla. Conoce algunas normas, disposiciones, reglamentos, procedimientos y criterios.</p> <p>Distingue los principales tipos de organismos, redes, sistemas y unidades de información pero sólo tiene nociones básicas sobre su funcionamiento.</p> <p>Identifica las principales fuentes, recursos y materiales y establece algunas de sus características.</p> <p>Caracteriza algunas funciones, procesos, actividades y tareas u operaciones.</p> <p>Diferencia los principales tipos de productos, servicios y categorías.</p> <p>Es consciente de algunas de sus deficiencias formativas.</p>	<p>básico.</p> <p>Elabora planes, programas, proyectos, informes y formularios, aunque comete algunos errores.</p> <p>Localiza y recoge datos, o información de un entorno, proceso o de una fuente especializada pero tiene dificultad para interpretarlos.</p> <p>Desarrolla las principales funciones, procesos, actividades y operaciones de un sistema, unidad o servicio.</p> <p>Maneja a nivel de usuario herramientas y equipos del ejercicio profesional.</p> <p>Organiza de un modo elemental productos y servicios.</p> <p>Controla los aspectos generales del desarrollo o de los resultados obtenidos en un determinado proceso.</p>
---	---

Grado de dominio de la competencia: 3

Calificación: Bien (8-8,9)

Saber	Saber hacer
<p>Comprende y aplica correctamente en la mayoría de los contextos, conceptos, principios y fundamentos.</p> <p>Utiliza con fluidez la terminología especializada y generalmente sabe definirla.</p> <p>Conoce la mayoría de las normas, disposiciones, reglamentos, procedimientos y criterios.</p> <p>Distingue con claridad y agilidad organismos, redes, sistemas y unidades de información aunque tiene alguna dificultad para comprender sus funciones.</p> <p>Caracteriza adecuadamente todo tipo de fuentes, recursos y materiales.</p>	<p>Aplica en la mayoría de los casos los principios, normas, disposiciones, reglamentos, procedimientos y criterios adoptados.</p> <p>Utiliza métodos y técnicas especializados.</p> <p>Elabora planes, programas, proyectos, informes y formularios, y rara vez comete errores.</p> <p>Interpreta los datos y la información recogida de un entorno, de un proceso o de una fuente específicos.</p> <p>Desarrolla funciones, procesos, actividades y operaciones complejas de un sistema, unidad o servicio pero no las organiza.</p> <p>Maneja herramientas y equipos del</p>

<p>Habitualmente caracteriza las funciones, procesos, actividades y tareas u operaciones.</p> <p>Diferencia la mayoría de los tipos de productos y de servicios y categoría pero tiene dificultad para caracterizarlos.</p>	<p>ejercicio profesional a nivel técnico.</p> <p>Organiza de un modo elemental productos y servicios.</p> <p>Controla con precisión el desarrollo de un proceso y los resultados obtenidos, y aporta algunas correcciones.</p>
<p>Grado de dominio de la competencia: 4 Calificación: Excelente (9-10)</p>	
<p>Saber</p>	<p>Saber hacer</p>
<p>Relaciona y sistematiza conceptos, principios y fundamentos.</p> <p>Domina con precisión el vocabulario científico y es capaz de definirlo con sus propios términos.</p> <p>Analiza normas, disposiciones, reglamentos procedimientos y criterios.</p> <p>Comprende adecuadamente el funcionamiento de los organismos, redes, sistemas y unidades de información.</p> <p>Selecciona las fuentes, recursos y materiales en función de las necesidades.</p> <p>Visualiza con precisión el desarrollo de funciones, procesos, actividades y tareas u operaciones.</p> <p>Caracteriza los distintos tipos de productos y de servicios de forma adecuada.</p>	<p>Aplica habitualmente principios, normas, disposiciones, reglamentos, procedimientos y criterios adoptados.</p> <p>Utiliza métodos y técnicas de carácter avanzado.</p> <p>Elabora con agilidad y precisión planes, programas, proyectos, informes y formularios.</p> <p>Toma decisiones a partir de la interpretación de los datos e informaciones recogidos de un entorno, de un proceso o de una fuente específicos.</p> <p>Organiza funciones, procesos, actividades y operaciones de un sistema, unidad o servicio.</p> <p>Maneja herramientas y equipos avanzados.</p> <p>Organiza productos y servicios. Controla con precisión el desarrollo de un proceso y los resultados obtenidos, y aporta correcciones y mejoras.</p>

4) Matriz de planeación de actividades educativas y de aprendizaje

Cuadro n.º 13. Matriz de planeación de actividades educativas y de aprendizaje.

Profesor:
Nivel:
Fecha:
Quimestre:
Contenidos programáticos de la asignatura:
Competencias de la asignatura:
Competencias para la vida que hay que desarrollar:
Vínculos con otras asignaturas:
<p>Nombre de la asignatura \longleftrightarrow Contenidos que se relacionan</p>
Observaciones:
<p>Desglose de actividades:</p> <p>Contenido \longleftrightarrow Actividades \longleftrightarrow Evaluación/Evidencias</p> <p>Recursos didácticos \longleftrightarrow Bibliografía \longleftrightarrow Ponderación para la Evaluación</p>

Es una necesidad de los(as) docentes universitarios contar con instrumentos que faciliten la evaluación de los resultados obtenidos por el/la estudiante en el logro de las competencias. Además de los criterios de evaluación, definidos por el enunciado y detalle de la competencia, se necesitan escalas de medida que objetiven y jerarquicen

los resultados del aprendizaje; indicadores que permitan comparar en el/la estudiante el logro real obtenido de la competencia con el nivel de conocimiento y dominio de la misma previamente establecido y métodos y técnicas de evaluación que faciliten la obtención de los datos y las informaciones necesarias (evidencias) para poder calcular los indicadores.

Bibliografía

- Aguilar, M^a.J. y Ander-Egg, E. (1992). *Evaluación de servicios y programas sociales*. Edit. Siglo XXI. Madrid.
- Alvira, F. (2001). *Metodología de evaluación de programas*. 2da edición. Edit. CIS-Cuadernos Metodológicos. Madrid.
- Amat, O. (2004). *Aprender a enseñar y Aprender a Aprender*. Edit. Gestión. Barcelona.
- Angulo Rasco, J. F. (2005). *La evaluación del sistema educativo: algunas respuestas críticas al porqué y al cómo. Volver a pensar la Educación*. 4ta Edición. Edit. Morata, Madrid.
- Ballester Margarita (2000). *Modelos y enfoques sobre la evaluación: el modelo comunicativo en la evaluación como ayuda al aprendizaje*. Editorial Laboratorio Educativo/Editorial Graó. Barcelona.
- Buendía Eisman, Leonor; Colás Bravo, Pilar y Hernández Pina, Fuensanta. (1998). *Métodos de investigación en psicopedagogía*. 1ra Ed. Mc Graw-Hill. Madrid.
- Carballo, R. (2000). *Evolución del concepto de evaluación, desarrollo de los modelos de evaluación de Programas*. Edit. Bordón. Madrid.
- Castillo Arredondo; Santiago. (2003). *Compromisos de la evaluación educativa*. Edit. Pearson. Madrid.
- García Ramos, J.M. (1989): *Bases pedagógicas de la evaluación*. Mc Graw-Hill. Madrid.

- Gonczi, Andrew y Athanasou, James. (1996). *Instrumentación de la educación basada en competencias. Perspectiva de la teoría y la práctica en Australia*. Edit. Limusa. México D.F.
- Guzmán, Jesús. (2001) *¿Cómo evaluar competencias educativas?* Edit. Espicom. Bogotá
- Hernández Sampieri, Roberto; Fernández Colado, Carlos y Baptista Lucio, Pilar. *Metodología de la investigación. 3ra Edición*. Edit. Mc Graw Hill. México.
- Lafourcade, P. (1992). *Evaluación de los aprendizajes*. Edit. Buenos Aires. Kapelusz.
- Navarro, Rubén Edel (2001). *Psicología educativa. Investigación y métodos*. Edit. Epsicom. Bogotá.
- Pimienta Prieto, Julio H. (2008). *Evaluación de los aprendizajes. Un enfoque basado en competencias*. 2 Edición. Edit. Pearson Educación. México.
- Popham, W.J. (2000). *Problemas y técnicas de la evaluación educativa. 3ra Edición*. Edit. Anaya. Madrid.
- Pulgar Burgos, José Luís. (2005). *Evaluación del aprendizaje en educación no formal. Recursos prácticos para el profesorado*. Edit. Narcea. Buenos Aires.
- Ramirez Apáez, Marissa y Albarrán Ortega, Alma. (2009). *Guía para evaluar por competencias*. Edit. Trillas. México.
- Tobón, Sergio (2006). *Formación basada en competencias*. Edit. Ecoe. Bogotá.

Webgrafía

- Adinne, Fernández Alba (2009). *Didáctica y optimización del proceso de enseñanza-aprendizaje*, Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño (IPLAC). La Habana. (Google Académico). Nuevas Vías de Aprendizaje y Enseñanza y sus Consecuencias: una Nueva Era de Evaluación. Boletín de la Red Estatal de Docencia Universitaria, Vol. 2, n.º 2, consultado en junio 2012. (Recuperado de: <http://www.redu.um.es/>).
- Conejo, F. y Nubilola, J. (2009): Filosofía de las evaluaciones por competencias. Barcelona: Herder., Consultado en noviembre de 2012. (Recuperado de: <https://www.google.es/#hl=es-419&tbo=d&output=search&sclient=psy-ab&q=evaluaciones+por+competencias&oq=evaluaciones+por+competencias&gs>).
- Carretero, Juan José (2003). *Estrategias para promover el aprendizaje desarrollador en el contexto escolar*, La Habana, Universidad Pedagógica “Enrique José Varona”. (Google Académico). Nuevas Vías de Aprendizaje y Enseñanza y sus Consecuencias: una Nueva Era de Evaluación. Boletín de la Red Estatal de Docencia Universitaria, Vol. 2, n.º 2, consultado en junio 2012. (Recuperado de: <http://www.redu.um.es/>).
- Castorina, J., Ferreiro, E., et al. (2008). Contribuciones para replantear el debate. México: Paidós. (Recuperado de: <https://www.google.es/#hl=es-419&tbo=d&output=search&sclient=psy-ab&q=evaluaciones+por+competencias&oq=evaluaciones+por+competencias&gs>)
- García, M. M. y San Segundo, M. J. (2001). *El rendimiento académico en el Primer curso universitario. Actas X Jornadas de la Asociación de Economía de la Educación*. <http://www.pagina-aede.org/Murcia/E02.pdf>. consultado en junio 2012. (Recuperado de: <http://www.redu.um.es/>).

- Hernández, C., Rocha De La Torre y Verano L. (2008): Exámenes de Estado, una propuesta de evaluación por competencias. Bogotá: ICFES., Consultado entre el 14 y el 21 de noviembre de 2012 (Recuperado de: <https://www.google.es/#hl=es-419&tbo=d&output=search&scient=psy-ab&q=evaluaciones+por+competencias&oq=evaluaciones+por+competencias&gs>).
- Hernández, J. y Martínez, P. (1994). *Pautas para la evaluación de un programa de orientación. Revista de investigación Educativa*. (Google Académico). Nuevas Vías de Aprendizaje y Enseñanza y sus Consecuencias: una Nueva Era de Evaluación. Boletín de la Red Estatal de Docencia Universitaria, Vol. 2, n.º 2, consultado en junio 2012. (Recuperado de: <http://www.redu.um.es/>).
- Maturana, H. (2002). Emociones y lenguaje en las evaluaciones. 9a. ed. Santiago: Dolmen, Consultado entre el 14 y el 21 de noviembre de 2012 (Recuperado de: <https://www.google.es/#hl=es-419&tbo=d&output=search&scient=psy-ab&q=evaluaciones+por+competencias&oq=evaluaciones+por+competencias&gs>).
- Orrantía, M. J., Moran, C. y García, A. (2008). Propuestas de evaluación actuales. En: *Revista Cultura y Educación*. Madrid: Fundación Enseñanza y Aprendizaje, Consultado entre el 14 y el 21 de noviembre de 2012 (Recuperado de: <https://www.google.es/#hl=es-419&tbo=d&output=search&scient=psy-ab&q=evaluaciones+por+competencias&oq=evaluaciones+por+competencias&gs>).
- Pérez Abril, Mauricio. (1999). *Competencia textual, competencia pragmática y competencia argumentativa, ejes de la evaluación de producción de textos*. En: *Evaluación de competencias básicas*. Bogotá: Universidad Nacional. (Google Académico). Nuevas Vías de Aprendizaje y Enseñanza y sus Consecuencias: una Nueva Era de Evaluación. Boletín de la Red Estatal de Docencia Universitaria, Vol. 2, n.º 2, consultado en junio 2012. (Recuperado de: <http://www.redu.um.es/>).

- Pérez, M. y Bustamante, S. Compiladores. (2007) ¿Evaluación escolar, resultados o procesos? Bogotá: Magisterio, consultado en noviembre de 2012 (Recuperado de: <https://www.google.es/#hl=es-419&tbo=d&output=search&client=psy-ab&q=evaluaciones+por+competencias&oq=evaluaciones+por+competencias&gs>).
- Ruiz Iglesias, Magalys. (2001). *La competencia investigadora. Entrevista sobre tutoría a investigaciones educativas*. México: Independiente. (Google Académico). Nuevas Vías de Aprendizaje y Enseñanza y sus Consecuencias: una Nueva Era de Evaluación. Boletín de la Red Estatal de Docencia Universitaria, Vol. 2, n.º 2, consultado en junio 2012. (Recuperado de: <http://www.redu.um.es/>).
- Tobón, S. y otros. (2006). *El enfoque de las competencias en la educación superior*. Madrid: UCM. (Google Académico). Nuevas Vías de Aprendizaje y Enseñanza y sus Consecuencias: una Nueva Era de Evaluación. Boletín de la Red Estatal de Docencia Universitaria, Vol. 2, n.º 2, consultado en junio 2012. (Recuperado de: <http://www.redu.um.es/>).
- Vinet M. Restrepo, G. Torrado, y Otros (2000): Competencias y proyecto pedagógico. Universidad Nacional de Colombia. Colombia: Unibiblos. (Recuperado de: <https://www.google.es/#hl=es-419&tbo=d&output=search&client=psy-ab&q=evaluaciones+por+competencias&oq=evaluaciones+por+competencias&gs>)
- Zilberstein, J. y Silvestre, M. (2000): Diagnóstico del aprendizaje escolar, calidad educativa y planeación docente. La Habana: I.C.C.P. (Recuperado de: <https://www.google.es/#hl=es-419&tbo=d&output=search&client=psy-ab&q=evaluaciones+por+competencias&oq=evaluaciones+por+competencias&gs>)

ANEXO “A”

ANEXO “B”

ANEXO “C”

ANEXO “D”