

**UNIVERSIDAD DE EL SALVADOR
FACULTAD MULTIDISCIPLINARIA DE OCCIDENTE
ESCUELA DE POSGRADO**



TESIS DEL DOCTORADO

**MODELO PARA LA EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS EN LA CARRERA
EDUCACIÓN BÁSICA DE LA UNIVERSIDAD DE EL SALVADOR**

PARA OPTAR AL GRADO DE

DOCTOR EN EDUCACIÓN, CON ESPECIALIDAD EN EDUCACIÓN SUPERIOR

PRESENTADO POR

MAESTRO GARCÍA ACOSTA, JOSÉ GUILLERMO

DIRECTORA DE TESIS

Dr. C MÁRYURI GARCÍA GONZÁLEZ

OCTUBRE, 2022

SANTA ANA, EL SALVADOR, CENTROAMERICA

UNIVERSIDAD DE EL SALVADOR

AUTORIDADES CENTRALES



M.Sc ROGER ARMANDO ARIAS ALVARADO
RECTOR

DR. RAÚL ERNESTO AZCÚNAGA LÓPEZ
VICERRECTOR ACADÉMICO

ING. JUAN ROSA QUINTANILLA QUINTANILLA
VICERRECTOR ADMINISTRATIVO

ING. FRANCISCO ANTONIO ALARCÓN SANDOVAL
SECRETARIO GENERAL

LICDO. LUIS ANTONIO MEJÍA LIPE
DEFENSOR DE LOS DERECHOS UNIVERSITARIOS

LICDO. RAFAEL HUMBERTO PEÑA MARIN
FISCAL GENERAL

FACULTAD MULTIDISCIPLINARIA DE OCCIDENTE

AUTORIDADES DE LA FACULTAD



M.Ed. ROBERTO CARLOS SIGÜENZA CAMPOS

DECANO

M.Ed. RINA CLARIBEL BOLAÑOS DE ZOMETA

VICEDECANA

LICDO. JAIME ERNESTO SERMEÑO DE LA PEÑA

SECRETARIO

M.Ed. JOSÉ GUILLERMO GARCÍA ACOSTA

DIRECTOR DE ESCUELA DE POSGRADO

Dr. MAURICIO AGUILAR CICILIANO

COORDINADOR DEL PROGRAMA DEL DOCTORADO

Agradecimientos

A Dios todo poderoso, a Jesucristo libertador, por haberme guiado en el desarrollo este proceso de investigación, como culminación del doctorado.

A mi esposa Cecilia Elizabeth Avendaño de García, por su inmenso e incondicional amor y apoyo que en todo momento fue la base de inspiración para la culminación de este proceso de formación profesional. Gracias por pasar esos largos de tiempo de espera incansable en este camino de la formación doctoral.

A mis padres, Alejandro García Polanco (QEPD), Hipólita Santos Acosta de García, por creer en mis capacidades intelectuales y su apoyo constante.

A mi tutora, Dra. Máryuri García González, por su guía permanente, su apoyo, orientación y el tiempo dedicado junto a mi persona para sacar adelante este proyecto de investigación.

A todos los profesores que orientaron el proceso de formación profesional del doctorado y al coordinador del mismo por el apoyo en todo momento, a que este proyecto sea exitoso en la Facultad Multidisciplinaria de Occidente y desde luego en la Universidad de El Salvador.

A las autoridades y a los tutores de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán (Honduras), por abrirnos las puertas y orientarnos en el proceso de pasantía profesional.

A todo el personal de la Escuela de Posgrado de la Facultad Multidisciplinaria de Occidente por estar siempre atentos para las orientaciones en los diversos trámites y procesos que implica el desarrollo del doctorado.

Dedicatoria

A Jesús Libertador

A mi esposa, Cecilia Elizabeth Avendaño de García

Resumen

Los sistemas educativos en el siglo XXI se han dinamizado por el desarrollo de la ciencia y la tecnología, por lo que están en constantes cambios en las concepciones de la educación que se adecuen a esa nueva realidad. Esta dinámica debe incluir un enfoque distinto al que tradicionalmente se ha implementado al evaluar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Se trata de una evaluación por competencia que vaya en consonancia con la formación de las capacidades que desarrollen en el estudiantado, es decir, conocimientos, habilidades, valores, destrezas, hábitos, entre otros que les permitan interactuar activamente en la sociedad.

En este sentido, se hace un análisis de las políticas que se han tomado en El Salvador, por parte del Ministerio de Educación y en especial por la Universidad de El Salvador, para enfrentar esos nuevos retos educativos. Como resultante, se ha detectado que los procesos de formación profesional han sufrido considerables cambios en la orientación de la enseñanza – aprendizaje, que van desde aquellos que se han desarrollado de forma mecánica y memorística no solo en la enseñanza, sino también en los procesos de la evaluación, hasta los que tienden a ofrecer un modelo educativo activo, propositivo e interactuante con los contextos, con una visión crítica de la realidad para transformar la sociedad.

Por consiguiente, como resultado de la investigación realizada se presenta una propuesta de un modelo de evaluación por competencias. Este fue concebido al evidenciarse, en el diagnóstico aplicado, la ausencia de una concepción de evaluación que se adecue a las competencias exigidas en los programas de estudio y oriente la formación integral del estudiantado.

Finalmente, a partir de la validación realizada, se puede concluir que la propuesta es significativa, en tanto resuelve los problemas diagnosticados en los profesores, sobre los instrumentos de evaluación por competencias que se adecuan a la naturaleza de las asignaturas que desarrollan con los estudiantes del profesorado en Educación Básica.

Summary

The educational system in the 21st century has been revitalized due the development of science and technology and their constant changes in the educational understanding and their adaptation to that new reality. These dynamics must include a non-traditional focus to evaluate the teaching-learning processes. This involves a competence evaluation that fits the ability training that the students must develop; in other words, knowledge, abilities, values, skills, habits, and more that allow them to actively interact in our society.

In this sense, it becomes worthy to make an analysis of the policies that the Ministry of Education in El Salvador and, specially, the University of El Salvador have made to face these new educational challenges. Consequently, it has been noticed that the professional training processes have undergone meaningful changes in the teaching-learning path. These processes have gone from mechanical memoristic teaching and evaluation to those that present an active educational model. A model with a purposeful and interactive approach that offers a critical view of the reality that may transform our society.

Therefore, and as a result of this research, a proposal for a competence evaluation model has been presented. This model was conceived as a result of the highlighted evidence gathered from the diagnosis. As well as the lack of an accurate evaluation conception that actually fits the required competencies according to the study programs in a global training for the students.

Finally, and after the data validation, it has been concluded that the proposal is meaningful since it solves the diagnosed issues in the teachers and their competence-evaluation tools that fit the nature of the developed subjects with the students majoring in Basic Education professorship.

Tabla de contenido

Introducción	xiii
Capítulo I: Marco teórico – referencial de la evaluación de competencias.....	27
1.1 La evaluación, análisis y tendencias internacionales	27
1.1.1 La evaluación en educación superior. Características y tipologías	32
1.1.2 Evaluación de competencias. Particularidades	41
1.2 Origen y tendencias de las competencias	45
1.3 Modelo de evaluación y evaluación por competencias.....	50
1.3.1 El modelo como resultado científico	57
1.4 Conclusiones parciales del capítulo I	60
Capítulo II: Estrategia metodológica y diagnóstico en la carrera de Educación Básica	61
2.1 Estrategia metodológica de la investigación.....	61
2.2 Reseña histórica del profesorado y su proceso de evaluación	65
2.3 Caracterización de la carrera de Educación Básica de la U.E.S.....	72
2.4 Desarrollo de la formación del profesorado con el enfoque por competencias en la Facultad Multidisciplinaria de Occidente	77
2.5 Caracterización de las competencias.....	82
2.6 Resultados del diagnóstico aplicado en la carrera de Educación Básica	95
2.7 Triangulación de datos y regularidades del diagnóstico	99
2.8 Conclusiones parciales del capítulo II	101
Capítulo III: Estructura y validación del modelo de Evaluación por Competencias	103
3.1 Fundamentos del modelo de evaluación por competencias	103
3.1.1 Ideas científicas que sustentan el modelo	109
3.1.2 Aspectos distintivos del modelo de evaluación por competencias	

propuesto	113
3.2 Procedimiento para la implementación del modelo	116
3.2.1 Resultados obtenidos de la evaluación en la implementación parcial del modelo	121
3.3 Implementación parcial del modelo	123
3.3.1 Procedimientos empleados para la validación	124
3.3.2 Análisis de los resultados de la validación	128
3.4 Conclusiones parciales del capítulo III	132
Conclusiones	133
Recomendaciones	135
Referencias	
Anexos	
Anexo A: Instrumentos de investigación. Guía de observación.	
Anexo B: Observación sobre el uso de la evaluación por competencias	
Anexo C: Guía de entrevista	
Anexo D: Datos de guía de entrevista a profesores de Educación Básica.	
Anexo E: Datos de la guía de entrevista	
Anexo F: Validación de instrumento de investigación	
Anexo G: Gráficos de la guía de observación	
Anexo H: Matriz de Impactos Cruzados	
Anexo I: Matriz de variables de investigación	
Anexo J: Plan de capacitación del Modelo de Evaluación por Competencias	
Anexo K: Instrumento de validación del modelo de evaluación.	
Anexo L: Datos encontrados en la validación del modelo de evaluación.	

Índice de tablas

Tabla 1.	Matriz con las principales categorías de la investigación	87
Tabla 2.	Resumen de la matriz de impactos cruzados	95
Tabla 3.	Representación de técnicas, instrumentos y competencia a evaluar	112
Tabla 4.	Pasos para planificar evaluación por competencias	117
Tabla 5.	Criterios de evaluación según plan de estudios de la carrera de Profesorado de Educación Básica	118
Tabla 6.	Escala por diferencial semántico aplicado para evaluar el modelo de Evaluación de competencias en la carrera de Profesorado en Educación básica	121
Tabla 7.	Valoración integral de los expertos	122

Índice de figuras

Figura 1	Metodología de la investigación	61
Figura 2	Representación de la estrategia metodológica de la investigación	63
Figura 3	Plan de Estudios del Profesorado en Educación Básica	77
Figura 4	Datos estadísticos de graduados de Profesorado	80
Figura 5	Base teórica para proponer el modelo.	105
Figura 6	Representación gráfica del modelo.	111
Figura 7	Modelo de evaluación por competencias	116

Siglas utilizadas

UES: Universidad de El Salvador

MINED: Ministerio de Educación

IES: Institutos de Educación Superior

OCDE: Organización de Cooperación y Desarrollo Económico

UPNFM: Universidad Pedagógica Nacional "Francisco Morazán"

UNESCO: Organización de las Naciones Unidas para la Educación y la cultura

UNICEF: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia

PNUD: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo

Introducción

Hablar de evaluación en la enseñanza y aprendizaje es plantear un proceso por medio del cual se realizan juicios de valor sobre una realidad educativa obtenida, en contraste con la esperada. Es a partir de esta concepción de evaluación que este estudio pretende profundizar en el empleo que se hace para evaluar los aprendizajes en los estudiantes y determinar las acciones y decisiones a tomar en cuenta para mejorar dicho proceso educativo.

El proceso de evaluación se ha venido desarrollando a lo largo de la historia, de acuerdo con la dinámica de cómo se ha concebido la educación en las diferentes sociedades, sin embargo, el modelo que ha predominado, según plantea Izquierdo (2008) es el clásico, pues fue:

predominante durante los primeros años de desarrollo de la evaluación, siendo muy nutrido el elenco de autores que fueron desarrollando su actividad evaluadora dentro de este modelo. Entre éstos destacan Tyler y su 'evaluación por objetivos', y Rossi y Freeman (1983), como los evaluadores más representativos de la evaluación clásica. (p.119)

Por consiguiente, el modelo de evaluación por objetivos estuvo en concordancia con los perfiles que se quisieron formar en los individuos de ese período de tiempo cuyo eje de formación obedece a la tecnificación de la mano de obra en los participantes del proceso educativo.

En los países centroamericanos la concepción de la evaluación educativa que se ha venido implementando en los últimos años se ha modificado de acuerdo con la dinámica de desarrollo de los sistemas educativos, sin superar la fuerte influencia conductista tal y como lo afirma, De los Santos (2008):

En otras palabras, en tanto evidencia de aprendizaje, el conductismo no concede importancia a los procesos internos que tienen lugar en el aprendiz en razón de que esta concepción teórica postula el empirismo o la objetividad positivista, en el sentido de que solo es posible estudiar (evaluar) aquello que

es captable a través de la observación, y cuya expresión verificadora ha sido previamente anticipada. (p.5)

Por consiguiente, la teoría conductista de la educación prevalece en los sistemas educativos de la región y están vinculados a la mecanización de los procesos cognitivos de los estudiantes.

En las declaraciones de la primera y segunda Conferencia Mundial sobre la Educación Superior de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (1998 y 2009), en la Carta de Navegación 2014-2018 de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2014), en la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, se hace un reclamo mundial al diseño de políticas direccionadas a alcanzar una educación de calidad a lo largo de toda la vida como alternativa de solución a los problemas que afectan a la humanidad.

Cumplir con este reclamo requiere de profesores universitarios portadores de una sólida formación pedagógica, que les permita formar a las nuevas generaciones en correspondencia con el proyecto social que se construye. Por consiguiente, perfeccionar los sistemas evaluativos, para que respondan a las necesidades reales y las lógicas educativas es vital.

No obstante, a la luz de la evidencia, los procesos educativos y su evaluación parecen ir en otra dirección. En este sentido De los Santos (2008) plantea que en términos evaluativos a la concepción teórica se le atribuye como debilidad principal el hecho de que prescinde por completo de los procesos internos (cognitivos), y asume el aprendizaje como una agregación sumativa de información que se pone de manifiesto a través de una conducta directamente asociable con la presentación de contenidos como actos o episodios aislados en la instrucción, e igualmente ignora o desprecia la actividad creativa y descubridora del/la alumno/a.

Desde esta perspectiva, la evaluación que se lleva a la práctica en los sistemas educativos centroamericanos, ha sido la tradicional; no se adecua a las

nuevas exigencias que se requieren en la nueva dinámica de los sistemas educativos a nivel mundial, regional y nacional; donde se aboga por una evaluación más participativa, integradora y contextualizada.

La evaluación desde la perspectiva planteada se vuelve reduccionista, en tanto limita, tanto al profesor como al estudiante a cuantificar los conocimientos sin hacer un análisis profundo, objetivo y constructivo que se refleje en los aprendizajes alcanzados en el proceso de formación académica. Desde esta explicación la evaluación debe realizarse tomando en cuenta todos los procesos, contenidos, participantes, contextos sociales, económicos, educativos, entre otros, para que sea un reflejo sistemático de los procesos de aprendizaje.

Desde la década de los noventa varios sistemas educativos (el salvadoreño no es la excepción), hicieron reformas en las que se adoptó el enfoque constructivista, prevaleciendo el modelo curricular del constructivismo, como una concepción amplia, integral, contextual que ha permitido realizar un giro en las formas metodológicas de abordar los contenidos.

Las estrategias didácticas se adecuaron al nuevo modelo de currículo, sin embargo, persisten dificultades con respecto a la evaluación de los aprendizajes; y justamente hacia ellas se dirige la investigación realizada desde un enfoque por competencias.

El enfoque por competencias se establece como concepción base para enfocar la investigación desde este concepto y retomarla como parte integrante del modelo. Desde esta perspectiva la evaluación tiene funciones y alcances diferentes, pues, según Fernández (2014)

La evaluación auténtica presenta al alumno tareas y desafíos de la vida real para cuya resolución debe desplegar un conjunto integrado de conocimientos, destrezas y actitudes. Es una evaluación holística. Además, es más pertinente al desempeño profesional al plantear desafíos más reales y relevantes al mundo laboral. (p. 69)

En este sentido, el proceso de la evaluación debe reflejar los aprendizajes obtenidos por los estudiantes y al mismo tiempo debe servir de motivación para el fortalecimiento de los aprendizajes en todas sus dimensiones o tipologías. Por ende, el proceso de evaluación debe ser visto con una concepción amplia de los aprendizajes y volverse el mejor aliado para la comprobación de los avances o retrocesos en materia de aprendizaje.

La evaluación educativa puede variar en su tipología y eso obedece a la concepción que se tenga de esta dentro del currículo que se vaya a llevar a la práctica de aula. A pesar del modelo constructivista impulsado y su evolución hacia las competencias, en materia de evaluación persisten distintas prácticas: tradicionales y activas. En varios casos prevalece la evaluación tradicional; en otros se incentiva la evaluación por competencias, por ser este enfoque declarado en los planes de estudio vigentes para la formación de profesores de Educación Básica de la Universidad de El Salvador.

En estudios preliminares de la etapa exploratoria, mediante la observación participante realizada, se constatan los siguientes aspectos como parte del estado de la evaluación en la carrera de Educación Básica, constituyendo la situación problemática. Se destacan:

- La Universidad de El Salvador y la Facultad Multidisciplinaria de Occidente no poseen evidencias de preparación e implementación de la evaluación por competencias en sus procesos formativos.
- Persisten dificultades en la formación general de los profesionales universitarios y, en particular, en la formación del profesorado en el sentido de que no se les capacita para evaluar los aprendizajes en concordancia con las exigencias del Ministerio de Educación.
- Es insuficiente el conocimiento teórico y la experiencia práctica del profesorado en el proceso de evaluación por competencias.

- No se encuentra establecido ningún modelo, metodología, procedimiento o estrategia específica para la evaluación de las competencias en la carrera de Educación Básica en la Universidad de El Salvador, independientemente que el MINED incluya un modelo que es vinculante para la universidad porque se trata de la formación del profesorado; pero este se circunscribe a la enseñanza precedente y no a la educación superior.

Este estudio busca establecer hasta qué punto las competencias desarrolladas por los profesores universitarios en el estudiantado de Educación Básica se adecuan a las exigidas del currículo nacional, y si responden pertinentemente a los problemas de las comunidades educativas concretas.

Por el momento, las reflexiones expuestas ponen en evidencia la existencia de una contradicción fundamental entre los procesos establecidos para la evaluación en el profesorado y las prácticas reales de evaluación que se llevan a cabo en la carrera de Profesorado en Educación Básica. De un lado persisten en la Universidad de El Salvador, particularmente en la carrera Profesorado en Educación Básica en la Facultad Multidisciplinaria de Occidente prácticas de evaluación tradicionales que se apartan de la nueva concepción sobre la evaluación adoptada por el MINED en coexistencia con algunos esfuerzos aislados por impulsar la evaluación por competencias aunque con algunas limitantes, y de otro la institucionalidad responsable de dirigir el sistema educativo nacional exige que los profesores de Educación Básica sean formados dentro del modelo por competencias y en esa línea aprendan a diseñar los procesos y dispositivos de evaluación de los aprendizajes. La inserción de las competencias en este proceso, según el MINED, permitiría a los futuros profesores afrontar las exigencias de la institución en general. Sin embargo, la UES no dispone de un modelo propio, para la evaluación de las competencias en la carrera mencionada, lo cual no favorece, entre otros aspectos, la verificación sistemática del aprendizaje desde lo propiamente formativo y el desempeño de los profesores más cercano a la realidad social.

A partir de los planteamientos y antecedentes expuestos se identifica el siguiente problema científico: ¿Cómo desarrollar la evaluación en la carrera de Profesorado en Educación Básica de la Universidad de El Salvador, desde las necesidades y exigencias de la institución en materia de desarrollo educativo?

Se determina como objeto de investigación la evaluación de competencias. Enmarcándose el campo de acción en la evaluación de competencias en la carrera de Profesorado de Educación Básica en la Universidad de El Salvador.

El objetivo de la investigación es diseñar un modelo para la evaluación de competencias en la carrera de Profesorado de Educación Básica en la Facultad multidisciplinaria de Occidente de la Universidad de El Salvador, en correspondencia con las necesidades y exigencias de la institución en general.

El marco referencial y temporal está en la carrera de Educación Básica en la Facultad Multidisciplinaria de Occidente de la Universidad de El Salvador entre los años 2019-2022.

Para guiar el proceso de investigación, se proponen las siguientes preguntas científicas:

- ¿Cuáles son los fundamentos y referentes teóricos principales que facilitan la evaluación por competencias en las Instituciones de Educación Superior internacionales, regionales y locales?
- ¿Qué características asumen los procesos de evaluación de los aprendizajes en el Profesorado de Educación Básica de la Facultad Multidisciplinaria de Occidente?
- ¿Cuáles son las competencias a evaluar en la carrera de Educación Básica en la Facultad multidisciplinaria de Occidente de la Universidad de El Salvador?

- ¿Qué elementos deben concebirse en un modelo para la evaluación de competencias en la carrera de Educación Básica en la Facultad multidisciplinaria de Occidente de la Universidad de El Salvador, en correspondencia con las necesidades y exigencias de la institución en general?
- ¿Qué resultados se obtienen de la validación del modelo para la evaluación de competencias en la carrera de Educación Básica, mediante el criterio de expertos y de su implementación en una aplicación parcial?

Como parte de las etapas en las que se divide la investigación se realizaron las siguientes tareas:

- Determinación de los fundamentos y referentes teóricos principales que facilitan la evaluación de competencias en las Instituciones de Educación Superior internacionales, regionales y locales.
- Identificación de las características del modelo de evaluación actual en la carrera de Profesorado en Educación Básica en la Facultad Multidisciplinaria de Occidente de la Universidad de El Salvador.
- Determinación de las competencias a evaluar en la carrera de Profesorado en Educación Básica en la Facultad multidisciplinaria de Occidente de la Universidad de El Salvador.
- Elaboración de un modelo para la evaluación de competencias en la carrera de Profesorado en Educación Básica en la Facultad multidisciplinaria de Occidente de la Universidad de El Salvador, en correspondencia con las necesidades y exigencias de la institución en general.
- Validación del modelo para la evaluación de competencias en la carrera de Educación básica, mediante el criterio de expertos e implementación parcial del mismo.

La investigación desarrollada fue de tipo descriptiva con enfoque mixto, relacionándose elementos de la perspectiva cualitativa y cuantitativa con carácter interpretativo y en el contexto del uso de la evaluación desde el enfoque por competencias en la validación de la información y los instrumentos empleados en el proceso de la investigación.

Según Hernández y Mendoza (2018), los métodos mixtos representan un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación e implican la recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos, así como su integración y discusión conjunta, para realizar inferencias, producto de toda la información recabada y lograr un mayor entendimiento del fenómeno estudiado.

La investigación es de tipo descriptiva porque se adecua a las características del problema y los sujetos de la investigación, lo que permitió mayor profundidad en la búsqueda de las causas que generan el fenómeno de estudio

Según lo plantea Hernández y Mendoza (2018):

Los estudios descriptivos pretenden especificar las propiedades, características y perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis. Es decir, miden o recolectan datos y reportan información sobre diversos conceptos, variables, aspectos, dimensiones o componentes del fenómeno o problema a investigar. En un estudio descriptivo el investigador selecciona una serie de cuestiones (que, recordemos, denominamos variables) y después recaba información sobre cada una. (p.108)

El diseño de la investigación estuvo orientado, como ya se dijo, por el enfoque mixto el cual permite profundizar en las relaciones causales de los fenómenos a estudiar; desde el enfoque de los diseños fenomenológicos, Hernández y Mendoza (2018) plantea que la tarea básica en este enfoque es describir el fenómeno tal y como se ha dado. Acotado a nuestro problema esto sería estudiar el enfoque por competencias en la formación de los estudiantes del

profesorado y, sobre todo, en la evaluación del proceso que realiza el profesor formador, así como ocurre en el aula.

En este caso el enfoque mixto se adecua a las características del problema y los sujetos de la investigación, lo que va a permitir mayor profundidad en la búsqueda de las causas que generan el fenómeno de estudio e implica una serie de procesos que al llevarse a la práctica permiten el desarrollo de la epistemología que busca la explicación objetiva y racional de los fenómenos que se estudian. Se busca, pues, una comprensión mayor, completa y holística de la realidad a estudiar.

En la mayoría de los fenómenos de estudio existen dos realidades que no son opuestas entre sí, pero son contradictorias, es decir lo objetivo y lo subjetivo y estos están presentes en toda la investigación, por lo que no deben obviarse. En este caso, están presentes la infraestructura, equipos tecnológicos, materiales, entre otros, pero al mismo tiempo se encuentran los profesores, los estudiantes, el sector administrativo que se constituyen en lo subjetivo del objeto de estudio.

Entre los aspectos a tomar en consideración en la investigación, se encuentran la observación del fenómeno y de los sujetos a estudiar; la vivencia y convivencia, sistematización y caracterización de las observaciones, definición de base de datos y saberes de los participantes (grupo de enfoque). Evaluación de los rasgos, concepciones, terminología, actitudes observadas, así como también los datos y su análisis.

Dentro de los métodos teóricos se utilizaron el histórico-lógico, el cual posibilita el estudio de los antecedentes, desarrollo, regularidades y tendencias actuales de la evaluación de competencias, en correspondencia con la situación actual y la fundamentación teórica del tema. Por su parte, el analítico-sintético facilita la fragmentación mental de los elementos que tipifican las competencias y su relación con la evaluación para establecer rasgos distintivos, lo que posibilita descubrir las relaciones y características propias.

El método sistémico-estructural-funcional se empleó en el diseño y fundamentación del modelo para la evaluación de competencias en la carrera de Educación Básica en la Facultad Multidisciplinaria de Occidente de la Universidad de El Salvador, así como las características distintivas que lo integran. Con la Modelación se proyectan los componentes del modelo, sus elementos esenciales, sus principios, premisas y fundamentos teóricos que la caracterizan, lo que permite visualizar el proceso en su relación sistémica.

Entre los métodos empíricos y técnicas empleadas en este estudio, se pueden mencionar: la entrevista semiestructurada, entrevista en profundidad, la observación científica y el análisis documental. Estas permitieron la recogida sistemática de datos para proceder a su análisis. Asimismo, fueron útiles para la sistematización y caracterización de las observaciones, definición de saberes de los participantes (grupo de enfoque), evaluación de los rasgos, concepciones, terminología, actitudes observadas, así como también; tomar datos sobre los indicadores, analizarlos y seleccionarlos de acuerdo a cada aspecto observado.

Según Hernández et al. (2010), entre las principales técnicas para recabar los datos, se encuentra la observación, la entrevista, los grupos de enfoque, la recolección de documentos, materiales y las historias de vida, por lo que se ha sido coherente con lo asumido. La observación como la definen estos autores, tiene periodos de observancia abiertos. Es de tipo formativa y constituye un importante medio para los estudios cualitativos. Se puede prescindir de todos los demás métodos, menos el de la observación, por constituirse una herramienta central de recolección de datos cualitativos.

En la investigación, la observación científica permitió recoger datos del fenómeno educativo, de los procesos de formación, de las metodologías de enseñanza y aprendizaje empleadas por los profesores universitarios; de la evaluación llevada a cabo para la verificación de los aprendizajes y el logro de las competencias en el estudiantado de Educación Básica. Esta técnica facilitó la recolección de los datos, partiendo de la observación viva en el trabajo de aula de

cada uno se los profesores responsables de la formación por otro lado, se estableció como la mejor estrategia para confirmar datos recogidos en las entrevistas.

Por su parte, la entrevista en profundidad, según Scribano (2008), “es una interacción centrada en los procesos de la intersubjetividad. La proximidad es mandante para comprender los supuestos teóricos de los sujetos que son parte de fenómeno de estudio” (p. 72). En este caso los informantes fueron profesores activos en la carrera de Profesorado en Educación Básica.

Se utilizó también la triangulación como combinación de fuentes con el objetivo de exponer los rasgos del fenómeno y el diagnóstico en la carrera de Profesorado en Educación Básica de la Universidad de El Salvador.

Se utilizó también la matriz DAFO (FODA), como técnica para determinar la posición estratégica en la que se encuentra la carrera en la cual se realizó la investigación, lo que permitió proponer acciones en función de los resultados, así como la triangulación de datos como combinación de fuentes con el objetivo de exponer los rasgos del fenómeno y el diagnóstico.

Para validar los resultados de la investigación, se usó la técnica de Osgood o diferencial semántico, el grupo focal y el método Delphi.

El criterio de expertos, desde su variante Delphi se empleó con el objetivo de validar los resultados obtenidos a través de la consulta y valoración de atributos, posibilitando concertar ideas para su mejora a partir de las sugerencias de los expertos. La Escala de Osgood, se aplicó con el objetivo de valorar el modelo y procedimiento diseñados; y el Grupo Focal, con el objetivo de validar la pertinencia e impacto que tendrá la aplicación del modelo.

La población se conformó por todos los estudiantes y profesores que participan del proceso de formación del Profesorado en Educación Básica de la Universidad de El Salvador (Occidente) en este caso se constituye por 42 estudiantes de los tres niveles de la carrera y 12 profesores formadores estos varían por ciclos académicos dependiendo del número de asignaturas que se ofertan.

En este estudio la muestra estuvo constituida por todos aquellos sujetos que son parte de los participantes en el proceso de formación del Profesorado en Educación Básica. Se aplicó 12 guías de observación en diferentes cursos, horarios y grupos de estudiantes y al mismo se administró 4 guías de entrevista a los profesores que son parte del staff de formación en Educación Básica.

Tal y como lo afirma Hernández y Mendoza (2018), la muestra es el grupo de personas, eventos, sucesos y comunidades sobre los cuales se habrán de recolectar los datos, sin que necesariamente sea estadísticamente representativo del universo o población que se estudia. Esta muestra se determinó a través del criterio de ser participantes activos en la formación del profesorado.

La selección de la muestra se constituyó por el enfoque de voluntarios y por conveniencia esta decisión se tomó por las condiciones que mantuvo la pandemia del Covid 19 y debido a que la mejor forma de obtener los datos fue por parte de los que están identificados con la formación en al área de Educación Básica, al mismo tiempo son los profesores y los estudiantes mayormente conocidos y que dominan el hacer docente y estudiantil respectivamente.

Las asignaturas que se tomaron en cuenta y que se constituyeron en parte de la muestra fueron: correspondiente al ciclo II del plan de estudios, Didáctica general, Psicología de la educación, Seminario educación ambiental y cambio climático; ciclo IV: Desarrollo curricular ciencia salud y medio ambiente ii, Evaluación de los aprendizajes desarrollo curricular, Educación artística; ciclo VI: Desarrollo curricular matemática iv, Práctica docente ii. (42 estudiantes y 12 profesores conformaron la muestra).

Partiendo del análisis de los fundamentos teóricos, la investigación se dirigió hacia la evaluación de la formación por competencias en el estudiantado de Profesorado en Educación Básica por parte de los profesores formadores.

Las principales contribuciones teóricas de la investigación, se enmarcan en la concepción y diseño de un modelo para la evaluación de las competencias en la

carrera de Educación Básica en la Facultad multidisciplinaria de Occidente de la Universidad de El Salvador, en correspondencia con las necesidades y exigencias de la institución en general, cuyas bases teóricas se fundamentan en un conjunto de relaciones esenciales, enfoques, componentes, principios, premisas, rasgos y dimensiones que condicionan su formación.

Las contribuciones metodológicas se resumen en el diseño del modelo estructurado, de forma sistémica y concatenada para el desarrollo de competencias y su proceso de evaluación en la carrera de Educación Básica en la Facultad Multidisciplinaria de Occidente de la Universidad de El Salvador, en correspondencia con las necesidades y exigencias de la institución en general. Las etapas de implementación pudieran ser aplicadas en otras Instituciones de Educación Superior (IES) que forman el Profesorado, previo ajuste de su carácter metodológico a las variables condicionante del sistema, al contexto, así como los resultados propios del diagnóstico y su retroalimentación.

La contribución práctica se plasma en la entrega a la alta dirección de la UES de un diagnóstico profundo sobre la situación de la evaluación en la carrera Profesorado en Educación Básica en la Facultad Multidisciplinaria de Occidente; así como la propuesta del modelo para la evaluación de las competencias, en correspondencia con las necesidades y exigencias de la institución en general, que permitan la verificación del aprendizaje desde lo propiamente formativo y el desempeño de los profesores más cercano a la realidad socio contextual y profesional vigente. Además, se evidenciaron las competencias necesarias a evaluar en la carrera, aplicables a otros ámbitos de las IES.

La novedad científica reside en la elaboración de un modelo fundamentado y sistematizado teóricamente para la evaluación de las competencias en la carrera de Educación Básica en la Facultad multidisciplinaria de Occidente de la Universidad de El Salvador, en correspondencia con las necesidades y exigencias de la institución en general; así como la concreción de estas competencias en la carrera, y orientar hacia un nuevo direccionamiento de la evaluación en las IES. El

modelo diseñado y el procedimiento propuesto para su implementación tienden a llenar un vacío teórico relacionado con la evaluación, por lo que puede ser aplicado en otras IES, carreras y contextos diferentes, previo ajuste a sus condiciones.

El informe final se estructura en introducción, tres capítulos, conclusiones, recomendaciones, bibliografía y anexos, que contribuyen a la comprensión y ampliación de la propuesta.

En el primer capítulo se tratan los aspectos teórico-metodológicos relacionados con el objeto de estudio. En el segundo capítulo se presenta la estrategia metodológica de la tesis y los resultados del diagnóstico realizado, así como sus regularidades. En el tercer capítulo se presenta el diseño del modelo para la evaluación de las competencias en la carrera de Educación Básica, se desarrolla el procedimiento de implementación del modelo, además de presentan los resultados de la validación de los resultados por el método de expertos y se realiza el análisis integral de los resultados obtenidos en su aplicación parcial.

Se declaran conclusiones parciales por capítulos, conclusiones generales y recomendaciones.

Capítulo I: Marco teórico – referencial de la evaluación de competencias

El propósito fundamental de este capítulo consiste en presentar una sistematización teórico – referencial e histórica del surgimiento y evolución de las competencias educativas de la evaluación a nivel general y en el caso de El Salvador. Los antecedentes, la base teórica, la tipología y otros aspectos teóricos y metodológicos de la formación de las competencias y la evaluación de las mismas en los estudiantes.

1.1 La evaluación, análisis y tendencias internacionales

Modernamente la evaluación se entiende como una forma de constatar los resultados en materia de aprendizaje en los estudiantes a partir de verificar el logro de las competencias establecidas previamente para al proceso de enseñanza aprendizaje. Toda evaluación es un parámetro que permite continuar o hacer una pausa para realimentar los aprendizajes, a fin de lograr las competencias necesarias en los estudiantes.

Una de las mejores y más efectivas formas de conocer el alcance en materia de aprendizajes por medio de la evaluación, es justamente cuando el estudiante tiene la relación constante o permanente con los contextos estos porque son estos los verdaderos escenarios en donde se pueden evidenciar los aprendizajes de forma práctica, concreta, objetiva y verídica.

La evaluación desde la perspectiva del proyecto Tuning, para América Latina (2008) plantea que es el proceso de recoger evidencias e información acerca de los aprendizajes logrados por los alumnos utilizando criterios de evaluación preestablecidos. El análisis de los resultados es utilizado para retroalimentar con el fin de promover el aprendizaje y realizar los ajustes necesarios en la planificación de actividades en aula.

La evaluación debe verse como proceso continuo y constante, de tal forma que permita conocer el avance de los aprendizajes de manera secuencial y que refleje el alcance pleno de la competencia a desarrollar.

Desde el momento que se conceptualiza la evaluación como parte integral del proceso de aprendizaje, debe verse como algo natural e inherente al proceso mismo. Además, debe otorgar una importante significación a las actividades cotidianas y significativas que ocurren dentro y fuera del aula, de tal forma que permita la integración de la evaluación y los aprendizajes como una unidad.

La concepción de la evaluación del aprendizaje desde las competencias representa una nueva visión que permite ajustar este proceso a la dinámica del nuevo currículo y sus implicaciones en el aula. Por consiguiente, la evaluación debe ser en sí misma una forma de evaluar los resultados obtenidos en dicho proceso, un modo de orientar o reorientar el desarrollo del currículo sin limitarse al solo hecho de cuantificar los resultados del aprendizaje de los estudiantes. La evaluación desde este enfoque evita la repetición memorística de la información superficial del conocimiento, y, desde luego, supera la tradición del uso de pruebas estandarizadas de lápiz y papel únicamente. El profesor dispone de un repertorio de instrumentos complejos entre los cuales elegirá, si está capacitado, aquellos que se adecuen a las necesidades de aprendizaje en contexto.

Uno de los principales objetivos en la formación docente es desarrollar integral y científicamente a los estudiantes, en este caso los de Educación Básica, para que sean los responsables de dar continuidad a la formación de las nuevas generaciones. Para afrontar este reto ese proceso en sus prácticas docentes (mientras está en formación) y posteriormente en su trabajos como profesores del sistema educativo desde una perspectiva dinámica y transformadora de los participantes y de los contextos de actuación.

Lo anterior tiene sentido solo si entendemos que la sociedad espera que las instituciones universitarias que forman al profesorado lo hagan desde un enfoque integral. Para ello se necesita no solamente desarrollar un aprendizaje innovador

sino, y fundamentalmente, evaluar sus resultados. Ahora bien, ¿Qué características debe asumir la evaluación de estos resultados?, ¿Cómo debe evaluar a los estudiantes los profesores universitarios, y especialmente a aquellos que se deciden por el profesorado?

La universidad debe formar a sus profesores bajo la idea de integralidad, tal como lo establece el art. 55 de la Constitución de la República de El Salvador, el cual dice que la finalidad de la educación es

lograr el desarrollo integral de la personalidad en su dimensión espiritual, moral y social; contribuir a la construcción de una sociedad democrática más próspera, justa y humana; inculcar el respeto a los derechos humanos y a la observancia de los correspondientes deberes; combatir todo espíritu de intolerancia y de odio; conocer la realidad nacional e identificarse con los valores de la nacionalidad salvadoreña; y propiciar la unidad del pueblo centroamericano. (art. 55 Cn.)

Este artículo debe ser el mejor argumento de la universidad para formar a los profesores de acuerdo con las competencias que exige la sociedad salvadoreña, para lograr que la formación de las futuras generaciones desarrolle las características que la sociedad del nuevo siglo requiere. Al mismo tiempo, teóricamente los programas educativos de curso y el sistema de evaluación están orientados a formar personas integrales y activas, para lo cual se asume un modelo constructivista y de competencias por considerarse el más idóneo. Este enfoque define la labor docente como de facilitación, orientación y guía en el desarrollo de las competencias del alumnado.

Para lograr este tipo de docente la estructura del currículo del sistema educativo de El Salvador, exige la formación de un perfil en la carrera de Profesorado en Educación Básica que posea las siguientes características tal y como las define El Ministerio de Educación de El Salvador en el Plan de Estudios del Profesorado en Educación Básica (2012). “El/la docente que se quiere formar en

este nuevo diseño curricular recupera las concepciones que plantea la docencia como”:

- a) Práctica de mediación cultural reflexiva y crítica,
- b) Trabajo profesional institucionalizado,
- c) Práctica pedagógica. (p. 17)

El Ministerio, continúa planteando en ese mismo documento, algunas características que debe poseer el profesorado según lo requiere el currículo del sistema educativo: “Se aspira a formar un/a profesor/a para el nivel básico que sea a la vez persona comprometida, mediador intercultural, animador de una comunidad educativa, garante de la ley y organizador de una vida democrática, intelectual y conductor cultural”. (p.17)

A través de estas orientaciones el MINED (2012), pretende formar un docente con capacidad de:

- Asumirse como un ser autónomo, comprometido con la realidad sociocultural en la cual está inserto,
- Construir dinámicamente una identidad como profesional docente.
- Desplegar prácticas educativas en las cuales manifieste la capacidad de reconocer el sentido socialmente significativo de los contenidos educativos propios de este nivel, y asegurar su enseñanza, con el fin de ampliar y profundizar las experiencias sociales extraescolares y fomentar nuevos aprendizajes. (p. 18)

Esta concepción de perfil debe caracterizar al futuro profesional de la docencia, y es trabajo de la universidad formar en estas áreas de competencias al estudiantado de Educación Básica a partir de esta fundamentación de perfil profesional docente. El Plan de Estudios de la carrera de Profesorado en Educación Básica, a su vez, debe de actualizarse y no solo en relación al perfil exigido por el

currículo del sistema educativo, sino también, a las exigencias de los contextos de las comunidades educativas.

El trabajo de los profesores formadores enfrenta retos, y entre estos está el de buscar las alternativas al enfoque metodológico-didáctico que emplean en el desarrollo de la labor áulica. Los enfoques alternativos deben ser dinámicos, creativos, generadores de conocimientos, procedimientos y actitudes tendientes al aprendizaje autónomo, reflexivo y crítico de los participantes.

Por otra parte, el profesor formador debe ser capaz de contrastar los contenidos de los programas de la carrera con el contexto social, económico, político y cultural de la cotidianidad e incorporarlos al desarrollo teórico y práctico del trabajo de aula; ello implica la tarea de volverse investigador, haciendo un análisis reflexivo, crítico y propositivo de sus prácticas didácticas, actualizarse permanentemente en las áreas pedagógico-didácticas y buscar la mejora continua del proceso de enseñanza.

El perfil presentado es, en teoría, el que orienta la formación de los estudiantes de la carrera; sin embargo, no existe una evaluación científica que corrobore la formación de ese perfil en el estudiantado. De igual forma, no hay un seguimiento al desarrollo de los programas del Plan de Estudios y los profesores formadores quedan al arbitrio de su libertad de cátedra, que deja la libre elección del trabajo en el aula.

En la práctica la misma concepción que se tiene sobre la educación, el proceso de enseñanza aprendizaje, las metodologías de enseñanza y la evaluación del proceso, quedan a discreción de cada profesor, quien, en general, realiza la actividad con unos parámetros difusos y ello impacta en la formación profesional del futuro profesor, la construcción de sus teorías sobre el fenómeno educativo y la enseñanza.

El campo de la educación ha permitido el desarrollo de un conjunto variado de teorías que explican el origen del conocimiento y del proceso de enseñanza-

aprendizaje desde diferentes posiciones o puntos de vista. Estas teorías intentan explicar el fenómeno de la educación en cualquier contexto. Cuando se trata de una estructura social decadente, obsoleta y hondamente estratificada sus relaciones con la enseñanza se caracterizan por valores que reflejan esas estructuras, pero, eventualmente, esas relaciones pueden ser cuestionadas por una actividad intelectual y pedagógica de distinto tipo: una apuesta por la emancipación como el mejor vehículo para la transformación de una sociedad.

Ciertamente, existen perspectivas que ven la educación y el trabajo del profesor como ese elemento que, desde las escuelas, desde las aulas, pueden ejercer con su formación crítica incidencia decisiva en la formación de subjetividades capaces de transformar la sociedad bajo parámetros de igualdad, justicia y dignidad.

En contextos de desigualdad, el currículo nacional para la formación de los futuros profesores es una apuesta compleja que debe ser vista como una competencia contextual, la cual implica que todas las actividades didácticas que se planifiquen deberán desarrollarse en los diversos contextos en los que se desenvuelven los estudiantes; para ello se debe ver esa formación a través de estudio de casos, simulaciones con la ayuda de la tecnología, la resolución de casos de la vida real, de tal forma que permitan al estudiante proyectar esos conocimientos en realidades concretas, evaluar lo aprendido y que reflejen el grado de competencia alcanzado. Ahora bien, ¿Cómo determinar el grado de competencia alcanzado por un alumno?

1.1.1 La evaluación en educación superior. Características y tipologías

La práctica pedagógica realizada por los profesores formadores del estudiantado de Educación Básica de la Universidad de El Salvador, aún sigue dominada por el modelo tradicional; con respecto a la evaluación del proceso de aprendizaje, en la mayoría de los profesores formadores, se siguen los criterios básicamente conductistas, que ignoran o adaptan defectuosamente las nuevas

propuestas evaluativas que el mismo modelo curricular constructivista del plan de estudios propone en los programas de asignatura.

La evaluación se ve como un proceso aislado de la actividad de enseñanza aprendizaje y no como parte integral e integrante del proceso de formación profesional; al mismo tiempo, se concibe solo como proceso de aprobar o reprobar a los estudiantes, limitándose a la administración de pruebas evaluativas estandarizadas y uniformes, es decir, pruebas que “miden” el aprendizaje en el fenómeno de la conducta.

Contrario a tal tendencia esta investigación se fundamenta en concebir a los sujetos del estudio como entes activos y partícipes, conscientes de su actuación en el proceso de formación de las competencias educativas básicas en la carrera de Educación Básica. Sin dejar de lado la teoría constructivista del aprendizaje como la concepción rectora del currículo nacional y de la formación de las competencias educativas en El Salvador, propugna por un modelo de evaluación versátil, sensible al contexto diverso.

En relación a lo planteado se dice que el constructivismo, como lo menciona Cano (2008) percibe al individuo como un ser social y cognitivo que posee comportamientos afectivos que no son exclusivamente por disposiciones internas, sino que se construyen con el día a día en la relación con el medio que le permite experimentar aprendizaje de tipo social y que propician la convivencia con los demás sujetos.

En esta línea de ideas el MINED (2012), describe la acción docente centrada en la enseñanza, entendida como una acción intencional y socialmente mediada para la transmisión de la cultura y el conocimiento en las escuelas, como uno de los contextos privilegiados para dicha transmisión, y para el desarrollo de potencialidades y capacidades de los/as alumnos/as. Como tal, la enseñanza es una acción compleja que requiere de la reflexión y comprensión de las dimensiones socio-políticas, histórico-culturales, pedagógicas, metodológicas y disciplinarias para un adecuado desempeño en las escuelas y en los contextos sociales locales,

cuyos efectos alcanzan a los/as alumnos/as en distintas etapas de importancia decisiva en su desarrollo personal.

El papel del profesor entonces es de vital importancia y deberá partir de la observación cuidadosa del entorno de los estudiantes, adaptarse a su propio vocabulario y saberes para incentivarlos a salir de la cultura del silencio y de la opresión permitiéndoles así, ser protagonistas de su propia historia, cultura y desarrollo social.

Los profesores formadores deben partir de un diagnóstico objetivo, real y concreto de sus estudiantes, así como del contexto socio-económico y de las comunidades educativas en donde desempeñaran los servicios como profesores de Educación Básica esto va a permitir, inclusive, ver el proceso de evaluación de las competencias desde una perspectiva dinámica, científica, creativa e innovadora. Como lo plantea el Ministerio de Educación (2012):

La tarea de la formación docente inicial implica un alto compromiso social, ya que está destinada a los futuros responsables de la educación de niños, jóvenes y adultos, mediante la cual se posibilitará que estos se inserten con actitud reflexiva, crítica y participativa en un mundo complejo, signado por constantes cambios. (p. 12)

Esta afirmación, lleva a consolidar el enfoque de la formación del profesor del mañana como un ente capaz de generar en las futuras generaciones un legado de conocimientos, actitudes y acciones que conlleven a la formación de los estudiantes desde una perspectiva social, humana, crítica y transformadora de la realidad del país.

Bajo este lineamiento los profesores formadores deben de estar capacitados y poseer las habilidades docentes necesarias para enfocar metodológica y evaluativamente el proceso de enseñanza aprendizaje, logrando así, el desarrollo profesional e integral en el estudiantado de Educación Básica de la Universidad de El Salvador. Sin embargo, como manifiesta Picardo (2001):

La preparación de maestros es débil particularmente en lo que se refiere a la experiencia y capacitación, esto genera pérdida de profesionalismo y falta de mística y los maestros en general no están al día con las nuevas técnicas pedagógicas. (p. 69)

Por lo que el sistema universitario en el área de la formación docente debe encontrar el camino para formar profesores para los niveles de Educación Básica, que respondan al perfil exigido por las actuales sociedades del siglo XXI, y no deben perder la mística del magisterio formado, antes que las universidades asumieran ese rol de formación de profesores.

Este planteamiento teórico orienta hacia la necesidad de investigar sobre la formación profesional de los futuros docentes, por parte de los profesores responsables de esa especialidad del saber y, verificar el desarrollo de esas habilidades y capacidades en dichos docentes que se ofrecen a la sociedad salvadoreña del mañana, al mismo tiempo, deben reunir las características personales y profesionales que exige la nueva realidad cambiante de los contextos de las comunidades educativas.

Como ya lo afirmaba Freire (2010), “no hay docencia sin discencia, lo que significa que los formadores de estudiantes deben contextualizar, por un lado, el enfoque curricular que se haga y por el otro y su práctica didáctica la que deben de adaptar a las necesidades de los educandos en particular y del contexto en general” (p. 24).

El trabajo del profesor formador consiste, entre algunas de sus funciones, el de hacer un enfoque teórico-práctico en el desarrollo de los diversos contenidos curriculares, para que los estudiantes puedan evidenciar en la vida cotidiana el verdadero significado de los contenidos y les ayude a vivir la vida desde la vida misma, es en todo caso, se transforme en una forma de emancipar al estudiantado, a partir del conocimiento. Al mismo tiempo y, como lo plantea Tobón (2006):

Importante resulta también reflexionar sobre el rol que las instituciones de educación superior formadoras de docentes deben jugar en los procesos de formación del profesorado, para que los nuevos profesionales de la docencia logren desarrollar las competencias docentes necesarias y las puedan aplicar durante sus procesos de enseñanza y aprendizaje, en contextos cada día más dinámicos y complejos. (p. 110)

Se ve la necesidad que en la Universidad de El Salvador se actualice, en forma permanente, (pedagógica, didáctica y profesionalmente) al personal docente responsable de la formación de los profesores. Para lograr esa finalidad se vuelve necesario realizar un análisis profundo de los procesos de actualización docente y, al mismo tiempo, de la renovación e innovación de los Planes de Estudio de la carrera de Educación Básica, los que deben estar en consonancia con las exigencias del currículo nacional y de los contextos en donde se ejecutará la docencia. El resultado de este análisis contribuirá a las mejoras de los procesos de formación profesional docente.

En este orden, Vygotsky, citado por el MINED (2012), plantea:

Este proceso, que tiene lugar siempre en contextos socio-culturales, “el docente a través de las interacciones con el alumno, se constituye en el andamiaje a partir de las distintas modalidades de intervención, guiando, persuadiendo y corrigiendo los pensamientos y estrategias de los sujetos”. (p.13)

La naturaleza del proceso de enseñanza – aprendizaje intervienen una multiplicidad de factores contextuales lo que da por resultado una variada relación causal de los fenómenos que inciden directa o indirectamente en el aprendizaje, por tanto el profesor debe de mostrarse flexible ante tal situación, es allí donde justamente las experiencias previas que trae consigo el estudiante sirven de base para la construcción de nuevos aprendizajes que al combinarse entre la teoría y la práctica se consolidan como aprendizajes significativos para el estudiante.

La tarea fundamental del profesor formador consistirá, entonces en orientar al estudiante a la adquisición de los aprendizajes a través de la relación entre la teoría y la práctica que le permitan el estudiante transformar la realidad social de los contextos socio culturales de las comunidades educativas.

Toda actividad de enseñanza aprendizaje debe ser evaluada para constatar el alcance de los aprendizajes en los participantes del proceso, ante esta situación el MINED (2012), propone: la evaluación entendida desde su función pedagógica, que sirve prioritariamente a los procesos de reorientación de la enseñanza y del aprendizaje, como función social, vinculada más estrechamente con los procesos formales de validación de los logros y rendimientos que van alcanzando los/las estudiantes en las diferentes instancias de la trayectoria formativa.

En este sentido, la evaluación es siempre parte de la enseñanza y del aprendizaje, y debe tomar en cuenta tanto los procesos realizados por los/as alumnos/as, como la reflexión respecto a las intervenciones pedagógicas realizadas, para regular, reencauzar o reorientar la toma de decisiones en la línea de las intervenciones programadas y desarrolladas.

Asimismo, la evaluación debe ser acorde con la diversidad predominante en las aulas y poner el énfasis en la comprensión de la importancia del proceso de aprendizaje, considerando las variadas experiencias de trabajo con los estudiantes y no solamente a través de la administración de técnicas e instrumentos formales y sistemáticos.

En este marco, la evaluación debe considerarse como un proceso sistémico, continuo, integral, formativo e integrador, que permita poner en juego la “multivariedad metodológica” e integre, instancias tanto de evaluación inicial, predictiva o diagnóstica, como de evaluación formativa y sumativa.

La concepción planteada por el MINED, lleva a ver la evaluación como un proceso inherente y permanente de la enseñanza aprendizaje, por tanto, el profesor deberá poseer dicha concepción como un medio y no como un fin del proceso mismo.

Dicha concepción de la evaluación deberá verse desde el enfoque del currículo constructivista con énfasis en la evaluación de las competencias educativas con el fin de alcanzar una formación integral en el estudiantado.

El proceso de formación profesional hacia el estudiantado debe estar en consonancia con las orientaciones sobre la evaluación por competencias, así lo cita, Gravini et al. (2017). Asumiendo lo planteado por Ruíz (2009), el proceso de evaluación, entonces debe de verificar los logros en materia de aprendizajes por parte de los estudiantes, es así como lo define la evaluación para aprender está relacionada directamente con la evaluación formativa y con la autorregulación y con la metacognición como base de la misma. Esa evaluación implica que nos adentremos en el proceso de construcción de evidencias por parte del alumno a partir de un proceso pedagógico compartido, en el que las evidencias pueden ir variando y enriqueciendo, es decir, que las evidencias que se proponen no son rígidas, sino simplemente constituyen el punto de partida de un proceso que no es predecible, ni cerrado.

Partiendo de este enfoque la evaluación debe ser muy variada, flexible, objetiva, válida y confiable, de tal manera que abarque todos los procesos de formación integral del estudiantado, y que la misma evaluación sirva de base para asegurar o garantizar el desarrollo de las competencias.

La evaluación debe realizarse desde la perspectiva de la comprensión del conocimiento, destrezas, habilidades, valores, entre otros y que viabilicen la capacidad de descubrir y encontrar las relaciones entre lo conocido previamente y el nuevo conocimiento. La imbricación de los componentes es proporcionada al sujeto mediante la experiencia personal, y movilizados de forma integrada y contextualizada, a través de la aplicación que se hace evidente en un desempeño autónomo, flexible, versátil, sustentable e innovador.

Por lo descrito anteriormente, es importante la adquisición de una competencia que lleva a interpretar y formar una nueva concepción sobre la realidad en la que se actúa, dotando a los docentes al currículo y al modelo de formación de

las herramientas necesarias para emanciparse y contribuir a la capacitación de los estudiantes del nivel básico del Sistema Educativo Nacional.

Por consiguiente, la formación del profesor es vista desde un enfoque curricular constructivista, este enfoque se basa en los aportes hechos por Piaget y Vygotsky, lo que plantean entre otras cosas, que la inteligencia de desarrolla en diferentes fases cualitativas y tienen connotación social lo que permite pasar de un estadio a otro, de una estructura cognitiva hacia otra y cada vez más complejas.

Este enfoque lleva implícito la evaluación en el marco integral. De acuerdo al planteamiento anterior, para evaluar las competencias, estas se deben concebir como el conjunto de conocimientos y habilidades integradas al dominio individual y que se vuelven inherentes a los aprendizajes de los estudiantes, cuando son puestas en práctica en el trabajo áulico y en el contexto real de los centros escolares y de las comunidades pedagógicas. Al mismo tiempo, estas implican interacción, mediación y gestión del conocimiento, en una realidad social, cultural y económica determinada; además, permiten actuar con efectividad y eficiencia, así como dar sus propios significados a dicha realidad desde la perspectiva humana, solidaria con la que se forma al estudiantado.

En el caso de la formación del profesorado salvadoreño, la adquisición de una competencia lleva a interpretar y formar una nueva concepción sobre la realidad en la que se actúa, dotando a los docentes de las herramientas necesarias para emanciparse y, por ende, contribuir a la emancipación de los estudiantes del nivel básico del Sistema Educativo Nacional.

El estudio de las competencias educativas se vuelve tan necesario por los nuevos enfoques mundiales de la educación del siglo XXI, y al mismo tiempo, la incursión en el cómo se están evaluando dichas competencias dentro del contexto de la formación de los nuevos profesionales de la docencia en el país.

Cabe preguntarse entonces, el por qué del enfoque por competencias en la formación profesional del nuevo docente, tal y como lo afirma, García, (2010), “La

sociedad está reclamado nuevas competencias a los profesionales y a los ciudadanos en general, que requieren del dominio de destrezas y habilidades específicas” (p.7).

Desde el punto de vista que se asume en esta investigación, el nuevo currículo debe estar enfocado desde esta perspectiva de la educación del siglo XXI el papel de los profesores formadores debe estar en consonancia con estas nuevas exigencias y su trabajo áulico, orientado desde el abordaje metodológico hasta la evaluación misma del proceso de enseñanza aprendizaje. Es así, como esa labor y formación docente va a contribuir a desarrollar la mentalidad de estar en consonancia con el nuevo mundo, con las nuevas incertidumbres del este mundo de cambios incesantes.

El proceso de evaluación de las competencias se debe orientar hacia una concepción integral, permanente, constante que sirva de base y acompañe al proceso de aprendizaje, bajo la forma en que se ha abordado la enseñanza en el trabajo áulico con los estudiantes, sin olvidar los fines de la educación nacional, el currículo y los Planes de Estudio de la carrera de Educación Básica.

La tipología de la evaluación puede variar dependiendo a quien se dirija y los objetivos que se pretendan alcanzar, es así, como lo menciona Tobón (2010), la evaluación según quienes participan desde el enfoque competencial toma en cuenta las tres alternativas de ésta: autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación. García y García (2021) indican que la:

Autoevaluación: Es realizada por el estudiante mismo con pautas entregadas por el facilitador (mediador). Al respecto, es de mucha utilidad elaborar cuestionarios con ítems cualitativos y cuantitativos para que los alumnos valoren la formación de sus competencias, los cuales pueden ser auto aplicados al inicio y al final. Se recomienda que estos cuestionarios se elaboren tomando en cuenta la naturaleza de las competencias que se pretende evaluar, sus dimensiones, los resultados de aprendizaje y las propiedades de calidad establecidas para el efecto

Coevaluación: Este tipo de evaluación consiste en el proceso por medio del cual los compañeros del grupo evalúan a un estudiante en particular con respecto a la presentación de evidencias y teniendo como base ciertos criterios y propiedades de calidad para cada resultado de aprendizaje.

Heteroevaluación: El facilitador del proceso de aprendizaje (es decir, el docente) lleva a cabo la heteroevaluación. Consiste en un juicio sobre las características del aprendizaje de los estudiantes, señalando fortalezas y aspectos a mejorar; tiene como base la observación general del desempeño en las sesiones de aprendizaje y evidencias específicas. (p.32)

Al tener en cuenta lo anterior es que se plantea que las competencias deben formarse desde y hacia el interior del grupo, particularizando en cada sujeto, en sus necesidades, intereses, motivaciones y características individuales. García et al. (2019) Los estudiantes están influenciados y al mismo tiempo se nutren de todo su entorno, donde viven y se desarrollan; siendo todos ellos eslabones esenciales en el proceso de formación y evaluación de las competencias.

La evaluación desde el enfoque por competencias implica asumir cambios en diferentes aspectos de la práctica docente de los profesores formadores y de las Instituciones de Educación Superior (IES), las que no deben dejar en manos del profesorado la tarea de formarse de manera autónoma. Las IES deben planificar estos cambios, y reorganizar las estructuras académicos-administrativas para no generar confusión y desconfianza en los procesos de formación profesional; incluido además la capacitación de sus docentes.

1.1.2 Evaluación de competencias. Particularidades

La evaluación de competencias facilita a los estudiantes generar entornos significativos de aprendizaje que acercan sus experiencias académicas al mundo profesional, permitiendo la formación de capacidades integradas y orientadas a la acción, con el objetivo de ser capaces de resolver problemas prácticos del contexto.

Por consiguiente, afirma Manríquez (2012):

Uno de los problemas que plantea la evaluación de competencias es que ellas necesariamente son el producto de un proceso secuenciado; la evaluación debería propender a la constatación del dominio de una competencia, lo que difícilmente puede ser determinada a través de un sólo método. (p. 10)

La evaluación de las competencias es un nuevo paradigma en el campo de la educación y la gestión del talento humano, que está ayudando a identificar con mayor claridad los logros y aspectos por mejorar en las personas, con base en la actuación integral ante situaciones y problemas contextualizados. Con ello, se está trascendiendo el enfoque tradicional de la evaluación, que se orienta a los contenidos fragmentados sin considerar el contexto (Tobón, 2011).

La labor del profesor formador de maestros en la universidad debe cambiar el paradigma tradicional de la evaluación hacia el nuevo paradigma de la evaluación de las competencias que vaya en consonancia con la concepción curricular del plan de estudio de los profesorados y de esta manera, verificar los aprendizajes desde una actuación integral de los estudiantes y visto desde los problemas contextualizados de las comunidades educativas.

Tobón (2011), plantea en este orden de ideas que:

La evaluación de las competencias se aplica en todos los niveles educativos, desde preescolar hasta doctorado y posdoctorado, para diagnosticar, formar, acreditar (reconocer los logros académicos) y certificar la actuación de las personas, buscando que los estudiantes posean una auténtica formación integral. (p.9)

Por consiguiente, no hay excusa válida por los profesores formadores para la aplicación de este enfoque de la evaluación, que de llevarlo a la práctica permitirá una formación integral en los futuros maestros del sistema educativo nacional. Las competencias a explorar abarcan los diferentes tipos y deben de ser parte del perfil

a formar en los futuros profesores, estas están explicitadas en el Plan de Estudio de la carrera de Profesorado en Educación Básica.

Para tal efecto, se realizó un diagnóstico que permitió profundizar en el conocimiento de las competencias que han sido formadas en los estudiantes y que les sirve de base en el trabajo áulico que desarrollan en los centros escolares donde realizan las prácticas docentes, dado que es en esta fase que se podrán evidenciar con las actividades de enseñanza-aprendizaje que realizan con los estudiantes de los niveles de Educación Básica; es en este proceso en el cual se establecen la relación de competencia, individuo, tarea y contexto, es decir, en la actividad práctica como profesores.

A partir de esta concepción, el estudio pretende constatar la formación de las competencias por medio de la evaluación del perfil profesional de los estudiantes de Profesorado en Educación Básica, que no solo respondan a lo pretendido por el programa de estudio, sino también, a las exigencias del contexto educativo que la sociedad salvadoreña exige para enrumbarse hacia nuevas perspectivas de desarrollo social.

Tal referencia planteada suscita determinar que las competencias como el conjunto de conocimientos, habilidades integradas al dominio individual y que se vuelven inherentes a los aprendizajes de los estudiantes, cuando son puestas en práctica en el trabajo áulico y en un contexto real de las comunidades educativas. Al mismo tiempo, estas implican interacción, mediación y gestión del conocimiento, además de la realidad social, cultural, económica y que permiten actuar con efectividad y eficiencia, así como sus propios significados a dicha realidad desde la perspectiva humana con la que se formó al estudiantado.

A partir de este fundamento se puede plantear que la adquisición de una competencia lleva a interpretar y formar una nueva concepción sobre la realidad en la que se actúa, dotando a los docentes de las herramientas necesarias para emanciparse y contribuir a la emancipación de los estudiantes del nivel básico del sistema educativo nacional.

De acuerdo a estas afirmaciones, la investigación sobre la evaluación de las competencias en la formación del nuevo profesional de la docencia en el país, necesita partir del desarrollo histórico del hombre y de la formación de la conciencia en éste.

La evaluación de competencias demanda entonces una atención cuidadosa del docente tanto en las estrategias e instrumentos a aplicar como en las evidencias recopiladas, que justifiquen su juicio valorativo y los niveles de dominio alcanzados por el estudiante. Díaz y Valdés (2016), plantean que, ello logrará que dicha valoración sea más completa, acertada, precisa y justa. Asimismo, se requiere incluir los procesos de autoevaluación y coevaluación de manera que los implicados en el proceso evaluativo tengan una mayor participación.

De acuerdo al planteamiento anterior, para evaluar las competencias, estas se deben asumir como el conjunto de conocimientos y habilidades integradas al dominio individual y valores que se vuelven inherentes a los aprendizajes de los estudiantes, cuando son puestas en práctica en el trabajo áulico y en el contexto real de los centros escolares de las comunidades educativas. Al mismo tiempo, estas implican interacción, mediación y gestión del conocimiento, en una realidad social, cultural y económica determinada; además, permiten actuar con efectividad y eficiencia, así como dar sus propios significados a dicha realidad desde la perspectiva humana, solidaria con la que se forma al estudiantado.

Los modelos de la evaluación de las competencias están determinados por la naturaleza de las asignaturas que se estén desarrollando, de allí que no hay un parámetro determinado para el empleo de un modelo en particular. Los modelos de evaluación por competencias, básicamente siguen dos vertientes básicas en el aprendizaje, estas son, las que abordan indicadores de logros basados en tramos de calificación y el modelo por indicadores a niveles de logro y asociados a los criterios de evaluación, es decir, de forma reflexiva, crítica y con base a elementos teóricos-prácticos. Partiendo de este argumento Tobón (2011) describe que:

La evaluación de las competencias integra lo cualitativo y lo cuantitativo. Lo cualitativo es determinar cómo los estudiantes cumplen con los criterios, las evidencias y poseen cierto desempeño. Lo cuantitativo se complementa con lo cualitativo e implica dar una nota numérica o un porcentaje que exprese los logros cualitativos alcanzados. (p.25)

La evaluación por competencias debe ser vista por los profesores como un proceso por el cual se obtienen evidencias del progreso de aprendizaje en los estudiantes, desde luego este proceso debe planificarse con base a los objetivos o competencias deseados en la formación de conocimientos, habilidades y actitudes socio-afectivas.

La evaluación se convierte en un proceso de motivación para los estudiantes, cada una de las actividades permite a éste darse cuenta de sus propios resultados y avances en materia de aprendizaje. Para lograrlo la evaluación debe ser variada y adecuada al enfoque de las competencias, previamente orientadas.

Justamente, se confirma que la evaluación de competencias implica una serie de pruebas que abarcan lo cuantitativo y lo cualitativo que permitan la reflexión a partir de los resultados obtenidos en la calificación y en la evaluación por los involucrados en el proceso de enseñanza aprendizaje. Todo análisis y reflexión que se haga deberá hacerse, a partir del desempeño de los estudiantes en las tareas y en las actividades evaluadas y sus logros y sobre todo en la solución a los problemas de la realidad.

El proceso de evaluación de por sí, es complejo por los aspectos objetivos y subjetivos que sobre él incide; el proceso de evaluación de las competencias se complejiza más por la necesaria integración de conocimientos, habilidades, valores, actitudes y destrezas demostradas que entran a tomar partido; por ello es dentro de las competencias lo menos abordado, lo más enunciado y lo más urgente.

1.2 Origen y tendencias de las competencias

Los cambios que se han presentado en el mundo en todas las áreas del desarrollo social, económico, político, cultural y desde luego en el científico y tecnológico, han llevado a buscar nuevas estrategias y políticas educativas que inciden en la estructura del currículo de cada país es así como nacen las diferentes teorías educativas, enfoques y paradigmas de cara a los retos de la educación del siglo XXI de esta forma surge una de las teorías más influyentes en la educación actual y que se constituye en el enfoque por competencias.

Desde una cultura del emprendimiento social, la universidad debe contribuir en la formación de profesionales con valores éticos, responsables y visión de futuro. En este sentido, Lazo; García y Rojas (2020), lo abordan desde diferentes categorías conceptuales, en las que la comunicación y el emprendimiento son claves, para promover la transformación creativa del entorno en función de favorecer el proceso de inserción y evaluación por competencias.

La formación y evaluación de competencias es uno de los objetivos esenciales de la universidad actual; sin embargo, es interesante destacar que el interés por ellas no surge en el contexto universitario, sino en el mundo del trabajo en la década de 1870, y es partir de los estudios de McClelland (1973), Mertens (1997; 2000) y otros autores, que comienza una búsqueda orientada al hallazgo de criterios científicos explicativos de la eficiencia de las personas en el desempeño laboral.

Las competencias nacen en los procesos de producción material, sin embargo, por el desarrollo de la tecnología surge el interés de las empresas de llegar a consenso y al punto convergente que los sistemas educativos deben ser los responsables de la formación de un perfil profesional que responda a esos intereses, surge así el nuevo enfoque de los currículos por competencias y este sea responsable directo de la puesta en práctica de un modelo educativo que esté en consonancia con lo exigido por las empresas y la sociedad misma.

Al mismo tiempo, el mundo laboral exige una nueva visión en la construcción de los aprendizajes. Paralelamente, los grandes organismos internacionales (no

sólo el Banco Mundial y la OCDE, sino también la UNESCO, UNICEF, PNUD y muchos otros) muestran mediante sus trabajos que la única preocupación por el rendimiento cuantitativo por parte de los sistemas educativos era bastante insuficiente y que iba a ser necesario apuntar hacia un rendimiento cualitativo.

Es así como surgió la idea de desarrollar un currículum (los anglosajones hablan de “currículum general”) basado en el aprendizaje de competencias básicas, vinculadas con la vida, con la finalidad de permitir a cada persona vivir en una sociedad caracterizada por un “desarrollo sostenible” (Guzmán & García, 2017).

Se confirma la necesidad de los sistemas educativos de adaptarse a los retos imperantes en el nuevo orden de cosas y la formación de la mano de obra calificada, lo que da paso a la creación de un enfoque por competencias, vistas desde una perspectiva, no solo de formación de perfil para la producción, sino también desde un enfoque más humano, social y propositivo.

Por consiguiente, el hecho de realizar un giro en los sistemas educativos hacia el enfoque por competencias, no significa que estos dejen fuera del proceso de formación de los estudiantes algunas características inherentes a los enfoques curriculares empleados anteriormente, es decir, se siguen llevando a la práctica áulica, estrategias didácticas ajenas al enfoque por competencias y propias de los modelos pedagógicos desarrollados anteriormente en educación.

Frente a esta situación, la universidad debe potenciar la capacitación de los profesores hacia la puesta en práctica de un enfoque por competencias que esté en concordancia con las necesidades, intereses y problemas de las comunidades educativas y sobre todo de aquel sector de la población más necesitados de una educación que resuelva los problemas contextuales y que permita la búsqueda del desarrollo de las comunidades educativas.

En el campo educativo se encuentran una variedad de competencias, estas tienen su razón de ser dependiendo de la concepción curricular que se ha diseñado, por otro lado, tienen que estar relacionadas con los fines de la educación, su filosofía

y política; se relacionan también con la naturaleza de las asignaturas y desde luego con las estrategias didácticas de cómo se está abordando el contenido.

En consecuencia, con estas ideas, González expresa (2008):

El carácter complejo de las competencias profesionales se expresa no solo en la necesaria integración de sus componentes cognitivos (conocimientos, habilidades) y motivacionales (actitudes, sentimientos, valores) en el desempeño profesional, sino también de sus diferentes tipos (competencias genéricas o transversales y específicas). En la actualidad, el desempeño profesional eficiente en una sociedad globalizada y del conocimiento exige, además de las competencias específicas propias del ejercicio de una determinada profesión, competencias genéricas o transversales, que se expresan en diferentes profesiones, tales como: la capacidad de gestionar de forma autónoma y permanente el conocimiento, de investigar, de trabajar en equipos, de comunicarse en un segundo idioma y de aprender a lo largo de la vida. (p.92)

Este enfoque plantea la necesidad de formar competencias ligadas a una disciplina del saber, se trata de aprender aquellos conocimientos propios de esa disciplina y se orientan a la resolución de problemas pertinentes a la naturaleza de la asignatura o de un determinado campo del saber disciplinar, lo que se conoce como competencias específicas, pero al mismo tiempo, está la necesidad de formar en el estudiante las competencias trasversales, ligadas al saber hacer, a aspectos más generales en el accionar del que aprende, tienden a ser de carácter práctico, conocidas como procedimentales.

El proceso de enseñanza aprendizaje debe buscar un equilibrio entre estas competencias, sin dejar fuera la formación afectiva-actitudinal que caracterice la acción humana en la relación consigo mismo y los demás. Sin embargo, no se debe dejar de mencionar que las necesidades, intereses y problemas propios de cada sociedad determinan la tipología de las competencias que más se adecuen a sus entornos, políticas, y la visión misma que se tengan de la sociedad. Al mismo tiempo

esas competencias a formar, se fundamentan en el ejercicio progresivo y permanente en situaciones variadas de los sujetos en su relación con los contextos específicos y generales de la acción teórica y práctica.

El enfoque de las competencias visto desde una perspectiva educativa más concreta o específica, se puede clasificar su tipología de la siguiente manera, es así como Zubiría (2014) expresa que el objetivo del aprendizaje basado en competencias es el desarrollo integral del individuo, que implica el desarrollo integral, desde el representa el reconocimiento de una serie de saberes planteados por Delors, (1996), Saber conocer: desarrollar nuevos conocimientos, lo cual se relaciona también con la formación permanente y a lo largo de toda la vida, en diferentes ámbitos de la misma: académica, profesional y social. Saber hacer: dominio de métodos, estrategias y técnicas enfocadas al desarrollo de diversas tareas personales y profesionales. Saber ser: son el conjunto de actitudes y formas de actuar con las personas, lo cual les permitirá desarrollar competencias sociales. Se relaciona también con las actitudes hacia la iniciativa, el liderazgo y la motivación frente a las tareas de la vida diaria.

Este enfoque integral de competencias ha sido el más conocido y el que con más frecuencia se ha empleado en la elaboración de los currículos de los sistemas educativos; determina la forma en que el profesor deberá abordar los contenidos desde el primer momento de la planificación del proceso de enseñanza aprendizaje.

Existe una diversidad de tipos de competencias, estas van a depender entre algunos factores, de los autores que sean tomados en cuenta para la concepción, diseño, evaluación y aplicación del currículo en cada sociedad. Este argumento lleva a concebir la competencia educativa en su amplia acepción etimológica es así como lo describe Tobón (2007):

Procesos complejos de desempeño con idoneidad en determinados contextos, integrando diferentes saberes (saber ser, saber hacer, saber conocer y saber convivir), para realizar actividades y/o resolver problemas con sentido de reto, motivación, flexibilidad, creatividad, comprensión y

emprendimiento, dentro de una perspectiva de procesamiento metacognitivo, mejoramiento continuo y compromiso ético, con la meta de contribuir al desarrollo personal, la construcción y afianzamiento del tejido social, la búsqueda continua del desarrollo económico-empresarial sostenible, y el cuidado y protección del ambiente y de las especies vivas. (p. 17)

Los retos de la educación del siglo XXI, han llevado a los sistemas educativos a la formación de un hombre que responda, precisamente a esa nueva realidad mundial, a visualizar la preparación del sujeto desde una óptica más amplia en donde no solo se deben aprender conocimientos de orden memorísticos, sino un conocimiento dinámico, objetivo y científico que se recrea en el contraste constante y permanente con la realidad social, sin olvidar los demás aspectos que determinan la educación integral de los estudiantes y que es parte de la concepción de la competencia, es decir, el saber ser (lo actitudinal - afectivo), el saber hacer (lo procedimental, lo práctico), y uno de los retos más importantes enseñar a como aprender a vivir juntos, a compartir, ser solidarios y con una conciencia social definida. Lo descrito llevaría al estudiante hacia una perspectiva de la cognitiva que lo identifique con el compromiso social.

1.3 Modelo de evaluación y evaluación por competencias

Como resultado del interés creciente por la evaluación, numerosos países, han adoptado estrategias del establecimiento de estándares para monitorear los resultados del sistema educativo a lo largo del tiempo, Tognolini y Stanley, (2007). Esta forma de monitoreo se basa en la determinación del crecimiento o avance de los estudiantes, en relación con resultados predeterminados para las diferentes asignaturas del currículo.

Los estándares son afirmaciones explícitas del desempeño de los estudiantes que describen niveles de logro dentro de un área particular de aprendizaje Shepard, Hannaway y Baker, (2009).

En la literatura sobre evaluación educativa existen diversos modelos formales de evaluación cuyas representaciones ayudan a examinar las relaciones entre diferentes componentes y procesos que ocurren dentro de dichos sistemas (De los Santos, 2008).

Si se considera la evaluación como un proceso, entonces los modelos de evaluación constituyen la forma en que se resume o conceptualiza la manera como debe efectuarse el proceso de evaluación. Un modelo puede definirse también como una metáfora, y en ese sentido, un modelo de evaluación puede concebirse como la metáfora o forma de pensar la evaluación que tiene el autor del modelo.

Cada modelo se orienta a responder ciertas preguntas y, por tanto, para la elección de un modelo particular deben considerarse las preguntas que se pueden responder a partir de su utilización y los recursos que se tienen para responderlas. Madaus y Kellaghan (2000)

La gran cantidad de modelos en el ámbito de la evaluación educativa revela el amplio rango de posiciones epistemológicas e ideológicas que existen entre los teóricos sobre la naturaleza de la evaluación, la forma de conducirla y la manera de presentar y utilizar los resultados.

Los modelos permiten identificar los elementos clave que requieren ser medidos dentro del sistema; incluyen las relaciones teóricas entre los componentes y permiten distinguir áreas en las que es necesario intervenir. (Ogawa y Collom, 1998).

Aunque no existe un consenso en la literatura sobre la clasificación de los tipos y modelos de evaluación que existen, Hansen, (2005), plantean que es posible agruparlos en seis grandes categorías:

- 1) Modelos de resultados;
- 2) Modelos explicativos del proceso;
- 3) Modelos económicos;
- 4) Modelos de actor;

- 5) Modelos de teoría del programa; y
- 6) Modelos sistémicos. (p.43)

El modelo de resultados, también denominado modelo basado en las metas, se centra en los productos alcanzados por un programa u organización; tiene dos subcategorías: el modelo de logro de metas, y el modelo de efectos. El primero es un clásico en la literatura sobre evaluación de programas y evaluación organizacional; en el los resultados se evalúan con base en las metas u objetivos establecidos.

Por su parte, el modelo de efectos tiene la intención primordial de conocer todas las consecuencias producidas por el objeto que se evalúa. Este modelo, también conocido como “modelo de evaluación libre de metas” (Gracia, 2010), ha sido criticado porque se considera que puede tener criterios de evaluación deficientes.

El modelo explicativo del proceso se centra, en los procesos y esfuerzos. La evaluación de proceso se lleva a cabo de manera adecuada cuando se realiza “en tiempo real”, y es menos pertinente cuando ocurre a través de análisis históricos.

Los modelos económicos consideran al objeto de la evaluación desde la relaciona de la evaluación de los resultados con los insumos (Hansen, 2005).

Los modelos de actor se basan en los criterios establecidos por los propios actores de la evaluación; mientras el modelo de los interesados considera los criterios de todas las partes interesadas que resultan pertinentes para la evaluación (Srtaer, 2006)

Por su parte, el modelo de revisión por pares toma en cuenta los criterios para la certificación de profesionales. El modelo de teoría del programa se centra en la evaluación de la validez de la teoría en la que se fundamenta el programa, una intervención u organización determinados.

Este modelo compara y reconstruye, con base en el análisis empírico (Birckmayer & Weiss, 2000), las relaciones causales entre el contexto, el mecanismo y los resultados (Pawson, 2002).

El modelo de teoría del programa puede ser visto como un modelo de resultados extendido. El objetivo del modelo teórico es revisar y seguir desarrollando la teoría del programa y así aprender lo que funciona, para quiénes y en qué contextos. Todos los modelos tienen tanto fortalezas como debilidades, y la elección de alguno de ellos corresponde a la decisión de elegir una perspectiva del objeto de estudio. Al seleccionar un modelo, algunos aspectos del objeto evaluado pueden ser enfocados claramente, mientras que otros se excluyen del foco.

Por su parte los modelos de la evaluación de las competencias están determinados por la naturaleza de las asignaturas que se están desarrollando de allí que no hay un parámetro determinado para el empleo de un modelo en particular. Los modelos de evaluación por competencias, básicamente siguen dos vertientes: en el aprendizaje, estas son, las que abordan indicadores de logros basados en tramos de calificación y el modelo por indicadores a niveles de logro y asociados a los criterios de evaluación, es decir, de forma reflexiva, crítica y con base a elementos teóricos-prácticos.

Partiendo de este argumento Tobón (2011) describe que:

La evaluación de las competencias integra lo cualitativo y lo cuantitativo. Lo cualitativo es determinar cómo los estudiantes cumplen con los criterios, las evidencias y poseen cierto desempeño. Lo cuantitativo se complementa con lo cualitativo e implica dar una nota numérica o un porcentaje que exprese los logros cualitativos alcanzados. (p.25)

Justamente, se confirma que la evaluación por competencias implica una serie de pruebas que abarcan lo cuantitativo y lo cualitativo que permitan la reflexión a partir de los resultados obtenidos en la calificación y en la evaluación por los involucrados en el proceso de enseñanza aprendizaje. Todo análisis y reflexión que

se haga deberá hacerse, a partir del desempeño de los estudiantes en las tareas y en las actividades evaluadas y sus logros y sobre todo en la solución a los problemas de la realidad.

El enfoque por competencias nace en el mundo capitalista como un elemento para la competitividad laboral, sin embargo, a partir de los resultados en el proceso de la producción de bienes materiales es tomado en el campo de la educación con un enfoque diferente, es decir como aquella estrategia didáctica que permitiría el desarrollo de capacidades y habilidades educativas que le permitan al estudiante desenvolverse de manera activa, participativa y que le ayuden a resolver problemas del contexto.

La evaluación por competencias, significa dejar fuera la concepción tradicional, bancaria y conductista de la misma y reorientar este proceso hacia nuevas estrategias, concepciones e instrumentos que se adecuen a la nueva dinámica de evaluación de los aprendizajes. La evaluación por competencias debe tomar en cuenta las diferentes categorías que constituyen este enfoque, es decir, propósitos del programa, plan de estudios, resultados de los estudiantes, labor del profesor formador (metodología, actividades, evaluación, entre otros), perfiles de entrada y salida de los estudiantes y los contextos educativos.

Los sistemas educativos de hoy día enfrentan un sin fin de retos y desafíos, estos están condicionados por el emergente crecimiento de la ciencia y la tecnología del siglo XXI y sobre todo de los cambios acelerados que estos han generado en las formas de concebir y hacer educación desde las aulas. El ser humano está viviendo un mundo circunscrito al uso incesante de las tecnologías de la información y la comunicación que en determinado momento condicionan las formas de pensar, sentir y actuar, el sistema escolar debe tomar esto en cuenta al momento de definir y orientar el currículo a llevar a la práctica las aulas.

Partiendo de estas reflexiones, la Universidad de El Salvador, como institución pública de estudios superiores, tiene la responsabilidad ineludible de formar profesionales que se adecuen a las nuevas exigencias sociales, económicas,

políticas y educativas del país y desde luego de formar en la mística de la transformación individual y social de esos contextos en que se desempeñan dichos profesionales. La universidad debe formar integralmente a sus estudiantes y desarrollar las competencias que permitan al nuevo profesional estar en consonancia con los contextos y busquen el bienestar social.

La Universidad de El Salvador debe cambiar la concepción curricular que está desarrollando en las aulas, significa que hay que cambiar los referentes teóricos de la educación tradicional hacia un enfoque por competencias y desde luego que lleve implícito la evaluación del proceso de aprendizaje desde ese enfoque.

Desde esta nueva situación problemática de los contextos educativos, García y González, (2013), explica que: la persona competente tendrá que saber desenvolverse en situaciones menos programadas en un entorno complejo e inestable y justamente para esto es que se debe preparar a los profesionales. (p.27). La formación de competencias es mucho más que un currículo, es la resolución de problemas cada vez más complejos en situaciones diversas, empleando para ello conocimientos y destrezas, proveniente fundamentalmente del mundo laboral, de experiencias concretas y conocimientos adquiridos previamente, por tanto, no se transfiere mecánicamente, sino en la práctica.

La dinámica de la nueva realidad educativa del siglo XXI, lleva a los estudiantes a formarse de formas distintas para enfrentar los nuevos retos de los contextos, para ello la universidad debe estar preparada académicamente con sus cuadros de profesores, de tal forma que puedan enfrentar dichos retos y formar el estudiante desde esa misma concepción educativa, esto lleva al proceso de generar los cambios curriculares que se adecuen al nuevo enfoque de formación por competencias y dotar al estudiante de las capacidades, habilidades y destrezas que le permitan aún mejor desenvolvimiento en la realidad social, económica, política y educativa, entre otros.

La Universidad de El Salvador, en especial la Facultad Multidisciplinaria de Occidente, debe dejar en el pasado el modelo tradicional de la educación, en donde todo el proceso gira alrededor del profesor y debe buscar a la brevedad la puesta en práctica de un modelo educativo que sea dinámico y que gire alrededor del estudiante como sujeto activo, propositivo y creador de nuevos conocimientos y con las competencias necesarias para cambiar el estado de las cosas de la sociedad salvadoreña.

El profesor requiere de cambiar de modo de concebir la educación, el proceso de enseñanza aprendizaje, la evaluación y desde luego los instrumentos que está emplea para el conocimiento de esos logros en materia de competencias educativas. Es importante trascender de esa enseñanza de transmisión mecánica de conocimientos, hacia una enseñanza aprendizaje que sea dinámica, activa, propositiva, para ello el profesor debe adquirir y desarrollar nuevas competencias que faciliten la orientación de los estudiantes hacia la formación de esas competencias que exigen los programas de estudio de la carrera.

Desde esta perspectiva, los profesores que son responsables de la formación profesional en la carrera de Educación Básica, deben de concebir la evaluación por competencias desde una concepción amplia para la formación profesional y que se impliquen procesos tales como las habilidades, los valores, las actitudes, los conocimientos teóricos y prácticos, los intereses, entre otros, que le permitan al estudiante desempeñarse de una forma adecuada en los contextos educativos y estos niveles de desempeño tienen que ir hacia la mejora constante en tanto se forme la capacidad de solucionar situaciones o problemas concretos de los estudiantes.

La evaluación por competencias al llevarla a la práctica áulica demanda una atención especial por parte del profesor para la selección de las estrategias e instrumentos de evaluación que va a emplear y que más se adecuen a las características de los estudiantes, de los contenidos, de los contextos, de la metodología y de las competencias a lograr, entre algunos.

La formación del profesorado es vista en cualquier país del mundo como un eje fundamental para la búsqueda del desarrollo social, económico, político, cultural, por ende, se le debe prestar atención especial para que sea ese motor de desarrollo que impulse al país hacia mejores condiciones de vida material y espiritual de sus ciudadanos.

Partiendo de este planteamiento, la universidad debe de formar permanentemente a los profesores que son responsables de estos profesionales en las nuevas exigencias del mundo cambiante de hoy en día, esto es, hacer énfasis en el desarrollo de las competencias que lleven al profesor ver la evaluación del proceso permanente, continuo, flexible y basado en aquellos instrumentos preferenciales de este enfoque, de tal manera que permita conciliar todo el proceso de formación con el conocimiento, tanto del profesor, como del estudiante del alcance o no de las competencias planteadas para tal efecto.

Las consecuencias de incluir el enfoque por competencias básicas en el currículo educativo implica asumir cambios en diferentes aspectos del desarrollo del plan de estudios de la carrera de Educación Básica y desde luego con mayor énfasis en la práctica docente, dichos cambios deben ser significativos en todas las áreas que implica la formación profesional, en este sentido la administración de la Universidad de El Salvador únicamente ha legislado, dejando en manos del profesorado la tarea de formarse y actualizarse casi de manera autónoma.

Desde luego este planteamiento no deja fuera la poca o escasa capacitación que se les ha proporcionado a los profesores formadores de la carrera en mención sobre la evaluación desde el enfoque por competencias que es parte integrante del modelo curricular propuesto por el Ministerio de Educación.

1.3.1 El modelo como resultado científico

Un modelo es considerado en este caso como aquellas orientaciones, guías, referentes teóricos y prácticos que se van a elaborar y aplicar para el diseño,

elaboración, seguimiento, control y toma de decisiones, entre otros, al momento de realizar la evaluación del proceso de aprendizaje, cuya finalidad será la de mejorar la prácticas de evaluación que se realizan por parte de los profesores de la carrera de Educación Básica, en la búsqueda de la calidad inexcusable en la formación de las competencias en los estudiantes.

En este sentido, como lo describe Valle (2010), un modelo es una representación de aquellas características esenciales del objeto, de cómo puede ser cambiado e implementado, así como evaluado, lo que permite descubrir y estudiar nuevas relaciones y cualidades con vistas a la transformación de la realidad.

En este estudio se presenta como respuesta a la principal problemática encontrada un modelo de evaluación por competencias este se define como el conjunto de referentes teóricos y prácticos que orientan el proceso de evaluación bajo un enfoque por competencias. A diferencia de una estrategia que es la tendencia al empleo de métodos y técnicas para valorar el aprendizaje de los estudiantes, el modelo va allá de este proceso, dado que incluye una serie de instrumentos de evaluación cuya finalidad es la de verificar el logro de aprendizajes desde una perspectiva holística, ofreciendo un conjunto de referentes e instrumentos de evaluación para que el profesor elija aquellos que más se adecuan a las características del grupo de estudiantes, a la naturaleza de la materia que sirve, entre algunos. Por consiguiente, lo que se persigue con la implementación del modelo es la innovación constante de las prácticas evaluativas de los profesores de la carrera de Educación Básica.

Para Valle (2010), el modelo:

Es una abstracción de aquellas características esenciales del objeto que se investiga, que permite descubrir y estudiar nuevas relaciones y cualidades de ese objeto de estudio con vistas a la transformación de la realidad, y la modelación debe entenderse como un proceso, ya que ella es la transformación sistemática de un fenómeno sujeto a leyes. (p.36)

Desde esta concepción un modelo presenta las características de lo que se pretende implementar. Al mismo tiempo, presenta las relaciones que se establecen entre los diferentes componentes de dicho modelo. En la práctica lo que se pretende es que las propuestas de los instrumentos de evaluación que se ofrecen, sirven de modelaje y desde luego, de adaptación en los diferentes momentos de la evaluación del proceso de aprendizaje.

Para Valle (2010):

El modelo por excelencia para obtener otros modelos se conoce con el nombre de modelación. El análisis del proceso de modelación, su estructura y la investigación de sus etapas principales resulta de gran interés, tanto para los filósofos por su aspecto gnoseológico como también para los investigadores, que trabajan en aquellas ramas del conocimiento científico donde los métodos de la modelación han adquirido difusión, tal es el caso de la metodología de la investigación pedagógica. (p.67)

Dentro de las definiciones de modelo se puede verificar esta, que lo plantea como una forma de modelación y es vista como aquellos métodos de la Pedagogía que se realizan en la práctica áulica como proceso de imitación de otros métodos, técnicas e instrumentos, en este caso de evaluación de las competencias en los estudiantes. En este orden de cosas, Ruiz Aguilera (2002) señala:

Es la representación de las características de algún objeto en otro, creado especialmente para estudiarlo. Es la configuración ideal que representa de manera simplificada una teoría. Es un conjunto que representa a otro conjunto, constituye un instrumento de trabajo que supone una aproximación intuitiva a la realidad, su función básica es ayudar a comprender las teorías y las leyes. (p.65)

Partiendo de estos referentes al autor de este estudio retoma para la propuesta de modelo la definición de ser un referente teórico y práctico de los diferentes instrumentos de evaluación que servirán de base para la aplicación de

cada uno de estos en las diversas actividades de evaluación, obedeciendo a la naturaleza de cada asignatura, de las características de los estudiantes, de los recursos materiales con lo que cuente en profesor y los estudiantes, entre otros.

El modelo que se propone en este estudio persigue, justamente, propiciar nuevas acciones evaluativas que vayan en consonancia con las directrices del plan de estudio de la carrera de Educación Básica y desde esta óptica se ofrecen los diferentes instrumentos que van a facilitar el trabajo docente al momento de realizar la evaluación.

1.4 Conclusiones parciales del capítulo I

El enfoque educativo por competencias, nace desde la perspectiva de la producción de bienes materiales, sin embargo, este se fue agregando a las diferentes áreas del funcionamiento de las sociedades, la educación no fue la excepción y se inician los diferentes movimientos en los sistemas educativos para incluirlo en el desarrollo de los currículos; que desde luego vino a dinamizar los procesos de educación formal en todos los sentidos, desde la planificación curricular hasta la parte operativa y concreta del trabajo con los estudiantes.

La evaluación por competencias es un enfoque que debe orientar desde el currículo hacia una concepción objetiva, concreta, real y científica de la evaluación como proceso permanente que busca cualificar aprendizajes en los estudiantes. Además, cambia el rol que juegan los profesores en la formación profesional de los estudiantes de la carrera de Educación Básica de la Universidad de El Salvador. Desde esta óptica, la evaluación por competencia para que sea realidad en la actividad de enseñanza – aprendizaje debe de verse como parte integral e integrante del proceso mismo y a la vez integrar en una sola unidad el binomio de la teoría y la práctica en los aprendizajes.

Capítulo II: Estrategia metodológica y diagnóstico en la carrera de Educación Básica

En este capítulo se establece la ruta seguida en la investigación estableciendo para ello la estrategia metodológica de la misma, se realiza el diagnóstico con sus resultados propios, hasta llegar a las regularidades; lo cual permite constatar la problemática en la práctica y permite dilucidar la propuesta posterior.

2.1 Estrategia metodológica de la investigación

Para la ejecución de la investigación se utilizaron diversas fuentes bibliográficas primarias y secundarias, con la finalidad de tener aquella información pertinente y adecuada para la fundamentación teórica y alcanzar el logro de los objetivos planteados en la misma. Además, estas fuentes permitieron establecer la estructura de la investigación que más se ajusta a las características del objeto de estudio y de ahí llegar a la propuesta de solución de la problemática planteada.

Se utilizó el enfoque mixto, que se rige por una serie de procesos que al conjugarse en la práctica permitieron el desarrollo de la epistemología de las competencias en el área de la carrera de Educación Básica, lo que generó nuevos conocimientos relacionados con la mejora del quehacer docente específicamente en la evaluación del aprendizaje.

La investigación desarrollada es de tipo descriptiva con enfoque mixto, relacionándose elementos de la perspectiva cualitativa y cuantitativa con carácter interpretativo, para la interpretación del contexto del uso de la evaluación por competencias, para la validación de la información y los instrumentos a emplear en el proceso de la investigación.

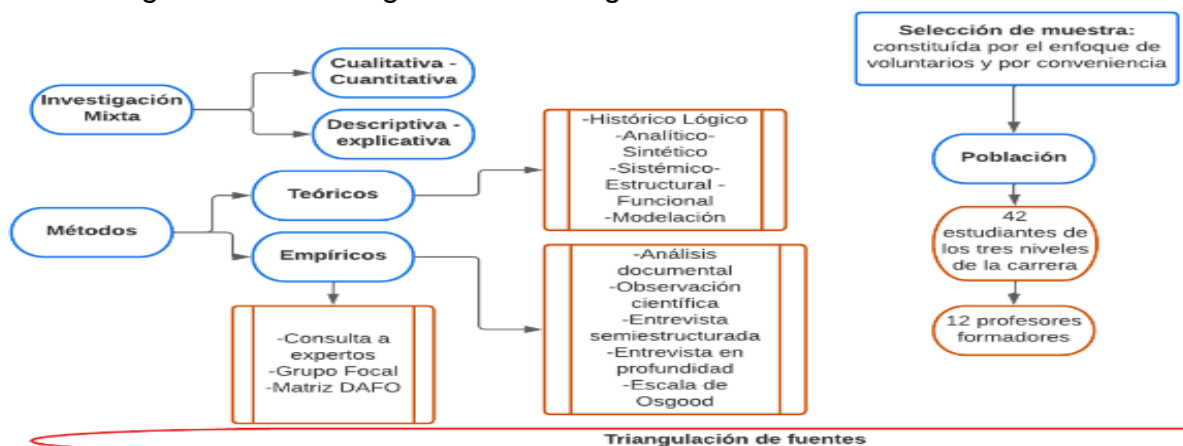
Es descriptiva porque se adecua a las características del problema y los sujetos de la investigación, lo que permite mayor profundidad en la búsqueda de las causas que generan el fenómeno de estudio.

El Plan de Estudios de la carrera de Educación Básica, que propone el Ministerio de Educación de El Salvador, está diseñado para ser evaluado por el enfoque de competencias. Con el estudio descriptivo se buscó detectar el nivel de conocimiento que poseen los profesores del área de Educación Básica sobre la aplicación de la evaluación por competencias al momento de conocer los aprendizajes obtenidos por los estudiantes.

En la investigación, la observación permitió recoger datos del fenómeno educativo, de los procesos de formación, de las metodologías de enseñanza y aprendizaje empleadas por los profesores universitarios, de la evaluación llevada a cabo para la verificación de los aprendizajes y el logro de las competencias en el estudiantado de Educación Básica.

La entrevista fue administrada a los profesores que son parte del cuerpo docente a tiempo completo en la universidad, se realizó tomando en cuenta la experiencia de cada uno en la formación de estudiantes en la carrera de Educación Básica y al mismo tiempo de la disposición para participar activamente en el avance de este estudio. Por consiguiente, la metodología de la investigación es resumida de la siguiente forma:

Figura 1: metodología de la investigación



Fuente: autoría propia

La propuesta de esta investigación pretende ser concebida con una concepción problematizadora, a través de un modelo de evaluación por competencias para ser ejecutado por los profesores formadores y que obedezca al Plan de Estudios de la carrera de Educación Básica.

A partir de esta concepción, se constata la formación de las competencias por medio de la evaluación del perfil profesional de los estudiantes de Profesorado en Educación Básica, que no solo responden a los objetivos indicados por el programa de estudio, sino también, a las exigencias del currículo nacional y de los contextos educativos. Por consiguiente, desde la perspectiva teórica y empírica se caracteriza el tipo y modelo de evaluación que emplean los docentes y la forma en que ello se refleja en los aprendizajes de los alumnos.

A partir de los resultados prácticos, el estudio pretende elaborar una propuesta de un modelo de evaluación por competencias didácticas, que propicie la formación integral del estudiantado de Educación Básica de la Universidad de El Salvador. Dicho modelo obedecerá a la lógica de los contenidos y a la naturaleza de cada una de las asignaturas que corresponden al Plan de Estudio de la carrera en mención. De acuerdo al problema y a los objetivos planteados, la estrategia metodológica desarrollada se estructuró en cuatro momentos, donde se utilizaron diferentes métodos que contribuyeron a conformar la propuesta.

- Primer momento: Se determinaron los elementos teóricos-metodológicos vinculados con el objeto de estudio, es un momento teórico- conceptual donde se analiza la literatura consultada y se llega a inferencias que conforman el marco teórico a partir de un razonamiento lógico.
- Se obtienen, procesan y analizan informaciones que constatan el problema y permiten conformar el diagnóstico, fundamentar y construir la propuesta.
- Entre los aspectos esenciales en este primer momento, se encuentra en análisis documental, selección de la muestra para obtener los correspondientes datos para completar el diagnóstico.

- Los métodos teóricos proporcionaron los elementos necesarios para el análisis del objeto de la investigación y contribuyeron además a la sistematización de la información sobre el tema y determinación del marco teórico referencial y la interpretación y análisis de la información obtenida.
- Mediante los métodos empíricos se obtuvo la información necesaria de la realidad que permitió determinar el estado actual de la problemática.
- Segundo momento: Se enmarca básicamente en el diagnóstico, desde lo técnico – metodológico, se caracteriza la carrera, se analiza la información obtenida y la experiencia del autor en ese campo; es decir, la propuesta partió de la descripción y análisis de los hechos y las características del fenómeno objeto de estudio.
- Tercer momento: Se dirige fundamentalmente a la construcción de la propuesta, destacándose el modelo desde sus particularidades y distinciones, enmarcado en la propuesta de solución de la problemática.
- Cuarto momento: Valoración de la propuesta y viabilidad de la misma a partir de la valoración de expertos e implementación parcial en la práctica.
- La estrategia metodológica, se representa de la siguiente manera:

Figura 2: Representación de la estrategia metodológica de la investigación.



Fuente: autoría propia

2.2 Reseña histórica del profesorado y su proceso de evaluación

La educación salvadoreña ha pasado por diferentes concepciones y etapas las cuales se han ido perfilando de acuerdo a las coyunturas socio-económicas y políticas que ha vivido el país. Cada gobierno que llega al poder imprime en la educación sus propios intereses ideológicos de partido y desde allí sus políticas en la educación nacional. La formación de los profesores, por ende, ha sufrido cambios de acuerdo a esa dinámica, en las cuales se han adoptado diferentes programas y modalidades de formación del magisterio.

Cabe mencionar que el magisterio es espacio de disputa entre diferentes proyectos ideológicos y que esto afecta su labor, justamente por el papel que cumple en la sociedad. Cada gobierno imprime en las políticas de formación de los profesores, aquellas ideas o concepciones educativas que más se adecuan a las características de políticas partidarias, ven en el magisterio un arma poderosa para seguir perpetuando los intereses de la clase social en el poder.

Por tanto, la formación docente debe asumirse como uno de los principales objetivos de la sociedad, y de ello depende, además, la formación integral y científica de sus estudiantes. Bajo este argumento se están haciendo desde finales del siglo XX, esfuerzos por mejorar la formación de los docentes. América Latina no es la excepción y se plantean políticas educativas en pro de rescatar la calidad de la educación partiendo de los profesionales de la educación, El Salvador se une a estas estrategias para consolidar una formación del futuro docente que se adecue a las exigencias de los renovados currículos y los contextos educativos de los centros escolares del país.

Bajo este argumento la formación de los profesorado ha sufrido cambios en la estructura de sus planes de estudio, de tal forma que, a partir del año 2013 se deja de formar desde el modelo curricular conductista (Plan de Estudio 1998) y se pasa a un plan de estudios que obedezca a la nueva dinámica del desarrollo educativo, es así como esa formación del futuro docente se enfoca desde la

perspectiva constructivista, y se integra con la propuesta de formación de competencias educativas.

La sociedad salvadoreña, espera que la universidad forme a sus profesores bajo ese enfoque y así lo establece la Constitución de la República de El Salvador, en su artículo 55, que entre sus finalidades está:

Lograr el desarrollo integral de la personalidad en su dimensión espiritual, moral y social; contribuir a la construcción de una sociedad democrática más próspera, justa y humana; inculcar el respeto a los derechos humanos y a la observancia de los correspondientes deberes; combatir todo espíritu de intolerancia y de odio; conocer la realidad nacional e identificarse con los valores de la nacionalidad salvadoreña; y propiciar la unidad del pueblo centroamericano. (p.34)

Por consiguiente, este artículo de la Constitución debe ser el mejor argumento de la universidad para formar a los profesores de acuerdo a las competencias que exige la sociedad salvadoreña, y lograr que la formación de las futuras generaciones alcance las características que la sociedad del nuevo siglo requiere. Al mismo tiempo, el currículo salvadoreño está orientado bajo los lineamientos de este artículo, con un enfoque constructivista que define la labor docente como un ente facilitador, orientador y guía en el desarrollo de las competencias del alumnado de Educación Básica del sistema educativo, al mismo tiempo se plantea que:

El Ministerio de Educación (MINED), en el Plan de Estudios del Profesorado en Educación Básica (2012), El/la docente que se quiere formar en este nuevo diseño curricular recupera las concepciones que plantean la docencia como: a) práctica de mediación cultural reflexiva y crítica, b) trabajo profesional institucionalizado y c) práctica pedagógica (p. 17).

El trabajo de los profesores formadores enfrenta retos, y entre estos está, el de buscar las alternativas en la formación y evaluación de esas competencias en el

desarrollo de la labor áulica, para hacer del proceso de enseñanza aprendizaje una alternativa dinámica, creativa que genere el desarrollo de conocimientos, procedimientos y actitudes que propicien el aprendizaje autónomo, reflexivo y crítico en los participantes.

La formación de los profesores retoma mayor importancia en la década de los años sesenta debido al desarrollo industrial y tecnológico. Pero no fue, sino, hasta después de la Reforma Educativa de 1968, impulsada en El Salvador, que nace con mayor ahínco la formación de los profesores, esto gracias al nacimiento de la Ciudad Normal “Alberto Masferrer”. Esta reforma educativa amplía el proceso de formación de educación media y es así, como se da la creación de los bachilleratos diversificados y en lo que corresponde a educación, el bachillerato pedagógico con sus planes I, II y III, que fueron desarrollados desde la Escuela Normal, como la institución rectora de la formación de profesores en El Salvador.

En efecto, el Plan I era el bachillerato regular que consistía en ingresar el primer año y luego realizar de manera continua sus tres años para obtener el título de bachiller pedagógico y de esa manera directa, el Ministerio de Educación, le asignaba su centro educativo en la ruralidad del país. El Plan II consistía en aceptar aquellos que, habiendo finalizado su segundo año de bachillerato, ingresaban y realizaban su tercer año en Ciudad Normal, y luego, durante un año completo debían realizar la práctica docente en una escuela rural del país, para regresar a Ciudad Normal al final del año, a fin de finalizar su proceso de formación; durante un año completo y con dos vacaciones de noviembre y diciembre para completar su formación docente.

En esta dinámica del desarrollo de la formación de los profesorado, nace la Ley de Educación Superior, que da espacio al inicio de la formación docente a las universidades del país, incluyendo las universidades privadas. Según lo afirma Samayoa (1994) al mencionar que, a finales de los años 80, el sistema educativo con la vigencia de la Ley de Universidades Privadas como marco legal permitió la aprobación de carreras sin el debido apoyo tecnológico, humano y de organización,

generándose así una crisis en la educación superior salvadoreña que genero gran vulnerabilidad al sistema educativo y a las Instituciones de Educación Superior (IES). (p.471)

Ante una proliferación descontrolada dando luz a la filosofía “el que paga aprueba” y la cultura del “título académico” y del “ascensor social” lo que se expresó en un gran déficit en la formación universitaria y docente, además, se enfrenta la creciente ola de violencia de los Derechos humanos que llevó a una guerra civil de más de diez años. “Las intervenciones, huelgas y el conflicto armado dejan hacia la Universidad de El Salvador un preconcepto de lugar de mucho riesgo, de baja calidad formativa e incierto para llegar a obtener el ansiado status profesional”.

Este nuevo escenario marca la nueva era de la formación de los futuros profesores en el país, dejando dudas en la formación de las competencias didáctico/metodológicas necesarias para el buen desempeño como profesor de aula y responsable de educar sistemáticamente a las nuevas generaciones humanas salvadoreñas. La formación docente sigue los lineamientos expresados en el manual “Normas para la Práctica Docente, Formación Inicial de Maestros y Maestras” (Ministerio de Educación, 1997), y en los “Dominios Curriculares Básicos de El Salvador”, así como en los “Fundamentos Curriculares de la Educación Nacional”, donde el MINED prescribe las características, fines y objetivos de la educación nacional y de la formación docente.

Es de suponer que los formadores se rigen por estos lineamientos que sirven de base para la formación de las competencias de los estudiantes del profesorado en estudio, sin dejar de lado las propias concepciones de la educación, del proceso de enseñanza aprendizaje y de la evaluación que tenga cada uno de los formadores, las que influyen y determinan directamente en el desarrollo de los aprendizajes de los estudiantes.

Importante resulta también reflexionar sobre el rol que las instituciones de educación superior formadoras de docentes deben jugar en los procesos de formación del profesorado, para que los nuevos profesionales de la docencia logren

desarrollar las competencias docentes necesarias y las puedan aplicar durante sus procesos de enseñanza y aprendizaje, en contextos cada día más dinámicos y complejos (Tobón, 2006). Las Instituciones de Educación Superior (IES) responsables de esta formación del magisterio deben de dotarse de los mejores recursos (humanos, financieros, didácticos, infraestructura, bibliográficos, entre otros).

Además de no dejar fuera de su funcionamiento los requisitos establecidos en el “Reglamento Especial para el Funcionamiento de Carreras y Cursos que Habilitan para el Ejercicio de la Docencia en El Salvador” (Ministerio de Educación, 2012).

Es igualmente necesario generar estrategias para formar integralmente a los docentes, ya que, después de todo, es el sistema educacional de una nación el que produce la futura fuerza laboral del país y una ciudadanía bien educada e innovadora es vital para el bienestar de una nación; asimismo, esa ciudadanía bien educada es esencial para fortalecer compromisos de participación política.

En el mismo sentido, Vélaz y Vaillant (2009) indican que los docentes son actores fundamentales para la mejora del aprendizaje de los estudiantes, para elevar los niveles de la calidad educativa y para contribuir al desarrollo de la sociedad del conocimiento. La actividad docente recibe influencia de diversos factores que contribuyen a su éxito.

Entre ellos se pueden mencionar la formación inicial y permanente, el proceso de selección y de incorporación a los centros educativos, los ambientes y las condiciones de trabajo, los climas organizacionales, el apoyo de los Estados a través de políticas públicas docentes, las aspiraciones y perspectivas profesionales a lo largo de su vida y la valoración social que percibe.

En El Salvador, la formación del profesorado inicia con las gestiones desde el Ministerio de Educación que diseña la política educativa de la “formación inicial”, desde la década de los ochenta y confía esa formación a las Instituciones de

Educación Superior (IES), para su implementación y fue considerado un avance en materia de competencias educativas.

Sin embargo, este cambio desde la aprobación de la Ley de Educación Superior en 1995 y es cuando el MINED asume la responsabilidad de la formación inicial y lo hace con regular el actuar de las IES. Desde esta nueva perspectiva educativa se enfocan los esfuerzos por orientar el aprendizaje de los alumnos hacia la resolución de problemas, para que ellos tengan la posibilidad de éxito en la relación con su contexto y vida cotidiana.

Desde este desarrollo histórico que ha tenido la formación del profesorado no se puede dejar fuera del discurso la concepción de la evaluación que se lleva a la práctica en el sistema educativo salvadoreño está orientada desde la estructura curricular del Ministerio de Educación y es la que orienta la concepción de la evaluación escolar en los centros escolares y al mismo tiempo orientan el currículo de formación de los profesores.

El MINED (1997), define la evaluación en el proceso de enseñanza - aprendizaje, como:

El proceso científico-técnico, integral, cualitativo y permanente de análisis y síntesis sobre el cumplimiento de los objetivos generales y particulares del sistema educativo; tiene por misión proporcionar informaciones válidas y confiables, útiles para encauzar positivamente los procesos educativos en sus diferentes dimensiones y ámbitos. (p. 23)

Esta definición hace de la evaluación un proceso integral que busca verificar los resultados con base a la intervención de todos los involucrados en el acto educativo, para tener una visión holística del proceso mismo.

Al mismo tiempo, esta definición orienta el enfoque de la evaluación que se va a aplicar en la formación de los profesorado y que deben de llevar a la práctica los profesores formadores de la Instituciones de Educación Superior (IES), partiendo de esta concepción el MINED (2012) expresa: “Consideramos la evaluación como

un proceso fundamentalmente educativo, destinado a controlar y asegurar la calidad de los aprendizajes” (p.22).

El profesor formador al momento de evaluar el proceso de enseñanza aprendizaje debe tomar en cuenta esta concepción de la evaluación; desde este enfoque se puede deducir que la evaluación pasa de ser una actividad tradicional, mecánica y conductista a convertirse en un verdadero proceso que permite analizar la realidad obtenida en contraste con la esperada, con base a los objetivos de aprendizaje o competencias educativas y que orienten la toma de decisiones. En esta misma línea de ideas el MINED (2012), sigue mencionado los tipos de evaluación que se debe implementar por los formadores y menciona:

Evaluación de resultados: En este caso hay que identificar los criterios a utilizar, seleccionar las técnicas, construir los instrumentos, aplicarlos y analizar la información, establecer las estrategias destinadas a conseguir una óptima participación de los estudiantes en su propia evaluación. Evaluación de proceso: en este caso, tienen especial importancia los siguientes factores: la programación, implementación, ejecución y evaluación de las acciones destinadas a facilitar los aprendizajes, la preparación y actuación del formador, la influencia del contexto material y sociocultural de la institución formadora. (p.22)

El trabajo del profesor formador debe tomar en cuenta este enfoque al momento de evaluar el proceso, sin olvidar que son los lineamientos dados por el MINED y que, en todo caso, deben ser dadas a conocer por las IES responsables de la formación de los profesores.

En la práctica educativa en la mayoría de los profesores universitarios:

- No existe una evaluación por competencias que verifique los logros en aprendizaje de conceptos, habilidades destrezas y actitudes en los estudiantes.

- El proceso de la evaluación, queda a discreción de cada profesor el cómo, cuándo, dónde, qué instrumentos, quiénes participan del mismo, cada profesor realiza la actividad según cree sea lo más conveniente en la evaluación de la formación del futuro maestro.
- Los profesores siguen empleando técnicas e instrumentos de evaluación tradicional y la misma universidad orienta hacia ese tipo de mediciones y supedita al profesor en calendario de tiempo, sin importar el ritmo de enseñanza aprendizaje que lleva cada profesor de acuerdo a la naturaleza de lo que enseña y evalúa.

La evaluación desde el enfoque por competencias implica asumir cambios en diferentes aspectos de la práctica docente de los profesores formadores y de las Instituciones de Educación Superior (IES), las que no deben dejar en manos del profesorado la tarea de formarse de manera autónoma. Las IES deben planificar estos cambios, y reorganizar las estructuras académicos-administrativas para no generar confusión y desconfianza en los procesos de formación profesional; incluido además la capacitación de sus docentes.

El profesor formador se tiene que enfrentar a otro paradigma en educación y es que éste deja de ser el centro por donde pasa o gira todo el proceso de enseñanza aprendizaje, lo que lleva al profesor a ceder ese protagonismo, la palabra, el conocimiento, los tiempos, la misma evaluación a los estudiantes; lo que significa que la acción centrada en la enseñanza se cambia por aquella orientada al aprendizaje.

2.3 Caracterización de la carrera de Educación Básica de la U.E.S

El Ministerio de Educación de El Salvador en el año 2012 presenta oficialmente los programas que se van a desarrollar por las Instituciones de Educación Superior, todas aquellas carreras que tengan relación con el currículo

nacional deberán ejecutarse en coordinación con el Ministerio, es a partir de este momento, que la carrera de Educación Básica está regida por esas orientaciones.

En cumplimiento a lo establecido en el Artículo 64 de la Ley de Educación Superior, el Ministerio de Educación (2012) presenta a las Instituciones de Educación Superior y al público en general los planes y programas de estudio de las carreras de profesorado y licenciatura en las diferentes especialidades y disciplinas del currículo nacional y niveles educativos para implementar los procesos de formación inicial docente en El Salvador.

Es a partir de esta publicación que las Instituciones formadoras retoman esa función sin desligarse de la relación que existe con el Ministerio que es responsabilidad de ellos el seguimiento a dicha formación profesional. En cumplimiento a lo planteado, el Ministerio elabora los planes y programas de estudio que deben ser puestos en práctica por las Instituciones responsables de la formación en esta área del currículo nacional, los profesores formadores juegan un papel importante en esta área del conocimiento ya que son los responsables de la formación del futuro profesor de la escuela salvadoreña, para lo cual se le pide un nivel de compromiso para con la Institución formadora, con el Ministerio de Educación y la sociedad en general.

El Plan de Estudios que se presenta en al área de Educación Básica (2012), está constituido según el acuerdo No 15-10528.1 del Ministerio de Educación, en los siguientes apartados:

- i. Generalidades de la carrera,
- ii. Justificación del plan de estudio,
- iii. Objetivos del profesional
- iv. Perfil del profesional
- v. Organización del pensum
- vi. Forma de evaluación de los aprendizajes
- vii. Requisitos de graduación
- viii. Programas de asignaturas y seminarios,

- ix. Disposiciones generales
- x. disposiciones transitorias
- xi. Derogación
- xii. Vigencia.(p.9)

Esta organización del Plan de Estudio permite al profesor tener acceso a toda la información que necesita para desarrollar en proceso de enseñanza – aprendizaje, y son entregados a cada profesor previo al proceso de formación profesional. Entre las generalidades de la carrera que presenta el plan de estudio; por el MINED (2012), están:

- Nombre de la carrera: Profesorado en Educación Básica para Primero y Segundo Ciclos.
- Requisitos de ingreso: Los establecidos en la Normativa vigente del MINED.
- Título a otorgar: Profesor o Profesora de Educación Básica para Primero y Segundo Ciclos.
- Duración en años y ciclos: 3 años, 6 ciclos Número de Unidades Valorativas: 126 UV.
- Total, de horas en el plan: 2000 horas.
- Sede donde se imparte: Instituciones de Educación Superior (IES) autorizadas. (p.10)
- Los planes de estudio de esta área de formación profesional están establecidos previamente y permiten llevar un proceso sistemático y controlado por las Instituciones de Educación Superior y por el Ministerio de Educación. La organización curricular que ofrece el Plan de estudio está compuesta por 29 asignaturas, todas ellas distribuidas durante 3 años lectivos o académicos, estas constan de sus requisitos,

prerrequisitos y correquisitos previamente establecidos por los diseñadores de dichos planes.

La concepción curricular establecida en los Planes de Estudio, lo plantea el MINED (2012) como sigue:

Propiciar en los/as futuros/as docentes la construcción de una identidad profesional clara, a través de los análisis de los fundamentos políticos, sociológicos, epistemológicos, pedagógicos, psicológicos y didácticos que atraviesan las teorías de la enseñanza y del aprendizaje y del desarrollo de las competencias que conforman la especificidad de la tarea docente en el campo de la educación básica. (p.17)

Es notorio el enfoque que hace el Plan de Estudios en relación al logro de competencias y en la fundamentación curricular esta expresa que la formación del futuro profesor será bajo el enfoque de competencias y todo el hacer de la formación profesional será orientado por dicho enfoque. Además, para lograr esta formación de competencias, en el mismo plan se sigue explicando que se debe de promover el desarrollo de habilidades y actitudes para el ejercicio ético, racional, reflexivo, crítico y eficiente de la docencia, como parte integral en los aprendizajes.

Por consiguiente, el Plan sigue explicitando, que espera que el egresado de la carrera posea las competencias que le permitan orientar el pensamiento del niño ingresante al nivel de educación básica, que aún está ligado a lo concreto y debe ser estimulado a lo largo de los ciclos que componen dicho nivel, en un proceso que, complementando las formas del pensamiento lógico-formal y analógico, logre el desarrollo de la abstracción. Esta es la tarea fundamental de los profesores formadores en la carrera de Educación Básica, lo que lleva a buscar la actualización de los conocimientos en este enfoque por competencias y desde luego de la evaluación como un proceso inherente a este enfoque y que por tanto los profesores deben de dominar en la amplitud del término de evaluación por competencias.

El Plan de Estudios es justificado por una serie de aristas que dan el sentido no solo de pertenencia, sino también que se corresponda con la fundamentación filosófica y epistemológica del surgimiento de la reforma, entre estas, se mencionan: 1) La Formación Docente Inicial, 2) El currículo, 3) El conocimiento, 4) La enseñanza, 5) El aprendizaje y los sujetos que aprenden, 6) Caracterización del alumnado, 7) La evaluación, 8) La flexibilidad del diseño curricular, 9) La gestión institucional del desarrollo curricular, 10) La evaluación del currículo.

Por consiguiente, el desarrollo del Plan de Estudios lleva implícita la formación integral del estudiante, vista desde una fundamentación constructivista con énfasis en el enfoque por competencias. Además, este Plan desarrolla el conocimiento de todos los participantes del perfil profesional que se pretende alcanzar en todos los estudiantes que participen en el proceso de formación profesional del profesor, entre algunas de esas cualidades se pueden mencionar: Asumirse como un ser autónomo, comprometido con la realidad sociocultural en la cual está inserto, que pueda: • Reflexionar sobre su propia historia y experiencias. • Aceptar sus limitaciones y optimizar sus posibilidades. • Concebirse como un sujeto en proceso de construcción dinámica; Construir dinámicamente una identidad como profesional docente que le permita: • Identificar las características y necesidades de aprendizaje de los/as niños/as de esta etapa como base para su actuación docente; Desplegar prácticas educativas en las cuales manifieste la capacidad de:

- Reconocer el sentido socialmente significativo de los contenidos educativos propios de este nivel, y asegurar su enseñanza, con el fin de ampliar y profundizar las experiencias sociales extraescolares y fomentar nuevos aprendizajes;
- Facilitar los aprendizajes a través de estrategias didácticas que apunten a resolver problemas significativos y relevantes para el contexto social y cultural particular de los/as niños/as, que alienten el intercambio, la

confrontación, la experimentación, la actitud de búsqueda y la investigación, a través del uso de distintas fuentes de conocimiento;

- Programar y realizar evaluaciones preventivas, globalizadoras, continuas y sistemáticas, centradas en los procesos y en la atención a la diversidad, y que permitan valorizar cualitativamente los logros y potencialidades de los/as niños/as y las condiciones del entorno que las afectan, implementadas en ambientes naturales, espontáneos e informales.

El trabajo de los docentes del área de Educación Básica descansa en alcanzar estas cualidades de perfil en cada uno de los estudiantes del área, esto significa que los profesores deben conocer a profundidad dicho perfil y que el trabajo, tanto de aula como ex aula sea orientado desde este enfoque.

2.4 Desarrollo de la formación del profesorado con el enfoque por competencias en la Facultad Multidisciplinaria de Occidente

En el periodo de 1999 al 2004, el MINED plantea nuevas orientaciones en la formación de los profesores y establece como requisito de egreso la realización y aprobación de la Evaluación de las Competencias Académicas y Pedagógicas (ECAP), por parte de los estudiantes de profesorados. Esta prueba serviría para garantizar la calidad en la formación profesional, según el Ministerio.

La Universidad de El Salvador y particular la Facultad Multidisciplinaria de Occidente establecen las estrategias para realizar la prueba en las fechas, lugares y hora establecida por el Ministerio de Educación, quien es la entidad responsable de la elaboración, administración y calificación de las pruebas. La nota mínima de aprobación es de 7.0 y se realiza en dos periodos el ordinario en el mes de noviembre y el extraordinario en el mes de junio de cada año a partir del 2001.

Para el 2012 el MINED aprueba un nuevo Plan de Estudios para los Profesorados los cuales entran en vigencia desde el año de 2013, estos nuevos currículos son elaborados desde el enfoque por competencias y por eso el del

Profesorado en Educación Básica se vuelve el objeto de estudio de esta investigación.

Por consiguiente, la Facultad Multidisciplinaria de Occidente inicia los procesos de reorientación de los requisitos de ingreso a los aspirantes a la carrera de Profesorado en Educación Básica, los cuales sufren algunos cambios que no estaban contemplados en la propuesta anterior. Para tal efecto se inicia desde el año 2013 con la organización del curso de orientación obligatorio para todos los aspirantes, el que está diseñado de 3 cursos, es decir Introducción a las Tecnologías, Expresión Oral y Escrita y la de Razonamiento Lógico. La duración de cada curso es de 3 semanas y desarrollado en 45 horas clases, bajo una metodología teórica – práctica que incluya tareas dentro y fuera del aula. La nota mínima para aprobar dichos cursos es de 7.0 y se convierte en un requisito más y de carácter obligatorio para acceder a la inscripción oficial en dicha carrera. La Facultad a través del coordinador de los profesorados es la responsable de dar seguimiento a los cursos, a la asistencia y entrega de nota de notas a los participantes.

La coordinación de los profesorados nombrado por la Facultad Multidisciplinaria de Occidente es la responsable de dar a conocer los requisitos de ingreso a la carrera y de dar seguimiento al fiel cumplimiento de cada uno de estos. El MINED (2012), establece que los requisitos que deben reunir los aspirantes, entre otros están: la nota global de la Prueba de Aprendizajes y Aptitudes (PAES), deberá ser mayor a 7.0 o en su defecto ser igual o mayor al promedio de la nota nacional, en este caso deberá sumarse los resultados de las cuatro materias básicas de Educación Media (Lenguaje, Matemática, Ciencias y Sociales), los bachilleres que se graduaron antes del 97,(sin PAES), se les toma en cuenta el promedio de 7.0 en las cuatro asignaturas básicas, someterse y aprobar una prueba psicológica que será administrada por un psicólogo nombrado por la Facultad. La misma carrera, a diferencias de las otras que se sirven en la Facultad, tiene su requisito de egreso y este tiene relación con la de someterse y aprobar con un puntaje de 2525 el que es determinado de acuerdo a lo realizado en la prueba que

es administrada por el MINED. La investigación realizada tomó en cuenta al Plan de Estudios del Profesorado en Educación Básica y a continuación se presenta la malla curricular de dicha carrera:

Figura 3: Plan de Estudios del Profesorado en Educación Básica

MALLA CURRICULAR DE PROFESORADO EN EDUCACIÓN BÁSICA PARA PRIMERO Y SEGUNDO CICLOS										
CICLO	ASIGNATURAS								N.º	CÓDIGO
	1		2		3		4		UV	NOMBRE DE LA ASIGNATURA
	DCL-I	DCM-I	PG	TE	UV	PREREQUISITO				
I	DESARROLLO CURRICULAR LENGUAJE I	DESARROLLO CURRICULAR MATEMÁTICA I	PEDAGOGÍA GENERAL	TECNOLOGÍA Y EDUCACIÓN	5	SEMINARIO DERECHOS HUMANOS	SDH			
	4	0	4	0	5	0	2	0		
II	DESARROLLO CURRICULAR LENGUAJE II	DESARROLLO CURRICULAR MATEMÁTICA II	DIDÁCTICA GENERAL	PSICOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN	10	SEMINARIO EDUCACIÓN AMBIENTAL Y CAMBIO CLIMÁTICO	SEACC			
	4	1	4	2	5	3	2	0		
III	DESARROLLO CURRICULAR LENGUAJE III	DESARROLLO CURRICULAR CIENCIA SALUD Y MEDIO AMBIENTE I	DESARROLLO CURRICULAR ESTUDIOS SOCIALES I	INVESTIGACIÓN EDUCATIVA	15/16	SEMINARIO PREVENCIÓN DE LA VIOLENCIA INTRAFAMILIAR Y DE GÉNERO / SEMINARIO EDUCACIÓN INCLUSIVA	SPVIG / SEI			
	4	6	5	0	4	8	4 (2 c/u)	0		
IV	DESARROLLO CURRICULAR EDUCACIÓN FÍSICA	DESARROLLO CURRICULAR CIENCIA SALUD Y MEDIO AMBIENTE II	DESARROLLO CURRICULAR ESTUDIOS SOCIALES II	EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES	21	DESARROLLO CURRICULAR EDUCACIÓN ARTÍSTICA	DCEA			
	4	8	4	12	4	13	5	8	4	
V	DESARROLLO CURRICULAR LENGUAJE IV	DESARROLLO CURRICULAR MATEMÁTICA III	DESARROLLO CURRICULAR ESTUDIOS SOCIALES III		25	PRÁCTICA DOCENTE I	PD-I			
	4	11	4	7	4	19	10	68 UV		
VI	DESARROLLO CURRICULAR LENGUAJE V	DESARROLLO CURRICULAR MATEMÁTICA IV	DESARROLLO CURRICULAR CIENCIA SALUD Y MEDIO AMBIENTE III		29	PRÁCTICA DOCENTE II	PD-II			
	4	22	4	23	4	18	10	25		

Fuente: plan de estudio de profesorado

El Plan de Estudios del Profesorado en Educación Básica, en primer momento presenta un marco de formación profesional desde una perspectiva teórica de conocimiento general, es decir con el desarrollo de algunas asignaturas de visión amplia en la formación docente. El currículo fue elaborado desde el enfoque por competencias, favoreciendo la formación del futuro profesional de la docencia bajo este enfoque que es el que se está llevando a la práctica en la escuela salvadoreña. Además, la formación implica el desarrollo de valores de tipo individual y social en los participantes en esta área profesional, de tal forma que los prepare como personas humanas que posteriormente serán los responsables de la educación de las nuevas generaciones de la sociedad salvadoreña.

Al mismo tiempo, el Plan ofrece una formación de tipo tecnológica que inserta a los estudiantes al mundo de la informática y al uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, que van a servir al futuro profesor para el ejercicio de la docencia dadas las nuevas condiciones de trabajo en el aula desde que inició la pandemia del Covid la cual vino a cambiar las formas o modalidades del quehacer áulico dando lugar al uso de los medios didácticos con énfasis en uso de la tecnología como herramienta indispensable en la educación formal.

Por otra parte, se presenta el área de formación de práctica, es decir la incursión de los estudiantes en las instituciones educativas públicas del sistema educativo nacional. En esta área, el estudiante orientado por el profesor responsable de la Práctica Docente I y II, eligen el centro escolar para realizar las actividades de enseñanza-aprendizaje con estudiantes de los niveles de Educación Básica (de primero a sexto grado). Esta asignatura se sirve y se realiza a nivel del último año de la carrera y sirve para consolidar y afianzar los conocimientos teóricos, desde la práctica real con estudiantes del sistema educativo y al mismo tiempo sirve para recrear el conocimiento teórico desde la óptica de la realidad objetiva de las comunidades educativas del país.

El desarrollo del Plan, también contiene las áreas de especialización y que tienen relación directa con las asignaturas básicas de formación del nivel básico del sistema educativo nacional, es decir desarrollo curricular lenguaje, desarrollo curricular matemática, desarrollo curricular ciencia salud y medio ambiente y desarrollo curricular estudios sociales; estas áreas de formación se convierten en la formación de la especialidad del profesorado y justamente por esta razón se hace énfasis primordial para ese desarrollo del conocimiento tanto teórico como práctico en los estudiantes de dicha carrera.

En la Facultad Multidisciplinaria de Occidente, es el coordinador de los profesorado en responsable de dirigir en conjunto con los jefes de cada departamento docente, la asignación de los profesores idóneos para formar en cada

una de estas áreas de especialización de la carrera, ello permite que dicha formación sea la que está exigiendo el programa de estudio de cada asignatura.

En relación a la evaluación de los aprendizajes, el Plan de Estudios presenta la caracterización de dicha área, estas son vistas desde el enfoque por competencias, y como lo menciona MINED(2012), la evaluación debe ser integral en tanto recoge y procesa información sobre el conjunto de aprendizajes intelectuales, afectivo-actitudinales y operativo-motores de los estudiantes, es decir, el conjunto de competencias a formar en los estudiantes y al mismo tiempo la evaluación debe detectar las causas del éxito o fracaso obteniendo y procesando información sobre todos los factores que intervienen en dichos aprendizajes. Además, se plantea que debe ser participativa, de tal forma que les permita autoevaluarse y evaluar a los compañeros con objetividad. Debe ser diversificada y flexible cuyas estrategias e instrumentos tomen en cuenta las características socioculturales de las comunidades educativas y personales de los estandartes.

En la Facultad Multidisciplinaria de Occidente, los profesores responsables de la formación en esta carrera deberían conocer y evaluar desde el enfoque por competencias que presenta el plan de estudios, sin embargo, esa es la tarea pendiente que se diagnosticó en esta investigación y que permitió la elaboración de la propuesta de un modelo de evaluación desde el enfoque por competencias.

Por otro lado, y siguiendo la lógica de la implementación de la carrera de Profesorado en Educación Básica en la Facultad de Occidente, se presenta el número de estudiantes graduados de la carrera de Profesorado en Educación Básica que se encuentra en el registro digital de la Administración Académica local, se hace la aclaración que en dicho registro no se encuentran los datos antes del año 2010 por la razón que no se contaba con un sistema informático que realizara dicho registro.

Figura 4. Datos estadísticos de graduados de Profesorado en Educación Básica. Facultad Multidisciplinaria de Occidente

Universidad de El Salvador																																										
Estadístico de Graduados de Facultad por Carrera/Años																																										
Grados en el Estadístico: Profesorado en Educación Básica para Primero y Segundo Ciclos (P30402 - 2001),																																										
Fecha de Generación 17/10/2022 Hora 1:34 pm																																										
Carrera - Plan	2010			2011			2012			2013			2014			2015			2016			2017			2018			2019			2020			2021			2022					
	M	F	T	M	F	T	M	F	T	M	F	T	M	F	T	M	F	T	M	F	T	M	F	T	M	F	T	M	F	T	M	F	T	M	F	T	M	F	T	M	F	T
Facultad Multidisciplinaria de Occidente																																										
Profesorado en Educación Básica para Primero y Segundo Ciclos (P30402 - 2001)	4	16	20	3	13	16	7	23	30	9	43	52	4	15	19	1	8	9	0	1	1	0	2	2	3	4	7	0	2	2	1	5	6	7	24	31	5	7	12			
Total por Año	20			16			30			52			19			9			1			2			7			2			6			31			12			207		

Fuente: registro académico de Administración Académica local

2.5 Caracterización de las competencias

La sociedad salvadoreña está representada en materia educativa por el Ministerio de Educación (MINED), institución rectora y responsable de llevar educación a todos los sectores de la población, por tanto, es la institución que debe garantizar el diseño, la elaboración, la aplicación, evaluación y control del currículo, sin olvidar que juega un papel político e ideológico en la misma sociedad. Este planteamiento lleva al MINED a operacionalizar la normativa y las políticas educativas a tomar en cuenta, como base legal de la educación nacional y de esa forma toma en cuenta lo que establece La Ley de General de Educación, Capítulo II, Artículo 2 (1996):

La Educación Nacional deberá alcanzar los fines que al respecto señala la Constitución de la República:

- Lograr el desarrollo integral de la personalidad en su dimensión espiritual, moral y social;

- Contribuir a la construcción de una sociedad democrática más prospera, justa y humana;
- Inculcar el respeto a los derechos humanos y la observancia de los correspondientes deberes;
- Combatir todo espíritu de intolerancia y de odio;
- Conocer la realidad nacional e identificarse con los valores de la nacionalidad salvadoreña; y
- Propiciar la unidad del pueblo centroamericano. (p. 2)

Este artículo debe ser el mejor argumento para que el sistema educativo, incluyendo la universidad se interese por formar a los profesores de acuerdo a las competencias que exige la sociedad salvadoreña; y así lograr que la formación de las futuras generaciones alcance las características que la sociedad del nuevo siglo requiere.

Al mismo tiempo, el currículo nacional está orientado en su construcción bajo los lineamientos de este artículo, con un enfoque constructivista que define la labor docente como un ente facilitador, orientador y guía en el desarrollo de las competencias del alumnado de Educación Básica del sistema educativo.

El MINED, para lograr estos fines de la educación en la práctica de las instituciones educativas estable en la misma Ley, en el Cap. II artículo 3. La Educación Nacional tiene los objetivos generales siguientes:

- Desarrollar al máximo posible el potencial físico, intelectual y espiritual de los salvadoreños, evitando poner límites a quienes puedan alcanzar una mayor excelencia;
- Equilibrar los planes y programas de estudio sobre la base de la unidad de la ciencia, a fin de lograr una imagen apropiada de la persona humana, en el contexto del desarrollo económico social del país;

- Establecer las secuencias didácticas de tal manera que toda información cognoscitiva promueva el desarrollo de las funciones mentales y cree hábitos positivos y sentimientos deseables;
- Cultivar la imaginación creadora, los hábitos de pensar y planear, la persistencia en alcanzar los logros, la determinación de prioridades y el desarrollo de la capacidad crítica;
- Sistematizar el dominio de los conocimientos, las habilidades, las destrezas, los hábitos y las actitudes del educando, en función de la
- eficiencia para el trabajo, como base para elevar la calidad de vida de lossalvadoreños;
- Propiciar las relaciones individuales y sociales en equitativo equilibrio entre los derechos y deberes humanos, cultivando las lealtades cívicas, es de la natural relación interfamiliar del ciudadano con la patria y de la persona humana con la cultura;
- Mejorar la relación de la persona y su ambiente, utilizando formas y modalidades educativas que expliquen los procesos implícitos en esa relación, dentro de los cánones de la racionalidad y la conciencia; y
- Cultivar relaciones que desarrollen sentimientos de solidaridad, justicia, ayuda mutua, libertad y paz, en el contexto del orden democrático que reconoce la persona humana como el origen y el fin de la actividad del Estado. (p.3)

Estos objetivos son los que orientan el trabajo del diseño del currículo que se establece en el sistema educativo salvadoreño, sirven de base teórica, práctica y metodológica para llegar a concebir el enfoque curricular, tal como es expresado por el MINED (1997): El Currículo Nacional de El Salvador se caracteriza por ser humanista, constructivista y socialmente comprometido. Sigue citando y explica que

el currículo es constructivista porque de las fuentes filosófica y epistemológica, psicológica, sociológica y antropológica, derivan las siguientes características:

- Asume a la persona como eje, protagonista y constructor de sus aprendizajes y considera al aprendizaje un proceso personal que se basa en la experiencia sociocultural.
- Organiza los procesos de aprendizaje respetando las etapas del desarrollo evolutivo, así como el interés, significación y utilidad que los conocimientos tengan para cada alumno.
- Garantiza flexibilidad en la organización de los procesos de aprendizaje.
- Considera al trabajo y a la actividad creativa, en todos sus niveles y manifestaciones, como elementos de humanización, de dignificación, igual que como generadores de conocimientos.
- Promueve el debate y el diálogo como fuente de aprendizaje interactivo y socializador.
- Concibe al maestro como facilitador y guía de los aprendizajes. (p.7)

Las características citadas son las que orientan la elaboración o diseño del currículo que será dirigido por el Ministerio de Educación, y al mismo tiempo, dan la pauta para el enfoque que necesitan las instituciones de educación superior responsables de la formación del profesorado.

La estructura del currículo nacional exige la formación de un perfil que posea las siguientes características, tal y como las define El Ministerio de Educación (MINED), en el Plan de Estudios del Profesorado en Educación Básica (2012): “El/la docente que se quiere formar en este nuevo diseño curricular recupera las concepciones que plantean la docencia como: a) práctica de mediación cultural reflexiva y crítica, b) trabajo profesional institucionalizado y c) práctica pedagógica”. (p. 17).

El MINED, continúa planteando en ese mismo documento, algunas características que se deben de poseer según lo requiere el currículo del sistema educativo, y establece:

Se aspira a formar un/a profesor/a para el nivel básico que sea a la vez persona comprometida, mediador intercultural, animador de una comunidad educativa, garante de la ley y organizador de una vida democrática, intelectual y conductor cultural.

A través del presente currículo se pretende formar un docente con capacidad de:

- Asumirse como un ser autónomo, comprometido con la realidad sociocultural en la cual está inserto.
- Construir dinámicamente una identidad como profesional docente.
- Desplegar prácticas educativas en las cuales manifieste la capacidad de reconocer el sentido socialmente significativo de los contenidos educativos propios de este nivel, y asegurar su enseñanza, con el fin de ampliar y profundizar las experiencias sociales extraescolares y fomentar nuevos aprendizajes. (p. 18)

Esta concepción de perfil debe caracterizar al futuro profesional de la docencia, y es trabajo de la universidad formar en estas áreas de competencias al estudiantado de Educación Básica, a partir de esta fundamentación de perfil profesional docente del Plan de Estudios de la carrera de Profesorado en Educación, en la Especialidad de Primero y Segundo Ciclo de Educación Básica.

El trabajo de los profesores formadores enfrenta retos, y entre estos está, el de buscar las alternativas en los enfoques metodológicos-didácticos y evaluativos, que empleen en el desarrollo de la labor áulica, para hacer del proceso de enseñanza aprendizaje una alternativa dinámica, creativa que genere el desarrollo

de conocimientos, procedimientos y actitudes que propicien el aprendizaje autónomo, reflexivo y crítico en los participantes.

Además de lo descrito, el profesor formador debe ser capaz de contrastar los contenidos de los programas de la carrera con el contexto social, económico, político y cultural de la cotidianidad e incorporarlas al desarrollo teórico y práctico del trabajo de aula; ello implica la tarea de investigar escolar y educativamente, haciendo un análisis reflexivo, crítico y propositivo de las prácticas didácticas de los profesores formadores y desde luego, la actualización permanente en las áreas pedagógicas- didácticas y de evaluación e incorporarlo al rol docente en el aula y en trabajos extramurales en vista de la mejora continua de la enseñanza y del aprendizaje.

La formación de profesionales de la Educación Básica desde la perspectiva del Plan de Estudios de la carrera en la Universidad de El Salvador (U.E.S.), también presenta el perfil a desarrollar en el estudiantado de esa especialidad y lleva implícitas las competencias.

El profesional Educación en la Especialidad de Primero y Segundo Ciclo de Educación Básica, será responsable de conducir eficaz y efectivamente, tanto el proceso educativo de su especialidad, así como de la administración, la investigación, planificación, la evaluación y la orientación; así mismo asistir a las instituciones y agentes que desarrollan procesos educativos; y por, sobre todo, tener una visión micro y macro de la educación, según el momento histórico que vive la sociedad. Para tal fin, es necesario definir un perfil básico que responda a las exigencias de la sociedad salvadoreña, éste ha de tener los siguientes componentes, según Plan de Estudios de la UES:

- Conocer de la realidad educativa nacional.
- Conocer y dominar los fundamentos teóricos de la Pedagogía, así como los de la especialidad.

- Manejar los componentes teóricos y prácticos de la realidad educativa nacional.
- Poseer el dominio conceptual y metodológico de modelos de investigación aplicados al campo de los problemas educativos.
- Poseer disposición para actualizar el marco de competencia profesional, de acuerdo a los cambios que vayan surgiendo en su entorno.
- Conocer los procedimientos metodológicos de la especialidad correspondiente administración, planificación, orientación y evaluación de los procesos.
- Poseer capacidad para sintetizar y analizar los problemas de la realidad educativa nacional.
- Promover el desarrollo de la educación a través de su gestión profesional.

El perfil presentado es, en teoría el que orienta la formación de los estudiantes de la carrera, sin embargo, no existe una evaluación científica que corrobore el alcance de esas características en el estudiantado, de igual forma, no hay un seguimiento al desarrollo de los programas del plan de estudios y los profesores formadores quedan a su libre albedrío, respaldados por la libertad de cátedra que deja la libre elección del trabajo del profesor en el aula.

La misma concepción se tiene sobre el proceso de la evaluación, partiendo de los lineamientos establecidos, queda a discreción de cada profesor el cómo, cuándo, dónde, bajo qué instrumentos, quiénes participan en la evaluación de los aprendizajes, y cada uno realiza la actividad según cree más conveniente en la evaluación de la formación profesional del futuro profesor.

Desde estos argumentos, y sobre la base de los referentes revisados y asumidos, se presenta una caracterización concreta de las diferentes categorías que se incluyen en la investigación y que van a permitir al lector adquirir una visión

amplia de la composición teórica de estudio, dichas categorías se presentan en la siguiente matriz:

Tabla 1. Matriz con las principales categorías de la investigación

CATEGORÍAS	AUTORES	ENFOQUES/DEFINICIONES
La formación histórica del docente en El Salvador	Picardo O. Febrero. (2001). Realidades Educativas. Teoría y Praxis Contemporánea. INFORP-UES	Como lo manifiesta, Picardo (2001), “La preparación de maestros es débil particularmente en lo que se refiere a la experiencia y capacitación, esto genera pérdida de profesionalismo y falta de mística y los maestros en general no están al día con las nuevas técnicas pedagógicas”. (p. 44)
	MINED. (1997). Fundamentos curriculares de la educación nacional. Ministerio de Educación. Dirección General de Educación. San Salvador.	La formación docente sigue los lineamientos expresados en el manual “Normas para la Práctica Docente, Formación Inicial de Maestros y Maestras” (MINED, 1999), y en los “Dominios Curriculares Básicos de El Salvador”, así como en los “Fundamentos Curriculares de la Educación Nacional”, donde el MINED prescribe las características, fines y objetivos de la educación nacional y de la formación docente.
	Freire, Paulo. (2010). Pedagogía de la Autonomía y otros textos. Editorial Caminos. Las Habana.	Como ya lo planteaba, Freire (2010), “que no hay docencia sin discencia, lo que significa que los formadores de estudiantes deben contextualizar, por un lado, el enfoque curricular que se haga y por el otro y su práctica didáctica la que deben de adaptar a las necesidades de los estudiantes en particular y del contexto en general (p. 24)
Tendencias históricas de la evaluación en El Salvador	MINED. (2004) <i>Educación y sociedad</i> . Documento inédito. Ministerio de Educación. El Salvador.	La evaluación educativa en este contexto, constituye una estrategia fundamental que el MINED viene desarrollando para la mejora continua de la calidad de la educación. Por eso se concibe y se

		desarrolla “como un proceso sistemático, diseñado intencional y teóricamente, de recogida de información rigurosa, valiosa, válida y fiable orientado a valorar la calidad y los logros de un centro escolar, como base para la posterior toma de decisiones de mejoramiento del centro como del personal implicado.” (Castro, 2003.)
Concepción del proceso de enseñanza aprendizaje en el currículo de formación docente	Picardo O. Febrero. (2001). Realidades Educativas. Teoría y Praxis Contemporánea. INFORP-UES.	Como lo menciona, Picardo (2002), “En materia docente, a pesar de los intentos piagetianos y constructivistas, aún no se comprende eso de integrar las experiencias del estudiante en el proceso de enseñanza aprendizaje; mucho menos, se vislumbra la posibilidad de concebir la concepción de aprendizaje propuesta por la UNESCO en el informe Delors; es decir, nuestros docentes no están “enseñando a aprender”. (p. 74).
Perfil y desarrollo de las competencias en el estudiantado de Educación Básica	Tobón, S. (2006). Aspectos básicos de la formación basadas en competencias. Obtenido de Talca: proyecto Mesesup: www.uv.mx/facpsi/proyectoaula/document/lectura5.pdf	Al mismo tiempo y, como lo plantea Tobón (2006), “Importante resulta también reflexionar sobre el rol que las instituciones de educación superior formadoras de docentes deben jugar en los procesos de formación del profesorado, para que los nuevos profesionales de la docencia logren desarrollar las competencias docentes necesarias y las puedan aplicar durante sus procesos de enseñanza y aprendizaje, en contextos cada día más dinámicos y complejos”. (p. 110)
	Tobón, S. (2006). Aspectos básicos de la formación basadas en competencias. Obtenido de Talca: proyecto Mesesup:	En este sentido, como bien se expone en Tobón (2005), el enfoque de competencias puede llevarse a cabo desde cualquiera de los modelos pedagógicos existentes, o también desde una integración de ellos

	www.uv.mx/facpsi/proyectoaula/document/lectura5.pdf	
	Tobón, S. (2006). Aspectos básicos de la formación basadas en competencias. Obtenido de Talca: proyecto Mesesup: www.uv.mx/facpsi/proyectoaula/document/lectura5.pdf	Importante resulta también reflexionar sobre el rol que las instituciones de educación superior formadoras de docentes deben jugar en los procesos de formación del profesorado, para que los nuevos profesionales de la docencia logren desarrollar las competencias docentes necesarias y las puedan aplicar durante sus procesos de enseñanza y aprendizaje, en contextos cada día más dinámicos y complejos (Tobón, 2006).
	Tobón, S (2006). Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica	Competencias básicas son aquellas fundamentales para vivir en sociedad y desenvolverse en cualquier ámbito laboral. Estas competencias se caracterizan porque: <ol style="list-style-type: none"> 1. constituyen la base sobre la cual se forman los demás tipos de competencias. 2. se forman en la educación básica y media. 3. posibilitan analizar, comprender y resolver problemas de la vida cotidiana. 4. constituyen un eje central en el procesamiento de la información de cualquier tipo.
Evaluación por competencias	Galvis, R. (2007). De un perfil docente tradicional a un perfil docente basado en competencias	La evaluación vista desde la perspectiva de la formación de las competencias la debemos de ver, como lo afirma Galvis, (2007), “este modelo plantea un concepto dinámico de competencia, según

		el cual las competencias son adquiridas por el individuo a través de la educación, experiencia y vida cotidiana, se movilizan, y se desarrollan continuamente y no pueden explicarse y demostrarse fuera de un contexto”. (p. 49)
	Proyecto Tuning - América Latina	<p>Uno de los aportes más significativos del proyecto ha sido la introducción de la metodología para la comprensión y comparación del currículo introduciendo los conceptos: <i>resultados de aprendizaje y competencias</i>.</p> <p>El primer concepto se define como “el conjunto de competencias que incluye conocimientos, comprensión y habilidades y que se espera que el estudiante domine, comprenda y demuestre después de completar un proceso corto o largo de aprendizaje” (Bravo, 2007 p. 3)</p>
	Rodríguez (1996). Evaluación en el Aula. Editorial Trillas. México	Según Rodríguez (1996), la evaluación es el proceso que determina si se ha logrado éxito en lo que se propuso hacer. Lo que lleva a explorar si las competencias formadas en los estudiantes de los profesorados son en realidad las que se persiguen en los programas de estudio y las exigidas por los contextos educativos donde se va a desenvolver el futuro profesor en formación.
	OCDE. (2010). Política de educación y formación. Los docentes son importantes. Atraer, formar y conservar a los docentes eficientes. París	Bajo esta misma dinámica, La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico OCDE, (2005; DOGC, 2007), plantea que, un alumno será competente cuando disponga de los conocimientos científicos y de las estrategias que le permitan la comprensión de

		los hechos y fenómenos del mundo, así como la actuación de manera responsable y crítica.
	Lorenzana (2012) "Evaluación de los aprendizajes basados en competencias en la enseñanza universitaria" (p. 38).	Este nuevo paradigma de la evaluación propone que "la evaluación de los aprendizajes es un proceso constante de producción de información para la toma de decisiones, sobre la mejora de la calidad de la educación en un contexto humano social, mediante sus funciones diagnóstica, formativa y sumativa" (Segura, 2009, p.1).

Fuente propia autoría

2.6 Resultados del diagnóstico aplicado en la carrera de Educación Básica

Para el diagnóstico se emplearon los instrumentos de la guía de observación (Anexo 1), guía de observación sobre evaluación (Anexo 2), la guía de entrevista (Anexo 3) y sus respectivos datos de la entrevista a profesores (Anexo 4 y 5) estas fueron administradas en diversas asignaturas y a diversos profesores que trabajan en el área de Educación Básica de la Universidad de El Salvador.

Los instrumentos fueron validados por expertos internacionales, pertenecientes a la Universidad Pedagógica Nacional “Francisco Morazán” de Honduras, Universidad de la Habana y Universidad Pedagógica “Enrique José Varona” de Cuba.

Los expertos revisaron los instrumentos, aportaron sugerencias valiosas, las cuales se tuvieron en cuenta en la propuesta final.

La muestra elegida fue a conveniencia, es decir participaron aquellos sujetos que están más identificados en la formación de esa especialidad y que tienen mayor identidad y conocimiento de los programas que se desarrollan en el Profesorado de Educación Básica, que tengan una experiencia docente de al menos tres años en esa área de formación profesional, que se hayan graduado de la Universidad de El Salvador.

Se determinaron a partir del análisis a cada uno de los instrumentos administrados, entre algunos, los siguientes problemas:

- No se están planificando las actividades áulicas con un modelo por competencias.
- Se siguen empleando los instrumentos de evaluación del modelo tradicional, el cual va en contradicción con los propuestos por los programas de formación que presenta el Ministerio de Educación para el área de Educación Básica.

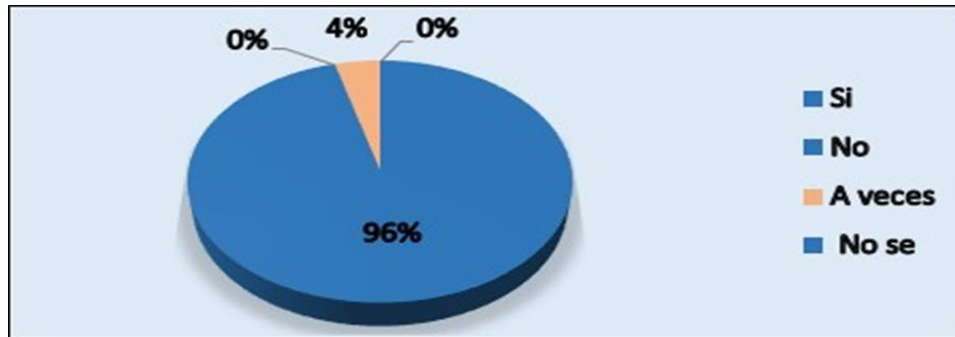
- Existe un desconocimiento casi generalizado de la elaboración de instrumentos de evaluación por competencias, pero sobre todo en la parte de cómo administrarlo, es decir en qué momento, cuál se adecua más a los objetivos de aprendizaje, como calificarlo y evaluarlo, entre otros.
- Se refleja en la mayoría de los casos de los profesores al momento de evaluarla preferencia por lo cuantitativo y la elaboración y administración de aquellas pruebas fáciles de calificar, en las que hay un predominio total del uso de la memoria mecánica por parte de los estudiantes al momento de resolver dichas pruebas evaluativas. Estos y otros problemas se presentan en el análisis de los instrumentos administrados a los sujetos participantes del estudio.

Gráfico 1: Planificando las actividades áulicas con un modelo por competencias.



En la entrevista a los docentes se evidencia que el 75% no planifica las actividades teniendo en cuenta las competencias, sin embargo, el 25% plantea que lo hace a veces.

Gráfico 2: Importancia concedida a la formación por competencias.



Se evidencia también que solo 4% plantea que a veces ha aplicado técnicas para la formación y evaluación de competencias, siendo mayoría, el 96% lo que explicitan no hacerlo.

Gráfico 3: Desconocimiento de la elaboración de instrumentos de evaluación por competencias, pero sobre todo en la parte de cómo administrarlo.



Se evidencia además el alto desconocimiento que poseen los profesores en la elaboración de instrumentos evaluativos dirigidos a las competencias.

Los resultados obtenidos en la guía de observación se muestran en los gráficos mostrados en el Anexo 7. Para la búsqueda de información en el diagnóstico realizado se utilizaron varias técnicas, dentro de las que se encuentra el análisis de la Matriz DAFO como dinámica grupal. A partir de un intercambio con profesores de experiencia, se establecieron las principales Debilidades, Amenazas,

Fortalezas y Oportunidades. Posteriormente, se realizó la matriz de impactos cruzados para analizar en qué cuadrante se encuentra la carrera, o sea, cuál es la situación que presenta y en correspondencia con la misma, tomar las acciones pertinentes.

Esto se realizó teniendo en cuenta los siguientes objetivos:

- Aprovechar al máximo las oportunidades para que se manifiesten mejor las Fortalezas.
- Aprovechar al máximo las Fortalezas para neutralizar las Amenazas.
- Eliminar o reducir al mínimo las Debilidades para aprovechar las Oportunidades.
- Eliminar o reducir al mínimo las Debilidades para neutralizar las Amenazas.

Se definieron las combinaciones a utilizar y se realizó una ponderación (de -, 1, 2 y 3), siendo "--" el que no tiene relación, "1" el de poca relación, "2" el de mediana relación y "3" el de mucha relación (Anexo 8).

A continuación, se expone el resumen de la Matriz de Impactos Cruzados como se expresa en la Tabla 1.

Tabla 2: Resumen de la matriz de impactos cruzados.

	Oportunidades	Amenazas
Fortalezas	89	66
Debilidades	87	40

Fuente: autoría propia

El valor total de cada cuadrante es consecuencia de la suma algebraica de los impactos, lo cual permite, de acuerdo con la puntuación más elevada, ubicar a la carrera en una de las posiciones que plantea el análisis DAFO (ofensiva, defensiva, adaptativa y supervivencia) y proyectar las estrategias y acciones que correspondan a cada caso.

Como se muestra en los resultados del resumen de la Matriz DAFO la carrera se encuentra en una posición ofensiva (Maxi - Maxi). Pueden usar acciones de expansión, de crecimiento, es decir se encuentra en avance aprovechando sus oportunidades para ampliar sus fortalezas. En esencia se está en condiciones de aplicar la propuesta, en aras de resultados superiores.

2.7 Triangulación de datos y regularidades del diagnóstico

La matriz (Anexo 9), refleja los datos presentados por cada uno de los profesores que son parte del cuerpo docente en la carrera de Profesorado en Educación Básica, al mismo tiempo se incluye en este proceso al Coordinador General de los Profesorados de la Facultad Multidisciplinaria de Occidente.

En términos generales la información obtenida por medio del instrumento de la guía de entrevista refleja las concepciones que tienen los profesores sobre las competencias y específicamente sobre la evaluación desde el enfoque mencionado, no cabe duda que muchos de ellos no poseen claridad de lo que son las competencias educativas, no poseen una concepción clara sobre la evaluación desde este enfoque y aún más notoria la deficiencias sobre el conocimiento de los instrumentos de evaluación preferenciales en el enfoque planteado.

Los profesores siguen confundiendo, en muchos casos, el modelo por objetivos de aprendizaje con el enfoque por competencias, esto lleva a formar en un modelo educativo diferente al propuesto por el Ministerio de Educación de El Salvador y que ha sido coordinado con las Instituciones de Educación Superior responsables de la formación de los profesores, en este caso de Educación Básica.

Se requiere actualizar a los profesores en este enfoque sobre competencias para alcanzar la formación prevista en los planes de estudio.

En relación a los instrumentos de evaluación sugeridos por el enfoque por competencias se convierte en el área más crítica en cuanto conocimiento por parte de los profesores:

- Hay un desconocimiento casi generalizado de cuáles son los instrumentos de evaluación sugeridos desde este enfoque.
- No existe claridad o conocimiento profundo de dichos instrumentos y desde luego una concepción de evaluación apegada al enfoque, lo que conduce a percibir los tipos de evaluación, solo desde la perspectiva diagnóstica,
- Formativa y sumaria, en donde se confunde la evaluación con el proceso de medición de los aprendizajes.
- Se tiene el conocimiento de algunos instrumentos de evaluación por competencias, sin embargo, se hace casi exclusivo para la determinación de aprobación o reprobación en las asignaturas.
- Casi no se evidencia como un proceso permanente, continuo y de mejora en la formación profesional, al mismo tiempo.
- No se visualiza desde una perspectiva de toma de decisiones sobre la realidad educativa alcanzada por los participantes y que permita pensar y repensar las estrategias didácticas de formación empleadas y buscar las formas de mejorar en pro de lograr las competencias planteadas en las diversas planificaciones.

En relación a qué se evalúa, la mayoría de los profesores lo ven desde la adquisición de conocimientos, de evaluar la metodología empleada en la enseñanza aprendizaje, de verificar lo aprendido, desde luego sin hacer énfasis en la relación

que debe guardar la evaluación y los instrumentos con las competencias planteadas en las planificaciones por contenido y unidad que se desarrolla.

Al realizar la evaluación del proceso de enseñanza aprendizaje los profesores afirman en su mayoría, que lo hacen de acuerdo a la tipificación de las conductas, esto significa que el modelo de evaluación que emplean tiene relación con el conductismo, sin embargo, los programas de estudio ya no están diseñados desde este modelo curricular. Además, afirman que hacen una relación de los objetivos con los contenidos desarrollados durante el ciclo académico y que uno de los instrumentos que mayormente emplean al evaluar el proceso son los cuestionarios con preguntas cerradas.

2.8 Conclusiones parciales del capítulo II

La enseñanza desde el enfoque por competencias se orientará desde la perspectiva del modelo constructivista, en el cual se promueve la participación activa del estudiante que protagonizará y construirá su propio aprendizaje.

Por tanto, es necesario el desarrollo de capacitaciones para los profesores en servicio; las desarrolladas hasta este momento no han tenido los resultados esperados, dado que el trabajo de aula sigue siendo, en su mayoría bajo el enfoque del currículo tradicional.

En el nuevo enfoque educativo por competencia, el estudiante asume una postura activa en la construcción de su propio aprendizaje, el papel del docente queda como facilitador del proceso que orienta la actividad del estudiante, éste asume la responsabilidad, el compromiso, la motivación por aprender.

En relación al análisis de los instrumentos de investigación se puede afirmar que la mayoría de los profesores no llevan a la práctica la evaluación desde el enfoque por competencias, al mismo tiempo los instrumentos de evaluación empleados para verificar el logro de los aprendizajes dista de los instrumentos sugeridos por el enfoque por competencias para conocer el logro o las deficiencias del proceso de enseñanza aprendizaje, es decir de las competencias planteadas

para la formación profesional en cada asignatura que desarrollan con los estudiantes de la carrera de Educación Básica.

Capítulo III: Estructura y validación del modelo de Evaluación por Competencias

En este capítulo se presenta la respuesta a la problemática encontrada en la investigación realizada, la cual va orientada hacia un modelo de evaluación por competencias que debe ser implementado por los profesores formadores en el área de la carrera de Profesorado en Educación Básica, se describen los principios, objetivos, estrategias de implementación, así como, los diferentes instrumentos de evaluación preferenciales en la formación por competencias.

3.1 Fundamentos del modelo de evaluación por competencias

El término "modelo" proviene del latín "modellis", que significa medida, magnitud y está relacionado con la palabra "modus" (copia, imagen). En la actualidad, este concepto está adquiriendo mayor importancia en la interpretación del carácter del pensamiento y de la actividad científicos Rivero et al. (2021).

La modelo propuesta de evaluación de competencias, se va a entender en esta propuesta como aquella representación teórico-práctica que presenta las características esenciales de la evaluación desde el enfoque de las competencias y que sirve para la búsqueda de la formación integral de los estudiantes. Este modelo de evaluación para las competencias propone brindar las herramientas e instrumentos de evaluación que permitan implementar un proceso de valoración-cuantificación de los logros de aprendizaje de los estudiantes, que sea pertinente al plan de estudios de la carrera de Profesorado en Educación Básica.

La propuesta anterior se deriva de los requerimientos y exigencias del plan de estudios de la carrera de Profesorado en Educación Básica (2012) diseñado por el Ministerio de Educación de El Salvador e implementado por la Universidad de El Salvador, Facultad Multidisciplinaria de Occidente, presenta un nuevo enfoque en su desarrollo temático, este se ha diseñado bajo las orientaciones de la formación por competencias.

La inclusión de este enfoque al Plan de Estudios implica realizar cambios no solo en el abordaje metodológico de los contenidos, sino también en la elección, administración y calificación de los instrumentos de evaluación del aprendizaje.

Siguiendo la dinámica de este enfoque se vuelve necesario plantear lo que afirma Ruiz (2009), en la evaluación basada en competencias se evalúan tres dimensiones fundamentales, las cuales han sido precisadas desde en el proyecto Tuning. Esas tres dimensiones son:

- a) Conocimientos
- b) Saber hacer
- c) Competencias

Estas **dimensiones** deben orientar el proceso de evaluación y desde luego, ser tomadas en cuenta bajo criterios a ser formadas y evaluadas en forma de aprendizajes adquiridos. Se tienen en cuenta además las necesidades contextuales en que se desarrollan y deben desarrollarse los estudiantes una vez graduados, que indican el sentido de la competencia en su congruencia con las posibilidades individuales para la acción. En esta relación vista desde las percepciones y autopercepciones del sujeto, tienen lugar las contradicciones internas que conducen al autodesarrollo de este.

Por tanto, las competencias a tener en cuenta se derivan del análisis realizado del Proyecto Tuning Europa (2008) y América Latina (2008). En el mencionado proyecto se establecen 27 competencias genéricas sobre la base del consenso internacional donde intervienen especialistas de diferentes áreas temáticas y miembros académicos de 19 países.

A partir del estudio de estas competencias, del análisis documental y del trabajo conjunto con especialistas de la carrera se asumen las ideas de Ruiz (2009), cuando menciona cuatro dimensiones que se convierten en objeto de evaluación de las competencias:

- La competencia cognitiva (asociada en este caso a conocimientos)
- La competencia funcional, asociada a destrezas,
- La competencia social, asociada a conducta y actitudes
- La auto competencia que se refiere a la toma de decisiones de manera creativa para solucionar problemas, las cuales podrán integrarse y concebirse desde la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación, sin entrar en contradicción teórica, ya que se materializaran y reflejan en ellas.(p.38)

En este enunciado se presentan los tipos de competencias que deben ser evaluadas en el proceso de enseñanza aprendizaje y a partir de los resultados obtenidos constatar el logro en la formación de dichas competencias en los estudiantes. Esta forma de evaluación proporciona a los estudiantes formas diversas de generar entornos significativos en sus aprendizajes y desarrollar una serie de capacidades integradas, habilidades cognitivas, afectivas, interactivas, actitudes y valores) y en vínculo directo con los contextos a partir de la acción.

El modelo que se propone, contribuye a reforzar la idea de que la evaluación de competencias en la carrera de Profesorado en Educación Básica impactara positivamente en un desempeño superior y con ella los procesos que le son inherentes; cuyos resultados contribuyen en la solución de problemáticas contextuales y de ahí surgen nuevos retos (carácter holístico y retroalimentador).

Las relaciones esenciales, sobre las cuales se sustenta el modelo, según Almuiñas y Galarza (2013) se entienden como estructuras categoriales, capaces de definir y expresar el alcance de las interrelaciones producidas entre sus diferentes componentes y que influyen en el comportamiento real del proceso que le es inherente. Cada uno de dichos componentes, cumple una determinada función, pero se visualizan como un todo, es decir, como un sistema y como un proceso, con

sus entradas o insumos y sus correspondientes transformaciones en resultados e impactos, es decir:

- a) Contexto – Carrera – Proceso enseñanza- aprendizaje.
- b) Demandas sociales – Resultados e impactos
- c) Competencias – desempeño.

Las relaciones esenciales existentes entre los componentes del modelo favorecen la fundamentación de su concepción y diseño, así como el procedimiento para su implementación. Revelar estas relaciones ayuda al mismo tiempo a comprender y representar mejor los diferentes elementos que se relacionan con el objeto de estudio de la investigación.

Uno de los aspectos importantes es el humano y su inserción efectiva en el proceso; desde los modos de entender, asumir y ejecutar la evaluación de competencias, hasta el desarrollo de las mismas y su desempeño posterior. Se debe actuar, diseñando y ejecutando acciones, orientadas al aseguramiento del factor humano para fortalecer su rol en dicho proceso.

Desde la participación efectiva, con el poder, querer y saber participa, hasta el implicarse en la toma de decisiones; impactando positivamente en los niveles de motivación, creatividad, sentido de pertenencia y liderazgo. Entre los factores importantes del modelo, se encuentra la automotivación, sensibilización y comunicación. Lo que genera necesariamente niveles de compromiso, niveles de estimulación con el resultado y con el proceso.

Para ello, la comunicación es vital para el éxito; es desde la comunicación donde se establecen los sistemas de relaciones, la retroalimentación, el intercambio, se potencia la motivación y la sostenibilidad de los resultados.

El modelo y procedimiento para la evaluación de competencias parten de premisas y principios que le dan sustento teórico a él mismo.

Las premisas se determinan en función del diseño del modelo, se coincide con García (2013) cuando plantea que, las premisas son la base para un razonamiento, una condición, un juicio o elemento condicionante para aplicar algo.

Por tanto, las premisas determinadas para el modelo son las siguientes:

- Están creadas las condiciones metodológicas, teóricas y humanas para la inserción de evaluación de competencias en la carrera.
- Las normativas vigentes, contribuyen a estimular la propuesta de evaluación de competencias
- La disposición de los profesores y los principales directivos para la inserción de la evaluación de competencias.

Teniendo en cuenta a Torres, (2010); la palabra principio, significa fundamento, punto de partida, regla fundamental. En la literatura es frecuente su utilización a través de diversas acepciones, entre las cuales figuran la regla que guía la conducta, el fundamento de un sistema, el concepto central que constituye la generalización y extensión de una proposición a todos los fenómenos de la esfera de la que se han abstraído y también como las máximas particularidades por las que cada cual se rige en sus operaciones. En las Ciencias Sociales han de asumirse como exigencias muy consideradas, ya que las teorías que se construyen, expresan ideas y elaboraciones “sobre el buen hacer” o “para el buen hacer”.

Se identifican entonces tres principios comunes que funcionan como reguladores y dinamizadores del proceso de evaluación de competencias; los cuales se procederá a explicar a continuación:

Principio del carácter proactivo, polivalente, flexible y con enfoque a la mejora continua.

Entendiendo por:

- Proactividad: El procedimiento que se adapte para ser utilizado en la carrera tiene que ser proactivo, o sea, adelantarse a los cambios del entorno, adecuándose a las condiciones en que está el proceso de evaluación, así como al estado de la implementación. Esos cambios tienen que ser debidamente planificados, tanto en las acciones como en los materiales que van a servir de evidencias para su cumplimiento.
- Polivalencia: Aumentar las potencialidades de las personas en las decisiones, según las facultades otorgadas, para mejorar su desempeño y el de la carrera.
- Flexibilidad: Lograr su implementación según el estado en que se encuentre la carrera y los cambios programados por la Universidad, sobre todo en aquellas cuestiones que atañen directamente a la evaluación y evaluación de competencias.
- Mejora continua: El proceso de evaluación, con vista a perfilar la mejora continua que debe de existir en la carrera, a tenor de los cambios de la sociedad, programados por la universidad y decididos por la máxima dirección de la misma.

Principio del carácter contextual y dinámico en la evaluación en la carrera.

- Se entiende por Contextual: la adaptación a las características y requerimientos de la carrera, adaptándose a los cambios en función de las condiciones del contexto y del territorio; lo que implica movimiento, ritmo y le imprime, además, lo dinámico.

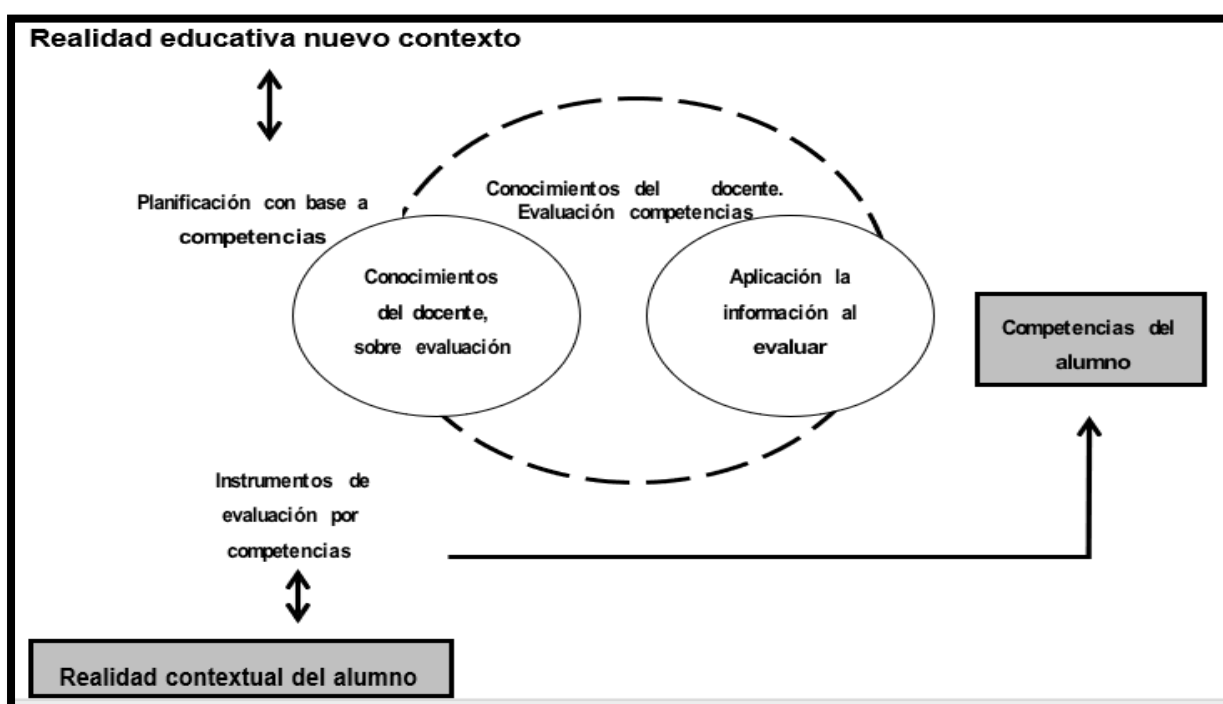
Principio estratégico y prospectivo de la evaluación

- Donde lo Estratégico: Se encuentra en función de la proyección del modelo teniendo en cuenta las proyecciones a corto, mediano y largo plazo

- Lo Prospectivo: Se encuentra en función de la gestión del cambio y la preparación para asumirlo en todas las alternativas posibles y viables en que se aplica el modelo.

Se propone entonces una construcción gráfica del modelo, que recoge la esencia de las competencias, su evaluación y aplicación en la carrera, partiendo de la realidad educativa y el análisis contextual, como lo muestra la Figura 2.

Figura 5: Base teórica del modelo



Fuente: autoría propia

3.1.1 Ideas científicas que sustentan el modelo

La propuesta de modelo de evaluación que se presenta en este estudio está orientada a mejorar los logros y desempeños de los estudiantes de la carrera de Educación Básica, tomando en cuenta lo cualitativo y la cuantitativo para dar cumplimiento a la reglamentación vigente, que exigen una nota numérica en la escala de 0.0 a 10.0 en el sistema educativo de la Universidad de El Salvador. Sin embargo, el modelo está regido fundamentalmente hacia las normas de desempeño

en búsqueda de criterio de calidad y responde a básicas que juegan un papel heurístico en su formación.

Toda evaluación posee un por qué (los objetivos que se pretenden), un para qué (lo que se logró), un qué (conocimientos, procedimientos y actitudes) y un cómo (metodología e instrumentos), que permitan conocer el alcance, profundidad, aplicación y transformación de los aprendizajes en los estudiantes, y al mismo tiempo, evaluar la actividad áulica y extramural por parte del profesor para poseer una visión holística del proceso educativo.

Desde la perspectiva del Plan de Estudios de la carrera de Profesorado en Educación Básica, se asume lo planteado por el Ministerio de Educación (2012): El estudio, elaboración o diseño y la puesta en práctica del currículo, como su evaluación requieren poner en tensión tres aspectos claves:

- Los aportes teóricos de los distintos campos de conocimiento.
- La práctica en el contexto educativo general y particular o escolar.
- El factor humano de todos los actores implicados.

Por consiguiente, la evaluación del proceso de enseñanza aprendizaje lleva al profesor formador a adquirir una nueva concepción de cómo va a evaluar, analizar y retroalimentar el proceso de formación de los estudiantes. La perspectiva del MINED da la pauta al profesor de cómo debe ser la actividad práctica en el proceso de formación profesional.

En este mismo orden de ideas sigue mencionando el MINED (2012):

La evaluación no es ni debe ser un apéndice de la enseñanza ni del aprendizaje. En la medida en que el sujeto aprende, simultáneamente evalúa, discrimina, valora, critica, opina, razona, fundamenta, decide, enjuicia, opta... entre lo que considera que tiene un valor en sí y aquello que carece de él. (p. 15).

La definición de evaluación que se tomará en este estudio a criterio del autor, es aquella que debe ser vista como un proceso de valoración continua de los resultados de la formación de competencias sobre una realidad previamente planificada y que vaya en consonancia con lo exigido en la sociedad, esta debe ser dinámica, variada y en constante evaluación de sí misma para volverla objetiva, innovadora, creativa que permita la toma de decisiones sobre la base de los resultados en la búsqueda de la formación integral de los estudiantes. Esta conceptualización de la evaluación es la que debe orientar la formación del profesional de la Educación Básica, y es por tanto la que debe de tomarse en cuenta al momento de evaluar los aprendizajes. La formación del estudiantado de la carrera se tiene que enfocar en lo integral y desde luego evaluarse desde ese mismo enfoque, es por eso que el MINED (2012) sigue planteando:

Propiciar en los/as futuros/as docentes la construcción de una identidad profesional clara, a través de los análisis de los fundamentos políticos, sociológicos, epistemológicos, pedagógicos, psicológicos y didácticos que atraviesan las teorías de la enseñanza y del aprendizaje y del desarrollo de las competencias que conforman la especificidad de la tarea docente en el campo de la educación básica. (p. 16)

El planteamiento define el enfoque en el proceso de trabajo áulico y al mismo tiempo, la forma en que debe de evaluarse el proceso educativo, áulico y de la enseñanza y aprendizaje, de tal forma que permita poseer una visión integral del fenómeno formativo. Se espera que la evaluación pueda verificar el alcance en la formación de las competencias del estudiante de la carrera, las que le van a permitir orientar, posteriormente, las formas del pensamiento lógico-formal y analógico, logre el desarrollo de la abstracción de los estudiantes del sistema educativo nacional.

La propuesta del modelo de evaluación para las competencias se fundamenta en las ideas sugeridas por el MINED en la concepción curricular, es decir, los criterios de evaluación deben considerar indicadores que permitan

identificar el nivel de logro de las competencias buscadas, tanto en el aspecto intelectual como afectivo-actitudinal y operativo-motor y buscar permanentemente la formación integral. Para acercarse a dicho enfoque se pueden emplear algunas de las técnicas de la evaluación, entre las cuales no deben faltar la observación, la entrevista y los cuestionarios, combinadas de un modo u otro según los casos o de los objetivos a evaluar.

Desde un punto de vista más amplio, el trabajo de los profesores en el desarrollo de los planes de estudio debe estar enmarcado en las expresiones que presenta Cano (2008), “trabajar por competencias nos obliga a revisar nuestras propias competencias. Debemos mejorar nuestros conocimientos, capacidades y actitudes para lograr una mayor competencia en temas pedagógicos”. (p. 8). A partir de esta afirmación, los profesores formadores deben actualizar sus conocimientos, sobre las competencias educativas y, ante todo, sobre la evaluación de las mismas.

Por consiguiente, para los profesores formadores en la carrera mencionada, según lo propone Tobón (2010):

Se hace necesario que el educador reflexione, investigue su forma de proceder tradicional y ponga en marcha acciones concretas que la hagan más pertinente ante los retos de los cambios actuales y futuros en las diversas áreas. Para ello, es preciso que la educación se oriente desde un pensamiento complejo, que debe ser poseído por todos los actores del sistema, y ser la esencia de la formación de los estudiantes en las diversas situaciones cotidianas. (p. 53)

Partiendo de estas ideas, el profesor debe cambiar la concepción del proceso de enseñanza aprendizaje y trascender de un enfoque tradicional hacia uno en donde el estudiante sea el protagonista de su aprendizaje, esto implica también, pasar de un enfoque tradicional de la evaluación hacia un nuevo enfoque basado en las competencias educativas, empleando una variedad de métodos, técnicas e instrumentos que permitan poseer una visión holística en la formación del estudiante. El proceso de evaluación debe estar en consonancia con todos aquellos elementos

que influyen en los aprendizajes y que determinan su comprobación práctica, desde este planteamiento, explica Tobón (2010):

Evaluar las competencias desde la valoración supera el tener criterios y evidencias, así como instrumentos de evaluación validados. Va más allá: considera el ritmo de aprendizaje de los estudiantes, indaga sobre sus estrategias de aprendizaje, toma en cuenta la cultura de los jóvenes y, con base en ello, busca escenarios, ambientes y actividades para que los alumnos desarrollen competencias a partir de la construcción de un proyecto ético de vida, buscando que se superen cada día en torno a las metas vitales. (p. 35)

La evaluación por competencias implica transitar de lo especulativo, lo superficial del conocimiento hacia una dinámica creadora, crítica y propositiva en donde las estrategias de aprendizaje y de evaluación, fundamentalmente, den la pauta a los estudiantes de poder aplicar los conocimientos y recrearlos en los contextos socio- económicos, culturales, familiares, entre otros.

3.1.2 Aspectos distintivos del modelo de evaluación por competencias propuesto

La evaluación por competencias debe reunir los aspectos distintivos que a continuación se presentan que le permitan alcanzar niveles de calidad en la formación de las competencias, tal y como lo menciona Fernández et al. (2012):

- Autenticidad: demuestren el mismo tipo de competencias que necesitarán aplicar en su vida profesional.
- Complejidad cognitiva: Los procesos de pensamiento y la acción que se evalúan en las tareas deberían reflejar la presencia y el grado de habilidades cognitivas exigidas.
- Imparcialidad: oportunidad de demostrar sus competencias con su potencial pleno.

- Significatividad: implicarse en problemas significativos que proporcionen experiencias educativas de interés.
- Interpretación directa: interpretar con claridad los resultados de la evaluación.
- Transparencia: debe ser clara y comprensible para profesores y estudiantes.
- Consecuencias educativas: está relacionado con los efectos positivos y negativos, esperados e inesperados, que la evaluación por competencias tiene sobre el aprendizaje y la enseñanza.
- Reproducibilidad de las decisiones: Las decisiones tomadas en base al plan de evaluación deben ser válidas y fiables, con independencia de los evaluadores y las situaciones específicas.
- Homogeneidad: debe ser aplicada de forma consistente y responsable.
- Costes y eficacia: no solo está determinada por factores educativos; también intervienen otros de carácter económico, administrativo e institucional. (p.54)

Todo el proceso de la evaluación por competencias debe tomar en cuenta estos criterios que le servirán de base fundamental para asegurar la formación de las competencias en cada una de las áreas en la formación profesional del estudiantado de la carrera de Profesorado en Educación Básica. Entre las cualidades del modelo se encuentran las siguientes:

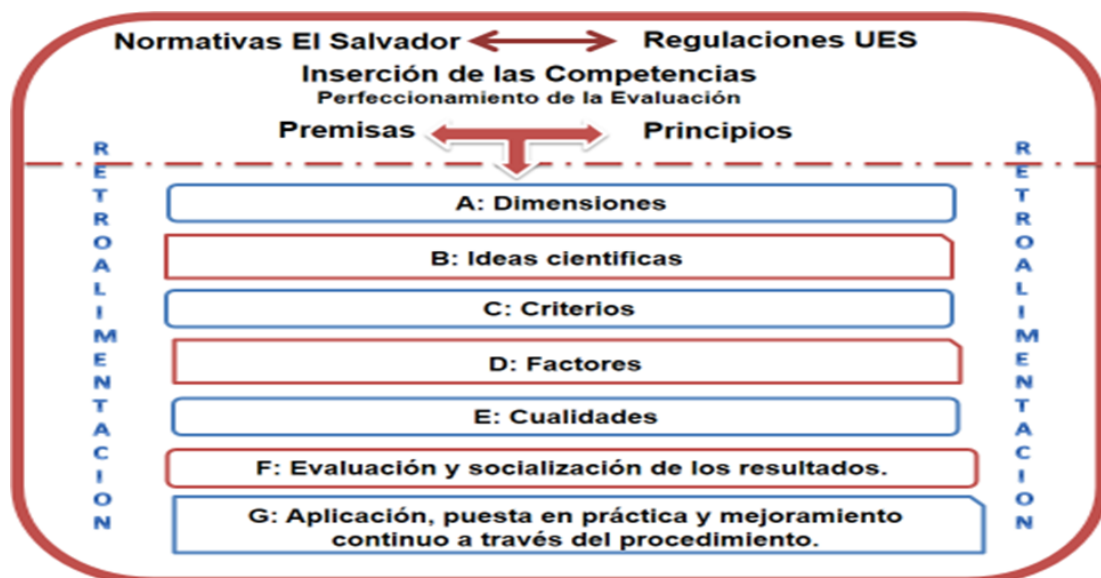
- Flexible y dinámico: radica en la contextualización de acuerdo con los intereses y condiciones reales en cualquier universidad y carrera en la que se desee implantar.
- Participativo: el modelo privilegia la participación activa de los actores implicados en el proceso. Esta cualidad lleva implícita la necesidad de

lograr el compromiso del factor humano, no solo con el acto evaluativo, sino también con la introducción de las acciones correctivas orientadas al cumplimiento de la actividad.

- Creativo e innovador: favorece un clima para la creatividad e innovación al proceso de evaluación, lo cual incide, en la variabilidad de los métodos y técnicas a utilizar para la recolección de la información, en las alternativas que se elijan para su procesamiento, la generación y socialización de los resultados, así como en la búsqueda de soluciones y propuestas evaluativas.
- Perfectible: se complementa y transforma a partir de las experiencias de su aplicación y con las nuevas ideas generadas por los diferentes actores implicados con el objetivo de elevar la calidad de sus resultados e impactos.

Una vez explicada cada una de las partes que conforman el modelo propuesto, se representa a continuación:

Figura 6: Representación gráfica del modelo



Fuente: autoría propia

3.2 Procedimiento para la implementación del modelo

Para la implementación del modelo se precisa de un procedimiento, como la secuencia de pasos a seguir para realizar la evaluación de competencias y que sirva al mismo tiempo como guía para la ejecución de las acciones que se deben desarrollar para lograr los propósitos previstos.

En este caso, la secuencia de pasos que se proponen para la evaluación de competencias son los siguientes:

- Identificación de las necesidades de aprendizaje.
- Análisis del estado actual de la evaluación en la carrera.
- Planificación de las actividades evaluativas
- Proyección de técnicas e instrumentos a utilizar en la evaluación de competencias
- Identificación de las competencias a evaluar en cada caso.
- Diseño y Ejecución de un plan de capacitación (Anexo 10) y de una retroalimentación sistemática para ir corrigiendo las deficiencias que se presenten.
- Evaluación del resultado final del programa.
- Valoración, transcurrido un tiempo, del comportamiento de los indicadores comparándolos con el diagnóstico inicial.

Con base a los criterios planteados y de acuerdo a la naturaleza de cada asignatura se sugieren algunos instrumentos que están en relación a las técnicas de evaluación y a la tipología de las competencias a explorar en la evaluación del proceso de enseñanza aprendizaje, tal y como se representa en la Tabla 3:

Tabla 3: Representación de técnicas, instrumentos y competencia a evaluar.

Fuente: autoría propia.

Técnicas	Instrumentos	Tipo de competencia
Observación directa y Registros descriptivos	<ul style="list-style-type: none">▪ Lista de control o cotejo▪ Escala de calificación▪ Los registros anecdóticos▪ Diarios de clases▪ Fichas de seguimiento▪ Grabaciones y/o videos	Procedimentales
Estudio de casos	<ul style="list-style-type: none">▪ Lista de control o cotejo▪ Escala de calificación	Conceptuales y Procedimentales y actitudinales
Ensayos	<ul style="list-style-type: none">▪ Lista de control o cotejo▪ Rubrica	Conceptuales y actitudinales
Portafolios	<ul style="list-style-type: none">▪ Lista de control o cotejo▪ Escala de valores▪ Guía de preguntas▪ Escala de calificación	Conceptuales y Procedimentales y actitudinales
Entrevista	<ul style="list-style-type: none">▪ El cuestionario▪ Portafolio	Conceptuales y actitudinales
Pruebas escritas estructuradas o semiestructurada	Exámenes escritos a través de: <ul style="list-style-type: none">▪ Preguntas abiertas o de ensayo▪ De ejecución o aplicación▪ Preguntas de aplicación o ejercicios prácticos▪ Preguntas cerradas▪ Verdadero falso▪ Pruebas de respuesta corta▪ Opción múltiple▪ Apareamiento▪ Completación▪ Preguntas de respuesta corta▪ Preguntas de respuesta larga	Conceptuales y Procedimentales y actitudinales
Exámenes orales	<ul style="list-style-type: none">▪ Guía de preguntas▪ Rubricas	Conceptuales y actitudinales

Fuente: autoría propia

El esquema presentado da un panorama ampliado de los instrumentos que se pueden emplear para la evaluación de las competencias y están en relación a la

visión que ofrece el plan de estudios de la carrera y se adaptan a la naturaleza de cada una de las asignaturas que cursarán los estudiantes de esta especialidad.

Los instrumentos no son privativos de una sola técnica, en muchos casos pueden ser utilizados indistintamente, de acuerdo a la naturaleza de la técnica, a las competencias de modo particular y a la finalidad que se desee.

A continuación, se presentan definiciones técnicas de los instrumentos que se presentan en este esquema:

- La Lista de Cotejo o Control es un instrumento que permite al maestro registrar el desempeño de los alumnos, evaluados a través de la observación. Combina la evaluación de procesos y la evaluación de productos finales.
- La Lista de Verificación se usa para determinar con qué frecuencia ocurre un evento a lo largo de un período de tiempo determinado. En ella se pueden recoger informaciones de eventos que están sucediendo o aquellos que ya sucedieron.
- La Guía de Observación es una herramienta que se aplica para la observación del desempeño, habilidades, destrezas y actitudes de los estudiantes, a través del diseño de situaciones de aprendizaje que permitan lograr las competencias esperadas.
- La Escala Estimativa se pueden elaborar como herramienta para que el docente registre la observación de los comportamientos de los alumnos o para que los alumnos evalúen su propia percepción. Esta herramienta permite medir el grado de dominio en la ejecución de una actividad específica por parte del alumno.
- La Rúbrica o Matriz de valoración es una herramienta de evaluación que permite establecer parámetros graduales de desempeño, y que favorece la autoevaluación en los alumnos. Como instrumento, facilita la valoración del

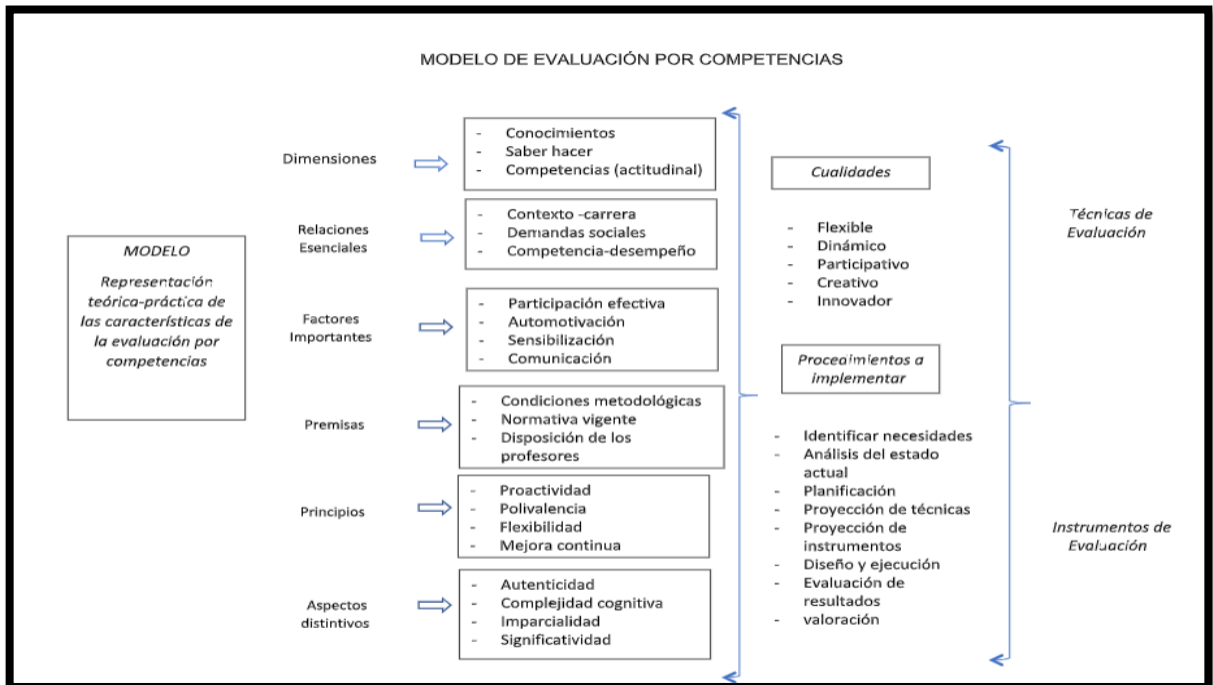
desempeño del alumno en materias y temas complejos; asimismo, permite observar cómo va aprendiendo el alumno (y esto favorece al autoanálisis de su propio aprendizaje y el de sus compañeros). Si el profesor emplea de manera frecuente este instrumento, facilita la coevaluación y retroalimentación en el grupo.

- El Registro Descriptivo Es una herramienta cuya finalidad es registrar por escrito información de competencias observables y determinadas a través de criterios específicos de una actividad, en un tiempo y lugar determinado. El registro descriptivo no debe contener apreciaciones personales y subjetivas del profesor.
- El Registro Anecdótico. Es una herramienta que consiste en registrar sucesos imprevistos de los alumnos, por lo que no es previamente preparado, sino eventual. Este registro se realiza en la mayoría de los casos en forma individual.
- La Discusión Guiada o Estructurada es una herramienta para la reflexión sobre los aprendizajes, generalmente es elaborada y guiada por el profesor con la finalidad de que el alumno identifique sus procesos y logros de aprendizaje.
- El Portafolio de Evidencias es una herramienta de evaluación de procedimientos que permite valorar el proceso gradual del alumno, a través de la comparación de trabajos iniciales, intermedios y finales en un periodo de evaluación determinado.
- Las escalas son instrumentos usados en la técnica de observación. Dichos instrumentos contienen un conjunto de características que van a ser evaluadas mediante algún tipo de escala para indicar el grado en que cada una de ellas está presente.

- El cuestionario es un instrumento que puede abarcar aspectos cuantitativos y cualitativos. Su característica singular radica en que la información solicitada a los sujetos es menos profunda e impersonal que en una entrevista.
- Los indicadores de logro son elementos contruidos a partir del análisis y descomposición de los criterios de evaluación de cada área, permiten evaluar si se está cumpliendo y en qué medida los criterios de evaluación prescritos.

El modelo propuesto va dirigido a incluir la evaluación de competencias en la carrera, para lo cual establece un grupo de aspectos distintivos enmarcados en los principios, premisas, cualidades, criterios, dimensiones, factores e ideas científicas que lo conforman y se materializan en el procedimiento propuesto para su implementación; el cual establece la retroalimentación y mejora continua como parte de su puesta en práctica.

Figura 7: modelo de evaluación por competencias.



Fuente: autoría propia

Esta figura representa la estructura de la propuesta del modelo de evaluación por competencias, desde la definición de este y cada uno de los componentes lógicamente diseñados que permitan a los profesores de la carrera de Profesorado en Educación Básica tener una visión holística del modelo del origen de la propuesta y los diferentes pasos que implica este proceso, sin dejar fuera la las técnicas de evaluación y los instrumentos que faciliten la puesta en práctica del enfoque por competencias.

3.2.1 Resultados obtenidos de la evaluación en la implementación parcial del modelo

De forma general se integraron criterios favorables con relación a los resultados de la investigación, valorando la efectividad e identidad alcanzada del modelo propuesto para la evaluación de competencias en la carrera de Profesorado en Educación Básica; al concebir de forma integrada y sistémica un accionar en la evaluación de competencias que ofrece alternativas viables y favorece la aprehensión de una evaluación más holística.

La Tabla 4 presenta los pasos esenciales para planificar las actividades de evaluación de las competencias presentadas en el plan de estudios de la carrera de Profesorado en Educación Básica. El profesor formador deberá tomarlos en cuenta al momento de evaluar el proceso de enseñanza aprendizaje y de todos aquellos participantes del mismo, de tal manera, que permita tener visión holística del proceso.

Tabla 4: Pasos para planificar evaluación por competencias

Paso 1	Paso 2	Paso 3	Paso 4	Paso 5	Paso 6	Paso 7	Paso 8
¿Qué evaluar?	¿Para qué evaluar?	¿Con qué criterios?	¿Con qué pruebas?	¿Cómo determinar el nivel de aprendizaje?	¿En qué momento evaluar?	¿Con qué estrategia evaluar?	¿Cómo informa?

Dominio de las competencias (conceptuales, procedimentales y actitudinales)	Para verificar alcances, dominios y retroalimentar. Buscar la formación integral	Los esperado para cada competencia, según plan de estudios y en cada materia	Evidencias teóricas y prácticas concretas de aprendizaje	Análisis de resultados, con el auxilio de tabla de criterios o indicadores de logro.	Antes, durante y después del proceso de enseñanza aprendizaje.	Guías de observación, rubricas, cuestionarios, portafolios, entre otros	Resultados discutidos de forma personal y análisis grupal de los mismos.
---	--	--	--	--	--	---	--

Fuente: autoría propia

Uno de los elementos a tomar en cuenta en la elección de las técnicas e instrumentos de evaluación deben partir de los criterios sugeridos por el MINED en el plan de estudios de la carrera, estos se presentan a continuación:

Tabla 5: Criterios de evaluación según plan de estudios de la carrera de Profesorado de Educación Básica. Fuente: MINED (2012).

Criterios de resultados	Criterios de procesos
Las estrategias destinadas a conseguir la óptima participación de los estudiantes en su propia evaluación son, principalmente las siguientes: la gestión y autogestión de errores y conflictos y la comunicación permanente de los resultados parciales de la evaluación.	<ul style="list-style-type: none"> - La programación, implementación, ejecución y evaluación de las acciones destinadas a facilitar los aprendizajes. - La preparación y actuación del formador. - La influencia del contexto material y sociocultural de la institución formadora. - La influencia del contexto material y sociocultural de la comunidad

Fuente: autoría propia

Lo anterior se visualiza mejor en el plan de implementación que aparece a continuación, de donde se determina las secuencias del Plan de Estudio del Profesorado.

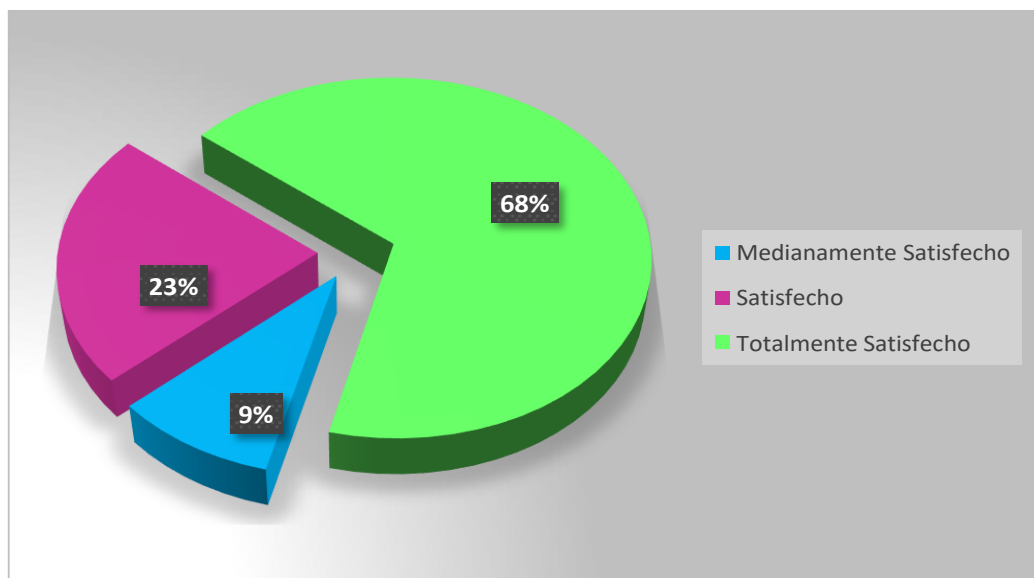
3.3 Implementación parcial del modelo

La validación del modelo de evaluación se realizó a través de la técnica de la investigación cualitativa de grupo focal, esta permitió hacer énfasis en los resultados obtenidos a partir de la implementación parcial, la cual fue realizada por los profesores participantes del grupo focal y la realizaron en sus respectivas asignaturas, estas son parte del Plan de Estudios de la carrera objeto de estudio.

El grupo focal, según lo manifiesta García & Rodríguez (2000), constituye una técnica especial, dentro de la más amplia categoría de entrevista grupal, cuyo sello característico es el uso explícito de la interacción para producir datos que serían menos accesibles sin la interacción en grupo. (p.181). a partir de interacción entre el grupo focal constituido por profesores del área y el coordinador general de los Profesorados en la Facultad Multidisciplinaria de Occidente.

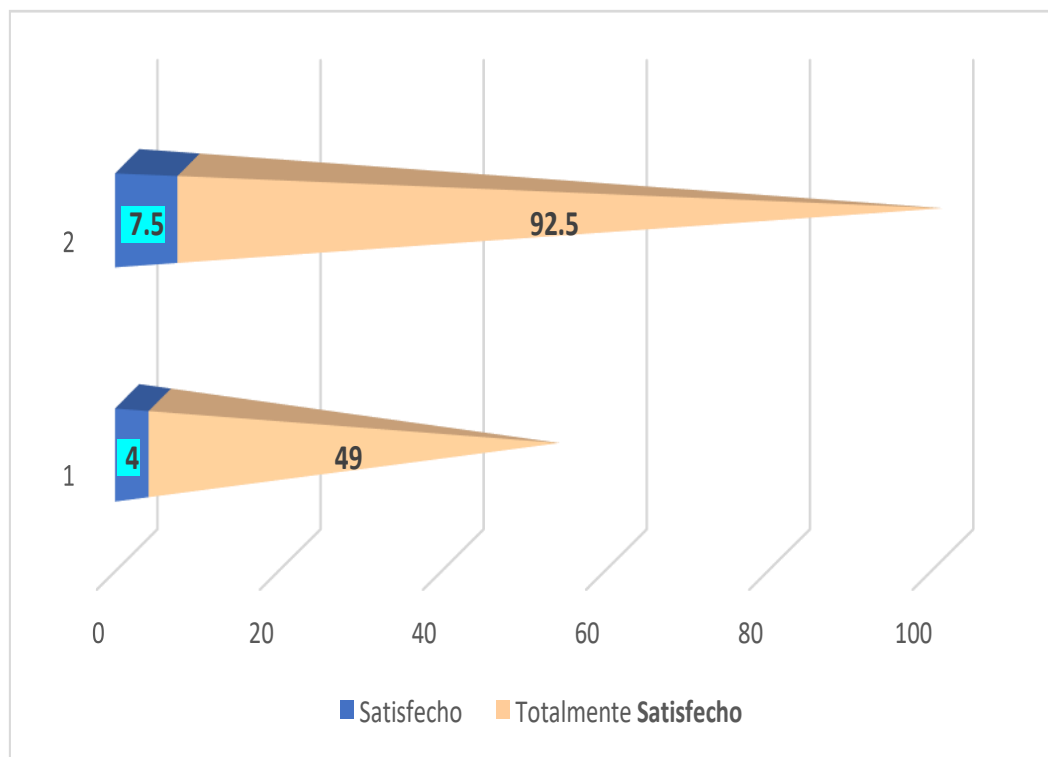
Mostrando satisfacción con la propuesta, tal como se muestra en el siguiente gráfico.

Gráfico 4: Nivel de satisfacción mostrado por los integrantes del grupo focal en función de la propuesta



Se precisó además la necesidad de la evaluación de competencias en la carrera y los resultados favorecieron su inserción.

Gráfico 5: Nivel de satisfacción con la evaluación de competencias.



3.3.1 Procedimientos empleados para la validación

Los profesores que fueron parte del grupo focal empezaron a discutir sobre las preguntas que debería llevar el instrumento de validación, en este caso fue un cuestionario. Se elaboraron 10 preguntas genéricas para tal efecto.

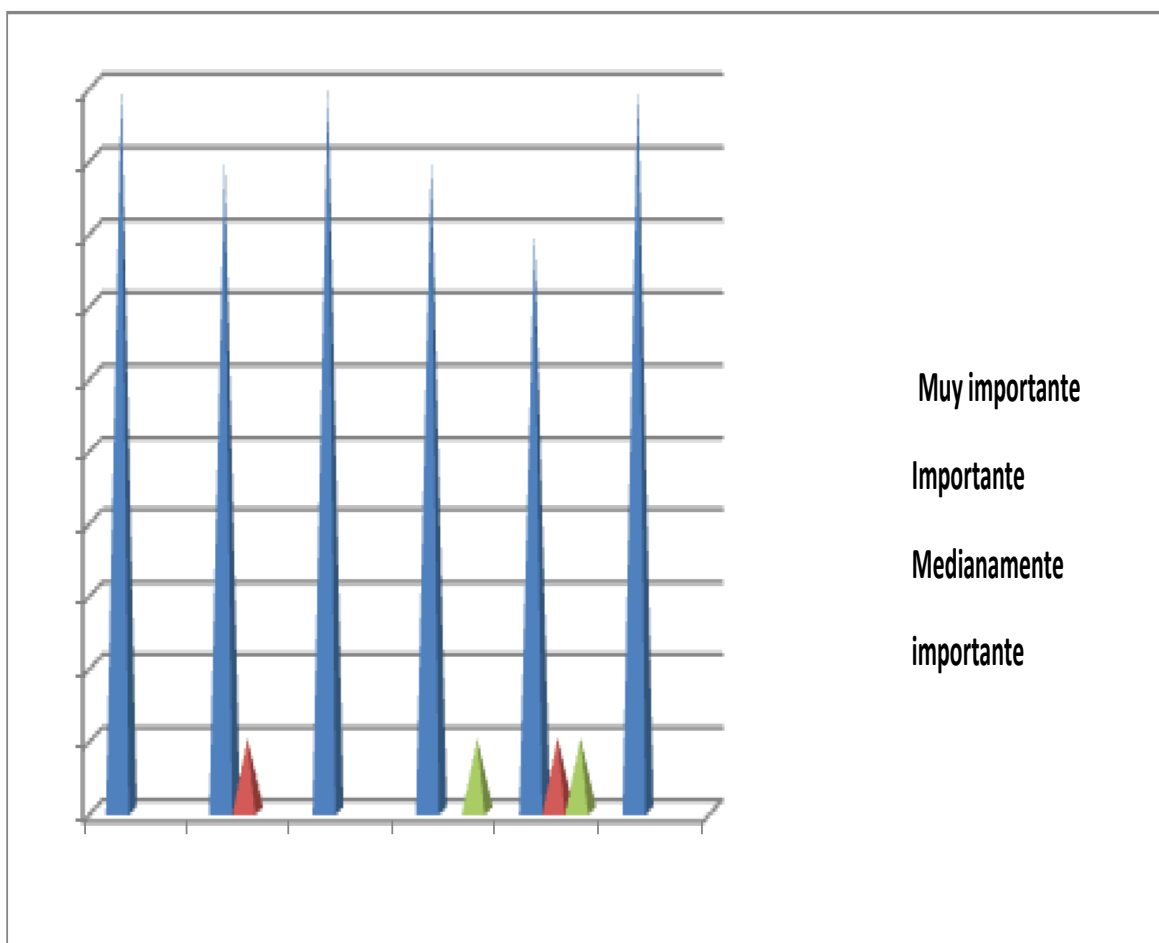
Validez de los ítems

En este caso se discutieron las preguntas del instrumento hasta llegar al consenso entre los profesores del grupo focal y el coordinador del profesorado, se fueron discutiendo hasta llegar a la pregunta definitiva que cubriera la intención del modelo de evaluación. Los criterios que se eligieron para tal efecto fueron, excelente, muy bueno, bueno y regular.

Aplicación del instrumento

Para esta fase los miembros del grupo focal respondieron las preguntas seleccionadas en el instrumento. Estas preguntas entregaban información sobre el modelo de evaluación por competencias sugerido en este estudio y que permitieran integrar esa información a partir de las respuestas de cada ítem. Evidenciándose en el gráfico la significación que le otorgan al instrumento.

Gráfico 6: Significación otorgado al instrumento



Fuente: autoría propia

Se valida el modelo a través de la técnica Osgood o diferencial semántico. Esta técnica fue creada en 1957 por Charles Osgood y colaboradores, el interés principal de ellos fue estudiar la estructura del significado, concluyendo que éste tiene tres dimensiones: evaluación, potencia y actividad. Se desarrolla proponiendo una lista de adjetivos al sujeto, que ha de relacionar con los conceptos propuestos. Los adjetivos se presentan en forma bipolar, mediando entre ambos extremos una serie de valores intermedios.

Para diferenciar el significado de un objeto, el individuo hace una elección entre las alternativas dadas. La función de cada elección es localizar cada objeto en el espacio semántico. La validez de la localización en este punto en el espacio depende del número y representatividad de la escala: 5 muy satisfactorio, 4 satisfactorio, 3 neutro, 2 poco satisfactorio, 1 insatisfactorio.

Fue aplicada a la muestra de actores que participaron en el diagnóstico con el objetivo de constatar la efectividad del modelo y su ajuste a la solución de la problemática diagnosticada. Es de destacar que 15, fueron los seleccionados como expertos por cumplir los requisitos y tener el coeficiente de competencia adecuado para el proceso de validación.

Tabla 6. Escala por diferencial semántico aplicado para evaluar el modelo de Evaluación de competencias en la carrera de Profesorado en Educación básica.

Adjetivos	Espacio semántico					Adjetivos
	5	4	3	2	1	
Contextualizado	15					Descontextualizado
Innovador	15					Tradicional
Acertado	15					Descartable
Integrador	15					Desintegrado
Bueno	15					Malo

Fuente: autoría propia

La tabla reafirma la unanimidad en las percepciones y valoraciones positivas (muysatisfactorias) sobre el modelo. Evidencia el carácter integrador y holístico del mismo y su aceptación para la continua aplicación.

A estos mismos 15 expertos seleccionados se les entregó un documento con los aspectos esenciales de la investigación y un cuestionario para su valoración individual sobre la propuesta que tenían a su consideración, el análisis de la información obtenida con respecto a los aspectos propuestos para su valoración permitió arribar a los siguientes resultados:

La tabla reafirma la unanimidad en las percepciones y valoraciones positivas (muysatisfactorias) sobre el modelo. Evidencia el carácter integrador y holístico del mismo y su aceptación para la continua aplicación. A estos mismos 15 expertos seleccionados se les entregó un documento con los aspectos esenciales de la investigación y un cuestionario para su valoración individual sobre la propuesta que tenían a su consideración, el análisis de la información obtenida con respecto a los aspectos propuestos para su valoración permitió arribar a los siguientes resultados:

Tabla 7. Valoración integral de los expertos

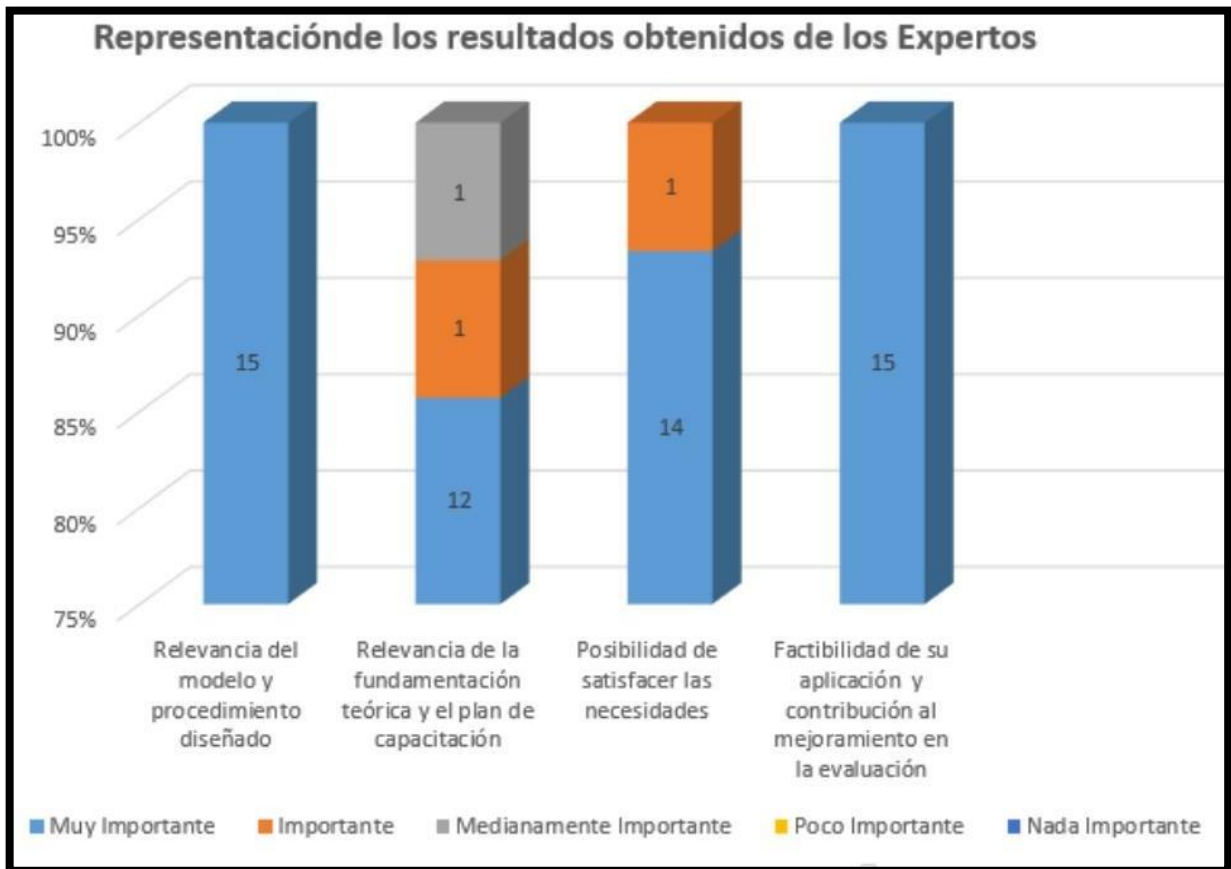
No	Indicadores	MI	I	MEI	PI	NI	Total
1	Relevación del modelo y procedimiento para la evaluación de competencias en Educación Básica	15 (100%)					15
2	Relevancia de la fundamentación teórica realizada y el plan de capacitación diseñado	12 (86%)	1 (7%)	1 (7%)			15
3	Posibilidad de satisfacer las necesidades para lo que fue diseñado	14 (93%)	1 (7%)				15
4	Factibilidad de su aplicación y contribución al mejoramiento en la evaluación de la carrera de profesorado	15 (100%)					15

Fuente: autoría propia

Entendiendo por:

MI: Muy Importante. **I:** Importante. **MEI:** Medianamente Importante. **PI:** Poco Importante. **NI:** Nada Importante.

Gráfico 7: Representación de los resultados de los expertos



Se evidencia el nivel de relevancia que se le otorgan a cada uno de los aspectos evaluados, donde en su mayoría fueron evaluados entre muy importante e Importante.

Debe explicitarse que los participantes en la implementación parcial a través del grupo focal y los expertos que participaron en la validación, fueron diferentes.

3.3.2 Análisis de los resultados de la validación

En relación a los datos obtenidos en los diferentes ítems de instrumento de validación del modelo de evaluación se puede afirmar:

Todos los ítems fueron respondidos que el criterio de evaluación de E, (Anexos 11 y 12) es decir, excelente. Significa que para los cinco miembros del grupo focal, el modelo de evaluación por competencias reúne los requisitos para tomarse en cuenta en la implementación total del mismo en la formación de los estudiantes de la carrera de Educación Básica.

Los ítems para hacer la validación del modelo son los que se presentan a continuación:

- Los instrumentos propuestos permiten descubrir conceptos, habilidades, destrezas, hábitos y valores en los aprendizajes,
- Los instrumentos permiten los procesos de comprensión, aplicación y análisis en las competencias,
- Los instrumentos son aplicables a diversas actividades de aprendizaje áulico y extra aula,
- Los instrumentos vinculan en su estructura la unidad de la teoría y práctica,
- Los instrumentos permiten establecer las relaciones de los conocimientos previos y los nuevos que ofertan los programas,
- Los instrumentos permiten establecer las necesidades en materia de aprendizaje.
- Los instrumentos potencian las capacidades de formación de las competencias de forma integral,
- Los instrumentos sirven de base para potenciar soluciones prácticas a los contextos,
- Los instrumentos fomentan el trabajo individual y colectivo,

- Los instrumentos ofrecen una alternativa para evaluar los diversos momentos del proceso de enseñanza – aprendizaje.

Cada uno de estos ítems fue respondido como excelente, significa que el modelo de evaluación propuesto reúne las condiciones necesarias para volverse un proceso de puesta en práctica en las actividades evaluadas que se realizan en cada uno de las asignaturas que cursan los estudiantes de la carrera en mención.

Los especialistas, que participaron en el grupo focal realizaron algunas sugerencias y recomendaciones para perfeccionar la propuesta, las que fueron tomadas en cuenta; ellas son:

- Adaptar más a las condiciones de la carrera.
- Proponer el análisis integral de las competencias en su proceso de evaluación para ser aplicado.
- Concretar las ideas científicas propuestas, así como los principios en función de las condiciones específicas de la carrera.

Los instrumentos permiten evaluar los diferentes tipos de competencias, dado que potencian la formación esta desde la evaluación y por medio de la evaluación. Además, permite realizar la evaluación en los diferentes momentos del proceso de enseñanza – aprendizaje, dando origen a que la evaluación debe verse como parte integrante e integral del aprendizaje.

El modelo propuesto contribuye a mejorar la situación problemática y las deficiencias identificadas del diagnóstico, demostrando la superioridad en relación a la situación actual a través de los siguientes elementos que lo caracterizan:

- Se fundamenta teóricamente con principios, premisas, ideas científicas, rasgos esenciales.
- Se conoce e implementa satisfactoriamente su carácter integral.

- Se concibe con una visión amplia de las competencias, identificándose y aplicándose de manera parcial en la práctica.
- Contiene evidencias para el desarrollo de la evaluación de competencias en la carrera.
- Sustentada en un análisis teórico realizado desde su origen, evolución y actualidad.
- Se establecen las relaciones entre sus componentes de manera sistémica.
- Se personaliza a las características de la UES.
- Se obtiene un procedimiento de apoyo a la implementación.
- Adecuación con lo que la sociedad espera de los egresados de la carrera.
- Mejor articulación con las problemáticas contextuales.
- Se concibe desde su valoración y mejora continua, generando elementos esenciales para el seguimiento y comparación.
- Se implica a todos los actores sociales de la carrera, desde docentes, personal administrativo y estudiantes.
- Realización personal y grupal, ya que el proceso de desarrollo es un espacio de formativo de evaluación de competencias, desde el intercambio de experiencias y la realización de proyectos y ejercicios, entre otras.

3.4 Conclusiones parciales del capítulo III

La implementación del modelo de evaluación por competencias se convierte en la mejor alternativa didáctica para conocer los avances en la formación de las competencias en los estudiantes de la carrera de Educación Básica.

Con la puesta en práctica del modelo de evaluación en los procesos de:

- Enseñanza y aprendizaje permite realizar los procesos de evaluación apegados a las exigencias del Plan y programas de estudio de la carrera en cuestión, al mismo tiempo da la pauta para dejar fuera el modelo tradicional que se ha estado empleando por los profesores para la realización de mencionado proceso.
- La evaluación integral se vuelve una realidad al momento de evaluar desde el enfoque por competencias y se logra formar al estudiante desde la concepción integral e integrante en la adquisición de competencias.

Conclusiones

- Los referentes teórico-metodológicos principales que facilitan la evaluación por competencias en las Instituciones de Educación Superior lo constituyen, en esencia, las teorías existentes de evaluación de los aprendizajes, mediante las cuales se estudia el saber, saber hacer, saber ser y saber convivir. Además, para el contexto educacional salvadoreño, en esta investigación se asumen las normativas indicadas, en este sentido, por el Ministerio de Educación, a partir del futuro profesional que se pretende y necesita formar.
- En la actualidad, la evaluación por competencias en la carrera de Profesorado de Educación Básica en la Facultad multidisciplinaria de Occidente de la Universidad de El Salvador se encuentra limitada. Esta situación se ha dado por diversos factores entre los que se pueden mencionar la insuficiente preparación de los docentes para implementar este enfoque por la carencia de un modelo, concebido desde la investigación, que represente el deber ser y oriente el cómo proceder, a pesar de las capacitaciones y normativas realizadas y difundidas desde el Ministerio de Educación de El Salvador. La evaluación por competencias debe ser vista como parte integrante e integral del proceso de formación profesional, por ende debe ser aplicada en todo momento y emplear todos aquellos instrumentos que más de adecuen a la naturaleza de la asignatura, de los estudiantes, del contexto y del profesor.
- Sobre la base del profundo estudio realizado en cuanto a la teoría y metodologías existentes en esta investigación se determinaron los tipos de competencias que deben ser evaluadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, para el caso específico de la carrera de Educación Básica en la Facultad multidisciplinaria de Occidente de la Universidad de El Salvador, se asume la competencia cognitiva asociada al saber, la funcional correspondiente al saber hacer y referida a lo social y actitudinal relacionada con el saber ser y convivir, es decir, con lo actitudinal, volitivo y axiológico.

- El modelo ofrecido como resultado de la presente investigación para la evaluación por competencias en la carrera de Educación Básica en la Facultad multidisciplinaria de Occidente de la Universidad de El Salvador, en correspondencia con las necesidades y exigencias de la institución, contiene, fundamentos, premisas, principios, dimensiones, ideas científicas, criterios, factores y cualidades específicas. Además, se establecen las formas contextualizadas de evaluación y socialización de resultados, además del cómo concretar este enfoque y su puesta en práctica, en función de la mejora continua del proceso de enseñanza-aprendizaje.

- La validación del modelo propuesto permitió dar una orientación científica sobre la importancia del empleo del enfoque de evaluación por competencias. Los participantes en este proceso confirmaron que la aplicación de los instrumentos y su metodología propicia una amplia visión en cuanto a logros y desaciertos, en cada área de formación profesional de los estudiantes de la carrera de Educación Básica, lo cual les permite una mejora continua en su accionar como docentes formadores.

Recomendaciones

- En atención a los resultados obtenidos en el presente estudio y realizando un análisis exhaustivo de los hallazgos se pueden considerar algunas recomendaciones a la Universidad de El Salvador, y en especial a la Facultad Multidisciplinaria de Occidente, entre las cuales se pueden mencionar.
- Dar a conocer el presente estudio entre los profesores que son los responsables de la formación en la carrera de Profesorado en Educación Básica de la Facultad Multidisciplinaria de Occidente, y desde luego lo pueden hacer con todos los profesores de carreras afines.
- Implementar esta propuesta en la carrera de Educación Básica y que sirva de referente teórico y práctico que oriente la evaluación por competencias en dicha carrera.
- Dar seguimiento a esta investigación la cual permita estar actualizados en los nuevos instrumentos de evaluación por competencias que vayan surgiendo en el desarrollo de los sistemas educativos, especialmente el de El Salvador.
- Socializar el modelo de evaluación por competencias propuesto para toda la Universidad de El Salvador y que sirva de base para los procesos de transformación curricular que se desarrollan en otras Facultades.

Referencias

- Abarca, I., García, M., & Ortiz, A. (2022). Percepción de la formación profesional en el contexto peruano, alternativa desde las competencias. *Revista Estudios del Desarrollo Social: Cuba y América Latina*, 10(1), págs. 134-146.
- Addine, F., & García, G. (2016). Evaluación de la calidad en las Instituciones de Educación Superior cubanas: un reto a certificar. *Congreso Internacional de Educación Superior Universidad*.
- Alarcón, R., Guzmán, Y., & García, M. (2019). Formación integral en la educación superior: una visión cubana. *Revista Estudios del Desarrollo Social: Cuba y América Latina*, 7(3), págs. 1-14.
- Almuiñas, J., & Galarza, J. (2013). *La planiciación estratégica en las instituciones de educación superior*. Universidad de la República de Uruguay.
- Antunes, C. (2003). *Vigotsky en el aula* (1 ed.). Colección en el aula.
- Aparicio, A., Palacios, W., Martínez, A., C, V., & Retana, E. (30 de junio de 2017). *El cuestionario. Apuntes del Departamento de Métodos de Investigación Avanzada*. Obtenido de [http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/Met_Inves_Avan/Presentaciones/Cuestionario_\(trab\).pdf](http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/Met_Inves_Avan/Presentaciones/Cuestionario_(trab).pdf)
- Asamblea legislativa de El Salvador. (1996). *Ley general de educación*. Obtenido de file:///C:/Users/Mungu%C3%ADa/Downloads/Ley_General_de_Educaci%C3%B3n.pdf
- Ascón, J. (2019). *Estrategia para el desarrollo de habilidades directivas esenciales con enfoque de liderazgo en los cuadros ejecutivos y sus reservas en la Universidad de La Habana*. CEPES.
- Ballester, A. (2002). *El aprendizaje significativo en la práctica Cómo hacer el aprendizaje significativo en el aula*. Ed piramide.
- Barriga, F., & Hernández, G. (2001). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. Mc Graw Hill.
- Becerra, O. (12 de mayo de 2012). *Elaboración de instrumentos de evaluación*. Obtenido de https://www.academia.edu/12594995/Elaboraci%C3%B3n_de_Instrumentos_de_Investigaci%C3%B3n
- Berritzegune Nagusia. (2008). *Las Competencias Básicas en el Sistema Educativo de la C.A.P.V.* Obtenido de https://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/153086/300002c_Pub_BN_Competencias_Basicas_c.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Birckmayer, J., & Weiss, C. (2000). Tehory-Based Evaluation in Practice. What do we learn. *Evaluation Review*, 24(4), 31-407.
- Bisquerra, R., Gómez, J., A, L., Alcaraz, I., Martínez, F., Massot, I., & Vilá, R. (2009). *Metodología de la investigación educativa*. La muralla.
- Bravo, N. (2007). *Competencias proyecto tuning europa, tuning-america latina*. Obtenido de http://www.cca.org.mx/profesores/cursos/hmfbcu_ut/pdfs/m1/competencias

_proyectotuning.pdf

- Briones, G. (2002). *Epistemología y Teorías de las Ciencias Sociales y de la Educación*. Trillas.
- Campoy, T., & Gomes, A. (2015). Técnicas e instrumentos cualitativos de recogida de datos. En A. Vallejo, *Manual básico para la realización de tesinas, tesis y trabajos de investigación* (2 ed., págs. 273-300). EOS.
- Cano. (2008). La evaluación por competencias en la educación superior. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 1-16, págs. 1-16.
- Casas, J., Repullo, J., & Donado, J. (2002). La encuesta como técnica de investigación. Elaboración de cuestionarios y tratamiento estadístico de los datos. *Elsevier*, 31(8), págs. 527-538.
- Castellanos, N., Morga, L., & Castellanos, A. (2013). *Educación por competencias: hacia la excelencia en la formación superior*. Red tercer milenio.
- Coll, C. (1997). *Aprendizaje escolar y constructivismo del conocimiento*. Paidós.
- Cubero, J., Ibarra, M., & Rodríguez, G. (2018). Propuesta metodológica de evaluación para evaluar competencias a través de tareas complejas en entornos virtuales de aprendizaje. *Revista de Investigación Educativa*, 36(1), págs. 159-184.
- De los Santos, S. (4 de Enero de 2008). *Aprendizaje y su Evaluación: Perspectivas y Propuesta para Centroamérica y la República Dominicana*. Obtenido de <https://www.monografias.com/trabajos-pdf3/aprendizaje-evaluacion-perspectivas-propuesta-centroamerica/aprendizaje-evaluacion-perspectivas-propuesta-centroamerica.pdf>
- Delors, J. (1996). *La Educación encierra un tesoro, informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. UNESCO.
- Díaz, J., & Valdés, M. (2016). *El enfoque por competencias en el proceso formativo: un tema aun ampliamente debatido*. Obtenido de <http://medisur.sld.cu/index.php/medisur/article/view/3215>
- Duque, G. (2010). *Formas de escucha y ambientes de aprendizaje en el aula del grado primero de una institución de educación básica y media*. Obtenido de <Http://www.bdigital.unal.edu.co/3127/1/gloriahelenafonsecaeduque.2010.pdf>
- Loyola.E. (2021). *¿Qué nos dejó la pandemia?*. Abya yala.
- Europa, T. (2008). *Proyecto tuning para europa*. Obtenido de <http://tuning.unideusto.org/tuningeu>. www.rug.nl/let/tunigeu
- Fernández, A. (2014). *Evaluando la evaluación de los aprendizajes*. UFG.
- Fernández, M., Valverde, J., & Revuelta, I. (2012). Modelos de Evaluación por Competencias a través de un Modelo de Gestión de Aprendizaje. *Revista Iberoamericana*, 60(1), págs. 51-62.
- Freire, P. (2010). *Pedagogía de la autonomía y otros textos*. Caminos.
- Galvis, R. (2007). De un perfil docente tradicional a un perfil docente basado en competencias. *Acción Pedagógica*, 16(1), págs. 48-57.
- García, & Jacqueline. (7 de julio de 2010). *Competencias en Educación Superior*. Obtenido de <https://www.galileo.edu/faced/files/2011/05/5.-Competencias-Educacion-Superior.pdf>
- García, C. (2008). La evaluación por competencias en la educación superior. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 12(3), págs. 1-16.

- García, J. (2011). Modelo Educativo Basado en Competencias: Importancia y Necesidad. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 11(3), págs. 1-24.
- García, J., & García, M. (2021). La evaluación por competencias en el proceso de formación. *Revista Cubana de Educación Superior*, 41(2), págs. 1-19.
- García, L. (2009). *El talento ¿se hereda o se adquiere? Divulgación científica*. Científico-Técnica.
- García, M. (2020). *Los Tips para las competencias docentes de los profesores. Curso de postgrado impartido en la sede Nacional de la ANEC*. La Habana.
- García, M., & García, A. (2015). Formación de competencias de dirección desde el modelo del profesional en la carrera Ingeniería Forestal. *Revista Universidad y Sociedad*, 7(3), págs. 56-63.
- García, M., & Rodríguez, M. (2000). El grupo focal como técnica de investigación cualitativa en salud: diseño y puesta en práctica. *Escuela Andaluza de Salud Pública. Granada*, 25(3), págs. 181-186.
- García, M., Fernández, R., & Guzmán, Y. (2016). *La inserción de las competencias en el proceso formativo de las carreras universitarias cubanas*. RED-DEES.
- García, M., García, A., Guzmán, & Y. (2021). Reflexiones sobre las competencias de dirección y posicionamiento ético en la Educación Superior. 9(1), págs. 5-26.
- García, M., Ortiz, T., & González, M. (2011). Tendencias de la formación del profesional en la educación superior, necesidad de la inserción de las competencias. *Revista Pedagogía Universitaria*, 16(5), págs. 1-20.
- García, M., Ortiz, T., & González, M. (2013). La formación de competencias y la dirección en educación superior, una necesidad ineludible. *Revista Caribeña de Ciencias Sociales*, págs. 1-17.
- García, M., Ortiz, T., García, A., & Fernández, R. (2019). Competencias generales de dirección, su formación en la universidad desde el grupo y la dimensión extensionista. *Revista Cubana de Educación Superior*, 38(1), págs. 1-16.
- González, B. (2015). Módulo y desarrollo de competencia: Origen de una concepción. 15(3), págs. 1-15.
- González, B. (2020). La actividad del profesor universitario y su ideal de profesor. *Revista Conrado*, 16(75), págs. 291-298.
- González, B. (2021). Modelos de formación del profesor universitario: un tema de inaplazable innovación. *Revista Científico Pedagógica Atenas*, 2(54), págs. 174 - 188.
- González, B., & León, A. (2009). *Interacción verbal y socialización cognitiva en el aula*. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3122358.pdf>
- González, V., & González, R. (2008). Competencias Genéricas y Formación Profesional: un Análisis desde la Docencia Universitaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 1(47), págs. 185-209.
- Good, T. (1996). *Psicología educativa contemporánea*. Mc Graw Hill.
- Gracia, B. (2010). Modelos teóricos e indicadores de evaluación educativa. *Sinéctica*. Obtenido de www.sinectica.iteso.mx
- Gravini, Y., González, M., & Borjas, M. (2017). *Concepciones sobre la evaluación*

- de competencias de los docentes del Programa de Optometría de una Universidad Privada de la Región Caribe colombiana.* Obtenido de <https://manglar.uninorte.edu.co/bitstream/handle/10584/7596/concepciones.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Guardia, N. (2002). *Lenguaje y Comunicación*. CECC.
- Guardia, N. (2009). *Lenguaje y Comunicación*. CECC.
- Guzmán, J. (1995). *Formación inicial de maestros de educación básica de El Salvador. propuesta de política*. Obtenido de https://www.researchgate.net/publication/325340525_Formacion_inicial_de_maestros_de_educacion_basica_de_El_Salvador_Propuesta_de_politica
- Guzmán, Y., & García, M. (2016). *Las competencias desde la socioformación. Un paradigma innovativo en las Instituciones de Educación Superior*. RED-DEES.
- Guzmán, Y., & García, M. (2017). Metodología para el mejoramiento de las competencias de gestión en el profesor principal del año académico. 22(1), págs. 72-81.
- Hansen, H. (2005). Choosing Evaluation Models. A Discussion on Evaluation Design. *Evaluación*, 11(4), 447-462.
- Henson, K., & Eller, B. (2000). *Psicología educativa para la enseñanza eficaz*. Thomson.
- Hernández, R.y Fernandez C. y Baptista M. (2010). *Metodología de la investigación*. Mc Graw Hill.
- Hernández, R.y Mendoza C. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Mc Graw Hill.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. Mc Graw Hill.
- Herrero, P. (2012). *La interacción comunicativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje*. Obtenido de <https://www.ugr.es/~miguelgr/ReiDoCrea-Vol.1-Art.19-Herrero.pdf>
- Izquierdo, B. (2008). De la evaluación clásica a la evaluación pluralista. Criterios para clasificar los distintos tipos de. *EMPIRIA. Revista de Metodología de las Ciencias Sociales*, 1(16), págs. 115-134.
- Jaramillo, J. (1987). *Educación personalizada*. Indo- American Press.
- Ketele, J. (2008). Enfoque socio-histórico de las competencias en la enseñanza. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 12(3), págs. 1-12.
- La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1998). *Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción y marco de acción prioritaria para el cambio y el desarrollo de la Educación Superior*. Obtenido de http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm
- La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2008). *Declaraciones y plan de acción. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación Perfiles Educativos*. UNESCO.
- La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2009). *Situación Educativa de América Latina y el Caribe: garantizando la Educación de Calidad para todos*. UNESCO.

- La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2009). *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción. Conferencia Mundial sobre la Educación Superior*. UNESCO.
- Lazo, Y., M., G., & Rojas, A. (2020). La comunicación como factor clave en el espíritu emprendedor del contexto universitario. *Revista Estudios del Desarrollo Social: Cuba y América Latina*, 8(3), págs. 191-197.
- López, & S. (2020). Fortalezas y debilidades de la educación superior en América Latina para la competitividad global. *Revista Formación Universitaria*, 13(5), págs. 165-176.
- Lorenzana, R. (2012). *La evaluación de los aprendizajes basada en*. Obtenido de <https://d-nb.info/1029421889/34>
- Loyola, E. (2021). *¿Qué nos dejó la pandemia?. Retos y aprendizajes para la educación superior*. Universidad Politécnica Salesiana.
- Madaus, G., & Kellaghan, T. (2000). Models, metaphores and definitions in evaluation. En S. D., G. Madaus, & T. Kellaghan, *Evaluation models; viewpoints on educational and human services* (págs. 19-32). Kluwer Academic Publishers. Obtenido de <http://books.google.com.mx/books?id=5679vdyleZMC&printsec=>
- Manríquez, L. (2012). ¿Evaluación en competencias? *Estudios Pedagógicos*, 38(1), págs. 367-380.
- Martínez, M. (2012). *Psicología de la Comunicación*. Universitat de Barcelona.
- McClenlland, D. (1973). *Modificando la competencia más que la inteligencia*.
- Ministerio de Educación. (1997). *Fundamentos curriculares de la educación nacional*. Obtenido de <https://webquery.ujmd.edu.sv/siab/bvirtual/BIBLIOTECA%20VIRTUAL/LIBROS/F/ADMFO000411.pdf>
- Ministerio de Educación. (2004). *Educación y sociedad. Documento inédito*. MINED.
- Ministerio de Educación. (2012). *Plan de Estudios de Profesorado en Educación Básica para Primero y Segundo Ciclos*. Dirección de Educación Superior.
- Molinar, M., & Velásquez, L. (2001). *Liderazgo en la labor docente*. Trillas.
- Morín, & Edgar. (1999). *Los Siete Saberes Necesarios para la Educación del Futuro*. UNESCO.
- Naciones Unidas. (2014). *Carta de Navegación 2014-2018 de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura* Publicación de las Naciones Unidas, CEPAL. CEPAL.
- OEI & Ministerio de Educación. (2007). *Organización y Estructura de la Formación Docente en Iberoamérica*. MINED.
- Ogawa, R., & Collom, E. (1998). *Educational indicators What are they? How Can Scholls and Schools Districts Use Them?* California Educational Research Cooperative. Obtenido de <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED432811.pdf>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2010). *Política de educación y formación : Los docentes son importantes*. OCDE.
- Ortez, E. (2013). *Así se investiga- pasos para hacer una investigación*. Clásicos Roxsi.

- Pawson, R. (2000). Evidence-Based Policy: The Promise of Realist Synthesis. *Evaluation*, 3(8), 340-58.
- Pelaéz, A. (2010). *Entrevista*. Obtenido de <https://docplayer.es/393295-Entrevista-alicia-pelaez-jorge-rodriguez-samantha-ramirez-laura-perez-ana-vazquez-laura-gonzalez.html>
- Pérez, R. (2002). *El Constructivismo en espacios educativos*. CECC/SICA.
- Pérez, R., & Gallego, R. (1995). *Corrientes Constructivistas- de los mapas conceptuales a la teoría de la transformación intelectual*. Cooperativa Editorial Magisterio.
- Picardo, O. (2001). *Realidades Educativas. Teoría y Praxis Contemporánea*. INFORP-UES.
- Quecedo, R., & Castaño, C. (2002). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. *Revista de Psicodidáctica*, 1(14), págs. 5-39.
- Quijano, M. (2003). Propuesta modelo de evaluación por competencias. *Revista Escuela de Administración de Negocios*, 1(48), págs. 55-71.
- Ramírez, A. (2015). Las competencias en ambientes virtuales: instrumentos y evaluación. *EDUCATECONCIENCIA*, 8(9), págs. 1-13.
- Rivero, K., Galarza, & Judith. (2021). Modelo para el control de la estrategia institucional en la Universidad de Cienfuegos. *Revista Estudios del Desarrollo Social: Cuba y América Latina*, 9(1), págs. 315-328.
- Rizo, M. (2007). Interacción y comunicación en entornos educativos: Reflexiones teóricas, conceptuales y metodológicas. *Revista da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação*, 8(1), págs. 1-16.
- Rodríguez, H. (1996). *Evaluación en el aula*. Trillas.
- Rojas, I. (2011). Elementos para el diseño de técnicas de investigación: una propuesta de definiciones y procedimientos en la investigación científica. *Tiempo de Educar*, 12(24), págs. 277-297.
- Rosario, L., Massón, R., & Miranda, T. (2020). La formación profesional pedagógica del profesor universitario: un estudio comparado de experiencias universitarias. *Revista Educación Superior*. 39(1), págs. 1-12.
- Rossetti, M. (1974). *Castellano Actual Lenguaje y Comunicación*. Kapelusz.
- Ruiz, J. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao.
- Ruiz, M. (2009). *La evaluación basada en competencias*. Obtenido de <https://educrea.cl/la-evaluacion-basada-en-competencias/>
- Samayoa, J. (1994). Problemas y perspectivas de las Universidades privadas. *ECA*, 1(1), págs. 547-548.
- Sanmartí, N. (2007). *Evaluar para aprender*. Graó.
- Scribano, O. (2008). *El proceso de investigación social cualitativo*. Prometeo.
- Segura, M. (2009). La evaluación de los aprendizajes basada en el desempeño por competencias / Learning assesment based in the performance by competences. *Revista Electrónica publicada por el Instituto de Investigación en Educación Universidad de Costa Rica*, 9(2), págs. 1-26.
- Srtaer, D. (2006). Standard-based assessment. Obtenido de <http://filebox.vt.edu/users/dstrater/StandardsBasedAssessment.pdf>
- Tobón, S. (2006). *Aspectos Básicos de la Formación por Competencias*. Obtenido de <https://www.uv.mx/rmipe/files/2019/07/Aspectos-basicos-de-la->

formacion-basada-en-competencias.pdf

- Tobón, S. (2007). *El Enfoque Complejo de las Competencias y el Diseño Curricular de Ciclos Propedéutico*. Acción Pedagógica.
- Tobón, S. (2010). *Aprendizaje y Evaluación por Competencias*. Pearson.
- Tobón, S. (2011). *Evaluación de las Competencias en la Educación Básica*. Santillana.
- Tognolini, J., & Stanley, G. (2007). Standards-based assessment: a tool and means to the development of human capital and capacity building in education. *Australian Journal of Education*, 51(12), 129-145.
- Torres, I. (2010). *Concepción pedagógica del proceso de formación en seguridad alimentaria y nutricional para funcionarios gubernamentales del Poder Popular. Estrategia para su implementación en la provincia Pinar del Río*. CECES.
- Tuning América Latina. (2008). *Proyecto tuning para América Latina*. Obtenido de <http://tuning.unideusto.org/tuningal>. www.rug.nl/let/tunigal
- Unidas, N. (2016). *Agenda 2030 y los objetivos de desarrollo sostenible. Una oportunidad para América Latina y el Caribe. Publicación de las Naciones Unidas*. CEPAL.
- Valle, A. (2010). *La investigación pedagógica. Otra mirada*. Obtenido de https://www.academia.edu/35386691/INSTITUTO_CENTRAL_DE_CIENCIAS_PEDAGOGICAS_LA_INVESTIGACION_PEDAGOGICA_OTRA_MIRADA
- Vélaz, C., & Vaillant, D. (2009). *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*. OEI.
- Woolfolk, A. (1999). *Psicología Educativa*. Pearson.
- Zapata, M. (2010). *Estrategias de evaluación de competencias en entornos virtuales de aprendizaje*. Obtenido de https://www.um.es/ead/reddusc/1/eval_compet.pdf
- Zubiría, J. (2011). *Las competencias desde la perspectiva del desarrollo humano y el currículo*. Obtenido de <https://docplayer.es/21858078-Las-competencias-desde-la-perspectiva-del-desarrollo-humano-y-el-curriculo.html>
- Zubiría, J. (2014). *Lineamientos para un diseño curricular por competencias*. Cali.

Anexos

Anexo A: Instrumentos de investigación. Guía de observación.



UNIVERSIDAD DE EL SALVADOR
FACULTAD MULTIDISCIPLINARIA DE OCCIDENTE
ESCUELA DE POSGRADOS



DOCTORADO INTERDISCIPLINARIO DE EDUCACIÓN

GUÍA DE OBSERVACIÓN SOBRE EL USO DE LA EVALUACIÓN POR COMPETENCIAS EN EL AULA

i. Datos generales

Fecha: _____ Cargo: _____ Estudiante: _____

Observador: _____ Observador: _____

Lugar de la entrevista: _____ Hora: _____

ii. Introducción

Este instrumento se administra en el marco de la investigación sobre los Modelos de Evaluación de las Competencias en el Profesorado de Educación Básica de la Universidad de El Salvador, cuyo propósito es identificar el uso de los métodos de evaluación empleados por los profesores formadores en el área de educación básica y así, poder determinar las características del proceso evaluativo en la carrera de Profesorado. La duración de la entrevista será de 50 minutos aproximadamente y se realizará directamente en el trabajo de aula por parte de los profesores.

iii. Objetivo

Conocer las diferentes acciones didácticas – pedagógicas empleadas por los profesores en el trabajo de aula y ex aula en la carrera de Educación Básica.

iv. Desarrollo de la Observación

No	Rasgos Criterios	E Satisfactorio	MB Oportunidad de mejorar	B Correcciones menores	R No satisfactorio
1	Las intenciones pedagógicas de los planes didácticos, están expresadas a manera de competencias.				
2	Las competencias están expresadas para ser demostradas por el estudiante en situaciones de desempeño				
3	Las competencias están vinculadas a los aprendizajes establecidos en el programa y de acuerdo al currículo nacional				
4	Las situaciones de aprendizaje presentadas en los planes didácticos estimulan la reflexión de los alumnos sobre sus saberes previos como punto de partida para un nuevo aprendizaje				
5	El punto de partida del proceso de enseñanza aprendizaje para la construcción de los nuevos saberes toma como referente la situación de la realidad socio-económica y cultural del alumnado				
6	Los escenarios de aprendizaje propuestos en las planificaciones				

	didácticas van más allá del aula (intra y extramural).				
7	Se evidencia en las planificaciones situaciones de aprendizaje que propician la sistematización, integración y comunicación de los nuevos saberes, con los antiguos				
8	Se evidencia en las planificaciones situaciones de aprendizaje que invitan al estudiante a reflexionar sobre otros contextos de aplicación de los nuevos saberes desarrollados por el alumnado.				
9	Se promueve que el alumnado realice en forma integrada tareas intelectuales, procedimentales y socio-afectivas				
10	Se propicia la participación activa de los estudiantes en la construcción de sus procesos de aprendizaje.				
11	Se estimulan el trabajo grupal, la confrontación y la construcción conjunta, tal como ocurre en las circunstancias de la vida personal, social y profesional.				
12	Las situaciones de aprendizaje siguen la lógica práctica-teoría-práctica.				
13	Se presentan situaciones complejas que demandan al alumnado competencias en resolución de problemas, la				

	invención de estrategias, el uso de los conocimientos y experiencia previa, el desempeño de roles organizativos y el liderazgo.				
14	Las situaciones de aprendizaje que se realizan demandan el concurso integrado de distintas disciplinas en la construcción de las competencias propuestas.				
15	Existe flexibilidad en relación con tiempos, espacios diversificados y formas de aprender.				
16	Se promueven situaciones de aprendizaje que conllevan las fases de la acción completa (aprendizaje autónomo).				
17	Los instrumentos de evaluación toman como referencia a las competencias, los contenidos y los contextos en los que se desarrollará el aprendizaje.				
18	En las pruebas objetivas, los ítems están redactados de manera que permiten evaluar competencias.				
19	Se promueven procesos de auto evaluación de los estudiantes sobre su propio aprendizaje.				
20	Se realizan pruebas de coevaluación en el estudiantado.				

21	Se administran pruebas sumarias solo para medir los resultados.				
22	En la evaluación se emplean técnicas e instrumentos basados en la observación del estudiante en situaciones de desempeño				
23	Los resultados de la evaluación se hacen del conocimiento de los alumnos, de manera que éstos puedan identificar sus aciertos y desaciertos.				
24	El docente usa los resultados de la evaluación para reorientar o retroalimentar su tarea didáctica.				
25	Se ha mejorado la tasa de aprobación en las distintas unidades didácticas.				
26	Se ha mejorado la tasa de aprobación al final del ciclo				
27	Se han mejorado los promedios de calificaciones por ciclo académico				
28	Se han mejorado los resultados en las pruebas evaluadas				
29	Se ha mejorado la tasa de aceptación de estudiantes en las prácticas docentes				
30	Se tributa a la formación y evaluación de competencias				

Anexo B: Guía de observación sobre el uso de la evaluación por competencias

1	Las intenciones pedagógicas de los planes didácticos, están expresadas a manera de competencias
Se entiende por intenciones pedagógicas a los logros que se pretenden alcanzar en el proceso de enseñanza aprendizaje, según lo observado en los planes de trabajo de los profesores, estas reflejan en su mayoría objetivos de aprendizaje y no están expresadas en competencias a lograr en los estudiantes de los diferentes cursos. Se denota la reorientación hacia la búsqueda de la mejora en estas intenciones pedagógicas.	
2	Las competencias están expresadas para ser demostradas por el estudiante en situaciones de desempeño
En los casos en donde se expresan las intenciones pedagógicas con base en las competencias no se reflejan en situaciones de desempeño, tienden a ser más teóricas, se expresa la necesidad de mejora en su mayoría de los planes y en este apartado se plantea la necesidad de perseguir u orientar esas competencias en forma satisfactoria para la formación profesional en el desempeño.	
3	Las competencias están vinculadas a los aprendizajes establecidos en el programa y de acuerdo al currículo nacional
Los programas desarrollados en la carrera de Profesorado en Educación Básica, son los que proporciona el Ministerio de Educación de El Salvador, estos han sido elaborados en conjunto con las Instituciones de Educación Superior, sin embargo, cada profesor le puede sugerir cambios de acuerdo a los contextos educativos de formación profesional, sin embargo en los casos observados se evidencia en gran medida que las competencias redactadas distan de lo propuesto en el currículo y en los contextos educativos.	
4	Las situaciones de aprendizaje presentadas en los planes didácticos estimulan la reflexión de los alumnos sobre sus saberes previos como punto de partida para un nuevo aprendizaje.
Los procesos de reflexión realizados durante el proceso de enseñanza aprendizaje, se pueden considerar como satisfactorio, en tanto existe incentivación por parte del profesor, pero no siempre se parte de las experiencias previas de los estudiantes, sino de experiencias distantes de la realidad de los mismos.	
5	El punto de partida del proceso de enseñanza aprendizaje para la construcción de los nuevos saberes toma como referente la situación de la realidad socio-económica y cultural del alumnado.
En este caso, se evidenció que a la mayoría de los profesores les hace falta profundizar desde la realidad del estudiante, reflexionar y volver a esa realidad con postulados teóricos que lo expliquen desde un punto de vista más objetivo, concreto y comprobable.	

6	Los escenarios de aprendizaje propuestos en las planificaciones didácticas van más allá del aula (intra y extramural).
Las planificaciones revisadas para análisis presentan una variedad de actividades a realizar por los estudiantes, tanto dentro como fuera del aula, aunque en algunos casos dichas actividades son de carácter teórico e implican poca capacidad de reflexión en los estudiantes, dando lugar a una oportunidad de mejora en esas propuestas metodológicas.	
7	Se evidencia en las planificaciones situaciones de aprendizaje que propician la sistematización, integración y comunicación de los nuevos saberes, con los antiguos
En la mayoría de las evidencias se refleja la necesidad de la mejora en las propuestas presentadas en las planificaciones, las situaciones de aprendizaje que se realizan no reflejan una verdadera integración de los aprendizajes o nuevos saberes con los que ya posee el estudiante.	
8	Se evidencia en las planificaciones situaciones de aprendizaje que invitan al estudiante a reflexionar sobre otros contextos de aplicación de los nuevos saberes desarrollados por el alumnado.
La mayor parte de las situaciones de aprendizaje planteadas reflejan una oportunidad de mejora, es decir deben de ser más concreta, objetivas y prácticas, de tal manera que permitan contrastar esos saberes con los diversos contextos educativos que enfrenta el estudiante en su diario vivir en las comunidades educativas.	
9	Se promueve que el alumnado realice en forma integrada tareas intelectuales, procedimentales y socio-afectivas.
Las tareas intelectuales, procedimentales y socio-afectivas presentan en su mayoría una oportunidad de mejora, es decir deben estar integradas y ser integrales para que formen un solo sistema que permita desarrollar esas actividades y se consoliden en un proceso educativo integral.	
10	Se propicia la participación activa de los estudiantes en la construcción de sus procesos de aprendizaje.
La participación de los estudiantes en el proceso de aprendizaje es de carácter activo, sin embargo, se observó que no todos participan de forma consciente lo que lleva a la búsqueda de la oportunidad de mejora en ese enfoque metodológico.	
11	Se estimulan el trabajo grupal, la confrontación y la construcción conjunta, tal como ocurre en las circunstancias de la vida personal, social y profesional.
El trabajo grupal es uno de las estrategias didácticas mayormente empleadas por los profesores, se constituyen en la columna vertebral del proceso de formación y aunque las clases son en línea los profesores buscan la forma de integrar los conocimientos en forma grupal y teniendo en cuenta las experiencias individuales de cada estudiante.	

12	Las situaciones de aprendizaje siguen la lógica práctica-teoría-práctica.
La lógica del aprendizaje entre la integración de la práctica, teoría y práctica en su mayor parte expresan la oportunidad de mejora, las estrategias metodológicas empleadas por los profesores tienden a ser más de tipo teórica que práctica, es decir falta integrar los tres momentos básicos para que el conocimiento adquirido pase por el tamiz del criterio de la verdad, que solo se alcanza a través de llevar al estudiante a comprobar cada vez en la práctica la veracidad del aprendizaje logrado.	
13	Se presentan situaciones complejas que demandan al alumnado competencias en resolución de problemas, la invención de estrategias, el uso de los conocimientos y experiencia previa, el desempeño de roles organizativos y el liderazgo.
Las estrategias didácticas empleadas en el trabajo áulico, en su mayoría presentan una oportunidad de mejora, esto quiere decir que las competencias formadas no logran integrar en su mayor posibilidad las situaciones del conocimiento con la vida, el desempeño y la capacidad de liderazgo por los estudiantes, estas siguen siendo postulados de tipo teórico que de contraste con el entorno de los estudiantes.	
14	Las situaciones de aprendizaje que se realizan demandan el concurso integrado de distintas disciplinas en la construcción de las competencias propuestas.
Las situaciones de aprendizaje que se presentan siguen la tendencia de la oportunidad de mejora en su mayoría, esto significa que no existe una estrategia didáctica que vincule, integre, relacione las competencias con las demás áreas de formación cognoscitiva.	
15	Existe flexibilidad en relación con tiempos, espacios diversificados y formas de aprender.
La flexibilidad es expresada en la forma en que los profesores están abiertos a los cambios en los tiempos y espacios del proceso de aprendizaje, sin embargo, se deben hacer las correcciones menores para no confundir la flexibilidad con la pérdida de tiempo en el proceso de enseñanza aprendizaje.	
16	Se promueven situaciones de aprendizaje que conllevan las fases de la acción completa (aprendizaje autónomo).
El aprendizaje autónomo es una de las estrategias mejor planteadas por los profesores y que los estudiantes se sienten cómodos ante tal situación, en su mayoría es satisfactoria las situaciones de aprendizaje planteadas por los profesores que buscan el aprendizaje desde la perspectiva individual y de tipo analítica, reflexiva y propositiva.	
17	Los instrumentos de evaluación toman como referencia las competencias, los contenidos y los contextos en los que se desarrollará el aprendizaje.
Los instrumentos de evaluación analizados en su mayor parte presentan la oportunidad de mejora y deben de hacerles las correcciones necesarias para que se adecuen al enfoque por competencias y dejen de ser de tipo memorísticas, verbalistas y tradicionales en la estructura que presentan. Al	

<p>mismo tiempo las competencias propuestas presentan datos de insatisfacción por no ser un reflejo real de los contextos de las comunidades educativas.</p>	
18	<p>En las pruebas objetivas, los ítems están redactados de manera que permiten evaluar competencias</p>
<p>Según el análisis realizado a las pruebas, éstas presentan oportunidad de mejora, en tanto los ítems presentados no son un reflejo de lo que se pretende en las competencias a formar en los estudiantes, el profesor al elaborar las pruebas debe contrastar los ítems con cada una de las competencias planteadas en la programación del mismo proceso. Resulta importante que en este planteamiento existen respuestas de insatisfacción por no cumplir con la relación de los ítems con cada una de las competencias propuestas. Al momento de elaborar las pruebas evaluativas el profesor debe tomar muy en cuenta las competencias sugeridas para que los resultados sean una objetiva interpretación de lo alcanzado en materia de logro de las competencias.</p>	
19	<p>Se promueven procesos de auto evaluación de los estudiantes sobre su propio aprendizaje.</p>
<p>Se desarrollan las actividades de autoevaluación, sin embargo, se observa oportunidad de mejora, dado que los resultados de esta estrategia de evaluación no son discutidos entre los participantes del proceso de enseñanza aprendizaje.</p>	
20	<p>Se realizan pruebas de coevaluación en el estudiantado.</p>
<p>Los datos de la observación llevan a que en este tipo de evaluación se deben hacer las correcciones necesarias para ampliar esta modalidad, se debe fortalecer la evaluación entre pares que permita una visión amplia de los procesos de formación de competencias en los estudiantes. Las actividades de evaluación que suponen esta modalidad no son satisfactorias para un buen grupo de estudiantes, el profesor debe proporcionar una oportunidad de mejora en este enfoque de la evaluación realizada.</p>	
21	<p>Se administran pruebas sumarias solo para medir los resultados.</p>
<p>Los resultados de la observación arrojan que en su mayoría las pruebas realizadas sirven para medir resultados, no así para corroborar el logro de las competencias planteadas o el de detectar las fallas en el proceso de formación, es necesario hacer las correcciones en la visión que se le está dando al proceso de medición de resultados, en el sentido de detectar logros y problemas para la toma de decisión en el proceso de enseñanza y aprendizaje.</p>	
22	<p>En la evaluación se emplean técnicas e instrumentos basados en la observación del estudiante en situaciones de desempeño.</p>
<p>La mayoría de los resultados observados llevan a que se debe de realizar mejoras en este tipo de evaluación, los instrumentos basados en la observación se constituyen en unas de las estrategias de evaluación mayormente ventajosa en el enfoque por competencias. Es importante replantear las estrategias de evaluación que permitan, tanto al docente, como al estudiante verificar el logro de las competencias en situaciones de desempeño de cada participante.</p>	

23	Los resultados de la evaluación se hacen del conocimiento de los alumnos, de manera que éstos puedan identificar sus aciertos y desaciertos.
Según lo observado, los resultados de las evaluaciones son dados a conocer al estudiante, aunque en su mayoría presenta deficiencias de cómo son entregados estos resultados y sobre todo del seguimiento que se le da por parte del profesor a las acciones para superar los desaciertos por parte de los estudiantes. Además, la oportunidad de mejora también ofrece una buena opción para que la forma de entregar los resultados sea oportuna, objetiva, coherente y sobre todo alcanzable por los estudiantes.	
24	El docente usa los resultados de la evaluación para reorientar o retroalimentar su tarea didáctica.
Los resultados en este planteamiento llevan a que el profesor debe realizar cambios en este proceso de reorientar y retroalimentar los procesos de aprendizaje en los estudiantes, es decir no existe satisfacción por los estudiantes de la forma de cómo se realiza las estrategias de retroalimentación de los aprendizajes. El profesor debe corregir las acciones para dicho proceso, de tal forma que estas sirvan de verdaderos procesos que permitan afianzar el aprendizaje por parte de los estudiantes.	
25	Se ha mejorado la tasa de aprobación en las distintas unidades didácticas.
Los resultados en materia de aprobación de las unidades didácticas deben de revisarse por parte del profesor ya que la mayoría de estos plantean una oportunidad de mejora y realizar las correcciones menores a los procesos de aprobación, las estrategias de evaluación deben orientarse de acuerdo a las competencias planteadas y de esa forma mejorará los resultados de aprobación por parte de los estudiantes.	
26	Se ha mejorado la tasa de aprobación al final del ciclo.
La tasa de aprobación por ciclo académico debe de mejorarse, dado que lo observado en el proceso implica hacer algunas correcciones para satisfacer a la mayoría de los estudiantes en cuanto a la aprobación final de cada materia cursada. Los resultados de aprobación deben reflejar una mejoría sustancial en relación a elevar el número de aprobados y en mejor la nota obtenida durante el ciclo académico.	
27	Se han mejorado los promedios de calificaciones por ciclo académico
El dato obtenido en este ítem, es satisfactorio, sin embargo, la mayoría de los resultados reflejan las acciones de mejora y corrección en las estrategias de evaluación para elevar la calificación promedio en los estudiantes.	
28	Se han mejorado los resultados en las pruebas evaluadas.
Los resultados arrojan en su mayoría las acciones de mejora de los resultados obtenidas en las pruebas evaluadas, según lo observado el profesor debe de mejorar, corregir, actualizar y socializar las pruebas evaluadas para que los resultados obtenidos sean un reflejo fiel de lo planteado en las competencias a desarrollar en los estudiantes.	

29	Se ha mejorado la tasa de aceptación de estudiantes en las prácticas docentes.
En relación a la tasa de aceptación de los estudiantes en las prácticas docentes se refleja en la observación que esta debe de buscar la oportunidad de mejora, esto significa que el profesor debe diseñar y practicar estrategias didácticas que permitan la socialización de los estudiantes entre ellos mismos y el profesor, se deben llevar a la práctica de aula relaciones de cooperación, solidaridad, empatía entre otras.	
30	Se tributa a la formación y evaluación de competencias.
La oportunidad de mejora se observó con mayor insistencia por parte de los estudiantes, esto es, la evaluación realizada por los profesores debe mejorarse para que tribute fuertemente en la formación de las competencias, el enfoque de la evaluación debe de vincularse estrechamente con lo que se pretende en materia de desarrollo de competencias en los estudiantes. Se deben de corregir las pruebas para que sean un reflejo de los resultados deseados en las competencias.	

Anexo C: Guía de entrevista



UNIVERSIDAD DE EL SALVADOR
FACULTAD MULTIDISCIPLINARIA DE OCCIDENTE
ESCUELA DE POSGRADOS
DOCTORADO INTERDISCIPLINARIO DE EDUCACIÓN



GUÍA DE ENTREVISTA PARA LOS PROFESORES FORMADORES DE EDUCACIÓN BÁSICA

v. Datos generales

Fecha: _____ Cargo: _____ Estudiante: _____

Observador: _____ Observador: _____

Lugar de la entrevista: _____ Hora: _____

vi. Introducción

Este instrumento se administra en el marco de la investigación sobre los Modelos de Evaluación de las Competencias en el Profesorado de Educación Básica de la Universidad de El Salvador, cuyo propósito es identificar el uso de los métodos de evaluación empleados por los profesores formadores en el área de educación básica y así, poder determinar las características del proceso evaluativo en la carrera de Profesorado. La duración de la entrevista será de 40 minutos aproximadamente y la estructura del instrumento se presenta en cuatro áreas fundamentales del desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje.

vii. Objetivo

profundizar en los conocimientos que poseen los profesores de Educación Básica sobre el enfoque por competencias.

viii. Desarrollo de la entrevista

1. Planificación del Proceso de Enseñanza Aprendizaje

- 1.1 ¿Cómo garantiza que las intenciones pedagógicas expresadas en la planificación de las asignaturas, estén vinculadas a las competencias exigidas en la materia?
- 1.2 ¿En qué momento las competencias están vinculadas a los aprendizajes establecidos en el programa y de acuerdo al currículo nacional?
- 1.3 ¿Qué hace para que las situaciones de aprendizaje presentadas estimulen la reflexión de los alumnos sobre sus saberes previos como punto de partida para un nuevo aprendizaje?
- 1.4 ¿Cómo hace para evidenciar en las planificaciones, situaciones de aprendizaje que propicien la sistematización, integración y comunicación de los nuevos saberes, con los antiguos?
- 1.5 ¿Tiene en cuenta los saberes y experiencias vividas de los alumnos para la participación en el aula y las situaciones de aprendizaje?

2. Concepción de Evaluación por Competencias

- 2.1 ¿Cómo define la evaluación por competencias, ¿qué la diferencia de la evaluación tradicional?
- 2.2 ¿Cómo promueve tareas intelectuales, procedimentales y socio-afectivas en forma integrada, al momento de evaluar el alumnado?
- 2.3 ¿Qué tipos de situaciones complejas presenta cuándo se evalúa?, ¿Demandan al alumnado competencias en resolución de problemas?
- 2.4 ¿Qué estrategias didácticas realiza para incentivar la integración de conocimientos de otras materias en la docencia de su asignatura?
- 2.5 ¿Cómo hace para promover diversos tipos de evaluación en el transcurso de

la asignatura?, ¿La retroalimentación es para usted importante en el proceso evaluativo?

2.6 ¿Básicamente qué evalúa y que busca con la evaluación?

3. Tipos de Evaluación

3.1 ¿Qué hace para que las situaciones y los instrumentos de evaluación tomen como referencia las competencias, los contenidos y los contextos en los que se desarrollará el aprendizaje?

3.2 ¿Cómo asegura que en las pruebas evaluativas los ítems están redactados de manera que permiten evaluar competencias?

3.3 ¿Qué hace para la promoción de procesos de auto evaluación de los estudiantes sobre su propio aprendizaje?

3.4 ¿Cuáles son los tipos de instrumentos de evaluación que más emplea al momento de verificar los aprendizajes de sus estudiantes?

3.5 ¿Por qué considera importante la evaluación de competencias en los estudiantes universitarios?

3.6 ¿Cómo realizaría el proceso de evaluación de competencias desde su asignatura?

3.7 ¿Utiliza las evaluaciones diagnósticas, sumarias y formativas en el proceso de aprendizaje? Si ¿En qué momento las utiliza y cuál es la finalidad?

4. Tipos de Competencias

4.1 ¿Qué tipo de competencias se forman en el estudiantado y a qué criterios obedece su selección?

4.2 ¿Qué estrategias emplea para presentar situaciones complejas que demandan al alumnado competencias para su desempeño futuro?

- 4.3 ¿Tiene en cuenta la resolución de problemas, la invención de estrategias, el uso de los conocimientos y experiencia previa, el desempeño de roles organizativos, el liderazgo y las proyecciones de integración de lo aprendido durante el proceso de evaluación?
- 4.4 ¿Cómo promueve que el alumnado realice en forma integrada tareas intelectuales, procedimentales y socio-afectivas?
- 4.5 ¿Qué competencias a su juicio son más susceptibles de ser medidas en el proceso de evaluación en su carrera?
- 4.6 ¿Cómo tributa la evaluación que se realiza para potenciar el desempeño exitoso de los futuros profesionales?
- 4.7 ¿Cómo pudiera perfeccionarse el proceso evaluativo en la carrera?
- 4.8 ¿Qué tipos de instrumentos son los más empleados para la verificación de las diferentes competencias exigidas en su programa de estudios?
- 4.9 Cualquier otro aspecto que consideren no fue tratado le agradeceremos nos lo haga saber

Gracias por su valiosa colaboración, buen día

Anexo D: Datos de guía de entrevista a profesores de Educación Básica.

Categorías	Participante 1	Participante 2	Participante 3	Participante 4	Participante 5
Planificación del proceso de enseñanza aprendizaje	Por medio del compromiso del docente en cumplir las exigencias que están determinadas en la planificación de la materia y contextualizar el que hacer educativo con las necesidades del estudiante	A través de la articulación de las competencias generales que están en el plan de estudio de la carrera y las competencias específicas que busca desarrollar la asignatura que se desarrolla.	En primer lugar, asegurando que exista congruencia entre la planificación, el desarrollo de los contenidos, el uso correcto de las herramientas y sobre todo que vayan en concordancia con los instrumentos de evaluación, para garantizar que los resultados sean los más objetivos en cuanto al desarrollo de las competencias y habilidades.	Se plasman en el objetivo general y los objetivos específicos.	Es un proceso que se verifica mediante la evaluación continua y las observaciones, además de aplicación de los contenidos desarrollados a casos de la vida diaria y la acción pedagógica.
Concepción de evaluación por competencias	Es una evaluación continua y sistemática que busca medir la información a lo largo de todo el proceso para medir el nivel de desarrollo que el alumno alcanza en cada proceso. A diferencia de la tradicional que solo evalúa el producto final	Es aquella que busca desarrollar un aprendizaje integral que articule el saber, el hacer y el ser, que le permita resolver problemas de la vida cotidiana. La diferencia con la tradicional, es que trasciende la memorización y la reducción del	En términos generales, la evaluación por competencias nos brinda la posibilidad de ser más práctica, flexible y orientada a la integración de distintas áreas de conocimientos, contrario a la evaluación tradicional que pretende ser rigurosa, de carácter memorista y con el fin de obtener únicamente una nota como resultado.	En la evaluación por competencias se exploran diferentes maneras de aprender y no solo se considera lo cuantitativo. Esto significa considerar los indicadores que van a reflejar la evidencia de lo aprendido. Si bien interesa la aprobación de un curso, se toma en consideración aspectos formativos y resultados de discusiones, retroalimentación. y	Es un proceso que a través de determinados instrumentos el estudiante demuestra que es capaz de evidenciar su experticia ante cualquier actividad que se le presente en su proceso de formación, además de generar una actitud participativa y proactiva

		aprendizaje solo como saber.		espacios de recuperación y/o superación de notas deficientes En ese sentido ya sería una evaluación cuantitativa y cualitativa. En la evaluación tradicional importa fundamentalmente quien pasa o se queda. Está enfocada al resultado individual tomando en cuenta y enfatizando el error, la falla. Los aciertos no se sobredimensionan...lo que importa lo cuantitativo. La "prueba objetiva" es el único instrumento para determinar lo aprendido	
Tipos de evaluación	Diagnostica, formativa y sumaria	Escala estimativa y rúbrica	Instrumentos evaluativos cualitativos como escalas de estimación y listas de cotejo, instrumentos cuantitativos como rúbricas detalladas para las actividades y exámenes.	Pruebas objetivas, hojas de indicadores para actividades exaulas, autoevaluación para actividades exaulas, autoevaluación, asistencia a clases y participación y asistencia en discusiones de grupo.	Los cuestionarios de valoración, las fichas de progreso y las rúbricas pueden ser de gran utilidad como instrumentos de evaluación del grado de consecución y satisfacción del alumnado con la competencia de capacidad de aprendizaje.
Tipos de competencia	Conceptual, procedimental y actitudinal y cada una tiene que tener una relación directa con lo planificado	Obedece a los programas de estudio y los tipos de competencias que estipulan para cada asignatura. Todos son	La planificación está orientada a fomentar y desarrollar capacidades de comprensión de los contenidos, de lectura analítica y de actividades prácticas.	Partiendo de las temáticas y los procedimientos	Existe una gran variedad de instrumentos para la evaluación; cualquiera de ellos debe cumplir con tres condiciones: validez, confiabilidad y pertinencia.

		competencias integrales (conceptuales, procedimentales y actitudinales).			
--	--	--	--	--	--

Anexo E: Datos de la guía de entrevista

Marco temporal	Cargo	Entrevistador	Entrevistado	Lugar de entrevista	1.1 ¿Cómo garantiza que las intenciones pedagógicas expresadas en la planificación de las asignaturas estén vinculadas con las competencias exigidas en la materia?	1.2 ¿En qué momento las competencias están vinculadas a los aprendizajes establecidos en el programa de acuerdo al currículo nacional?	1.3 ¿Qué hace para que las situaciones de aprendizaje presentadas estimulen la reflexión de los alumnos sobre sus saberes previos como punto de partida para un nuevo aprendizaje?	1.4 ¿Cómo hace para evidenciar en las planificaciones, situaciones de aprendizaje que propicien la sistematización, integración y comunicación de los nuevos saberes con los antiguos?	1.5 ¿Tiene en cuenta los saberes y experiencias vividas de los alumnos para la participación en el aula y las situaciones de aprendizaje
3/17/2022 8:14	Coordinador general de posgrado	José Guillermo García	Nilson Antonio Ramírez	UES-FMOcc	Por medio del compromiso del docente por cumplir las exigencias que están determinadas en la planeación de la materia y contextualizar el que hacer educativo con las necesidades del estudiante.	En el momento que se pasa de la teoría a la práctica en el acto pedagógico.	Cuando el docente tiene la capacidad de poder estimular el proceso educativo en los alumnos con una ejecución concreta del conocimiento.	Cuando se tiene la capacidad que los alumnos comprendan y pongan en práctica lo planificado en una ejecución concreta y significativa para ellos mismos.	Es una de las propiedades principales en el proceso educativo, ya que es el punto de partida para brindar los conocimientos necesarios, según la necesidad del alumno.
3/17/2022 8:21	Docente	José Guillermo García	Mauricio Orlando Santiago	UES-FMOcc	A través de la articulación de las competencias generales que están en el plan de	El momento en que la planificación los aborda para el desarrollo de los	Se aplican técnicas y estrategias didácticas orientadas a la activación de saberes previos.	En el inicio de cada contenido se planifican las técnicas mencionadas en el numeral anterior.	Un saber articulado en las demás disciplinas de las ciencias de la educación.

					estudio de la carrera y las competencias específicas que busca desarrollar la asignatura.	contenidos y la metodología de la asignatura.	Por ejemplo, lluvia de ideas, acrósticos, SQA, mapas conceptuales.	Además, durante la planificación del desarrollo y cierre de la secuencia se plantean actividades y tareas que deben retomar las competencias desarrolladas en contenidos y unidades anteriores.	
3/17/20 22 10:30	Docente	José Guillermo García	Fernando Adelso Escobar	UES-FMOcc	Asegurando que exista congruencia entre la planificación, el desarrollo de los contenidos, el uso correcto de las herramientas y sobre todo que vayan en concordancia con los instrumentos de evaluación para garantizar que los resultados sean objetivos.	Las competencias son el componente medular de la planificación no podemos obtener resultados sino fijamos de ante mano lo que se pretende alcanzar, en cuanto al currículo nacional sabemos que el enfoque es constructivista, por lo que, conlleva sin duda a evitar modelos tradicionales tanto de planificación como de enseñanza,	Al iniciar un contenido es importante conocer que ideas y conceptos se tienen al presentar la temática o contenidos con una interrogante interesante o como dato curioso, genera la posibilidad de expresarse al mismo tiempo de realizar otras preguntas para conocer el tema, también asociando los conocimientos previos con situaciones similares para entrar en el contexto y que el contenido aparte	Teniendo en cuenta la gradualidad y complejidad de los contenidos, es decir, partiendo de lo general a lo particular y en primera instancia conociendo al grupo y los interés y necesidades de este, en función de ello se plasman las actividades y desarrollo de la materia y su contenido.	Si, recordemos que conocer un poco de los estudiantes ayudara a propiciar espacios u oportunidades de desarrollo basados en sus gustos e intereses.

						por tal razón, supone que las competencias sean construidas de manera integral y desde la actualización continua para ser formados comprometidos con el desarrollo y aprendizaje de los educandos.	de interesante, también sea significativo.		
3/17/2022 10:35	Docente	José Guillermo García	Eduardo Armando Ramírez	UES-FMOcc	Se plasman en el objetivo general y los objetivos específicos .	Se vinculan con el perfil del profesional que se aspira formar con base a la curricula planificada	Diagnóstico de conocimientos previos. Se presentan preguntas para despertar el interés. Se exponen ejemplos contextualizados sobre la temática... Se analizan videos o películas	Se trabaja en la dosificación de la complejidad del contenido, de tal manera que le permita al estudiante dar el paso a la comprensión y adquisición del nuevo conocimiento relacionándolo con lo que ya se sabe.	Si, se permite y anima la participación de los estudiantes para que expresen sus vivencias; luego, hago la relación de los relatos con la temática que se está desarrollando.

3/17/20 22 8:27	Docente	José Guiller mo García	José Santos Ortez	UES- FMOcc	Es proceso se verifica mediante la evaluación continua y las observaciones, además de aplicación de los contenidos desarrollados a casos de la vida diaria y la acción pedagógica.	Durante todo el proceso, se debe de tratar en lo posible la aplicabilidad de los contenidos y una manera idónea la adquisición de la competencia . Esto se comprueba mediante recursos como aplicación de la teoría a la práctica, formulación de casos, elaboración de portafolios, y sobre todo en la argumentación y defensa de sus ideas.	En lo posible aplicar los contenidos al quehacer diario en la vida cotidiana o en el aula, y sobre todo tratar de establecer la relación entre la teoría y la práctica para generar un aprendizaje significativo, y de esa manera lograr en el estudiantado la adquisición de las competencias necesarias para su desarrollo profesional.	Es proceso se hace partiendo de un breve diagnóstico de los que se desea desarrollar, compartiendo experiencias nuevas que estimulen el análisis y participación del estudiantado	Se debe de partir de los saberes previos, y éstos relacionarlos con los nuevos conocimientos que se desean impartir, esto es importante porque el estudiante se ve incluido y participa activamente en el desarrollo de proceso de formación
-----------------------	---------	---------------------------------	-------------------------	---------------	--	---	---	---	--

Marco temporal	Cargo	Entrevistador	Entrevistado	Lugar de entrevista	2.1 ¿Cómo define la evaluación por competencias?, ¿qué la	2.2 ¿Cómo promueve tareas intelectuales, procedimentales y socio-	2.3 ¿Qué tipos de situaciones si complejas presenta cuándo se	2.4 ¿Qué estrategias didácticas realiza para incentivar la integración	2.5 ¿Cómo hace para promover diversos tipos de evaluación
----------------	-------	---------------	--------------	---------------------	---	---	---	--	---

					diferencia de la evaluación tradicional?	afectivas en forma integrada, al momento de evaluar el alumnado?	evalúa?, ¿Demandan al alumnado competencias en resolución de problemas?	n de conocimientos de otras materias en la docencia de su asignatura?	en el transcurso de la asignatura? ¿La retroalimentación es para usted importante en el proceso evaluativo?
3/17/2022 8:14	Coordinador general de posgrado	José Guillermo García	Nilson Antonio Ramírez	UES-FMOcc	Es una evaluación continua y sistemática que busca medir la información a lo largo de todo el proceso para medir el nivel de desarrollo que el alumno alcanza en cada proceso. A diferencia de la tradicional que solo evalúa el producto final	Elaborando un instrumento pertinente que evidencie lo que se impartió en clase y que el alumno sea capaz de demostrar en la práctica los tres momentos (intelectual, procedimental y socio-afectivo)	Cuando se guía al alumno a la adaptación de los procesos que dará como resultado de la capacidad de aprender fenómenos determinados que le servirán en la vida cotidiana.	Utilizando la transversalidad como estrategia	Utilizo diversidad de estrategias e instrumentos de evaluación adaptados a la realidad del alumno y el contenido. la retroalimentación permite evaluar la pertinencia del uso de esa estrategia e instrumentos utilizados en futuras evaluaciones.

3/17/2022 8:21	Docente	José Guillermo García	Mauricio Orlando Santiago o	UES- FMOcc	Es aquella que busca desarrollar un aprendizaje integral que articule el saber, el hacer y el ser, que le permita resolver problemas de la vida cotidiana. La diferencia con las tradicionales que trasciende la memorización y la reducción del aprendizaje solo como saber.	A través de tareas tanto individual es como grupales. Estas tareas deben solucionarse a forma activa, ya sea de forma psicomotora, cognitiva o ambas integradas a la vez.	Aquella que impliquen evaluación y construcción de texto y secuencias, así como el análisis y síntesis de la información recibida	La redacción de ensayos académicos; la resolución de problemas socioeducativos; la elaboración de secuencias didácticas de las asignaturas básicas escolares; elaboración de proyectos	Al inicio de un contenido se hace activación de conocimientos previos. Durante el desarrollo de los contenidos, actividades y tareas de aprendizaje, siempre se dan evaluaciones formativas para mejorar los aprendizajes y retroalimentar aquellos que no se aprendieron bien; por último, hay tareas evaluadas sumativamente, que antes han sido evaluadas formativamente.
3/17/2022	Docente	José	Fernand	UES-	En términos	Presentando	Las	El estudio	Uno de los

10:30		Guillermo García	o Adolfo Escobar	FMOcc	<p>generales la evaluación por competencias brinda la posibilidad de ser más práctica, flexibles</p> <p>y orientada a la integración de distintas áreas de conocimiento, contrario a la evaluación tradicional que pretende ser rigurosa, de carácter memorista y con el fin de obtener únicamente una nota como resultado.</p>	<p>actividades, especificando sus características y haciendo participar a los alumnos en el desarrollo, generando espacios para que ellos sean autónomos en cuanto a la construcción de conceptos, esto con un previo acompañamiento.</p>	<p>actividades de evaluación suponen un grado de preparación para realizarlas entre ellas elaboración de mapas conceptuales, elaboración de contenidos procedimentales y actitudinales para contenidos específicos, redacción de fichas resúmenes, líneas del tiempo, resolución de casos, etc.</p>	<p>de situaciones o experiencias propias de las prácticas pedagógicas ayuda a conocer el dominio de algunos saberes, el análisis y la comprensión de textos afines a la asignatura, los debates, laboratorios prácticos para solventar dudas y exposición de las ideas.</p>	<p>principios de la evaluación es que debe convertirse en un proceso constante, pero a la vez flexible y dinámico, la realización de tests escritos, juegos de simulación, diseño y construcción de instrumentos y recursos didácticos. Y en cuanto a la retroalimentación debe realizarse constantemente para evitar las dudas</p>
3/17/2022 10:35	Docente	José Guillermo García	Eduardo Armand o Ramírez	UES-FMOcc	<p>En la evaluación por competencias se explora</p>	<p>En la asignación de actividades exaulas. Éstas van acompañadas de una "guía"</p>	<p>Se reflejan dificultades en el alumno en cuanto a competencias de análisis y síntesis. Y,</p>	<p>Presentación de análisis y/o estudios de casos. Asignación de tareas que implican la</p>	<p>Previamente se consideran en la planificación con base a la temática. Definitivamen</p>

					<p>lo aprendido de diferentes maneras y no solo se considera lo cuantitativo. Esto significa considerar indicadores que van a reflejar la evidencia de lo aprendido. Si bien interesa la aprobación de un curso, se toman en consideración aspectos formativos, resultado de discusiones, retroalimentación y espacios de recuperación y/o superación de notas deficientes. En ese sentido, ya sería una evaluación cuantitativa y cualitativa.</p>	<p>que le permite al alumno saber qué hacer y cómo hacer la tarea. Además, en ella puede visualizar la importancia de la tarea y la utilidad de la misma. Y se da cuenta que será capaz de hacer la tarea. Todo ello, combina aspectos cognitivos y afectivos que siempre están involucrados en el aprendizaje</p>	<p>justamente se requiere de la estimulación del pensamiento crítico y creativo</p>	<p>integración obligatoria de conocimientos vinculante.</p>	<p>te, la retroalimentación es importante la toma en consideración en el plan de clase y en actividades de laboratorio.</p>
--	--	--	--	--	---	--	---	---	---

					En la evaluación tradicional importa fundamentalmente quién pasa o se queda. Está enfocada al resultado individual tomando en cuenta la falla.				
--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

Entrevistador	Entrevistado	Lugar de la entrevista	3.1 instrumentos de evaluación, tomen como referencia las competencias, los contenidos y los contextos en los que se desarrollará los aprendizajes.	3.2 ¿Cómo asegura que, en las pruebas evaluativas, los ítems están redactados de manera que permitan evaluar competencias?	3.3 ¿Qué hace para la promoción de procesos de autoevaluación de los estudiantes sobre su propio proceso de aprender?	3.4 ¿Cuáles son los tipos de instrumentos de evaluación que más emplea al momento de verificar los aprendizajes de los estudiantes?	3.5 ¿Por qué considera importante la evaluación de competencias en los estudiantes universitarios?	3.6 ¿Realiza procesos evaluativos por competencias?
José Guillermo García	Nilson Antonio Ramírez	UES-FMOcc	Lo que se hace es adaptarlas situaciones e instrumentos a una necesidad particular de evaluar en relación a los contenidos, competencia e indicador de logro adaptado	Cuando se toma en cuenta la competencia planificada, ejecutada y los medios utilizados para lograrlo. Esto es igual a evaluar lo que se de en el proceso	Se le da el carácter participativo a la evaluación desde la planificación hasta la evaluación	Diagnostica, formativa y sumativa	Porque permite evaluar permanentemente Los procesos, Conocer sus avances y tomar decisiones a futuro	de la contenido e indicador de logro de la actividad y técnica e instrumentos de evaluación pertinente.
José Guillermo García	Mauricio Orlando Santiago Mira	UES-FMOcc	Seleccionar las técnicas e instrumentos más adecuados para el tipo de competencias que los estudiantes deben adquirir. Una vez realizado eso, se adecúan a los contenidos y el contexto en que deben poner en verificación la adquisición de las competencias	Retomando los tres Componentes de las competencias: saber, hacer y ser. Además, relacionándolo con un problema o contexto en que se puede poner en práctica la competencia.	Se realizan autoevaluaciones, por lo general 3 en todo el ciclo.	Escala estimativa y rúbrica	Porque ayuda al docente a verificar si las competencias planificadas en el programa de estudio se están alcanzando, dado que alcanzarlas les ayudará a ser más competentes en su práctica profesional.	A uso de instrumento realizado en la evaluación sumativa y diagnóstica

José Guillermo García	Fernando Adolfo Escobar	UES-FMOcc	La planificación y la evaluación deben ser congruentes, relacionadas a la realidad y enfocadas a reflejar acciones que sean útiles en el que hacer educativo.	Planificación, revisión y estructuración de reactivos que contengan la información retomada del desarrollo de los contenidos.	El uso de interrogantes reflexivos, de realimentación pertinente, cuestionarse y la investigación de tópicos.	Instrumentos evaluativos cualitativos como escalas de estimación y listas de cotejo, instrumentos cuantitativos como rúbricas detalladas para las actividades y exámenes.	Porque es más objetiva y ayuda a identificar algunas deficiencias en el desarrollo de contenidos, muchas veces se desconoce técnicas o herramientas y al evaluarlas por competencias nos permite ampliar los conceptos y formular nuevas ideas.	A de herramientas diversas para elaborar material de apoyo para extimar procesos laborales.
José Guillermo García	Eduardo Armando Martínez	UES-FMOcc	Se exploran los conocimientos con base a los objetivos e indicadores de aprendizaje.	Evito formular ítems ambiguos. Mas bien se describen en términos de operacionalización de conductas.	Recurro a la elaboración de un cuestionario con diferentes criterios de participación activa en el proceso	Pruebas objetivas, hojas de indicadores para actividades exaulas, autoevaluación, asistencia a clases y participación y/o asistencia en discusiones de grupo.	Permite la cualificación del proceso de enseñanza aprendizaje y constituye todo un desafío para los que nos dedicamos a la docencia y que estamos obligados a emprender. Implica involucrarnos y capacitarnos más en la evaluación formativa.	Elaborar ítems más descriptivos en términos de operacionalización, de modo que permita elaborar cuestiones diferentes para activar el conocimiento de los estudiantes.

<p>José Guillermo García</p>	<p>José Santos Ortez</p>	<p>UES -FMOcc</p>	<p>Evaluar competencias exige romper esquemas de aula, conocemos diversos tipos de evaluación diversos tipos de evaluación: Cualitativa y cuantitativa-estática y dinámica-procesual, de diagnóstico, acumulativa La evaluación no se debe contentarse con la realización de pruebas objetivas; es más amplia y merece ser interpretada y aplicada de manera holística.</p>	<p>La didáctica específica de cada disciplina debe aportar elementos diferenciadores en las formas y en los criterios de evaluación.</p>	<p>Lo primero que se debe hacer antes de realizar la evaluación por competencias es determinar qué competencias se quiere analizar, es decir, qué parámetros nos servirán para valorar al estudiante. Estas deben ser adecuadas al programa, capacidades que se requieran alcanzar, necesidades de la sociedad, habilidades para desarrollar sus capacidades en el aula o en la vida.</p>	<p>Los cuestionarios de valoración, las Fichas de Progreso y Las rúbricas pueden ser de gran utilidad como instrumentos de evaluación del grado de consecución y satisfacción del alumnado con la competencia de capacidad de aprendizaje.</p>	<p>Por que la evaluación por competencias es un modelo que tiene en cuenta el largo plazo y el futuro del estudiante, es decir que esas capacidades adquiridas las pondrá en práctica, por ende, las estarán actualizando constantemente.</p>	<p>Tenemos los más importantes que son las normas sobre las cuales se debe construir las competencias y contextualizar las</p>
------------------------------	--------------------------	-------------------	---	--	---	--	--	--

Marca temporal	Cargo:	Entrevistado r:	Entrevistado:	Lugar de la entrevista:	4.1 ¿Qué tipo de competencias se forman en el estudiantado y a qué criterios obedece?	4.2 ¿Qué estrategias emplea para presentar situaciones complejas que demandan al alumnado?	4.3 ¿Cómo promueve que el alumnado realice en forma integrada tareas intelectuales, procedimentales y socio-afectivo?	4.4 ¿Qué competencias a su juicio son más susceptibles de ser medidas en el proceso de evaluación?	4.5 ¿Cómo tributa la evaluación que se realiza para potenciar el desempeño exitoso?	4.6 ¿Cómo pudiera perfeccionarse el proceso evaluativo en la carrera?	4.7 ¿Qué tipos de instrumentos son los más empleados para la verificación de las diferentes competencias?
----------------	--------	-----------------	---------------	-------------------------	--	---	--	---	--	--	--

3/17/2022 8:14:59	Coordinador General de Profesorado	José Guillermo García	Nilson Antonio Ramírez	UES- FMOcc	Conceptual procedi mental y actitudinal y cada una tiene que tener una relación directa con lo planificado	Las estrategias deevaluaci ón en la cual se pide a los estudia ntes que respondan a preguntas de orden superior como, para qué, qué, cuando y donde	Con actividad es individuales y grupales	Las actitudina les	al aplicar una evaluación por competencia permite conocer el avance del alumno y tomarlas decisiones pertinentes de refuerzo para afianzar el aprendizaje de los estudiantes	Capacitando a los formadores de formadores en competencia s educativas	escalas valorati vas, registro s anecdót icos, portafolios, mapas concept uales, pruebas entre otras
----------------------	--	-----------------------------	------------------------------	---------------	---	---	--	--------------------------	---	---	---

3/17/2022 8:21:14	Docente	José Guillermo García	Mauricio Orlando Santiago Mira	UES- FMO Cc	Obedece a los programas de estudio y los tipos de competencia que estipulan para cada asignatura. Todos son competencias integrales (conceptuales, procedimentales y actitudinales).	La demostración de situaciones de la práctica educativa, tales como la planificación didáctica y la ejecución de una clase.	A través de actividades y tareas como la resolución de problemas, la elaboración de secuencias didácticas. También a través del trabajo individual y grupal.	Las conceptuales y las procedimentales	Como una evaluación que debe ir más allá del mero instrumental y conceptual.	Aplicando variedad de técnicas e instrumentos de evaluación, así como la socialización de resultados	Las escalas estimativas y las rúbricas. Algunas veces la lista de cotejo.
----------------------	---------	-----------------------------	---	-------------------	--	---	--	--	--	--	---

3/17/2022 10:30:30	Docente	José Guillermo García	Fernando Adelso Escobar	UES- FMO cc	La planificación está orientada a desarrollar capacidades de comprensión de los contenidos, de lectura analítica y de actividades prácticas.	El estudio de casos prácticos y resolución de los mismos, también el aprendizaje por descubrimiento y la construcción de conceptos e ideas a partir de los conocimientos previos, simulaciones y debates, que permitan generar aprendizajes significativos.	En primer lugar que sean actividades interesantes, que tengan un origen científico pero con carácter práctico, que tengan relación con experiencias propias, que describan procesos en los cuales se ha buscado una solución.	Generalmente la evaluación refleja el nivel de alcance, expresado en una nota. Pero sabemos que en cuanto a competencias, se puede evaluar cualitativa aspectos actitudinales.	De manera general, integrada, flexible y generadora de nuevos saberes.	Sin lugar a dudas, en prácticas profesionales desde el primer año de la carrera, en este sentido sería más objetivo evaluar lo aprendido.	Un Test de batería de Laboratorios de Diseño y construcción de instrumentos de Actividades grupales o Debates
-----------------------	---------	-----------------------------	-------------------------------	-------------------	--	---	---	--	--	---	---

3/21/2022 8:27:43	Docente	José Guillermo García	José Santos Ortez	UES - FMOcc	Después del desarrollo de las temáticas y pretendo conocer lo que se aprendió.	La clave es asegurar un proceso evaluativo de calidad.	El desarrollo de las competencias en los alumnos debe ser comprobado en la práctica a través de criterios de desempeño claramente establecidos Los criterios de desempeño refieren a los resultados de aprendizaje esperados y representan la base de la evaluación y del establecimiento de las condiciones para inferir el logro de la competencia	Los instrumentos diseñados para la evaluación de competencias requieren de los procedimientos de observación permiten medir objetivos muy específicos, tareas muy concretas y, por lo tanto, fáciles de comprobar, para verificar que se han adquirido los contenidos, se saben realizar los procedimientos y se han desarrollado las actitudes. La evaluación de competencias requiere obtener información de todos los aspectos que las conforman, es decir, debe contener evaluación de los aspectos cognitivos (saber), técnicos (saber hacer) y metacognitiva.	A través de los instrumentos de evaluación, como guía de observación, la rúbrica, lista de cotejos entre otros, estos con sus respectivas escalas para evitar caer en la subjetividad. Con base a los resultados se realizan las respectivas correcciones para lograr la competencia y que este conocimiento sea significativo.	Seguir los pasos que marcan un itinerario de evaluación completa, dando cada uno de ellos pistas para formular actividades, cuestiones y criterios de valoración, siempre adaptados a cada disciplina y al nivel que corresponda el conocimiento y maduración de los alumnos.	Todos aquellos instrumentos que permitan evaluar los conocimientos, las actitudes y habilidades para el desempeño involucrado en los dominios de una competencia, siendo esta la rúbrica, lista de cotejo, guía de observación
----------------------	---------	-----------------------------	-------------------------	----------------	--	--	--	---	---	--	---

Marca temporal	Cargo:	Entrevistador:	Entrevistado:	Lugar De la entrevista:	5. Cualquier otro aspecto que consideren no fue tratado le agradeceremos nos lo haga saber
3/17/2022 8:14:59	Coordinador General de Profesorado	José Guillermo García	Nilson Antonio Ramírez	UES-FMOcc	Ninguno
3/17/2022 8:21:14	Docente	José Guillermo García	Mauricio Orlando Santiago Mira	UES-FMOcc	
3/17/2022 10:30:30	Docente	José Guillermo García	Fernando Adolfo Escobar	UES-FMOcc	
3/17/2022 10:35:36	Docente	José Guillermo García	Eduardo Armando Martínez	UES-FMOcc	Me parece que el apartado 4, ya lo respondí con los numerales 1, 2 y 3.
3/21/2022 8:27:43	Docente	José Guillermo García	José SantosOrtez	UES-FMOcc	Para homogenizar criterios o tener una guía común es necesario implementación de talleres donde se formulen instrumentos, criterios y su respectiva aplicación en el momento oportuno, para que así los que no conocemos de esta metodología de evolución tengamos una noción para de una forma eficaz, realizar nuestra acción docente

Anexo F: Validación de instrumento de investigación

Guía de entrevista

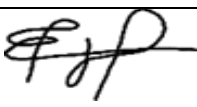
Validación a Juicio de Expertos

Aspectos Generales	Sí	No	Observaciones
El instrumento contiene la información general e instrucciones que necesita el informante para contestarlo.	XX		
Existe coherencia entre los rasgos a investigar de las categorías de análisis o los ítems del instrumento de investigación.	XX		
Los ítems están distribuidos en forma lógica y secuencial.	XX		
El número de ítems es suficiente para obtener la información general del tema de investigación. En caso de ser negativa su respuesta, sugiera los ítems que se pueden añadir.	XX		Los rasgos de la tabla de categorías que marque en rojo no los observe en el instrumento, es posible que obtengan como respuestas, pues tiene preguntas que dan lugar a ello; pero si no se obtienen debe pensar en un par de preguntas que generen dichos rasgos
Validez			
Aplicable	XX		
Aplicable atendiendo las observaciones.	XX	X	
Validado por:	Paola Bulnes García		
Último grado académico y especialidad.	Doctorado en Sociología		
E-MAIL:	pbulnes@upnfm.edu.hn		

Fecha:	01 octubre 2021
Nombre	Firma

Guía de entrevista

Validación a Juicio de Expertos

Aspectos Generales	Sí	No	Observaciones
El instrumento contiene la información general e instrucciones que necesita el informante para contestarlo.	XX		
Existe coherencia entre los rasgos a investigar de las categorías de análisis o los ítems del instrumento de investigación.	XX		
Los ítems están distribuidos en forma lógica y secuencial.	XX		
El número de ítems es suficiente para obtener la información general del tema de investigación. En caso de ser negativa su respuesta, sugiera los ítems que se pueden añadir.	XX		
Validez			
Aplicable	XX		
Aplicable atendiendo las observaciones.			
Validado por:	Edgar Vásquez Alberto		
Último grado académico y especialidad.	Doctorado		
E-MAIL:	evasquez@upnfm.edu.hn		
Fecha:	03 octubre 2021		
Nombre	Firma		
			

Guía de entrevista

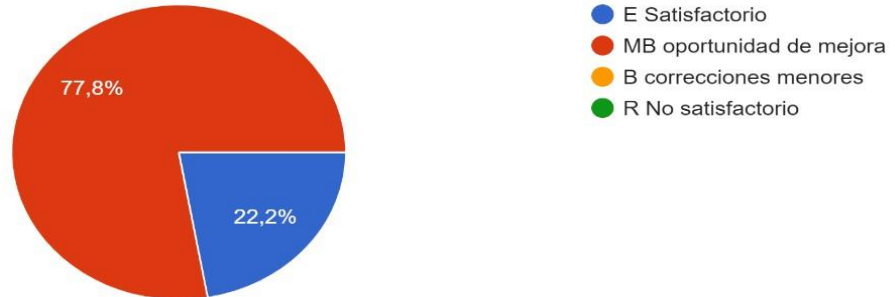
Validación a Juicio de Expertos

Aspectos Generales	Sí	No	Observaciones
El instrumento contiene la información general e instrucciones que necesita el informante para contestarlo.	XX		
Existe coherencia entre los rasgos a investigar de las categorías de análisis o los ítems del instrumento de investigación.	XX		
Los ítems están distribuidos en forma lógica y secuencial.	XX		
El número de ítems es suficiente para obtener la información general del tema de investigación. En caso de ser negativa su respuesta, sugiera los ítems que se pueden añadir.	XX		
Validez			
Aplicable	XX		
Aplicable atendiendo las observaciones.			
Validado por:	Paola Bulnes García		
Último grado académico y especialidad.	Doctorado en Sociología		
E-MAIL:	pbulnes@upnfm.edu.hn		
Fecha:	01 octubre 2021		
Nombre	Firma		

Anexo G: Gráficos de la guía de observación

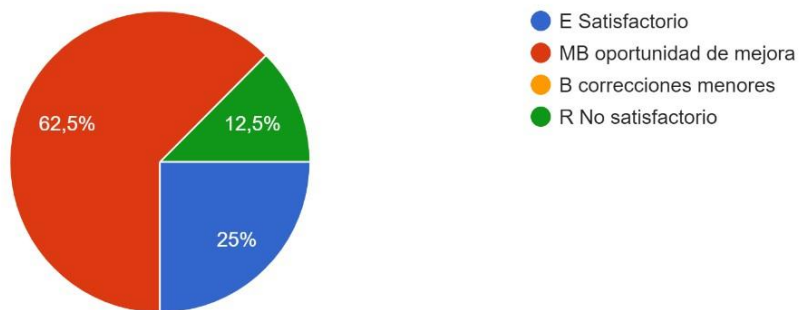
Las intenciones pedagógicas de los planes didácticos, están expresadas a manera de competencias

9 respuestas



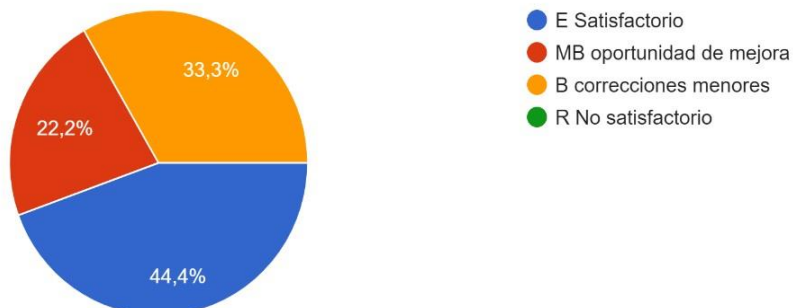
Las competencias están expresadas para ser demostradas por el estudiante en situaciones de desempeño

8 respuestas



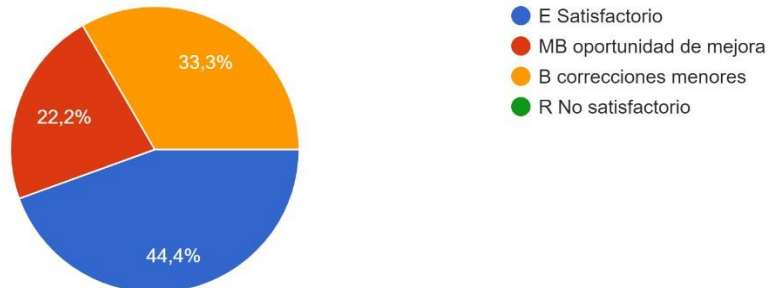
Las competencias están vinculadas a los aprendizajes establecidos en el programa y de acuerdo al currículo nacional

9 respuestas



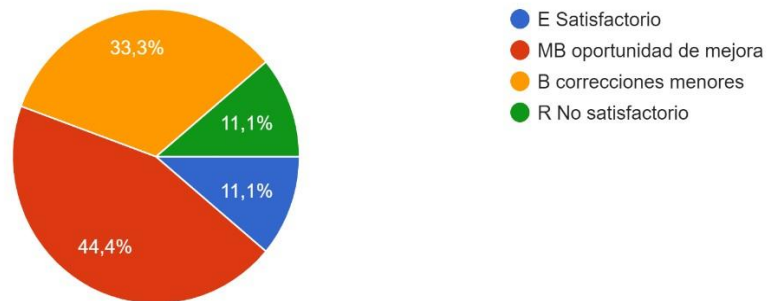
Las situaciones de aprendizaje presentadas en los planes didácticos estimulan la reflexión de los alumnos sobre sus saberes previos como punto de partida para un nuevo aprendizaje

9 respuestas



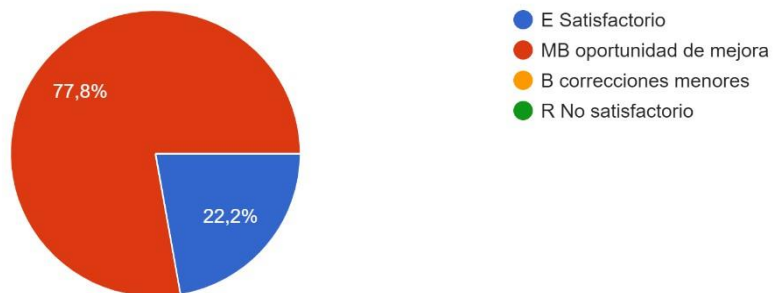
El punto de partida del proceso de enseñanza aprendizaje para la construcción de los nuevos saberes toma como referente la situación de la realidad socio-económica y cultural del alumnado

9 respuestas



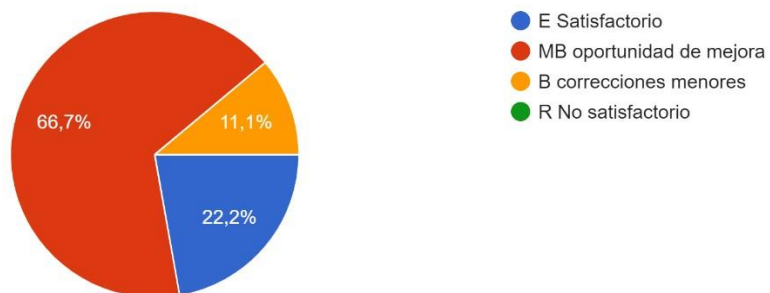
Los escenarios de aprendizaje propuestos en las planificaciones didácticas van más allá del aula (intra y extramural)

9 respuestas



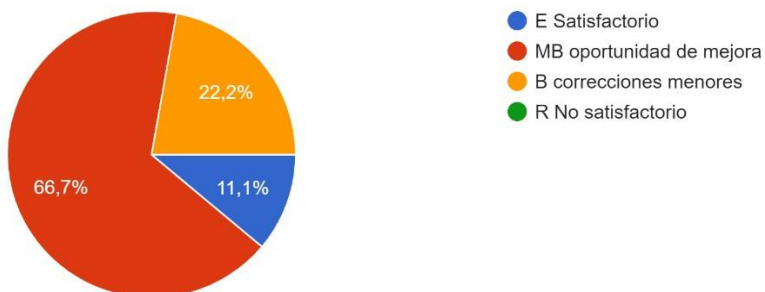
Se evidencia en las planificaciones situaciones de aprendizaje que propician la sistematización, integración y comunicación de los nuevos saberes, con los antiguos

9 respuestas



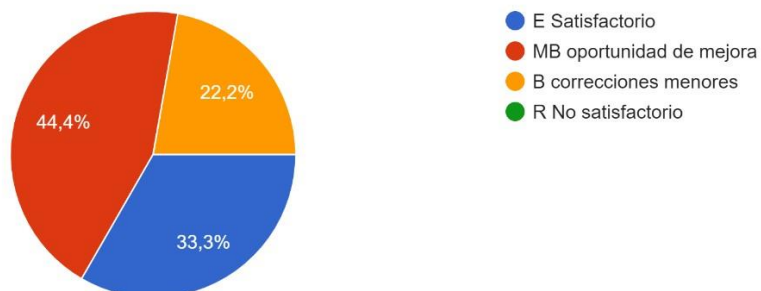
Se evidencia en las planificaciones situaciones de aprendizaje que invitan al estudiante a reflexionar sobre otros contextos de aplicación de los nuevos saberes desarrollados por el alumnado.

9 respuestas



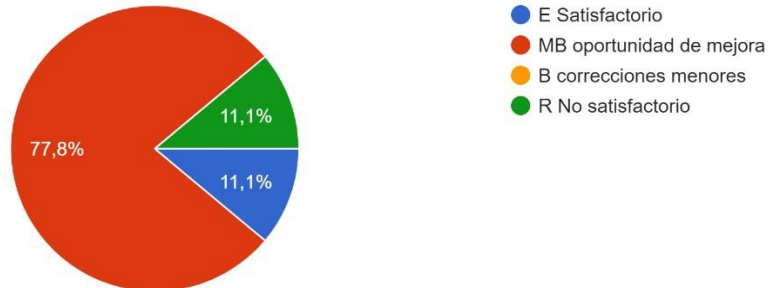
Se promueve que el alumnado realice en forma integrada tareas intelectuales, procedimentales y socio-afectivas

9 respuestas



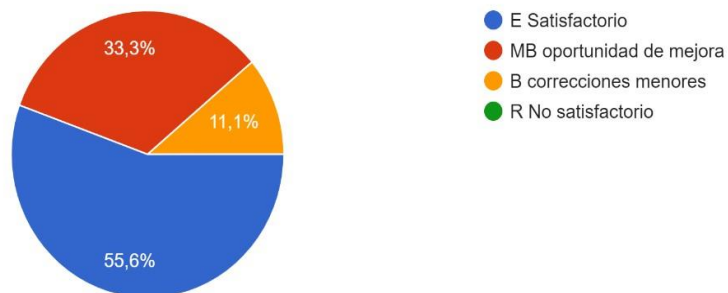
Se propicia la participación activa de los estudiantes en la construcción de sus procesos de aprendizaje.

9 respuestas



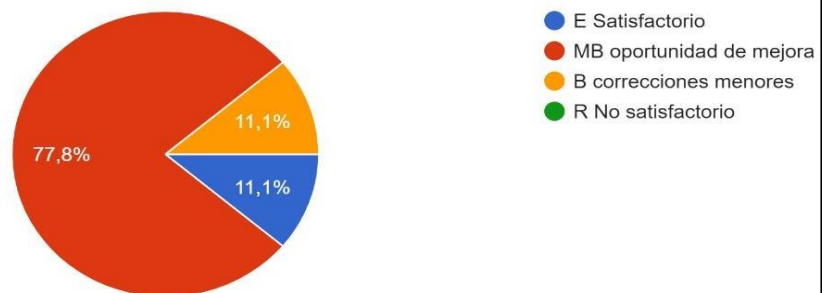
Se estimulan el trabajo grupal, la confrontación y la construcción conjunta, tal como ocurre en las circunstancias de la vida personal, social y profesional.

9 respuestas

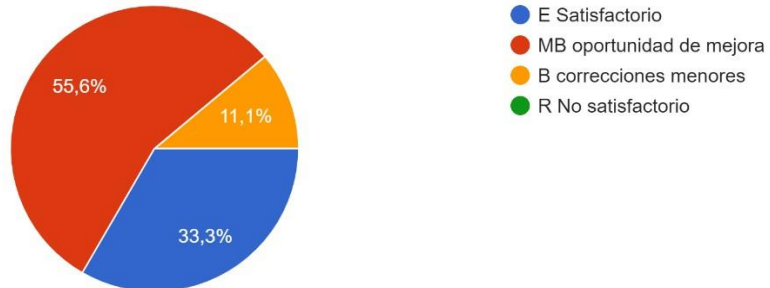


Las situaciones de aprendizaje siguen la lógica práctica-teoría-práctica.

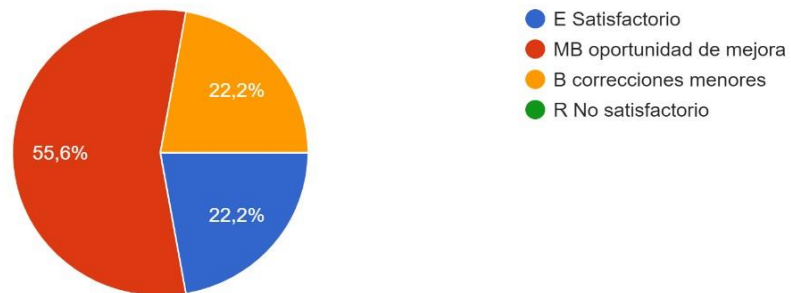
9 respuestas



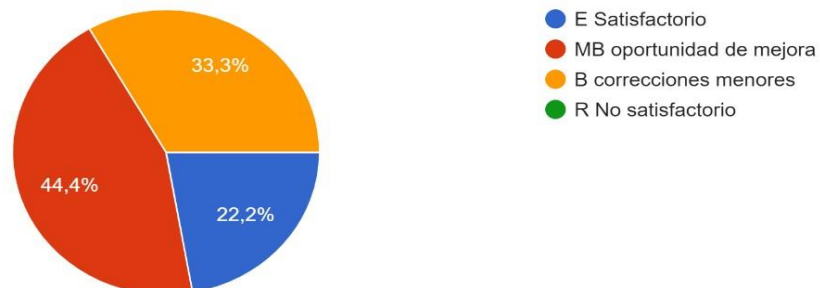
Se presentan situaciones complejas que demandan al alumnado competencias en resolución de problemas, la invención de estrategias, el uso de l... el desempeño de roles organizativos y el liderazgo
9 respuestas



Las situaciones de aprendizaje que se realizan demandan el concurso integrado de distintas disciplinas en la construcción de las competencias propuestas
9 respuestas



Existe flexibilidad en relación con tiempos, espacios diversificados y formas de aprender
9 respuestas



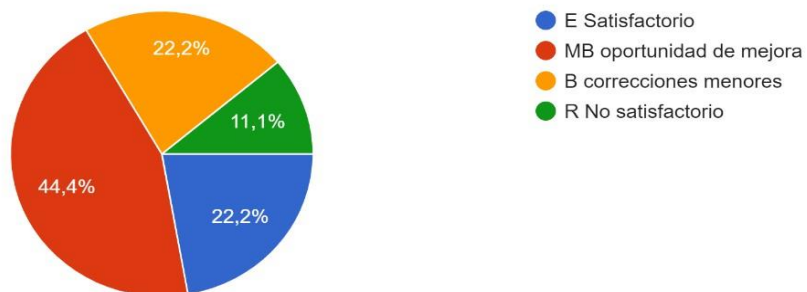
Se promueven situaciones de aprendizaje que conllevan las fases de la acción completa (aprendizaje autónomo).

9 respuestas



Los instrumentos de evaluación toman como referencia las competencias, los contenidos y los contextos en los que se desarrollará el aprendizaje.

9 respuestas



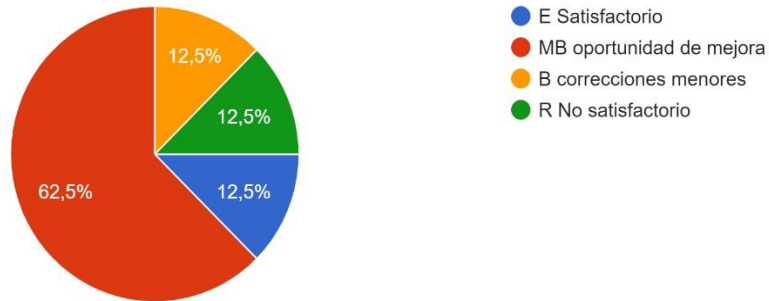
En las pruebas objetivas, los ítems están redactados de manera que permiten evaluar competencias

9 respuestas



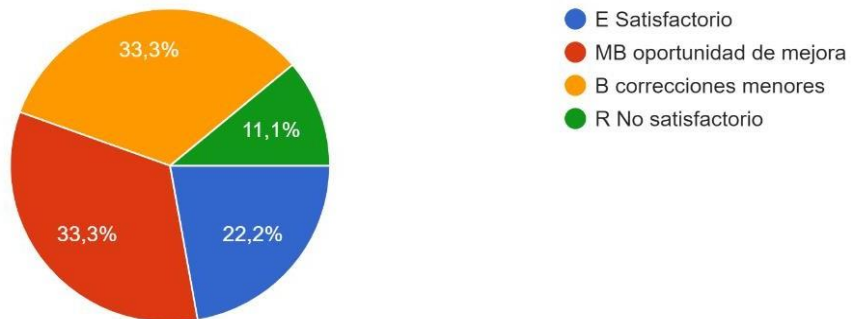
Se promueven procesos de auto evaluación de los estudiantes sobre su propio aprendizaje.

8 respuestas



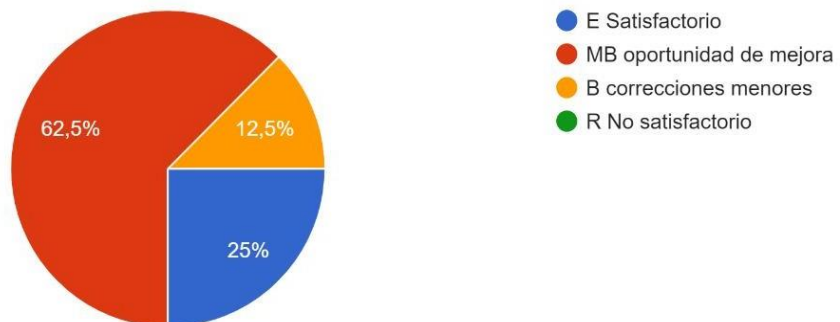
Se realizan pruebas de co-evaluación en el estudiantado

9 respuestas



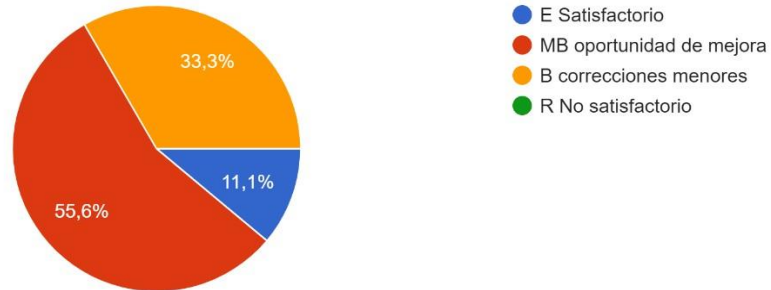
Se administran pruebas sumarias solo para medir los resultados

8 respuestas



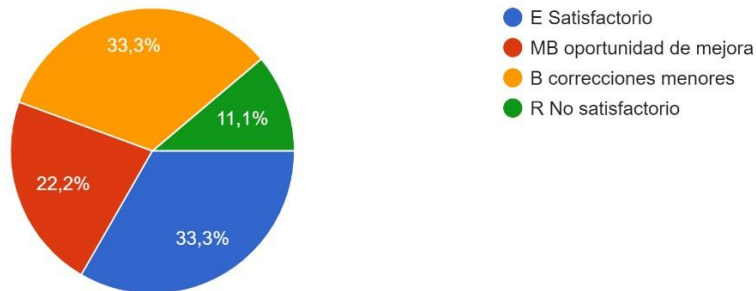
En la evaluación se emplean técnicas e instrumentos basados en la observación del estudiante en situaciones de desempeño

9 respuestas



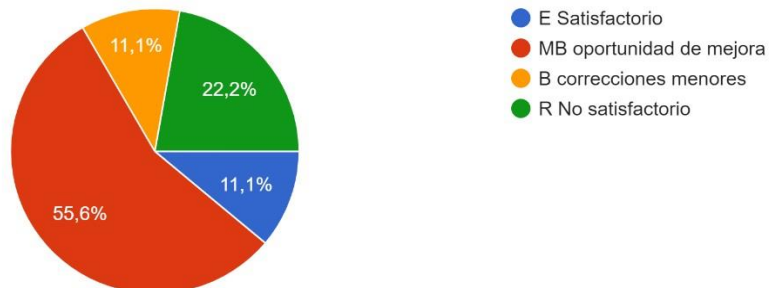
Los resultados de la evaluación se hacen del conocimiento de los alumnos, de manera que éstos puedan identificar sus aciertos y desaciertos.

9 respuestas



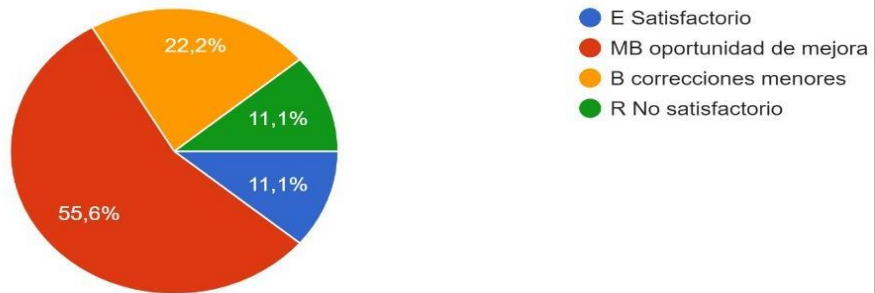
El docente usa los resultados de la evaluación para reorientar o retroalimentar su tarea didáctica

9 respuestas



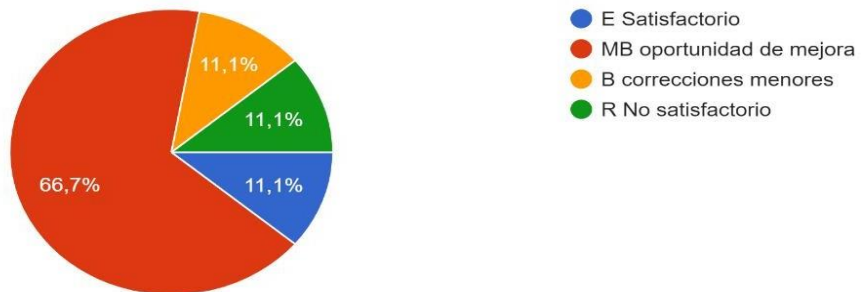
Se ha mejorado la tasa de aprobación en las distintas unidades didácticas

9 respuestas



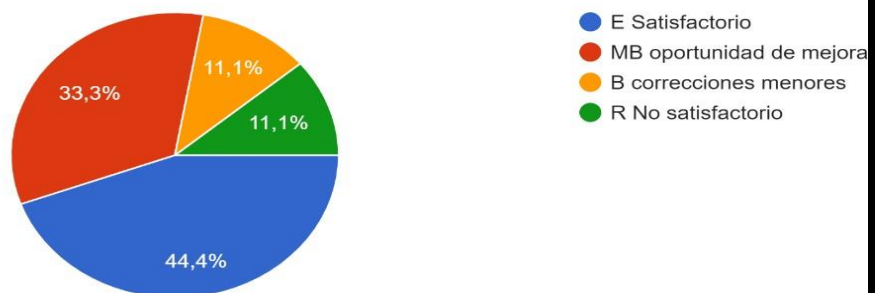
Se ha mejorado la tasa de aprobación al final del ciclo

9 respuestas



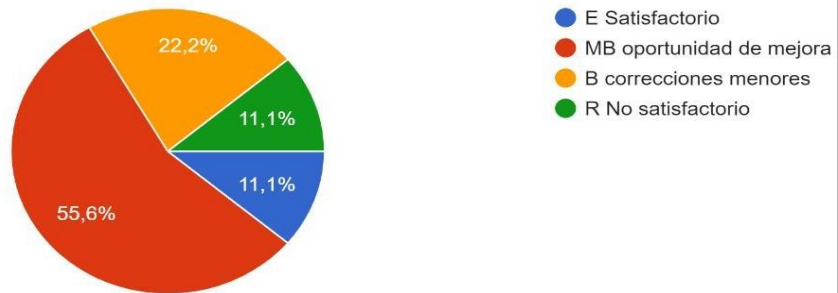
Se han mejorado los promedios de calificaciones por ciclo académico

9 respuestas



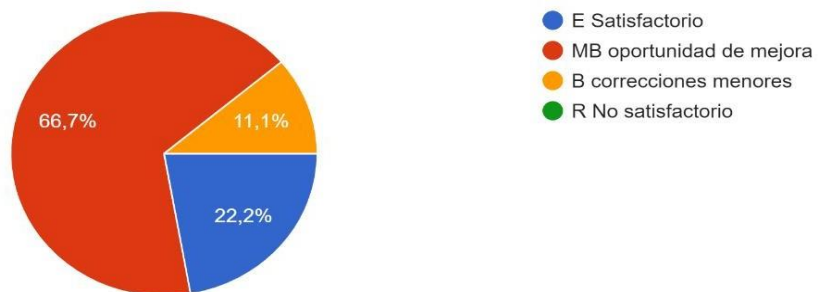
Se han mejorado los resultados en las pruebas evaluadas

9 respuestas



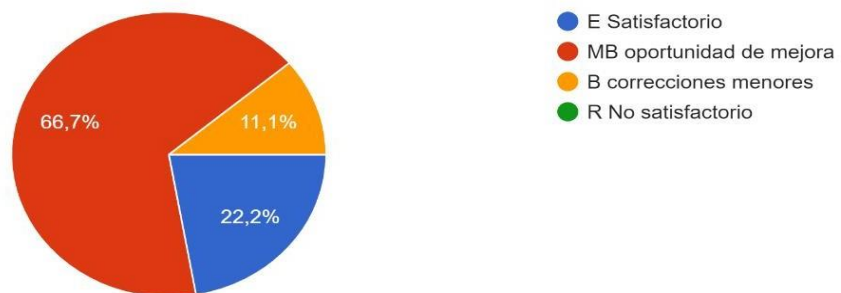
Se ha mejorado la tasa de aceptación de estudiantes en las prácticas docentes

9 respuestas



Se tributa a la formación y evaluación de competencias

9 respuestas



Anexo H: Matriz de Impactos Cruzados

Matriz DAFO		Oportunidades										S-T	Amenazas										S-T
		O-1	O-2	O-3	O-4	O-5	O-6	O-7	O-8	O-9	O-10		A-1	A-2	A-3	A-4	A-5	A-6	A-7	A-8	A-9	A-10	
Fortalezas	F-1	3	--	1	--	1	3	3	--	--	2	13	1	1	--	1	2	3	--	--	2	--	10
	F-2	--	--	1	--	3	2	--	1	--	1	8	1	--	--	--	1	--	1	--	--	--	3
	F-3	--	--	--	--	3	3	--	--	--	1	7	--	--	--	--	1	--	--	1	--	--	2
	F-4	--	--	--	--	3	2	--	--	--	2	7	--	--	--	--	1	1	--	2	--	--	4
	F-5	--	--	--	--	2	3	--	1	--	3	9	--	--	--	--	1	1	3	--	3	--	8
	F-6	3	--	1	--	1	2	1	--	--	--	8	--	2	--	--	1	2	--	--	--	3	9
	F-7	3	3	1	--	2	3	3	--	--	--	15	2	3	--	1	2	2	--	1	--	3	14
	F-8	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	2	--	2	--	4
	F-9	--	--	3	--	3	2	1	--	--	--	9	--	--	--	--	1	--	--	2	--	--	3
	F-10	1	2	2	--	3	2	3	--	--	--	13	--	--	--	--	2	--	--	3	1	3	9
S-T	10	5	9	--	21	22	11	2	--	9	89	4	6	1	2	12	9	6	9	8	9	66	
Debilidades	D-1	1	--	3	--	1	2	3	--	--	10	--	--	--	--	2	--	3	--	3	--	8	
	D-2	--	--	3	--	--	1	--	--	--	4	--	--	--	--	1	--	2	--	2	--	5	
	D-3	1	--	2	--	2	3	3	--	--	11	--	--	--	--	--	1	3	--	2	--	6	
	D-4	--	--	2	1	1	--	3	--	--	7	--	--	--	--	1	--	2	--	3	--	6	
	D-5	--	3	2	--	--	2	--	--	--	7	--	--	--	--	--	--	3	--	--	--	3	
	D-6	3	1	2	3	--	1	1	3	1	--	15	3	1	--	--	2	--	2	--	--	--	10
	D-7	--	--	2	--	--	1	--	--	--	3	--	--	--	--	--	--	1	--	--	--	1	
	D-8	1	--	2	--	3	3	3	--	--	12	--	--	--	--	--	--	3	--	--	--	--	
	D-9	--	--	1	--	--	2	1	--	--	4	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	
	D-10	3	--	2	1	--	2	2	3	1	--	14	--	--	--	--	--	1	--	--	--	--	1
S-T	9	4	21	5	7	17	16	6	2	--	87	3	1	--	--	6	2	18	--	10	--	40	

Fuente: autoría propia.

Anexo I: Matriz de variables de investigación

VARIABLE	DIMENSIONES	SUBDIMENSIONES	INDICADORES
<p>Evaluación por competencias.</p> <p>Es el proceso mediante el cual se recopilan evidencias y se realiza un juicio o dictamen de esas evidencias Teniendo en cuenta criterios preestablecidos para dar retroalimentar en aras de mejorar la idoneidad.</p>	<p>Conceptual.</p> <p>Son conjunto de saberes culturales, sociales, políticos, económicos, científicos, tecnológicos que conforman las distintas áreas disciplinares y se consideran esenciales para la formación del Individuo.</p>	<p>Planificación del proceso de Enseñanza aprendizaje</p>	<p>-Tipos de planes didácticos.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Planes son reales, concretos, viables. - Se elaboran desde el punto de vista del estudiantado. - Elaboración de competencias educativas. - Aprendizajes en desempeño. - Pertinencia en la competencia. - Parte de los aprendizajes previos. - Parte de la realidad en los aprendizajes. - Enfoque de espacio en el aprendizaje. - Aprendizajes cooperativos. - Escenarios del aprendizaje (intra u extra mural).
		<p>Concepción de la evaluación por competencias.</p>	<p>Concepción de competencias educativas</p>

			<ul style="list-style-type: none"> - Concepción de evaluación - Modelo de evaluación educativa
	<p>Procedimentales</p> <p>Conjunto de acciones que facilitan el logro de un fin propuesto. Es decir, desarrollará su capacidad para “saber hacer”.</p>	Tipos de evaluación	<ul style="list-style-type: none"> - Tipos de instrumentos de evaluación - Evaluación contextual - Actividades evaluativas - Reelaboración del conocimiento - Habilidades investigativas - Demostraciones teóricas- prácticas - Utilidad del conocimiento - Formación en valores - Problematización de la enseñanza- aprendizaje - Metodología para la comprensión - Aprendizajes significativos - Formación de conocimientos, comprensión y habilidades

			<ul style="list-style-type: none"> - ítems del tipo de las pruebas de logros - auto evaluación - coevaluación - heteroevaluación - evaluación diagnóstica - evaluación sumativa - evaluación formativa - evaluación en situaciones de desempeño - retroalimentación - retroalimentación del trabajo docente
	<p>Actitudinal</p> <p>Constituyen los valores, normas, creencias y actitudes conducentes al equilibrio personal y a la convivencia social y se relaciona directamente con el ser.</p>	<p>Tipos de competencias</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Competencias educativas básicas - Competencias educativas reales - Competencias educativas ideales - Enfoque de contenidos - aprendizaje en situaciones de desempeño - Formulación de competencias educativas

			<ul style="list-style-type: none">- parte de los conocimientos previos- aprendizaje a partir de la realidad- escenarios de aprendizaje variados- aprendizaje cooperativo- transferencia de saberes a otros contextos y situaciones- saberes integrados- aprendizaje activo- aprendizaje cooperativo- aprendizaje complejo enfocado a competencias- diversidad de formas de aprender – procesos meta cognitivos- aprendizaje autónomo- validez de la evaluación
--	--	--	---

Anexo J: Plan de capacitación sobre el Modelo de Evaluación por Competencias

**UNIVERSIDAD DE EL SALVADOR
FACULTAD MULTIDISCIPLINARIA DE OCCIDENTE
ESCUELA DE POSGRADO**



TRABAJO DE TESIS

**PLAN DE CAPACITACION SOBRE MODELO PARA LA EVALUACIÓN DE
COMPETENCIAS EN LA CARRERA EDUCACIÓN BÁSICA DE LA UNIVERSIDAD DE
EL SALVADOR**

PARA OPTAR AL GRADO DE

DOCTOR EN EDUCACIÓN, CON ESPECIALIDAD EN EDUCACIÓN SUPERIOR

PRESENTADO POR

MsC. JOSÉ GUILLERMO GARCÍA ACOSTA

DOCENTE TUTORA

Dr. C MÁRYURI GARCÍA GONZÁLEZ

SEPTIEMBRE, 2022

SANTA ANA, EL SALVADOR, CENTROAMERICA

1. Presentación

El plan de implementación del modelo de evaluación por competencias, pretende actualizar los conocimientos a los docentes que trabajan en el área de Educación Básica de la Universidad de El Salvador, Facultad Multidisciplinaria de Occidente, en relación al enfoque curricular por competencias, específicamente en el área de la evaluación empleando instrumentos idóneos sugeridos desde este enfoque.

2. Justificación.

En la actualidad, en la Universidad de El Salvador no se imparten cursos de actualización del profesor en relación al enfoque por competencias, en especial a lo referido a la evaluación bajo este enfoque y que permita al profesor estar en consonancia con el Plan de Estudios de la Carrera de Educación Básica, desde esta perspectiva, este plan de implementación del modelo de evaluación por competencias pretende actualizar los conocimientos de los profesores en esta área curricular y que permita dar un seguimiento a lo requerido curricularmente en dicho plan.

3. Objetivos

✓ Objetivo general:

- Actualizar los conocimientos de los profesores del área de Educación Básica sobre el enfoque por competencias, en especial en el área de evaluación desde este enfoque.

✓ Objetivos específicos:

- Identificar el nivel de conocimiento por parte de los profesores sobre el enfoque de competencias, con énfasis en la evaluación.
- Explicar cada uno de los instrumentos de evaluación preferenciales desde el enfoque por competencias.
- Aplicar en casos prácticos cada uno de los instrumentos de evaluación por competencias.

4. Dirigido a:

Profesores que dan clases en el área de Educación Básica de la Universidad de El Salvador, Facultad Multidisciplinaria de Occidente.

5. Desarrollo Temático:

El curso está estructurado por 11 módulos que tendrán la duración de 1 semana cada uno; cada módulo contará con 3 clases a la semana de 2 horas respectivamente. Se realizará por medios virtuales.

La estructura de los módulos se divide de la siguiente manera:

Módulo	Temas	N° de horas
1-Técnica de la observación	<ul style="list-style-type: none">▪ Lista de control o cotejo▪ Escala de calificación▪ Los registros anecdóticos	6
2 Técnica de estudio de casos Técnica de ensayos	<ul style="list-style-type: none">- Lista de control o cotejo- Lista de control o cotejo	6
3-Técnica de portafolios Técnica de la entrevista	<ul style="list-style-type: none">▪ Lista de control o cotejo▪ Escala de valores▪ Guía de preguntas▪ El cuestionario	6

4-Técnicas de las pruebas objetivas	<ul style="list-style-type: none"> - Exámenes escritos a través de: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Preguntas abiertas ▪ Preguntas de aplicación de ejercicios ▪ Preguntas cerradas ▪ Verdadero falso ▪ Pruebas de respuesta corta ▪ Opción múltiple ▪ Apareamiento ▪ Completación ▪ Preguntas de respuesta corta ▪ Preguntas de respuesta larga 	6
5-Técnica de exámenes orales	<ul style="list-style-type: none"> • Guía de preguntas 	6
6-Exámenes orales	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Guía de preguntas ▪ Rubricas 	6
7-Análisis de realizaciones o producciones	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Análisis de tareas ▪ Análisis de casos ▪ Portafolios 	6
8-Evaluación diagnóstica	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Cuestionarios ▪ Guías de observación ▪ Listas de cotejo 	6
9	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Cuestionarios de tipo cualitativos ycuantitativos ▪ Rubricas ▪ Lista de cotejo 	6

Autoevaluación		
10-Coevaluación	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Cuestionarios ▪ Rubricas ▪ Lista de cotejo ▪ Escalas de calificación 	6
11-Heteroevaluación	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Cuestionarios ▪ Pruebas escritas y orales ▪ Mapas conceptuales ▪ Mapas semánticos ▪ Proyectos ▪ Seminarios 	6

7. Metodología:

El curso será impartido bajo la modalidad virtual, con clases grabadas y encuentros semanales a través de las plataformas Moodle y Meet; ya que la naturaleza del mismo requiere interacción recíproca entre los facilitadores y estudiantes, que ayudarán con sus experiencias a nutrir el aprendizaje del grupo en general.

Se realizarán una serie de evaluaciones formativas para comprobar el nivel de conocimiento adquirido por cada módulo y al finalizar el curso.

8. Recursos multimedia:

Para la implementación del curso de modelo de evaluación por competencias se necesitarán insumos multimedia que se detallan a continuación:

- ✓ Cámara de video de alta definición.
- ✓ Programa para editar videos.
- ✓ Acceso a la plataforma Moodle y Meet.
- ✓ Computadora portátil.
- ✓ Espacio físico para el desarrollo del contenido multimedia.
- ✓ Lámpara LED para grabación de video.

Anexo K: Instrumento de validación del modelo de evaluación.



UNIVERSIDAD DE EL SALVADOR
FACULTAD MULTIDISCIPLINARIA DE OCCIDENTE
ESCUELA DE POSGRADOS
DOCTORADO INTERDISCIPLINARIO DE EDUCACIÓN



GUÍA DE VALIDACION DE MODELO EVALUACIÓN POR COMPETENCIAS

i. Datos generales

Fecha: _____ Cargo: _____ Estudiante: _____

Observador: _____ Observador: _____

Lugar de la entrevista: _____ Hora: _____

ii. Introducción

Este instrumento se administra a grupos focales para la validación de instrumentos de investigación del Modelos de Evaluación de las Competencias en el Profesorado de Educación Básica de la Universidad de El Salvador, cuyo propósito es identificar la validez y confiabilidad de la propuesta.

iii. Desarrollo de instrumento

No	Criterios de evaluación Rasgos	E	MB	B	R
1	Los instrumentos propuestos permiten descubrir conceptos, habilidades, destrezas, hábitos y valores en los aprendizajes				

2	Los instrumentos permiten los procesos de comprensión, aplicación y análisis en las competencias				
3	Los instrumentos son aplicables a diversas actividades de aprendizaje áulico y extra aula				
4	Los instrumentos vinculan en su estructura la unidad de la teoría y practica				
5	Los instrumentos permiten establecer las relaciones de los conocimientos previos y los nuevos que ofertan los programas				

6	Los instrumentos permiten establecer las necesidades en materia de aprendizaje				
7	Los instrumentos potencian las capacidades de formación de las competencias de forma integral				
8	Los instrumentos sirven de base para potenciar soluciones prácticas a los contextos				
9	Lo instrumentos fomentan el trabajo individual y colectivo				
10	Los instrumentos ofrecen una alternativa para evaluar los diversos momentos del proceso de enseñanza - aprendizaje				

Anexo L: Datos encontrados en la validación del modelo de evaluación.

	Criterios de evaluación	E	MB	B	R
	Rasgos				
1	Los instrumentos propuestos permiten descubrir conceptos, habilidades, destrezas, hábitos y valores en los aprendizajes	15			
2	Los instrumentos permiten los procesos de comprensión, aplicación y análisis en las competencias	15			
3	Los instrumentos son aplicables a diversas actividades de aprendizaje áulico y extra aula	15			
4	Los instrumentos vinculan en su estructura la unidad de la teoría y practica	15			
5	Los instrumentos permiten establecer las relaciones de los conocimientos previos y los nuevos que ofertan los programas	15			

6	Los instrumentos permiten establecer las necesidades en materia de aprendizaje	15			
7	Los instrumentos potencian las capacidades de formación de las competencias de forma integral	15			
8	Los instrumentos sirven de base para potenciar soluciones prácticas a los contextos	15			
9	Lo instrumentos fomentan el trabajo individual y colectivo	15			
10	Los instrumentos ofrecen una alternativa para evaluar los diversos momentos del proceso de enseñanza - aprendizaje	15			