

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE MIRANDA
JOSÉ MANUEL SISO MARTÍNEZ
PROGRAMA DE POSTGRADO EN EDUCACIÓN
MENCIÓN EVALUACIÓN EDUCACIONAL

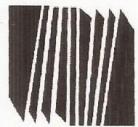
PROGRAMA DE CAPACITACIÓN EN EVALUACIÓN POR COMPETENCIAS
DIRIGIDO AL PERSONAL DOCENTE DEL SUBSISTEMA NIVEL DE
EDUCACIÓN PRIMARIA, CENTRO JESÚS MAESTRO- PETARE

Trabajo de Grado como requisito parcial para optar al Grado de Magister en
Educación Mención Evaluación Educacional

Autora: Lic. María Ivone González

Tutora Dra. Betis Baldivián de Acosta

La Urbina, julio 2016



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE MIRANDA
JOSÉ MANUEL SISO MARTÍNEZ
SUBDIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO



**PROGRAMA DE MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
EVALUACIÓN EDUCACIONAL**

MEE-200716-1

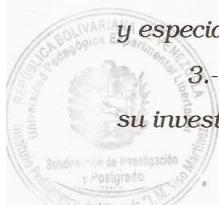
ACTA DE EVALUACIÓN DE TRABAJO DE GRADO

Quienes suscriben, miembros del jurado designado por el Consejo Directivo del Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, reunidos para evaluar el Trabajo de Grado presentado de la ciudadana: **MARÍA IVONE GONZÁLEZ MEDINA**, titular de la cédula de identidad N° **5.675.458**, bajo el título: **PROGRAMA DE CAPACITACIÓN EN EVALUACIÓN POR COMPETENCIAS DIRIGIDO AL PERSONAL DOCENTE DEL SUBSISTEMA NIVEL DE EDUCACIÓN PRIMARIA, CENTRO JESÚS MAESTRO - PETARE**, para optar al título de Magíster en Educación mención Evaluación Educacional, dejando constancia de lo siguiente:

Se procedió a la presentación pública del Trabajo en el Edificio Mirage, Aula M2-A1, del Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez.

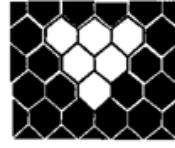
El mismo se considera **APROBADO** por unanimidad de acuerdo con los siguientes criterios:

- 1.- Es un trabajo relevante para la institución.
- 2.- El tema es muy pertinente en los momentos actuales de la educación y especialmente en el campo de la evaluación
- 3.- Durante el desarrollo de la presentación oral demostró dominio de su investigación.





REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE MIRANDA
JOSÉ MANUEL SISO MARTÍNEZ
SUBDIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO



**PROGRAMA DE MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
EVALUACIÓN EDUCACIONAL**

2/2

MEE-200716-1

En fe de lo cual se levanta la presente Acta a los veinte días del mes de julio de dos mil dieciséis, dejando constancia, de acuerdo con lo dispuesto en la Normativa vigente que la Dra. Betis Baldívian, Tutora del trabajo: PROGRAMA DE CAPACITACIÓN EN EVALUACIÓN POR COMPETENCIAS DIRIGIDO AL PERSONAL DOCENTE DEL SUBSISTEMA NIVEL DE EDUCACIÓN PRIMARIA, CENTRO JESÚS MAESTRO - PETARE, actuó como Coordinador del Jurado examinador.

DRA. MARÍA ESPERANZA PÉREZ
C.I.: 4.676.451
JURADO PRINCIPAL

DR. JOSÉ PEÑA ECHEZURÍA
C.I. 5.407.902
JURADO PRINCIPAL

DRA. BETIS BALDIVIAN
C.I. 631.758
COORDINADORA
TUTORA

DEDICATORIA

Al amor de mi vida, mi creador y Señor, mi Dios Misericordioso y bueno, quien me ha dado todo lo que necesito para alcanzar lo que él más desea de mí como ser humano, que sea feliz. Y en este caminar pone en mis manos la oportunidad de crecer a nivel espiritual y humano. Es por esto que dedico a él este esfuerzo y esta meta alcanzada

A la Santísima Virgen, Madre buena y fiel, quien en todo momento cuida de mí sabe llevarme por donde su Hijo Jesús lo indica

A la memoria de mi madre, quien desde el cielo con toda certeza me sigue acompañando y bendiciendo en todos los proyectos de mi vida.

A mi familia, que en todo momento ha apostado por mí, alentándole en mis metas.

AGRADECIMIENTO

A Dios bueno y misericordioso, por iluminar en todo momento mi camino y concederme las gracias y bendiciones que necesito para emprender y alcanzar metas importantes en mi vida.

A mi familia, que en todo momento me animan en mi formación profesional que redunda bien de tantas personas que se ven favorecidas por un trabajo bien hecho

A mi comunidad de hermanas, discípulas de Jesús, quienes me han estimulado y apoyado en mi formación espiritual y humana, orientada siempre, al servicio de calidad en favor de tantas personas con quienes me cruzo en mi labor pastoral y profesional.

A todos los profesores que participaron en mi formación y especialmente a mi tutora, la Dra. Betis Baldivián, por su carisma, paciencia y excelentes orientaciones, comunicándome sin reservas todo su caudal de sabiduría, y conocimientos que me permite coronar esta etapa de formación y de vida...Mil gracias.

A mi equipo y compañeros de trabajo, en el Colegio Jesús Maestro, que de una u otra forma contribuyeron a hacer de mi aspiración una realidad.

ÍNDICE GENERAL

	pp.
APROBACIÓN DEL JURADO	ii
DEDICATORIA.....	iii
AGRADECIMIENTO.....	iv
LISTA DE CUADROS.....	vii
LISTA DE GRÁFICOS.....	viii
RESUMEN.....	xi
INTRODUCCIÓN.....	12
I MARCO ONTOLÓGICO.....	15
Descripción de la Realidad.....	15
Concepción de la Realidad o Planteamiento del Problema.....	21
Objetivos de Investigación.....	26
Justificación e Importancia.....	27
II MARCO REFERENCIAL.....	31
Ámbito Experiencial.....	31
Ámbito Teórico.....	37
Bases constructivistas en la Formación y Evaluación de las Competencias.....	37
Ámbito Conceptual.....	40
Evaluación.....	40
Competencias.....	43
Evaluación por Competencias.....	47

Procesos de Aprendizaje.....	54
Calidad Educativa.....	55
Capacitación.....	55
III MARCO METODOLÓGICO.....	57
Paradigma o Enfoque de la Investigación.....	58
Modalidad, Diseño, Nivel y Tipo de Investigación.....	58
Población.....	62
Sistema de Variables.....	63
Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos.....	68
Validación y Confiabilidad de los Instrumentos.....	69
Procedimiento para la Recolección de los Datos.....	72
Plan de Trabajo (Cronograma de Actividades) a Desarrollar.....	76
IV ANÁLISIS, INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS.....	78
V CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....	125
Conclusiones.....	125
Recomendaciones.....	129
VI PROGRAMA DE CAPACITACIÓN EN EVALUACIÓN POR COMPETENCIAS DIRIGIDO AL PERSONAL DOCENTE DEL SUBSISTEMA NIVEL DE EDUCACIÓN PRIMARIA, CENTRO JESÚS MAESTRO.....	131
REFERENCIAS.....	158
ANEXOS	165
A Cuestionario autoadministrado aplicado a los Docentes.	166
B Comunicación a los expertos	175
C Criterios para la validación del instrumento	177
D Formatos para registrar las observaciones por parte de los expertos	179
E Las observaciones suministradas por los expertos	187
F Resultados del Coeficiente Alpha Cronbach	189
Resumen Curricular.....	191

LISTA DE CUADROS

CUADRO		pp.
1	Diferencias de los componentes de la evaluación basada en la enseñanza y los componentes de la evaluación basada en	50
2	Distribución de la población por grado secciones y turno	63
3	Matriz de laOperacionalización de Variables	65
4	Coeficiente de Alpha Crombach Confiabilidad	71
5	Plande trabajo (cronograma de actividades) a desarrollar inherente al trabajo de grado	77
6	Distribuciónde frecuencia y porcentual de los datos personales de la población de estudio	79
7	Distribución de frecuencia y porcentual de los datos profesionales de la población de estudio	81
8	Resultados obtenidos en los indicadores “qué evalúa” y “cómo evalúa”, dimensión conocimiento y aplicación correspondiente a la variable conocimiento y aplicación de la evaluación de los aprendizajes basados en competencias	86
9	Resultados obtenidos en los indicadores “quién evalúa” y “cuando evalúa”, en la dimensión conocimiento y aplicación correspondiente a la variable conocimiento y aplicación de la evaluación de los aprendizajes basados en competencias	92
10	Resultados obtenidos en los indicadores “con qué evaluar”, que abarca la dimensión conocimiento y aplicación correspondiente a la variable conocimiento y aplicación de la evaluación de los aprendizajes basados en competencias	97
11	Resultados obtenidos en el indicador con qué registrar la evaluación de la dimensión, praxis evaluativa correspondiente a la variable conocimiento y aplicación de la evaluación de los aprendizajes basados en competencias	101
12	Resultados obtenidos en el indicador planificación de la evaluación inherente a la dimensión, praxis evaluativa correspondiente a la variable conocimiento y aplicación de la evaluación de los aprendizajes basados en competencia	106
13	Resultados obtenidos en los indicadores de la gestión de la evaluación y de la metaevaluación, inherente a la dimensión, praxis evaluativa correspondiente a la variable conocimiento y aplicación de la evaluación de los aprendizajes basados en competencias	110

GRÁFICOS

GRÁFICO	pp.
1 Niveles de dominio o desempeño	52
2 Representación porcentual de las respuestas dadas por los docentes en cuanto a sentirse capaz de realizar a actividades inherente con el ¿qué evaluar?	88
3 Representación porcentual de las respuestas dadas por los docentes en cuanto a la frecuencia de realizar las actividades, relacionadas con el ¿qué evaluar?	88
4 Representación porcentual de las respuestas dadas por los docentes en cuanto a sentirse capaz de realizar a actividades inherente con el ¿cómo evaluar?	90
5 Representación porcentual de las respuestas dadas por los docentes en cuanto a la frecuencia de realizar las actividades, relacionadas con el ¿cómo evaluar	90
6 Representación porcentual de las respuestas dadas por los docentes en cuanto a sentirse capaz de realizar a actividades inherente con el ¿quién evalúa?	93
7 Representación porcentual de las respuestas dadas por los docentes en cuanto a la frecuencia de realizar las actividades, relacionadas con el ¿cómo evaluar?	93
8 Representación porcentual de las respuestas dadas por los docentes en cuanto a sentirse capaz de realizar a actividades inherente con el ¿cuándo evaluar?	95
9 Representación porcentual de las respuestas dadas por los docentes en cuanto a la frecuencia de realizar las actividades, relacionadas con el ¿cuándo evaluar?	95
10 Representación porcentual de las respuestas dadas por los docentes en cuanto a sentirse capaz de realizar a actividades inherente con el ¿con qué evaluar?	100
11 Representación porcentual de las respuestas dadas por los docentes en cuanto a la frecuencia de realizar las actividades, relacionadas con el ¿con qué evaluar?	100

12	Representación porcentual de las respuestas dadas por los docentes en cuanto a sentirse capaz de realizar a actividades inherente con el ¿con qué registrar la evaluación?	105
13	Representación porcentual de las respuestas dadas por los docentes en cuanto a la frecuencia de realizar las actividades, relacionadas con el ¿con qué registrar la evaluación?	105
14	Representación porcentual de las respuestas dadas por los docentes en cuanto a sentirse capaz de realizar a actividades inherente con la planificación de la evaluación.	108
15	Representación porcentual de las respuestas dadas por los docentes en cuanto a la frecuencia de realizar las actividades, relacionadas con la planificación la evaluación.	108
16	Representación porcentual de las respuestas dadas por los docentes en cuanto a sentirse capaz de realizar a actividades inherente con la Gestión de la Evaluación.	114
17	Representación porcentual de las respuestas dadas por los docentes en cuanto a la frecuencia de realizar las actividades, relacionadas con la Gestión de la Evaluación	114
18	Representación porcentual de las respuestas dadas por los docentes en cuanto a sentirse capaz de realizar a actividades inherente con la planificación de la evaluación.	116
19	Representación porcentual de las respuestas dadas por los docentes en cuanto a la frecuencia de realizar las actividades, relacionadas con la planificación la evaluación.	116
20	Representación porcentual de los fundamentación teórica sobre evaluación, seleccionada por los docentes a ser considerados en el curso de capacitación.	119
21	Estrategias Metodológicas, seleccionados por los docentes a ser considerados en el curso de capacitación.	120
22	Representación porcentual de estrategias para identificar en atención con los contenidos de aprendizaje, (conceptuales, procedimentales y actitudinales) las competencias, los indicadores y criterios de evaluación	120
23	Representación porcentual sobre temática Técnicas e instrumentos de recolección de información seleccionados por los docentes a ser considerados en el curso de capacitación	121

24	Representación porcentual sobre temática de análisis e interpretación e información de los resultados de la evaluación seleccionados por los docentes a ser considerados en el curso de capacitación	121
25	Representación porcentual de las respuestas suministradas por los docentes en relación con aspectos a ser considerados en el diseño del Programa de Capacitación.	124

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE MIRANDA
JOSÉ MANUEL SISO MARTÍNEZ
PROGRAMA DE POSTGRADO EN EDUCACIÓN
MENCIÓN EVALUACIÓN EDUCACIONAL

PROGRAMA DE CAPACITACIÓN EN EVALUACIÓN POR COMPETENCIAS
DIRIGIDO AL PERSONAL DOCENTE DEL SUBSISTEMA NIVEL DE
EDUCACIÓN PRIMARIA, CENTRO JESÚS MAESTRO-PETARE

Autora: Ivone González

Tutora: Betis Baldivià de Acosta

Fecha: mayo 2016

RESUMEN

Ante un mundo globalizado, en donde las reformas educativas del Ministerio del Poder Popular para la Educación están siendo actualizadas frecuentemente y las exigencias hacia las instituciones escolares son cada día mayores, se amerita cambios substanciales y acciones encauzadas al mejoramiento de las praxis pedagógicas de los docentes, implicando la necesidad por parte de los docentes de adquirir los conocimientos teóricos y prácticos, que coadyuven al logro de los aprendizajes esperados en los estudiantes de acuerdo al perfil de formación. En este sentido, el objetivo general de este estudio fue “Proponer un programa de capacitación en evaluación por competencias, dirigida al personal docente del subsistema de Educación Primaria, del Centro JesúS Maestro (CJM)-Petare”. El estudio se enmarcó dentro de la modalidad de proyecto factible, apoyado en los tipos de investigación de campo y documental de carácter descriptivo. Para la recolección de los datos, se empleó la técnica de la encuesta, así como un instrumento con escala tipo Likert, el cual fue validado mediante juicio de expertos y calculada su confiabilidad a través del coeficiente Alfa de Crombach, obteniendo el 0.84 (muy alta). Los resultados indicaron que los docentes del C.J.M, aún se encuentran anclados en los modelos tradicionales de la evaluación (enfoque cuantitativo), implicando la necesidad que tienen los docentes de ser capacitado sobre cómo evaluar por competencias. En conclusión, los resultados confirmaron la pertinencia de aplicar el programa de capacitación propuesto, con el propósito de proporcionar al docente las competencias requeridas para que acerquen a sus estudiantes al descubrimiento y a la reflexión sobre el mundo y sobre sí mismo, a disfrutar del saber y reconocer en el hacer y que los ayuden a su formación para ser ciudadanos libres, críticos y gestores de su propia educación, objetivo fundamental del Modelo Educativo Escuela Necesaria de Calidad.

Descriptores: calidad educativa, evaluación, competencias, evaluación por competencias, capacitación, educación primaria.

INTRODUCCIÓN

La demanda de un mundo globalizado y competitivo encauza a que el proceso de formación en general y el aprendizaje específicamente se redimensione y reconceptúe, hacia la evaluación de las competencias y no sólo conocimientos y habilidades, hecho que lleva a un replanteamiento teórico y metodológico del proceso de evaluación que debe evaluar aprendizajes referentes a los saberes o contenidos, entendidos éstos en un sentido amplio, como conceptos, procedimientos, valores y actitudes, es decir, competencias.

Desde esta perspectiva, la evaluación debe ser comprendida como un proceso que desempeña diversas funciones, no sólo para el sujeto evaluado, sino también para: el docente, la institución educativa, la familia y el sistema social. Lo que se concreta en su función social y la pedagógica.

El proceso educativo exige estar presto, estar atento a todo lo que ocurre, acompañando simultáneamente lo reflexivo con la puesta en marcha, sin dejar espacios vacíos la improvisación, lo cual implica que unido a la experiencia enriquecedora se profundicee investigue para que emerja teorías que originen fundamentos y metodologías para reconstruir y encauzar los procesos.

La compresión de la evaluación basada en competencias y su utilidad para el mejoramiento de la calidad educativa, hace apremiante la necesidad de profundizar y revisar cómo se está concibiendo y asumiendo la evaluación de los aprendizajes, porque representa una de las tareas de mayor complejidad que realizan los docentes, tanto por el proceso que implica, como por las consecuencias que tiene emitir juicios sobre los logros de aprendizaje de los estudiantes.

Como se puede percibir de los planteamientos señalados, la evaluación se concibe como una herramienta indispensable e insustituible para garantizar la calidad educativa. En este sentido, la evaluación cobra relevancia ante un mundo cambiante y globalizado por los avances de la ciencia y la tecnología, los cuales se introducen en todas las disciplinas del saber de manera constante y veloz, como es el caso en la educación.

Estos cambios indudablemente nos llevan a modificar las prácticas pedagógicas, es decir el estilo de enseñanza y las prácticas evaluativas.

En atención a los planteamientos expuestos se requiere por parte del docente que no siga anclado a una evaluación centrada en la medición, caracterizada generalmente por objetivos hacia el dominio de contenidos (Ruiz 2012) y orientada hacia la verificación de cómo el estudiante restituye conocimiento, y hasta o para certificarse carácter punitivo, sancionador, calificador, sino en una evaluación donde el estudiante junto al docente, se convierte en el verdadero actor del proceso, para enfrentar situaciones de aprendizaje que exigen la puesta en acción o movilización del conocimiento, donde el estudiante integre los distintos saberes con el fin de transferir la información en el terreno de saber, saber ser, saber convivir y saber hacer, dichos en otras palabras, una evaluación que permita evaluar las competencias de los estudiantes,

Es de suponer que apropiarse este nuevo enfoque, implicará por parte del docente asumir cambios profundos, lo cual significa que deberá, reflexionar, desconstruir, construir y reconstruir. En consecuencia, exige por parte del educador, como agente importante en la implementación de la evaluación por competencias, una actitud abierta al cambio, capaz de innovar, cuyos rasgos traspase la función de transmisor de conocimientos y verificador de aprendizajes, y pase a una dimensión mucho más dinámica y realista, y para ello debe prepararse, actualizarse o capacitarse (González y Wagenar, 2003 citado por Lorenzana (2012).

En este sentido, la presente investigación tiene como propósito capacitar a los docentes sobre la evaluación de los aprendizajes basado en competencias, ésta propuesta será de gran utilidad para seguir profundizando en la comprensión del modelo propuesto y atender con mayor calidad las prácticas evaluativas de los estudiantes.

A fin de facilitar la compresión de la investigación, se estructuró la información en seis (6) capítulos, suyos contenidos se especifican a continuación:

El Capítulo I: Marco Ontológico; está formado por descripción de la realidad, el planteamiento del problema, el objetivogeneral y específicos, la justificación e importancia.

El Capítulo II: Marco Referencial, contiene ámbito experiencial, ámbito teórico, y el ámbito conceptual.

El Capítulo III: Marco Metodológico, se presenta la metodología utilizada, el tipo de investigación, sistema de variables, la población, las técnicas e instrumentos para la recolección de los datos, la validación de los instrumentos, la confiabilidad y las técnicas tanto para la recolección como para el análisis de los datos.

El Capítulo IV: Análisis e Interpretación de los Resultados, contempla las respuestas dadas por la población de estudio a los ítems del instrumento aplicado, estos datos se representaron en cuadros y en gráficos con la finalidad de facilitar su interpretación, también contiene el análisis que de ellos se desprende.

El Capítulo V: Conclusiones y Recomendaciones, conformado por las conclusiones derivadas de la aplicación del instrumento y en respuesta a los objetivos planteados.

El Capítulo VI: describe la propuesta de capacitación, su presentación, justificación, factibilidad, los objetivos, su diseño y plan de acción.

En síntesis, la propuesta busca promover la evaluación por competencias apostando a la participación de los distintos actores y desde procesos de cara a la mejora, teniendo como base la reflexión y la metacognición. La evaluación, al ser parte del proceso educativo, no excluye la participación de los alumnos. Comúnmente, cuando se habla de evaluación, se le asocia con los docentes como responsables de dirigirla y prepararla, sin embargo, los alumnos son sujetos evaluadores, capaces de hacer una valoración de su propio aprendizaje y el de sus compañeros aplicando así la autoevaluación y la coevaluación.

CAPÍTULO I

MARCO ONTOLÓGICO

Descripción de la Realidad

En las últimas décadas, las instituciones educativas se encuentran dentro de un mundo globalizado, confrontando grandes retos y desafíos como consecuencia de la influencia de los nuevos paradigmas que se han introducido, y lo cual obliga al docente a modificar su praxis pedagógica, implicando también cambiar su práctica evaluativa, es decir, su finalidad, el qué y cómo se evalúa e innovar, pues enseñar, aprender y evaluar son concebidas como actividades inseparables las cuales se condicionan mutuamente. (Jorba y Sanmartí, 1993)

De acuerdo con Fraide (citado por Obaya y Ponce, 2010), la evaluación es parte inmanente al proceso educativo, ésta se encuentra inserta en la planeación escolar. Por lo tanto, debe ser tomada en cuenta por los docentes al momento de planificar el proceso enseñanza y aprendizaje. Considera este autor, que: "...la evaluación así entendida detectará, como es natural la eficacia de los procesos el impacto de las estrategias de aprendizaje y orientará los procesos necesarios para transformar el desempeño académico de estudiantes y docentes" (p, 15).

La literatura especializada en la temática de la evaluación del proceso enseñanza y aprendizaje, muestran que son múltiples las acciones e investigaciones que se han realizado para cambiar la concepción que se tiene de verla como un aspecto separado de dicho proceso y el de mejorar las praxisevaluativas llevadas a cabo por los docentes en las instituciones educativas.

No obstante a ello, encontramos investigaciones tales como la de Ruiz (2012),

quién en los hallazgos de su investigación indica la existencia de docentes que conciben la evaluación como un hecho separado y puntual de dicho proceso, y no integrada al mismo, lo cual es considerado un grave error, por cuanto enseñar, aprender y evaluar son tres procesos interconectados que no podemos separar o estudiar de manera independiente o aislada.

Los estudios realizados por Herrera, Gámez, Torres, Corredor & Quintero, (2008) destacan la persistencia de los docentes en utilizar la evaluación como instrumento punitivo, de autoridad para “amenazar” o “sancionar” a los estudiantes y lograr el cumplimiento de sus deberes académicos, conceden a la tarea el estatus de instrumento de evaluación y medio de control social, evalúan a sus estudiantes bajo los mismos parámetros y principios, sin tomar en cuenta sus procesos y ritmos de aprendizaje.

Por su parte Torres y Cárdenas (2010), señalan en su investigación con relación a los resultados alcanzados en el marco del Laboratorio de Evaluación de Bogotá, (IDEP, 2008), la presencia de prácticas evaluativas en instituciones escolares en los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo, enfocadas más hacia la atención del conocimiento de la ciencia y el desarrollo de las habilidades cognitivas, y menos u omitiendo las dimensiones procedimental y afectiva-emocional.

Así mismo señalan estos autores, que dichos docentes consideran como paradigma predominante el conductual, aunque afirman orientar su labor hacia una evaluación centrada en procesos, los estudiantes desconocen los parámetros de evaluación empleado por los docentes y no participan activamente en el proceso, en este sentido se exhibe una contradicción entre lo que los docentes hacen y lo que dicen, lo cual se traslucen en sus prácticas pedagógicas y evaluativas. Además dentro de sus praxis evaluativa, lo más importante es evaluar la parte cognitiva, corriendo el riesgo de impartir una educación, la cual no logra alcanzar su objetivo principal: la formación de ciudadanos competentes para la sociedad

En este orden de ideas, Jiménez (citado por Navarro, 2003), refiere que “se puede tener una buena capacidad intelectual y una buena aptitud y sin embargo no estar obteniendo un rendimiento adecuado” (p. 15).

Los hechos apuntados por Ruiz (2012), Cárdenas (2010) y Herrera, Gámez, Torres & Quintero (2008) entre otros, muestran que a pesar de las diversas acciones o intentos que se han llevado a cabo para mejorar la prácticas evaluativas, y el auge que ha tomado la evaluación basada en competencias, se observa la existencia de docentes que se encuentran anclados en una evaluación basada en la medición (contrastación entre objetivos y resultados) y no en una evaluación basada en juicios, que es donde se inserta la evaluación basada en competencias.

La evaluación es un acto complejo y polisémico dentro de lo que implica el proceso de enseñanza y aprendizaje. La manera en que se aborda la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes está íntimamente relacionada con las concepciones que tienen los docentes sobre dicho proceso y esta repercute en el rendimiento académico del alumno. En este orden de ideas Santos Guerra (2003), manifiesta “*dime cómo evalúas y te diré qué tipo de profesional y de persona eres*”.

En relación al rendimiento estudiantil o académico, los estudios realizados muestran que es un fenómeno multifactorial y su complejidad inicia desde su conceptualización. Prueba de ello, la tenemos en lo manifestado por Montes y Lener (2011), en su estudio, quienes distinguen tres maneras de como se ha venido entendiendo: (a) un resultado, el cual es exteriorizado e interpretado cuantitativamente; (b) juicio evaluativo –cuantificado o no- sobre la formación académica, es decir, al proceso, realizado por el estudiante; y (c) de manera combinada asumiendo el rendimiento como —proceso y resultado, reflejado tanto en las calificaciones numéricas como en los juicios de valor sobre las capacidades y el “saber hacer” del estudiante derivados del proceso y, a su vez, teniendo en cuenta aspectos institucionales, sociales, familiares y personales del estudiante, los cuales afectan y son afectados en la dicotomía "éxito o fracaso académico".

En este orden de ideas, para Hernández (2005), el rendimiento académico o estudiantil, representa:

Un indicador de la productividad en un sistema educativo por cuanto suministra la data fundamental que activa y desata cualquier proceso

evaluativo destinado a alcanzar una educación de calidad. También ha sido considerado como factor visible de la eficiencia y efectividad (p. 18).

Lo expresado por Montes y Lener (2011) y Hernández (2005), implica que cuando se trata de evaluar el rendimiento académico y cómo mejorarlo, se deben analizar en mayor o menor grado los factores que pueden influir en él.

Entre estos factores manifiestan Benitez, Gimenez y Osicka, (2000) generalmente se consideran, entre otros, los socioeconómicos, la amplitud de los programas de estudio, las metodologías de enseñanza utilizadas, la dificultad de emplear una enseñanza personalizada, los conceptos previos que tienen los alumnos, así como el nivel de pensamiento formal de los mismos, entre otros.

Desde esta perspectiva, la evaluación debería ser una etapa más en el camino del aprendizaje dirigida a orientar al alumno sobre el éxito o fracaso de su aprendizaje. La evaluación debe servir al estudiante para aprender. (Martínez, 2010).

El concepto de calidad de la educación en este estudio se asumirá como se encuentra definido en el Modelo Educativo de la Escuela Necesaria de Calidad de Fe y Alegría (2014), en ese sentido se concebirá como:

... ligado a la equidad, entendiéndose por esta última “dar” o facilitar más y mejor al que más necesita o al que tiene menos. Desde esta perspectiva la calidad educativa implica inclusión y atención especial al que más lo necesite; p. 38.

En la definición de la calidad educativa construida por Fe y Alegría, se extrae que su razón de ser esta encauzada para responder a las carencias y desafíos planteados y afianzar las fortalezas y progresos detectados.

Al referirnos a la calidad educativa no la debemos circunscribir únicamente vinculada con los contenidos o resultados, sino también con conexión con los procesos del sistema y sus respectivas variables que se entrelazan en la gran red de la educación.

Dentro de este contexto de calidad educativa, especifica Ortiz (citado por Soto, 2011) quien concibe la evaluación como:

Acción formativa que permite a sus participantes tomar conciencia de sus limitaciones y potencialidades, para reconstruirse cada día y formarse integralmente en pro de una mejor calidad de vida para sí mismos y los demás. Es una reflexión crítica que promueve la construcción de aprendizajes individuales y colectivos mediante un proceso permanente de auto y coevaluación. (p. 43).

De esta definición se desprende que la calidad educativa viene a constituir un conjunto de acciones dirigidas a la formación integral o holística del ser humano, mediante las cuales lo capacita para enfrentar de manera eficiente y eficaz, los retos y demandas que la sociedad le impone, mejorar su calidad de vida y vivir en un mundo mejor de paz y bienestar.

Con respecto a la evaluación en los procesos enseñanza y aprendizaje se asume la definición dada por Federación Internacional Fe Alegría; (citado por Fe y Alegría, 2014), quien la concibe como: “un proceso dialógico para la comprensión y mejora de las prácticas y el desarrollo profesional que, a través de la reflexión, nos permite superar las rutinas y las inercias favoreciendo la creatividad y la innovación” (p. 74).

Reflexionar sobre cómo mejorar la evaluación en una institución educativa implica preguntarse para qué evaluar y cuáles son las funciones que cumple. Al consultar la literatura especializada al respecto, indica que ésta sirve para acreditar el nivel de aprendizaje, otorgar un título, decidir la promoción o permanencia del estudiante en un determinado grado, nivel o etapa, asimismo se considera un instrumento de ayuda para mejorar tanto los procesos de aprendizajes de los estudiantes como a la enseñanza en cuanto al currículo, la intervención de los docentes y la selección y uso de los recursos. Mediante la evaluación podemos obtener información para la toma de decisiones acertadas, tendentes a mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje (Ruiz, 2012).

Ante la realidad expuesta en este apartado y compartiendo con Ruiz (ob.cit), se considera que, para lograr la eficacia y eficiencia de la evaluación en el proceso enseñanza y aprendizaje y ésta pueda contribuir para que los estudiantes logren los aprendizajes esperados en función al perfil de formación, correspondiente al subsistema del nivel de Educación, los docentes están llamados a modificar el

enfoque convencional hasta ahora asumido en la evaluación del aprendizaje, por un enfoque basado en competencias que se caracterice por ser un proceso continuo, sistemático y basado en evidencias. En tal sentido, dicho cambio debe apuntar en las siguientes direcciones: (a) los objetivos; (b) la intención; (c) los procedimientos; (d) las ponderaciones, (e) los instrumentos y (f) la información de los resultados.

De igual manera deberán acoplar o lograr la consonancia de la evaluación con los enfoques respectivos de las diferentes asignaturas, convirtiéndose en una construcción conjunta del aprendizaje. Sin lugar a dudas, no se podrá hablar de un proceso de mejora de calidad educativa, si los docentes no poseen los conocimientos tanto teórico como prácticos y la actitud requerida para llevar a cabo con eficacia y eficiencia la evaluación alternativa (evaluación auténtica), la cual constituye una de estas nuevas propuestas educativas, para evaluar el desarrollo de competencias, acorde a una visión integral del desempeño del estudiante, más justa, más objetiva y más conforme con su progreso y desarrollo personal; mediante la cual se intenta averiguar no solo que sabe, sino que es capaz de hacer, y la actitud que asume en ese hacer, utilizando múltiples procedimientos y técnicas, diferentes de la aplicación de exámenes por competencia, lo cual implica que deben ser capacitados (Rodríguez Gómez e Ibarra Saiz , 2010).

Al respecto, Díaz y Hernández, (2010), manifiestan que la persistencia de los docentes en el empleo de métodos o procedimientos convencionales de evaluación, en contraposición al nuevo paradigma curricular obedece al poco conocimiento y la falta de formación específica, necesaria para aplicar las innovaciones. Ellos fundamentan esta premisa en el hecho de que, la tradición juega un papel predominante y en ese escenario, el quehacer educativo está sujeto a las percepciones, creencias e información que los docentes poseen sobre la evaluación y su práctica.

El Centro Jesús Maestro no escapa a la panorámica planteada anteriormente por Díaz y Hernández (ob.cit) sobre la praxis evaluativa. Por lo cual, se considera, tomando en cuenta la cultura tradicional de evaluación que se viene desarrollando desde su sistema de mejora de la calidad fundamentado en el Modelo Educativo Escuela Necesaria de Calidad de Fe y Alegría, la necesidad de un

programa de capacitación sobre la evaluación por competencias dirigido al personal docente del Subsistema del nivel de Educación Primaria del mencionado Centro.

Es importante acotar que el abordaje de la praxis evaluativa desde este nuevo enfoque evaluativo (evaluación por competencias; alternativa o auténtica), se fundamenta en el Modelo Educativo Escuela Necesaria de Calidad, en la cual se concibe a la persona, entendiéndose como:

Integralmente desarrollada y realizada en todas sus potencialidades individuales, sociales y espirituales. Una persona con sentido de dignidad y valoración de sí misma, conscientes de sus derechos, co-responsable y respetuosa de la dignidad y derechos de los demás, apasionada por la justicia y la construcción de un mundo de paz, sensible, solidaria y actuante ante la injusticia y el dolor humano, abierta a descubrir el sentido trascendente de su vida.

Una persona crítica, fraterna y creadora, amante de la naturaleza, abierta y respetuosa de las culturas y de lo diverso: capaz de vivir en comunidad, de establecer relaciones de mundo enriquecimiento, de intervenir y compartir con otros la búsqueda de soluciones solidarias, con motivaciones para aprender y progresar incorporando conocimientos y competencias que le permitan participar y aportar en la vida cultural, económica y de la sociedad donde vive o el ambiente en el que se desenvuelve (Fe y Alegría, 2014: pp. 33-34).

De la cita anterior se desprende que el nuevo enfoque de evaluación (evaluación por competencias), asumido por el Centro Jesús Maestro debe partir viendo al estudiante como un ser humano, los cuales deberán ser encaminados a la formación de competencias que le permitan estar conscientes de sus potencialidades y de la realidad que los rodea, abiertos a la trascendencia, agentes de cambio y protagonista de su propio desarrollo y contribuir a la creación de una nueva sociedad donde prevalezca la justicia, la equidad y valores éticos, lo cual se corresponde con los objetivos que se plantea el Modelo Educativo Escuela Necesaria de Calidad.

Concepción de la Realidad o Planteamiento del Problema

El Centro Jesús Maestro, de Fe y Alegría, ubicado en la zona 10 del barrio José Félix Ribas, de Petare, atiende una población de 780 estudiantes en los niveles

de Educación Inicial y Primaria. Como todos los colegios de Fe y Alegría, mantiene un sistema de evaluación permanente de sus procesos de evaluación, además es uno de los 14 centros a nivel de Caracas que participa de la evaluación internacional del sistema de mejora de la calidad.

Desde el 2006 se vienen focalizando los procesos de evaluación, con la participación de todos los actores de la comunidad escolar y educativa, confrontándolo desde una matriz de indicadores para cada uno de los aspectos que conforman tales procesos. El camino recorrido, en la búsqueda criterios unificados en relación a la evaluación de rendimiento, ha sido arduo, y hasta los actuales momentos no se ha logrado en su totalidad.

El hecho de que los docentes no manejen criterios unificados en la evaluación del proceso de aprendizaje de los estudiantes, ha traído consigo dificultades a la hora de registrar objetivamente resultados de rendimiento estudiantil, causando subjetividad en la descripción de los resultados obtenidos.

Así mismo, se evidencia que los programas de las asignaturas, que conforman el plan de estudio del Subsistema del nivel de Educación Primaria, no precisan un sistema de evaluación y una dinámica que responda al enfoque de una evaluación por competencias (enfoque alternativo), concebido como sistémica y formadora.

Existe el reconocimiento por parte de los que participan en promover transformaciones en la enseñanza, la necesidad de impulsar simultáneamente cambios profundos en la evaluación educativa, de lo contrario, “los supuestos cambios pedagógicos en la enseñanza no tendrán ninguna repercusión ni en el sistema educativo ni en el alumnado; si las prácticas de evaluación no se modifican” (Díaz y Hernández Citados por Lorenzana, 2012).

Por otra parte, las diversas concepciones de concebir el aprendizaje, de manera parcelada bien sea desde los contenidos o temas, que ante la sociedad del conocimiento tan acelerada, no favorece en el estudiante la capacidad de seleccionar, procesar, interpretar la información, apropiarse de ella y generar nuevos conocimiento que le permitan resolver situaciones de su contexto; se hace necesario

eliminar la fragmentación y apostar por un conocimiento integrado, y que a su vez articule la evaluación como parte del proceso de enseñanza y aprendizaje que permitan aprender, y desaprender, a lo largo de toda su vida para adecuarse a situaciones cambiantes.

Gardner (1994) en sus investigaciones muestra la importancia de tener presente las inteligencias múltiples. Señala que no existe una inteligencia única en el ser humano, sino diversidad de inteligencias que marcan las potencialidades y acentos significativos de cada individuo. En este sentido, en el diseño curricular del subsistema nivel de Educación primaria, en el Centro Jesús Maestro el cual está basado en competencias, tiene cabida en la formación, no solo inteligencias estrictamente cognitivas, sino también la inteligencia emocional y otras, que pueden ayudarnos a dar respuesta a una situación de forma eficiente o a adaptarnos a realidades cambiantes.

Igualmente, en una sistematización de experiencias elaborada por el centro sobre lo que implica el proceso enseñanza aprendizaje, Fe y Alegría (2015), se sostiene que en la escuela hay un intento reiterado de valorar cada elemento que forma parte del aprendizaje del estudiante: desde lo que es como persona, lo que siente, lo que hace y lo que sabe desde el desenvolvimiento en situaciones que ameriten un desempeño específico. No obstante, no ha sido un camino fácil y del cual aún los docentes en ejercicio siguen promoviendo mejoras y exigiendo procesos reiterativos de acompañamiento y seguimiento a su labor.

Los docentes están acostumbrados a las metodologías con las cuales aprendieron, los modelos que tuvieron en su carrera profesional y durante su infancia del maestro, lo cual queda como una imagen residual de lo que deberían ser, pero es algo que se confronta directamente con la realidad cambiante.

El proceso de derribar paradigmas no es sencillo, la dinámica escolar que ahoga al docente, muchas veces, lo hace caer en la tan dañina pedagogía tradicional, a la cual los niños y jóvenes ya no responden. De igual forma, el reto de la autoformación y actualización los llama constantemente, la comprensión del sistema de evaluación por competencias lleva a desarrollar nuevas formas de enseñanza que permitan

verificar los resultados desde el conocimiento, los procedimientos y la valorización del entorno, algo que se dice fácilmente, pero que en la ejecución requiere de un seguimiento sistemático de cada estudiante, dificultándose cuando el contexto de las escuelas exige al docente trabajar con grandes grupos que demandan el doble de todo el proceso.

La problemática anteriormente descrita se origina a raíz de diversas situaciones entre las que destacan la alta movilidad del personal, lo cual supone para el Centro implementar procesos de inducción y formación permanente al personal docente que ingresa para poder garantizar la eficacia y eficiencia del personal docente de sus praxis evaluativas a objeto de que los estudiantes logren los aprendizajes esperados en función al perfil de formación.

En los informes institucionales presentados por Fe y Alegría (2006 y 2012), refleja el bajo rendimiento académico en los estudiantes ubicándolos en los literales C y D que indican que no alcanzaron las competencias requeridas, pero no se tiene evidencia reales de registros evaluativos, que den cuenta de los procesos de avance, lo cual alerta al equipo directivo, para implementar mecanismos que permitan asesorar y acompañar para intervenir oportunamente en los procesos pedagógicos que inciden en el rendimiento estudiantil.

La escuela observa con preocupación que de continuar con los mecanismos evaluativos actuales no se llegarán a lograr las competencias establecidas en los perfiles de egresos de los educandos, lo cual repercute en la calidad educativa de la institución, afectando el desempeño futuro de los estudiantes en grados superiores. Por tanto, desde el período 2012-2013, se han venido implementando acciones que están empezando a favorecer espacios de formación para acompañar los procesos de evaluación y planificación por competencias

Entre las posibles soluciones, la escuela en los informes institucionales de Fe y Alegría (2013 y 2014), se señalan que se ha buscado elaborar el diseño parcial de la maya curricular abordando las competencias necesarias que el estudiante debe alcanzar en los diferentes ejes de la escuela necesaria de calidad (lenguaje y comunicación, desarrollo del pensamiento, tecnología y valores humanos cristianos).

Por otra parte, se han ido definiendo criterios para la presentación de informes de rendimiento estudiantil, con aplicación de formatos en hojas de cálculo, boletín informativo con indicaciones precisas y garantizando procesos formativos a los docentes en relación con lo que es el enfoque educativo por competencias y sus implicaciones evaluativas.

En este mismo orden de ideas, exponen Gairín, Armengol, Gisbert, García, Rodríguez, y Cela. (2009), que uno de los desafíos que incide en la evaluación por competencias es la discrepancia que se presenta entre la definición de competencias establecidas en los diseños curriculares y las evaluaciones que desarrollan los docentes para asegurar que las competencias formuladas se promueven de manera adecuada. La cuestión medular es que el desarrollo de estrategias de enseñanza que pueden provocar resultados de calidad, no necesariamente asegura que los estudiantes han adquiridos esos resultados.

Lo planteado anteriormente, significa que la evaluación de las competencias logradas por el estudiante no concierne solamente con la evaluación de los resultados individuales del aprendizaje, sino que también adopta el punto de vista institucional, dicho en otras palabras, la calidad de una institución está relacionada al grado en el que consigue que sus egresados alcancen las competencias declaradas en el perfil de formación.

En este sentido, dentro de las soluciones y como propósito, se busca capacitar a los docentes sobre evaluación en competencias como una vía para la efectividad de las acciones encaminadas a potenciar las praxis pedagógicas y evaluativas, en el proceso enseñanza y aprendizaje, así como fortalecer la calidad educativa del Centro Jesús Maestro.

Es, ante este escenario, que podemos hacernos los siguientes interrogantes:

¿Cómo realiza la praxis evaluativa del proceso enseñanza y aprendizaje el personal docente del subsistema nivel de Educación primaria en el Centro Jesús Maestro-Petare?

¿Cuáles son las necesidades de capacitación sobre la evaluación del proceso enseñanza y aprendizaje del personal docente correspondientes al subsistema del nivel de Educación Primaria en el Centro Jesús Maestro?

¿Cuál será la factibilidad de diseñar un Programa de Capacitación basada en Competencias dirigido a los docentes correspondientes al subsistema del nivel de Educación Primaria del Centro Jesús Maestro?

¿Cuáles elementos deben ser considerados en el diseño de un programa de capacitación sobre evaluación por competencia dirigido al personal docente del Subsistema nivel de Educación primaria en el Centro Jesús Maestro-Petare?

Objetivos de la Investigación

Objetivo General:

Proponer un Programa de Capacitación sobre evaluación por competencia, dirigido al personal docente del Subsistema nivel de Educación Primaria, Centro Jesús Maestro-Petare, para optimizar los procesos evaluativos

Objetivo Específicos:

- Diagnosticar el nivel de conocimientos (teóricos-prácticos) que poseen los Docentes del subsistema de Educación Primaria del Centro Jesús Maestro-Petare, sobre evaluación por competencias.
- Establecer las necesidades de capacitación en Evaluación por competencias que tienen los docentes del subsistema de Educación primaria en el Centro Jesús Maestro-Petare.
- Determinar la factibilidad del programa de capacitación en Evaluación por competencias dirigido a los docentes de subsistema de Educación primaria del Centro Jesús Maestro.

- Diseñar la propuesta de un programa de Capacitación sobre evaluación por competencias dirigida al personal docente del Subsistema nivel de Educación primaria en el Centro Jesús Maestro-Petare.

Justificación e Importancia

En los últimos diez años, se han producido un conjunto muy importante de cambios en la misma naturaleza de la evaluación de los aprendizajes, los cuales están afectando al pensamiento actual con respecto al binomio enseñanza y aprendizaje y el papel de la evaluación. Se podría decir que es básicamente esta década cuando se reconoce el enorme potencial de la evaluación como herramienta para gestionar los mismos aprendizajes y legitimar la calidad de los mismos.

Desde esta perspectiva, las instituciones escolares en la actualidad presentan una realidad inevitable ante los procesos de cambio de la sociedad venezolana, requieren transformarse para asumir responsablemente el papel histórico que se le demanda. Este redimensionamiento debe dirigirse a producir estrategias que la dinamicen y le faciliten adoptar procedimientos adecuados para alcanzar los niveles de calidad y productividad esperados.

Uno de ellos es la evaluación del proceso enseñanza y aprendizaje por parte del docente, el cual constituye un elemento de consulta sobre las áreas en las cuales se desempeña así como, un soporte para la toma de decisiones en el proceso enseñar, aprender y evaluar, así como para elevar la calidad educativa de los centros educativos.

Visto el carácter formativo de la evaluación y las repercusiones que pueda tener en el escenario académico, la evaluación de competencias es una alternativa, particularmente, por cuanto se considera constituye una ayuda para promover el mejoramiento de la praxis evaluativa y la calidad de las instituciones educativas. En este sentido, el programa de capacitación sobre evaluación por competencias que se propone representa una opción para mejorar las prácticas evaluativas que realizan los docentes del Centro Jesús Maestro, las cuales tienen repercusión en el rendimiento académico de los estudiantes.

Así mismo constituye, un medio valioso de aprendizaje tanto en su formación personal como en su desarrollo profesional para comprender este nuevo enfoque evaluativo “evaluación por competencias” (evaluación alternativa o auténtica) y atender con mayor calidad las prácticas evaluativas de sus estudiantes.

Dentro de este contexto, la gestión escolar de una institución educativa, tiene como tarea principal hacer que las metas propuestas en pro de la calidad educativa se lleven a cabo de una manera eficaz y eficiente. El rendimiento estudiantil, constituye uno de los aspectos fundamentales de su razón de ser.

Ahora bien, para que el proceso de enseñar, aprender y evaluar se lleve a cabo con eficacia, es decir que los estudiantes logren los aprendizajes esperados en correspondencia al perfil establecido, es esencial que los docentes estén claros y tengan las competencias con respecto al enfoque y la metodología propuesta por la institución y, por lo tanto, deben estar en constante actualización con respecto a los avances que se introducen en materia de evaluación.

Es por lo descrito anteriormente, que la autora propone el programa cuyo propósito está orientado acapacitar, y sensibilizar al docente en lo concerniente a la evaluación por competencias lo cual le permitirá apropiarse de los conocimientos teóricos y prácticos, y así, lograr que las incorporen en los procesos académicos y administrativos de su praxis evaluativa.

Así mismo, como bien lo señala Santos Guerra (2003), entender que la evaluación no es la adquisición de conocimientos separados, sino que la evaluación es un acto de aprendizaje, y que evaluar es comprender el aprendizaje.

Por consiguiente, la presente investigación beneficia, en primer lugar, a los docentes de instituciones educativas, ya que le aportará las experiencias y recursos, a través de los cuales mejorarán sus actitudes y competencias para el desarrollo de sus praxis evaluativas con eficacia.

Igualmente, este estudio es beneficioso para los estudiantes, quienes tendrán la posibilidad dentro de la concepción de la evaluación por competencia ser visto como un ser humano que requiere motivación y estímulo por parte de los docentes, para mejorar su rendimiento académico y cambiar su visión respecto a la evaluación y

concebirla como un medio para aprender y lograr aprendizajes significativos que contribuyan a una formación integral dotándolo de los recursos requeridos que le permitan afrontar los diferentes obstáculos y retos que se les presente.

Lo señalado brinda la oportunidad al personal docente del Centro Jesús Maestro hacer una reflexión acerca tanto de su desempeño en sus praxis evaluativas (concepción, objetivos, intención, recursos, procedimientos, instrumentos, otros), como de la actuación académica de los estudiantes (historia, factores, procesos escolares, entre otros) Las evaluaciones también pueden ser diseñadas para identificar áreas problemáticas en el rendimiento académico y recomendar formas de mejoramiento del aprendizaje, lo cual redundará, en el mejoramiento de la calidad educativa de la institución.

De igual forma, la evaluación permite establecer indicadores de logro, que según Ortiz (2008) constituyen evidencias de la marcha del proceso educativo en la instancia evaluada. En este sentido, los procesos que abordan un sistema evaluativo deben responder y garantizar el mejoramiento de la calidad educativa en función de la formación integral del estudiante.

En consecuencia, al contrastar el nivel de los aprendizajes logrados por los estudiantes en las competencias evaluadas con los indicadores de logros establecidos es lo que determinará la necesidad de reorientación o no de la práctica educativa (enseñar, aprender y evaluar) para alcanzar el ideal que se aspira en el Modelo Educativo Escuela Necesaria de Calidad.

Lo descrito anteriormente, permite destacar la relevancia de proponer un programa de capacitación sobre evaluación por competencias en la escuela Jesús Maestro, lo cual resulta sustancial para quienes hacen vida pedagógica en la misma, permitiendo determinar lineamientos claros y precisos de la visión evaluativa de la institución, facilitando la función del docente. Se considera en atención a lo planteado que a través de la propuesta del Programa de Capacitación se constituye una opción para mejorar el problema del rendimiento académico estudiantil, estableciendo y clarificando los procesos evaluativos bajo un enfoque curricular por competencias, determinando los elementos que deben tomarse en consideración en el momento de la

evaluación de los educandos en relación con sus avances y desempeño académico e integral.

Es oportuno también destacar que la presente investigación quiere servir de propuesta para cubrir el vacío de parámetros objetivos dentro de los procesos evaluativos de la educación primaria y que está abierto a sugerencias y ampliación por parte de otras investigaciones. En este aspecto, es necesario señalar lo que describe Salcedo (2010) en su estudio al afirmar que:

En cuanto a la evaluación en Venezuela durante el período estudiado (1914-2009), sólo ha consistido, predominantemente, en la elaboración y aplicación de «exámenes» generalmente a juicio del maestro o profesor, y según normativas oficiales las cuales no han sido objeto de estudio y evaluación rigurosos, por lo que es mucho lo que falta por hacer para llegar a considerar esta disciplina como una profesión con sus criterios normativos, estándares y regulaciones éticas... (p.41).

Finalmente, esta investigación se considera puede ser un valioso material de referencia y consulta para otros investigadores interesados en la temática.

CAPÍTULO II

MARCO REFERENCIAL

El factor humano constituye el motor de una organización, es el que determina la calidad y excelencia en el servicio que se presta o en el bien que se produce; es por ello que la evaluación es considerada un elemento fundamental para garantizar la calidad educativa, de allí su importancia y el interés que ha despertado en numerosas investigaciones de ámbito internacional y nacional, entre ellas para nuestro tema de investigación citamos las siguientes.

Ámbito Experiencial

A Nivel Internacional

Ruiz (2011), llevó a cabo una conferencia en la Ciudad de México, titulada “*La Evaluación como Herramienta Transformadora*”, en la cual plantea que la evaluación es una herramienta, que privilegia la atención a las diferencias individuales de los estudiantes, en contraposición a otros modelos de enseñanza tradicional, en los que la evaluación se circunscribe a apreciar el nivel de dominio de los conocimientos declarativos y procedimentales específicos de la asignatura que se trate, en la evaluación por competencias, además de evaluar tales conocimientos, se toma en consideración el nivel de dominio alcanzado en la adquisición y desarrollo de la competencia, teniendo en cuenta que la competencia no es visible y que por eso debemos aplicar estrategias de evaluación encaminadas a conocer sus manifestaciones, evidencias, realizaciones o logro, porque lo que sí está claro es que es evaluable.

Afirma, la autora que la evaluación con base en competencias, se orienta a evaluar teniendo como referencia el desempeño de los estudiantes ante actividades y problemas del contexto. Toma como referencia evidencias e indicadores, que permitan determinar el grado de desarrollo en tales competencias en tres dimensiones (afectiva -motivacional, cognoscitivas y actitudinal). Igualmente, señala que aun cuando la evaluación se hace con fines de promoción y certificación, allí debe tenerse presente la discusión con los estudiantes y la posibilidad de revisarla para que se ajuste a las evidencias del proceso y de los aprendizajes obtenidos, siempre teniendo como referencia los indicadores previamente concertados en el proceso de normalización.

La evaluación con base en competencias no es una tarea puntual como ocurría en la evaluación tradicional, sino que es un proceso que implica: definir con exactitud las competencias a evaluar con sus respectivas dimensiones, construir los indicadores para evaluar las competencias de forma integral con criterios académicos y profesionales, definir el tipo de evidencias que se deben presentar para llevar a cabo la evaluación, establecer las estrategias e instrumentos con los cuales se llevará a cabo al evaluación, analizar la información con base en los indicadores, determinar fortalezas y aspectos a mejorar, retroalimentar de forma oportuna a los estudiantes y generar un espacio de reflexión en ellos tanto sobre el proceso como en torno a los resultados de la evaluación, con la posibilidad de cambiar los resultados de acuerdo a los argumentos que ellos presenten.

Esta ponencia realizada por Ruiz (2011), reviste importancia significativa para la presente investigación pues, nos muestra claramente las diferencias que existen entre la evaluación tradicional y la evaluación por competencias, y los beneficios que brinda esta última, aspectos de relevante importancia para sustentar el presente estudio.

Sallan (2011), realizó un trabajo titulado: “*Formación de profesores basada en competencias*”, de la Universidad de Barcelona, España. El estudio adoptó la modalidad de investigación documental. En el mismo se busca responder a las siguientes interrogantes: ¿Qué significa un modelo formativo basado en

competencias?, ¿qué diferencia tiene respecto a los modelos tradicionales?, y ¿en qué medida este modelo pueda resolver los problemas actuales de la formación del profesorado? Se plantea que la formación basada en competencias exige que se aplique el mismo modelo con el que se pretende formar, combinando los aprendizajes conceptuales con las prácticas profesionales, utilizando estrategias y procedimientos de la sociedad del conocimiento, impulsando la práctica reflexiva individual y en grupo. Siempre que sepan contextualizar, transferir y aplicar de manera integrada lo aprendido.

Afirma el autor que la formación de profesores basada en competencias no queda exenta, como todo, de limitaciones y problemáticas. En atención a ello, propone alternativas de contextualizar la formación ajustada a las necesidades reales de los profesionales, rompiendo la tendencia a la inflación de contenidos que sólo responden a los intereses de los docentes. Por otra parte, asevera la necesidad de reorganización interdisciplinar que haga posible la adquisición de las competencias, sin olvidar que determinan la naturaleza de las prácticas que se han de realizar durante el periodo formativo. Entre las conclusiones a que arriba, señala que el docente formado en competencias ha de planificar, impartir, tutorizar y evaluar acciones formativas, elaborando y utilizando medios y recursos didácticos, promoviendo la calidad de la formación y la actualización didáctica.

El trabajo realizado por Sallan, representa una notable contribución para este estudio, al reafirmar la necesidad de una nueva visión y un nuevo modelo de enseñanza basado en competencias, centrado en el futuro profesional, lo que exige, una política de ampliación de la cobertura y acceso, lo cual implica concebir el aprendizaje como proceso abierto, flexible y permanente, no limitado al periodo de formación, asimismo promover la adquisición de conocimientos prácticos, y la capacitación en ámbitos reales de práctica profesional, donde los estudiantes tengan la oportunidad de transferir los conocimientos a los contextos concretos, formarlos para ser competentes.

Por su parte Cano (2012), llevó a cabo un estudio titulado “*La Formación del profesorado Universitario para la implementación de la Evaluación por*

competencias”, de la Universidad Nacional de Educación a distancias, de Madrid-España. El objetivo de su investigación estuvo dirigido analizar en qué medida los programas de formación propuestos por las universidades responden a las necesidades actuales del profesorado universitario con especial énfasis en la formación para la evaluación por competencias.

Propone en su estudio que la evaluación por competencias requiere por parte de los docentes una formación permanente. La metodología empleada es de corte cualitativo y consiste en la aplicación de un guion de entrevista a los responsables de la formación de las universidades catalanas. Las universidades participantes en el estudio son: Universidad de Barcelona (UB); Universidad Autónoma de Barcelona (UAB); Universidad Oberta de Catalunya (UOC); Universidad Rovira i Virgili Tarragona (URV); Universidad Politécnica de Catalunya (UPC). Los resultados arrojados indicaron la poca experiencia formativa de los docentes, orientada hacia la evaluación por competencia. La conclusión a la que llega es la necesidad de sumar más esfuerzos para ofrecer formación coherente y adecuada a los nuevos retos. En resumen, las tendencias que debe seguir la evaluación del aprendizaje, son aquellas que la lleve a constituir una verdadera evaluación educativa, entendida como tal, propiciando la formación integral de los estudiantes.

El trabajo llevado a cabo por Cano, evidencia la apremiante necesidad de formar a los docentes en evaluación por competencias, la presente investigación pretende desarrollar una propuesta de capacitación en evaluación por competencia, desde su propuesta de sumar esfuerzos para mejorar los procesos de evaluación.

Igualmente, Lorenzana (2012) en su investigación sobre “La evaluación de los aprendizajes basada en competencias en la enseñanza universitaria” explica cómo el conocimiento y manejo de un sistema de evaluación de los aprendizajes basado en competencias incide en la mejora de las prácticas evaluativas de los docentes, planteando que pese a la importancia que reviste la evaluación de los aprendizajes basado en competencias, se reconoce la necesidad de impulsar cambios profundos en la evaluación educativa. Afirma que, si las prácticas de evaluación no se modifican, los

supuestos cambios pedagógicos en la enseñanza no tendrán ninguna repercusión en el sistema educativo ni en el avance de los estudiantes.

Este abordaje metodológico lo llevó a cabo a través de un estudio de tipo descriptivo y bajo un diseño de pre-experimental pre prueba-pro prueba de un solo grupo. Para el levantamiento de los datos se consideró el empleo de la encuesta en sus dos modalidades: entrevista aplicada a los docentes participantes en el estudio y el cuestionario a los estudiantes quienes fueron expuestos al sistema de evaluación de los aprendizajes basado en competencias. Las conclusiones que arrojan la investigación resaltan la importancia de un sistema de evaluación de los aprendizajes propio del enfoque basado en competencia como herramienta indispensable para orientar correcta y oportuna el quehacer educativo, cuya finalidad primordial es desarrollar un proceso colegiado que permita ofrecer información relevante no solo para el estudiante, y para el profesor en la toma de decisiones, sino también a todos los actores involucrados en tal fin.

Lorenzana (2012), presenta como resultado de su investigación un modelo de un sistema de evaluación de los aprendizajes en donde se integran los referentes teórico-metodológicos propios del enfoque basado en competencias. De igual manera material de apoyo donde se presenta la planificación y la sistematización de la capacitación, dicho material servirá como pauta para preparar al colectivo docente en materia de evaluación bajo el enfoque prescrito.

Los aportes de Lorenzana, ratifica cada vez más la importancia de una educación centrada en el sujeto que aprende, transforma la visión de la evaluación de los aspectos meramente ponderables o analizables, a procesos más holísticos de la formación de los estudiantes, cualificar a los educandos con las competencias particulares propias y pertinentes de los distintos saberes del conocimiento para que se inserten en un mercado laboral, competitivo y globalizante. Igualmente constata la falta de conocimiento respecto a la evaluación de los aprendizajes basada en competencias, que maneja el docente

Sus aportes resaltan la transformación de papel del docente a una estratega en la organización de los aprendizajes, técnica y procedimientos para la evaluación con

miras a un asegurar los aprendizajes significativos a lo largo del proceso, lo cual implica por parte del docente a un estado de reflexión de sus propias prácticas pedagógicas y conforme a ello, reajustar las programaciones y estrategias subsiguientes para el logro los resultados de los aprendizajes. Lo planteado por Flores constituyó aspectosrelevantes para este estudio.

A nivel Nacional

Acosta (2012), realizó una investigación titulada “*Propuesta de instrumento evaluativo basado en competencias de los docentes de Primera Etapa de Educación Básica del área de español de la U.E. Colegio Academia Merici*”. Proyecto del trabajo para optar al Grado de Magíster en Evaluación Educativa. Dicho trabajo tuvo como objetivo general proponer un instrumento de Evaluación del Desempeño Docente basado en competencias dirigido al área de español de la Primera Etapa de Educación Básica de la U.E. Colegio Academia Merici, Cerro Verde, Municipio El Hatillo en Caracas. En este estudio se tomó como base y referencia al autor Sergio Tobón,investigador que toma la formación basada en competencias como un enfoque de actualidad e importancia en el contexto educativo y empresarial, aportando bases conceptuales y metodológicas en el marco de la formación de talento humano.

El estudio se enmarcó dentro de la modalidad de un proyecto factible. La población fueron docentes de la Primera y Segunda Etapa del área de Español e Inglés de la mencionada unidad educativa. Entre las conclusiones señala que en manos del maestro esta la autoridad y la oportunidad de la formación del individuo desde edades muy tempranas, en este sentido tiene la responsabilidad de convertirlos en hombres y mujeres de bien para nuestra sociedad, de allí la importancia que se le debe dar a la evaluación del desempeño docente basado en competencias dentro de cada organización educativa para así poder reforzar aquellas debilidades que presenten los docentes y aplaudir sus fortalezas.

De lo anterior, se deduce que el estudio presentado por Acosta, representa un valioso aporte para la presente investigación, ya que considera al docente como

propulsor del proceso de aprendizaje, que requiere de la formación en evaluación por competencias cuyo diseño este basado en criterios claros.

Considerando los aportes de las investigaciones consultadas a nivel internacional y nacional, es necesario puntualizar que se han visualizado coincidencias en cuanto a los resultados emitidos en los distintos estudios presentados, de esta manera todos concuerdan en que la formación propuestos por las universidades responden a las necesidades actuales del profesorado universitario con especial énfasis en la formación para la evaluación por competencias.

Ámbito Teórico

En este apartado se incluyen teorías aceptadas que sustentan cada uno de los constructos derivados de la red de vínculos temáticos desarrollados en la presente investigación, partiendo de los postulados Lev Vygotsky Ausubel y del aprendizaje dialógico de Paulo Freire.

Bases constructivistas en la Formación y Evaluación de las Competencias

Las corrientes constructivistas son el paradigma que consolida las políticas educativas de nuestro tiempo y dan sustento a la educación basada en competencias que apoya el acercamiento y entrelazamiento de las instituciones educativas con la sociedad y sus dinámicas de cambio, con el fin de que estén en condiciones de contribuir tanto al desarrollo social y económico como al equilibrio ambiental y ecológico (Tobón 2010). Desde esta perspectiva se considera al docente como un profesional de la mediación y de la dinamización del aprendizaje, y al estudiante, como un sujeto creativo de su formación integral.

Evaluar desde la perspectiva constructivista es reflexionar sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje, porque se considera que es una parte integral de dicho proceso (Díaz y Hernández 2010), pues no es posible concebir adecuadamente la enseñanza y el aprendizaje sin la evaluación, entendida ésta, como un proceso

dialógico y sistémico que genere impacto tanto en pensamiento del docente, los estudiantes, los directivos y la comunidad escolar; la reflexión como un ejercicio de construcción colectiva de cara a la toma de decisiones con el propósito mejora de la práctica educativa.

Evaluar exige un compromiso con unos principios, con unos valores, que va más allá del hecho técnico de asignar una nota, pues despoja, a la evaluación de sus dimensiones más complejas como la autonomía, la justicia, la diversidad. En este sentido, las corrientes constructivistas dan un papel activo al sujeto cognoscente, el conocimiento es altamente dependiente del sujeto, de su actividad y del contexto en donde éste se genera.

Desde el Modelo de Escuela Necesaria de Calidad y Su Sistema de Mejora (2014) se establece, desde las teorías de los aprendizajes, los siguientes postulados los cuales constituyen el apartado teórico a los fines de la presente investigación:

La perspectiva constructivista se encuentre estrechamente relacionada con las competencias, ya que ésta se logra en la acción y permiten visualizar el aprendizaje como un proceso activo de construcción de significados. Es una perspectiva derivada del pensamiento de Vygotsky, cuando enfatiza la influencia de los contextos sociales y culturales en la apropiación del conocimiento y pone gran énfasis en el rol del maestro, mientras que las actividades mentales de los estudiantes se desarrollan “naturalmente” a través de varias rutas de descubrimiento.

Su concepto básico es de la ZDP, (zona de desarrollo próximo), donde cada estudiante es capaz de aprender una serie de aspectos que tienen que ver con su nivel de desarrollo, pero existen otros fuera de su alcance que pueden ser asimilados con ayuda de un adulto o de iguales más aventajados. En este sentido concede al maestro un papel esencial al considerarlo facilitador del desarrollo de estructuras mentales en el estudiante para que sea capaz de construir aprendizajes más complejos.

Lo fundamental en el enfoque de Vygotsky consiste en considerar al individuo como el resultado del proceso histórico y social, donde el lenguaje desempeña un papel esencial. Para Lev Vygotsky, el conocimiento es un proceso de interacción entre el sujeto y el medio, pero el medio entendido como algo social y cultural, no

solamente físico. Su contribución ha logrado que el aprendizaje no sea considerado como una actividad individual por el contrario sea entendido como una construcción social. De ahí que sea necesario propiciar interacciones en el aula, cada vez más ricas, estimulantes y saludables.

Es clara la intención del término “construcción de los aprendizajes” que permite la participación activa de la persona en la interpretación del mundo que le rodea; contraponiéndose a una educación entendida como “transmisiva”. Enfatizando, por lo propuesto anteriormente, un aprendizaje será significativo si genera conocimiento al nivel de desarrollo del aprendiz, propiciando entornos sugestivos que promuevan el aprendizaje innovador y la capacidad autónoma del estudiante.

El maestro es entonces, desde esta perspectiva, quien propicia las condiciones para que el estudiante comprenda construyendo; por lo que tanto el docente como el estudiante son sujetos activos en el proceso de enseñanza – aprendizaje, ambos aprenden y reaprenden; resuelven problemas y toman decisiones en la construcción de su conocimiento.

Así mismo, Freire por su parte introduce una concepción socio crítica del aprendizaje: el aprendizaje dialógico, el cual define como una aventura creadora impulsada por nuestra curiosidad natural – ingenua; que, a través del diálogo, nos permite tomar conciencia crítica de nuestra realidad para hacernos sujetos transformadores de nuestra historia.

En este mismo orden de ideas Ausubel, plantea que el aprendizaje del estudiante depende de la estructura cognitiva previa que se relaciona con la nueva información. El principal aporte al constructivismo, es su modelo de enseñanza para promover un aprendizaje significativo: los nuevos conocimientos se incorporan en forma sustantiva en la estructura cognitiva del estudiante cuando este relaciona los nuevos conocimientos con los anteriores obtenidos. Cuevas, Rocha, Casco, Martínez (2011).

Las posturas constructivistas y el enfoque por competencias, coinciden en que supone un cambio notable en el interés de la enseñanza al colocar en el centro del proceso educativo los esfuerzos del estudiante en la construcción social del

conocimiento, porque somos sujetos dialógicos y el análisis crítico de la realidad, fuentes del conocimiento. La enseñanza no puede asociarse con el transmitir y repetir.

La evaluación, como se ha venido sosteniendo dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje y desde la concepción de Fe y Alegría (2014), se concibe como un proceso de diálogo para la comprensión y mejora de las prácticas y el desarrollo profesional, que a través de la reflexión, nos permite superar rutinas y las inercias favoreciendo la creatividad y la innovación. (Federación Internacional Fe y Alegría 2009, pág. 74).

Ámbito Conceptual

En el ámbito conceptual se plantean los conceptos, definiciones primordiales que se abordarán en la investigación, además de las conceptualizaciones generales que se manejan en Fe y Alegría en su modelo de la Escuela Necesaria y que dan una connotación crítica ante la realidad educativa.

Evaluación

El término evaluación aparece a principios del siglo XX en Estados Unidos, dentro de un paradigma esencialmente cuantitativo y de mentalidad tecnocrática, en el marco del proceso de industrialización y como consecuencia de la incorporación de conceptos administrativos al proceso educativo. Bajo esta premisa la evaluación no tenía otro objeto que, ser un mecanismo de control, y dominación. El carácter científico cuya intencionalidad es medir, más que evaluar los aprendizajes, hace difícil incorporar enfoques que superen la visión meramente positivista. (Fe y Alegría Internacional, 2009).

Por otra parte, la evaluación constructivista difiere en formas fundamentales de las otras formas de evaluación. Este enfoque de evaluación se ubica en la cuarta generación. De acuerdo a lo que plantea la literatura especializada sobre la evaluación, en su evolución histórica han surgido cuatro (4) generaciones. La primera

generación, se enfoca en la medición; la segunda generación, se enfoca en la descripción; la tercera generación, se enfoca en el juicio y la cuarta generación, se enfoca en la negociación (la dialéctica/ hermenéutica).

A partir de la hermenéutica analógica es posible repensar el concepto de evaluación y trascenderlo, incorporando a la discusión los enfoques y teorías alternativas que van más allá de la medición, como lo son los planteamientos cualitativos. Una evaluación alternativa, que algunos teóricos como McDonald, la han llamado evaluación democrática, que permiten leer los procesos de evaluativos desde otra perspectiva, incorporando la percepción de otros actores involucrados directamente en el proceso educativo: estudiantes, maestros, familias y comunidad. (Salguero, 2005).

En este sentido, la evaluación se realiza con el propósito de mejorar, dialogar, comprender, aprender y diagnosticar el proceso de enseñanza y aprendizaje de un centro educativo; y no estar se encaminada al control, a la comparación, a la clasificación, a la jerarquización o la discriminación. Constituye un acto formativo y no punitivo, en cuanto supone el aprendizaje para todos los sujetos involucrados; implica reflexión, acompañamiento, diálogo, confrontación y toma de decisiones antes los resultados encontrados. (Fe y Alegría, Escuela Necesaria de Calidad y su Sistema de Mejora, 2014).

La evaluación educativa es una actividad esencial dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje, pues permite tomar decisiones en aras de mejorar la práctica pedagógica para que ésta incida de manera significativa en la calidad educativa. Todos los autores coinciden que es una actividad necesaria, aunque compleja. (Díaz y Hernández, 2010). La evaluación es un proceso y no un acontecimiento puntual que podría interrumpir la continuidad del proceso formativo.

Lo complejo de la evaluación radica en que exige al docente analizar el proceso desde muchas aristas y enfrentarse a una serie de asuntos y problemas de carácter psicopedagógico, técnico – práctico, administrativo – institucional y sociocultural difíciles de abordar. Ante todo, es necesario enfatizar que la evaluación es parte integral del proceso de una buena enseñanza, “no es posible concebir adecuadamente

la enseñanza – aprendizaje sin la evaluación” (Rosales 1999, citado por Ob. Cit. 2010).

El concepto de evaluación se ha visto asociado con la tarea de realizar mediciones, sin duda que incluye actividades de estimaciones cualitativas o cuantitativas las cuales se consideran imprescindibles, pero al mismo tiempo involucra otros factores de mayor trascendencia y que en cierto modo la definen.

Entre esos factores trascendentales se encuentran los relacionados con: (a) qué se quiere evaluar: el aprendizaje esperado observable; (b) indicadores y criterios claramente definidos desde los aprendizajes esperados que permiten posteriormente la emisión de un juicio de valor; (c) qué se va evaluar: la selección de los instrumentos. (d) la objetividad de la evaluación: precisión y claridad de indicadores y criterios, sumado a la instrumentación y a la diversidad de estrategias y técnicas evaluativas; (e) la emisión del juicio valorativo que parte de la confrontación de lo alcanzado por el estudiante con los indicadores y criterios de logro previamente establecidos; (f) la toma de decisiones, lo cual tiene que ver con el carácter pedagógico de la evaluación (ajustes para generar mejora en situaciones de aprendizaje y de enseñanza), y de carácter socio institucional (calificación, certificación, acreditación y promoción).

La evaluación es una actividad que debe realizarse tomando en cuenta no sólo el aprendizaje de los alumnos, sino también las actividades de enseñanza que realiza el docente y su relación con dichos aprendizajes (Coll Y Martín, 1996, citados por Díaz y Hernández 2010). Por tanto, es lógico afirmar que las evaluaciones se encaminarán a reflexionar, interpretar y mejorar dicho proceso desde el interior (evaluación para y en el proceso enseñanza y aprendizaje). La evaluación tiene que ser consustancial al aprendizaje, por eso hay que considerar la autoevaluación y las evidencias que aportan el estudiante y no sólo los indicadores previstos por el evaluador o evaluadora en las actividades o situaciones de aprendizaje que el profesor o profesora han seleccionado y propuesto. Desde esta perspectiva, la evaluación no sólo debe concentrarse en los conocimientos que el alumno adquiere, sino también en cómo los aplica y con qué actitud.

Lo anterior conlleva un cambio de paradigma docente, una modificación profunda entre un concepto para evaluar conocimientos y uno para evaluar el desempeño de una persona de cara a los problemas que enfrentará en la vida.

Dentro del Sistema de Mejora de Calidad de Fe y Alegría la evaluación se presenta desde dos vertientes: sistémica y formativa. Sistémica, porque tiene una mirada holística de la realidad, que exige ver al sujeto como un todo en relación con su entorno y su realidad, por tanto, la evaluación es inclusiva. Formativa, porque se centra en la reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje, que permite tomar conciencia de las limitaciones y potencialidades para aprender toda la vida; a tal fin privilegia procedimientos de coevaluación y autoevaluación pues estos favorecen el desarrollo de la meta cognición que permite monitorear y autorregular el proceso de aprendizaje.

Competencia

El término competencia se ha vuelto una palabra omnipresente en el discurso educativo actual, sin embargo, su popularización académica no siempre ha sido acompañada de una teorización seria o responsable al respecto, pues no resulta sencillo comprender y aplicar en el aula y lo importante de este discurso es que se incorpore a la mejora de los procesos educativos. Los cambios que implican este enfoque; sus conceptos, metodologías, formas de evaluar habilidades, actitudes y conductas tendrán que cambiar para adaptarse a los planteamientos de un mundo globalizado que se propone unificar los aprendizajes de cada nivel educativo.

Al respecto, Moncada (2011), sostiene que en la era del conocimiento, la educación basada en competencias es una de las respuestas más acertadas para abordar con acierto los problemas que se han suscitado y se continúan gestando, en esta época de cambios vertiginosos.

El interés por desarrollar competencias surgió en el ámbito Universitario a finales de la década de 1960 y principios de los 70; ante la necesidad de favorecer el éxito de los nuevos profesionales en el mundo laboral. En este sentido no es sencillo

establecer una definición única, sin embargo, es posible iniciar con su significado etimológico, el término surge del latín "competere" que quiere decir "pertener, incumbir, hacerse responsable de algo, que está dentro del ámbito de su jurisdicción (Frade, 2009 p. 73, citado por Cárdenas, 2011).

El trabajo con el enfoque por competencias se ha fundamentado en los planteamientos de Delors: "...la educación a lo largo de la vida se basa en cuatro pilares: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos, aprender a ser" (Delors, s.f. citado por Cárdenas, 2011).

Cárdenas (2011), presenta varios ámbitos sobre los cuales se ha involucrado el enfoque por competencias, y que para fines de la presente investigación es importante resaltar, entre ellos está el campo educativo, donde se hace referencias al desarrollo de habilidades para resolver problemas en una situación inédita; lo cual implica: retener, abordar aprendizajes de conocimientos significativos y con sentido o desarrollar habilidades para la vida.

El otro campo o ámbito a que se refiere Cárdenas, es el epistemológico, el enfoque por competencias implica la necesidad de acceder a visiones nuevas para acceder al conocimiento, de manera que quien enseña y quien aprende sea capaz de "tomar decisiones para actuar según las realidades del entorno donde le corresponde ejercer influencias instructivas y educativas" es así como el enfoque por competencias hace responsables a cada uno del aprendizaje, para construir el conocimiento. Y finalmente el otro ámbito esencial a resaltar es el pedagógico, las competencias conducen al trabajo docente en torno a una actividad en el aula centrada en la formación y no en la información; de manera que el trabajo docente requiere de "sensibilidad, inteligencia, autonomía y sentido de solidaridad" para generar trabajo en colaborativo entre estudiantes y entre el grupo de maestros.

Por otra parte, en el ámbito educativo, el concepto de competencia no proviene de un único paradigma, sino que se ha venido estructurando a partir de las aportaciones de la filosofía, psicología, lingüística, sociología, economía, y formación laboral, es así un término interdisciplinario. (Rial Sánchez, citado por Moncada, 2011).

Ruiz (2012), define las competencias como el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que emplean para resolver una situación. Es decir saber usar el conocimiento para resolver situaciones complejas, saber solucionar problemas de manera competente.

Fe y Alegría (2015) define competencias como:

(...) tipo de aprendizaje complejo, que implica - por parte del sujeto que aprende la utilización adecuada de varios recursos (conocimientos, habilidades, destrezas, valores actitudes, aptitudes y capacidades) para analizar de forma crítica la realidad, enfrentar situaciones reales de la vida contribuir a nuestro desarrollo personal, socio comunitario y/o profesional... Estos recursos se desarrollan y se potencian en cuanto las experiencias de vida y las situaciones demandan su uso y reflexión... La utilización adecuada de varios recursos (p. 42).

Como se ve, la concepción de competencia que se resalta, es el sentido de aplicación y reflexión que tiene el aprendizaje, donde los conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales son recursos que se utilizan para enfrentar y transformar diferentes situaciones de la vida, en contraposición al aprendizaje enciclopédico, donde los contenidos sirven para aprobar y acumular saberes, pero poco contribuyen con la formación de una persona crítica, autónoma y consciente de su realidad.

Las competencias se desarrollan y evalúan en la práctica cotidiana y en situaciones de aprendizaje semejantes o muy cercanas a las experiencias de vida que se practican o que requiere la sociedad actual. En este sentido, la calidad de un aprendizaje ya no se basa exclusivamente en el hecho de conocer más sobre un dominio concreto, sino en nuestra capacidad de utilizar de forma holística nuestros conocimientos, habilidades y actitudes con el fin de aplicarlos de manera activa y eficiente sobre tareas específicas.

Origen del Enfoque por Competencias

El enfoque por competencias se origina por los años 80, en el ámbito laboral, del mundo empresarial como demanda de mejor preparación a los egresados de las

universidades, lo cual dio lugar a las competencias profesionales. Sin embargo, para el siglo XX el concepto se evoluciona del concepto trabajador calificado a un trabajador con calificaciones personales (actitudes y valores) y cualificaciones de trabajo en equipo (cooperativo y colaborativo), con habilidades y destrezas para una amplia variedad de tareas (aprendizajes de saberes utilizables), personas abiertas al cambio, con capacidad de aprender. (Cárdenas, 2011).

El término competencias en el sistema productivo cambia a unas competencias profesionales que integra la calificación y la cualificación, ambas requieren de la formación, pero además la cualificación expresa el conjunto de conocimientos y capacidades, que incluyen comportamientos y habilidades que los individuos adquieren durante el proceso de socialización y educación-formación. (Ob. Cit. 2011)

Las competencias en los años 90 se introducen en el aprendizaje organizacional, recae el énfasis en el factor humano como clave; se trata de armonizar las necesidades de las personas, de las empresas y de la sociedad en general. Debido a la economía global, surge la necesidad de experimentar, innovar, y aprender, organizaciones que aprenden. Cárdenas (Ob. Cit. 2011)

Las competencias en el ámbito educativo, surgió con el Proyecto Tuning de la Unión Europea aplicado a 15 universidades de Europa con la finalidad de crear una sola área de educación superior y mejorar la calidad. Después de la aplicación de este estudio, el proyecto fue retomado por la UNESCO en la conferencia Mundial sobre educación Superior en la cual se propuso a todos los países una renovación necesaria y urgente en los currículos de las instituciones educativas (Irigoin 2008, citado por Cárdenas 2011) pues se había comprobado los beneficios que el enfoque permitía: a) un mayor acercamiento entre educación y trabajo, b) concretar los cuatro pilares de la educación: conocer y aprender a aprender, saber hacer, saber ser y saber vivir en paz con los demás (informe Delors, 2006). c) contribuir a la prosperidad de los individuos.

En Latinoamérica, dos décadas después, Colombia inició el proceso de educación por “competencias básicas”, como el camino para formar personas capaces de adaptarse y triunfar ante el exigente ritmo de vida actual.

El movimiento de competencia comienza a extenderse también por varios países de Latinoamérica. Con iniciativas, destacándose la versión del proyecto Tuning Latinoamericano que busca igualar el proyecto Tuning Europeo. Entre los países incluidos en este proyecto están: Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, el Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, Uruguay, Venezuela y R. Dominicana.

Como se puede apreciar han sido varios los países que han asumido el enfoque por competencias en el ámbito educativo. Ahora bien, se requiere del compromiso de todos los actores de la educación para que se asuma el enfoque por competencias en todos sus aspectos y se alcancen resultados significativos en la calidad educativa, acorde a las situaciones de la vida real en un contexto más amplio, diverso y competitivo.

Concepción de Evaluación por Competencias

Pese a la importancia que reviste la evaluación de los aprendizajes en el enfoque por competencias, la aplicación de la misma en las aulas no termina de asumir la dinámica que responda al modelo, los docentes persisten en el empleo de métodos o procedimientos convencionales de evaluación debido los pocos conocimientos y la falta de formación específica necesaria, para aplicarla. El docente, agente importante en la implementación de los cambios que exige el contexto y la sociedad, requiere preparación y formación - actualización. Es decir, la innovación educativa amerita una figura distinta del docente, cuyos rasgos superan su función de transmisor de conocimiento y verificador de aprendizajes a una dimensión o un rol mucho más dinámico y realista desde el enfoque por competencias.

Se necesita entonces que el docente se forme en nuevas maneras de mediar la formación y que aplique los procedimientos de apoyo más pertinentes, de acuerdo con las metas educativas, y el ciclo vital de sus estudiantes. Esto es esencial para elevar el rendimiento académico de los estudiantes y así posibilitar que posean las condiciones indispensables para afrontar los retos del contexto actual y futuro.

Por otra parte, a pesar de la intencionalidad y los esfuerzos por apropiarse de la conceptualización de las competencias en la educación, y diseñar programas por competencias, todavía no queda claro lo que supone el enfoque por competencias, pues se sigue pensando que las competencias son resultados de un proceso constructivo centrado en el desarrollo de competencias cognitivas cuando no necesariamente es así, ser competente implica desplegar un desempeño que involucra emociones, pensamientos, conocimientos y actitudes (motivación y valor).

En este orden de ideas, Ruiz (2012) expone que en el modelo tradicional de la evaluación las decisiones se toman de manera discontinua, asistemática y sin referentes que contribuyan a conferirle la necesaria objetividad en equilibrio con la siempre presente subjetividad de este proceso, mientras que en el modelo de evaluación centrado en competencias se caracteriza por tres rasgos determinantes: el proceso es continuo, es sistemático y se basa en evidencias.

En este sentido Ruiz (2012) desarrolla aspectos relevantes a tener en cuenta en la evaluación por competencias y que la caracterizan como tal. Entre ellos están:

1. Es un proceso continuo: es una recolección permanente de información representativa para emitir valoraciones ajustadas a desempeño real y no solamente observaciones aisladas y puntuales.
2. Evaluación como proceso sistemático: implica desde el diseño preinstruccional, ya se concibe cuál será el comportamiento de esa evaluación en esta fase de instrucción donde adquiere sentido la evaluación para aprender, o sea, la evaluación formativa que tiene como eje la autorregulación y la metacognición.
3. Se basa en evidencia: son las aportaciones que hacen los estudiantes en función de criterios de verdad, relacionados con las competencias, que no se limiten a apreciaciones personales o impresiones subjetivas, exigen definir criterios valorativos amplios, a éste respecto.

Es cierto que, el desempeño requiere el saber para ser efectivos, también lo es que esto es sólo una parte del proceso para satisfacer las demandas del entorno, ya que cuando una persona resuelve un problema pone en práctica una serie de habilidades que no han sido consideradas a la fecha como toma de decisiones,

voluntad, iniciativa, elaboración de hipótesis y su comprobación, creatividad para responder y una diversidad de pensamiento crítico, propositivo, autónomo, solidario etc. (Frade 2009 citado por Cárdenas 2011)

De lo anterior se desprende que las competencias suponen desempeños voluntarios conscientes y racionales reflejados en actitudes que demuestran valores éticos, es decir que las competencias involucran más que saber, en realidad es saber pensar para poder hacer.

En este particular de lo que supone competencias, Moncada (2011) sugiere que las competencias se basan en el interés que los estudiantes manifiestan por aprender, lo cual los lleva a interesarse por los problemas sociales y culturales y por contribuir con soluciones a los mismos. Ello propicia que vayan más allá de lo previsto por el docente y los planes de estudio, ya que aplican lo que aprenden, organizan su plan de estudio, manifiestan iniciativa en las actividades a realizar y desarrollan proyectos de investigación.

Como se observa trabajar por competencias es dejar la enseñanza tradicional para pasar a una escuela activa en la que se resuelven problemas y se asuman nuevos valores y actitudes. No se deja el conocimiento a un lado, pero se busca usarlo en la construcción de soluciones, trabajar por competencias no es construir el conocimiento solamente es, construir desempeños para solucionar demandas del entorno. En este sentido el docente debe crear escenarios de aprendizaje, situaciones didácticas que lleven a los y las estudiantes a analizar la realidad de modo que al hacerlo construyen desempeños que los lleven a responder activamente. (Frade. 2009; citado por Cárdenas, 2011)

Para efectos de este estudio, interesa definir una serie de conceptos básicos, que nos describan la evaluación en su acepción tradicional o convencional, concebida ésta generalmente como un elemento externo a la actividad de aprender y vista desde un plano secundario del quehacer educativo y por el otro, se plantee la propuesta de la evaluación basada en competencias que entiende la evaluación en una plano fundamental inherente al proceso de enseñanza y no como una parte periférica del proceso.

En la tabla que se presenta a continuación, tomada del estudio realizado por Lorenzana (2012), se observa las diferencias de la evaluación centrada en la enseñanza con énfasis en los contenidos y la evaluación por competencias.

Cuadro 1

Diferencias de los Componentes de la Evaluación Basada en la Enseñanza y los Componentes de la Evaluación Basada en Competencias

Evaluación basada en la enseñanza	Evaluación basada en competencias
Se centra en los resultados del aprendizaje.	Se centra en la mejora continua de los procesos del aprendizaje y sus resultados.
Se basa principalmente en la evaluación de conocimientos teóricos.	Se basa en la construcción y aplicación de conocimientos
Se basa en la evaluación sumativa.	Se basa en la evaluación diagnóstica, formativa y sumativa.
Se centra básicamente en la aplicación de pruebas escritas.	Se centra en una variedad de pruebas de acuerdo al tipo y características de los aprendizajes y disciplinas de estudio.
Se centra en la selección de una respuesta.	Se centra en el desempeño de una tarea.
Se enfoca en situaciones ficticias.	Se enfoca a situaciones de la vida real.
Se basa en evidencia indirecta.	Se basa en evidencia directa.
Escasos criterios e indicadores de evaluación.	Existencia de variedad de rúbricas, o matrices de valoración de acuerdo a los temas específicos de evaluación
Las decisiones evaluativas se toman de manera discontinua, asistemática.	Las decisiones evaluativas son continuas, sistemáticas, basadas en evidencias
Se estructura con base en la enseñanza.	Se estructura con base al aprendizaje.
Se enfoca primordialmente en el dominio cognitivo del aprendizaje.	Se enfoca en el desempeño de competencias cognitivas procedimentales y actitudinales de los aprendizajes.

Fuente: Tomado de *La evaluación de los aprendizajes basada en competencias en la enseñanza universitaria* por R. Lorenzana, 2012 (p. 45).

Ruiz (ob. cit.) sostiene que, por la complejidad inherente al desempeño, la recolección de evidencias debe ser un proceso multimétodo y multirreferencial, es decir basado en diferentes técnicas y acudir a múltiples fuentes de información, para caracterizar con mayor riqueza y precisión posible del quehacer de los estudiantes. Establecer criterios con estándares de desempeño que especifiquen lo que los

estudiantes deben saber y ser capaces de hacer en un determinado grado, es parte de esta tarea para especificar justamente qué es lo que se pretende evaluar.

En este aspecto es importante acotar que la calidad de la evaluación depende de la selección de los criterios que atiendan a la validez, es decir que refleje realmente al objeto de evaluación, y tratándose de evaluación por competencias no pueden limitarse a contenidos conceptuales o procedimentales. Por otra parte, otro criterio de una evaluación coherente al enfoque es la justicia, es decir que atiende a las posibilidades de equidad tomando en cuenta los ritmos y niveles de desarrollo del estudiante. Y, por último, el otro criterio que da pertinencia a la evaluación por competencias es la objetividad, y esta se logra estableciendo criterios realistas y alcanzables.

En este sentido, se puede afirmar que los criterios son el conjunto de atributos que deben reflejar el resultado obtenido y el desempeño del evaluado, dicho de otra forma, son los que caracterizan al objeto de la evaluación, es a partir de esos criterios que se puede definir qué se evalúa. Se podría decir que los criterios son las metas que se proponen evaluadores y evaluados frente al resultado deseado.

Ruiz (2012) considera que los criterios, a la larga, se convierten en indicadores sobre qué aprendizajes son los que se deben conseguir al finalizar la unidad de aprendizaje. Desde la evaluación por competencias el indicador se erige en señales o indicios que apuntan hacia determinado logro, es decir, son manifestaciones observables de un rasgo o característica de una o más variables de interés, susceptibles a evaluar; evaluaciones que proporcionan información cuantitativa, cualitativas.

Por su parte Cárdenas (2011) define la evaluación basada en competencias como un proceso mediante el cual docente y el estudiante reúnen evidencia de las competencias desarrolladas a lo largo de las unidades de aprendizaje para sustentar un juicio sobre cómo y qué tanto se han cumplido los propósitos del aprendizaje establecido... como se observa no interesa conocer cuánta información ha acumulado y recuerda el estudiante, sino se enfoca en el desempeño concreto de los indicadores determinados en la competencia.

Los autores consultados coinciden que la evaluación por competencias se caracteriza por: establecer criterios de desempeño, definir resultados individuales, reunir evidencias sobre el desempeño individual, comparar las evidencias con los resultados específicos, además contemplar un plan para las áreas que se consideran no competentes y evaluar los resultados finales.

La evaluación por competencias tiende a ser holística, centrada en problemas, interdisciplinaria y hace énfasis en la relación teoría práctica.

Tobón (2006) define el concepto competencia como un proceso mediante el cual se recopila evidencias se realiza un juicio o dictamen de esas evidencias teniendo en cuenta criterios prestablecidos para dar retroalimentación en aras de mejorar la idoneidad.

Los distintos autores consultados otorgan importancia en este tipo de evaluación a las evidencias, en estos aspectos Tobón, señala los tipos de evidencia: de conocimiento, del hacer, del ser de productos.

Tobón (2012) establece niveles de dominio o desempeño: Preformar, Receptivo, resolutivo, Autónomo y Nivel Estratégico.

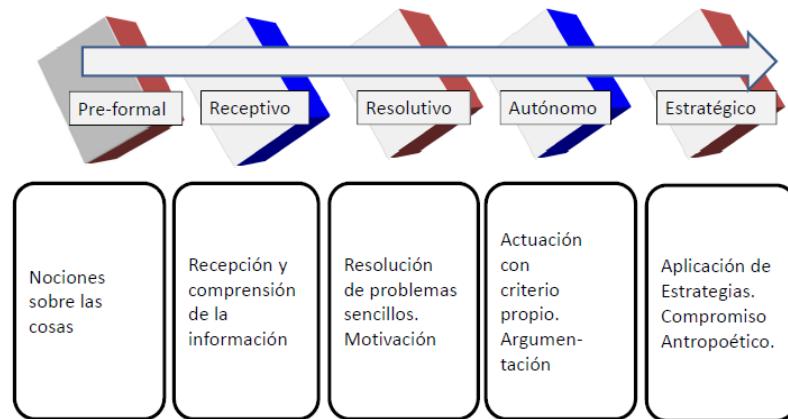


Gráfico 1.Niveles de dominio o desempeño (Tomado de “Ejes claves de la evaluación de las competencias en la educación superior” por Tobón (2012, p.35)

Formula también 6 principios que sustentan la evaluación por competencias:

1. La evaluación de las competencias es un proceso meta cognitivo
2. Se basa en criterios pertinentes al desempeño en el contexto.

3. Busca articular lo cualitativo y lo cuantitativo.
4. La evaluación se centra en los aspectos esenciales del aprendizaje.
5. la retroalimentación motiva al mejoramiento continuo y
6. la evaluación es intersubjetiva, dialógica y tiene control de calidad.

En atención a lo expuesto, se considera que el enfoque por competencias significa calidad e idoneidad lo cual implica cambios y transformaciones profundas en todos los niveles educativos, lo que implica comprometerse con una docencia de calidad encauzada a asegurar que los estudiantes logren adquirir aprendizajes significativos.

Perrenoud (1998) expone la contraposición que se da entre los que defienden la enseñanza por disciplinas o áreas y entre aquellos que apuestan por enseñar en términos de competencias como un eje transversal e interdisciplinario, haciéndose énfasis en su articulación y complementariedad, pues no se puede separar conocimiento y aplicación, las habilidades son articuladas a conocimiento, sostiene el autor, que es absurdo oponer disciplinas y competencias; las escuelas no pueden reducir su enseñanza a solo la transmisión de contenidos sin favorecer su aplicabilidad para la vida, no se puede separar el mundo del trabajo del mundo de la investigación.

La pedagogía de las competencias exige que el conocimiento de lo que se va aprender se organice a partir de la situación o problema que derive en la puesta en acción de ese conocimiento, dicho en otras palabras, no es el discurso de la disciplina o asignatura lo que rige el conocimiento que se va a enseñar, sino cómo ser organiza los conocimientos que se ofrecen y la tarea o situación que el estudiante debe enfrentar. Al respecto Fernández y Quiroz (2009), señala que:

Se sugiere reflexionar el desarrollo de la evaluación por competencias desde las estrategias participativas de coevaluación y autoevaluación; éstas incluyen movimientos dialécticos y críticos desde el estudiante y desde el profesor, implica una autorreflexión que forma en actitudes mediante el análisis, donde docente y estudiante planifican, ejecutan y realizan seguimiento de su propio proceso; para ello hay necesidad de definir bases con criterios fijados consensualmente con el grupo... (p. 4)

Para efectos de esta investigación la evaluación constituye un elemento del proceso enseñanza y aprendizaje, el cual condiciona a todo este proceso, así como también al modelo de evaluar por competencias. En este sentido, la evaluación no puede ser entendida como estática sino como un proceso dinámico y participativo.

La evaluación de competencias, desde lo formativo, señala que el sujeto es quien valora sus aciertos y desaciertos, mejoras en sus resultados y habilidades cognitivas. Implica un proceso de diálogo entre el maestro y el estudiante donde el centro es la mejora y comprensión de lo evaluado. Exige formar a los sujetos en acciones metacognitivas, que le permiten reconocer sus maneras de aprender y construir el conocimiento, las dificultades, los problemas en su aprendizaje, sus posibilidades y desde allí generar formas de mejorar y crecer. (Federación Internacional Fe y Alegría, 2010).

Procesos de Aprendizaje

Los procedimientos subyacentes al aprendizaje humano efectivo se pueden facilitar y enseñar, entonces, es posible desarrollar en las y los docentes habilidades y destrezas para que enseñen a aprender y en los estudiantes, procesos y estrategias de aprendizaje que compensen sus fallas y limitaciones de tipo académico, para convertirse en aprendices autónomos, eficientes y estratégicos. A través de la evaluación por competencias del proceso de aprendizaje de los estudiantes, permite conocer cuáles son los factores que inciden de manera positiva o negativa en su rendimiento y sobre esos resultados determinar fortalezas debilidades oportunidades y amenazas para poder retroalimentar, lo cual contribuirá a elevar su rendimiento.

Algunos autores definen el rendimiento académico como el resultado alcanzado por los participantes durante un periodo escolar, tal el caso de Requena (citado por Jaspe, 2010) en su artículo Rendimiento Académico Escolar, donde afirma que el rendimiento académico es fruto del esfuerzo y la capacidad de trabajo del estudiante, de las horas de estudio, de la competencia y el entrenamiento para la concentración.

Para efectos de la presente investigación se enmarca la conceptualización del término rendimiento como lo sostiene Jiménez citadoPor Navarro (2003) la cual postula que el rendimiento escolar es un “nivel de conocimientos demostrado en un área o materia comparado con la norma de edad y nivel académico.” (p. 8)

Calidad Educativa

El término calidad de la educación está asociado con la capacidad tanto de las instituciones educativas como de los individuos formados en su seno para satisfacer los requerimientos del desarrollo económico, político, tecnológico, cultural y social de la comunidad a las que están integrados. La calidad se identifica no con el prestigio o las instalaciones físicas, sino más bien con un proceso permanente de autocrítica y autoexigencia que hace hincapié en la contribución de las instituciones a la formación intelectual, ética y personal de los estudiantes, maestros y directivos. (Moncada, 2011).

Para Fe y Alegría (2014) La educación de calidad es la que forma la integralidad de las personas, potenciando el desarrollo pleno de todas sus dimensiones, la que valora su unicidad individual y su pertenencia sociocultural, favoreciendo la apropiación y construcción personal y colectiva de conocimiento, actitudes y habilidades. Es la que capacita para mejorar la calidad vida personal y de la comunidad comprometiendo a las personas en la construcción de una sociedad más justa, humana.

Capacitación

La manera en que los docentes entienden y desarrollan la práctica evaluativa, repercute en la forma como el estudiante aprende, pues la evaluación está estrechamente ligada a los modelos pedagógicos o educativos que el docente emplea. Para promover un nuevo modelo de formas de enseñanza y aprendizaje, se debe modificar la cultura de evaluación imperante Sin duda que la práctica de enseñanza

que los docentes desarrollan está permeada por concepciones, creencias supuestos o modelos didácticos asumidos que los docentes poseen; estas van desde concebirla como una transmisión de conocimientos, un proceso de mediación, o bien una construcción de conocimientos. Es posible que la persistencia de prácticas evaluativas convencionales en el quehacer docente, obedezca ya sea por la resistencia natural que provoca todo cambio e innovación, por desconocimiento o sencillamente no han sido capacitados.

El anterior planteamiento, lleva a reflexionar que la formación que requiere el docente debe ser sobre su actuar en su rol de evaluar, pues al tomar en cuenta sus debilidades o fortalezas es donde adquiere sentido el innovar; con el fin de apostar a un proceso de cambio o de transformación que propiciar un acompañamiento desde la capacitación, para incidir en las prácticas docentes y por ende en la calidad educativa.

La capacitación constituye una herramienta estratégica importante en el que se busca desarrollar conocimientos, habilidades específicas al personal docente, en función de la mejora profesional y por ende elevar la calidad educativa. Se considera una actividad que debe ser sistémica, planeada, continua y permanente que tiene el objetivo de proporcionar el conocimiento necesario y desarrollar las habilidades (aptitudes y actitudes) necesarias para que las personas que ocupan un puesto en las organizaciones, puedan desarrollar sus funciones y cumplir con sus responsabilidades de manera eficiente y efectiva, esto es, en tiempo y en forma. (García, 2011)

A efectos de esta investigación y compartiendo con Gelaf (2013), se define capacitación como uno de los medios prioritarios en la política de administración del recurso humano, que permite mejorar la eficiencia del trabajo de la institución u organización. Herramienta fundamental para convertir el esfuerzo humano en tareas de alta calidad y trascendencia. Además, proporciona a los empleados la oportunidad de adquirir actitudes, conocimientos y habilidades que aumentan su competencia y comprensión de la misión y funciones de la organización y se desempeñe con eficacia en su trabajo y reúna las condiciones requeridas para superarse y sobrepasar las exigencias del cargo que ocupa, pero sobre todo en la finalidad que aquí se planea para incidir en la calidad del aprendizaje

Todos estos planteamientos llevan a revisar y reformular los sistemas educativos y a buscar mecanismos para que las prácticas pedagógicas abandonen los viejos paradigmas y se orienten al trabajo por competencias.

CAPÍTULO III

MARCO METODOLÓGICO

En este capítulo, en atención a la naturaleza del estudio y para la consecución de los objetivos, se sigue la estructura metodológica establecida en el Manual de Trabajo de Grado de Especialización y Maestría y Tesis Doctorales de la Universidad Pedagógica Libertador (UPEL, 2012), para la elaboración y presentación del Proyecto del Trabajo de Grado.

En tal sentido, se aludirá: al paradigma; la modalidad de la investigación; el diseño, tipo y nivel de la investigación en la cual se apoyó; el sistema de variable y su operacionalización; la población del estudio; técnica e instrumento de recolección de datos que se utilizó; así como el proceso para la validez y confiabilidad de los mismos; las técnicas para el análisis e interpretación de datos; fases y etapas de la investigación y por último al Plan de Trabajo desarrollado.

De acuerdo con Arias (2012) “la metodología del proyecto incluye el tipo de investigación, las técnicas y los procedimientos que serán utilizados para llevar acabo la indagación. Es el “como” se realizará el estudio para responder al problema” (p.45). Es importante acotar con respecto a los aspectos metodológicos aplicados, éstos se orientaron tomando en cuenta los criterios de autores como: Hernández, Fernández y Batista (2010), Palella y Martins (2010), Hurtado (2010) Dubus y Bustamante (2009), Arias (2012), Balestrini (2012), entre otros. Se considera que asumiendo los criterios en los cuales ellos coinciden, le dará un sentido metodológico más homogéneo y confiable y válido al estudio.

Paradigma o Enfoque de la Investigación

Dadas las características del fenómeno a estudiar, la presente investigación se ubicó en el paradigma positivista con enfoque cuantitativo, es un enfoque que recolecta, analiza y vincula datos cuantitativos para dar respuesta al problema planteado. En tal sentido, los datos e información recopilados serán sometidos al análisis estadístico, con la finalidad de analizar y describir el problema planteado. (Teddlie y Tashakkori, Creswel, Williams, Unrau y Grinnel; citadosen Hernández, Fernández y Baptista, 2010).

Modalidad de la Investigación

En atención con la naturaleza y objetivos desarrollados, esta investigación, se enmarcó dentro de la modalidad de proyecto factible, el cual de acuerdo con el Manual de trabajo de Grado de especialización, Maestría y tesis doctorales de la Universidad Experimental Libertador (UPEL, 2012), consiste en:

La elaboración y desarrollo de una propuesta de un modelo operativo viables para solucionar problemas, requerimientos o necesidades de la organización o grupos sociales; puede referirse a la formulación de políticas, programas, tecnologías, métodos o procesos. (p. 21).

Ental sentido, esta investigación tuvo como propósito proponer una solución a un problema práctico a corto plazo para satisfacer las necesidades de los docentes en cuanto a sus prácticas evaluativas, para lo cual se propone un Programa de Capacitación sobre Evaluación por Competencia orientado al personal docente del subsistema del nivel de primaria del Centro Jesús Maestro (C.J.M)-Petare”, para mejorar su praxis evaluativa. En cuanto a las fases a ser desarrolladas en el Proyecto Factible, el Manual de trabajo de Grado de especialización, Maestría y tesis doctorales de la Universidad Experimental Libertador (ob.cit) señala:

El Proyecto Factible comprende las siguientes etapas generales, las cuales se enmarcan dentro del proceso de Planificación Estratégica: diagnóstico, planteamiento y fundamentación teórica de la propuesta; procedimiento metodológico, actividades y recursos necesarios para su ejecución; análisis y conclusiones sobre la viabilidad y realización del proyecto; y en caso de su desarrollo, la ejecución de la propuesta y la evaluación tanto del proceso como de sus resultados. (p.21).

En atención a las fases señaladas en la cita anterior, para efectos de esta investigación, solamente se desarrollarán las tres (3) primeras fases: diagnóstico, factibilidad y diseño, las cuales se explican a continuación:

Fase I. Diagnóstico

En esta primera fase se realizó un estudio de campo, mediante la aplicación de un cuestionario con escala tipo Likert, con el propósito la describir la situación actual de la praxis evaluativa del personal docente del subsistema del nivel de primaria del C.J.M, es decir, cómo los docentes llevan a cabo el proceso de evaluación en dicho Centro, a objeto de determinar en atención de los resultados del diagnóstico la necesidad de un programa de capacitación sobre evaluación por competencias, encauzado a optimizar sus conocimientos teóricos y prácticos requeridos en sus praxis evaluativa, con la finalidad de coadyuvar al logro de los aprendizajes esperados en los estudiantes de acuerdo al perfil de formación.

Los resultados del diagnóstico indicó que la realidad que confronta el cuerpo de docentes del CJ.M, implica ser capacitados sobre cómo evaluar por competencias, es decir, proporcionar a los docentes los conocimientos, habilidades y destrezas requeridos para evaluar las competencias de sus estudiantes, desde su realidad social, emocional, cultural intelectual y axiológica.

Fase II. Factibilidad

Debido a que la investigación que se desarrolló, se ubica dentro de la modalidad de proyecto factible, se requirió realizar esta fase, la cual se dirigió a

determinar sobre la base del análisis e interpretación de los resultados, la factibilidad legal, técnica, social, económica e institucional. Realizado el análisis de la factibilidad se concluye que es viable el diseño de la propuesta. Esta parte se detalla más ampliamente en la propuesta.

Fase III. Diseño

Esta fase correspondió al diseño de la propuesta por parte de la investigadora para contribuir a solventar la necesidad detectada en la investigación, con la finalidad de mejorar los procesos de evaluación desde una cultura evaluativa más colaborativa, participativa, que favorezca la veracidad de los procesos evaluativos.

El diseño de la Propuesta se desarrolló con base a los resultados obtenidos en el estudio diagnóstico y el estudio de factibilidad, además del componente teórico obtenido y descrito a lo largo de la presente investigación. Luego de haber analizado y determinado cada una de las necesidades, limitaciones y expectativas de los docentes, y tomando en cuenta las opiniones ofrecidas por los encuestados. Se procedió al diseño la propuesta.

La propuesta del Programa se estructuró tomando en cuenta los siguientes aspectos:

1. Objetivo de la propuesta.
2. Justificación de la propuesta.
3. A quién va dirigida la propuesta.
4. Contenido y presentación de la propuesta
5. Estudio de factibilidad para la implementación de la propuesta.
6. Plan de acción para implementar la propuesta (objetivos, contenidos, estrategias, actividades, recursos y evaluación).

Diseño, Tipo y Nivel de Investigación

En esta investigación el diseño hace referencia al plan, procedimiento o estrategia asumida por el investigador para recoger la información, lo cual permite dar respuesta a los objetivos y a las interrogantes planteadas al objeto de estudio comprobar la hipótesis de investigación. El diseño de investigación desglosa las estrategias básicas que el investigador acoge para generar información exacta e interpretable.

Según Arias (2012), el diseño de la investigación constituye “...la estrategia que adopta el investigador para responder al problema planteado” (p.30). Es de acotar que el Manual de Trabajos de Grado de Especialización y Maestría y Tesis Doctorales de la UPEL (2012) menciona que “...el Proyecto Factible debe tener apoyo en una investigación documental, de campo o un diseño que incluya ambas modalidades” (p.7)

De acuerdo con lo planteado en el párrafo anterior, el estudio se apoyó, en: el diseño bibliográfico de tipo documental y no experimental de tipo de campo, ambos tipos de carácter descriptivo. Por su parte en el Manual de Trabajos de Grado de Especialización y Maestría y Tesis Doctorales de la UPEL (2012) se entiende por investigación documental, “el estudio de problemas con el propósito de ampliar y profundizar el conocimiento de su naturaleza, con apoyo, principalmente, en trabajos previos, información y datos divulgados por medios impresos, audiovisuales o electrónicos”. (p.15).

En cuanto al diseño no experimental, para Palella y Martins (2010) “...es el que se realiza sin manipular en forma deliberada ninguna variable...” (p.96) y como señala Hernández, Fernández y Baptista (2010) “...donde no se constituye ninguna situación sino que se observan situaciones ya existentes y no provocadas intencionalmente por el investigador...” (p. 87).

En tal sentido, esta investigación se considera no experimental por cuanto en ella, no se manipularon en ningún sentido, las variables relacionadas con la evaluación por competencias, es decir, se estudiaron tal y como se muestran en el

contexto real del Colegio Jesús Maestro, ubicado en el barrio José Félix Ribas de Petare, en la zona 10, donde acontecieron los hechos en su ambiente natural, para el posterior análisis e interpretación de los resultados obtenidos.

Con respecto al nivel de la investigación descriptivo, señala Palella y Martins (2010), que el propósito de los estudios descriptivos, es:

El de interpretar realidades de hechos. Incluye descripción, registro, análisis e interpretación de la naturaleza actual, composición o procesos de los fenómenos. ... hace énfasis sobre conclusiones dominantes o sobre cómo una persona o grupo o cosa se conduce o funciona en el presente. (p.102).

La investigación es descriptiva porque se señalan las propiedades y características de lo que comprende la problemática y de los efectos que origina. En este caso, los resultados del diagnóstico indicaron que los docentes del Subsistema de Educación Primaria que laboran en el C.J.M, requieren ser capacitados en evaluación por competencias, a fin de mejorar el rendimiento de los estudiantes y elevar la calidad educativa de la institución.

Población y Muestra

Población

Representa todas las unidades de la investigación que se estudia de acuerdo a la naturaleza del problema, es decir, la suma total de las unidades que se van a estudiar, las cuales deben poseer características comunes dando origen a la investigación. Al respecto Arias (2012) señala que: “es el conjunto de elementos con características comunes que son objetos de análisis y para los cuales serán válidas las conclusiones de la investigación”. (p.98).

En virtud que la población es finita y de fácil acceso para la investigadora, y del enfoque asumido, se tomó como unidades de estudio a todos y cada uno de los sujetos

que la conforman, es decir, no se aplicó criterios muestrales. En este sentido, la muestra la constituyó la totalidad de la población, es decir, los 18 docentes de aula (1ero a 6to grado), que laboran en el Centro Jesús Maestro, como se muestra en el Cuadro 2.

Cuadro 2

Distribución de la Población por Grado Secciones y Turno

Grado	Nº de Secciones	Nº de Docentes Turno y Porcentaje (%)				Total Docentes		%	
		M	%	T	%	M	M	M	T
Primer	3	3	16,66	-	-	9	50	50	50
Segundo	3	3	16.67	-	-				
Tercero	3	3	16.67	-	-				
Cuarto	3	-	-	3	16,66				
Quinto	3	-	-	3	16.67				
Sexto	3	-	-	3	16.67				
Total	18	9	50	9	50	18		100	

Fuente: Elaborado por la autora (2014)

Sistemas de Variables

En toda investigación surgen una serie de factores que de una u otra forma cambian, varían, los cuales vienen a constituir un Sistema de Variables, al respecto Álvarez (2008) indica:

Un sistema de variables consiste, por lo tanto, en una serie de características por estudiar, definidas de manera operacional, es decir, en función de sus indicadores o unidades de medida. El sistema puede ser desarrollado mediante un cuadro, donde además de las variables, se especifiquen sus dimensiones e indicadores, y su nivel de medición (p 59).

La definición operacional, intenta reconocer o determinar los elementos y datos empíricos que enuncien y detallen la variable, es decir, asigna significación describiéndola en términos observables y comprobables. (Pérez, 2009 y Palella y Martins, 2010). Para efectos de esta investigación constituyó el conjunto de respuestas expresadas por la población seleccionada para el estudio. En el Cuadro 3, se presenta el cuadro de operacionalización de las variables.

Técnicas e Instrumentos de Recolección de los Datos

Es necesario que en toda investigación se tenga plena seguridad de la veracidadde los resultados que se aspiran alcanzar. Es por ello, que se requiere de técnicas válidas y confiables que permitan obtener la información requerida para poder lograr los objetivos planteados. En tal sentido, el acopio de los datos pertinentes en función con los objetivos definidos en la presente investigación fue necesario seleccionar y aplicar técnicas e instrumento que facilitaran y aseguraran estos procesos, A continuación, se hace una breve descripción de dichos elementos.

Técnicas de Recolección de Datos

Las técnicas de recolección en una investigación se conciben como las diferentes maneras o formas para acopiar los datos e información. Entre éstas se encuentran la observación, las entrevistas, encuestas, pruebas, otras. Para efectos de la investigación se seleccionaron las técnicas de: observación directa y la encuesta.

En lo concerniente a las técnicas plantea Palella y Martins (2010), que la observación concebida como técnica “consiste en estar a la expectativa ante el fenómeno, del cual se toma y se registra información para su posterior análisis” (p. 116).

Con respecto a la técnica de la encuesta Arias (1997), la define como una técnica que pretende obtener información que suministra un grupo o muestra o en relación con un tema particular (p.72). Por su parte Palella y Martins (2010), la

considera como: “una técnica destinada a obtener datos de varias personas cuyas opiniones interesan al investigado. Es una técnica aplicable a sectores amplios del universo mediante entrevistas individuales”. (p.123)

Cuadro 3**Matriz de la Operacionalización de Variables**

Objetivo General: Proponer un Programa de capacitación en evaluación de los aprendizajes basado en competencias que permita optimizar la práctica evaluativa del personal docente del subsistema nivel de Educación Primaria, Centro Jesús Maestro-Petare					
Objetivo Específicos	Variable	Definición conceptual	/Dimensión	Indicadores	Ítems
1. Diagnosticar el nivel de conocimiento y uso de los docentes respecto a la evaluación de los aprendizajes basada en competencias.	Conocimiento y aplicación de un sistema de evaluación de los aprendizajes basado en competencias.	Conjunto de elementos y constructos organizados que interactúan manejando información con la finalidad de emitir juicios de valor y tomar decisiones para la mejora de los procesos de aprendizaje de los estudiantes.	Conocimiento y aplicación de la evaluación	¿Qué evaluar?	3.1.1; 3.1.2; 3.1.3;3.1.4
				¿Cómo evaluar?	3.2.1; 3.2.2 3.2.3
				¿Quién Evalúa?	3.3.1; 3.3.2; 3.3.3
				¿Cuándo Evaluar?	3.4.1; 3.4.2; 3.4.3; 3.4.4
				¿Con qué evaluar?	3.5.1; 3.5.2; 3.5.3; 3.5.4
				¿Con qué registrar?	3.6.1
2. Describir la praxis evaluativa llevado a cabo por del personal docente del subsistema nivel de Educación Primaria, Centro Jesús Maestro-Petare	Praxis evaluativa llevado a cabo por el personal docente	Proceso por medio del cual los docentes recopilan y usan información o datos provenientes de diferentes fuentes para llegar a un juicio de valor sobre el alumnoo sistema de enseñanza en general o sobre alguna faceta particular del mismo.	Planificación de la evaluación	Actividades	3.7.1
				Criterios	3.7.2;
				Evidencias	3.7.3;
			Gestión de la evaluación	Indicadores	3.7.4- 3.7.5
				Validez del instrumento	3.8.1
				Análisis de los Resultados	3.8.2
				Información de los Resultados	3.8.3
				Retroalimentación	3.8.4
				Uso del error	3.8.5
			Meta evaluación	Cumplimiento de los criterios	3.8.6
				Registro sistemático	3.8.7
				Uso de la tecnología	3.8.8-3.8.9;
				Involucración de los actores	3.9.1;
				Adecuación de los instrumentos	3.9.2
				Aciertos y debilidades	3.9.3

Cuadro 3 (cont.)

Objetivo Específicos	Variable	Definición conceptual	Dimensión	Indicadores	Ítems
3. Determinar la factibilidad del diseño de un Programa de capacitación en evaluación de los aprendizajes basado en competencias que permita optimizar la práctica evaluativa	Factibilidad	Disponibilidad de los recursos necesarios para llevar a cabo los objetivos o metas señaladas. Generalmente se determina sobre un proyecto. (UPEL, 2012). De lo anterior se entiende como la posibilidad o viabilidad de desarrollar un proyecto, tomando en consideración las necesidades detectadas, los beneficios, los recursos: humanos técnicos, financieros	Legal Institucional Social Técnica+Operativa Social Financiera o Económica Administrativa Tiempo	- Documentos Jurídicos: - Infraestructura Directivos - Costos de Aplicación - Conocimientos y habilidades - Equipos y herramientas Docentes Estudiantes Recursos económicos - Directivo - Investigadora - Tiempo para la evaluación	4.2.1 4.2.2 4.2.3 4.2.4 4.2.5 4.2.6

Cuadro 3 (cont.)

Objetivo Específicos	Variable	Definición Conceptual	Dimensión	Indicadores	Ítems
4. Diseñar un Programa de capacitación en evaluación de los aprendizajes basado en competencias que permita optimizar la práctica evaluativa del personal docente del subsistema nivel de Educación Primaria, Centro Jesús Maestro Petare.	Programa de Capacitación en evaluación de los aprendizajes basado en competencias	<p>Instrumento el cual describe detalladamente un conjunto de actividades de instrucción-aprendizaje que permite, por una parte, determinar las necesidades de los docentes concernidas en materia de índole de su praxis evaluativa y, por otra parte, garantizar la formación, o el aprovechamiento de ésta, y la posibilidad de la capacitación (desarrollo de los conocimientos, habilidades y actitudes en atención a las necesidades detectadas). Implica la selección organización coherente de objetivos, contenidos, de recursos y conocimiento la propuesta de actividades de aprendizaje, la construcción de instrumentos de seguimiento y evaluación del aprendizaje, entre otros. Su propósito está orientado para coadyuvar a una praxis evaluativa, efectiva, eficaz, justos y pertinentes y contribuir a que la evaluación repercuta principalmente en mejores prácticas para la enseñanza y el aprendizaje</p>	Elementos del Programa	<p>1. Objetivo general de la capacitación 2. Plan general del curso, 3. Objetivos específicos para cada sesión,</p> <p>4.1.1. Fundamentación Teórica 4.1.2. Contenidos o temas que comprenderá el curso 4.1.3. Estrategias para identificar los contenidos... 4.1.4. Técnicas e instrumentos 4.1.5. Análisis e interpretación. 4.1. Horario 4.4. Día 4.5. Modalidad 4.6. Período Escolar en que se realizará</p>	<p>Los indicadores 1, 2, 3. y 4 serán desarrollados, sustentados con la información obtenida de las otras dimensiones, recopiladas en el instrumento, así comotambién en la literatura inherente a la temática.</p> <p>4.1.1.1 al 4.1.1.5. 4.1.2.1. al 4.1.2.8 4.1.3.1 al 4.1.3.6- 4.1.4.1 al 4.1.4.3 4.1.5.1 al -4.1.5.4 4.3.1 al 4.3.4 4.4.1 al 4.4.4 4.5.1 al 4.5.3 4.6.1 al 4.6.5</p>

Para tal efecto de esta investigación, se procedió a recopilar mediante la técnica de la encuesta, apoyada en un cuestionario con doble escala tipo Likert, la vivencia empírica de los actores, quienes fueron los docentes que laboran en el nivel del subsistema de Educación Primaria en el Centro Jesús Maestro (1ero a 6to grado).

Esta técnica fue seleccionada por la investigadora, por cuanto, como bien lo señalan los autores mencionados, permite obtener información de una muestra amplia del estudio, de forma grupal, en menos tiempo y es menos costosa económicamente.

Instrumentos de Recolección de Datos

Plantean autores como Hernández, Baptista y Fernández, (2010), así como otros, que cuando se investiga un fenómeno en su manifestación real, se necesitan instrumentos confiables y pertinentes para el registro de la información. Para Palella y Martins (2010), un instrumento de recolección de datos es, en principio, “...cualquier recurso del cual pueda valerse el investigador para acercarse a los fenómenos y extraer de ellos información” (p. 137). Por su parte, Arias (2012), define el cuestionario como la modalidad de encuesta que se realiza en forma escrita mediante un instrumento o formato en papel contentivo de una serie de preguntas. Señalan estos autores que también se le denomina cuestionario auto-administrativos porque debe ser llenado por el encuestado, sin intervención del encuestador y pueden contener preguntas cerradas, abiertas o mixtas.

El instrumento utilizado para efectos de esta investigación fue un cuestionario autoadministrado como se manifestó anteriormente, con doble escala tipo Likert, a través de las cuales se evaluaba: (a) en qué medida se sentían capaz de realizar las actividades señalas en el cuestionario y (b) la frecuencia con que realizaban las mismas (Ver Anexo A).

Los resultados obtenidos mediante el instrumento, permitieron diagnosticar cómo lleva a cabo el proceso evaluativo los docentes del CJM y determinar cuáles eran sus necesidades y en función del análisis de la información obtenida, proceder

elaborar la propuesta del programa de capacitación sobre la evaluación de los aprendizajes basado en competencias, para optimizar las prácticas evaluativas.

Validez y Confidabilidad

En el marco de toda investigación es necesario que los instrumentos diseñados para la recolección de datos sean validados por expertos y que los mismos sean confiables en cuanto a los resultados que puedan aportar para el desarrollo del tema investigado. En consecuencia, el cuestionario fue sometido a probar su validez y confiabilidad. A continuación, se procede a describir el procedimiento seguido.

Validez

La validez del instrumento de acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista (2010), se refiere al “grado en que un instrumento de medición realmente mide la(s) variable(s) que se pretende medir” (p.332). Para efectos de este estudio, la validación del instrumento se realizó a través de consulta a un grupo expertos o especialistas en diferentes áreas. La validación fue de contenido y de apariencia, por medio de 5 juicios de expertos, 3 relacionados con la temática y 2 metodólogos, quienes revisaron y analizaron cada uno de los ítems en cuanto a su pertinencia, relevancia, adecuación, redacción y extensión.

Para tal fin, lefue entregado a cada uno de los expertos, la comunicación solicitando su colaboración como experto, (Ver Anexo B), la operacionalización de las variables, el instrumento, los criterios a considerar para la validación del instrumento (Ver Anexo C) y el formato para registrar sus observaciones con respecto a cada uno de los ítems (Ver Anexo D).

Los expertos en atención a los criterios establecidos dieron su opinión en relación con: (a)la construcción y contenido del instrumento en atención al rigor metodológico; (b) correspondencia entre los objetivos que se persiguen y el contenido del instrumento: (c)Cantidad e importancia de la información y (e) secuencia lógica

de la información. Las observaciones suministradas por los expertos (Ver Anexo E), estaban referidas hacia la redacción de algunos ítems, a los cuales se procedió hacer los ajustes y modificaciones correspondientes.

Este proceso de validación permitió a la investigadora determinar: (a) el grado en que los instrumentos sirvieron al objeto de estudio para los cuales fueron construidos; (b) la pertinencia de los ítems respecto a los objetivos del estudio y (c) la factibilidad de ser respondido.

Confiabilidad

Posteriormente, a los resultados obtenidos de la validación, se procedió a calcular la confiabilidad del instrumento, para lo cual se aplicó una prueba piloto a 12 docentes, quienes no formaron parte de la población de estudio, pero con las mismas características. Para determinar la consistencia interna de los ítems (el grado en que los ítems se correlacionan entre sí), es decir, el grado en que los resultados del instrumento son consistentes y coherentes, se hizo el análisis de homogeneidad de los ítems a través de la técnica Coeficiente Alpha Crombach, mediante la siguiente fórmula:

$$\alpha = \frac{K}{K - 1} \left(1 - \frac{\sum_{i=1}^K \sigma_{Y_i}^2}{\sigma_X^2} \right)$$

Donde:
K = Número de ítems
 $s^2(Y_i)$ = Varianza de ítems
 s^2_x = Varianza Total

Se seleccionó el Coeficiente Alpha Cronbach, debido al tipo de preguntas del instrumento (no dicotómicas), en dicho procedimiento se hizo uso del Programa SPSS, versión 22.

El coeficiente Alpha de Crombach de acuerdo con Palella y Martins (2010) constituye en palabras de ello “una técnica que permite establecer el nivel de confiabilidad... un requisito de un buen instrumento (p.162).

La confiabilidad de un instrumento de medición, de acuerdo a Hernández, Fernández y Baptista (2010), la definen como “el grado en que su aplicación repetida al mismo sujeto u objeto produce resultados iguales” (p.277).

Por su parte Palella y Martins (2010), la definen como la ausencia de error aleatorio en un instrumento de recolección de datos (p. 164). En conclusión, de acuerdo a lo expresado por los autores mencionados, un instrumento se considera confiable cuando aplicado al mismo individuo en diversas circunstancias, los resultados arrojados son aproximadamente similares.

Los resultados obtenidos arrojaron los siguientes índices de confiabilidad: para los ítems en que se valoraba en qué medida se sentía el docente capaz de realizar actividades inherentes a su praxis evaluativa fue de una magnitud de 0.847 y para los ítems en los cuales se evaluaba con qué frecuencia la ejecutaban fue de 0,843. (Ver Anexo F).

Estos resultados interpretados por lo propuesto por Ruiz (2007), los cuales se presentan en el Cuadro 4, evidencia que el instrumento contó con una confiabilidad Muy Alta y por consiguiente fue apto para su aplicación por contar con las dos propiedades elementales de ser válido y confiable.

Cuadro 4.

Coeficiente de AlphaCrombach Confiability

Rango	Magnitud
0..81 a 1.00	Muy Alta Confiabilidad
0.61 - 0.80	Alta Confiabilidad
0.41 - 0.60	Moderada Confiabilidad
0.21 - 0.40	Baja Confiabilidad
0.01 - 0.20	Muy Baja Confiabilidad.

Fuente: Tomado de Instrumentos de Investigación Educativa. Procedimientos para su diseño y validación por Ruiz (2002, p. 66)

Procedimiento para la Elaboración de los Instrumentos

Para la construcción de los instrumentos se llevaron acabo las siguientes fases:

Fase I:Reflexión y establecimiento del objeto de estudio, así como de las variables e indicadores, esta fase corresponde a la clarificación del objetivo y de las variables que se estudiaron, a tal fin se plantearon las siguientes preguntas: ¿Qué va ser medido? Variable e indicadores; ¿Cuándo? Tiempo, fecha; ¿Dónde? Lugar específico; ¿Cómo? Método; ¿Con qué? Instrumentos; ¿Qué tipo de información o dato se quiere obtener? Preguntas verbales, conductas observables, respuestas escritas, otras.

Fase II: Revisión de la Literatura, esta fase se correspondió a la revisión y análisis de la literatura especializada a nivel nacional e internacional, sobre estudios previos concernientes a la construcción de instrumentos de medición, así como el procedimiento para su aplicación. En este sentido, tomando en consideración las recomendaciones dadas por Hernández, Batista y Fernández (2010, p. 95), se revisaron los siguientes aspectos: si el propósito es igual o similar al que se elaboró; cuáles y cuantas variables mediría el instrumento; cuáles serían las dimensiones e indicadores de las variables; a quién se le administraría (población); cómo se realizaría la confiabilidad y la validez (tipo y procedimiento); recursos para su administración, entre otros.

Fase III: Definición de los objetivos, dimensiones e indicadores. En esta fase se llevaron a cabo las siguientes actividades: revisión y análisis del problema de investigación; definición del propósito de los instrumentos; revisión de la literatura; revisión de instrumentos aplicados a investigaciones relacionadas o similares al presente estudio; determinación de los objetivos, dimensiones, indicadores, tipos de ítems, categorías, ubicación y elaboración del cuadro de operacionalización de variables.

Fase IV: Selección del instrumento y el formato. En esta fase se determinó en función de los objetivos de la investigación, la naturaleza de los datos requeridos y el tipo de instrumento que más se adecuaba. En este sentido, se seleccionó un cuestionario, con doble escala Likert, dirigida a los docentes.

Fase V: Construcción del Instrumento. Se diseñó los instrumentos, tomando en consideración las fases anteriores y muy especialmente la definición y operacionalización de las variables. Los ítems se formularon en atención a los indicadores seleccionados en cada dimensión en correspondencia a la variable a medir. En atención al tipo de ítem se establecieron escalas y las categorías de respuesta para cada uno de ellos y cada ítem se codificó y se le asignó un número.

Fase VI: Prueba Piloto, en esta fase se procedió a la aplicación del cuestionario a una muestra de sujetos con características semejantes a la población de la investigación. Esta prueba permitió establecer: (a) las condiciones para su aplicación (tiempo y el espacio); (b) Si las instrucciones eran comprensibles; (c) la adecuación de los ítems; la extensión de los ítems y el número de ítems; (d) lenguaje y la redacción. Los resultados de la prueba piloto se utilizaron para calcular la confiabilidad y para completar la validez (contenido y apariencia).

Fase VII: Elaboración de la versión final, se procedió a elaborar la versión definitiva, tomando en cuenta los resultados de la prueba piloto y la validación a través de juicio de expertos, se hicieron los ajustes, modificaciones con respecto a redacción, extensión y eliminación de ítems y la estructura del instrumento.

Fase VIII: Autorización, La investigadora en su carácter de Directora, no tuvo que solicitar autorización a una instancia superior, ya que cuenta con toda la libertad y autoridad para aplicar los instrumentos.

Fase IX: Administración del instrumento, se contó con toda la disposición tanto del personal directivo y docentes, observándose en todo el proceso respeto, interesados y concentrados durante la administración de los instrumentos.

Descripción de los Instrumentos

El instrumento aplicado a los docentes del subsistema nivel de Educación Primaria, quienes laboran en del Centro Jesús Maestro ubicado en la Parroquia Petare, reunió los requisitos fundamentales señalados por Hernández, Batista y Fernández (2010), es decir, objetividad, validez, confiabilidad, congruencia, pertinencia, ser cuantificable, y factible de aplicación.

A continuación, se describen el instrumento que se elaboró para la presente investigación.

Cuestionario con Doble escala Likert:

Este instrumento tuvo como propósito recabar información, para determinar las necesidades de capacitación sobre evaluación por competencia de los docentes del subsistema nivel de Educación Primaria, que laboran en del Centro Jesús Maestro, previamente por la investigadora en correspondencia con los objetivos, y las dimensiones a evaluar. El instrumento contempló los siguientes elementos: (a) la portada; (b) una hoja contentiva de la descripción, finalidad del instrumento, así como las instrucciones para ser respondido y (c) 45 ítems: de los cuales, 43 fueron preguntas cerradas y 2 abiertas. Estos ítems se encuentran distribuidos en atención a la dimensión e indicadores de las variables a evaluar.

En tal sentido, el cuestionario en cuestión, se estructuró en cuatro (4) partes, a saber:

Parte I: 10 ítems, relacionada a características personales. Parte II: 33 ítems inherente a los datos profesionales.

Parte III: 45 ítems, relativo a la dimensión de los conocimientos y aplicación de la evaluación, de los cuales 2 ítems de preguntas abiertas y 43 eran preguntas cerradas. Para la medición de estos 43 ítems se utilizaron dos escalas tipo Likert, estas fueron ubicadas una al margen izquierdo para medir en qué medida se

sentían capaz de realizar las actividades propuestas en los ítems inherentes a su praxis evaluativa y la otra escala, al margen derecho para valor la frecuencia con que ejecutan las actividades. A ambas escalas le fueron asignados valores que oscilaron entre 1 a 5 puntos: (a) Escala a la izquierda: Nada Capaz (NC)= 1; Poco Capaz (PC) = 2; Indeciso (I) = 3; Capaz (C) = 4 y MC (MC) = 5; y (b) Escala a la derecha: Nunca (N)= 1; Casi Nunca (CN) = 2; Algunas veces (AV) = 3; Casi siempre (CS) = 4 y Siempre (S) = 5.(Ver Anexo A).

Parte IV: 48 ítems, referente al Programa de Capacitación. (Ver Anexo A)

Los datos recopilados, en el instrumento una vez analizados e interpretados, permitieron conocer cómo son realizados los procesos evaluativos y el concepto que manejan sobre competencias y evaluación por competencia los docentes de primaria en el Centro Jesús Maestro en consonancia con la teoría y sobre la base de estos resultados diseñar la propuesta del programa de capacitación.

Procedimiento para la Recolección de los Datos

A fin de llevar a cabo la investigación se cumplieron con los siguientes pasos: (a) elaboración de un instrumento; (b) determinación de la validez del instrumento; (c) establecimiento de la confiabilidad de instrumento; (d) aplicación del instrumento a los sujetos de investigación; (f) procesamiento de los datos obtenidos en el instrumento aplicado y (g) análisis e interpretación de los datos obtenidos.

Procedimiento para el Análisis e Interpretación de los Datos

Para realizar el análisis, es necesario definir la técnica mediante la cual se dilucidarán los resultados de los datos recolectados. En consecuencia, en este punto la investigadora procedió con respecto a los resultados obtenidos a su organización, clasificación, codificación, registro, entre otros. Según Arias (2012), "en este punto se describen las distintas operaciones a las que serán sometidos los datos que se

obtengan" (p. 99). En lo referente al análisis e interpretación de los datos, Arias (Ob. Cit.), considera " se definirán las técnicas lógicas (inducción, deducción, análisis y síntesis) o técnicas estadísticas (descriptivas o inferenciales), que serán empleadas para descifrar lo que revelan los datos que se han recogido"(p. 55).

De acuerdo a lo planteado por Arias, el análisis estadístico de los datos a recopilar en esta investigación se llevó a cabo de la siguiente manera: (a) tabulación de datos mediante el uso de una matriz de datos de doble entrada, en donde se tabularán las respuestas dadas en cada ítem, por los sujetos constituyentes de la población de estudio; y (b) interpretación de los datos presentados en los cuadros y gráficos para una mejor comprensión de los mismos, lo cual facilitará llegar a las conclusiones, en función de los objetivos que se plantearon y la fundamentación teórica, para resolver el problema de investigación.

El análisis se realizó a través del uso de las estadísticas descriptivas, específicamente frecuencias y porcentaje.

Plan de Acción para Implementar la Propuesta (Objetivos, Contenidos, Estrategias, Actividades, Recursos y Evaluación)

En el Cuadro 5, se presenta el cronograma de actividades cumplidas en el desarrollo del trabajo de grado titulado “Diseñar una propuesta de capacitación en competencias para los docentes.

Cuadro 5**Plan de Trabajo (Cronograma de actividades) a Desarrollar Inherente al Trabajo de Grado**

Actividades	ENE 2015	FEB 2015	MAR 2015	ABR 2015	MAY 2015	JUN 2015	JUL 2015	AGO 2015	SEP 2015	OCT 2015	NOV 2013	DIC 2015	ENE 2015	FEB 2015	MAR 2015	ABR 2015	MAY 2015	JUN 2016	JUL 2016
Revisión de la literatura																			
Asesorías con el Tutor																			
Consultas de Tesis																			
Planteamiento del Problema																			
Ajustes del Marco Teórico																			
Ajustes del Marco Metodológico																			
Diseño de instrumentos de recolección de Información																			
Aplicación de los instrumentos.																			
Procesamiento, análisis e interpretación de la información																			
Diseño de la Propuesta																			
Presentación del informe escrito,																			
defensa del trabajo de Grado																			

Fuente: Elaborado por la autora (2014).

CAPÍTULO IV

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

Este capítulo aborda el análisis e interpretación de los resultados obtenidos a través del cuestionario autoadministrado, el cual fue aplicado a los dieciocho (18) docentes del Subsistema de Educación Primaria, quienes laboran en el Centro Jesús Maestro-Petare, referidos a las variables: “Conocimientos y Aplicación de la Evaluación” y “Praxis Evaluativa”

A fin de presentar un análisis coherente y global de las variables y poder dar respuesta a los objetivos de investigación previamente planteados, se sistematizaron los datos y se hizo uso de cuadros de frecuencia y gráficos, en los cuales se aprecian y se representan respectivamente los valores absolutos y porcentuales de las respuestas emitidas por los encuestados, en función a las dimensiones e indicadores inherentes a cada una de las variables objeto de estudio. Para la interpretación de los datos se utilizó la estadística descriptiva.

A continuación, se presenta el análisis e interpretación de los resultados derivados del cuestionario autoadministrado aplicado a los docentes del Centro Jesús Maestro. Dicho análisis se estructuró en cinco (5) partes, a saber:

La primera referido al análisis de las variables demográficas; la segunda corresponde : (a) a la dimensión de los conocimientos y aplicación de la evaluación y b) a la praxis evaluativa; la tercera referida a las preguntas abiertas; la cuarta concerniente a los elementos a considerar en el diseño de la propuesta del programa de capacitación sobre evaluación por competencias para el mejoramiento de las prácticas evaluativas y la quinta y última parte al análisis de la Viabilidad (factibilidad de la propuesta).

A continuación, se hace una breve descripción de cada parte.

Primera Parte: Variables Demográficas:

Las variables demográficas a que se hacen referencia en esta parte están vinculadas con las características personales (sexo y edad) y las características profesionales (nivel de instrucción, títulos obtenidos, asistencia eventos, cargo que ocupa, años en el cargo, años de servicio, otros).

La autora de la presente investigación consideró pertinente, iniciar el análisis correspondiente a este capítulo, presentando una visión general de las variables demográficas que caracterizan a la población de docentes a quien se le aplicó el cuestionario autoadministrado y a la cual va dirigido el Programa de capacitación sobre evaluación por competencias. A continuación, se describen de manera sucinta las características personales y profesionales de los docentes que laboran en el Centro Jesús Maestro- Petare

a) Datos Personales:

Cuadro 6

Distribución de Frecuencia y Porcentual de los Datos Personales de la Población de Estudio.

Dimensión	Indicadores	f _i	%
1.1. Sexo	1.1.1. Femenino	17	94,55
	1.1.2. Masculino	1	5,55
1.2. Edad	1.2.1. Menos de 25 años	1	5,55
	1.2.2. 26 a 36 años	5	27,77
	1.2.3. 36 a 45 años	10	55,55
	1.2.4. 45 a más años	2	11,11

Fuente: elaborada por la autora.

En el Cuadro 6, se puede apreciar en relación con **Datos Personales** correspondiente a la población del estudio, que del 100% (18) de los docentes en lo referente con:

1.1. Sexo: el 94,55% son del sexo femenino y el 11,1% (1) del sexo masculino. Estos datos indican que prevalece el sexo femenino sobre el masculino en la población de docentes.

1.2. Edad: el 5,55% (1), tiene menos de 25años; el 27,77% (5), sus edades están comprendidas entre 26 a 36 años; el 55,55% (10) sus edades oscilan entre 37 a 45 años y el 11,11 % (2) sus edades son más de 45 años. Como se puede observar el 88,88% (16) de los docentes sus edades se encuentran entre 36 años a más de 45 años y el 22,,22% (2) sus edades se ubican entre menos de 25 años a 36 años. En atención a los datos obtenidos, el C.J.M., cuenta con un personal joven, que aúnno tiene la edad y el tiempo para ser jubilado. En este sentido, el personal es una fuente potencial para elevar la calidad educativa de los estudiantes y por ende elde la institución.

(b) Datos Profesionales

En lo concerniente a los **Datos Profesionales**, en el Cuadro 7, se observa que del 100% (18) de los docentes en lo concerniente con:

2.1. Nivel de Instrucción: el 11,11% (2) tienen el bachillerato completo; el 61,66 % (11) han culminado sus estudios universitarios; el 16,66% (3), no han culminado sus estudios universitarios; el 5,55% (1) tienen estudios de especialización y el 11,11% (2) tienen estudios de maestría. En base con estos resultados, se podría decir, que los docentes que laboran en la institución cuentan con los requerimientos para ejercer el cargo.

2.2. y 2.3: Títulos Obtenidos a Nivel de Pregrado y Postgrado: el 72,22% (13) de los docentes tienen título de pregrado en: profesor en Geografía e Historia (1); profesor en Educación Preescolar (2); profesor en Educación Integral (2); licenciado en Educación Integral (10); licenciado en Educación Administrativa (1) de y TSU en Publicación y Mercadeo (1), Solamente un docente tiene título de bachiller, pero en la actualidad está cursando estudios de Educación a nivel superior.

A nivel de postgrado, el 16,66% (3) de los docentes tienen títulos a nivel de Postgrado: 5,55% (1) han obtenido el título de especialista en Planificación y

Evaluación y el 11,11% el título obtenido es de magister en Estrategias de Aprendizaje. Estos resultados nos indican que el personal que labora en el CJM, concargo docente en un 88.88% posee el título de docente a nivel de pregrado y solamente el 16.66% (3) de postgrado.

Cuadro 7

Distribución de Frecuencia y Porcentual de los Datos Profesionales de la Población de Estudio

Dimensión	Indicadores	f_i	%
2.1. Nivel de Instrucción	2.1.1. Bachillerato Completo	2	11,11
	2.1.2. Universitario Completo	11	61,11
	2.1.3. Universitario Incompleto	3	16,66
	2.1.4. Especialización	1	11,11
	2.1.5. Maestría	2	22,22
2.2. Título de pregrado	2.2.1. Profesor de Geografía e Historia	1	11,11
	2.2.2. Profesor en Educación Preescolar	2	22,22
	2.2.3. Profesor en Educación Integral	2	22,22
	2.2.3. Licenciado en Educación Integral	10	55,55
	2.2.4. Lic. en Educación Administración	1	11,11
	2.2.5. TSU en Publicación y Mercadeo	1	11,11
2.3. Título de en Postgrado	2.3.1. Especialización en Planificación y Evaluación	1	11,11
	2.3.2. Maestría en Estrategias de Aprendizaje	1	11,11
2.4. Eventos sobre Evaluación que han asistido	2.4.1. Cursos	7	38,88
	2.4.2. Talleres	16	88,88
	2.4.3. Seminarios	3	16,66
	2.4.4. Jornadas	6	33,33
2.5. Cargo que ocupa	Docente	18	100
2.6. Años en el cargo	2.6.1. Hasta 5 años	12	66,66
	2.6.2. 6 a 12 años	5	27,77
	2.6.3. 19 a 24 años	1	5,55
2.7. Años de servicio	2.6.1. 6 a 12 años	17	94,45
	2.6.3. 19 a 24 años	1	5,55
2.8. Trabaja en otro Centro	SI	6	33,33
	NO	11	61,11
2.9. Cargo que ocupa	Docente	4	22,25
	Directivo	2	11,11

Fuente: elaborada por la autora

2.4. Eventos sobre Evaluación que han Asistido: el 38,88% (7) de los docentes de C.J.M., manifestaron haber asistidos a cursos; el 88,88% (16) a talleres; el 16,66% a seminarios y el 33,33% (3) a jornadas. De acuerdo a lo señalados por ellos todos los cursos que han realizados sobre evaluación, lo han recibido en este Centro. Estos resultados indican que más del 80% de los docentes del C.J.M., han asistido a diferentes tipos de eventos relacionados con la evaluación, pero al comparar con los resultados del diagnóstico, se evidencia que pareciera que dichos cursos no han contribuido a la actualización de los docentes en lo referente a la evaluación de las competencias de los estudiantes, aún siguen anclados en la medición.

2.5. Cargo que Ocupan: del 100% (18) de la población a quien va dirigido el Programa de capacitación ocupan la titularidad del cargo de docente. Es importante acotar que, de esta población, como se puede apreciar en el Cuadro 7, solamente el 11,11% (2), no poseen el título de docente (uno es bachiller y otro es TSU en Publicación y Mercadeo), pero tienen la titularidad del cargo, como se hizo referencia anteriormente

2.6. Años en el Cargo: el 66,66% (12) de los docentes tienen entre 1 a 5 años desempeñando el cargo de docente en el CJM; el 27,77% (5), el tiempo en el cargo oscila entre 6 a 12 años y el 5,55% (1) el tiempo que viene ocupando el cargo se ubica entre 19 a 24 años,

2.7. Años de Servicio: el 94,45% (17) de los docentes tienen entre 6 a 12 años y entre 19 a 24 años, el 5,55% (1). Como se puede evidenciar los docentes que laboran en la Centro educativo su tiempo de servicio oscila entre más de 5 años y 24 años, es decir, que un número significativo de docentes tenían experiencias docentes, antes de asumir el cargo en la institución.

2.8 y 2.9. Trabaja en otro sitio y cargo que ocupa: el 33,33% (6) de los docentes del CJM, trabajan en otras instituciones educativas, de los cuales el 11.11% (2) desempeñan cargo directivo y el 44,44% (4) ocupan cargo de docente. Como se puede apreciar el 61,11% (11), solamente trabaja en el Centro Jesús Maestro. La institución cuenta con más del 50% de su personal concentrado en el Centro, lo cual

facilita realizar eventos que conlleve a fortalecer el sentido de pertenencia a identificarse más con la institución.

Segunda Parte: Concerniente a la Variables Conocimiento y Aplicación de la Evaluación de los Aprendizajes Basados en Competencias. Praxis Evaluativa

Para fines del análisis de esta segunda parte, se procedió:

1. Estructurar el análisis de los resultados obtenidos por dimensiones e indicadores, En cuanto a la variable:

1.1. *Conocimiento y aplicación de la evaluación de los aprendizajes basados en competencias*, fue abordada desde dos (2) dimensiones: *nivel de conocimiento sobre evaluación y aplicación de la evaluación*, y éstas a su vez desde seis (6) indicadores, a saber: (a) *¿Qué evalúa?*; (b) *¿Cómo evalúa?*; y (c) *¿Quién evalúa?*; *¿Cuándo evalúa?*; *¿Con qué evalúa?*; y *¿Con qué registra?*

1.2. *Praxis evaluativa llevada a cabo por el personal docente*, estudiada desde tres (3) dimensiones:

a) *Planificación de la evaluación*, cuyos indicadores fueron: *actividades, criterios, evidencias e indicadores*.

b) *Gestión de la evaluación*, la cual contempló los siguientes indicadores: *validez del instrumento, análisis de los resultados, información de los resultados, retroalimentación, cumplimiento de los criterios, registro sistemático y uso de la tecnología*

c) *Meta evaluación*, la cual abarcó los siguientes indicadores: *involucración de los actores, adecuación de los instrumentos, aciertos y debilidades*.

2. Estudio de los aspectos a considerar en el *Programa de capacitación en evaluación de los aprendizajes basado e competencias*, los cuales fueron reflexionados desde la dimensión *elementos del programa* a través de once (11)

indicadores: *objetivos general de la capacitación, plan general del curso, objetivos específicos para cada sesión, fundamentación teórica, contenidos o temas que comprenderá el curso, estrategias para identificar los contenidos, técnicas e instrumentos, análisis e interpretación, horario, modalidad, momento.*

3. Asignación devalores numéricos que oscilaron entre 1 a 5 puntos a las categorías de respuestas en las dos escalas como se presentan a continuación:

(a) **Escala de la izquierda:** “Nada Capaz” (NC)= 1; “Poco Capaz” (PC) = 2; “Indeciso” (I) = 3; “Capaz” (C) = 4 y “Muy Capaz” (MC) = 5.

(b) **Escala a la derecha:** “Nunca” (N)= 1; “Casi Nunca” (CN) = 2; “Algunas veces” (AV) = 3; “Casi siempre” (CS) = 4 y “Siempre” (S) = 5

4. Análisis de la información correspondiente con: la capacidad de realizar las actividades indicadas en los 43 ítems, correspondientes a las variables antes mencionadas. Para el análisis de la parte correspondiente a la escala de la izquierda se sumaron los resultados de las frecuencias relativas (%) de las categorías de respuesta:

“Muy Capaz” (MC) = 5.y “Capaz” (C) =4 como casos favorables y de igual manera se sumarán las frecuencias relativas (%) de las categorías: “Nada Capaz” (NC)= 1; “Poco Capaz” (PC) = 2; “Indeciso” (I) = 3; como casos desfavorables.

Igualmente, se hizo con la escala de la derecha, sumaron los resultados de las frecuencias relativas (%) de las categorías de respuesta:

“Casi siempre” (CS) = 4 y “Siempre” (S) = 5, como casos favorables y “Nunca” (N)= 1; “Casi Nunca” (CN) = 2; “Algunas veces” (AV) = 3, como casos desfavorables.

Variable:*Conocimiento y Aplicación de la Evaluación de los Aprendizajes Basados en Competencias*

Análisis de la Dimensiones: Conocimientos del docente y Aplicación de la Evaluación.

En los cuadros 8, 9,10... se presentan los análisis de los indicadores que abarcan las dimensiones Conocimientos del docente y Aplicación de la Evaluación, correspondiente a la variable “*Conocimiento y Aplicación de la Evaluación de los Aprendizajes Basados en Competencias*”.

En el Cuadro 8, se aprecia con respecto a los Indicadores “*Qué Evalúa*” y “*Cómo Evalúa*”, inherente a la dimensión Conocimiento y Aplicación Correspondiente a la Variable Conocimiento y Aplicación de la Evaluación de los Aprendizajes Basados en Competencias, que del 100 % (18) de los docentes adscritos en el Centro Jesús Maestro-Petare, quelaboran en el subsistema del Nivel de Educación Primaria (1ero a 6to grado), los siguientes resultados en cuanto:

a) ¿En qué medida se siente capaz de realizar la actividad?	b) ¿Con qué frecuencia realiza la actividad?
---	--

Ítem 3.1.1. Comprueba a través de la evaluación el grado en que los estudiantes utilizan distintas capacidades en lo que respecta con:

Las respuestas de los docentes encuestados se orientaron hacia las tendencias desfavorables: “Indeciso” 38,88% (7); “Poco Capaz” 49,99% (9) y “Nada Capaz” 11,11% (2).	Las respuestas se ubicaron en las tendencias favorables 38,88% (7) “Casi Siempre”, y en las tendencias desfavorables el 27,77% (5) “Algunas veces”; “Casi Nunca”, 22,22% (4) y “Nunca”, 11,11% (2).
--	---

Ítem 3.1.2: Establece las evidencias de evaluación de los aprendizajes

Las respuestas de los docentes encuestados se orientaron hacia las tendencias desfavorables: “Indeciso” 22,22% (4); “Poco Capaz” 61,11% (11) y “Nada Capaz” 16,66% (3)	Las respuestas se ubicaron en las tendencias favorables: 5,55% (1) “Casi Siempre”, y en las tendencias desfavorables el 27,77 % (5) “Algunas veces”; 38,88% (7) “Casi Nunca”, y “Nunca”, 27,77% (5).
--	--

Cuadro 8

Resultados Obtenidos en los Indicadores “Qué Evalúa” y “Cómo Evalúa”, In Dimensión Conocimiento y Aplicación Correspondiente a la Variable Conocimiento y Aplicación de la Evaluación de los Aprendizajes Basados en Competencias

DIMENSI ONES	En qué medida se siente capaz de realizar la actividad de:										Nº	Ítems	Categoría de Respuesta ¿Con qué frecuencia realiza la actividad?											
	MC (5)		C (4)		I(3)		PC(2)		NC(1)				S(5)		CS(4)		AV(3)		CN(2)		N(1)			
	fi	%	fi	%	fi	%	fi	%	fi	%			fi	%	fi	%	fi	%	fi	%	fi	%		
3.2.CONOCIMIENTO Y LA APLICACIÓN DE LA EVALUACIÓN											3.1.1	Comprueba a través de la evaluación el grado en que los estudiantes utilizan distintas capacidades				7	38,88		5	27,77	4	2	11,11	
											3.1.2	Establece las evidencias de evaluación de los aprendizajes				1		5,55	38,88		7	5	2	11,11
											3.1.3	Evalúa los aprendizajes, tomando en cuenta la integralidad (aspecto cognitivo, afectivo y social) de sus estudiantes				1		5,55	27,77		8	44,44	5	22,22
											3.1.4	Evalúa a sus estudiantes en base a las competencias genéricas que van desarrollando en el proceso educativo				1		5,55	22,22		9	38,88	5	22,22
		1	5,55		6	33,33	11,11	22,22	38,88		3.2.1	Propicia que los estudiantes identifique sus dificultades para la mejora	1	5,55	5,55	1		5,55	27,77		7	44,44	3	27,77
		6	33,33		9	1	0	1	11		3.2.2	Diseña situaciones de evaluaciones que permitan al estudiante avanzar con independencia en la adquisición de competencias	1	5,55	5,55	1		5,55	22,22		12	38,88	3	27,77
	3	16,66			1	61,11	50	38,88	55,55		3.2.3	Estimula la reflexión de sus estudiantes en base a las evidencias en la adquisición o dominio de competencias de los mismos	1	5,55	5,55	1		5,55	11,11		15	16,66	16,66	27,77

Fuente: Elaborado por la autora

a) ¿En qué medida se siente capaz de realizar la actividad?	b) ¿Con qué frecuencia realiza la actividad?
Ítem 3.1.3: Evalúa los aprendizajes, tomando en cuenta la integralidad (aspecto cognitivo, afectivo y social) de sus estudiantes,	
Las respuestas de los docentes encuestados se orientaron hacia las tendencias desfavorables: “Indeciso” 22,22% (4); “Poco Capaz” 55,5% (10) y “Nada Capaz” 22,22% (4)	Las respuestas se ubicaron en las tendencias favorables: 5,55% (1) “Casi Siempre”, y en las tendencias desfavorables el 22,22 % (4) “Algunas veces”; 44,44% (8) “Casi Nunca”, y “Nunca”, 27,77% (5).
Ítem 3.1.4: Evalúa a sus estudiantes en base a las competencias genéricas que van desarrollando en el proceso educativo.	
Las respuestas de los docentes encuestados se orientaron hacia las tendencias desfavorables: “Indeciso” 11,11% (2); “Nada Capaz” 55,55% (10) y 33,33% (6); “Poco Capaz”.	Las respuestas se ubicaron en las tendencias favorables: 5,55% (1) “Casi Siempre”; y en las tendencias desfavorables el 16,66 % (3) “Algunas veces”; “Casi Nunca”, 49,99% (9) y “Nunca”, 27,77% (5)
Ítem 3.2.1. Propicia que los estudiantes identifique sus dificultades para la mejora	
Las respuestas de los docentes encuestados se orientaron hacia las tendencias favorables: “Capaz” 5,55% (1); y en las desfavorables “Indeciso” 33,33% (6); “Poco Capaz” 38,88% (7) y “Nada Capaz” 22,32% (4).	Las respuestas se ubicaron en las tendencias favorables: 5,55% (1) “Siempre”; y 5,55% (1) “Casi Siempre”, y en las tendencias desfavorables el 33,33 % (6) “Algunas veces”; “Casi Nunca”. (7) y 16,66% (3) Nunca.
Ítem 3.2.2: Diseña situaciones de evaluaciones que permitan al estudiante avanzar con independencia en la adquisición de competencias	
Las respuestas de los docentes encuestados se orientaron hacia las tendencias desfavorables: “Indeciso” 33,33% (6); “Poco Capaz” 50% (9) y “Nada Capaz” 16,66% (3).	Las respuestas se ubicaron en las tendencias favorables: 5,55% (1) “Siempre”; y en las tendencias desfavorables el 11,11 % (2) “Algunas veces”; “Casi Nunca”, 66,66% (12) y “Nunca”, 16,66% (3)
Ítem 3.2.3: Estimula la reflexión de sus estudiantes en base a las evidencias en la adquisición o dominio de competencias de los mismos	
Las respuestas de los docentes encuestados se orientaron hacia las tendencias desfavorables: “Indeciso” 33,33% (6); “Poco Capaz” 50% (9) y “Nada Capaz” 16,66% (3).	Las respuestas se ubicaron en las tendencias favorables: 5,55% (1) “Siempre”; y en las tendencias desfavorables el 11,11 % (2) “Algunas veces”; “Casi Nunca”, 66,66% (12) y “Nunca”, 16,66% (3)

Del análisis realizado se evidencia en el relativo de **¿Qué Evaluar?**, en el Gráfico 2 y 3 lo siguiente: a) La capacidad de realizar actividades relacionadas con el qué evaluar al sumar las tendencia desfavorables se aprecia que más del 90% de las

respuestas dadas por los docentes se distribuyen en “Indeciso”, “Poco Capaz” y “Nada Capaz”, observándose dentro de estas tendencias las que más alcanzan mayores porcentajes son “Poco Capaz” y “Nada Capaz”, oscilando los mismos entre 61,11% a 88.88%. (Ver Gráfico 2)

b) Qué frecuencia realiza las actividades inherentes al qué evaluar, se evidencia que las tendencias desfavorables “Algunas Veces”, “Casi Nunca” y “Nunca” los porcentajes oscilaron entre 61,11% a 94% aproximadamente. a) La capacidad de realizar actividades relacionadas con qué evaluar al sumar las tendencias desfavorables se aprecia que más del 90% de las respuestas dadas por los docentes se distribuyen en “Indeciso”, “Poco Capaz” y “Nada Capaz”, observándose dentro de estas tendencias las que más alcanzan mayores porcentajes son “Poco Capaz” y “Nada Capaz”, oscilando los mismos entre 61,11% a 88.88%. (Ver Gráfico 3) .

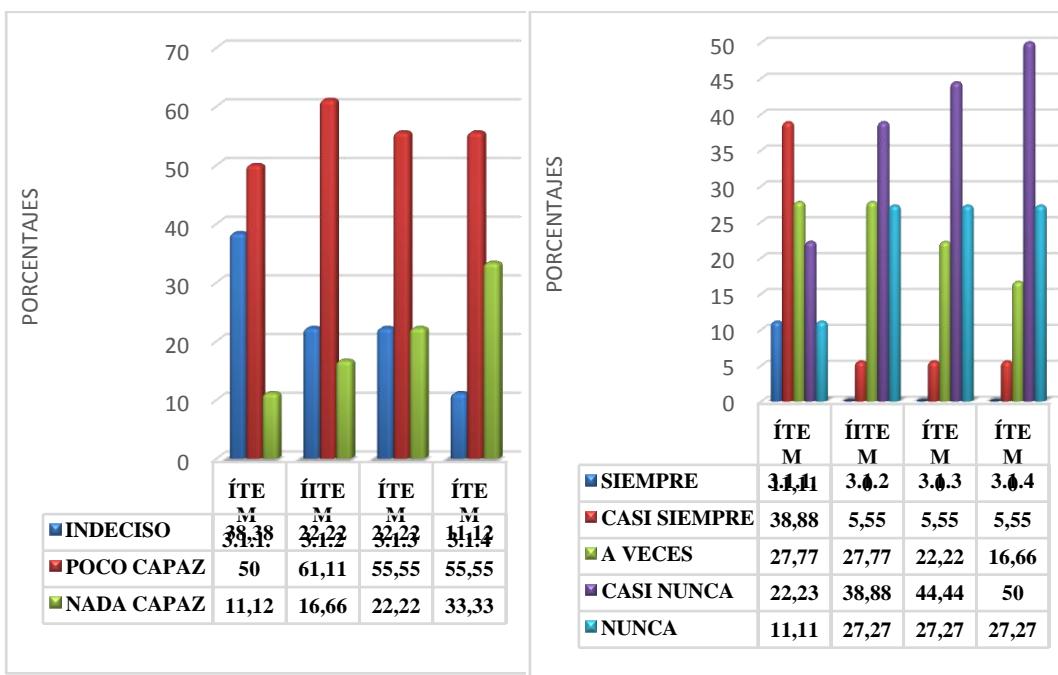


Gráfico 2. Representación porcentual de las respuestas dadas por los docentes en cuanto a sentirse capaz de realizar actividades inherentes con el ¿qué evaluar?

Gráfico 3. Representación porcentual de las respuestas dadas por los docentes en cuanto a la frecuencia de realizar las actividades, relacionadas con el ¿qué evaluar?

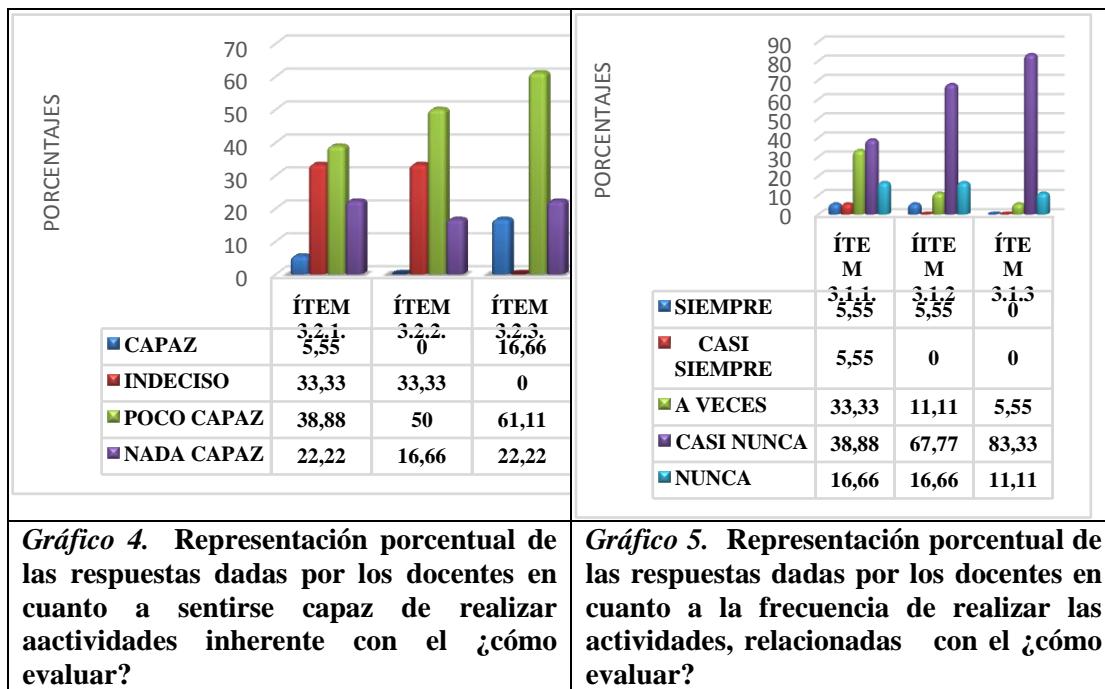
Del análisis realizado se observa en lo inherente al **¿Cómo Evaluar?**, en los gráficos 4 y 5 lo siguiente:

- a) La capacidad de realizar actividades relacionadas al cómo evaluar al sumar las tendencias desfavorables se observa que del 83% al 100% de las respuestas dadas por los docentes se ubican en “Indeciso”, “Poco Capaz” y “Nada Capaz”, notándose dentro de estas tendencias que los más altos porcentajes recae en “Poco Capaz” y “Nada Capaz”, oscilando los mismos entre 83% a 100%. (Ver Gráfico 4).
- b) En qué frecuencia realiza las actividades inherentes al **¿Cómo Evaluar?**, se evidencia que las tendencias desfavorables “Algunas Vcees”, “Casi Nunca” y “Nunca” los porcentajes oscilaron entre 61,11% a 93% aproximadamente. (Ver Gráfico 5).

Infiriendo de estos resultados que los docentes requieren fortalecer el aspecto **¿qué evaluar**, en el proceso de evaluación por competencias? El docente debe reflexionar sobre qué queremos que los estudiantes conozcan y aprendan. Asimismo, tener claro qué pretendemos que ellos ejecuten, con el conocimiento alcanzado, es decir, qué operaciones mentales o cognitivas llevan consigo en las diversas actividades que les vamos a plantea para la evaluación de su conocimiento.

En este sentido, el docente debe tener clara visión sobre los aspectos a evaluar, al momento de planificar la evaluación, en esta deberá plasmar lo que él considera que estudiante debe saber y debe saber hacer con lo que sabe.

En lo concerniente a cómo evaluar, el docente tiene que conocer con propiedad la metodología para llevar a cabo la evaluación por competencias con efectividad, considerando que el estudiante es un ser humano y en tal sentido merece respeto, en función de lo cual deberá reflexionar sobre cuáles el fin de la evaluación, el tipo de evaluación que deberá aplicar. Asimismo, tiene que conocer los ámbitos de los estudiantes que son objetos de evaluación, seleccionar las estrategias más pertinentes, así como establecer las estrategias; las evidencias, criterios y niveles; los criterios de evaluación (pautas y parámetros); indicadores; matrices de evaluación; técnicas; instrumentos; retroalimentación, entre otros.



En el Cuadro 9, se aprecia con respecto a los Indicadores “Quién Evalúa” relativo con la dimensión Conocimiento y Aplicación Correspondiente a la Variable Conocimiento y Aplicación de la Evaluación de los Aprendizajes Basados en Competencias, que del 100 % (18) de los docentes adscritos en el Centro Jesús Maestro-Petare, quelaboran en el subsistema del Nivel de Educación Primaria (1ero a 6to grado), los siguientes resultados en cuanto:

¿En qué medida se siente capaz de realizar la actividad?	¿Con qué frecuencia realiza la actividad?
Ítem 3.3.1. Adapta su estilo de enseñanza a partir de las evaluaciones que realizan los estudiantes sobre su desempeño docente	
Las respuestas de los docentes encuestados se orientaron hacia las tendencias favorables: “Capaz” 5,55% (1); y en las desfavorables “Indeciso” 22,22% (4); “Poco Capaz” 38,88% (7) y “Nada Capaz” 33,33 % (6).	Las respuestas se ubicaron en las tendencias favorables: 5,55% (1) “Siempre”; y 5,55% (1) “Casi Siempre”, y en las tendencias desfavorables el 33,33 % (6) “Algunas veces”; “Casi Nunca”, 33,33% (6) y “Nunca”, 22,22% (4)

¿En qué medida se siente capaz de realizar la actividad?	¿Con qué frecuencia realiza la actividad?
--	---

Ítem 3.3.2: Revisa su práctica como docente para identificar aspectos de mejora

Las respuestas de los docentes encuestados se orientaron hacia las tendencias favorables: “Muy Capaz” 16,66% (3) y 44,44% (8) “Capaz”; y en las desfavorables Indeciso 33,33% (6); “Poco Capaz” 5,5% (1).	Las respuestas se ubicaron en las tendencias favorables: 11,11% (2) “Casi Siempre”, y en las tendencias desfavorables el 27,77 % (5) “Algunas veces”; “Casi Nunca”, 33,33% (6) y “Nunca”, 27,77% (5)
---	--

Ítem 3.3.3. Emplea métodos sistémicos que le permitan analizar su conducta docente

Las respuestas de los docentes encuestados se orientaron hacia las tendencias favorables: “Muy Capaz” 16,66% (3); y “Capaz” 44,44% (8) en las favorables en las desfavorables “Indeciso” 27,77% (5); “Poco Capaz” 11,11% (2).	Las respuestas se ubicaron en las tendencias favorables: 5,55% (1) “Siempre”; y 16,66% (3) “Casi Siempre”, y en las tendencias desfavorables el 11,11 % (2) “Algunas veces”; 55,55% (10) “Casi Nunca”, 11,1% (2).
---	---

Los datos arrojados en el análisis de los ítems 3.3.1; 3.3.2 y 3.3.3, indica en lo referente con ¿Quién Evalúa?, como se puede apreciar en los gráficos 6 y 7 lo siguiente:

- a) La capacidad de realizar actividades relacionadas con quién evalúa, se observa al sumar las tendencias, el mayor porcentaje recae en las desfavorables, constatándose: que el 94% percibe que se encuentra “Indeciso”, “Poco Capaz” y “Nada Capaz”, para adaptar su estilo de enseñanza a partir de las evaluaciones de sus estudiantes; mientras que en las tendencias favorables “Muy Capaz” y “Capaz”, el 60% (ítem 3.3.2) y el 61% (ítem 3.3.3) de los docentes señalan que revisa su práctica para identificar aspectos a mejorar y utilizan métodos sistémicos que les permite analizar su conducta (Ver Gráfico 6).
- b) Qué frecuencia realiza las actividades inherentes a ¿Quién Evalúa? (ítems 3.3.1-3.3.2. y 3.3.3) se evidencia que las tendencias desfavorables “Algunas Veces”, “Casi Nunca” y “Nunca” los porcentajes oscilaron aproximadamente entre 77%, 88% y 77%. (Ver Gráfico 7).

Cuadro 9

Resultados Obtenidos en los Indicadores “Quién Evalúa” y “Cuando Evalúa”, en la Dimensión Conocimiento y Aplicación Correspondiente a la Variable Conocimiento y Aplicación de la Evaluación de los Aprendizajes Basados en Competencias

DIMENSIÓN NES	En qué medida se siente capaz de realizar la actividad de:										Nº	Ítems	Categoría de Respuesta ¿Con qué frecuencia realiza la actividad?												
	MC (5)		C (4)		I(3)		PC(2)		NC(1)					S(5)		CS(4)		AV(3)		CN(2)		N(1)			
	fi	%	fi	%	fi	%	fi	%	fi	%			fi	%	fi	%	fi	%	fi	%	fi	%			
	fi	%	fi	%	fi	%	fi	%	fi	%			fi	%	fi	%	fi	%	fi	%	fi	%			
3.2.CONOCIMIENTO Y LA APLICACIÓN DE LA EVALUACIÓN																									
3	16,66	6	8	44,44	44,44	5,55	4	7	38,85	22,22	1	5,55	33,33	1	5,55	1	5,55	6	33,3	1	5,55	4	22,22		
3	16,66	6	8	44,44	44,44	5,55	6	1	5,55	27,77	3	11,11	22,22	2	11,11	2	11,11	5	55,55	11,11	22,22	5	55,55		
3	16,66	6	8	44,44	44,44	5,55	5	13	72,22	16,66	3	11,11	22,22	9	50	10	50	4	22,22	27,77	11,11	4	22,22		
2	11,11	2	4	22,22	22,22	11,11	4	9	50	55,55	11,11	22,22	10	55,55	9	50	4	22,22	27,77	11,11	4	22,22			
2	11,11	2	4	22,22	22,22	11,11	4	9	50	55,55	11,11	22,22	10	55,55	9	50	4	22,22	27,77	11,11	4	22,22			
5	27,77	11,11	10	55,55	50	11,11	5	2	50	55,55	11,11	22,22	4	22,22	4	22,22	3	16,66	33,33	16,66	3	16,66			
2	11,11	2	4	22,22	22,22	11,11	4	9	50	55,55	11,11	22,22	10	55,55	9	50	4	22,22	27,77	11,11	4	22,22			
5	27,77	11,11	10	55,55	50	11,11	5	2	50	55,55	11,11	22,22	4	22,22	3	16,66	33,33	16,66	3	16,66	2	11,11			
3.3.1 Adapta su estilo de enseñanza a partir de las evaluaciones que realizan los estudiantes sobre su desempeño docente																									
3.3.2 Revisa su práctica como docente para identificar aspectos de mejora																									
3.3.3 Emplea métodos sistémicos que le permitan analizar su conducta docente																									
3.4.1 Propicia la evaluación formativa, centrada en procesos, con sus estudiantes.																									
3.4.2 Aplica la evaluación diagnóstica para considerar las potencialidades y debilidades en sus estudiantes.																									
3.4.3 Utiliza la evaluación procesual para valorar los aprendizajes que van alcanzado sus estudiantes.																									
3.4.4 En su práctica educativa, la evaluación responde a lo planificado																									

Fuente: elaborado por la autora

De lo que se infiere que el estudiante pareciera no ser tomado en cuenta su opinión en los procesos de evaluación, es decir es objeto y no sujeto de la evaluación. Se considera, como bien lo señala Argudín (2010), que tanto los docentes como los estudiantes deben participar en la toma de decisiones del proceso enseñanza y aprendizaje.

El docente debe evaluar para: identificar necesidades de aprendizaje, adecuar la enseñanza al proceso, brindar retroalimentación al estudiante sobre los resultados de las evaluaciones. En cuanto al estudiante, debe evaluarse para tomar conciencia de su proceso de aprendizaje, corregir sus errores, mejorar hábitos y estrategias de aprendizaje y dar feedback al docente de los métodos y recursos aplicados. El proceso de evaluación no debe ser generador de ansiedad, tensión, temor, entre otros, los cuales en la mayoría de los casos sucede, sino por el contrario ser visto como un medio insustituible para lograr aprendizajes valiosos y significativos.

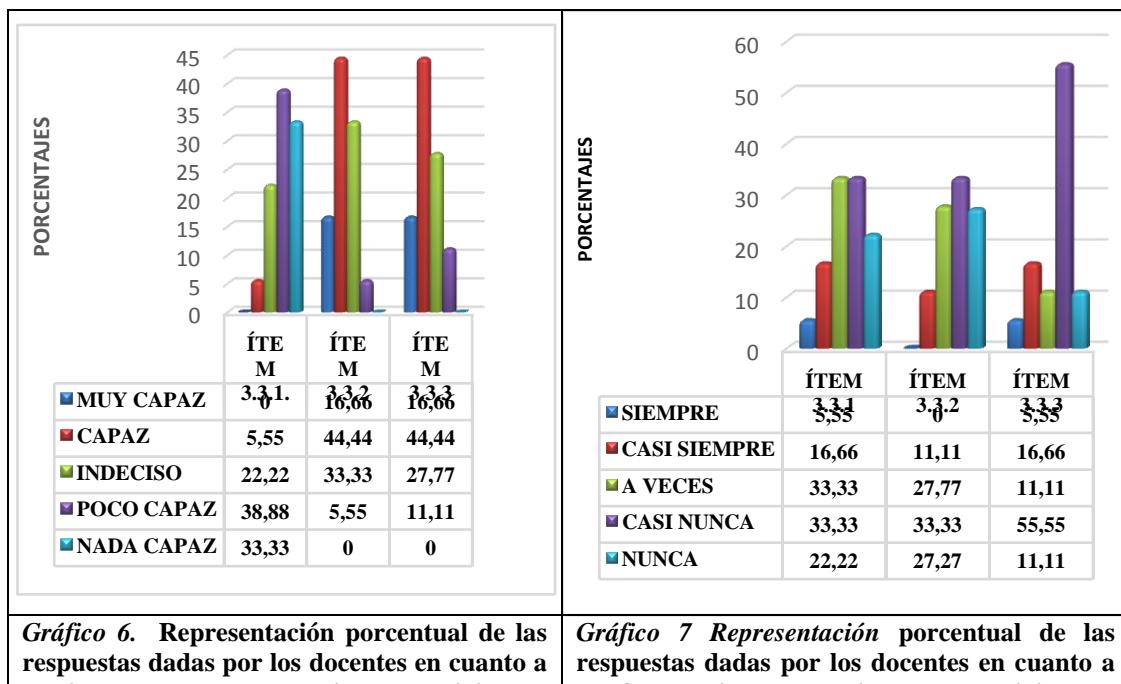


Gráfico 6. Representación porcentual de las respuestas dadas por los docentes en cuanto a sentirse capaz de realizar actividades inherente con el ¿quién evalúa?

Gráfico 7 Representación porcentual de las respuestas dadas por los docentes en cuanto a la frecuencia de realizar las actividades, relacionadas con el ¿cómo evaluar?

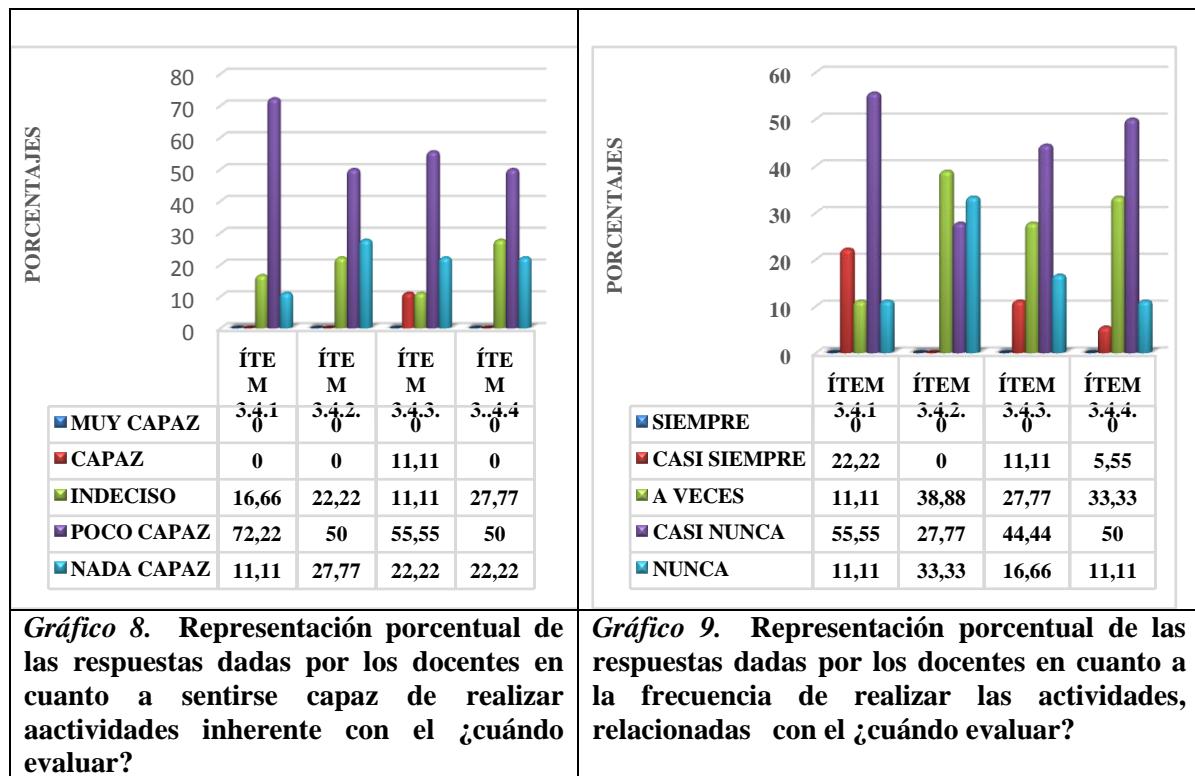
En el Cuadro 9, se aprecia con respecto a los Indicadores “Cuando Evaluar”, relativo con la dimensión Conocimiento y Aplicación Correspondiente a la Variable Conocimiento y Aplicación de la Evaluación de los Aprendizajes Basados en

Competencias, que del 100 % (18) de los docentes adscritos en el Centro Jesús Maestro-Petare, que laboran en el subsistema del Nivel de Educación Primaria (1ero a 6to grado), los siguientes resultados en cuanto:

¿En qué medida se siente capaz de realizar la actividad?	¿Con qué frecuencia realiza la actividad?
Ítem 3.4.1: Propicia la evaluación formativa, centrada en procesos, con sus estudiantes.	
Las respuestas de los docentes encuestados se orientaron hacia las tendencias desfavorables: “Indeciso” 16,66% (3); “Poco Capaz” 72,22% (13) y “Nada Capaz” 11,11 (2).	Las respuestas se ubicaron en las tendencias favorables: 27,77% (5) “Casi Siempre”; y en las tendencias desfavorables el 5,55 % (1) “Algunas veces”; 55,55% (10) “Casi Nunca”, 16,66% (3) Nunca
Ítem 3.4.2: Aplica la evaluación diagnóstica para considerar las potencialidades y debilidades en sus estudiantes	
Las respuestas de los docentes encuestados se orientaron hacia las tendencias desfavorables: “Indeciso” 22,22% (4); “Poco Capaz” 50% (9) y “Nada Capaz” 27,77% (5).	Las respuestas se ubicaron en las tendencias desfavorables “Algunas veces”; 38,88% (7) “Casi Nunca”, 27,77% (5) y Nunca 33,33% (6)
Ítem 3.4.3: Utiliza la evaluación procesual para valorar los aprendizajes que van alcanzado sus estudiantes.	
Las respuestas de los docentes encuestados se orientaron hacia las tendencias favorables: “Capaz” 11,11% (2) en las desfavorables “Indeciso” 11,11% (2); “Poco Capaz” 55,55% (10) y “Nada Capaz” 22,22% (4).	Las respuestas se ubicaron en las tendencias en las favorables “casi siempre” 11,11% (2) y en las desfavorables: “Algunas veces”; 27,77% (5) “Casi Nunca”, 44,44% (8) y “Nunca”, 16,66% (3).
Ítem 3.4.4: En su práctica educativa, la evaluación responde a lo planificado	
Las respuestas de los docentes encuestados se orientaron hacia las tendencias desfavorables: “Indeciso” 27,77% (5); “Poco Capaz” 50% (9) y “Nada Capaz” 22,22% (4).	Las respuestas se ubicaron en las tendencias favorables: 5,55% (1) “Casi Siempre”, y en las tendencias desfavorables el 33,33 % (6) “Algunas veces”; 50% (9) “Casi Nunca”, 11,11% (2).

Los datos derivados del análisis parecieran indicar en los ítems 3.4.1 -3.4.2- 3.4.3 y 3.4.4, se puede apreciar en los gráficos 8 y 9 referente con ¿Cuándo Evaluar?, lo siguiente:

- a) La capacidad de realizar actividades relacionadas con cuándo evaluar, al sumar las tendencias, el mayor porcentaje se ubicó en las desfavorables, “Indeciso”, “Poco Capaz” y “Nada Capaz”, cuyos porcentajes alcanzaron en los ítems 3.4.1-3.4.2 y 3.4.4, el 100% y en el 3.4.3 el 88%. En lo referente a las tendencias favorables, solamente se pudo apreciar en el ítem 3.4.3, cuyos porcentajes alcanzados se consideran muy bajos (22,22%). (Ver Gráfico 8)
- b) Qué frecuencia realiza las actividades inherentes a ¿Cuándo Evaluar? (ítems 3.4.1-3.4.2- 3.4.3 y 3.4.4.) se observa que al igual que las tendencias de las otras escalas los porcentajes fueron altos en las desfavorables (“Algunas Veces”, “Casi Nunca” y oscilando dichos porcentajes entre 77% y 100%. En el caso de las tendencias favorables los porcentajes fueron muy bajos, ubicándose en la categoría “Casi Siempre” oscilando dichos porcentajes entre 5,55% a 22.5%



Estos resultados parecieran señalar en atención a repuestas dadas por ellos, que se sienten indecisos, no capaces o nada capaz para: propiciar la evaluación formativa centrada en procesos, aplicar la evaluación diagnóstica, utilizar la evaluación por procesos y que su práctica evaluativa responda a lo planificado.

En el Gráfico 9, se puede apreciar que las tendencias favorables, alcanzaron el 11.11% en la categoría “Capaz”, (ítem 3.4.2), lo cual se consideró un porcentaje muy bajo, en relación con las tendencias desfavorables, cuyos porcentajes oscilaron entre 88% y 100%.

De igual manera la frecuencia con que realizan las actividades antes señaladas, las tendencias desfavorables correspondientes a la segunda escala, los porcentajes alcanzados fue muy alto, éstos fluctuaron entre 88% y 100%, en comparación con las tendencias favorables cuyos porcentajes oscilaron entre 5,5% a 22,22%. En atención con estos resultados, se infieren que casi el 100% de los docentes en lo inherente al momento en que se realiza la evaluación, sentirse “Indeciso”, “Poco Capaz”, “Capaz” y de igual porcentaje la frecuencia con que se realiza la evaluación diagnóstica, la formativa y la procesual. Esto alude a la temporalización de la actividad evaluativa cuando se lleva a cabo.

Compartiendo con Díaz Barriga (2010), es importante, respetar la integralidad del mismo y no sólo su resultado. En este sentido, nos lleva a considerar tres momentos de la evaluación: inicio, desarrollo y cierre.

En el Cuadro 10 se aprecia con respecto a los Indicadores “**Con qué Evaluar**”, relativo con la dimensión Conocimiento y Aplicación Correspondiente a la Variable Conocimiento y Aplicación de la Evaluación de los Aprendizajes Basados en Competencias, que del 100 % (18) de los docentes adscritos en el Centro Jesús Maestro-Petare, que laboran en el subsistema del Nivel de Educación Primaria (1ero a 6to grado), los siguientes resultados en cuanto:

Cuadro 10

Resultados Obtenidos en los Indicadores “Con qué evaluar”, que abarca la Dimensión Conocimiento y Aplicación Correspondiente a la Variable Conocimiento y Aplicación de la Evaluación de los Aprendizajes Basados en Competencias

DIMENSIONES	En qué medida se siente capaz de realizar la actividad de:										Ítems	Categoría de Respuesta ¿Con qué frecuencia realiza la actividad?										
	MC (5)		C (4)		I(3)		PC(2)		NC(1)			S(5)		CS(4)		AV(3)		CN(2)		N(1)		
	fí	%	fí	%	fí	%	fí	%	fí	%		fí	%	fí	%	fí	%	fí	%	fí	%	
3.2.CONOCIMIENTO Y LA APLICACIÓN DE LA EVALUACIÓN	7	38.88	7	38.88	4	22,22					3.5.1	Emplea la observación como técnica para monitorear el desempeño de sus estudiantes en el aula de clases	8	44.44	6	33.33	3	16,66	1	5,55		
	4	22,22	5	27,77	9	50	2	5,55	1	5,55	3.5. 2	Utiliza la entrevista como técnica de evaluación para apreciar los aprendizajes alcanzados por sus estudiantes	3	16,66	7	38.88	4	22,22	4	16,66		
	5	27,77	9	50	2	11,11	1	5,55	1	5,55	3.5. 3	Aplica las evaluaciones escritas dentro del aula de clase para evaluar los aprendizajes alcanzados de sus estudiantes	4	22,22	8	44.44	3	16,66	3	16,66		
	5	44,44	5	27,77							3.5.4	Emplea las evaluaciones prácticas como una técnica de evaluación para evidenciar que el estudiante demuestra el saber a través del hacer	5	27,77	9	50	4	22,22				

Fuente: elaborado por la autora

En qué medida se siente capaz de realizar la actividad	¿Con qué frecuencia realiza la actividad?
Ítem 3.5.1: Emplea la observación como técnica para monitorear el desempeño de sus estudiantes en el aula de clases	
Las respuestas de los docentes encuestados se orientaron hacia las tendencias favorables: “Muy Capaz” 38,88% (8) y “Capaz” 38,88% (7) “Indeciso” 22,22% (4).	Las respuestas se ubicaron en las tendencias favorables: 44,44% (8) “Siempre y 33,33% (6) “Casi Siempre”, y en las tendencias desfavorables el 16,66% (3) “Algunas veces” y “Casi Nunca” 5,55(1)
Ítem 3.5.2: Utiliza la entrevista como técnica de evaluación para apreciar los aprendizajes alcanzados por sus estudiantes	
Las respuestas de los docentes encuestados se orientaron hacia las tendencias favorables “Muy Capaz” 38,88%(7) y “Capaz” 38,88%(7) y en las desfavorables “Indeciso”22.22% (4);	Las respuestas se ubicaron en las tendencias favorables: “Siempre”22,22% (3) y “Casi Siempre”38,88% (7), y en las tendencias desfavorables22,22 % (4) “Algunas veces y “Casi Nunca”, 22.22% (4).
3.5.3: Aplica las evaluaciones escritas dentro del aula de clase para evaluar los aprendizajes alcanzados de sus estudiantes.	
Las respuestas de los docentes encuestados se orientaron hacia las tendencias favorables: “Muy Capaz” 27,77% (5) y “Capaz” 50% (9) y en las desfavorables “Indeciso” 11,11% (2); “Poco Capaz” 5,55% (1); y “Nada Capaz” 5,55% (1)	Las respuestas se ubicaron en las tendencias favorables: “Siempre” 22,22% (4) “Casi Siempre” 44,4% (8)y en las tendencias desfavorables el 16,66 % (3) “Algunas veces”; “Casi Nunca” 16,66 % (3)
3.5.4: Emplea las evaluaciones prácticas como una técnica de evaluación para evidenciar que el estudiante demuestra el saber a través del hacer	
Las respuestas de los docentes encuestados se orientaron hacia las tendencias favorables “Muy Capaz” 33,33% (5) y “Capaz” 44,44% (8) y desfavorables:“ Indeciso” 27,77% (5);	Las respuestas se ubicaron en las tendencias favorables: “Siempre”27,77% (5) “Casi Siempre”, y 50% (9) y en las tendencias desfavorablesel 22,22 % (4) “Algunas veces”.

Desde los datos obtenidos del análisis en lo que respecta con los ítems: 3.5.1; 3.5.2, 3.5.3; 3.5.4 el porcentaje de respuestas dadas por los docentes como se puede apreciar en los Gráficos 10 y 11 lo siguiente:

a) En lo inherente con la capacidad de realizar actividades relacionadas con qué evaluar, al sumar las tendencias, el mayor porcentaje se ubicó en las favorables, “Muy Capaz” y “Capaz” cuyos porcentajes fluctuaron entre 88% al 100%. (Ver Gráfico 10)

b) Qué frecuencia realiza las actividades inherentes a ¿Con qué Evaluar? (ítems 3.5.1-3.5.2- 3.5.3 y 3.5.4.) se observa que al igual que las tendencias de las otras escalas los porcentajes fueron altos en las favorables (“Siempre” y “Casi Siempre”), oscilando dichos porcentajes entre 77% y 100%. (Ver Gráfico 11)

En el caso de las tendencias favorables, se puede inferir que parecieran sentirse “Siempre Capaz” y “Capaz” para: emplear la observación más del utilizar la entrevista, aplicar evaluaciones escritas y aplicar evaluaciones prácticas. En el Gráfico 10, se puede observar que los porcentajes indican que los docentes dan más preferencias a las pruebas escritas y prácticas (50% y 44.44% respectivamente).

Asimismo, en la misma gráfica se refleja que ellos parecieran sentir indecisión para utilizar la técnica de la entrevista. En relación a estos resultados, es importante acotar la importancia que reviste que el docente conozca y domine técnicas e instrumentos para evaluar los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, que le permita tener una visión global u holística de los aprendizajes logrados por sus estudiantes.

En atención a lo expuesto Andonegui (2011), considera que en la evaluación para el aprendizaje se requiere tener evidencias para conocer los logros de aprendizaje de los estudiantes, por lo tanto, el docente debe puntualizar o concretar la estrategia de evaluación y los instrumentos. Es importante que al seleccionar los mismos tomen en cuenta, los siguientes aspectos: la congruencia con los aprendizajes esperados establecidos en la planificación, la pertinencia con el momento de evaluación en que serán aplicados, los criterios e indicadores entre otros.

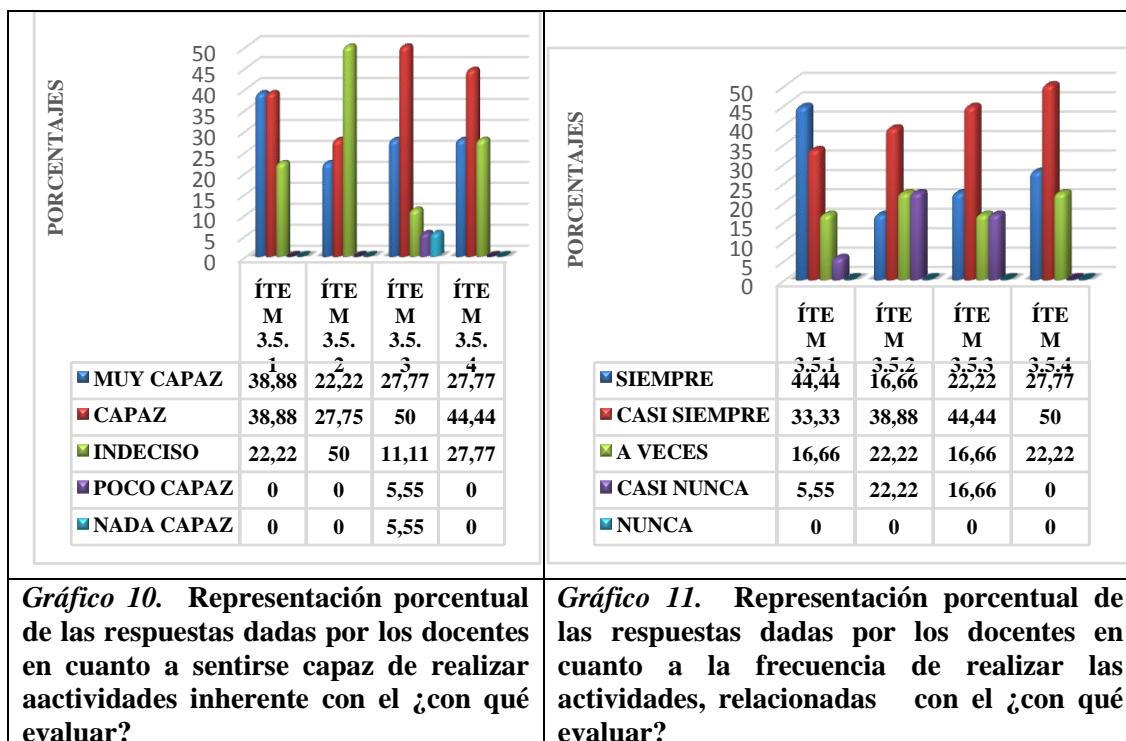


Gráfico 10. Representación porcentual de las respuestas dadas por los docentes en cuanto a sentirse capaz de realizar actividades inherente con el ¿con qué evaluar?

Gráfico 11. Representación porcentual de las respuestas dadas por los docentes en cuanto a la frecuencia de realizar las actividades, relacionadas con el ¿con qué evaluar?

En el Cuadro 11 se aprecia con respecto a los Indicadores “*Con qué Registrar la Evaluación*” relativo con la dimensión Praxis Evaluativa correspondiente con la Variable Conocimiento y Aplicación de la Evaluación de los Aprendizajes Basados en Competencias, que del 100 % (18) de los docentes adscritos en el Centro Jesús Maestro-Petare, que laboran en el subsistema del Nivel de Educación Primaria (1ero a 6to grado), los siguientes resultados en cuanto:

En qué medida se siente capaz de realizar la actividad	¿Con qué frecuencia realiza la actividad?
Ítem 3.6.1.1. Lista de cotejo	
Las tendencias de las respuestas se orientaron hacia las favorables: el 11,11 % (2) “Muy Capaz”, y en las tendencias desfavorables 55,55% (10) “Poco Capaz”; el 16,66 % (3) “Indeciso”; 16,66% (3) “No Capaz”.	Las tendencias de las respuestas se ubicaron en las favorables: el 11,11% (2) “Casi Siempre” y en las desfavorables 16,66 % (3) “Algunas veces”; “Casi Nunca”, 55,55 % (10) y un 16,66 (3) “Nunca”.

Cuadro 11

Resultados Obtenidos en el Indicador con qué Registrar la Evaluación de la Dimensión, Praxis Evaluativa Correspondiente a la Variable Conocimiento y Aplicación de la Evaluación de los Aprendizajes Basados en Competencias

DIMENSIÓN NES	In qué medida se siente capaz de realizar la actividad de:										Nº	ÍTEM	Categoría de Respuesta ¿Con qué frecuencia realiza la actividad?												
	MC (5)		C (4)		I(3)		PC(2)		NC(1)					S(5)		CS(4)		AV(3)		CN(2)		N(1)			
	fi	%	fi	%	fi	%	fi	%	fi	%			fi	%	fi	%	fi	%	fi	%	fi	%			
					2	11,1	3	16,65	5	16,65			10	55,5	5	3	11,1	2	10	55,5	5	11,1	2		
Praxis Evaluativa	10	55,5	4	11,1	2	11,1	3	16,65	5	16,65	3.6.1. Con qué registrar la evaluación	3.6.1.1. Lista de cotejo			2		3	11,1	10	55,5	5	11,1	2		
	5	5,55	4	5,55	3	16,65	5	22,2	22,2	22,2		3.6.6.2. Rúbrica	10	55,5	5	1	11,1	10	55,5	5	11,1	10	55,5	5	
	22,2	22,2	5	5,55	1	5,55	5	7	3	7		3.6.6.3. Registro descriptivo	1	5,55	5	2	11,1	1	5,55	5	11,1	1	5,55	5	
	27,5	27,5	5	5,55	10	5,55	5	38,85	38,85	38,85		3.6.6.4. Diario de clases	3	16,65	5	3	11,1	3	16,65	5	11,1	3	16,65	5	
	16,65	22,2	5	5,55	4	5,55	5	27,75	27,75	27,75		3.6.6.5. Guía de observación.	2	11,1	11,1	1	11,1	2	16,65	5	11,1	2	16,65	5	
	5,55	22,2	1	5,55	6	5,55	5	23,3	23,3	23,3		3.6.6.6. Escala de Estimación	1	5,55	5	1	11,1	1	5,55	5	11,1	1	5,55	5	
	11,1	27,75	5	5,55	8	5,55	5	33,3	33,3	33,3		3.6.6.7. Portafolio	7	16,65	5	6	11,1	6	16,65	5	11,1	7	16,65	5	
	11,1	27,75	11,1	5,55	6	5,55	5	11,2	11,2	11,2		3.6.6.8. Lista de verificación	3	16,65	5	8	11,1	6	16,65	5	11,1	2	16,65	5	

Fuente: elaborado por la autora

En qué medida se siente capaz de realizar la actividad	¿Con qué frecuencia realiza la actividad?
--	---

Ítem 3.6.1.2: Rúbrica

Las tendencias de las respuestas se orientaron hacia las favorables “Capaz”, 5,5% (1) y en las tendencias desfavorables el 33,3% (6) “Indeciso”; 22,2% (4) “Poco Capaz”, y “Nunca” 38,855 % (7),	Las tendencias de las respuestas se ubicaron en las desfavorables 22,2% (4); “Algunas veces”; 11,1% (2) “Casi Nunca” y 66,6% (12) y “Nunca”.
--	--

Ítem 3.6.1.3: Registro Descriptivo

Las tendencias de las respuestas se orientaron hacia las favorables: el 16,65 % (3) “Muy Capaz”; 55,5% (10) “Capaz” y en las tendencias desfavorables el 11,1 % (2) “Indeciso”; 16,65 % (3) “Poco Capaz”.	Las tendencias de las respuestas se ubicaron en las favorables: 11,1 % (2) “Siempre”; 55,5% (10) “Casi Siempre” y en las desfavorables 16,65 % (3) “Algunas veces”; “Casi Nunca”, 11,1 % (2) y 5,55% “Nunca”.(1)
---	--

Ítem 3.6.1.4: Diario de Clase

Las tendencias de las respuestas se orientaron hacia las favorables: el 11,1% (2) “Muy Capaz”; 33,3% (6) “Capaz” y en las tendencias desfavorables el 27,75 % (5) “Indeciso”; 11,1 % (2) “Poco Capaz” y 16,65 % (3) “Nada Capaz”	Las tendencias de las respuestas se ubicaron en las favorables: 11,1 % (2) “Siempre”; 22,22% (4) “Casi Siempre” y en las desfavorables 27,75 % (5) “Algunas veces”; “Casi Nunca”, 22,2 (4) y 16,65 % (3) “Nunca”.
--	---

Ítem 3.6.1.5. Guía de Observación

Las tendencias de las respuestas se orientaron hacia las favorables: el 16,65 % (3) “Muy Capaz”; 33,3% (6) “Capaz” y en las tendencias desfavorables el 22,2% (4) “Indeciso”; 16,65 % (3) “Poco Capaz” y 11,1% (2) “Nada Capaz”	Las tendencias de las respuestas se ubicaron en las favorables: 16,65 % (3) “Siempre”; 33,3% (6) “Casi Siempre” y en las desfavorables 22,2% (4) “Algunas veces”; “Casi Nunca”, y 16,65 % (3) y “Nunca” 11,1% (2).
---	--

Ítem 3.6.1.6: Escala de Estimación

Las tendencias de las respuestas se orientaron hacia las favorables: el 44,4% (8) “Muy Capaz”; 49,95% (9) “Capaz” y en las tendencias desfavorables el “Indeciso” y 5,55 % (1)	Las tendencias de las respuestas se ubicaron en las favorables: “Siempre”; 38,85% (7) “Casi Siempre” 33,3% (6) y en las desfavorables 27,75 % (5) “Algunas veces”.
--	--

En qué medida se siente capaz de realizar la actividad	¿Con qué frecuencia realiza la actividad?
---	--

Ítem 3.6.1.7: Portafolio

Las tendencias de las respuestas se orientaron hacia las favorables: el 16,65 % (3) “Muy Capaz”; 11,1% (2) “Capaz” y en las tendencias desfavorables el 55,5 % (10) “Indeciso”; 11,1 % (2) “Poco Capaz” y 5,55 % (1) “Nada Capaz”	Las tendencias de las respuestas se ubicaron en las favorables: 5,55 % (1) “Siempre”; 16,65 % (3) “Casi Siempre” y en las desfavorables 61,05 % (11) “Algunas veces”; “Casi Nunca”, 5,55(1) y 11,1 % (2) “Nunca”.
---	---

Ítem 3.6.1.8: Lista de verificación

Las tendencias de las respuestas se orientaron hacia las favorables: el 5,55% (1) “Muy Capaz”; 27,75 % (5) “Capaz” y en la tendencias desfavorables el 33,3 % (6) “Indeciso”; 27,75 % (5) “Poco Capaz” y 5,55 % (1) “Nada Capaz”	Las tendencias de las respuestas se ubicaron en las favorables: 22,2 % (4) “Casi Siempre” y en las desfavorables 22,2 % (4) “Algunas veces”; “Casi Nunca”, 38,85(7) y 16,65 % (3) “Nunca”.
--	--

Los datos obtenidos del análisis en lo que respecta con los ítems: 3.6.1.1, 3.6.1.2, 3.6.1.3; 3.6.1.4, 3.6.1.5, 3.6.1.6, 3.6.1.7 y 3.6.1.8, como se puede apreciar en los Gráficos 12, y 13 los porcentajes de respuestas dadas por los docentes indican:

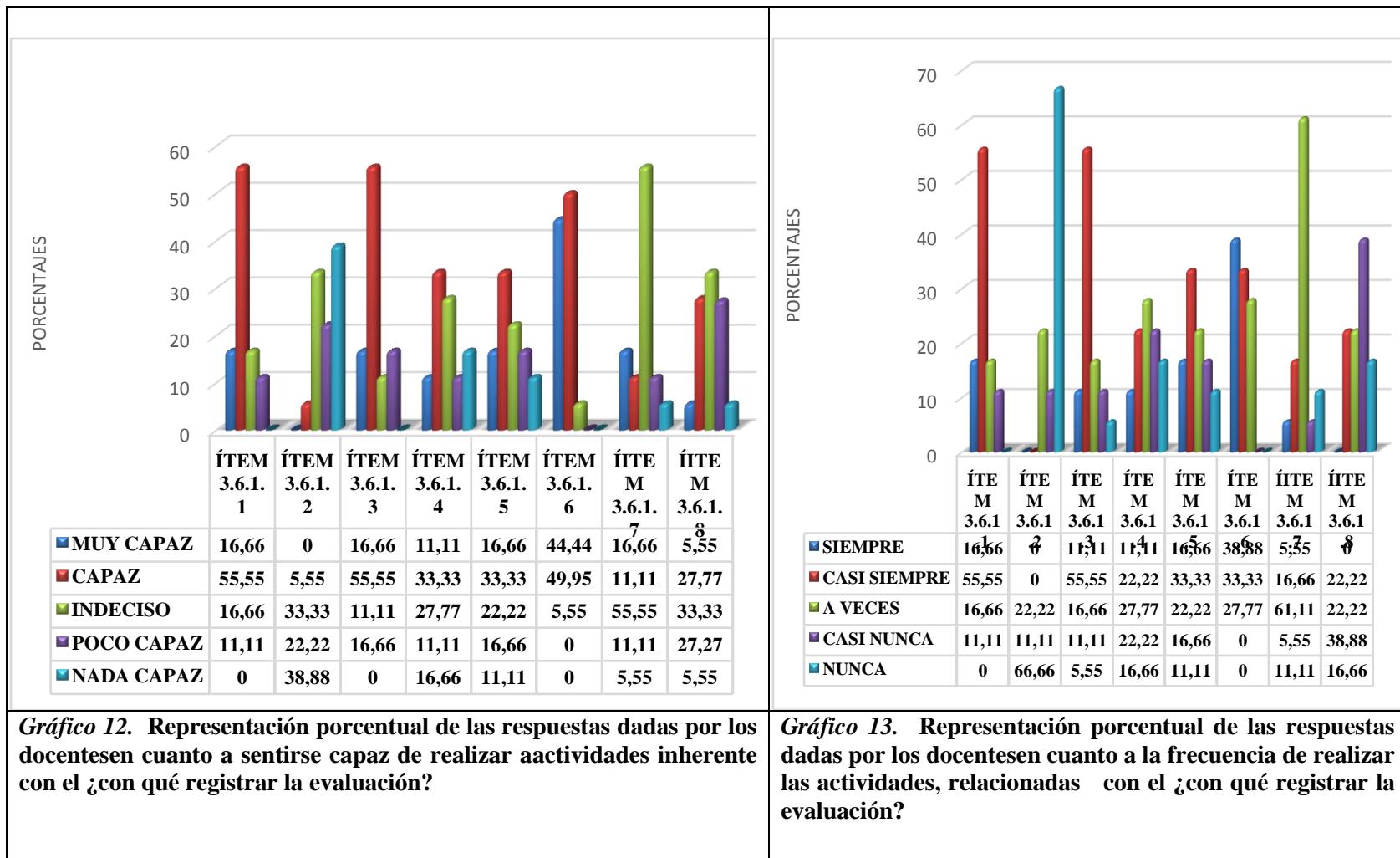
a) En lo inherente a sentirse capaz de utilizar los instrumentos que se indican en los ítems, se observa que los mayores porcentajes en las tendencias desfavorables se ubicaron en la rúbrica (93%), portafolio y la lista de verificación ambas con un 72,2% y el diario de clase con un 66,66%. En el caso de las tendencias favorables los porcentajes se ubicaron en la lista de cotejo (72,22%) y la escala de estimación (93%). (Ver Gráfico 12).

b) Qué frecuencia utiliza los instrumentos indicados en los ítems, al igual que las tendencias de las otras escalas los porcentajes fueron similares, en las favorables (“Siempre” y “Casi Siempre”), los porcentajes se ubican en la lista de cotejo y escala de estimación, ambas en un 72,22%, el registro descriptivo con un 66,66% y la guía de observación un 50% la tendencia es favorable y la otra mitad desfavorable. En el caso de las tendencias desfavorables se ubican aquí la rúbrica en un 100% y el portafolio en un 77%, la lista de verificación con 72% y el diario de clase con un 66,66%. De estos

resultados se puede inferir que los docentes no se sienten con capacidad para utilizar los instrumentos que son apropiados de acuerdo a lo que señala Tobón (2s010) y así como otros autores paraevaluar por competencias. (Ver Gráfico 13)

En el Cuadro 12 se aprecia con respecto a los ítems 3.7.1, 3.7.2, 3.7.3, 3.7.4 y 3.7.5 referidos a la “**Planificación de la Evaluación**” relativo con la dimensión Praxis Evaluativa correspondiente con la Variable Conocimiento y Aplicación de la Evaluación de los Aprendizajes Basados en Competencias, que del 100 % (18) de los docentes adscritos en el Centro Jesús Maestro-Petare, que laboran en el subsistema del Nivel de Educación Primaria (1ero a 6to grado), los siguientes resultados en cuanto:

En qué medida se siente capaz de realizar la actividad	¿Con qué frecuencia realiza la actividad?
Ítem 3.7.1: Promueve actividades de evaluación que permiten a los estudiantes en problemas significativas que proporciona experiencias educativas de interés	
Las respuestas de los docentes se orientaron hacia las tendencias desfavorable: “Indeciso” 27,75% (5). “Poco Capaz” 50% (9) y “Nada Capaz” 22,2% (4)	Las tendencias de las respuestas de los docentes se ubicaron en las desfavorables: 27,75 % (5) “Algunas veces”; “Casi Nunca”, 50% (9) y “Nunca”, 22,2% (4)
Ítem 3.7.2.: Comparte con los estudiantes los criterios de evaluación que aplica	
Las respuestas de los docentes se orientaron hacia las tendencias favorables: “Capaz” 5,55% (1); y en las desfavorables “Indeciso” 22,2% (4); “Poco Capaz” 44,4% (8) y “Nada Capaz” 27,75% (5)	Las tendencias de las respuestas de los docentes se ubicaron en las favorables “Casi Siempre”, 5,55% (1) y en las desfavorables: 16,65 % (3) “Algunas veces”; “Casi Nunca”, 61,05% (11) y “Nunca” 16,65 % (3).
Ítem 3.7.3.: Define los criterios de desempeño requeridos para evaluar las evidencias sobre los aprendizajes logrados, asociados a cada competencia	
Las respuestas de los docentes se orientaron hacia las tendencias desfavorables “Indeciso” 22,2% (4). “Poco Capaz” 44,4% (8) y “Nada Capaz” 33,3% (6).	La tendencia de las respuestas de los docentes se ubicaron en las desfavorables “Algunas veces” 16,65 % (3); “Casi Nunca”, 61,05% (11) y “Nunca” 22,2% (4).



Fuente: elaborado por la autora

Cuadro 12

Resultados Obtenidos en el Indicador Planificación de la Evaluación Inherente a la Dimensión, Praxis Evaluativa Correspondiente a la Variable Conocimiento y Aplicación de la Evaluación de los Aprendizajes Basados en Competencia

Praxis Evaluativa	DIMENSIÓN	En qué medida se siente capaz de realizar la actividad de:										Nº	Ítems	Categoría de Respuesta ¿Con qué frecuencia realiza la actividad?											
		MC (5)		C (4)		I(3)		PC(2)		NP(1)				S(5)		CS(4)		AV(3)		CN(2)		P(1)			
		fi	%	fi	%	fi	%	fi	%	fi	%			fi	%	fi	%	fi	%	fi	%	fi	%		
3.7.1. Planificación de la Evaluación	1	5,55		4	5,55	5		9		4		3.7.1.1. Promueve actividades evaluación que permitan a los estudiantes implicarse en problemas significativos que proporcionen experiencias educativas de interés					5		9		4				
	6	6		4	22,22	22,22	27,77	8		5						3	1	11	16,66	11	27,77	22,22			
	33,33	33,33		4	33,33	22,22	22,22	6		6						3	5,55	3	50	61,11	50	4			
	6	6		5	33,33	33,33	44,44	8		8						7	38,88	9	11	16,66	16,66	22,22			
	27,77	27,77		5	27,77	44,44	44,44	5		5						6	33,33	6	6	16,66	16,66	22,22			
3.7.1.2. Comparte con los estudiantes los criterios de evaluación que aplica																									
3.7.1.3. Define los criterios de desempeño requeridos para evaluar las evidencias sobre los aprendizajes logrados, asociados a cada competencia																									
3.7.1.4. Establece los indicadores precisos para evaluar las competencias																									
3.7.1.5. Redactar indicadores de proceso para evaluar a los estudiantes																									

Fuente: elaborado por la autora

Ítem 3.7.4: Establece los indicadores precisos para evaluar las competencias

Las respuestas de los docentes se orientaron hacia las tendencias desfavorables “Indeciso” 22,2% (4). “Poco Capaz” 33,3% (6) y “Nada Capaz” 44,4% (8).	La tendencia de las respuestas de los docentes se ubicaron en las desfavorables: 16,65 % (3) “Algunas veces”; “Casi Nunca”, 50% (9) y “Nunca” 33,3% (6).
--	--

Ítem 3.7.5: Redacta indicadores de proceso para evaluar a los estudiantes

Las respuestas de los docentes se orientaron hacia las tendencias favorables: “Capaz” 5,55% (1) y en las desfavorables “Indeciso” 33,3% (6); “Poco Capaz” 33,3% (6) y “Nada Capaz” 27,75% (5)	Las tendencias de las respuestas de los docentes se ubicaron en las desfavorables “Algunas veces” 38,85% (7); “Casi Nunca”, 33,3% (6) y “Nunca” 27,75 % (5).
---	--

Los resultados obtenidos del análisis de las respuestas dadas por los docentes en lo que respecta con los ítems: 3.7.1. 3.7.2, 3.7.3; 3.7.4 y 3.7.5, como se puede apreciar en el Gráficos 14 y 15, indican:

a) En lo inherente a sentirse capaz de: promover actividades de evaluación que permitan al estudiante implicarse en situaciones significativas; compartir los criterios de evaluación con los estudiantes, definir los criterios de desempeño requeridos para evaluar las evidencias, establecer indicadores precisos para evaluar las competencias, y redacta indicadores de procesos para evaluar a los estudiantes, los porcentajes alcanzados en las tendencias desfavorables son más altos que en las tendencias favorables. En las tendencias favorables los porcentajes oscilaron entre se ubicaron 93% a 100% y las favorables fue de un 5,5% (Ver Gráfico 14).

b) Qué frecuencia realiza las actividades indicadas en los ítems, los porcentajes en las tendencias indicaron que fueron iguales, es decir los porcentajes más altos se ubicaron en las desfavorables, entre 93% a 100%. De estos resultados se infiere que el docente presenta ciertas debilidades en lo que respecta a su praxis evaluativa en cuanto a estrategias actividades, definición de criterios, involucrar a los estudiantes en la toma de decisiones en el proceso evaluativo, entre otros aspectos. (Ver Gráfico 15).

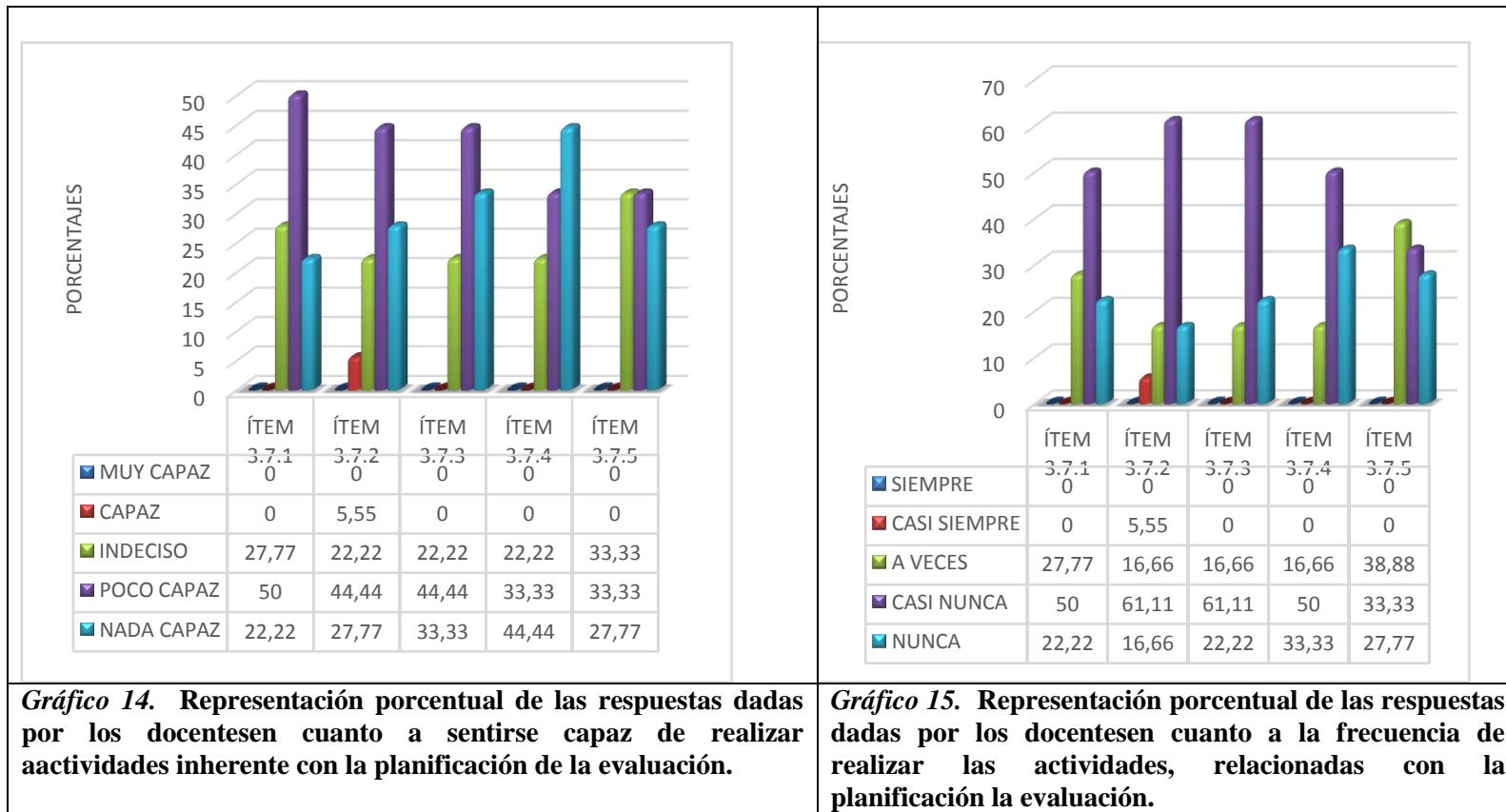


Gráfico 14. Representación porcentual de las respuestas dadas por los docentes en cuanto a sentirse capaz de realizar actividades inherente con la planificación de la evaluación.

Gráfico 15. Representación porcentual de las respuestas dadas por los docentes en cuanto a la frecuencia de realizar las actividades, relacionadas con la planificación la evaluación.

En el Cuadro 13 se aprecia con respecto a los ítems 3.8.1, 3.8.2, 3.8.3, 3.8.4, 3.8.5, 3.8.6, 3.8.7, 3.8.8 y 3.7.9 referidos a la “**Gestión de la Evaluación**” relativo con la dimensión Praxis Evaluativa correspondiente con la Variable Conocimiento y Aplicación de la Evaluación de los Aprendizajes Basados en Competencias, que del 100 % (18) de los docentes adscritos en el Centro Jesús Maestro-Petare, que laboran en el subsistema del Nivel de Educación Primaria (1ero a 6to grado), los siguientes resultados en cuanto

¿En qué medida se siente capaz de realizar la actividad?	¿Con qué frecuencia realiza la actividad?
Ítem 3.8.1. Construye o adapta instrumentos de evaluación válidos y confiables de acuerdo a aprendizajes esperados	
Las respuestas de los docentes se orientaron hacia las tendencias desfavorables “Indeciso” 33,33% (6). “Poco Capaz” 55,55% (10) y “Nada Capaz” 11,11% (2).	La tendencia de las respuestas de los docentes se ubicaron en las desfavorables: 16,65 % (3) “Algunas veces”; “Casi Nunca”, 50% (9) y “Nunca” 33,33% (6).
Ítem 3.8.2. Analiza los resultados de la evaluación para tomar decisiones	
Las respuestas de los docentes se orientaron hacia las tendencias desfavorables “Casi Siempre” 5,55% (1); “Indeciso” 33,33% (6); “Poco Capaz” 33,33% (6) y 27,77% (5) “Nada Capaz”.	Las tendencias de las respuestas de los docentes se ubicaron en las desfavorables “Algunas veces” 38,88 % (7); “Casi Nunca”, 33,33% (6) y “Nunca” 27,77% (5).
Ítem 3.8.3 Informa los resultados en los momentos destinados para ello	
Las respuestas de los docentes se orientaron hacia las tendencias desfavorables “Indeciso” 27,75% (5); “Poco Capaz” 33,3% (6) y “Nada Capaz” 38,85% (7).	La tendencia de las respuestas de los docentes se ubicaron en las favorables “Casi Siempre”, 5,55% (1) y en las desfavorables: 11,1 % (2) “Algunas veces”; “Casi Nunca” 44,4% (8) y “Nunca” 38,85% (7)
Ítem 3.8.4: Brindo retroalimentación a sus estudiantes acerca de su avance en el aprendizaje	
Las respuestas de los docentes se orientaron hacia las tendencias desfavorables “Indeciso” 11,1% (2) “Poco Capaz” 33,3% (9) y “Nada Capaz” 38,85% (7).	Las tendencias de las respuestas de los docentes se ubicaron en las desfavorables “Algunas veces” 11,1 % (2); “Casi Nunca”, 38,85% (7) y “Nunca” 50% (9).

Cuadro 13

Resultados Obtenidos en los Indicadores de la Gestión de la Evaluación y de la Metaevaluación, Inherente a la Dimensión, Praxis Evaluativa Correspondiente a la Variable Conocimiento y Aplicación de la Evaluación de los Aprendizajes Basados en Competencias.

DIMENSIÓN	En qué medida se siente capaz de realizar la actividad de:										Nº	Ítems	Categoría de Respuesta ¿Con qué frecuencia realiza la actividad?												
	MC (5)		C (4)		I(3)		PC(2)		NP(1)					S(5)		CS(4)		AV(3)		CN(2)		P(1)			
	fi	%	fi	%	fi	%	fi	%	fi	%			fi	%	fi	%	fi	%	fi	%	fi	%			
3.8.1. Gestión de la Evaluación					6	33,33	10	55,55	2	11,11	3.8.1. Gestión de la Evaluación							3	16,66	13					
					1	5,55	10	55,55	7	38,88								3	16,5	7	2				
					5	33,33	6	55,55	7	38,88				1	5,55	2	8	7	72,22						
					2	11,11	9	50	7	38,88						2	44,44	7	8						
					2	11,11	10	55,55	6	33,33				1	5,55	2	9	7	44,44						
					4	22,22	10	55,55	4	22,22				3	16,66	11	61,11	4	22,22	50	38,88	44,44	11,11		

Fuente: elaborado por la autora

¿En qué medida se siente capaz de realizar la actividad?	¿Con qué frecuencia realiza la actividad?
Ítem 3.8.5: Considera el error cometido por los estudiantes en las evaluaciones como una oportunidad de aprendizaje	
Las respuestas de los docentes se orientaron hacia las tendencias favorables: “Indeciso” 11,1% (2) “Poco Capaz” 55,5% (10) y “Nada Capaz” 33,3% (6).	Las tendencias de las respuestas de los docentes se ubicaron en las favorables “Casi Siempre”, 5,55% (1) y en las desfavorables: 11,1 % (2); “Algunas veces”; 49,95% (9) “Casi Nunca”, y “Nunca” 33,3% (6)
Ítem 3.8.6: Construye o adapta instrumentos de evaluación válidos y confiables de acuerdo a aprendizajes esperados	
Las respuestas de los docentes se orientaron hacia las tendencias favorables: “Indeciso” 22,2% (4) “Poco Capaz” 55,5% (10) y “Nada Capaz” 22,2% (4)	Las tendencias de las respuestas de los docentes se ubicaron en las desfavorables: 16,65 % (3) “Algunas veces”; “Casi Nunca”, 61,05% 2(11) y “Nunca” 22,2 % (4).
Ítem 3.8.7: Llevo registros continuos de los avances de las competencias de los estudiantes	
Las respuestas de los docentes se orientaron hacia las tendencias favorables: “Capaz” 11,1% (2) y en las desfavorables: “Indeciso” 16,65 % (3); “Poco Capaz” 38,75% (7) y “Nada Capaz” 33,3% (6)	Las tendencias de las respuestas de los docentes se ubicaron en las favorables “Casi Siempre” 11,1% (2) desfavorables: 16,65 % (3) “Algunas veces”; “Casi Nunca”, 44,4% (8) y “Nunca” 27,75 % (5)
Ítem 3.8.8: Incorpora tecnologías de la información y comunicación en la evaluación de los estudiantes	
Las respuestas de los docentes se orientaron hacia las tendencias favorables: “Capaz” 5,55% (1) y en las desfavorables: “Indeciso” 22,2% (4); “Poco Capaz” 22,2% (4) y “Nada Capaz” 50% (9)	Las tendencias de las respuestas de los docentes se ubicaron en las favorables “Casi Siempre” 5,55% (1) desfavorables: ” 22,2% (4) “Algunas veces”; “Casi Nunca”, 27,75 % (5)y “Nunca” ”, 44,4% (8)
Ítem 3.8.9 Maneja las herramientas tecnológicas de información y comunicación como apoyo al proceso de la evaluación	
Las respuestas de los docentes se orientaron hacia las tendencias favorables: “Capaz” 5,55% (1) y en las desfavorables: “Indeciso” 11,1% (2); “Poco Capaz” 50% (9) y “Nada Capaz” 33,3% (6)	Las tendencias de las respuestas de los docentes se ubicaron en las favorables “Casi Siempre” 5,55% (1) desfavorables: ” 11,1% (2) “Algunas veces”; “Casi Nunca”, 50 % (9)y “Nunca” ”, 33,3% (6)

Cuadro 13 (cont.)

DIMENSIÓN	En qué medida se siente capaz de realizar la actividad de:										Nº	Ítems	Categoría de Respuesta ¿Con qué frecuencia realiza la actividad?											
	MC (5)		C (4)		I(3)		PC(2)		NP(1)				S(5)		CS(4)		AV(3)		CN(2)		P(1)			
	fi	%	fi	%	fi	%	fi	%	fi	%			fi	%	fi	%	fi	%	fi	%	fi	%		
			2	11,11	3	16,66	7	38,88	6	33,33		3.8.7. Llevo registros continuos de los avances de las competencias de los estudiantes			2	11,11	3	16,66	8	44,44	5	27,77		
			1	5,55	4	22,22	4	22,22	9	50		3.8.8. Incorpora tecnologías de la información y comunicación en la evaluación de los estudiantes			1	5,55	4	22,22	5	28,88	8	44,44		
			1	5,55	2	11,11	9	50	6	33,33		3.8.9. Maneja las herramientas tecnológicas de información y comunicación como apoyo al proceso de la evaluación			1	6	2	11,11	9	50	6	33,33		
			3	16,66	10	55,55	5	27,77				3.9.1. Integra a todos los actores del acto educativo (docente-estudiantes-padres y representantes) en su proceso de evaluación, para garantizar el carácter cooperativo de esta.					4	22,22	9	50	5	27,77		
			6	33,33	11	55,55	1	5,55				3.9.2. Determina hasta qué punto los instrumentos utilizados son adecuados para obtener la información deseada					4	22,22	11	50	3	16,66		
			4	22,22	10	55,55	4	22,22				3.9.3. Investiga aquellas debilidades o deficiencias que han marcado a la evaluación realizada.					2	11,11	12	66,66	4	22,22		

Fuente: elaborado por la autora

Los resultados obtenidos del análisis de las respuestas dadas por los docentes en lo que respecta con los ítems: 3.8.1, 3.8.2, 3.8.3; 3.8.4 y 3.8.5, 3.8.6, 3.8.7, 3.8.8y 3.8.9, como se puede apreciar en el Gráfico 16 y 17 lo siguiente:

a) En lo inherente a sentirse capaz de: construir o adaptar instrumentos, analizar resultados de evaluación para la toma de decisiones, informar de los resultados en momento oportuno, brindar retroalimentación a los alumnos en cuanto a sus avances, considerar el error como una oportunidad para el aprendizaje del alumno, cumplir con los criterios establecidos en mutuo acuerdo con los estudiantes en el plan de evaluación, llevar registros continuos de los avances de las competencias de los estudiantes, hacer uso de la tecnologías en la evaluación de los estudiantes y utilizar las herramientas tecnológicas de información y comunicación como apoyo al proceso de evaluación, los porcentajes indican, como se puede apreciar en el Gráfico 16, que en todos las tendencias desfavorables “Indeciso”, “Poco Capaz” y “Nada Capaz”, los porcentajes alcanzados fueron muy altos, los mismos oscilaron entre 94% a 100% . En cuanto las tendencias favorables “Muy Capaz” y “Capaz” los porcentajes fueron bajos, fluctuando entre 5.55 % a 11.11%.

b) Qué frecuencia realiza las actividades indicadas en los ítems anteriormente señalados, losporcentajes indicaron que las tendencias desfavorables (“Siempre” y “Casi Siempre”) alcanzaron los porcentajes más bajos, entre 5,55% a 11,11% (Ver Gráfico 17)

En el Cuadro 13 seaprecia con respecto a los ítems 3.9.1, 3.9.2 y 3.9.3, referidos a la “*Metaevaluación*” relativo con la dimensión Praxis Evaluativa correspondiente con la Variable Conocimiento y Aplicación de la Evaluación de los Aprendizajes Basados en Competencias, que del 100 % (18) de los docentes adscritos en el Centro Jesús Maestro-Petare, que laboran en el subsistema del Nivel de Educación Primaria (1ero a 6to grado), los siguientes resultados en cuanto:

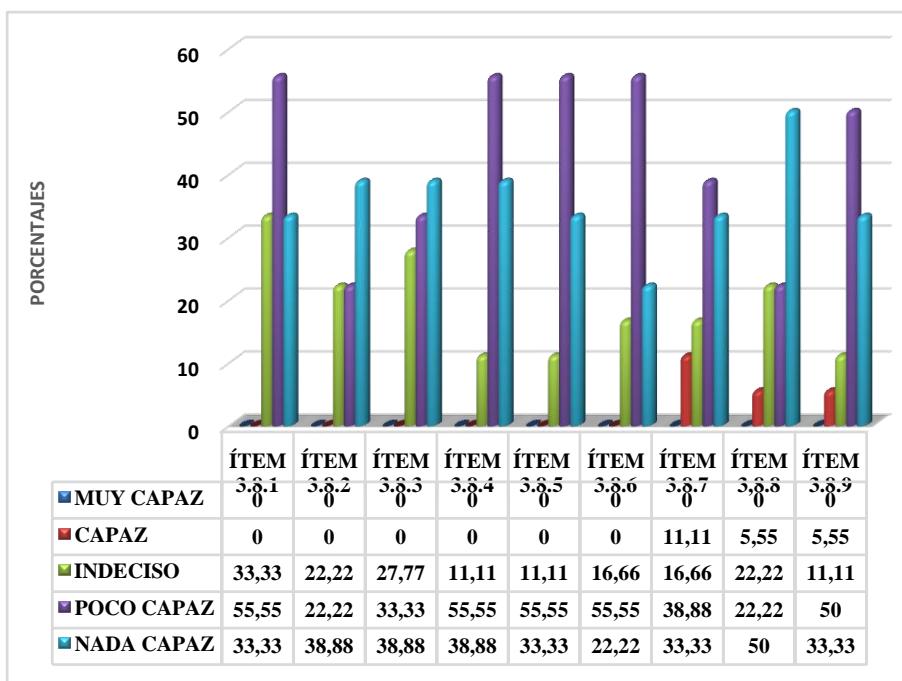


Gráfico 16. Representación porcentual de las respuestas dadas por los docentes en cuanto a sentirse capaz de realizar actividades inherente con la Gestión de la Evaluación.

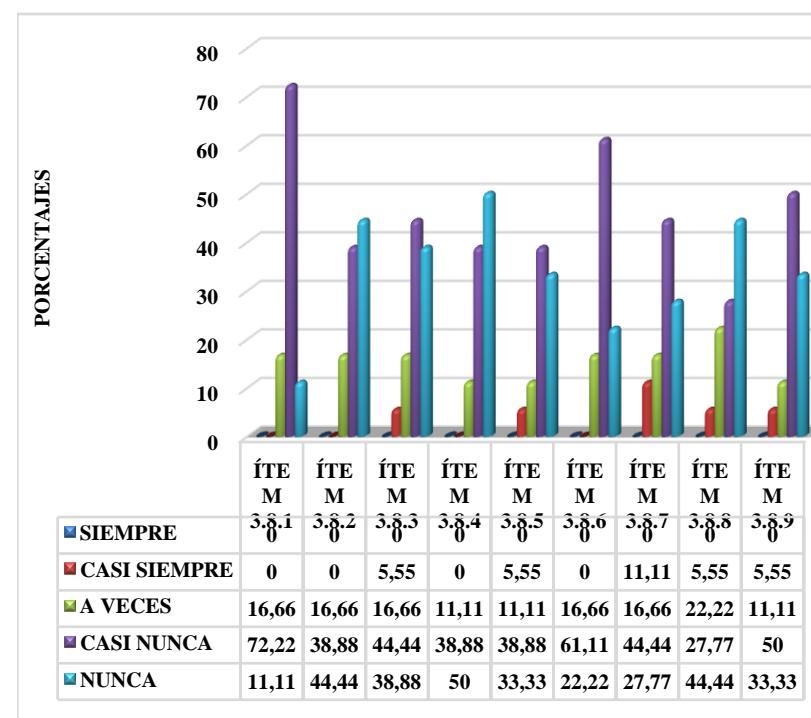


Gráfico 17. Representación porcentual de las respuestas dadas por los docentes en cuanto a la frecuencia de realizar las actividades, relacionadas con la Gestión de la Evaluación.

En qué medida se siente capaz de realizar la actividad	¿Con qué frecuencia realiza la actividad?
Ítem 3.9.1. Integra a todos los actores del acto educativo (docente-estudiantes-padres y representantes) en su proceso de evaluación, para garantizar el carácter cooperativo de esta.	
Las respuestas de los docentes se orientaron hacia las tendencias desfavorables: 16,66 % (3); “Poco Capaz” 55,55% (10) y “Nada Capaz” 27,77 % (5).	Las tendencias de las respuestas de los docentes se ubicaron en las desfavorables “22,22% (4) “Algunas veces”; “Casi Nunca”, 50%(9), y “Nunca””, y 27,77 % (5).
Ítem 3.9.2: Determina hasta qué punto los instrumentos utilizados son adecuados para obtener la información deseada	
Las respuestas de los docentes se orientaron hacia las tendencias desfavorables: “Indeciso”33,33% (6); “Poco Capaz” 61,11% (11) y “Nada Capaz” 5,55% (1)	Las tendencias de las respuestas de los docentes se ubicaron en las favorables “Casi Siempre” 5,55% (1) desfavorables: ” 22,22% (4) “Algunas veces” ; “Casi Nunca”, 27,77 % (5) “Nunca” 44,44% (8)
Ítem 3.9.3: Investiga aquellas debilidades o deficiencias que han marcado a la evaluación realizada	
Las respuestas de los docentes se orientaron hacia las tendencias desfavorables: “Indeciso”22,2% (4); “Poco Capaz” 55,5% (10) y “Nada Capaz” 22,2% (4).	Las tendencias de las respuestas de los docentes se ubicaron en las desfavorables: 11,1% (2); “Algunas veces”; “Casi Nunca”, 66,6 % (12) y“Nunca”22,2% (4).

Los resultados obtenidos en el análisis de los ítems: 3.9.1. 3.9.2 y 3.9.3 cómo se puede apreciar en el Gráficos 18 y 19, señalan con respecto a las tendencias de las respuestas de:

a)Sentirse capaz de integrar los actores del acto educativo, construir o adaptar instrumentos acordes a las competencias a evaluar, e investigar en lo referentes a las debilidades detectadas en la evaluación, las tendencias desfavorables “Poco Capaz” y “Nada Capaz” alcanzaron en todos los ítems más del 66,66 y al adicionar los puntajes de los indecisos alcanzan el 100%. Lo cual indica que las tendencias favorables no obtuvieron ningún porcentaje. (Ver Gráfico 18)

b) Qué frecuencia realiza las actividades indicadas en los ítems anteriormente señalados, el análisis reflejó resultados similares a los encontrados en la otra escala... (Ver Gráfico 19)

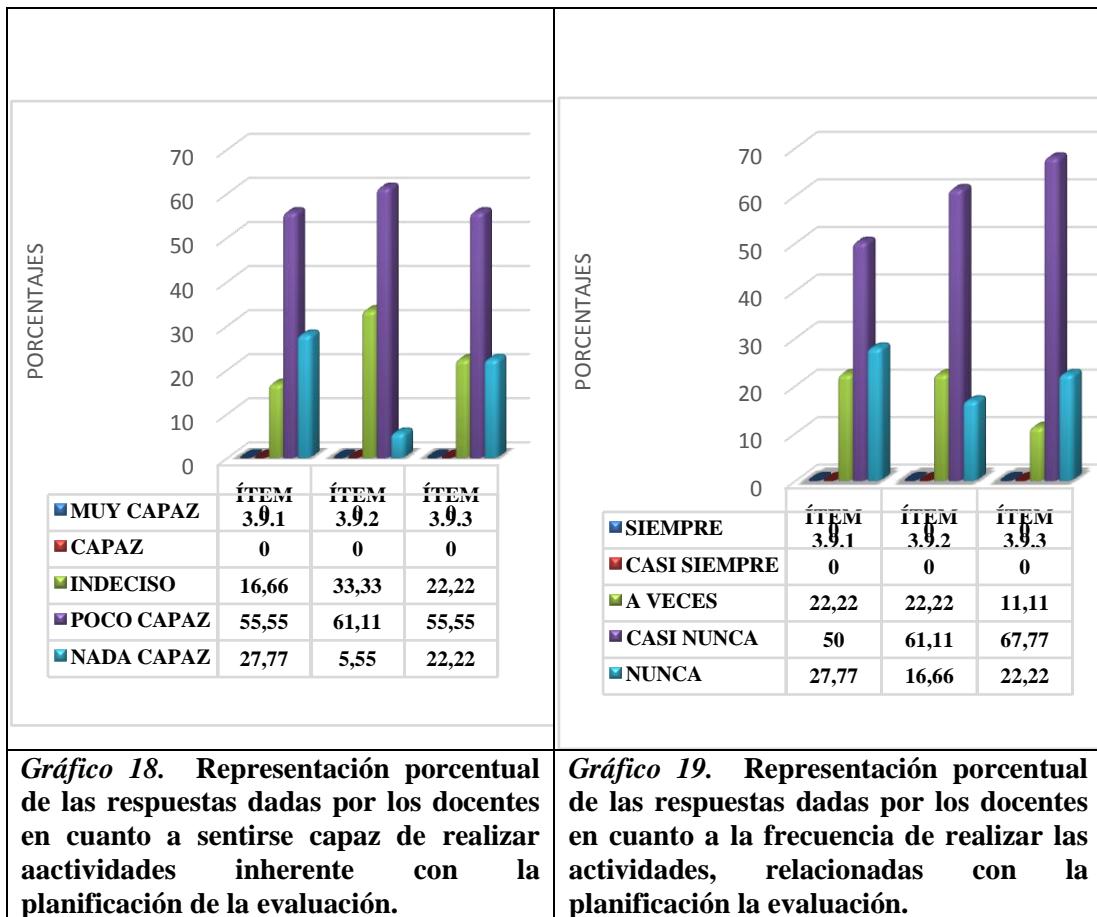


Gráfico 18. Representación porcentual de las respuestas dadas por los docentes en cuanto a sentirse capaz de realizar actividades inherente con la planificación de la evaluación.

Gráfico 19. Representación porcentual de las respuestas dadas por los docentes en cuanto a la frecuencia de realizar las actividades, relacionadas con la planificación la evaluación.

Tercera Parte: Análisis General de los Resultados Obtenidos de las Respuestas Correspondientes a las Preguntas Abiertas

¿Qué es competencia?

En relación de cómo conciben los docentes lo que es competencia, de los resultados obtenidos del cuestionario autoadministrado, el cual fue aplicado a los docentes del CJM, se puede inferir que del 100% (18) de estos docentes solamente

el 22,22% (4) se aproximan a una definición que contiene los elementos y características de lo que ésta implica.

En las definiciones dadas por el resto de los docentes el 77,78% (14) de los docentes consultados, se evidencia ambigüedades, confusiones y poca articulación de las palabras que emplean para tratar de conceptualizar el término. Así mismo, en estas definiciones se observa que constantemente relacionan competencia con: habilidad, conocimientos, destreza, desempeño, procedimientos, pero sin una articulación favorable o cercana a lo que implica su concepto, lo cual demuestra el desconocimiento que tienen acerca de lo que es competencia.

Por otra parte, también pareciera que estos docentes que no logran establecer la finalidad de desarrollar estudiantes competentes, capaces de resolver problemas y tomar decisiones frente a situaciones o tareas que se les presenten a lo largo de su vida; sus definiciones sugieren que se centran más en lo cognitivo, y en la transferencia de contenidos.

Del análisis realizado en lo referente con la definición dada por los docentes del C.J.M., sobre lo que es para ellos competencia, corrobora la necesidad de que tienen ellos, de ser una capacitados en el enfoque por competencias; por cuanto se considera que si el docente no tiene una concepción clara y concreta de los aspectos fundamentales del enfoque, es imposible que tenga la capacidad para abordar una praxis evaluativa mediante la construcción de una planificación acorde a promover el desarrollo de competencias en los estudiantes en aras de lograr aprendizajes significativos, que les permita enfrentar y responder de manera eficiente y eficaz los retos que la sociedad y el medio que les rodea les impone.

¿Qué es evaluar por competencias?

Del 100% (18) de los docentes del CJM, el 94,44% (17) de ellos, en las definiciones formuladas sobre *¿Qué es evaluar por competencias?*, permite inferir, que consideran la evaluación por competencias como un proceso que se centra solamente en verificar si el estudiante demuestra o no lo aprendido, según lo que ellos

esperan observar. Pero sin dar apertura a un proceso de registro sistemático de evidencias, que permita al estudiante darse cuenta de su propio desempeño frente a las situaciones de aprendizaje para ser consciente de cómo va avanzando en el logro de las competencias.

Igualmente, en sus definiciones se observa que pareciera no tener claridad qué evidencias deben estar presentes en la evaluación por competencias. Dentro del grupo de docentes encuestados solamente el 16,66% (3), señalan algunos términos interesantes como indicadores de logro, retroalimentación entre otros, pero sin aclarar en qué momentos se aplican o cómo determinan la evaluación desde el enfoque por competencias.

Sobre la base del análisis realizados a los datos recopilados mediante los cuestionarios aplicados a los docentes que laboran en el CJM, de podría inferir que subyace en el discurso una evaluación de aprendizajes que se concentra en la validación o verificación de que el estudiante cumpla con la meta que el docente le ha trazado desde la demostración de un conocimiento adquirido que apuntan a la memorización o reproducción de lo observado, pero sin implicarlo en el análisis de su propio avance, por lo que no se puede hablar de una aplicación real del enfoque por competencias al evaluar.

Por tanto, desde el análisis realizado, se puede afirmar la necesidad de capacitar a los docentes del C.J.M., en el desarrollo de una praxis evaluativa bajo un enfoque por competencias, con la finalidad de que realmente se corresponda al carácter sistémico y formativo de la misma. Asimismo como también, logre comprender su carácter de mejora continua en el desempeño del estudiante, la integralidad del conocimiento en las distintas evidencias y pues, no se trata de una mera ponderación a la demostración de un contenido asimilado desde lo cognitivo.

Cuarta Parte: Los Elementos a Considerar en el Diseño de la Propuesta del Programa de Capacitación sobre Evaluación por Competencias.

En relación a los elementos a tomar en cuenta para el diseño de la propuesta del Programa de Capacitación, los resultados obtenidos del cuestionario autoadministrado indicaron en lo referente con:

4.1. Los contenidos inherentes a la fundamentación teórica de la evaluación a desarrollar en la capacitación: el 27,77% (5) de los docentes seleccionaron los referidos a las generaciones de la evaluación y los principios de la evaluación; el 44,44% (8) enfoques de la evaluación; 55,55% (10) tipos de evaluación; 66,66% (12) formas o momentos de la evaluación y 16,66% (3) actores que participan en el acto de evaluar. (Ver Gráfico 20)

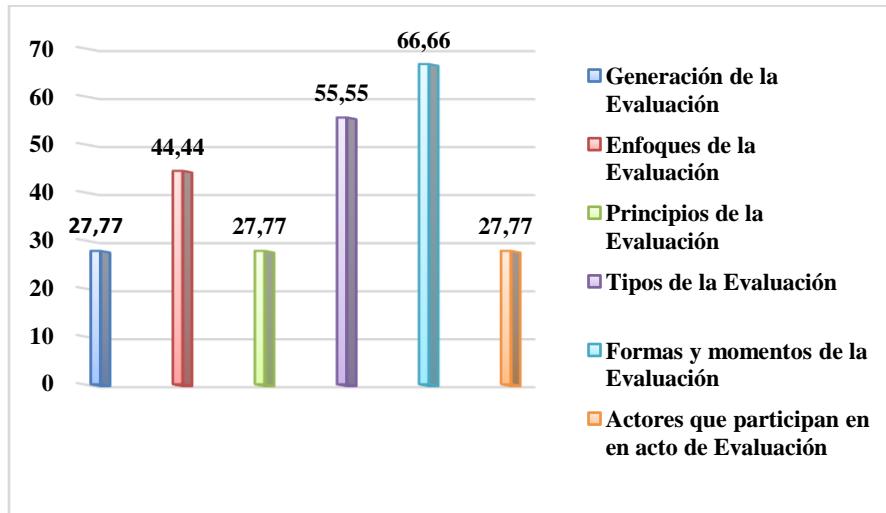


Gráfico 20. Representación porcentual de la fundamentación teórica sobre evaluación, seleccionada por los docentes a ser considerados en el curso de capacitación.

4.2. Las estrategias metodológicas a emplear en la evaluación: el 27,77% (5) de los docentes indicaron proyecto de aprendizaje; 22,22 % (4) diagnóstico inicial; el 38,88% (7) construcción de Proyectos de aprendizaje e indicadores; 11,11% (2) Ejes transversales; 55,55% (10) estrategias de evaluación; 33,33% (6) Evaluación cualitativa; 50% (9) competencias y el 61,11% (11) criterios. (Ver Gráfico 21)

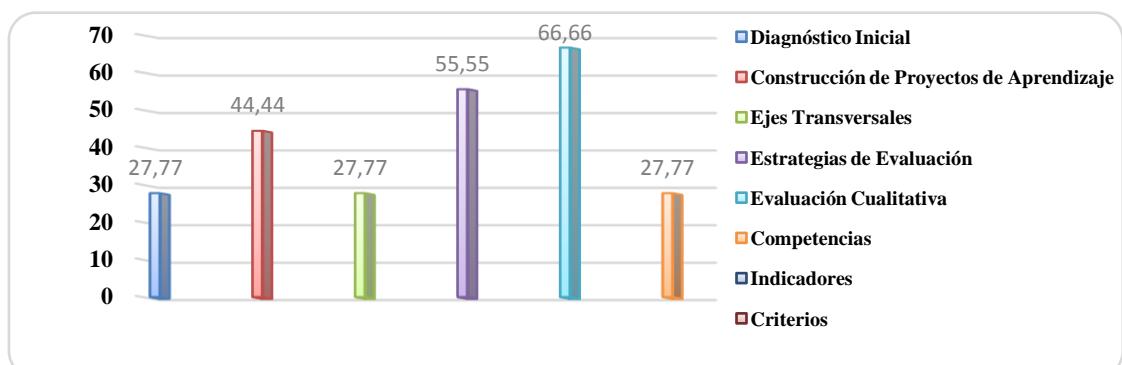


Gráfico 21. Representación porcentual de las estrategias metodológicas a emplear en la evaluación

4.3. Estrategias para identificar en atención con los contenidos de aprendizaje, (conceptuales, procedimentales y actitudinales) las competencias, los indicadores y criterios de evaluación: el 100% (18) de los docentes consideraron este aspecto para ser incluido en el programa. (Ver Gráfico 22)

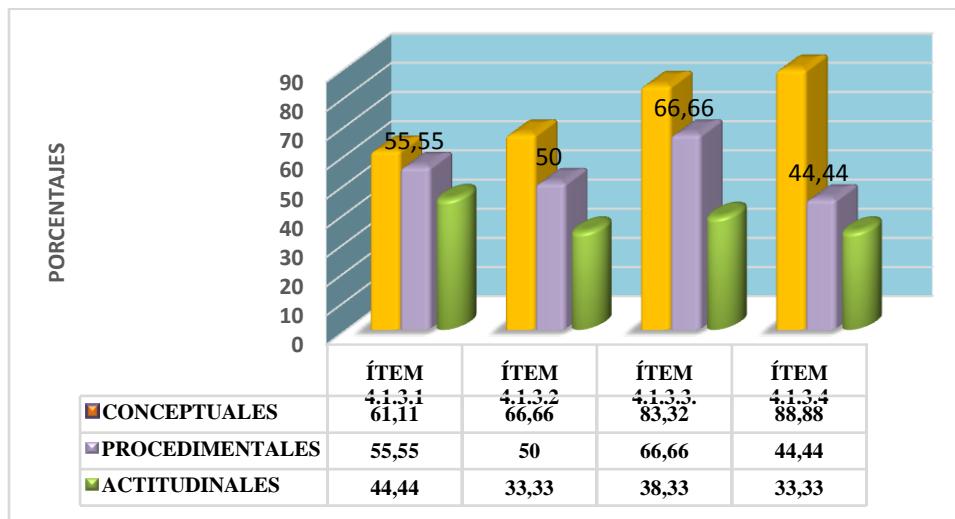


Gráfico 22. Representación porcentual de estrategias para identificar en atención con los contenidos de aprendizaje, (conceptuales, procedimentales y actitudinales) las competencias, los indicadores y criterios de evaluación

4.4. Técnicas e instrumentos de recolección de información: 50% (9) de los docentes señalaron las Técnicas y el 88,88% (16) los instrumentos. (Ver Gráfico 23)

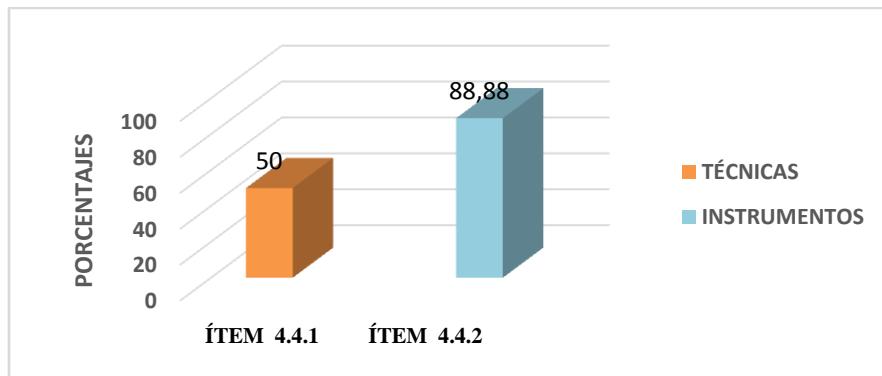


Gráfico 23. Representación porcentualsobre temática Técnicas e instrumentos de recolección de informaciónseleccionados por los docentes a ser considerados en el curso de capacitación.

4.5. Análisis e interpretación e información de los resultados de la evaluación: el 38,88% (7) de los docentes marcaron lo referente a la recolección de la información de diferentes fuentes; 55,55% (10) el procesamiento de la información; el 27,77% (5) el cómo, a quién, y cuándo dar a conocer los resultados de la evaluación y el 44,44% (8) la retroalimentación y feedback.

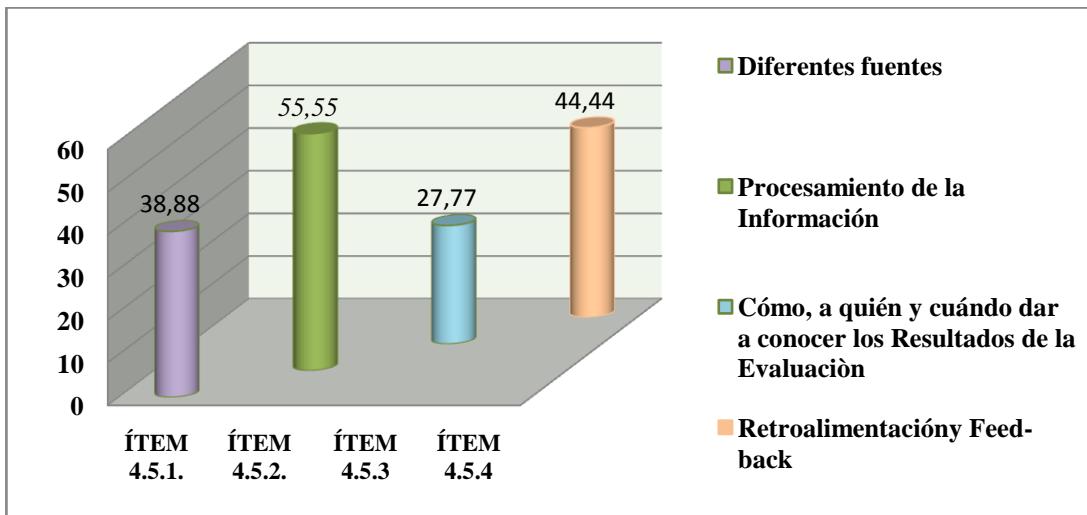


Gráfico 24. Representación porcentualsobre temática deanálisis e interpretación e información de los resultados de la evaluación seleccionados por los docentes a ser considerados en el curso de capacitación

Quinta Parte: Factibilidad de la Aplicación del Programa

La viabilidad de la aplicación del programa de capacitación sobre evaluación basada en competencias, dirigida a los docentes del Centro Jesús Maestro fue examinada desde ocho dimensiones, a saber: **legal, política, institucional, técnica, operativa, social, financiera y tiempo.**

Los resultados arrojados por el cuestionario autoadministrados a los docentes, indicaron que el programa puede ser aplicado por cuanto es factible desde el punto de vista legal, político, institucional, técnico, operativo, social, financiero y se dispone del tiempo requerido.

Factibilidad Legal: En atención con la viabilidad legal, la propuesta tiene sustentación en los siguientes documentos jurídicos: Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (2000), Ley Orgánica de Educación (2009), el Reglamento del Ejercicio de la Profesión Docente (2000).

Con respecto a la Constitución Bolivariana de Venezuela (2000), en el Artículo 104, contempla: “La educación estará a cargo de personas de reconocida moralidad y de comprobada idoneidad académica. El Estado estimulará su actualización permanente...” (p.38). Lo establecido en este artículo indica, que el docente como sujeto quien aplica la evaluación del estudiante debe ser competente o capaz cuando estima los distintos momentos de evaluación, o bien utiliza los tipos de evaluación para el desarrollo del proceso de aprendizaje en el estudiante y en este sentido el Estado debe proporcionarle los medios para tal fin.

En referencia a lo establecido en los artículos de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela, la Ley Orgánica de Educación y su reglamento general, el reglamento del ejercicio de la profesión docente y la Resolución N° 1 emitida del Ministerio del Poder Popular para la Educación, cabe destacar que sirven de base a la capacitación actualización y adiestramiento del personal docente en las diversas funciones que desempeña, no solo como un deber sino como un derecho cuando afirma que el estado venezolano, estimulará, garantizará y se obligará a facilitar las condiciones para el mejoramiento profesional en los roles específicos del cargo que desempeñe.

Factibilidad política: La propuesta de capacitación se ajusta a los acuerdos, convenios y reglamentos internos tanto del Ministerio del Poder Popular para la Educación como aquellos que se llevan a cabo desde las directrices de la Asociación Venezolana de Educación Católica, como los propios de Fe y Alegría, como movimiento de Educación Popular y Promoción Social.

Factibilidad Técnica: El Centro educativo dispone de los recursos materiales y humanos necesarios para desarrollar la propuesta de capacitación. La institución cuenta con las instalaciones en condiciones adecuadas y óptimas, es decir posee un

salón de conferencias y un auditorio, en los cuales se pueden realizar las diferentes actividades inherentes a la capacitación.

Así mismo, existe el material y los equipos tecnológicos requeridos, tales como audiovisuales, impresoras, computadoras, papel, tinta, entre otros. En lo referente al personal especializado que se encargarán de desarrollar las actividades propuestas en los talleres, se cuenta con especialistas en el campo de la Evaluación quienes se han ofrecido a dictarlo sin costo alguno y también al respecto se tiene el apoyo del equipo directivo de la Red Zona Miranda de Fe y Alegría. De lo expuesto anteriormente permite afirmar que la propuesta cubre la totalidad de la demanda y se dispone de los recursos tanto humanos como materiales necesarios para su implementación

Factibilidad del Tiempo: El tiempo estimado para la capacitación del personal docente del CJM, se determinó en atención a la posibilidad de abarcar la totalidad de los diferentes contenidos teóricos y prácticos a contemplar en los talleres, la disponibilidad del tiempo de los docentes y del horario que se podía disponer para el uso de las instalaciones de la institución. El tiempo destinado permite desarrollar de manera suficiente y con holgura todos los contenidos a ser desarrollados durante los talleres.

Factibilidad Social: Está diseñado para atender el 100% de la demanda, es decir, lo dieciocho (18) que laboran en el CJM, con el objeto de mejorar sus praxis evaluativas, en atención del bienestar de los estudiantes y la comunidad de padres y representantes, para de esta forma alcanzar de manera eficiente y efectiva los objetivos y metas institucionales propuesta. La repercusión social redundará en un mayor profesionalismo de los docentes capacitados para los centros donde ellos trabajan, así como para beneficios de los estudiantes que ellos atienden y por ende de la calidad educativa.

Factibilidad Financiera o Económica: El programa de ejecutará con los aportes directos de la Investigadora, Es de acotar que también se cuenta con los recursos de la escuela para este tipo de propuestas puesto que forma parte de su misión y visión.

. **Factibilidad Administrativa:** Con respecto a quien llevará el control, no existe ninguna restricción al respeto, por cuanto la investigadora tiene toda la libertad y disponibilidad para administrarla ya que ocupa el cargo de Directora de la Institución.

Factibilidad Institucional: Queda determinada por la disposición del equipo Directivo del centro el apoyo manifestado y en la receptividad y apertura del todo el personal docente que colaboró en el desarrollo del estudio.

En lo que respecta a los aspectos referidos con: (a) el horario para llevar a cabo la capacitación, el 55,55% (10) de los docentes indicaron en la mañana y el 44,45% (8) indicaron en la tarde; b) el día que prefería para llevar a cabo la capacitación docente, el 88,88% (16) indicó de lunes a viernes; el 5,55% (1) el sábado y el otro 5,55% (1) cualquier día; (c) la modalidad para llevar a cabo la capacitación, el 77,78% (14) presencial y el 22,22% (4) semi-presencial y (d) el período del año escolar en el cual consideraban debería realizarse la capacitación el 100% (18) de los docentes consideraron el primer período del año,

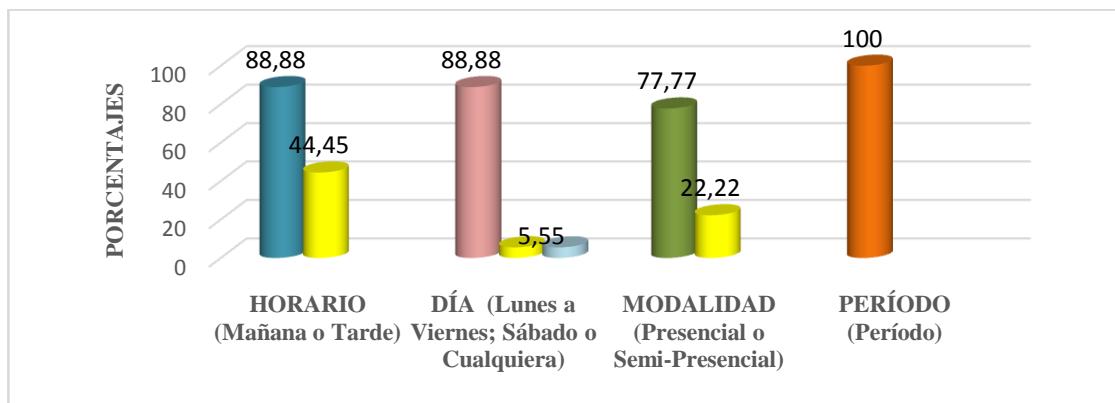


Gráfico 25. Representación porcentual de las respuestas suministradas por los docentes en relación con aspectos a ser considerados en el diseño del Programa de Capacitación.

CAPÍTULO V

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

En este capítulo se presentan las conclusiones y recomendaciones a lo que se arribó en este estudio y en la cual se planteó como objetivoGeneral la “Propuesta de un Programa de Capacitación sobre evaluación por competencia, dirigido al personal docente del Subsistema nivel de Educación Primaria, Centro Jesús Maestro-Petare, para el mejoramiento de su praxis evaluativa”.

Conclusiones

En este apartado se exponen un conjunto de determinaciones significativas que fueron surgiendo a lo largo del desarrollo de la investigación, con las cuales se pretende dar respuesta a los objetivos planteados en este estudio. Los mismos estuvieron encauzados hacia la propuesta de un programa de capacitación sobre evaluación por competencias orientado a brindar, a los docentes del Centro Jesús Maestro, los conocimientos teóricos empíricos que optimicen sus prácticas evaluativas a fin de garantizar el alcance de aprendizajes significativos y mejorar el rendimiento académico de los estudiantes, en correspondencia con el perfil de egreso acorde de cada etapa del Subsistema de Educación Primaria, así como también para elevar la calidad educativa de la institución.

En atención a los hallazgos investigativos, la profundización e interpretación de la teoría en correspondencia con las variables, dimensiones eindicadores se desarrollan, a continuación, las conclusiones correspondientes a cada uno de los objetivos específicos del estudio.

Del análisis realizado a los datos arrojados por el cuestionario autoadministrado a los docentes de CJM y considerando la praxis evaluativa vista desde el ideario de Fe y Alegría, concebida como una constante reflexión, confrontación de su práctica pedagógica y conforme a ella reajustar los procesos de evaluación, donde se integren

los referentes teóricos – metodológicos propios del enfoque por competencias, se concluye:

Con respecto al objetivo específico 1 dirigido a “*Diagnosticar el nivel de conocimiento (teórico – práctico) que poseen los docentes del subsistema de Educación Primaria del Centro Jesús Maestro –Petare, sobre evaluación por competencias*”, los resultados encontrados indican que:

Se evidencia vacíos y contradicciones en las concepciones que poseen los docentes sobre lo que es competencia y la manera de evaluarla. Lo cual se confirma por sus respuestas al definir competencia y evaluación por competencias; notándose ambigüedad, confusiones y poca articulación de las palabras que emplean para tratar de conceptualizar dichos términos.

Si el docente no posee una concepción clara y concreta del significado de “Competencia” y “Evaluación por Competencia”, se podría correr el riesgo de que ellos no podrán llevar a cabo una praxis evaluativa con una visión integradora “holística” que sustituya el modelo centrado en la medición por un modelo centrado en el juicio, el cual es el referente de base de la evaluación por competencia en donde se articulan las dimensiones: teórica, metodológica e instrumental.

La evaluación de los aprendizajes basada en competencias representa un gran desafío para los docentes de la Institución, pues transformar la comprensión de la evaluación de los aspectos meramente ponderables a procesos más holísticos en la formación integral de los estudiantes, subraya la importancia del enfoque de una evaluación centrada en el sujeto que aprende.

Del análisis de las respuestas dadas por los docentes del C.J.M, sobre en qué medida se sentía capaz de realizar las actividades inherentes a su praxis evaluativa y la frecuencia con que la realizaba, se observa que la mayoría de ellos pareciera centrarse solamente en verificar si lo aprendido por el estudiante se corresponde con lo que el educador considera debe enseñar desde el punto de vista conceptual, obviando en algunos casos otros aspectos fundamentales tales como los contenidos afectivos, los actitudinales y los procedimentales. No dan apertura a un proceso de registro sistemático de evidencias, que permita al estudiante darse cuenta de su propio

desempeño frente a las situaciones de aprendizaje para ser consciente de cómo va avanzando en el logro de las competencias. Estos hechos permiten llegar a la conclusión que son escasas las evidencias sobre la puesta en práctica de un modelo de evaluación de los aprendizajes por competencias.

Lo planteado en los párrafos anteriores pareciera indicarnos que el educador, en su práctica evaluativa, se concentra en la validación o verificación de que el estudiante cumpla la meta que el docente le ha trazado desde la demostración de un conocimiento adquirido que apuntan a la memorización o reproducción de lo observado, pero sin implicarlo en el análisis de su propio avance, por lo que no se puede hablar de una aplicación real del enfoque por competencias al evaluar.

La evaluación de los aprendizajes se ha convertido en uno de los temas de mayor trascendencia para el estudio de la mejora de la calidad de los procesos educativos. Se trata, entonces, de concebir la evaluación como una herramienta indispensable para reorientar los procesos de enseñanza y aprendizaje en función de promover el desarrollo integral del estudiante, es decir, ver la evaluación como un medio a través del cual el estudiante también aprende (aprendizaje significativo).

A este respecto se debe comprender que el fin a conseguir de la evaluación es cualificar a los estudiantes con las competencias básicas, propias y pertinentes de grado o nivel de acuerdo a los distintos saberes del conocimiento, a fin de que éstos se integren de forma autónoma, crítica, independiente y responsable en su contexto social. En razón de esto y atendiendo a lo observado anteriormente, en el desempeño de los educadores del C.J.M.

En lo concerniente con el objetivo específico 2, el cual se orientó a “*Establecer las necesidades de capacitación en Evaluación por competencias que tienen los docentes del subsistema de Educación Primaria en el centro Jesús Maestro – Petare*” se resalta:

Los resultados del diagnóstico confirman que los docentes del C.J.M requieren ser capacitados sobre el enfoque de evaluación por competencia, lo cual implica diseñar el programa de capacitación para tal efecto.

Los hallazgos indicaron que el educador presenta dificultades en la comprobación de desempeño por niveles en sus estudiantes; pareciera que no tienen clara la concepción de la evaluación por competencias, presentando confusiones entre lo que creen que saben y al momento de la ejecución de ello.

Asimismo, también los docentes presentan dificultades en la selección, construcción y aplicación de instrumentos. Es evidente, de igual forma, las contradicciones que se presentan en determinados instrumentos, para determinar con qué se evalúa.

Los resultados indicaron que solamente el 11,1% (2) C, J, M, parecieran manejar algunos elementos de la evaluación por competencia, pero ellos al igual que el resto de los docentes 98,9%, por las respuestas emitidas por ellos, se visualiza que aún se encuentran anclados en el modelo de evaluación tradicional el cual se sustenta en la medición.

En este sentido y, compartiendo con Tobón (2013), las prácticas evaluativas debe considerarse dentro de un enfoque por competencias y considerar la evaluación como un proceso mediante el cual se recopilan evidencias y se realiza un juicio o dictamen de esas evidencias, teniendo en cuenta criterios preestablecidos para dar retroalimentación, en aras de mejorar la efectividad del proceso evaluativo, es decir hacer énfasis en disponer las condiciones para que el aprendizaje se desarrolle a través de acciones como: planificar, organizar, desarrollar actividades donde el estudiante pueda demostrar desempeños acordes a los criterios previamente establecidos y de esta manera pueda responder al perfil establecido.

En lo referente al objetivo específico 3, encauzado a “*Determinar la factibilidad del programa de capacitación en Evaluación por competencias dirigido a los docentes del subsistema de Educación Primaria del Centro Jesús Maestro*”, los resultados obtenidos de los instrumentos confirmaron la viabilidad de la aplicación del Programa de capacitación, es decir, que es factible desde el punto de vista, legal, política institucional, técnica, social, operativa, financiera o económica, además de disponer del tiempo requerido para su ejecución, tal como se señaló en los capítulos IV y VI del presente estudio.

Con relación al objetivo 4 dirigido a “*Diseñar la propuesta de un programa de Capacitación sobre evaluación por competencias dirigida al personal docente del subsistema del Nivel de Educación primaria del Centro Jesús Maestro - Petare*”, se consideró pertinente por ser éste el producto de la presente investigación ser desarrollará en el Capítulo VI. Es importante acotar que el diseño de la misma, se sustenta en los hallazgos encontrados del diagnóstico,

Recomendaciones

Sobre la base de las conclusiones derivadas del estudio se recomienda algunas acciones las cuales se podrían ejecutar, ya sea para darle mayor pertinencia o continuidad a la investigación, o como referente para futuras investigaciones. Para ello se propone a las siguientes instancias:

- **Centro Jesús Maestro:**

-Incluir dentro del cronograma escolar, los tiempos y espacios para la ejecución de la propuesta de capacitación. Sobre evaluación por competencias.

-Enfatizar a los facilitadores de los talleres, tomar en cuenta los hallazgos encontrados en el diagnóstico sobre las necesidades de los docentes.

-Hacer seguimiento a la transferencia de la capacitación en la práctica pedagógica del aula.

-Poner a disposición la propuesta de capacitación a las demás escuelas de Fe y Alegría para fortalecer el desarrollo profesional e incidir en la calidad educativa.

- **Docentes del C.J.M.**

-Aplicar los conocimientos teóricos-prácticos adquiridos en la capacitación, en busca de la eficiencia y la eficacia de suspraxis evaluativa, a fin de que los estudiantes logren aprendizajes significativos, en atención al perfil del grado correspondiente o de egreso.

-Utilizar la meta cognición como instrumento para la mejora. En este sentido, debe aplicarla antes de realizar las actividades, con el fin de comprender lo que va hacer y a tomar conciencia como actuar de la mejor manera durante su desarrollo de la praxis pedagógica, lo cual le facilitará corregir errores, al momento, trabajar con la mejor disposición, determinar los logros alcanzados, identificar las necesidades de mejora y generar acciones concretas para el cambio, actualización y perfeccionamiento.

- Aplicar la Metaevaluación, es decir la evaluación de la evaluación, la cual comprende todos los elementos que la conforman (Matriz de evaluación, instrumentos, procesos, resultados, oros)

Se espera que este estudio sea un referente teórico y práctico a las distintas escuelas que atiendan el subsistema de Educación Primaria, públicas o privada, para impulsar los cambios necesarios en el proceso enseñanza y aprendizaje particularmente en lo que refiere a los procesos de evaluación.

CAPÍTULO VI

PROPUESTA DE UN PROGRAMA DE CAPACITACIÓN SOBRE EVALUACIÓN POR COMPETENCIA, DIRIGIDO AL PERSONAL DOCENTE DEL SUBSISTEMA NIVEL DE EDUCACIÓN PRIMARIA, CENTRO JESÚS MAESTRO-PETARE, PARA EL MEJORAMIENTO DE LA PRAXIS EVALUATIVA

Presentación

La propuesta de capacitación representa una herramienta de apoyo, para empoderar a los docentes en las competencias que deben implementar en su praxis evaluativa, en lo referente a la evaluación de los aprendizajes por competencias. En atención a ello, la presente propuesta pretende satisfacer las necesidades y mejorar el nivel de desempeño del docente evaluador.

Estudio de Factibilidad del Programa

En lo que respecta a esta Fase se hace especial énfasis en el estudio de necesidades, legal, técnico, social, financiero económico, institucional, administrativo mediante los cuales se determinó la factibilidad del programa, en virtud que su ejecución permitirá la realización de acciones dirigidas hacia la actualización y fortalecimiento del personal docente de CJM, en cuanto al tema de evaluación por competencia orientado hacia la excelencias de su gestión en las praxis evaluativa que coadyuve al mejoramiento de la calidad educativa, y tomando en

cuenta la necesidad que tienen los docentes de recibir este tipo de información para abordar una evaluación a través de las cuales el estudiante logre alcanzar aprendizajes significativos y la conciba también como un medio para aprender.

Los resultados, producto del análisis de las opiniones emitidas por los docentes encuestados, condujeron al establecimiento de conclusiones que indican con objetividad la necesidad de la aplicabilidad de la propuesta de capacitación. Su viabilidad se sustentó en el estudio de la factibilidad: legal, técnica, tiempo, financiera o económica, social, administrativa e institucional.

Diseño de la Propuesta del Programa de Capacitación

Los programas son instrumentos destinados a facilitar el logro de los objetivos definidos por un plan general. Deben llenar los siguientes requisitos: (a) estar sustentado en el análisis de necesidades; (b) brindar una secuencia lógica y progresiva de desarrollo e (c) Identificar necesidades cambiantes mediante la evaluación constante

El programa de capacitación se fundamenta en el constructivismo y el aprendizaje significativo, para ellos se empleó diversas estrategias que dinamicen el proceso y generen productos requeridos para la transformación de su práctica evaluativa desde el enfoque por competencias. La efectiva implantación de un proceso de capacitación debe apuntar a mejorar y transformar las prácticas. Para esto se requiere articular tres instancias según Davini (2013) tales como:

- La reflexión activa sobre la práctica: a través de la indagación, la observación de casos y de situaciones, la experiencia, el análisis, la búsqueda de relaciones, entre otros. En este proceso se pone en juego y reelabora sus propios conocimientos y reflexionando críticamente sobre su propio quehacer.
- La recepción del conocimiento especializado: no todo el conocimiento se construye. Hay momento en que la información se transmite. Pero esta transmisión, para producir un aprendizaje consistente y significativo, deberá utilizar distintas fuentes de información siempre referidas al problema que se analiza en las prácticas,

recuperando las experiencias y adecuándose a las características de los docentes, por ejemplo: videos/ entrevistas a invitados/ búsqueda de información en redes.

- La reconstrucción activa del conocimiento: a partir de las fases del proceso anterior, los docentes formulan hipótesis de mejora de sus prácticas, las ponen en práctica, las analizan y se realiza un seguimiento de sus resultados.

Teniendo en cuenta que esta propuesta de capacitación responde a una necesidad concreta en la institución de Fe y Alegría, se desarrollará garantizando los procesos de seguimiento y acompañamiento como recursos para la evaluación integral buscando detectar logros, dificultades o desvíos que permitan reorientar la propuesta.

La presente propuesta fue diseñada con los resultados derivados del estudio diagnóstico, el estudio de factibilidad, y del referente teórico en cual se describió a lo largo del presente estudio. Mediante estos insumos se establecieron los lineamientos para la estructuración y elaboración del Programa de capacitación sobre Evaluación por competencias cuyo propósito está dirigido a responder a la necesidad de capacitación que requiere el personal docente que labora en el Centro Jesús Maestro, perteneciente a la red de escuelas de Fe y Alegría, Movimiento de Educación Popular y Promoción Social.

Objetivos de la Propuesta

Objetivo General:

Capacitar en evaluación por competencias a los docentes del Colegio Jesús Maestro para el mejoramiento de su praxis evaluativa.

Objetivos Específicos:

Comprender las distintas concepciones de la Evaluación y su importancia en la gestión del aula.

Utilizar los resultados de la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación realizadas a los participantes, como insumos para el desarrollo de los talleres.

Aplicar estrategia e instrumentos de evaluación desde el enfoque por competencias.

Valorar los resultados de la aplicación del Programa de capacitación sobre evaluación por competencias dirigida a los docentes delCJM

Justificación

La capacitación ha tomado un papel importante dentro de las organizaciones, por el ritmo acelerado del conocimiento, ya no es suficiente contar con herramientas de vanguardia, sino que se requiere la actualización del capital humano como un aspecto esencial para el logro de las metas y objetivos de toda organización. En este sentido, ubicándonos en el campo educativo, esta necesidad se hace más apremiante al tratarse de capacitar a los docentes que son quienes tienen la responsabilidad de formar el recurso humano, es decir a los futuros profesionales. (González, González, y Núñez, 2014).

La capacitación puede concebirse como un proceso educativo de ejercitación en un determinado oficio, en función de las competencias y habilidades que requiere desarrollar la persona para desempeñar unas funciones dentro de rol o servicio que presta dentro de la organización. (González, González, y Núñez, 2014). En este sentido, los programas de capacitación son la respuesta a los problemas que se han diagnosticado previamente a su elaboración y son la base para orientar las acciones a desarrollar.

Para efectos de la presente investigación, la capacitación, se enmarca en la organización de una propuesta pedagógica y didáctica que requiere los docentes, para evaluar las competencias que deben desarrollar los estudiantes de acuerdo al grado o nivel educativo. Ante los resultados obtenidos en la investigación, se constata la

pertinencia de la capacitación en evaluación bajo el enfoque por competencias que garanticen la calidad educativa en función del perfil de cada grado.

Proceso de Transformación

El proceso de transformación en esta propuesta hace alusión a la forma de aplicar el Programa de Capacitación, es decir, a la ejecución de las actividades planificadas y la aplicación de las técnicas y métodos de trabajo la orientación de los especialistas en evaluación. los participantes (miembros del personal docente del C.J.M.), tendrán la oportunidad de disponer de unos módulos contentivos de los contenidos a desarrollar en los talleres, a través de los cuales adquirirán los conocimientos teóricos y prácticos que les permitirán ser más competentes en el desarrollo de la prácticas evaluativas que les corresponderá realizar en el proceso enseñanza y aprendizaje.

Descripción del Proceso de Transformación

Sistématicamente el proceso se llevará a cabo en tres (4) etapas:

Primera Etapa:Sensibilización. En esta fase se realizará la presentación del Programa de Capacitación, a los participantes, con la finalidad de informar al personal docente que labora en el centro Jesús Maestro, acerca de la propuesta a implementarse sobre el programa de capacitación en evaluación por competencias, con el propósito de despertar en ellos el interés y el deseo de implicarlos para lograr los cambios propuestos o significativos que beneficien su labor de manera efectiva, a tal fin se procederá:

1. Campañas de información para dar a conocer los objetivos y contenidos del programa capacitación, a través de trípticos y carteleras.
2. Charla de sensibilización sobre Evaluación por Competencias considerándose la siguiente agenda:

2.1. Dinámica de intercambios de vivencias y experiencias del personal docente, sobre cómo perciben los docentes las praxis evaluativas: ¿Cuál es la concepción que ellos tienen sobre evaluación? ¿Qué aspectos evalúan? ¿Para

qué y por qué evalúa? ¿Cómo evalúa? ¿Cuándo evaluar?, es decir sobre las dimensiones de la evaluación (teleológica, teórica, tecnológica y la administrativa).

2.2. ¿Qué sentimientos despierta a ellos y a los estudiantes la evaluación?

2.3. ¿Qué beneficios obtendrán con la capacitación sobre evaluación por competencias?

2.4. ¿Cuál será la finalidad de evaluar por competencias en el proceso enseñanza y aprendizaje?

2.5. Importancia de los temas a desarrollar en los talleres

2.6. Discusión y conclusiones del grupo.

Segunda Fase:Capacitación. Esta etapa corresponde a la ejecución de los talleres teóricos prácticos referidos sobre Evaluación de los aprendizajes y Evaluación basada en Competencias, donde los participantes se les brindarán la oportunidad de compartir sus vivencias y experiencias, y presentar sus prácticas evaluativas tal cual son llevadas a cabo en su quehacer pedagógico. En este sentido, se pretende que los participantes (personal docente del CJM) reflexionen, des construya, construyan y reconstruyan para que adquieran los conocimientos teóricos y prácticos sobre evaluación por competencias

La Finalidad de la Capacitación

El Modelo de Escuela Necesaria de Calidad de Fe y Alegría Venezuela (2014) expone que las funciones pedagógicas de la evaluación aportan información para la adaptación de las actividades del proceso de enseñanza-aprendizaje a las necesidades de los educandos; estas funciones permiten que la evaluación sea orientadora y reguladora de los procesos pedagógicos.

Del mismo modo, la evaluación también es una herramienta de diagnóstico, de proyecciones, de afianzamiento del aprendizaje, de recurso para la

retroalimentación que permiten informar, de manera objetiva, los resultados de los aprendizajes de los educandos para tomar decisiones en aras de la mejora.

Fe y alegría propone los siguientes criterios:

- Los avances de los educandos en función de sus capacidades.
- El proceso de su aprendizaje; es decir, identificar los cambios entre los conocimientos previos y los conocimientos adquiridos.
- La meta exigida entendida como el mínimo que debe alcanzar el educando. Para cumplir con todas estas metas se necesita de formación y evaluación sean conocidas por los docentes para su buen uso y de buenos resultados; ya que si esto cambia continuamente no se podría llevar un control de los mismo y sería difícil para el docente y los educandos.

En atención a lo anteriormente expuesto, y sus implicaciones de la evaluación por competencias, los docentes consideran que aún les falta internalizar como el proceso de evaluación se orienta hacia la mejora y de esta forma cualificar el proceso del estudiante desde el manejo de los conceptos, aplicación y desde una actitud proactiva en la resolución de situaciones cada vez más complejas. Sin lugar a dudas, sigue siendo una temática que se debe abordar desde la formación, el acompañamiento y el seguimiento a lo realizado en las aulas y desde la concepción clara de la evaluación unificando criterios y estableciendo directrices que apunten a lo que realmente busca en la evaluación por competencias, atendiendo a su carácter sistémico y formativo.

Estrategias de Ejecución de la Capacitación:

La capacitación se llevará a cabo bajo la modalidad de talleres, a tal fin se ha previsto la ejecución de diez (10) talleres. Los talleres son concebidos dentro de este programa como actividades prácticas de carácter intensivo, que encauzarán a los docentes a la apropiación, aplicación y validación de conocimientos y metodologías, enfatizando el desarrollo de habilidades, destrezas, valores y actitudes positivas para

la ejecución de una praxis evaluativa de calidad y los cuales conllevan al compromiso de lo que lo aprendido en ellos sea aplicado inmediatamente a la práctica. En este sentido, los talleres serán concebidos como un espacio de reflexión y construcción colectiva que combina teoría y práctica alrededor de un tema, aprovechando la experiencia de los participantes y sus necesidades de capacitación.

Los contenidos correspondientes a los objetivos están distribuidos en 3 Módulos, organizados en una secuencia lógica. Las estrategias de ejecución para el programa de capacitación se realizarán dentro de un proceso inductivo o deductivo, según cada uno de los objetivos específicos a desarrollar y constituyéndose en momentos operativos, a través de diez (10) talleres.

Es de señalar, que los módulos para efectos de esta propuesta están concebidos como una guía para: (a) los facilitadores encargados de hacer la capacitación sobre evaluación por competencias, por cuanto los contenidos contemplados en cada uno de ellos constituirán insumos que les permitirán determinar las pautas y estrategias apropiadas y pertinentes para desarrollar y manejar las actividades de aprendizaje y ejercicios de forma adecuada y ordenada según se requiera para el logro de los objetivos propuestos.; y (b) los participantes (personal docente del CJM) quienes recibirán la capacitación, ya que le permitirán profundizar y lograr adquirir las competencias requeridas para realizar una praxis evaluativa con efectividad y eficiencia en aras de mejorar la calidad de los aprendizajes de los estudiantes y por ende la calidad de la institución. Así mismo los módulos se han diseñado también a manera que les sirvan como un material de consulta para situaciones que se le pueda presentar en atención a lo desarrollado en los talleres y para profundizar sobre la temática.

Los contenidos que abarcan los Módulos a desarrollar en los talleres se señalan a continuación:

Módulo I. (*Corresponde a la etapa de Sensibilización*). En éste módulo se contemplarán dos jornadas de talleres de 5 horas cada uno. La primera concerniente con la Evaluación de los aprendizajes, se explorarán conocimientos sobre lo que

conciben por evaluación en términos generales, titulado “definamos la concepción de evaluación” al ser el primero se pretende sensibilizar en lo que respecta a la evaluación como un acto de aprender a valorar tomar decisiones, con la finalidad de crear un clima de apertura para dejarnos confrontar y en un ambiente de confianza partir de las debilidades y fortalezas. El segundo se abordará las características de la Evaluación, su finalidad y actores de la Evaluación, esta sesión se busca clarificar las concepciones de la Evaluación para distinguir las diferentes visiones y modelos de la evaluación y concientizar a los participantes sobre la relevancia de los temas a desarrollar en los talleres para el logro de un excelente desempeño en la gestión de sus praxis evaluativas.

Módulo II:(Inherente a los Aspectos Teóricos). En este módulo, se hará una profundización en los aspectos teóricos de la evaluación, con el fin de esclarecer sus funciones en el proceso enseñanza y aprendizaje desde el análisis de su evolución. Ciertamente, para comprender como la evaluación ha cambiado en su estructura es necesario atender como las teorías que describen su funcionalidad a través de sus diversas variaciones en los diferentes momentos de la educación. Para este módulo se ha destinado tres talleres de 5 horas cada jornada.

Módulo III:(Concerniente a los Aspectos Prácticos). A este módulo se le asignó más números de talleres por cuanto se abordará la parte práctica y requiere la observación directa de los avances de los participantes en atención con los objetivos alcanzar establecidos en el Programa de Capacitación. En consecuencia, se planificaron 5 talleres de cinco (5) horas cada uno, para abordar los contenidos de este módulo. Dentro de estos talleres se destinarán espacios para llevar a cabo la, autoevaluación (docentes participantes), la coevaluación (pares) y la heteroevaluación (directivos, estudiantes y padres y representantes). Para llevar a cabo estas evaluaciones se utilizarán instrumentos, los cuales se elaborarán conjuntamente con los participantes dentro de los talleres. Cuyos resultados serán insumos para la construcción colectiva que articule las competencias desde la metodología, las

estrategias acordes a los indicadores y con los instrumentos acordes a dicho criterios evaluativos.

Módulo IV: Acompañamiento de la Práctica Evaluativa. (Está en Proceso de diseño)

Tercera Fase: Círculo de reflexión de retroalimentación o feed-back. La retroalimentación, dentro del proceso de capacitación, se concibe como una potente herramienta, la cual es fundamental para lograr mejorar la calidad de las praxis evaluativas de los docentes del CJM y fuente de desarrollo de los mismos. Con la retroalimentación se pretende entre los participantes: (a) despertar sentimiento de pertenencia; (b) que se desempeñen fortaleciendo una praxis evaluativa con la calidad deseada; (c) minimizar sus puntos débiles y potenciar los puntos fuertes del docente y sus contribuciones al Centro; (d) establecer una relación que genere confianza, seguridad y una comunicación entre directivos docentes estudiantes, padres y representantes, entre otros; (e) generar autoestima, confianza y seguridad y (f) desaprender hábitos o costumbres anclados a enfoques tradicionales que son improductivos o ineficaces.

En este sentido, la retroalimentación facilitará información al personal docente acerca de la percepción que tiene el facilitador y los demás participantes de su praxis docente y como esta incide o puede influir su actuación en los estudiantes. Lo cual le aportará una serie de reflexiones relevantes sobre la temática.

En razón de lo expuesto, se considera que la retroalimentación en el proceso de capacitación, es un paso necesario hacia el desarrollo y el cambio, tanto de los docentes como de sus praxis evaluativas.

En el proceso de retroalimentación o feed-back se estima contemplar las siguientes etapas: señaladas por Zeus, Perry y Skiffington (2012)

1. *Observar:* Recoger información significativa en relación con las praxis evaluativas.

2. *Preparar:* Tener en cuenta los temas desarrollados en los talleres y buscar el mejor momento y lugar dentro del proceso de reflexión.

3. Transmitir de forma objetiva y con datos claros y concretos los mensajes contenidos de la retroalimentación a dar.

4. *Gestionar la reacción de la persona*

5. *Elaborar un plan de acción*, de manera conjunta con el facilitador y colectiva - donde se establecen de manera espontánea e individual los compromisos para la mejora y estableciendo plazos y acciones, entre otros aspectos.

Cuarta Fase: Evaluación *del Programa de Capacitación*. Esta etapa corresponde a la evaluación de los resultados obtenidos y en el cual se deberá responder a las siguientes interrogantes: ¿Cuáles fueron los logros alcanzados en la aplicación del programa de capacitación? ¿Cuál fue la efectividad del programa de capacitación? ¿Cómo demostrar que la capacitación que se impartió fue la adecuada y pertinente en función de las necesidades detectadas? Para efectos de la evaluación del programa se asumirá los criterios señalados por Kirkpatrick, (citado por González, 2012), el cual se basan en los resultados relacionados con:

a) Reacciones: ¿Gustó el programa de capacitación a los participantes?, en esta etapa solamente se evalúa los sentimientos de los participantes, ningún aprendizaje. En este sentido, su finalidad será recopilar las opiniones de ellos sobre los contenidos desarrollados en la capacitación. Esta se realizará mediante un cuestionario.

b) Aprendizaje ¿Qué y cuándo aprendieron los participantes?, se constata si en realidad los docentes participantes lograron ampliar o adquirir conocimientos, aumentar sus habilidades y cambiar sus actitudes, como resultado de haber participado en el programa de capacitación.

c) Comportamiento ¿Qué cambios de conducta de trabajo han resultado del programa?; en esta etapa se analizan los cambios en el comportamiento que se deriven del programa de capacitación. Se evalúa la aplicación de lo aprendido, tomando en cuenta cuándo, con cuánta frecuencia y cómo evaluar.

d) Resultados ¿Cuáles fueron los resultados palpables y notorios del programa de capacitación?

e) Costo-beneficio del programa referido al retorno de la inversión. Es de acotar que este criterio no lo contempla el modelo de Kirpatrick. Esta se medirá mediante los juicios de los participantes, para determinar los puntos de insatisfacción; el análisis detallado de los aspectos fuertes y débiles, es decir, la reflexión sobre el contenido desarrollado en relación con las expectativas de los docentes y la aplicación de los conocimientos adquiridos en relación con su quehacer pedagógico (praxis evaluativas).

Administración de la Propuesta

Se deberá tomar en cuenta lo siguiente:

La administración será responsabilidad del coordinador general de la propuesta (autora), así como la dirección del plantel. La aplicación del programa permite mejorar las prácticas evaluativas desde el enfoque por competencias.

1. Con respecto al lapso de ejecución y de acuerdo a los resultados consultados a la población objeto de estudio, el 94% opinó que se realice cada año en el inicio del período escolar, es decir en septiembre.
2. La duración del programa será de diez (10) talleres, con una duración de cinco (05) horas por cada sesión cumpliéndose un total de cuarenta (50) horas de trabajo. La jornada se realizará en un horario respectivo de cada etapa, con un receso de 20 minutos por cada jornada para el descanso.
3. Las actividades programadas se coordinarán tomando en cuenta la disponibilidad y necesidad de los docentes y de la institución de manera organizada.
4. La asistencia, la puntualidad y participación en la realización de los talleres serán requisitos indispensables para la acreditación de certificados otorgados por la institución
5. Los facilitadores del programa pueden ser profesionales incluyendo a dos (02) directivos de la misma institución con dominio en la temática de evaluación por competencias.

Descripción del Contexto Centro Jesús Maestro

El Centro Educativo donde se detecta la necesidad instruccional, forma parte de uno de los 13 centros que conforman la Zona Miranda de la Asociación Fe y Alegría. El Colegio “Jesús Maestro”, se encuentra ubicado en la Zona 10 del Barrio José Félix Ribas, calle Fe y Alegría, parte alta (Petare, Municipio Sucre, Estado Miranda). El Centro fue fundado el 23 de septiembre del año 1968.

Como objetivo, el Colegio persigue lo propuesto por el modelo de la Escuela Necesaria de Calidad (2014):

Promover la formación de hombres y mujeres nuevos, conscientes de sus potencialidades y de la realidad que los rodea, abiertos a la trascendencia, agentes de cambio y protagonistas de su propio desarrollo y contribuir a la creación de una sociedad nueva en las que sus estructuras hagan posible el compromiso de fe cristiana en obras de amor y de justicia (p. 33)

En atención a lo anterior el perfil del educador popular de fe y Alegría debe promover una formación integral y multidimensional de la persona que le permita vivir en plenitud y responsabilizarse de su propia transformación y la de su contexto.

El Centro atiende los niveles de Educación Inicial desde I a III grupo, con dos secciones por nivel; igualmente I etapa en el turno de la mañana y II etapa en el turno de la tarde, con tres secciones por cada grado. El colegio tiene funcionando 44 años continuos. El horario en la jornada escolar, para el turno de la mañana es de: 7.00 am a 11.50 am y en el turno de la tarde de: 1.00 pm a 5.30 pm.

El colegio Jesús Maestro, según Proyecto Integral Comunitario (2015-2018), perteneciente a la red de escuelas de Fe y Alegría tiene como:

Misión:

Somos la gran familia “Jesús Maestro” ubicada la Zona 10 del Barrio José Félix Ribas, de la Parroquia de Petare del Municipio Sucre del Estado Miranda, perteneciente al Movimiento de Educación Popular y

Promoción Social, de Fe y Alegría dirigida por las Hermanas de la Congregación Discípulas de Jesús; basada en los valores humano – cristianos de justicia, equidad, amor, respeto, tolerancia, solidaridad, responsabilidad, compromiso, calidad, trabajo en equipo, servicio y participación. Cuenta con los recursos humanos, tecnológicos y físicos acordes y con las exigencias de la realidad actual.

Dirigida a la formación integral de niños, niñas, adolescentes del subsistema de educación inicial en la etapa de preescolar, y primaria, con la finalidad de formar individuos íntegros, capaces de promover cambios en sí mismo para mejorar su calidad de vida y transformar su entorno. Pág. 21.

Visión:

Jesús Maestro” como parte del Movimiento de Educación Popular y Promoción Social Fe y Alegría, garantizamos como centro educativo consolidado, ambientes de aprendizaje, donde los participantes desarrolle las habilidades y destrezas para alcanzar las competencias académicas, tecnológicas y los valores humano cristiano, logrando la formación del ciudadano y ciudadana, comprometida en la construcción de una sociedad justa participativa y solidaria. Pág. 21.

La Dirección del Colegio está conformada por: una Directora, un Subdirector, cuatro Coordinadores Pedagógicos, un de Educación Inicial y dos Coordinadores de Educación Primaria. Y una coordinadora de pastoral.

Tiene una planta profesional de dieciocho (18) docentes, con las siguientes características: sus años de servicio en la institución: oscila entre cinco (5) a doce (12): el 66,66% (12) son licenciados en Educación Integral; el 16,67% (3) en Educación Inicial: el 5,5% (1) profesional no docente y dos (2) el 11.11% no son graduados. El 94,45% (17) son del sexo femenino y el 5.55% (1) masculino

En lo referente a su actitud hacia la docencia: el grupo de docentes evidencias actitudes positivas para aprender encauzadas al mejoramiento de su práctica pedagógica.

En lo que respecta a los cambios y a las innovaciones: el grupo en cuestión, se muestra abierto y preocupados por la mejora de su labor y conscientes de los cambios

que cada día ocurren en nuestra realidad, transformando e influenciando el sentido de razonamiento y acción de los educandos.

En lo inherente a la motivación personal: los docentes muestran interés por adquirir habilidades que le permitan mejorar en su rol de evaluador por competencias en el proceso- enseñanza aprendizaje; debido a que lo consideran una acción que garantiza el origen de la innovación y motivación intrínseca de los estudiantes. Por lo tanto, están dispuestos a recibir asesoría al respecto, en la que se les permita aclarar las dudas y necesidades en relación a la evaluación. En este sentido, se debe destacar que las mismas coinciden que tal formación que necesitan debe partir de la práctica, del compartir de experiencias y de ejercicios que les permitan ver la construcción y ejecución de estrategias desde la aplicación real y no de supuestos.

La infraestructura donde funciona el Colegio, es un edificio que consta de tres pisos y una planta baja:

- En planta baja: se encuentra, Dirección, Secretaría, Recepción, Administración, Oficina de deporte, Baños separados de niños y niñas y una cantina.
- En el primer piso: sala de maestros, depósito de limpieza, depósito de materiales, Coordinación de Educación Inicial, siete aulas de clases: (I G A y B, IIG A y B, IIIG A y B y 1º A).
- En el segundo piso: Coordinación de Pastoral, Coordinación I y II Etapa, Centro de recursos para el aprendizaje (CERPA), baños para los docentes, depósito, sala de informática educativa, seis aulas de clases (1º B, 1º C; 2º B-4º B; 2º C-4ºC).
- En el tercer piso: Salón de audiovisuales y robótica, folclor, Subdirección, seis aulas de clases (3ºA-5ºA; 3ºB-5ºB; 3ºC-5ºC; 6º A 6ºB-6ºC).
- Además, tiene dos canchas para la práctica de deporte, un patio central, un salón de usos múltiples, un dispensario en el que se atiende a la población de las comunidades adyacentes a la institución, y cuenta con un personal médico en las especialidades de pediatría, odontología, ginecología, psicología, medicina interna, una capilla.

En términos generales, el centro cuenta con las condiciones efectivas de acondicionamiento como, por ejemplo: suministro eléctrico, agua potable, alcantarillado. El estado general del inmueble es bueno, porque es seguro confortable y cuenta con suficientes espacios para usos educativos.

Descripción de los Espacios Destinados a la Propuesta de Formación

Los espacios designados para la aplicación del Programa de capacitación son los correspondientes a la biblioteca, aula de clases, sala de robótica y sala de informática educativa. La biblioteca cuenta no solamente con materiales bibliográficos sino también dispone de: treinta y cuatro estantes cada uno dividido en partes iguales, un escritorio, una silla, una computadora, una impresora, cinco mesas (cada una cuenta con diez sillas), libros de diferentes autores y grados, enciclopedia, atlas, cuentos, novelas, revistas. También se dispone de televisor conectado a un sistema de audio y reproductor DVD.

En el aula de informática educativa se dispone de: treinta y cinco computadoras equipadas con sistema Windows 7 y Microsoft Office 2010, así como también con conexión a internet, proyector, pizarra y un estante donde se disponen de diversos softwares educativos.

En el área de robótica – audiovisual, se dispone de tres computadores, juego de lego armables configurables con el programa robótico educativo, proyector, cornetas, laptop, una pizarra interactiva, seis mesones, cuarenta banquillos y cuarenta sillas verdes plásticas.

Los programas de capacitación deben contener los siguientes aspectos: contenidos programáticos, actividades del capacitador y capacitando, tiempo, metodología, recursos; a continuación, se desarrolla el programa de capacitación.



Autora: Ivone González

La Urbina, mayo 2015

PLAN DE ACCIÓN DE LA CAPACITACIÓN

TALLER N° 1: ¿Cómo concebimos la Evaluación?

Fecha:

Lugar:

Coordinador:



OBJETIVO GENERAL: Capacitar sobre evaluación por competencias al personal docente del Centro Jesús Maestro -Petare para la aplicación adecuada de los conocimientos técnicos, pedagógicos y actitudinales en sus praxis evaluativas que genera aprendizajes significativos en los estudiantes

Objetivos Específicos	Contenido	Tiempo de duración	Metodología	Recursos	Recursos Humanos	Evaluación
Sensibilizar a los docentes en cuanto evaluar por competencias	Apertura del taller Presentación Bases teóricas y filosóficas de evaluación Definiciones de evaluación. Generaciones de la evaluación y sus implicaciones en la práctica educativa Características de la Evaluación tradicional	y la 5 horas	Sensibilización, a través de Dinámicagrupal: ¿Qué es evaluación? Video: sobre la generación de la evaluación <ul style="list-style-type: none"> • Comentarios sobre el video. Identificar en cuales de las generaciones seubican lasdefiniciones dada por los participantes. • Discusión y análisis de la lectura “Los valores y la Evaluación. • Exposición de conclusiones por los participantes • Ejercicios yvivencias sobre las prácticas evaluativas • Conclusiones del taller Exposición - Reflexión	Módulo I Video beam Laptops Listado de asistencia Hoja de autoevaluación Materiales: Lecturas	Directivos Facilitador Docentes del Centro Jesús Maestro del turno de la mañana y la tarde	Autoevaluación Pautas para el portafolio digital

PROGRAMA DE CAPACITACIÓN

TALLER N° 2: “Relacionando Aspectos Inherente a la Praxis Evaluativa”

Fecha:

Lugar:

Horario:

Coordinador:

Objetivos Específicos	Contenido	Tiempo de duración	Metodología	Recursos	Recursos Humanos	Evaluación
Desarrollar estrategias que permitan a los Docentes de CJM, reconocer los conocimientos teóricos-prácticos ya adquiridos sobre aspectos a considerar en la praxis evaluativa y sus implicaciones en la misma.	<ul style="list-style-type: none"> • Aspectos a considerar en la praxis evaluativa: <ul style="list-style-type: none"> -Rol del evaluador Sujeto de la evaluación -Función de la Evaluación -Principios de la Evaluación -Características de la evaluación • Evaluación Tradicional. • Evaluación por competencias. • Diferencia entre evaluación tradicional y evaluación por competencias 	5 horas	<ul style="list-style-type: none"> • Dinámica grupal: Prácticas de desaprender, Teorizar para volver a la práctica con conocimientos más claros y vinculados a la realidad de su praxis evaluativa. • Lectura de material: “Estableciendo diferencias en el tiempo” • Exposición del facilitador respecto a los contenidos programáticos. • Organización de pequeños grupos. Análisis del material de apoyo. Actividad práctica. Conclusiones de del taller. • Dinámica de cierre. • Actividad Vivencial. 	Módulo II Portátiles Video beam Listado de asistencia Hoja de valoración de las jornadas.	Directivos Facilitador Docentes del Centro Jesús Maestro del turno de la mañana y la tarde	Portafolio digital

INSTITUCIÓN: Colegio Jesús Maestro

PROGRAMA DE CAPACITACIÓN



TALLER N° 3: “Afianzando Conocimientos Teóricos -Prácticos sobre la Praxis Evaluativa”

Fecha:

Lugar:

Horario:

Coordinador:

OBJETIVO GENERAL: Capacitar sobre evaluación por competencias al personal docente del Centro Jesús Maestro -Petare para la aplicación adecuada de los conocimientos técnicos, pedagógicos y actitudinales en sus praxis evaluativas que genera aprendizajes significativos en los estudiantes

Objetivos Específicos	Contenido	Tiempo de duración	Metodología	Recursos	Recursos Humanos	Evaluación
Desarrollar estrategias que permitan a los Docentes de CJM, adquirir conocimientos teóricos para evaluar las competencias.	Dimensiones de la Evaluación por competencias: -Teleológico (por qué y ¿para qué?) -Teórica (¿Qué? y ¿Cuándo?) -Tecnológica (Cómo y ¿Con qué?) -Administrativa (¿Qué registrar? y ¿Cómo registrar?).	5 horas	<ul style="list-style-type: none"> • Dinámica grupal. • Exposición del profesor respecto a los contenidos programáticos. • Prácticas de desaprender, Teorizar para volver a la práctica con conocimientos más claros y vinculados a la realidad de su praxis evaluativa • Organización de pequeños grupos. • Lecturas del material. • Análisis de las condiciones y organización del aula en los procesos evaluativos • Descripción de la importancia de uso adecuado de las estrategias. • Formular estrategias didácticas. • Sistematización para la organización de ideas según los contenidos que se desarrolle. • Elaboración de estrategias para fomentar la participación para la integración. • Conclusiones del taller. 	Módulo II Laptops Video Beam Hoja de valoración de las jornadas.	Directivos Facilitador Docentes del Centro Jesús Maestro del turno de la mañana y la tarde	Portafolio e-mail

INSTITUCIÓN: Colegio Jesús Maestro



PROGRAMA DE CAPACITACIÓN

TALLER N° 4: ¿Por qué y para qué Evaluar las Competencias?

Fecha:

Lugar:

Horario:

Coordinador:

OBJETIVO GENERAL: Capacitar sobre evaluación por competencias al personal docente del Centro Jesús Maestro -Petare para la aplicación adecuada de los conocimientos técnicos, pedagógicos y actitudinales en sus praxis evaluativas que genera aprendizajes significativos en los estudiantes

Objetivos Específicos	Contenido	Tiempo de duración	Metodología	Recursos Recursos	Recursos Humanos	Evaluación
Desarrollar estrategias que permitan a los Docentes de CJM, adquirir las habilidades necesarias para responder a la dimensión Teleológica por qué y para qué evaluar las competencias.	<ul style="list-style-type: none">• El ser humano como base de la formación y las competencias: -Concepción del Hombre, de la sociedad, y de la institución.• Bases constructivistas en la evaluación de las competencias.• Dimensiones de la Evaluación por competencias: -Teleológica (por qué y ¿para qué?) -	5 horas	<ul style="list-style-type: none">• Prácticas de desaprender, Teorizar para volver a la práctica con conocimientos más claros y vinculados a la realidad de su praxis evaluativa (Metacognición)• Organización de pequeños grupos.• Lecturas del material.• Trabajo en equipo	Módulo III Laptops Video beam Listado de asistencia Hoja de valoración de las jornadas.	Directivos Facilitador Docentes del Centro Jesús Maestro del turno de la mañana y la tarde	Portafolio digital

PROGRAMA DE CAPACITACIÓN

TALLER N° 5: ¿Darnos Cuenta Qué Competencias Evaluar?

Fecha:

Lugar:

Horario:

OBJETIVO GENERAL: Capacitar sobre evaluación por competencias al personal docente del Centro Jesús Maestro -Petare para la aplicación adecuada de los conocimientos técnicos, pedagógicos y actitudinales en sus praxis evaluativas que genera aprendizajes significativos en los estudiantes

Objetivos Específicos	Contenido	Tiempo de duración	Metodología	Recursos	Recursos Humanos	Evaluación
Desarrollar estrategias que permitan a los Docentes de CJM, adquirir las habilidades necesarias para responder a la dimensión Teórica qué competencias evaluar	<ul style="list-style-type: none"> • Definición y elemento de la competencia. • Principios básicos a considerar en la evaluación basada en competencias. • Ámbitos del sujeto a evaluar • Planificaciones y su relación con la evaluación desde el enfoque por competencias • Metodología para evaluar las competencias: <ul style="list-style-type: none"> -Identificación y comprensión de la competencia que se pretende evaluar. (Estudio del contexto, definición de problemas actuales y futuros, determinar la competencia y someter al análisis de los estudiantes) -Verbo, objeto conceptual, finalidad, condición de referencia-calidad) 	5 horas	<ul style="list-style-type: none"> • Prácticas de desaprender, Teorizar para volver a la práctica con conocimientos más claros y vinculados a la realidad de su praxis evaluativa. (Metacognición) • Exposición del facilitador • Ejercicios • Trabajo en grupo sobre los ámbitos de evaluación del sujeto a evaluar) • Reflexión 	Módulo III Video beam Laptops Material fotocopiado	Directivos Facilitador Docentes del Centro Jesús Maestro del turno de la mañana y la tarde	Portafolio digital



INSTITUCIÓN: Colegio Jesús Maestro

PROGRAMA DE CAPACITACIÓN

TALLER N° 6: ¿Cuándo Evaluar las Competencias?

Fecha:

Lugar:

Horario:

Coordinador:

OBJETIVO GENERAL: Capacitar sobre evaluación por competencias al personal docente del Centro Jesús Maestro -Petare para la aplicación adecuada de los conocimientos técnicos, pedagógicos y actitudinales en sus praxis evaluativas que genera aprendizajes significativos en los estudiantes

Objetivos Específicos	Contenido	Tiempo de duración	Metodología	Recursos	Recursos Humanos	Evaluación
.Desarrollar estrategias que permitan a los Docentes de CJM, adquirir las habilidades necesarias para responder a la dimensión Teórica cuando evaluar por competencias	<ul style="list-style-type: none">• Momentos de la evaluación:<ul style="list-style-type: none">-Diagnóstica (inicial)-Formativa (durante el proceso, retroalimentación)-Sumativa o final	5 horas	<ul style="list-style-type: none">• Prácticas de desaprender, Teorizar para volver a la práctica con conocimientos más claros y vinculados a la realidad de su praxis evaluativa (Metacognición)• Exposición del facilitador.• Reflexión para la construcción de conocimiento• Ejercicio• Trabajo en equipo relacionados con los momentos de la evaluación• Reflexión y evaluación de los productos.	Módulo III Laptops Video beam Marcadores Hojas	Directivos Facilitador Docentes del Centro Jesús Maestro del turno de la mañana y la tarde	Portafolio digital



INSTITUCIÓN: Colegio Jesús Maestro

PROGRAMA DE CAPACITACIÓN

TALLER N° 7: ¿Cuáles Decisiones Debemos Tomar para Cómo Evaluar las Competencias?

Fecha:

Lugar:

Horario:

Coordinador:

OBJETIVO GENERAL: Capacitar sobre evaluación por competencias al personal docente del Centro Jesús Maestro -Petare para la aplicación adecuada de los conocimientos técnicos, pedagógicos y actitudinales en sus praxis evaluativas que genera aprendizajes significativos en los estudiantes

Objetivos Específicos	Contenido	Tiempo de duración	Metodología	Recursos	Recursos Humanos	Evaluación
Desarrollar estrategias que permitan a los Docentes de CJM, adquirir las habilidades necesarias para responder a la dimensión Tecnológica cómo evaluar por competencias	<ul style="list-style-type: none">• Metodología general de la evaluación por competencias:<ul style="list-style-type: none">• Fin de la evaluación• Tipo de evaluación<ul style="list-style-type: none">-Ámbitos de los estudiantes que son objetos de evaluación• Estrategias de evaluación• Evidencias, sus criterios y niveles• Criterios de evaluación (pautas y parámetros• Indicadores• Matrices de evaluación• Técnicas• Instrumentos• Retroalimentación	5 horas	<ul style="list-style-type: none">• Prácticas de desaprender, Teorizar para volver a la práctica con conocimientos más claros y vinculados a la realidad de su praxis evaluativa (Metacognición)• Exposición del facilitador.• Trabajo en equipo.• Reflexión para la construcción de conocimiento• Ejercicio• Trabajo en equipo de cómo evaluar por competencias• Evaluación de los productos del Taller.	Módulo III Video vean Lapto Material Lápices Marcadores Papel. otros	Directivos Facilitador Docentes del Centro Jesús Maestro del turno de la mañana y la tarde	Portafolio digital

INSTITUCIÓN: Colegio Jesús Maestro

PROGRAMA DE CAPACITACIÓN



TALLER N° 8: ¿Con qué Evaluar las Competencias?

Fecha:

Lugar:

Horario:

Coordinador:

OBJETIVO GENERAL: Capacitar sobre evaluación por competencias al personal docente del Centro Jesús Maestro -Petare para la aplicación adecuada de los conocimientos técnicos, pedagógicos y actitudinales en sus praxis evaluativas que genera aprendizajes significativos en los estudiantes

Objetivos Específicos	Contenido	Tiempo de duración	Metodología	Recursos	Recursos Humanos	Evaluación
. Desarrollar estrategias que permitan a los Docentes de CJM, adquirir las habilidades necesarias para responder a la dimensión Tecnológica con qué evaluar por competencias	<ul style="list-style-type: none">• Metodología para con qué evaluar-Preguntarse Qué voy a evaluar (actividad)- ¿Qué haré para evaluar?(cómo) La técnica.- ¿Con qué voy a evaluar? (recursos o instrumentos)	5 horas	<ul style="list-style-type: none">• Prácticas de desaprender, Teorizar para volver a la práctica con conocimientos más claros y vinculados a la realidad de su praxis evaluativa (Metacognición)• Exposición del facilitador.• Trabajo en equipo.• Reflexión para la construcción de conocimiento• Taller de construcción de instrumentos• Evaluación de los productos del Taller.	Módulo III Video vean Lapto Material Lápices Marcadores Papel. otros	Directivos Facilitador Docentes del Centro Jesús Maestro del turno de la mañana y la tarde	Portafolio digital

INSTITUCIÓN: Colegio Jesús Maestro

PROGRAMA DE CAPACITACIÓN



TALLER N° 9: ¿Qué Registrar y Cómo Registrar al Evaluar por Competencias?

Fecha:

Lugar:

Horario:

Coordinador:

OBJETIVO GENERAL: Capacitar sobre evaluación por competencias al personal docente del Centro Jesús Maestro -Petare para la aplicación adecuada de los conocimientos técnicos, pedagógicos y actitudinales en sus praxis evaluativas que genera aprendizajes significativos en los estudiantes

Objetivos Específicos	Contenido	Tiempo de duración	Metodología	Recursos	Recursos Humanos	Evaluación
Desarrollar estrategias que permitan a los Docentes de CJM, adquirir las habilidades necesarias para responder a la dimensión Administrativa qué y cómo registrar al evaluar por competencias	<ul style="list-style-type: none"> • Que registrar de los saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales. • Técnicas e Instrumentos • Procedimientos para el registro de la información 	5 horas	Prácticas para desaprender, Teorizar para volver a la práctica con conocimientos más claros y vinculados a la realidad de su praxis evaluativa (Metacognición) Exposición del facilitador Lecturas del material. Trabajo en equipos Organización de pequeños grupos. Trabajo en equipo Construcción colectiva	Módulo III Video vean Lapto Material Lápices Marcadores Papel. otros	Directivos Facilitador Docentes del Centro Jesús Maestro del turno de la mañana y la tarde	Portafolio digital

INSTITUCIÓN: Colegio Jesús Maestro

PROGRAMA DE CAPACITACIÓN

TALLER N° 10: Desaprender, Aprender y Reaprender



Fecha:

Lugar:

Horario:

Coordinador:

OBJETIVO GENERAL: Capacitar sobre evaluación por competencias al personal docente del Centro Jesús Maestro -Petare para la aplicación adecuada de los conocimientos técnicos, pedagógicos y actitudinales en sus praxis evaluativas que genere aprendizajes significativos en los estudiantes

Objetivos Específicos	Contenido	Tiempo de duración	Metodología	Recursos	Recursos Humanos	Evaluación
Desarrollar estrategias que permitan a los Docentes de CJM, diseñar una planificación de la evaluación de las competencias de los estudiantes.	<ul style="list-style-type: none">• Planificación de la evaluación de las competencias de los estudiantes: (Selección de 3 competencias)• Matriz de evaluación contentiva de ¿Qué evaluar? ¿Para qué evaluar? ¿Cómo evaluar? ¿Cuando evaluar? ¿Quiénes evaluarán? ¿Con qué criterios? ¿Con qué indicadores? ¿Con qué evidencias? ¿Cuál es el nivel de dominio? ¿Cuál es la Ponderación? ¿En qué momento? ¿Con qué estrategias: actividades, métodos, técnicas e instrumentos Procedimiento para Información de los Resultados Retroalimentación.	5 horas	<ul style="list-style-type: none">• Prácticas para desaprender, Teorizar para volver a la práctica con conocimientos más claros y vinculados a la realidad de su praxis evaluativa (Metacognición) Exposición del facilitador.• Actividad práctica sobre diseño y ejecución de una planificación de la evaluación de las competencias de los estudiantes, aplicando los conocimientos teóricos-prácticos desarrollados durante el proceso de capacitación.• Conclusiones del taller. Reflexión Evaluación del Taller	Módulo III Video Beam Lapto Material Lápices Marcadores Papel. Otros Instrumento de Evaluación del Taller	Directivos Facilitador Docentes del Centro Jesús Maestro del turno de la mañana y la tarde	Portafolio Digital Planificación de la evaluación de las competencias de los estudiantes

REFERENCIAS

- Acosta, E. (2012) *“Propuesta de instrumento evaluativo basado en competencias de los docentes de Primera Etapa de Educación Básica del área de español de la U.E. Colegio Academia Merici”*. Documento en Línea. Disponible: http://www.uma.edu.ve/postgrados/evaluacion/Revista/revista_eE1/tesis%20Estibaliz%20Acosta%20EEE%20%20II%20cohorte.pdf
- Álvarez, W (2008) *La Naturaleza de la Investigación*. Caracas. Biosfera.
- Andonegui M, J (2011). *La Evaluación de los Aprendizajes en Fonación Integral (I)*. Caracas: El Nacional.
- Andonegui, M (2011). *La Evaluación de los Aprendizajes en Fonación Integral (II)*. Caracas: El Nacional.
- Argudín (2010) “Educación Basada en Competencias. Nociones y Antecedentes”. Editorial Trillas. México, D. F.
- Arias, F. (2012). *El Proyecto de investigación. Introducción a la metodología científica*. 5ta. Edición. Caracas, Venezuela. Editorial Episteme.
- Balestrini, M. (2012). *Como se elabora el Proyecto de Investigación*. Caracas, Venezuela. Editorial: BL Consultores Asociados.
- Benítez, Giménez y Osicka (2000) *“Metodologías de Enseñanza”* Modelo de la Escuela Necesaria de Calidad.
- Cano, I. (2012) *La formación del profesorado Universitario para la implementación de la Evaluación por Competencias*. Universidad Nacional de Educación a Distancia. Madrid. España. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/706/70624504012.pdf>
- Cárdenas, A. (2011) *“Competencias y Educación Miradas Múltiples de una Relación. Capítulo 9: El Trabajo Docente en El Enfoque por Competencias”*. Red Durango de Investigadores Educativos AL. Documento en línea. Disponible: http://redie.mx/librosyrevistas/libros/competencias_y_educacion.pdf
- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela*. (1999). Gaceta Oficial N° 5453. (Extraordinaria), Diciembre, 15, 1999.
- Cuevas; Rocha; Casco; Martínez (2011) *Punto de Encuentro entre constructivismo y competencias*. Documento en línea. Disponible: <http://www.medigraphic.com/pdfs/aapaunam/pa-2011/pa111b.pdf>

- Davini (2013) “*Guía para la elaboración de programas de capacitación de los trabajadores de salud*”. Documento en línea. Disponible: http://www.paho.org/bra/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=587&Itemid=614
- Delors, J. (1999). “*La educación encierra un tesoro*”. España: Santillana.
- Díaz Barriga, F. (2006). “*Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*” México.
- Díaz Barriga, F. (2006). “*Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*” México. Mc Graw-Hill Interamerican
- Díaz y Hernández, (2010) “*Estrategias Docentes para un aprendizaje significativo*”. Editorial Mc Granw Hill, Edición tercera México.
- Dubus y Bustamante (2009) “*Investigación Educativa: Estrategia Teórico-Práctica*. Editorial: Universidad Pedagógica Experimental Libertador”. Caracas, Venezuela.
- Fe y Alegría (2014). “*Modelo Educativo de la Escuela Necesaria de Calidad y Su Sistema de Mejora*” Caracas – Venezuela
- Fe y Alegría (2006 y 2012) “*Informes Institucionales de Colegio Jesús Maestro*” Caracas – Venezuela.
- Fe y Alegría (2013 y 2014) “*Informes Institucionales del Colegio Jesús Maestro*” Caracas – Venezuela.
- Fe y Alegría (2015) “*La Educación Popular en el aula. Guía didáctica para la enseñanza y el aprendizaje de las competencias fundamentales*”. Caracas – Venezuela.
- Fe y Alegría (2015) “*Sistematización de Experiencia: Docentes y Estudiantes Estratégicos. Colegio Jesús Maestro*” Caracas – Venezuela.
- Fe y Alegría Movimiento de Educación Popular Integral y Promoción Social. (2013). *La Escuela Necesaria de Calidad y su Sistema de Mejora*. Caracas: Fe y Alegría.
- Federación Internacional Fe y Alegría (2009) *El Sistema de Mejora de la Calidad en Fe y Alegría*. Ladiprint Editorial S.A.S
- Federación Internacional Fe y Alegría (octubre de 2010) Revista N° 6: *Enseñar, aprender y evaluar una relación dialéctica*. Editorial Ladprint S. A. S. Bogotá. Pág. 14-15

Fernández, L. Y Quiroz R. (2010) *Evaluación por competencias*. [Documento en línea] Disponible: wiki.laptop.org/images/e/e5/Valoracion_por_Competencias.doc

Frade, L. (2010). “*La evaluación por competencias*”. Biblioteca para Directivos y Supervisores Escolares en el D.F. 1a. Edición México: SEP

Gairín S, J; Armengol A, C; Gisbert C, M; García San Pedro, M; Rodríguez G, D; y Cela R, J. (2009) “*Guía para la evaluación de competencias en el área de ciencias sociales*” Barcelona. España: Ágata Segura Castellá. http://www.aqu.cat/doc/doc_14646947_1.pdf

Gairín, Armengol, Gisbert, García, Rodríguez, y Cela. (2009) “*Diseño Curriculares y Evaluaciones*” Recopilación.

García (2011) “*El Proceso de Capacitación, sus Etapas e Implementación para Mejorar el Desempeño del Recurso Humano en las Organizaciones*” Enciclopedia Virtual. Disponible: <http://www.eumed.net/ce/2011b/jmgl.pdf>

Gardner (1994) “*Inteligencia Múltiples*” Modelo de la Escuela Necesaria de Calidad.

Gelaf (2013) *Capacitación*. Disponible: http://www.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/psicologia/sitios_catedras/electivas/693_capacitacion/material/descargas/capacitacion_gelaf.pdf

González, A. González, V. Núñez, N. (2014) “*Capacitación bajo un enfoque sistémico*”. Editorial Trillas. México, D. F.

González, F (2012). Modelo de Evaluación del Impacto de la Capacitación basado en Competencias. http://fondoeditorial.uneg.edu.ve/strategos/numeros/s01/s01_art06.pdf

Hernández (2005), “*Rendimiento Académico*” Modelo de la Escuela Necesaria de Calidad. pág. 18

Hernández, Fernández y Baptista (2010), *Metodología de la Investigación*. 4ta. Edición. México: Mc Graw Hill.

Herrera, Gámez, Torres, Corredor & Quintero, (2008) “*¿Qué pensamos cuando evaluamos? La evaluación al tablero*”. En Revista Enunciación No. 13, 38-44. Bogotá D.C.: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Hurtado (2010) “*Metodología de la Investigación Holística Guía para la compresión holística de la ciencia*”. Cuarta Edición. Quirón Ediciones S.A.

Jaspe, C. (2010) ***Rendimiento Académico Escolar***. [Documento en Línea] Disponible: <http://wwwestrategias264.blogspot.com/2010/07/rendimiento-academico-escolar.html>. Consultado junio de 2014.

Jiménez, M. (2003). ***Competencia social: intervención preventiva en la escuela, infancia y sociedad***. 24, pp. 21-48.

Jorba y Sanmarti (1993) “***La función pedagógica de la evaluación***”. Revista Aula de Innovación Educativa 20. Documento en Línea. Disponible: <http://www.seg.guanajuato.gob.mx/Ceducativa/CartillaB/6antologia/Referentes%20para%20la%20evaluaci%C3%B3n/Sobre%20estrategias%20y%20herramientas%20para%20llevar%20a%20cabo%20evaluaci%C3%B3n%20f/Jorba,%20Jaume%20y%20S.%20Neus.pdf>

Lorenzana (2012) “***La evaluación de los aprendizajes basada en competencias en la enseñanza universitaria***”. Documento en Línea. Disponible: https://www.google.co.ve/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwjqhoCi2r7PAhUDJx4KHZe8C_UQFggiMAE&url=https%3A%2F%2Fes.scribd.com%2Fdoc%2F315521598%2FTesis-Dra-Ruth-Lorenzana-pdf&usg=AFQjCNHvv9lnrRhTdDmndnoU0tXc7vYO3A&sig2=8arxT8wn6bFshNyxAHU08Q&bvm=bv.134495766,d.dmo

Martínez, G. (2010) Bloque 1: “***Desarrollo de Aspectos Conceptuales Sobre la Evaluación Formativa del Libro Evaluación de los Aprendizajes En el Espacio Europeo de Educación Superior***”. Documento en línea. Editorial Marfil. España. Disponible: https://www.google.co.ve/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwjL1vykmsHPAhWEmh4KHY_-CR0QFggaMAA&url=http%3A%2F%2Frua.ua.es%2Fdspace%2Fhandle%2F10045%2F20338&usg=AFQjCNGFZuGh6-gOkCo9mtkhnudNww0-7A&sig2=WVpSMlZhVsXPyVMLnwzbeg

Moncada, J. (2011) “***Modelo Educativo Basado en Competencias***”. Editorial Trillas. México. D. F.

Montes G, I. C., y Lerner M, J (2011). “***Rendimiento académico de los estudiantes de pregrado de la universidad EAFIT***”. Dirección de Planeación y el Grupo de Estudios en Economía y Empresa, Línea de Economía de la Educación, Universidad EAFIT

Navarro, (2003). “***El Rendimiento Académico: Concepto, Investigación y Desarrollo***”. ***Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación***. Vol 1, núm.2. 2003. Disponible: <http://www.ice.deusto.es/RINACE/reice/vol1n2/Edel.htm>

Obaya V, A., y Ponce P, R (2010), “*Evaluación del aprendizaje basado en el desarrollo de competencias*”. Disponible en <http://www.itz.uam.mx/newpage/contactos/anterior/n76ne/competencias.pdf>.

Ortiz (2008) “*Escuela Necesaria de Calidad*” Fe y Alegría Caracas – Venezuela pág. 15

Palella, S. y Martins, F. (2010). *Metodología de la investigación cuantitativa.* (2^a. ed.) Caracas Venezuela: FEDUPEL.

Pérez A. (2009). *Guía Metodológica para Anteproyectos de Investigación.* 2^a Edición. Caracas, Venezuela. Editorial: Fedeupel.

Perrenoud, Philippe. *Construire des compétencesdès l'école*. ESF. Paris, 1998. Éditeur 1997, 2e édition 1998, pág. 46 -47.

Reglamento General de la Ley Orgánica de Educación. Decreto N° 313. *Gaceta Oficial N° 36.787 (Reforma) del 16/11/1999.*

Rodríguez Gómez e Ibarra Saiz, (2010) *Aproximación al discurso dominante sobre la evaluación del aprendizaje en la universidad. Revista de Educación.* Instituto de Evaluación. Ministerio de Educación, Madrid. Disponible: http://www.revistaeducacion.mec.es/re351_16.html

Ruiz (2011) *Conferencia La Evaluación como Herramienta Transformadora.* Ciudad de México. Disponible: <https://www.youtube.com/watch?v=YbUT-L3KV5I>

Ruiz I, M., (2012). “*Cómo evaluar el dominio de competencias*”. México: Trillas.

Ruiz, C. (2002) *Instrumentos de Investigación Educativa. Procedimientos para su Diseño y Validación.* Venezuela: Cideg, C. A.

Ruiz, C. (2007) *Instrumentos de Investigación Educativa. Procedimientos para su Diseño y Validación.* Venezuela: Cideg, C. A.

Sabino, C, (1992) *El proceso de investigación.* Recuperado en Octubre 27, 2005. Disponible en: Santillana (1991) Tecnología de la Educación, Madrid, Santillana.

Salcedo (2010) “*La evaluación educativa y su desarrollo como disciplina y profesión: presencia en Venezuela*” Escuela de Educación. Universidad Central de Venezuela. Revista de Pedagogía, Vol. 31, N°89. Caracas, Venezuela. Disponible: <http://www.scielo.org.ve/pdf/p/v31n89/art06.pdf>

Salguero, K. (2005) “*La evaluación de la calidad desde la perspectiva hermenéutica*”. Documento en línea. Disponible en:

<https://gc21.giz.de/ibt/site/csuca/ibt/cat08/web/Ejes/Ejes%20Cultura/ponenciasucaKarlaSalguero.pdf>

Sallan, J. (2011) *Formación de profesores basada en Competencias*, disponible en: <https://www.google.co.ve/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwiuhdewosTPAhWI9x4KHYdAAwMQFgghMAA&url=https%3A%2F%2Fdialnet.unirioja.es%2Fdescarga%2Farticulo%2F3601043.pdf&usg=AFQjCNFpjXlFm--q2LCyllkpFLr9bgQT2A&sig2=ri3yrZznaburtTj9M9vNvg>

Santos, G. (2003) *“Dime cómo evalúas y te diré que tipo de profesional y de persona eres”*. Documento en línea. Disponible: http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/enfoques/07/Santos_DimeComoEvaluas.pdf

Soto, (2011) *“Escuela Necesaria de Calidad”* Fe y Alegría. Pág. 43 Caracas – Venezuela

Tamayo (2004) *El Proceso de la Investigación Científica: Incluye Evaluación y Administración de Proyectos de Investigación*. Editorial Limusa, S. A. México, D. F.

Tobón (2010) Secuencias Didácticas: *“Aprendizaje y Evaluación de Competencias”*. Documento en línea. Disponible: <http://files.ctezona141.webnode.mx/200000004-8ed038fcfa3/secuencias-didacticastobon-120521222400-phpapp02.pdf>

Tobón (2012) *“Ejes Claves de la Evaluación de las Competencias en la Educación Superior Tecnológica”*. Documento en Línea. Disponible: https://www.google.co.ve/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwietvmm6b7PAhXF7R4KHS7MBSoQFggaMAA&url=http%3A%2F%2Fwww.itesca.edu.mx%2Fdocumentos%2Fdesarrollo_academico%2FDr_Sergio_Tobon_Tobon_Conferencia_evaluacion_DGEST.pdf&usg=AFQjCNGeDTtGEYXKtPn8ukLxA_eShp3MUA&sig2=AfORBWKnjx3WhZzuwsTPQ&bvm=bv.134495766,d.dmo

Tobón (2013) *“Metodología de Gestión Curricular. Una Perspectiva Socioformativa”*. Editorial Trillas. México, D. F.

Tobón S. (2006) *Aspectos Básicos de la Formación Basada en Competencias*. [Documento en línea] Disponible: http://maristas.org.mx/gestion/web/doctos/aspectos_basicos_Formación_competencias.pdf. Consultado: junio de 2014.

Torres y Cárdenas (2010), *Tesis “Prácticas Educativas”* IDEP 2008 Bogotá.

Universidad Pedagógica Experimental Libertador (2012). *Manual de Trabajo de Grado de Especialización y Maestría y Tesis Doctorales*. Fondo Editorial UPEL. Caracas, Venezuela.

Veliz (2012) “*Cómo hacer y Defender una Tesis*” 23ava Edición. Editorial Texto. Caracas, Venezuela.

Zeus, Perry y Skiffington (2012) “*Guía completa de Coaching en el trabajo*”. McGraw-Hill Profesional.

ANEXOS A

**Instrumento de Evaluación: Cuestionario
Auto administrado dirigido a los Docentes**



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE MIRANDA
JOSÉ MANUEL SISO MARTÍNEZ
SUBDIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO
COORDINACIÓN GENERAL DEL PROGRAMA DE POSTGRADO
PROGRAMA DE MAESTRÍA EN EVALUACIÓN EDUCATIVA



**CUESTIONARIO DIRIGIDO AL PERSONAL DOCENTE DEL SUBSISTEMA NIVEL DE
EDUCACIÓN PRIMARIA, PARA DETERMINAR LA NECESIDAD DE UN PROGRAMA DE
CAPACITACIÓN SOBRE EVALUACIÓN POR COMPETENCIAS**

Caracas, abril 2016

Estimado Colega:

El presente cuestionario tiene por finalidad, recabar información que permita determinar la factibilidad del *Diseño unPrograma de Capacitación sobre Evaluación por Competencias dirigido al Personal Docente del Subsistema Nivel de Educación Primaria Centro Jesús Maestro*, para la optimización de la praxis evaluativa.

Se le agradece antes de responder las preguntas, leer las instrucciones que se indican a continuación:

INSTRUCCIONES:

1. Lea cuidadosamente las preguntas.
2. Conteste todas las preguntas.
3. El instrumento es mixto (preguntas cerradas y abiertas) y consta de IV partes.
4. En cada una de las partes se le indica la forma en que debe responder, ya sea marcando con una equis (x) o completando la información que se le solicita.
5. Se le agradece ser objetivo y sincero (a) al responder cada pregunta.
6. No deje de responder ninguna pregunta, por cuanto se pone en riesgo la validez y confiabilidad del instrumento.
7. Este cuestionario será anónimo y de carácter confidencial, por lo tanto los datos suministrados serán de total reserva y serán utilizados para fines de este estudio
8. Cualquier duda consulte al encuestador.

Muchas gracias por la colaboración brindada

CUESTIONARIO AUTOADMINISTRADO

PARTE I: DATOS PERSONALES. Marque con una equis (X), la opción seleccionada por usted.

1. 1. Sexo	
Femenino	<input type="checkbox"/>
Masculino	<input type="checkbox"/>

1.2 Edad	
Menos de 25 años	<input type="checkbox"/>
26 a 35 años	<input type="checkbox"/>
36 a 45 años	<input type="checkbox"/>
45 a más años	<input type="checkbox"/>

PARTE II: DATOS PROFESIONALES. Marque con una equis (x) en la opción que seleccione o complemente la información que se le solicita

2.5. Cargo que Ocupa	
<input type="checkbox"/>	
2.6 Años en el Cargo	
Menos 5 años	<input type="checkbox"/>
6 a 12 años	<input type="checkbox"/>
13 a 18 años	<input type="checkbox"/>
19 a 24 años	<input type="checkbox"/>
más 25 a años	<input type="checkbox"/>
2.7 Años de Servicio	
Menos de 5 años	<input type="checkbox"/>
6 a 12 años	<input type="checkbox"/>
13 a 18 años	<input type="checkbox"/>
19 a 24 años	<input type="checkbox"/>
25 a más años	<input type="checkbox"/>
2.8 Trabaja en otro lugar	
SI	<input type="checkbox"/>
NO	<input type="checkbox"/>
Cargo que ocupa	
Docente	<input type="checkbox"/>
Directivo	<input type="checkbox"/>
Otro: Especifique:	

PARTE III: PRAXIS EVALUATIVA.

Por favor, lea atentamente cada uno de los ítems y responda, en ambas columnas, según se indica a continuación:

Responda en la columna de la izquierda, en qué medida se siente usted capaz de realizar las siguientes actividades docentes, utilizando la siguiente escala, marcando con una equis (X) la opción que mejor represente su opinión. Si usted considera que la actividad NO APLICA, favor marque el casillero correspondiente.

.1	2	3	4	5
Nada Capaz	Poco Capaz	Indecisa	Capaz	Muy Capaz

Responda en la columna de la derecha, con qué frecuencia realiza cada una de las actividades planteadas, utilizando la siguiente escala, marcando con una equis (X) la opción que mejor represente su opinión. Si usted considera que la actividad NO APLICA, favor marque el casillero correspondiente.

.1	2	3	4	5
Nunca	Casi Nunca	Algunas Veces	Casi Siempre	Siempre

incompleto	
Especialización	
Maestría	
Doctorado	

Jornadas	
Otros. Especifique:	

En qué medida se siente capaz de realizar la actividad de:					Nº	Ítems	Con qué frecuencia realiza la actividad de:				
1	2	3	4	5			1	2	3	4	5
					3.1.1	Comprueba a través de la evaluación el grado en que los estudiantes utilizan distintas capacidades					
					3.1.2	Establece las evidencias de evaluación de los aprendizajes					
					3.1.3	Evalúa los aprendizajes, tomando en cuenta la integralidad (aspecto cognitivo, afectivo y social) de sus estudiantes					
					3.1.4	Evalúa a sus estudiantes en base a las competencias genéricas que van desarrollando en el proceso educativo					

1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Nada Capaz	Poco Capaz	Indecisa	Capaz	Muy Capaz	Nunca	Casi Nunca	Algunas Veces	Casi Siempre	Siempre

En qué medida se siente capaz de realizar la actividad de:					Nº	Ítems	Con qué frecuencia realiza la actividad de:				
1	2	3	4	5			1	2	3	4	5
					3.2.1	Propicia que los estudiantes identifique sus dificultades para la mejora					
					3.2.2.	Diseña situaciones de evaluaciones que permitan al estudiante avanzar con independencia en la adquisición de competencias					
					3.2.3	Estimula la reflexión de sus estudiantes en base a las evidencias en la adquisición o dominio de competencias de los mismos					
					3.3.1	Adapta su estilo de enseñanza a partir de las evaluaciones que realizan los estudiantes sobre su desempeño docente					
					3.3.2	Revisa su práctica como docente para identificar aspectos de mejora					
					3.3.3	Emplea métodos sistémicos que le permitan analizar su conducta docente					

Cont.

1	2	3	4	5
Nada Capaz	Poco Capaz	Indecisa	Capaz	Muy Capaz

1	2	3	4	5
Nunca	Casi Nunca	Algunas Veces	Casi Siempre	Siempre

En qué medida se siente capaz de realizar la actividad de:					Nº	Ítems	Con qué frecuencia realiza la actividad de:				
1	2	3	4	5			1	2	3	4	5
					3.4.1	Propicia la evaluación formativa, centrada en procesos, con sus estudiantes.					
					3.4.2	Aplica la evaluación diagnóstica para considerar las potencialidades y debilidades en sus estudiantes					
					3.4.3	Utiliza la evaluación procesual para valorar los aprendizajes que van alcanzado sus estudiantes.					
					3.4.4	En su planificación contempla los momentos de la evaluación.					
					3.5. 1	Emplea la observación como técnica para monitorear el desempeño de sus estudiantes en el aula de clases					
					3.5. 2	Utiliza la entrevista como técnica de evaluación para apreciar los aprendizajes alcanzados por sus estudiantes					
					3.5. 3	Aplica las evaluaciones escritas dentro del aula de clase para evaluar los aprendizajes alcanzados de sus estudiantes					
					3.5.4	Emplea las evaluaciones prácticas como una técnica de evaluación para evidenciar que el estudiante demuestra el saber a través del hacer					

Cont.

.1	2	3	4	5
Nada Capaz	Poco Capaz	Indecisa	Capaz	Muy Capaz

.1	2	3	4	5
Nunca	Casi Nunca	Algunas Vceces	Casi Siempre	Siempre

En qué medida se siente capaz de realizar la actividad de:					Nº	Ítems	Con qué frecuencia realiza la actividad de:				
1	2	3	4	5			1	2	3	4	5
					3.6.1	Utiliza los siguientes instrumentos					
						3.6.1.1 Lista de cotejo					
						3.6.6.2. Rúbrica					
						3.6.6.3. Registro descriptivo					
						3.6.6.4. Diario de clases					
						3.6.6.5. Guía de observación.					
						3.6.6.6. Escala de Estimación					
						3.6.6.7. Portafolio					
						3.6.6.8 Lista de verificación					
					3.7.1	Promueve actividades evaluación que permitan a los estudiantes implicarse en problemas significativos que proporcionen experiencias educativas de interés					
					3.7.2	Comparte con los estudiantes los criterios de evaluación que aplica					
					3.7.3	Define los criterios de desempeño requeridos para evaluar las evidencias sobre los aprendizajes logrados, asociados a cada competencia					
					3.7.4	Establece los indicadores precisos para evaluar las competencias					
					3.7.5	Redacta indicadores de proceso para evaluar a los estudiantes					

Cont.

1	2	3	4	5
Nada Capaz	Poco Capaz	Indecisa	Capaz	Muy Capaz

1	2	3	4	5
Nunca	Casi Nunca	Algunas Veces	Casi Siempre	Siempre

En qué medida se siente capaz de realizar la actividad de:					Nº	Ítems	Con qué frecuencia realiza la actividad de:				
1	2	3	4	5			1	2	3	4	5
					3.8.1	Construye o adapta instrumentos de evaluación válidos y confiables de acuerdo a aprendizajes esperados					
					3.8.2	Analiza los resultados de la evaluación para tomar decisiones					
					3.8.3	Informa los resultados en los momentos destinados para ello					
					3.8.4	Brindo retroalimentación a sus estudiantes acerca de su avance en el aprendizaje					
					3.8.5	Considera el error cometido por los estudiantes en las evaluaciones como una oportunidad de aprendizaje					
					3.8.6	Cumple con los criterios establecidos en el plan de evaluación en consenso con los estudiantes					
					3.8.7	Llevo registros continuos de los avances de las competencias de los estudiantes					
					3.8.8	Incorpora tecnologías de la información y comunicación en la evaluación de los estudiantes					
					3.8.9	Maneja las herramientas tecnológicas de información y comunicación como apoyo al proceso de la evaluación					
					3.9.1.	Integra a todos los actores del acto educativo (docente-estudiantes-padres y representantes) en su proceso de evaluación, para garantizar el carácter cooperativo de esta.					
					3.9.2	Determina hasta qué punto los instrumentos utilizados son adecuados para obtener la información deseada					
					3.9.3	Investiga aquellas debilidades o deficiencias que han marcado a la evaluación realizada.					

Defina: (a) Qué es competencia

(b) Qué es evaluar por competencias:

PARTE IV: PROGRAMA. Marque con una equis (X), las opciones seleccionadas en relación con:												
4. Los contenidos que de acuerdo a su opinión deben contemplarse en el Programa de Capacitación												
4.1.1	Fundamentación Teórica					4.1.2	Estrategias Metodológicas					
4.1.1.1	Generaciones de la Evaluación					4.1.2.1	Diagnóstico inicial					
4.1.1.2	Enfoques de la evaluación					4.1.2.2	Construcción del Proyecto de Aprendizaje					
4.1.1.3	Principios de la evaluación					4.1.2.3	Ejes Transversales					
4.1.1.4	Tipos de evaluación					4.1.2.4	Estrategias de evaluación					
4.1.1.5	Formas o momentos de evaluación					4.1.2.5	Evaluación Cualitativa					
4.1.1.6	Actores que participan en el acto de evaluar					4.1.2.6	Competencias					
4.1.3	Evaluación de los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales.					4.1.2.7	Indicadores					
4.1.3.1	Criterios para evaluar contenidos Conceptuales, procedimentales, actitudinales					4.1.2.8	Criterios					
4.1.3.2	Estrategias para evaluar contenidos Conceptuales, procedimentales, actitudinales					4.1.4	Técnicas e Instrumentos de recolección de información					
4.1.3.3	Criterio para evaluar contenidos Conceptuales, procedimentales, actitudinales					4.1.4.1	Técnicas					
4.1.3.4	Indicadores para evaluar contenidos procedimentales, actitudinales					4.1.4.2	Instrumentos					
4.1.5.	Análisis, interpretación e información de los resultados de la evaluación											
4.1.5.1	Recolección de la información de diferentes fuentes											
4.1.5.2	Procesamiento de la información											
4.1.5.3	Cómo a quién y cuándo dar a conocer los resultados de la evaluación											
4.1.5.4	Retroalimentación y Feedback											
4.2	El tipo de factibilidad que de acuerdo a su opinión viabiliza la implementación del Programa											
4.2.1	Legal		4.2.2	Institucional		4.2.3	Técnica o tecnológica		4.2.4	Operativa		
4.2.5	Financiera		4.2.6	Política		4.2.7	Tiempo		4.2.8	Otro. Especifique		
4.3	El horario que preferiría para llevar a cabo la capacitación docente											
4.3.1	Mañana		4.3.2	Tarde		4.3.3	Cualquiera		4.3.4	Otro. Especifique		
4.4	El día que usted preferiría para llevar a cabo la capacitación docente					4.5	La modalidad que usted preferiría para llevar a cabo la capacitación					
4.4.1	Lunes a viernes		4.4.2	Sábado		4.5.1.	Presencial		4.5.2	Distancia		
4.4.3	Cualquiera		Otro específico			4.5.3.	Semi-Presencial					
4.6	El período del año escolar en el cual usted considera debe realizarse la capacitación del personal docente											
4.6.1	Primero		4.6.2	Segundo		4.6.3	Tercero		Cualquiera			

ANEXO B

**MODELO DE COMUNICACIÓN A LOS
EXPERTOS**



Caracas, febrero 2016

Estimado(a) Profesor(a):

Es grato dirigirme a usted, conociendo su trayectoria y experiencia profesional en el campo de la docencia e investigación, en la oportunidad de solicitar su valiosa colaboración, en calidad de experto en la validación del presente instrumento, el cual forma parte fundamental para el desarrollo del Trabajo de Grado, titulado: *Programa de Capacitación en Evaluación por Competencias, dirigido al personal docente del subsistema nivel de Educación Primaria, Centro Jesús Maestro-Petare* y el cual es un requisito obligatorio para optar al grado de Magister en Evaluación Educacional.

El propósito de dicha investigación está orientado a:

- Identificar el nivel de conocimientos (teóricos-prácticos) en evaluación por competencias que poseen los Docentes del subsistema de Educación Primaria del Centro Jesús Maestro- Petare.
- Determinar las necesidades de capacitación en Evaluación por competencias que tienen los docentes del subsistema de Educación primaria en el Centro Jesús Maestro-Petare.
- Establecer la estructura del programa de capacitación en Evaluación por competencias dirigido a los docentes de subsistema de Educación primaria del Centro Jesús Maestro.
- Diseñar la propuesta de un programa de Capacitación sobre evaluación por competencias dirigida al personal docente del Subsistema nivel de Educación primaria en el Centro Jesús Maestro-Petare.

Se anexa a la presente los siguientes documentos:

- a) Cuadro de la operacionalización de las variables
- b) Instrumentos de recolección de datos
- c) Criterios para la Validación de los Instrumentos
- d) Formatos para el registro de las opiniones dadas por los expertos sobre cada ítem del instrumento

Agradeciendo sus orientaciones, las cuales constituirán valiosos aportes en la validación del instrumento para el logro de los objetivos planteados en la investigación.

Atentamente,

Lic. María Ivone González

ANEXO C

**CRITERIOS PARA LA VALIDACIÓN DE
LOS INSTRUMENTOS**

CRITERIOS PARA LA VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO

Instrucciones:

A continuación, se presentan los criterios para ser aplicados en la validación del instrumento. A tal fin marque con una equis (x) en el formato para el registro de opinión. Su apreciación en cada ítem tomando en cuenta los aspectos que se indican en el cuadro y los criterios que se indican:

Aspecto	Significado	3	2	1
PERTINENCIA	<i>Vinculación de los ítems planteados con los objetivos del estudio</i>			
RELEVANCIA	<i>Importancia del ítem en el aspecto a evaluar</i>			
ADECUACIÓN	<i>Correspondencia del contenido de la pregunta con el nivel de preparación del entrevistado</i>	<i>Cumple con el criterio, no requiere modificaciones</i>	<i>Cumple con el criterio, pero necesita algunas modificaciones</i>	<i>No cumple con el criterio</i>
REDACCIÓN	<i>Interpretación inequívoca del enunciado de la pregunta con claridad, precisión y vocabulario técnico</i>			

ANEXO D

**FORMATO PARA REGISTRO DE LAS
OBSERVACIONES DE LOS EXPERTOS
CON RESPECTO A LA VALIDACIÓN DEL
INSTRUMENTO**

REGISTRO DE OPINIONES DADAS POR LOS EXPERTOS AL INSTRUMENTO

El instrumento está estructurado en cuatro (4) partes a saber: En el presente instrumento queremos validar la I Parte, relacionada a los datos personales, la II Parte, corresponde a los datos profesionales y la IV Parte referente a los aspectos a considerar el diseño del programa de capacitación

DIMENSIÒN	INDICADORES	PERTINENCIA			RELEVANCIA			ADECUACIÓN			OBSERVACIONES
		3	2	1	3	2	1	3	2	1	
1.Datos Personales	1.1 Sexo										
	1.1.1. Edad										
	1.1.2. Estado Civil										
2. Datos Profesionales	2.1 Nivel de Instrucción										
	2.2.. Título de Pregrado										
	2.3. Título de Postgrado										
	2.4. Eventos que ha asistido en evaluación										
	2.5. Cargo que ocupa										
	2.6. Años en el cargo										
	2.7. Años de Servicio										
	2.8. Otros trabajo										
4. Capacitación	4.1. Contenidos										
	4.2 Factibilidad										
	4.3 Horario										
	4.4 Día										
	4.5 Modalidad										
	4.6 Período										

**REGISTRO DE LAS OPINIONES DADAS POR LOS EXPERTOS DEL INSTRUMENTO CUESTIONARIO
DIRIGIDO AL PERSONAL DOCENTE**

Observaciones	PERTINENCIA			RELEVANCIA			REDACCIÓN			ÍTEMES			PERTINENCIA			RELEVANCIA			REDACCIÓN			Observaciones
	3	2	1	3	2	1	3	2	1	3	2	1	3	2	1	3	2	1	3	2	1	
										3.1.1 Comprueba a través de la evaluación el grado en que los estudiantes utilizan distintas capacidades												
										3.1.2 Identifica los aprendizajes objeto de evaluación y establece las evidencias a través de las cuales estos se manifiestan												
										3.1.3 Evalúa los aprendizajes, tomando en cuenta la integralidad (aspecto cognitivo, afectivo y social) de sus estudiantes												
										3.1.4 Evalúa a sus estudiantes en base a las competencias genéricas que van desarrollando en el proceso educativo												
										3.2.1 Propicia que los estudiantes identifiquen sus progresos y dificultades durante el proceso enseñanza y aprendizaje												
										3.2.2 Diseña situaciones de evaluaciones que permitan al estudiante avanzar con independencia en la adquisición de competencias cognoscitivas, procedimentales y actitudinales												
										3.2.3 Estimula la reflexión de sus estudiantes en base a las evidencias en la adquisición o dominio de competencias de los mismos												

(Cont.)

Observaciones	PERTINENCIA			RELEVANCIA			REDACCIÓN			ÍTEMES			PERTINENCIA			RELEVANCIA			REDACCIÓN			Observaciones
	3	2	1	3	2	1	3	2	1				3	2	1	3	2	1	3	2	1	
										3.3.1 Adapta su enseñanza a partir de las evaluaciones que realizan los estudiantes sobre su desempeño docente												
										3.3.2 Revisa su práctica para identificar aspectos de mejora												
										3.3.3 Emplea métodos sistémicos que le permitan analizar su conducta docente												
										3.4.1 Propicia la evaluación formativa, centrada tanto en procesos como en productos, que considera la complejidad del aprendizaje												
										3.4.2 Aplica la evaluación diagnóstica, para considerar las potencialidades y debilidades en sus estudiantes												
										3.4.3 Utiliza la evaluación procesual, para valorar los aprendizajes que van alcanzado sus estudiantes												
										3.4.4 Toma en cuenta, en su práctica educativa el carácter sistémico de la evaluación, es decir, la misma responde coherentemente, a lo que usted planifica y a la forma como enseña												

Cont.

Observaciones	PERTINENCIA			RELEVANCIA			REDACCIÓN			ÍTEMES	PERTINENCIA			RELEVANCIA			REDACCIÓN			Observaciones
	3	2	1	3	2	1	3	2	1		3	2	1	3	2	1	3	2	1	
										3.5.1 Emplea la observación como técnica para monitorear el desempeño de sus estudiantes en el aula de clases										
										3.5.2 Utiliza la entrevista como técnica de evaluación para apreciar los aprendizajes alcanzados por sus estudiantes										
										3.5.3 Aplica las evaluaciones escritas dentro del aula de clase para evaluar los aprendizajes alcanzados de sus estudiantes										
										3.5.4 Emplea las evaluaciones prácticas como una técnica de evaluación para evidenciar que el estudiante demuestra el saber a través del hacer										
										3.6.1 Utiliza los siguientes instrumentos										
										3.6.6.1 Lista de cotejo										
										3.6.6.2 Rúbrica										
										3.6.6.3 Registro descriptivo										
										3.6.6.4 Diario de clases										
										3.6.6.5 Guía de observación										
										3.6.6.6 Escala de Estimación										
										3.6.6.7 Portafolio										
										3.6.6.8 Lista de verificación										

(cont.on)

Observaciones	PERTINENCIA			RELEVANCIA			REDACCIÓN			ÍTEMES			PERTINENCIA			RELEVANCIA			REDACCIÓN			Observaciones
	3	2	1	3	2	1	3	2	1				3	2	1	3	2	1	3	2	1	
										3.7.1 Promueve actividades evaluación que permitan a los estudiantes implicarse en problemas significativos que proporcionen experiencias educativas de interés												
										3.7.2 Comparte con los estudiantes los criterios de evaluación que aplica												
										3.7.3 Define los criterios de desempeño requeridos para evaluar las evidencias sobre los aprendizajes logrados, asociados a cada competencia												
										3.7.4 Establece indicadores precisos para evaluar las competencias, evitando la ambigüedad y el desconocimiento de lo que realmente se evalúa												
										3.7.5 Redacta indicadores de proceso y producto para evaluar a los estudiantes												

Observaciones	PERTINENCIA			RELEVANCIA			REDACCIÓN			ÍTEMES	PERTINENCIA			RELEVANCIA			REDACCIÓN			Observaciones
	3	2	1	3	2	1	3	2	1		3	2	1	3	2	1	3	2	1	
										3.8.1 Construye o adapta instrumentos de evaluación válidos y confiables de acuerdo a aprendizajes esperados										
										3.8.2 Analiza los resultados de la evaluación para tomar decisiones										
										3.8.3 Informa los resultados en los momentos destinados para ello										
										3.8.4 Brinda retroalimentación a mis alumnos acerca de su progreso en el aprendizaje										
										3.8.5 Considera el error cometido por los estudiantes en las evaluaciones como una oportunidad de aprendizaje										
										3.8.6 Cumple con los criterios establecidos en el plan de evaluación en consenso con los estudiantes										
										3.8.7 Lleva registro sistemáticos de los avances en las competencias										
										3.8.8 Incorpora tecnologías de la información y comunicación en la evaluación de los estudiantes										
										3.8.9 Maneja las herramientas tecnológicas de información y comunicación como apoyo al proceso de la evaluación										

Observaciones	PERTINENCIA			RELEVANCIA			REDACCIÓN			ÍTEMES			PERTINENCIA			RELEVANCIA			REDACCIÓN			Observaciones	
	3	2	1	3	2	1	3	2	1	3	2	1	3	2	1	3	2	1	3	2	1		
										3.9.1 Integra a todos los actores del acto educativo (docente-estudiantes-padres y representantes) en su proceso de evaluación, para garantizar el carácter cooperativo de esta													
										3.9.2 Determina hasta qué punto los instrumentos utilizados son adecuados para obtener la información deseada													
										3.9.3 Investiga aquellas debilidades o deficiencias que han marcado a la evaluación realizada.													

ANEXO E

**RESUMEN SOBRE LAS OBSERVACIONES
REALIZADAS POR PARTE DE LOS
EXPERTOS EN LA VALIDACIÓN DEL
INSTRUMENTO.**

RESUMEN SOBRE LAS OBSERVACIONES REALIZADAS POR PARTE DE LOS EXPERTOS EN LA VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO.

	Ítem	experto	Criterio	Observación	Ajuste
PARTÉ I	1.3	3	pertinacia	No es necesario conocer	El estado civil se suprimió
PARTÉ II	Ítem	experto	Criterio	Observación	Ajuste
		1	Redacción	En el encabezado	Marque con una equis (x) o complemente la información que se le solicita
	2.1.II	1	pertinacia	Añadir	Doctorado
	2.4	1	Redacción	Mejorar redacción	Eventos donde se trate el tema de la evaluación en los cuales ha participado
	2.6.I	1	Redacción	Mejorar redacción	Hasta menos de 5 años
	2.6.5	1	Redacción	Mejorar	Más de 25 años
PARTÉ III	Ítem	experto	Criterio	Observación	Ajuste
	3.1.3	1 2	redacción	Hay dos ítems	Establece las evidencias de evaluación de los aprendizajes
	3.2.1	1	Redacción	Hay dos ítems	Propicia que los estudiantes identifiquen sus dificultades para la mejora
	3.2.2	1	Redacción	Separar ítem por tipo de competencia	Diseña situaciones que permitan al estudiante avanzar con independencia en la adquisición de competencias
	3.3.1	1	redacción	Mejorar redacción	Adapta su estilo de enseñanza a partir de las evaluaciones que realizan los estudiantes sobre su desempeño
	3.3.2	1	redacción	Mejorar redacción	Revisa su práctica como docente para identificar aspectos de mejora
	3.4.1	1	redacción	Mejorar redacción	Propicia la evaluación formativa, en procesos con sus estudiantes.
	3.4.4	1	redacción	Mejorar redacción	En su práctica educativa, la evaluación responde a los planificado
	3.7.4	1	relevancia Redacción	Hay dos ítems	Establece los indicadores precisos para evaluar las competencias
	3.7.5	1	Redacción	Hay dos ítems	Redacta indicadores de procesos para evaluar a los estudiantes.
PARTÉ IV	Ítem	experto	Criterio	Observación	Ajuste
	4.1.3.I	1	pertinencia	No se entiende	Se eliminó
	4.2	1 3	Pertinencia	Esto tendrán que hacerlo expertos o directivos del plantel no los docentes. a que se refiere	
	4.5	3	pertinencia	en cuanto a que debe especificar	

Tras observaciones: **I**Experto 2: Incorporación de dos preguntas abiertas sobre competencias, se incorporaron a la parte III

ANEXO F

CÁLCULO DEL ALFA CRONBRACH

**CÁLCULO DEL ALFA CROMBACH DEL INSTRUMENTO
CUESTIONARIO AUTOADMINISTRADO**

Estadísticas de fiabilidad

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en elementos estandarizados	N de elementos
,843	,777	43

Alfa crombach de la escala de frecuencia

Escala capacidad

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en elementos estandarizados	N de elementos
,847	,849	43

S

Maria Ivone Gonzalez Medina

- I Nacionalidad: Venezolana
N Cédula de Identidad: 5.675.458
Correo electrónico: djivone@gmail.com
T Móvil: 0414. 7431280
Religiosa de la congregación Discípulas de Jesús
E Dentro de su congregación ha desempeñado cargos de:
Promotora Vocacional Regional
S Delegada Regional
I Coordinadora Pedagógica Regional

S

ESTUDIOS REALIZADOS

- C Licenciada en Pedagogía Religiosa, en el Instituto Universitario Santa Rosa de Lima.
U Diplomado en Teología en el Instituto de Teología (ITER)
Diplomado en Planificación Pastoral Participativa
R **Otros, cursos o talleres.**
FORMACIÓN EN Herramientas Gerenciales – Fe y Alegría, en calidad de facilitadora 2010 – 2011 Dirigido a equipos Directivos de Fe y Alegría.

I

C

EXPERIENCIAS EN EL CAMPO EDUCATIVO.

U

L

- A Ha estado al frente de la Dirección del Colegio Jesús Maestro de Fe y Alegría. 2005 hasta la actualidad
El Centro Jesús Maestro forma parte de las 13 primeras escuelas que se iniciaron en el sistema de Mejora de la Calidad de Fe y Alegría.
R El Colegio Jesús Maestro, recientemente ha sido seleccionado por la Fundación Ashoka, entre las primeras 4 escuelas Red Mundial de Escuelas Transformadoras.