



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE MIRANDA
JOSÉ MANUEL SISO MARTÍNEZ



**COMPETENCIAS EVALUATIVAS DEL PRACTICANTE DOCENTE
DE LA CARRERA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN INTEGRAL
CASO: UNIVERSIDAD NACIONAL ABIERTA (UNA) CENTRO LOCAL
METROPOLITANO**

La Urbina, febrero de 2013

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE MIRANDA
JOSÉ MANUEL SISO MARTÍNEZ

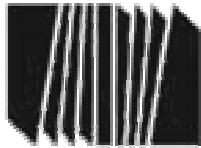
**COMPETENCIAS EVALUATIVAS DEL PRACTICANTE DOCENTE
DE LA CARRERA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN INTEGRAL
CASO: UNIVERSIDAD NACIONAL ABIERTA (UNA) CENTRO LOCAL
METROPOLITANO**

Trabajo presentado como requisito parcial para optar al Grado de Magíster
en Educación Mención Evaluación Educativa

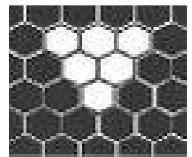
Autora: Profa. Ana E. Gudiño C.

Tutora: Profa. Yolibet Ollarves

La Urbina, febrero de 2013



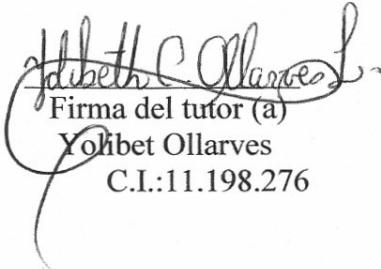
La Urbina, febrero 2013
REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE MIRANDA
JOSÉ MANUEL SISO MARTÍNEZ

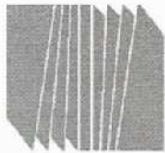


Aprobación de la Tutora

En mi carácter de Tutora del Trabajo de Grado presentado por la ciudadana Ana Esther Gudiño Castillo, para optar al Grado de Magíster en la Maestría en Educación, Mención Evaluación Educativa, considero que dicho Trabajo reúne los requisitos y méritos suficientes para ser sometido a la presentación pública y evaluación por parte del jurado examinador que se designe.

En la Ciudad de Caracas, a los 16 días del mes de enero de 2013.


Firma del tutor (a)
Yołibet Ollarves
C.I.:11.198.276



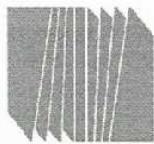
ACTA DE EVALUACIÓN DE TRABAJO DE GRADO

Quienes suscriben, miembros del jurado designados 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 por la ciudadana: **ANA GUDIÑO**, titular de la cédula de identidad N° 5.220.204, bajo el título: **COMPETENCIAS EVALUATIVAS DEL PRACTICANTE DE LA CARRERA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN INTEGRAL CASO: UNIVERSIDAD NACIONAL ABIERTA (U.N.A) CENTRO LOCAL METROPOLITANO**, a los fines de cumplir con el requisito legal 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. Representa un aporte significativo para el ámbito de la Evaluación Educacional.
2. Se evidenció una investigación diferente e innovadora, cuyo aporte se espera sea valorado en la U.N.A.
3. Demostró rigurosidad y consistencia interna desde el punto de vista metodológico.



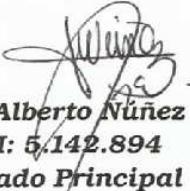
REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE MIRANDA
JOSÉ MANUEL SISO MARTÍNEZ
SUBDIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO

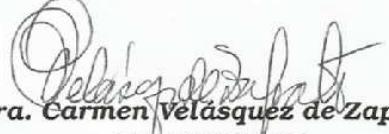


SUBPROGRAMA DE MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
MENCIÓN EVALUACIÓN EDUCACIONAL

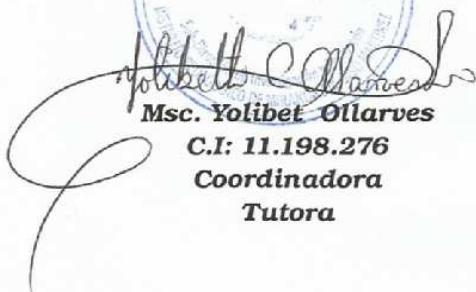
2/2

En fe de lo cual se levanta la presente Acta a los veintiocho días del mes de febrero de dos mil trece, dejando constancia, de acuerdo con lo dispuesto en la Normativa vigente que la Msc. Yolibet Ollarves, Tutora del trabajo, actuó como Coordinadora del Jurado examinador.


Dr. Alberto Núñez
C.I: 5.142.894
Jurado Principal


Dra. Carmen Velásquez de Zapata
C.I: 5.184.147
Jurado Principal




Msc. Yolibet Ollarves
C.I: 11.198.276
Coordinadora
Tutora

ÍNDICE GENERAL		pp.
LISTA DE CUADROS.....		vii
LISTA DE GRÁFICOS.....		ix
LISTA DE ANEXOS.....		xii
RESUMEN.....		xiii
CAPÍTULO		
I El Problema.....	1	
Planteamiento del Problema.....	1	
Interrogantes.....	8	
Objetivo General.....	9	
Objetivos Específicos.....	9	
Justificación.....	10	
CAPÍTULO		
II Marco Referencial.....	12	
Antecedentes de la Investigación.....	12	
Fundamentos Conceptuales.....	16	
La Formación Docente.....	16	
El Docente como Evaluador.....	22	
Las Competencias Evaluativas.....	27	
Evaluación de desempeño Docente.....	33	
La Práctica Docente o Profesional del futuro docente.....	36	
Educación a Distancia: Universidad Nacional Abierta.....	38	
CAPÍTULO		
III Marco Metodológico.....	48	
Enfoque de la Investigación.....	48	
Tipo de Estudio.....	48	
Diseño de la Investigación.....	49	
Variables de Estudio.....	49	
Población y muestra de la Investigación.....	51	
Técnicas de recolección de datos.....	51	
Procedimientos.....	64	
CAPÍTULO		
IV Análisis e interpretación de los resultados.....	65	
Conclusiones y Recomendaciones.....	214	
REFERENCIAS.....		218

CUADRO	LISTA DE CUADROS	pp.
1	Vinculación entre componentes curriculares: Actual Plan de Estudios Carrera de Licenciatura en Educación Integral (Código 440) y lo previsto en la Resolución N° 1, que establece las políticas del estado venezolano para la formación docente.....	43 - 44
2	Tabla de Operacionalización de variable.....	50
3	Población y muestra.....	51
4	Validación del contenido por juicio de experto.....	54 - 55
5	Confiabilidad del cuestionario (Prueba Piloto) Docentes-Guías.....	58
6	Confiabilidad del cuestionario (Prueba Piloto) Practicantes.....	61
7	Matriz de Especificaciones Curriculares según Plan de Estudio de los Cursos Evaluación Código (433) y Práctica Docente IV Código (474) en cuanto a las Competencias Evaluativas del Practicante.....	66 - 67
8	Registro de frecuencias del cumplimiento de las competencias en el ámbito del aula por parte de cada practicante.....	70
9	Competencias Evaluativas Dimensión Cognitiva: Frecuencia y Porcentaje de respuesta dadas por cada practicante estudiante a cada ítem, atendiendo a sus conocimientos en materia evaluativa.....	101
10	Respuestas Correctas e Incorrectas evidencia un alto o bajo nivel de dominio de las competencias evaluativas.....	110-111
11	Competencias Evaluativas Dimensión Cognitiva: Frecuencia y Porcentaje de respuesta (correctas /incorrectas) dadas por cada practicante (individualmente) a cada uno de los ítem, atendiendo a sus conocimientos en materia evaluativa.....	114
12	Competencias Evaluativas Dimensión Cognitiva: Frecuencia y Porcentaje de respuesta dadas por los Coordinadores-Asesores y Docentes-Guías a cada ítem, considerando su opinión en cuanto a conocimiento en materia evaluativa por parte de los practicantes.....	125

LISTA DE CUADROS

Continuación

CUADRO

13	Competencias Evaluativas Dimensión Procedimentales: Frecuencia y Porcentajes de respuesta dadas a los ítems de acuerdo con el número de estudiantes practicantes, considerando sus destrezas (saber hacer).....	138
14	Competencias Evaluativas Dimensión Procedimentales: Frecuencia y Porcentajes según del número de ítems respondidos por cada uno de los estudiantes practicantes, considerando sus destrezas (saber hacer).....	146
15	Competencias evaluativas procedural: Frecuencia y Porcentajes, de respuesta dadas por los Coordinadores-Asesores y Docentes-Guías a cada ítem, considerando sus opiniones en cuanto al dominio y cumplimiento de la competencia del saber hacer por parte del practicante.....	170
16	Competencias Evaluativas Dimensión Valorativa: Frecuencia y Porcentajes según del número de ítems respondidos por cada uno de los estudiantes practicantes, considerando sus actitudes, saber ser y estar en materia evaluativa.....	182
17	Competencias Evaluativas Dimensión Valorativas: Frecuencia y Porcentajes y descripción según del número de ítems respondidos por cada uno de los estudiante practicante, considerando sus habilidades (saber ser).....	190
18	Competencias Evaluativas Dimensión Valorativas: Frecuencia y Porcentajes, de respuesta dadas por los Coordinadores-Asesores y Docentes-Guías a cada ítem, considerando sus opiniones con relación a las actitudes, saber ser y estar en materia evaluativa de los estudiantes practicantes.....	198

GRÁFICO	pp.
1 Frecuencia y Porcentaje según los estudiantes-practicantes evidenciaron las competencias en cuanro al aspecto A: Planificación de la clase y la evaluación.....	71
2 Frecuencia y Porcentaje según los estudiantes-practicantes evidenciaron las competencias en cuanro al aspecto B: Criterios de evaluación.....	73
3 Frecuencia y Porcentaje según los practicantes evidenciaron la competencia en cuanto al aspecto C: Tipos de evaluación.....	74
4 Frecuencia y Porcentaje según los practicantes evidenciaron la competencia en cuanto al aspecto D: técnicas de evaluación.....	76
5 Frecuencia y Porcentaje según los practicantes evidenciaron la competencia en cuanto al aspecto E: instrumentos de evaluación.....	77
6 Frecuencia y Porcentaje según los practicantes evidenciaron la competencia en cuanto al aspecto F: formas de evaluación.....	78
7 Frecuencia y Porcentaje según los practicantes evidenciaron la competencia en cuanto al aspecto G: resultados de la evaluación.....	79
8 Frecuencia y Porcentaje según los practicantes evidenciaron la competencia en cuanto al aspecto H: aspectos legales de la evaluación.....	80
9 Frecuencia y Porcentaje según los practicantes evidenciaron la competencia en cuanto al aspecto I: actividades de evaluación.....	82
10 Competencias evaluativas demostradas por practicantes de acuerdo con los (27) indicadores de competencias.....	83
11 A - B Frecuencia y Porcentaje (promedio) de respuesta dadas (correctas e incorrectas) por cada practicante estudiante a los ítems atendiendo a sus conocimientos en materia evaluativa.....	103

LISTA DE GRÁFICOS

Continuación GRÁFICO	pp.
12 Frecuencia y Porcentaje de respuesta (correctas /incorrectas) dadas por cada estudiante practicante (individual) a cada uno de los ítem, atendiendo a sus conocimientos en materia evaluativa.....	122
13 Competencias Evaluativas Dimensión Cognitiva: Frecuencia y Porcentajes de respuesta dadas por los Coordinadores, Asesores y Docentes Guías a los ítems por encima y debajo del 50% relacionada con la alternativa “ <i>Siempre</i> ”.....	126
14 Competencias Evaluativas Dimensión Cognitiva: Frecuencia y Porcentajes de respuesta dadas por los Coordinadores, Asesores y Docentes Guías a los ítems por encima y debajo del 50% relacionada con la alternativa “ <i>Algunas Veces</i> ”...	130
15 Competencias Evaluativas Dimensión Cognitiva: Frecuencia y Porcentajes de respuesta dadas por los Coordinadores, Asesores y Docentes Guías a los ítems por encima y debajo del 50% relacionada con la alternativa “ <i>Nunca</i> ”.....	132
16 Competencias Evaluativas Dimensión Procedimentales: Frecuencia y Porcentajes de respuestas dadas a los ítems por encima y debajo del 50% relacionada con las alternativas de respuestas según sea “ <i>Siempre</i> ” “ <i>Algunas Veces</i> ” y “ <i>Nunca</i> ” según el número de estudiantes practicantes.....	140
17 Competencias Evaluativas Dimensión Procedimentales: Frecuencia y Porcentajes de respuestas dadas a los ítems por los Coordinadores-Asesores y Docentes-Guías igual o por encima y debajo del 50% relacionada con las alternativas de respuestas según sea “ <i>Siempre</i> ” “ <i>Algunas Veces</i> ” y “ <i>Nunca</i> ”.....	172
18 Competencias Evaluativas Dimensión Valorativas: Frecuencia y Porcentajes de respuestas dadas a los ítems por encima y debajo del 50% relacionada con las alternativas de respuestas según sea “ <i>Siempre</i> ” “ <i>Algunas Veces</i> ” y “ <i>Nunca</i> ” según el número de estudiantes practicantes.....	184

LISTA DE GRÁFICOS

Continuación GRÁFICO

- 19** Competencias Evaluativas Dimensión Valorativas: Frecuencia y Porcentajes de respuestas dadas a los ítems por los Coordinadores-Asesores y Docentes-Guías igual o por encima y debajo del 50% relacionada con las alternativas de respuestas según sea “*Siempre*” “*Algunas Veces*” y “*Nunca*”..... 200

LISTA DE ANEXOS

ANEXO	pp.
A Estructura Curricular del Plan de Estudios Actualizado de la Licenciatura en Educación Integral (440).....	225
B Lista de cotejo para el registro de las competencias evaluativas de el/ la practicante en el aula, a través de la observación realizada por la investigadora.....	226
C Validación del cuestionario.....	227
Cuadro 1: Asesor Maestro-Guía: Competencias Cognitivas...	228
Cuadro 2: Practicante: Competencias Cognitivas.....	229
Cuadro 3: Competencias Procedimentales.....	230
Cuadro 4: Competencias Valorativas.....	231
Cuadro 5: Aspectos generales de la validación.....	232
D Cuestionario Estudiante Practicante.....	233
Competencias Cognitivas.....	234
Competencias Procedimentales – Valorativas.....	235
E Cuestionario Docentes, Asesores Maestro Guía.....	236
Competencias Cognitivas.....	236
Competencias Procedimentales – valorativas.....	237
F Competencias Cognitivas respuestas correctas.....	238
Extracto A: Cuadro 11, p. 113 y Extracto B: Cuadro 8, p. 70.	
G Parte III: Sección I-A: Competencias Evaluativas Dimensión Cognitiva de los practicantes estudiantes, a Nivel Individual. Extracto B: Cuadro 14, p. 145 y Extracto B: Cuadro 8, p. 70.	239
H Parte III: Sección II-A: Competencias Evaluativas Dimensión Procedimental de los practicantes estudiantes, a Nivel Individual.	240
I Extracto C: Cuadro 17, p. 189 y Extracto B: Cuadro 8, p. 70. Parte III: Sección III-A: Competencias Evaluativas Dimensión Valorativa de los practicantes estudiantes, a Nivel Individual.	241

**REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE MIRANDA
JOSÉ MANUEL SISO MARTÍNEZ**

**Competencias Evaluativas del Practicante Docente de la Carrera Licenciatura
en Educación Integral Caso: Universidad Nacional Abierta (UNA) Centro Local
Metropolitano**

Autora: Profa. Ana E. Gudiño C.

Tutora: Profa. Yolibet Ollarves

de febrero 2013

Resumen

La presente investigación tuvo como objetivo determinar las competencias evaluativas del practicante docente de la Carrera Licenciatura en Educación Integral del Centro Local Metropolitano en su desempeño específicamente en la Práctica Docente IV, resultado de su formación docente en la modalidad de educación a distancia como maestro integral en la UNA. Este estudio permitió la descripción de las competencias evaluativas de los practicantes como consecuencia de las habilidades y destrezas adquiridas según lo prescrito en la asignatura Evaluación (433) y la Práctica Docente IV. La población de la investigación fueron los estudiantes practicantes en la ejecución sus prácticas docente IV, los Asesores de la práctica y los Docentes Guías de las instituciones educativas donde se realizó la práctica. El estudio se enmarcó en un enfoque cuantitativo y se insertó dentro de un estudio de investigación descriptivo. Como técnicas de recogida de datos se utilizó la observación mediante el uso de una lista de cotejo y la encuesta a través de la aplicación de un cuestionario. El estudio sobre las competencias evaluativas de los estudiantes de la Carrera de Educación Integral de la UNA conllevó a saber cómo es la práctica evaluativa de los practicantes, lo que condujo a una revisión de las especificaciones curriculares de los cursos destinados a este tipo de formación y además a sugerir que los resultados sean utilizados como insumo o referente para tomar decisiones en el ámbito de esta institución de educación universitaria.

Palabras Claves: Competencias Evaluativas, Practicante Docente, UNA.

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La educación en el actual siglo XXI es el motivo prioritario de discusión en los proyectos de las instituciones educativas, fundamentalmente lo relacionado con la formación del docente, y el papel que juega la evaluación educativa. Según Cuenca (2007) la formación docente se mantuvo apartada durante las reformas de los años noventa en América Latina y no ha logrado satisfacer las peticiones reales exigida por la sociedad actual, lo que implica una revisión profunda de los modelos de formación docente vigentes hasta ahora, pues el rol del docente está variando, al respecto señala el autor:

... Este cambio, que es producto de lo que actualmente está ocurriendo en la región, está siendo atendido parcialmente por los modelos y estructuras curriculares de la formación educativa. Sin embargo, la práctica docente está traspasando los límites del aula y se está insertando en la escuela y la comunidad. (Cuenca, 2007, p. 24)

A partir de esa necesidad de cambio, el docente actual se encuentra frente a diferentes exigencias sociales y las instituciones de formación deben replantearse nuevos esquemas curriculares y redimensionar las prácticas docentes hacia la integración entre la realidad y la teoría, entre la teoría y la práctica, estableciendo las competencias de los futuros docentes que permitan mejorar su desempeño, así como su praxis educativa en materia de la evaluación educativa.

Cabe destacar que se han establecido diferentes acuerdos internacionales que evidencian el interés por el tema de la formación del docente; Cuenca, (2007, p. 23) cita alguno de esos convenios, como son los de Dakar, (2000); Cochabamba, (2001); La Habana, (2002) y también a la UNESCO, (1998) los cuales incluyen en su agenda, estadísticas relacionadas con la capacitación y preparación del docente como parte de

los objetivos del Proyecto Regional para América Latina y del Caribe. En todo ellos se reafirma la exigencia de enfatizar en las competencias profesionales del futuro docente y mayor libertad en el desempeño de sus funciones. Es importante resaltar que para éste autor las características de los grupos que terminan la carrera educativa y según es común en América Latina y lo revelan los informes, el perfil de egreso no coincide con la realidad socio-educativa y sus exigencias.

Esto significa que la tarea es ardua para los responsables de la formación del futuro docente, pues deberán considerar las directrices a seguir y tomar en cuenta todos estos factores para estructurar nuevos esquemas que favorezcan la calidad educativa y los futuros docentes evidencien sus competencias en las distintas áreas.

En tal sentido, la formación docente constituye un ámbito muy complejo que conlleva a la ejecución de funciones orientadas a la preparación de un profesional que tendrá a su cargo al futuro ciudadano de un país, por eso es importante evaluar su actualidad y pertinencia. De acuerdo con Cerpa (1982), el perfil del educador se define con una visión humanística, social y tecnológica que un estudiante debe tener e incorporar al egresar de un nivel educativo a objeto de alcanzar una formación integral que lo fortalezca como facilitador de oportunidades y responda a los propósitos y objetivos de la educación.

En este orden de ideas, Trillo (2005), concibe la formación pedagógica del docente como un proceso continuo que tiene en cuenta las diferentes etapas organizadas en su *práctica docente*, permitiendo formar y perfeccionar a dichos profesores en el dominio de la enseñanza con el propósito de incidir en la calidad de la educación y una evaluación auténtica. En esa misma línea, Bralslavsy y Birgin (1992), señalan que la preparación de los docentes para desarrollar y/o aplicar recursos e instrumentos de evaluación supone una formación profesional previa al trabajo de aula.

Para Calatayud (2007), surge la necesidad de formar la cultura de la evaluación educativa que, entre otros factores sigue siendo un aspecto pendiente de las demandas formativas. Por consiguiente, en estos momentos, dicho requerimiento debe estar dirigido a ver la evaluación educativa como un instrumento de respuesta a

las necesidades de los distintos actores implicados en el proceso educativo.

Por otra parte, Castillo (2002) considera que la reflexión sobre cuestiones de evaluación educativa es una contribución primordial en la formación y perfeccionamiento de todo docente, que favorece la calidad y mejora de la enseñanza. En este sentido, los futuros maestros se iniciarían en la teoría y en la práctica evaluativa en todos sus aspectos.

Cardelli y Duhalde (2001), indican que en algunos países de Latinoamérica existe una gran variedad de instituciones encargadas de la formación docente, por ejemplo Brasil cuenta con Escuelas Normales y Universidades, México y Colombia con Universidades Pedagógicas. De allí la importancia de realizar investigación y seguimiento curricular a fin de establecer y garantizar su pertinencia social.

En Venezuela una de las instituciones de formación docente es la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), la cual atiende la formación, capacitación, perfeccionamiento y actualización de educadores y educadoras en ejercicio, para posibilitar las transformaciones que en materia de formación docente requiere el país. (Celis, 2005, p. 2). Igualmente, a nivel nacional otra institución que ha adquirido gran importancia y se ha convertido en el punto de atención en cuanto a la formación docente en la modalidad de educación abierta y a distancia, es la Universidad Nacional Abierta (UNA).

La UNA, es precursora en educación a distancia, su objetivo es la formación de profesionales en diferentes áreas del saber, incluyendo la formación de maestros en el área de Educación para impartir enseñanza en el Subsistema de Educación Básica en el Nivel de Educación Primaria (LOE, (2009), utilizando diversos medios de formación basados especialmente en el autoaprendizaje, apoyo de material instruccional, recursos audiovisuales, tecnología, entre otros, así como también, asesoría y orientación al estudiante para motivarlo a alcanzar sus metas académicas.

La UNA fue fundada el 27 de septiembre de 1977 bajo el decreto N° 2.398, como una institución experimental de Educación Superior, con la modalidad a distancia, dirigida a democratizar y masificar el acceso a una educación permanente una efectiva integración escuela-comunidad, además del diseño, ejecución y

evaluación proyectos educativos.

En esta perspectiva, con el propósito de formar docentes para el ejercicio de la evaluación integral, en la UNA, la Carrera de Licenciatura en Educación Integral incluye en su Plan de Estudios, el Curso Evaluación, Código (433), ubicado en el VI Semestre de la Carrera, perteneciente al Componente de Estudios Profesionales y al ámbito de Formación Pedagógica presentes en el Diseño Curricular, el cual le proporciona al futuro maestro conocimientos, métodos, técnicas, valores y actitudes para el dominio teórico-práctico de la evaluación educativa.

En tal sentido, para este curso se requiere que el estudiante se adecue a los planteamientos pedagógicos de una *concepción constructivista* de la evaluación cualitativa del aprendizaje, así como también que valore la evaluación como herramienta para estimular el crecimiento personal, sus competencias en materia evaluativa que le permitan y desarrollar las potencialidades de sus futuros estudiantes. (Granados, 2009).

Granados (2009), plantea en el Plan de Curso de la Asignatura Evaluación (Código 433) algunas de las competencias a alcanzar por el futuro maestro e incorpora elementos que le permitan asumir la práctica evaluativa desde el enfoque cualitativo. En consecuencia, el Curso se orienta a proporcionar: (a) una visión epistemológica de la evaluación como paradigma de investigación orientada hacia una teoría y una práctica que le permita la reflexión de una posición ontológica más allá de la práctica instrumental del qué, cómo y cuándo evaluar; (b) las principales técnica e instrumentos de evaluación de los aprendizajes como elementos que proporcionan información valiosa y continua sobre la adquisición de competencias y del progreso del estudiante; (c) los conocimientos y destrezas necesarias para llevar a cabo su rol de educador evaluador; y (d) una perspectiva amplia de la evaluación integrada al proceso de enseñanza y al proceso de aprendizaje y de naturaleza formativa que se inserta en el modelo cualitativo.

Igualmente, el Diseño Curricular de la Licenciatura (Anexo A, p. 225) en la Estructura Curricular del Plan de Estudios Actualizado de la Licenciatura en Educación Integral 440, incluye el componente de las Prácticas Profesionales

conformado por cinco (5) fases denominadas, Práctica Docente I (Cód.: 471), Práctica Docente II (Cód.: 472), Práctica Docente III, (Cód.: 473), Prácticas Docente IV (Cód.: 474) y Práctica Docente V (Cód.: 475). Éstas han sido concebidas como elementos integrados e interrelacionados de manera que el estudiante se conduce en las mismas, desarrollando un proceso donde adquiere y afianza conocimientos por medio del contraste teoría-praxis educativa. (Granados, Robles, y Rada, 2008).

Según los documentos reseñados, el componente de las Prácticas Profesionales tiene un carácter práctico que va a permitir el diseño y ejecución de actividades didácticas como metodológicas que promuevan la interacción entre el estudiante y el entorno escolar generando el aprendizaje y la reflexión.

Dentro de este marco, Granados y otros (2008), señalan que las Prácticas Profesionales hacen énfasis en la construcción y aplicación de conocimientos, ejecución de técnicas y procedimientos. De allí pues, la Práctica Docente IV integra la participación activa de todos los actores (maestro guía y estudiante practicante) del hecho educativo a través del desarrollo de actividades en el aula que involucren aspectos pedagógicos, recursos didácticos, materiales y humanos, estrategias, técnicas, métodos y la evaluación.

En ese sentido, la práctica docente que se inserta en este estudio es la Práctica Docente IV (Cód. 474) específicamente; el estudiante practicante participará en la planificación, organización y ejecución de las actividades pedagógicas y evaluativas, evidenciando el carácter operativo de la enseñanza y la aplicación de la evaluación.

En este orden de ideas, Trillo (2005), define la práctica docente como el conjunto de conocimientos, de habilidades y de actitudes que se aplican en el desempeño de una profesión. Según este autor, los conocimientos se refieren al saber, el dominio en cuanto al alcance y visión del conocimiento propio de un área de las ciencias, científicamente validado e históricamente acumulado. Las habilidades se refieren al saber hacer, cierto dominio en cuanto al desarrollo de determinadas destrezas cognitivas y/o motrices y las actitudes se refieren al saber estar, ser y sentir o valorar; que requiere del dominio de las relaciones interpersonales, a la inserción social conforme a ciertos principios éticos y, también, al equilibrio emocional.

Desde esta óptica, los practicantes docentes de la UNA son estudiantes de una de las áreas del conocimiento bajo la modalidad de educación a distancia, que al convertirse en profesionales de la docencia se desempeñarán en el Nivel de Educación Primaria de 1ro a 6to grado (LOE, 2009).

Sobre la base de lo anterior, los practicantes se incorporan al ejercicio docente en una institución educativa, cuyo propósito es evidenciar el cúmulo de destrezas, cualidades y el dominio en el área para el cual fue formado, como también demostrar, las competencias evaluativas, parte esencial de las tareas del educador insertadas en el proceso de la enseñanza.

En los actuales momentos con los cambios generados en el escenario del aula y las experiencias previas de los estudiantes, se hace necesario crear una nueva perspectiva de la evaluación educativa, por ello el perfil del practicante en su rol como evaluador de los aprendizajes debe ser más eficaz, que permita promover constantemente la participación del estudiante, por medio de la autoevaluación y la coevaluación.

Sin embargo, en estos tiempos, la evaluación es vista y se aplica en las instituciones educativas como un elemento agregado de la formación docente, los cursos dirigidos a suministrar las competencias evaluativas son pocos, parecieran no dotar al futuro maestro de las herramientas fundamentales evidenciando dificultades en materia de evaluación. (Calatayud, 2007).

Así, las prácticas evaluativas son a menudo entendidas como prácticas de control normativo de la adquisición de contenidos. Los docentes no siempre presentan una actitud positiva frente a la evaluación que les permita verificar exactamente los aprendizajes logrados por los estudiantes con justicia y equidad, elaborando los instrumentos y criterios de evaluación adecuados y pertinentes, según los estudios de la UNESCO 1998 (citado por Cuenca, 2007).

En ese sentido, Toledo (2006) define la competencia evaluativa como la habilidad del docente para verificar el progreso de los estudiantes, su capacidad para usar un amplio campo de conocimientos que le permiten valorar el aprendizaje de los educando. Del mismo modo, afirma que se trata de la capacidad para concebir y

generar situaciones evaluativas de acuerdo al nivel de los alumnos, con una visión amplia, señalando el progreso de cada uno en una aproximación formativa y de regulación de su aprendizaje. Sin embargo, en la realidad se evidencia, que algunos docentes presentan diferencias entre lo que teóricamente dominan en materia de evaluación adquiridos durante su formación y el desempeño demostrado durante las prácticas docentes.

Con relación a ese aspecto, Calatayud (2007), alega que en pleno siglo XXI la escuela se encuentra en la mira de cualquier propuesta nueva. Esto conlleva a que el tema de la evaluación esté en constante debate y sea objeto de críticas generalizadas, de modo que, es la problemática de la evaluación la que más protesta causa entre los estudiantes, padres, profesores y comunidad en general.

Resalta la autora, que investigaciones realizadas confirman el reclamo de los profesores de la necesidad de recibir una mayor formación y preparación para mejorar sus prácticas evaluativas, esto lo demostró un estudio realizado por Castillo Arredondo 2004, (citado por Calatayud, 2007) sobre la práctica evaluativa, los docentes manifiestan abiertamente que “carecen de formación pedagógica para evaluar”. En tal sentido, la autora destaca:

Para comprender la evaluación como instrumento de aprendizaje que esté al servicio tanto de quien aprende como también del profesor para ayudarle a que el estudiante aprenda mejor, se necesita formación pedagógica que no solo incida en los aspectos teóricos de la evaluación, en la normativa, sino en lo que es más importante, facilitar al profesorado una serie de estrategias e instrumentos que ayuden verdaderamente e llevar la práctica diaria del aula los supuestos evaluativos. (Calatayud, 2007, p. 18).

En consecuencia, determinar las competencias evaluativas de los estudiantes de Educación Integral de la UNA, conlleva a saber cómo es la práctica evaluadora de los practicantes, considerando que la tarea evaluadora puede caracterizarse por su incidencia en el área profesional del futuro maestro y se traduce en un conjunto de habilidades que se proyectan en el conocer, hacer y valorar, resultado de su formación en materia de la evaluación educativa. De modo que, la situación que se plantea en esta investigación es con relación a determinar las competencias evaluativas del

practicante de la UNA en la Carrera de Licenciatura en Educación Integral del Centro Local Metropolitano, las cuales se conciben en el presente estudio, como todos aquellos conocimientos, destrezas y habilidades en materia de la evaluación educativa, que un futuro educador debe tener para desarrollar su labor de docente evaluador, resultado de su formación docente en la modalidad de educación a distancia como maestro integral en la UNA.

Este estudio se establece sobre la base de la descripción de las competencias evaluativas de los practicantes como consecuencia de las habilidades y destrezas adquiridas en el Curso Evaluación (433) y su desempeño en la Práctica Docente IV en la modalidad de educación a distancia.

De manera que, las *interrogantes* de la presente investigación son las siguientes:

A nivel general:

¿Cuáles son competencias evaluativas alcanzadas por los practicantes según los cursos de formación pedagógica, (Evaluación Código 433) y la práctica profesional (Práctica Docente IV Código 474)?

A nivel específico:

¿Cuáles son las especificaciones curriculares prescritas en el Plan de Estudio relativas a los cursos que definen las competencias evaluativas del practicante durante su formación en la UNA?

¿Cuáles serán las competencias evaluativas demostradas por los practicantes durante la Práctica Docente IV, ubicada en el VIII Semestre?

¿Cuál es la coherencia entre las competencias demostradas y la formación adquirida a través de los cursos de formación pedagógica, (Evaluación Código 433) y formación profesional (Práctica Docente IV, Código 474)?

¿Cuáles son los lineamientos que debe trazarse la UNA para mejorar las competencias evaluativas del practicante en su función de evaluador?

Sobre lo ante expuesto, esto requiere el alcanzar los siguientes objetivos:

Objetivo General

Determinar las competencias evaluativas del practicante docente de la Carrera Licenciatura en Educación Integral del Centro Local Metropolitano en su desempeño en las prácticas docentes IV (474) y según los propósitos del Plan de Curso de la Asignatura Evaluación (430) . Caso UNA.

Objetivos específicos

1. Identificar las especificaciones curriculares prescritas en el Plan de Estudio relativas a los cursos que definen las competencias evaluativas del practicante durante su formación en la UNA.
2. Describir las competencias evaluativas demostradas por los practicantes durante su Práctica Docente IV (Código 474) ubicadas en el semestre VIII.
3. Establecer la coherencia entre las competencias evaluativas demostradas por los practicantes con lo señalado en el Plan de Curso Evaluación (Código 433) y la Práctica Docente IV (Código 474).
4. Proponer lineamientos en el área de evaluación que permitan mejorar el rol como evaluador del docente practicante de acuerdo con los resultados.

Justificación

En los actuales momentos la Educación está confrontando cambios significativos, en tal sentido, amerita que esté en concordancia con los distintos avances científicos, sociales, tecnológicos y culturales, por lo tanto exige la formación de docentes que se desenvuelvan al ritmo de dichos avances; la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes, no sólo es clave para el logro de las metas propuestas, sino que exige competencias y un grado de conocimiento, madurez, criterio técnico, sentido común, junto con una dosis de sensibilidad humana. (Santamaría, 2006, pp. 20 - 21).

La evaluación viene a jugar un papel importante dentro de todo este proceso de cambio, es por eso, que en la formación del futuro docente se considera la construcción objetiva y precisa de los perfiles del docente en cuanto a sus competencias evaluativas. De allí la importancia, que el docente de hoy adquiera un conjunto de competencias en materia evaluativa en concordancia con las necesidades de las instituciones de educación.

Este estudio principalmente se centró en determinar y evidenciar esas competencias y en la necesidad de crear precedentes significativos del papel que juega el proceso de evaluación en los aprendizajes y lo indispensable de la internalización de su rol. Así se plantea a futuro, unos lineamientos de evaluación con el propósito de orientar las actividades de los docentes y Especialistas en Contenido en los procesos evaluativos, con las intenciones por un lado, de resaltar la importancia de la función docente y contribuir para que la evaluación repercuta principalmente en mejores prácticas para la enseñanza y el aprendizaje y, por otro, coadyuvar a la implementación de proceso de evaluación justo y pertinente.

La investigación permitió determinar cuáles son las competencias evaluativas del practicante UNA, estudiante de la Carrera de Licenciatura en Educación Integral del Centro Local Metropolitano, sus destrezas y habilidades como evaluador evidenciadas tanto cognitiva, procedimental y valorativamente. Igualmente, permitió establecer la coherencia entre las competencias alcanzadas y la formación adquirida a

través de los cursos de formación pedagógica, (Evaluación Código 433) y formación profesional (Práctica Docente IV, Código 474).

Esto conllevó a revisar las competencias planteadas, evidenciadas en un contexto real de la educación en el aula y por lo propios practicantes, pues corresponde a éstos: planificar el proceso de evaluación de acuerdo con los contenidos previstos para el lapso, análisis, apreciación de los resultados de las evaluaciones, construcción y aplicación de diversas técnicas e instrumentos de evaluación entre otras.

Así pues, el estudio representa una ventaja tanto para los estudiantes como para los docentes Especialistas en Contenido y Evaluadores encargados de las Prácticas Profesionales por cuanto, les permitirá reflexionar sobre sus prácticas evaluativas, a evaluar parte del currículo al utilizar los resultados como insumos o referentes para revisar el Curso de Evaluación y la Práctica Docente IV dentro de esta casa de estudio, pero además, podrá ser un antecedente para otros investigadores del área de Evaluación Educacional.

CAPÍTULO II

MARCO REFERENCIAL

Antecedentes de la Investigación

En la búsqueda de algunos antecedentes de carácter investigativo afines con el presente estudio, son pocos los relacionados con las competencias evaluativas de los practicantes docentes. Algunos se corresponden más directamente con la evaluación del desempeño y los perfiles académicos y profesionales de los docentes o egresados.

Araya (2009) presenta en su Tesis Doctoral un estudio sobre las competencias profesionales de los docentes de enseñanza media, a la luz de la percepción de los implicados. Es una investigación descriptiva analítica sobre la base de un estudio empírico, la revisión documental y asumiendo los planteamientos en el diseño de estudio de campo, se enfatiza en el análisis de la formación inicial del docente, conocer las competencias que, a juicio de los participantes en la investigación, se están requiriendo para un mejor servicio educativo.

La técnica utilizada para la recogida de la información fue la entrevista, el uso de un cuestionario y el soporte del método de triangulación de la información considerando las competencias profesionales de los docentes sustentadas en el marco teórico conceptual y que son las bases a partir de la cual se elaboró el cuestionario. El estudio llegó a la conclusión de la importancia de fijar la mirada en las principales funciones que están llamados a desempeñar los profesores, estas permiten realizar un acercamiento a las competencias que se requieren que los docentes evidencien en el aula: didácticas, evaluativas, tutoriales, sociales.

Su revisión sirve de soporte teórico al presente estudio, por cuanto se describen y analizan las competencias de los docentes desde el punto de vista cognoscitivo, metodológico, pedagógico, evaluativo y social; lo que representa un cuerpo de conceptualización de competencias bien fundamentado.

Flores (2008) desarrolló una Tesis Doctoral relacionada con un estudio que consistió en describir las percepciones que poseen respecto de sí mismos los profesores del primer y segundo ciclo de Educación Básica de las competencias que movilizan en los procesos de la enseñanza. La investigación se enmarca en la perspectiva de un estudio empírico, a través de un instrumento de autoevaluación estructurado en dominios, criterios, descriptores y estándares de desempeño profesional docente. Se puede apreciar en esta investigación las competencias que movilizan al profesor en su desempeño profesional, ubicadas en el contexto de la realización de sus actividades pedagógicas, siguiendo el ciclo total del proceso educativo dividido en cuatro dominios: preparación de la enseñanza, creación del ambiente para el aprendizaje, el acto de enseñar y la relación con su entorno y su propia reflexión profesional.

El estudio concluyó que las percepciones a través de la autoevaluación, que poseen respecto de sí mismo los profesores de las competencias que movilizan y ponen en acción difieren significativamente de la evaluación que realizan sus superiores jerárquicos. La descripción que hace el autor del dominio relativo a la preparación de la enseñanza, constituye un complemento importante para el presente estudio, por cuanto se refiere ampliamente al criterio relacionado si el profesor planifica, diseña y utiliza estrategias instruccionales y de evaluación coherente con los objetivos y contenida de aprendizaje y la disciplina que enseña.

Zambrano (2006) presentó en su Tesis Doctoral los aspectos relacionados con el perfil del docente en su función de evaluador, los rasgos significativos que debe poseer un Docente de Inglés y los roles como docente evaluador.

El objetivo de la investigación consistió en diagnosticar el rol del docente en la aplicación de la evaluación formativa de los aprendizajes de inglés. Asimismo, evidenciar la importancia de la evaluación formativa como una herramienta didáctica e indagativa. En consecuencia, el profesor en su rol de evaluador necesita informarse sobre las alternativas actuales de evaluación y el estudiante, por su parte, necesita aprender a ejercer su nuevo rol activo y responsable dentro del proceso; por lo tanto, los docentes precisan preparación previa para llevar a cabo el proceso evaluativo con

éxito. Concluyó afirmando acerca del rol del profesor en la evaluación y señala que debe observar y registrar el proceso evaluativo, ejemplificar y clarificar lo que deben evaluar en los trabajos de sus compañeros, ayudar a los alumnos a identificar y aplicar apropiadamente los criterios de evaluación y asegurar los principios éticos de sinceridad y honestidad. Esta investigación es una de las que más se corresponde con el presente estudio, por cuanto, la revisión de este material suministró información de utilidad para complementar la base teórica del presente estudio con relación al rol de evaluador del docente.

Camejo, Lameda, Mazzei y Santiago (2005), desarrollan un estudio relacionado con un Proyecto para la Certificación de Competencias Factible de ser aplicado en la Oferta Académica de la Universidad Nacional Abierta, el cual responde a las exigencias de las políticas de la UNA de ofertar experiencias de carreras cortas, acreditación de experiencias y certificación de competencias.

El objetivo consistió proponer un proyecto enmarcado por las carreras existentes en la UNA, que partiera de un concepto de competencias ajustado a la modalidad de formación a distancia y asociadas a los cursos y desempeños de los estudiantes para su aceptación en el campo laboral.

La contribución de este estudio a la investigación consiste, en que se hace una descripción y análisis amplio y bien detallado del término competencia, sus dimensiones así como modelos teóricos sobre la base de varias interrogantes planteadas como, cuáles son las competencias adquiridas por el estudiante UNA y cuáles efectivamente se pueden certificar, se identificaron las competencias derivadas desde el Diseño Curricular de la UNA, los Planes de Cursos y los Planes de Evaluación de las asignaturas; lo que permite ampliar el marco conceptual y referencial del presente estudio.

Saravia (2004) desarrollo una investigación para optar al Título Doctoral, basada en el estudio de las competencias profesionales del docente, qué competencias profesionales son necesarias en la formación del docente. El objetivo, conocer ampliamente la situación sobre la problemática del perfil de profesor universitario, los posibles marcos de referencia desarrollados y su relación con procesos de

evaluación del profesorado. Se precisó que el tipo de estudio empírico más adecuado para la investigación era el *Expo-facto* descriptivo y en su vertiente estudio por encuesta. El interés se centró en conocer las creencias que tiene el profesorado sobre las competencias profesionales del docente en el marco de los procesos de evaluación de desempeño. El estudio empírico consistió específicamente en el proceso de conocer qué perfil de competencias emerge de la práctica de evaluación del profesorado, las creencias que tiene el profesorado universitario acerca de la evaluación de su labor profesional, las perspectivas del futuro profesor; para ello se diseñó un cuestionario de opinión centrado en los aspectos que deberían tenerse en cuenta en la evaluación del profesor.

Se concluyó que el concepto de competencia profesional del profesor representa una referencia de su profesión académica que, a su juicio, es una alternativa útil para facilitar la renovación del rol del profesor; como resultado presentó un *Modelo Estructural de Competencias del Profesor* con sus respectivos indicadores que pueden orientar el proceso de formación, evaluación y desarrollo profesional permanente del profesorado. Es importante puntualizar que el estudio permite profundizar sobre las competencias evaluativas objeto de estudio de la presente investigación, las cuales son ubicadas por Saravia (2004) dentro de la competencia técnica, como el conjunto de conocimientos procedimentales e instrumentales que permiten a docente desarrollar su actividad académica.

Segura (2004) realizó una investigación documental con el objetivo de generar perspectivas teóricas para transformar la gestión docente en la Universidad de Carabobo y siguiendo un diseño no experimental con base en una investigación proyectiva describió el contexto donde se desempeña el docente universitario. Se evaluaron los criterios para la definición de un perfil profesional y académico construyendo un escenario posible bajo un enfoque prospectivo. Aunque el estudio no se inserta en el aspecto de las competencias evaluativas, la autora señala, que no basta con dar los contenidos de una asignatura, es necesario el abordaje con propiedad nuevos paradigmas, apuntando a la visión de educación de calidad. Esta investigación de carácter documental generó perspectivas teóricas, la cual permitió la

evaluación de los criterios para la definición de un perfil profesional y académico construyendo una visión del perfil de desempeño docente de la Universidad de Carabobo. Su revisión reorientó este estudio en cuanto al concepto de perfil de desempeño como referencia para el desarrollo del presente trabajo porque conceptualiza el cometido del practicante en su rol docente en el aula.

Lucena (2004) en el Trabajo de Ascenso “Desempeño Profesional del egresado en Educación Integral de la UNA, Centro Local Lara,” tuvo como objetivo diagnosticar del grado de desempeño profesional del egresado, en atención a las competencias del perfil profesional docente referido en la Resolución N° 1 del Ministerio de Educación. Obteniéndose como resultado que los egresados, en Educación Integral de la UNA, manifiestan un alto grado de desempeño profesional en cuanto al dominio y acción de los procesos educativos, tal como lo establece las competencias tanto del saber como del hacer. A pesar que la investigación no apunta a las competencias evaluativas de los egresados, se corresponde con el presente estudio, por cuanto describe las competencias básicas de integralidad hacia el hacer, saber, ser y convivir. En la misma línea la investigación referida se interesa por determinar el dominio de los egresados sobre planificación, coordinación, evaluación y dirección, de manera que el estudio señalado aporta fundamentos conceptuales aclaratorios de los mencionados términos, significativos e importantes para la investigación.

Fundamentos Conceptuales

La formación docente

Uno de los aspectos significativos en materia educativa, lo representa sin duda el tema de formación docente. Respecto a este tema, la realidad muestra la necesidad de hacer reajustes obligados para responder a los requerimientos de una educación de calidad, pues es la preparación profesional para la docencia con obtención de un título que avala el ejercicio de la misma. (Toledo, 2006).

Méndez (2009) concibe la formación docente como la preparación adecuada permanente de las personas que van a dedicarse a la enseñanza y que les permite desarrollar una carrera profesional como profesores y profesoras.

En este orden de idea, la formación de los futuros profesionales, constituye uno de los aspectos más importantes y de mayor interés que debe tener presente el docente y las instituciones formadoras de docentes, para así lograr la excelencia y calidad educativa.

Conforme a este juicio, Cáceres (2009) explica que las universidades formadoras de maestros o profesores confrontan una serie de retos en un mundo que evoluciona, de modo que, deben revisar su misión y redefinir muchas de sus tareas, en especial aquellas que se relacionan con la formación pedagógica de los profesores. Para que la universidad pueda cumplir sus tareas académicas, pedagógicas, laborales e investigativas requiere de profesores preparados, que sepan enseñar lo que necesita el estudiante de pedagogía para aprendan a enseñar. (Cáceres, 2009 p.1).

Dentro de este marco, Rodríguez (2004) hace referencia que la formación docente en Venezuela se inicia en la Universidades en el año 1953 con la creación de la Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela, seguida por la Universidad del Zulia en 1969 con la apertura de la especialidad en Preescolar como carrera corta. En 1980 la Ley Orgánica de Educación legaliza la formación de todos los docentes en las diversas instituciones de nivel superior. Posteriormente, se decreta la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, destinada a liderar la formación de docentes en el país. Luego se incorporan a las funciones de formación docentes otras modalidades como lo es la Educación Abierta y a Distancia.

Gayol (2007) señala, que muchos países y organizaciones internacionales han documentado iniciativas y utilizado la educación a distancia en la formación de maestros y uno de los propósitos que ha orientado sus fines consiste en promover la adquisición de competencias que favorezcan el dominio de prácticas de enseñanza eficaces. Ello demanda la modificación de las reglas de formación, los estándares que certifican la práctica docente, considerando la complejidad y responsabilidad de formar un futuro docente a distancia que garantice la adquisición de competencias

que guíen la enseñanza y la evaluación del estudiante en el aula.

Igualmente, Peñalver (2005) afirma que la Ley declara que el personal docente estará integrado por quienes ejerzan funciones de enseñanza, orientación, planificación, investigación, experimentación, *evaluación*, dirección, supervisión y administración en el campo educativo. Se definen como profesionales de la docencia, los egresados y las egresadas de los institutos universitarios pedagógicos, las escuelas universitarias de educación y otras instituciones de nivel superior con programas de formación docente como la Universidades de la modalidad a distancia.

Más recientemente, Fernández (2008) ofrece un estudio de las nuevas competencias en la formación docente y como su desarrollo profesional se encuentra sometido al influjo de la sociedad de la información y la comunicación. Asimismo, reclama la preparación de los profesionales de la educación en el dominio y aprovechamiento didáctico de las nuevas tecnologías tras reconocer que con su auxilio se puede lograr la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje en sintonía con los cambios que hoy se operan en la sociedad y en el individuo.

Por su parte, Escolano (citado en Fernández, 2008) al definir la profesión docente, lo hace en torno a tres papeles básicos:

1) El primer papel relacionado con la tutoría, la gestión didáctica y la innovación. Su identidad se define por una tarea de claro matiz tecnológico según la cual el profesor sería un ingeniero de la instrucción.

2) El segundo papel se asocia a los aspectos éticos y socializadores de la profesión, como juez evaluador, el docente desempeña una función fundamental de control social, al legitimar a través del sistema de exámenes, calificaciones y grados los requisitos del orden acreditiva e influir en las estrategias de reproducción, movilidad, igualitarismo y compensación.

3) Finalmente, el tercer papel del profesor se vincula a la satisfacción de las necesidades de autorrealización de los individuos en formación y de sus demandas de bienestar que lo llevan al desarrollo profesional y personal.

En materia de evaluación, Marqués (citado en Fernández, 2008) sintetiza las principales funciones que los profesores deben realizar hoy en día y que pueden ser

considerados en su formación: (a) Planificar cursos (conocer las características individuales y grupales de sus alumnos; diagnosticar sus necesidades de formación; diseñar el currículum); (b) Proporcionar información y gestionar el desarrollo de las clases manteniendo el orden (informar a los alumnos de las fuentes de información, los objetivos, contenidos, metodología y evaluación de la asignatura que han sido previamente contrastados); (c) Diseñar estrategias de enseñanza y aprendizaje (preparar estrategias didácticas que incluyan actividades motivadoras, significativas, colaborativas, globalizadoras y aplicativas y que consideren la utilización de Tecnología de la Información y de la Comunicación); (d) Buscar y preparar recursos y materiales didácticos (diseñar y gestionar los recursos); y (e) Evaluar (evaluación formativa y sumativa, fomentando la autoevaluación y competencias evaluativas de los estudiantes y de las intervenciones docentes).

En este orden de ideas, los estudiantes de cualquier programa de formación para la docencia enfrentan un reto educativo el cual requiere la aplicación de procedimientos pre-establecidos, pues en el desempeño cotidiano, un profesor o profesora adapta, mejora, actualiza lo aprendido para así le sea apropiado en un salón de clase o en su área de estudio y se evidencie toda su formación tanto pedagógica como en materia de la evaluación.

Es importante señalar, toda formación del docente debe responder a un perfil pedagógico y a unas funciones no sólo basadas en la transmisión del conocimiento o el dominio de contenidos en el campo de una especialidad, sino también en la función evaluativa de su labor.

Sin embargo, Cornejo (1999) hace referencia a la problemática presentada por los profesores que se inician en la docencia en el contexto Latinoamericano, alega que los estudios realizados al respecto revelan que son dejados a su propia suerte, en algunos casos presenten deficiencias en su formación y recibiendo un muy escaso o más bien conservador apoyo de parte de los otros miembros de la institución escolar donde se inicia; los profesores debutantes, así los denomina la autora, se ven expuestos a una socialización poco favorable para una formación y desarrollo propiamente profesionales.

Por otra parte, la autora reflexiona sobre el profesor debutante y destaca que su problemática ha comenzado a ser tratado explícitamente en el análisis y las propuestas sobre políticas educativas para el continente. En la perspectiva de un mejoramiento de su calidad, sugiere investigar sobre algunas áreas temáticas que ha enunciado como sigue: “el profesor novato en el aula: sus dificultades, sus logros; qué lo ayuda, qué dificulta su trabajo”; “seguimiento de los procesos de cambio cognoscitivos y actitudinales del profesor en formación a través de sus estudios y en el primer año de trabajo”. (Cornejo, 1999 p. 53)

En ese mismo orden de ideas, Cornejo (1999) señala que uno de los puntos críticos en la formación de profesores ha venido siendo el correspondiente a la relación entre teoría y práctica. Las apreciaciones sobre la calidad de articulación entre la teoría y la práctica son negativas y apuntan a una inadecuación de la formación inicial. Con relación a las denominadas prácticas pedagógicas, docentes o profesionales, las distintas experiencias indican que han sido consideradas como un momento de pruebas o evaluación global impidiendo en muchos casos la verdadera socialización del practicante con el entorno escolar y la real evidencia del dominio sus competencias.

Cabe agregar que Avalos, (citado por Cornejo, 1999) con relación a la formación inicial, resalta la necesidad de organizar prácticas profesionales intensivas y progresivas de los futuros docentes en instituciones educativa, al mismo tiempo acentúa la falta de las instituciones formativas en ubicar dicha práctica en el aula, en la etapa final del período formativo dificultando el intercambio y reflexiones periódicas de los estudiantes con los supervisores de las mismas acerca de las experiencias vividas en el proceso. (Cornejo, 1999, p. 56).

En consecuencia, Cornejo (1999) considerando los apuntes de Alicia Devalle de Rendo (1989): el Proyecto D.A.R; “Docentes Acompañados por Residentes”, recomienda resignificar el sentido del aula: “de lugar cedido en préstamo” a “espacio de trabajo compartido para la experiencia didáctica, la investigación y el aprendizaje de los que lo comparten”. (Cornejo, 1999, pp.76 - 78); lo cual ratifica la relevancia del desempeño del futuro maestro en el ámbito del aula.

Por su parte, Toledo (2006) hace referencia a la importancia de considerar en el contexto de la formación de maestros el concepto de competencia evaluativa, tomando en cuenta que los docentes formadores universitarios tienen una manera particular con relación a la didáctica y a la evaluación del aprendizaje de sus estudiantes. Esta autora se plantea unas interrogantes; las acciones que realizan los formadores de maestros al evaluar corresponden a esta competencia y cómo la actuación de los docentes representa un buen modelo didáctico para el estudiante de pedagogía, futuro profesor.

A este respecto es muy significativo lo expuesto por Calatayud (2007), cuando indica que, la preocupación por la calidad en educación y por la evaluación son cuestiones de máxima actualidad que comparten la mayoría de los países desarrollados, sin embargo, la formación pedagógica del docente en materia de evaluación educativa deja mucho que desear, existen muchos factores que están determinando esa situación, entre ellos se encuentra un déficit de formación básica de evaluación educativa. Precisamente formar al profesorado e inculcar poco a poco en el sistema educativo la cultura de la evaluación sigue siendo una de las asignaturas pendientes en educación, a pesar de ser un tema controvertido y de gran interés en estos momentos. (Calatayud, 2007, pp. 17 - 19).

Es imperante destacar lo expuesto por Cornejo (1999) cuando se refiere a la formación del profesorado y desarrollo profesional docente en la perspectiva de un mejoramiento de la calidad educativa; se espera que el proceso formativo del futuro decente sea innovador, contribuya a integrar en los participantes capacidades, destrezas y actitudes, que les permitan evidenciar sus competencias, según lo requiera el contexto educativo en que tiene lugar sus prácticas. (Cornejo, 1999, pp.76 - 78).

En atención a lo expuesto, el reto es de todos aquellos que están inmersos en el campo de las instituciones de formación docente, responder a las demandas en materia de evaluación educativa y direccionar la atención en delinear acciones innovadoras que nutran la formación del docente como evaluador y que permitan considerar la Evaluación Educativa como parte sustancial de la experiencia de aprendizaje de los futuros maestros.

El Docente como Evaluador

Dentro del sistema educativo la evaluación es un proceso fundamental, en tal sentido, la función del docente al momento de evaluar también tiene un carácter significativo. Zambrano (2006) afirma, el docente debe asumir la evaluación como un proceso científico, objetivo, sistemático, integral e inherente a la tarea formativa, cuya finalidad es el mejoramiento del rendimiento académico. Por ello, tomará en cuenta todos los aspectos de la personalidad del alumno y los factores que afectan el proceso instruccional, de manera que pueda realizar la evaluación de diferentes formas, con distintos énfasis y a través del uso de diversos instrumentos.

En consecuencia, afirma que el docente deberá asumirse como evaluador y demostrar sus competencias para: (a) Planificar el proceso de evaluación de los aprendizajes; (b) Elaborar distintos instrumentos de evaluación; (c) Realizar evaluación diagnóstica, formativa y sumativa; (d) Promover la heteroevaluación, autoevaluación y la coevaluación (e) Analizar e interpretar los resultados; (f) Tomar en consideración las disposiciones legales. (Zambrano, 2006, pp. 74 - 81)

En su rol como evaluador el maestro deberá considerar la evaluación de los aprendizajes como un proceso continuo, amplio y multirreferencial destinado a la construcción significativa del conocimiento y en vinculación directa con el proceso de enseñanza- aprendizaje. En consecuencia, la planificación se concibe como un proceso que permite racionalizar la toma de decisiones y está orientada a difundir una serie de acciones previamente analizadas para el logro de los objetivos y bloques de contenidos preestablecido dentro de un diseño estratégico que incluya la planeación de la evaluación (MECD, 2002, p. 78)

Por consiguiente, Zambrano (2006) propone que toda acción docente implica manejar métodos, técnicas e instrumentos para diagnosticar las competencias del educando; producir, utilizar y evaluar estrategias para la enseñanza en función de las necesidades, dificultades y potencialidades de los estudiantes, lo cual permitirá garantizar la calidad educativa y el éxito en su rol como evaluador.

Al respecto, Castillo (2002) indica, en el abordaje transcendental del papel que

le corresponde al profesor como evaluador se corre el riesgo de caer en tópicos acusatorios que puedan poner de manifiesto lo bueno o lo malo del desempeño en su función evaluadora, considerando a la evaluación como parte importante de cualquier planteamiento didáctico, elemento integrante del diseño curricular, es por ello que debe ubicarse justo en el centro de todos los demás proceso enseñanza.

Sainz (2002) sugiere también, para comprender el desarrollo de la práctica evaluativa, el docente deberá analizar cuál es la concepción teórica general que sobre la misma se tiene, considerando interrogantes básicas tales como: qué es evaluar, para qué evaluar, qué evaluar, cómo evaluar, con qué evaluar, y quiénes evalúan.

En atención a lo antes expuesto, Rebrif (citado por MECD, 2002, pp. 80 - 90) también indica, el maestro debe planificar el proceso evaluativo, lo cual involucra los propósitos de la evaluación, qué se pretende evaluar y además hacerlo de una forma idónea lo que implica entre otras cosas, seleccionar qué contenidos, qué competencias se evaluarán durante una unidad, precisar para qué servirá la información que se recopiló, seleccionar las técnicas e instrumentos adecuados de acuerdo al tipo de aprendizaje, diseñar las estrategias de evaluación, el uso de la evaluación diagnóstica, formativa, así como emplear la evaluación sumativa, definiendo los indicadores y criterios a considerar en la evaluación y valorar e integrar críticamente los resultados.

En concordancia con lo citado por Sainz (2002) y MECD (2002) cabe destacar las consideraciones hechas por el Ministerio de Educación del El salvador en el documento (Evaluación al servicio del aprendizaje, 2008, pp. 10 - 25), en cuanto a la relevancia de la evaluación como uno de los roles fundamentales del docente, esto exige que se considere, como una práctica eminentemente reflexiva. Por esto, antes de planificar, seleccionar técnicas e instrumentos o delimitar criterios debemos preguntarnos: para qué evaluamos, qué usos le damos a los resultados, cómo beneficiamos al estudiantado, cómo mejoramos la calidad de la enseñanza y el aprendizaje, como evaluamos, con qué evaluamos.

Esas interrogantes representan cuestiones básicas que deben considerar los docente tanto el que se inicia como el de experiencia, al evaluar el desempeño, competencias y aprendizaje de sus estudiantes y se resumen en el siguiente esquema:

Cuestiones que debe considerar el docente al evaluar

¿Qué es evaluar?

La evaluación es parte integrante del proceso de enseñanza-aprendizaje. No es el final del proceso sino el medio para mejorarlo, es continua, integral, cooperativa, sistemática.

La evaluación también implica valorar la práctica docente y el funcionamiento de las instituciones educativas.

¿Para qué evaluar?

Evaluar para mejorar

Se espera que con excelentes prácticas de evaluación se perfeccione el “Rol Evaluador” del docente, lograr que los estudiantes mejoren su desempeño.

Tomar decisiones, reorientar, nivelar, ubicar, y promover. Reflexionar a partir de los resultados.

¿Con qué evaluar?

Instrumentos: Escalas de valoración, listas de control o de cotejo, registro anecdotico, rúbrica, registro descriptivo, escala de estimación, registro analítico, sociograma, cuestionarios, entre otros.

Establecer los **indicadores de logro** (referentes para diseñar la evaluación) y los **criterios de evaluación** (clasifican y ponderan lo que se valora). Con una Planificación de la enseñanza y la evaluación pertinentes y con la aplicación de la **normativa** y disposiciones legales.

¿Qué evaluar?

Las competencias a partir de las asignaturas, cursos. Los objetivos, que incluyen la finalidad, con lo cual se vincula el aprendizaje esperado. Los contenidos: conceptuales, procedimentales y actitudinales. La participación de los estudiantes. Técnicas e instrumentos, indicadores de logros, criterios. Desempeño del estudiante. Procesos de formación. Productos.

¿Cuándo evaluar?

Evaluamos en tres momentos distintos y complementarios: al inicio -evaluación inicial, durante el desarrollo de la clase -evaluación continua y al término de la clase. -evaluación sumativa o final, es decir, permanentemente.

¿Cómo evaluar?

Con procedimientos adecuados y **pertinentes:** **Técnicas:** observación, entrevistas, encuestas, interrogatorios, análisis de contenidos. **Actividades:** trabajos escritos, ensayos, debates, mapas conceptuales, ejercicios prácticos, portafolios intervenciones. **Tipos de evaluación:** diagnóstica, formativa, sumativa. **Formas de evaluación:** autoevaluación, coevaluación, heteroevaluación.

¿Quiénes evalúan?

La evaluación la aplican todas las personas involucradas en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Todas las figuras que intervienen el proceso de formación. El Docente, Estudiantes, Representantes, Tutor, Coordinador, Asesor, Supervisor.

(Adaptado por la Autora:
Tomado MECD, 2002, pp. 80 - 9

En cuanto a la normativa y disposiciones legales de la evaluación, representa una de las cuestiones que definen el rol del docente como evaluador, el dominio y conocimiento de la normativa legal por parte del docente, garantiza una evaluación fundamentada y ajustada a las leyes. La Ley Orgánica de Educación. Reglamento General de Evaluación (2003), establece algunas directrices acerca de la evaluación, señala, que el progreso en el aprendizaje y dominio de las competencias de los estudiantes de primero a sexto grado, el docente los registrarán y apreciarán en forma cualitativa. Así mismo, establece que la evaluación continua es, integral y cooperativa, los métodos y procedimientos que se utilicen deberán responder a un conjunto de normas, principios, técnicas, criterios, instrumentos acordes con las

distintas competencias y contenidos del grado. (LOE, RGE, 2003, pp. 61 - 65).

De allí la importancia de la preparación de los profesores para adquirir las competencias evaluativas bajo ciertos estándares, por lo tanto debería ser una parte esencial de la formación docente antes y durante el ejercicio de su labor, utilizar estos esquemas como: (a) una guía para los encargados de formar a los profesores, orientándoles a la hora de diseñar y aprobar los programas formativos; (b) una ayuda para la autoevaluación de los profesores a la hora de identificar sus necesidades de formación profesional en el campo de la evaluación de los estudiantes; (c) una guía de apoyo para quienes elaboran programas de formación para los profesores en ejercicio; (d) un estímulo para que los especialistas en evaluación educativa y los formadores de los profesores consideren la evaluación de los estudiantes y la formación de los profesores en evaluación de una forma más comprensiva y rigurosa de lo que se ha hecho en el pasado. (Consejo General de Colegios Oficiales de Psicología, 2009).

Es conveniente acotar, que la práctica de la evaluación lleva a una reflexión teórica. El docente como evaluador no puede funcionar sin reflexionar sobre su práctica, toda evaluación realiza una función reflexiva y un proceso de comunicación, ya que siempre se tiene un resultado que debe ser comunicado, pero el cómo se pide el resultado, implica también un problema de comunicación, Perrenoud, Jorro, Scallón (citados por Toledo, 2006, p.108)

En este sentido, Castella, Comelles, Cros, Vila (2007) afirman que conocer cómo enseñan los docentes y cómo aprenden los estudiantes ha sido el objetivo prioritario de los estudios realizados en el ámbito de la pedagogía y la educación. Los estudios sobre la actuación de los docentes en el aula han puntualizado una variada lista de cualidades y habilidades que describen un buen docente.

Refieren, Castella y otros (2007), según algunos autores estudiosos en la materia, para ser docente y emprender la tarea educativa con eficacia, es conveniente contar con una consistente formación pedagógica, ya que en consecuencia la ejecución de la docencia implica múltiples roles: (a) elección, definición y planificación de los objetivos del aprendizaje; (b) selección de los contenidos

curriculares; (c) selección de las actividades y ejercicios que los estudiantes deben realizar; (d) las estrategias didácticas que se aplicaran en el aula; (e) los sistemas de evaluación más adecuados.

En tal sentido explican los autores, el nuevo énfasis en el aprendizaje del estudiante lleva a redefinir el rol del profesor. Destacando los estudios realizados por Tigelaar y otros (citado por Castella y otros, 2007), con respecto a las competencias docentes, especifican las tareas docentes que sirven para la valoración de sus competencias, entre ellas: (a) el docente como experto en el ámbito del conocimiento; (b) el docente como facilitador de actividades (diseñador de actividades, materiales y otros); (c) el docente como orientador y motivador. d) El docente como evaluador.

El profesor debe dar a la evaluación una importancia similar a la que dé a la enseñanza y al aprendizaje, la acción evaluadora como el resto de la acción didáctica, necesita que se le dedique tiempo, no sólo para su ejecución, sino para su diseño y planificación y para su rápida corrección y análisis de la información. La evaluación no es el punto final, debe ser una actitud permanente de todo docente que陪伴e la acción didáctica en todos los momentos del proceso: desde su inicio, desarrollo y su resultado. (Castillo, 2002, p.31).

Del mismo modo, Toledo (2005) señala cuando el profesor comprende la complejidad de su rol y el significado de su quehacer, toma conciencia de la realidad que enfrenta y de cómo puede asumir ese significado. Entre los procesos que él debe vivir con sus alumnos, está el proceso de evaluación, en sentido amplio, inherente al proceso educativo, abarcándolo todo: objetivos, actividades, estrategias de evaluación, los alumnos y el mismo.

Finalmente, el docente evaluador debe tomar en consideración los elementos que actúan en la ejecución de la tarea evaluativa, esto implica que debe dominar un amplio repertorio de conocimientos en materia de evaluación educativa y las leyes que las sustentan, debe además, ser planificador, organizador y transformador del proceso, generar acciones de control y supervisión, de allí, la importancia de la participación en el mismo, detectar las necesidades de los estudiantes, dirigir en consenso los acuerdos y sugerencias a utilizar en la evaluación y en consecuencia

actividades que motiven a los estudiantes a la autoevaluación, coevaluación y la heteroevaluación, de manera de garantizar el éxito del proceso educativo.

Las Competencias evaluativas del Docente

Se ha puntualizado la importancia que tiene la evaluación en el ámbito de la formación de maestros pero también, en este contexto resulta esencial puntualizar la significación de las competencias evaluativas, porque en este sentido, la actividad de evaluación es considerada igualmente una práctica que ayudará a desarrollar en el futuro profesor su perfil como evaluador y un desempeño más completo, es decir, sus habilidades y destrezas, sus competencias en materia evaluativa.

Flores (2008) considera que el término competencia es un concepto inherente al hombre, que ha trascendido a lo largo del tiempo, pero que sólo en la década de 1970 comienza a utilizarse en el ambiente educativo. Las competencias, según Shinkfield y Stufflebeam, (citados por Flores, 2008) son todas aquellas acciones llevadas a cabo por el profesor, para contribuir al desarrollo de los aspectos cognitivos, afectivos y motores. En este orden de ideas, describe las competencias específicas de formación disciplinar y profesional en tres grupos diferenciados:(a) *competencias específicas comunes a todos los maestros*, que incluye capacidad para comprender la complejidad de los procesos educativos en general y de los procesos de enseñanza-aprendizaje en particular como el conocimiento de los contenidos que hay que enseñar; (b) *competencias del saber hacer*, incluye capacidad para organizar y planificar la enseñanza, preparar, seleccionar o construir materiales didácticos y “capacidad para utilizar la evaluación”, en su función propiamente pedagógica y no meramente acreditativa, como elemento regulador y promotor de la mejora de la enseñanza, del aprendizaje y de su propia formación; (c) *competencias del saber estar*, incluyen capacidad de relación y de comunicación, dinamizar normas de convivencias y resolver situaciones problemáticas; (d) *competencias del saber ser*, tener una imagen realista de sí mismo, asumir la dimensión ética, potenciar el rendimiento académico de los alumnos y asumir la necesidad de desarrollo

profesional continuo. (Flores, 2008, pp. 73 – 74).

De allí la relevancia de las competencias y sobre la base de una reflexión pueden ser consideradas, como un saber intervenir fundado en la movilización y utilización eficaz de un conjunto de fuentes o de recursos. Es decir, es la capacidad del futuro docente para recurrir a los conocimientos adquiridos tanto académicos como a los de la vida cotidiana, a las habilidades intelectuales y sociales, a los intereses propios o de sus pares, apropiándose de ellos en forma intencionada. Scallon (citado por Toledo, 2006, p. 107).

Por consiguiente, Tobón (2005) sugiere considerar las competencias como procesos complejos que las personas expresan en acción-actuación-creación, para resolver problemas y realizar actividades (de la vida cotidiana y del contexto laboral-profesional), aportando a la construcción y transformación de la realidad, para lo cual integran el saber conocer (observar, explicar, comprender y analizar), el saber hacer (desempeño basado en procedimientos y estrategias) y el saber ser (automotivación, iniciativa y trabajo colaborativo con otros).

En tal sentido, existen varias maneras de clasificar las competencias, de acuerdo con Tobón (2005):

- 1) Las competencias que establecen dos categorías amplias; las diferenciadoras (posibilitan que una persona se desempeñe en forma superior a otra en las mismas circunstancia) y las de umbral (permite un desempeño normal o adecuado de una tarea). Gallego (citado por Tobón, 2005).
- 2) Las competencias claves y esenciales de una organización que hacen que una empresa sea inimitable.
- 3) Las competencias laborables (se forman mediante el estudio técnico de educación para el trabajo y se aplican en las labores muy específicas) y las competencias profesionales (son exclusivas de los profesionales que han realizado estudio de educación superior (tecnológica o profesional).
- 4) Se establecen cuatro clases generales: competencias técnicas, metodológicas, participativas y las competencias personales. Echeverría, Isus y Sarasola, (citado por Tobón, 2006).

5) Según Vargas, (citado por Tobón, (2006), una de la clasificación más extendida consiste en dividir las competencias en: competencias básicas, genéricas o generales y las competencias específicas.

En efecto, Toledo (2006) afirma que la competencia puede ser definida como la capacidad y la posibilidad, para un individuo, de movilizar de manera intencionada un conjunto integrado de recursos en vías de resolver una variedad de situaciones, problemas y organizar sus recursos cognitivos y afectivos para hacer frente a una situación. Las competencias del docente se pueden clasificar en tres grupos, didácticas, *evaluativas* y metacognitivas, las que deberían ser definidas en el contexto pedagógico para establecer los indicadores pertinentes que permitieran su determinación en el desempeño de los docentes. (Toledo, 2005).

En ese mismo orden de ideas, Toledo (2006), describe las *competencias evaluativas* como las destrezas del docente para confirmar el avance de los estudiantes, su capacidad para usar diversos instrumentos y procedimientos para la comprobación de los productos logrados, ya sean las pruebas tradicionales como la interrogación oral, la prueba de ensayo, la prueba objetiva, la prueba gráfica, la lista de cotejo o la escala de clasificación, tanto como cualquier otro procedimiento que permita la verificación de las competencias de los estudiantes.

Toledo (2005) indica también, que los instrumentos o procedimientos que el docente use, también son evidencia del dominio de las competencias evaluativas, ya que debe saber cuál es el mejor instrumento o procedimiento para la situación que evalúa y debe ser capaz de saber hacer (elaborar) un buen instrumento. En consecuencia, las situaciones de evaluación deben permitir la toma de decisiones de ambos (profesor y estudiantes) la proacción, el diagnóstico, la coevaluación, la colaboración, la verificación de logros, el control, la heteroevaluación, la autoevaluación, a través de criterios, indicadores y parámetros de referencia claros y precisos que permitan mostrar al estudiante su nivel de dominio.

En ese orden de ideas, esta autora considera el buen uso de los tipos de evaluación como otros indicadores de la competencia evaluativa del docente; afirma que cada actividad didáctica debería estar integrada con una situación de evaluación,

ya sea de carácter diagnóstico, formativo o sumativo. En este sentido, para Toledo (2006) una competencia evaluativa es la habilidad del docente para poner en evidencias procesos cognitivos, procedimentales y valorativos que le permite responder a las demandas de la práctica de la enseñanza y expectativas educativas. Es el buen uso del saber y del saber hacer en situaciones dadas. Es el saber intervenir, seleccionando los indicadores adecuados que señalen que el estudiante ha adquirido las competencias. De allí pues, considera que una de las funciones del docente formador de maestros, es analizar sus prácticas pedagógicas y sus prácticas evaluativas, de tal forma que adopte una actitud analítica frente a la evaluación, la cual no siempre es positiva que les permita verificar exactamente los aprendizajes logrados por sus estudiantes y mejorar la calidad de la evaluación. (Toledo. 2006).

En este orden de ideas, Saravia (2004) ubica las competencias evaluativas dentro del grupo de las competencias técnicas, como el conjunto de conocimientos procedimentales e instrumentales que permiten a docente desarrollar su actividad académica desde la elaboración de una planificación de una clase hasta el diseño de instrumentos adecuados.

Por otro lado, Jorro (citado por Toledo, 2005) explica que una competencia evaluativa tiene dimensiones teóricas, metodológicas, pedagógicas, semióticas y éticas. (a) la dimensión teórica, cada acción que realice el profesor en la evaluación de sus estudiantes debe tener una base teórica subyacente, no solo del modelo evaluativo, sino también de la teoría que explica ese tipo de aprendizaje; (b) la dimensión metodológica, considera a la coevaluación como una instancia de evaluación del aprendizaje, supone la toma de conciencia del docente de sus competencias metodológicas, para ello debe establecer criterios de referencia, los cuales deben ser comunicados y negociados; (c) la dimensión pedagógica integra la evaluación al proceso educativo, es inherente a él, por ello es necesario definir claramente el objeto evaluativo y comunicarlo a los estudiantes; (d) la dimensión semiótica, la capacidad del docente para observar, escuchar a otros, analizar situaciones o actuaciones del estudiante y describirlas en los informes; (e) la dimensión ética, es necesario que el evaluador sea prudente al emitir sus juicios,

privilegiando la relación con el otro, con atención particular, permitiendo la autoevaluación de ambos como un proceso de formación interactiva.

En el contexto de la educación superior, González y Wagenaar (citados por Hernández y Ojeda, 2009) definen las competencias como “aquellos que se espera que los graduandos conozcan, comprendan y hagan” y proponen dos tipos de competencias para la formación universitaria: competencias genéricas (transversales) y competencias específicas (profesionales). Así mismo, Jurado y Torrado (citados por Hernández y Ojeda, 2009) presentaron la definición más usada sobre competencias, ellos la contextualizan en un saber hacer en contexto, que involucra un manejo apropiado de conocimientos aplicados de manera oportuna y efectiva.

Por su parte, Almeida (2010) hizo referencia a los estudios realizados por expertos en formación docente y destacó las competencias que deben desarrollar el profesorado para una práctica docente eficaz: (a) conocimiento sobre la evaluación de los estudiantes. b) Justo evaluador y autoevaluar su propio desempeño; (c) utilizar un sistema de evaluación; (d) poseer conocimientos, habilidades y actitudes relacionadas con el diagnóstico y la evaluación; (e) reflexiones sobre la práctica evaluativa; (f) promover actividades intelectuales que involucran comparar, aplicar, evaluar los resultados a través de un programa sistemático. Scriven en Mateo, Crus Tomé, Zabalza, Rodríguez, Navarro, Bain (citados por Almeida, 2010).

Entre otras ideas, Araya (2009), considera que las competencias desde el punto de vista educativo apuntan a la aplicación de saberes, capacidades, informaciones, valores, actitudes esquemas de percepciones, de evaluación y razonamiento de forma eficaz y flexible. Plantea que frente al tema de las competencias de los docentes, es necesario puntualizar hacia las funciones que deben cumplir en el ámbito escolar donde se desempeñan. En virtud de ello, Sarramona (citado por Araya, 2009) explica que las funciones docentes se dividen en cuatro grandes grupos: a) funciones didácticas, b) funciones tutoriales, c) funciones sociales y d) funciones vinculadas con la formación e innovación.

En función de esa apreciación, el mismo autor manifiesta para que un docente pueda desempeñar sus funciones didácticas requiere del dominio de la asignatura que

dicta y también desarrollar un conocimiento académico del contenido; lo que implica un proceso no sólo de planificación curricular o del aprendizaje sino también de planificación evaluativa.

En este mismo orden de ideas, Camejo, Lameda, Mazzei y Santiago (2005), en el estudio relacionado con el Proyecto para la Certificación de Competencias, explican, que el enfoque de competencia de la UNA se deriva de su Diseño Curricular y con relación a las carreras de educación, el estudiante tiene la oportunidad de formarse, prepararse y adquirir las competencias requeridas para el trabajo docente como son la planificación de la enseñanza y la evaluación de la instrucción y aprendizaje entre otras.

También, Toledo (2005) especifica los indicadores que a su juicio son indicios de las competencias evaluativas que deben poseer los profesores dedicados a la formación de maestros, estudiantes de educación en la instancia de la práctica profesional y todo docente en general: (a) verifica el progreso de sus estudiantes clase a clase; (b) regula las actividades de la clase en función de los resultados de la evaluación; (c) privilegia la autoevaluación, heteroevaluación y coevaluación; (d) busca situaciones remediales particulares para cada estudiante; (e) orienta la práctica evaluativa al servicio del aprendizaje del estudiante; (f) evalúa a sus estudiantes sin pensar en sus calificaciones anteriores; (g) sus decisiones están respaldadas por un modelo evaluativo teórico; (h) amplia su campo de observación de las habilidades del estudiante; (i) usa la evaluación como un proceso de comunicación con los estudiantes; (j) analiza el proceso de pensamiento que llevó al estudiante a un error, antes de proponer remediales; (l) ayuda al estudiante a elaborar sus procesos cognitivos tanto como sus procesos de autoevaluación; (ll) compatibiliza las prácticas pedagógicas con las prácticas evaluativas; (m) explica a los estudiantes cómo serán evaluados y fundamenta los procedimientos; (n) usa distintos procedimientos evaluativos para atender a las diferencias de los estudiantes; (ñ) discute los procedimientos evaluativos con los estudiantes; (o) muestra coherencia entre las actividades de clases y los procedimientos evaluativos; (p) revaloriza el error como un elemento más del proceso de enseñanza aprendizaje; (q) analiza la representación

que los estudiantes tienen de sus éxitos y fracasos. Peretti (citado por Toledo, 2005).

Toledo (2005) agrega además, que sería interesante establecer si los profesores dedicados a la formación de maestros muestran competencias evaluativas; igualmente, si los estudiantes de pedagogía en el contexto de la práctica profesional muestran estas mismas competencias y determinar si cumplen con los indicadores mencionados anteriormente o qué otros indicadores podrían ser analizados y agregados a la lista. (Toledo, 2005 Revista N° 36 Vol. 19).

Por último, la evaluación del desempeño de los docentes, formadores de maestros, debe ser también, una preocupación fundamental de las instituciones universitarias de formación docente, considerando que estos deben desarrollar variadas destrezas evaluativas: desde una actitud evaluativa hasta el desarrollo de un instrumento de evaluación.

Evaluación del desempeño Docente

En el último decenio, los sistemas educativos latinoamericanos han identificado el desempeño profesional del maestro como un factor determinante del logro de la calidad de la educación. Diversos estudios concluyen que podrán perfeccionarse los planes de estudio, programas de textos escolares, construirse magníficas instalaciones; obtener excelentes medios de enseñanza, pero sin docente eficiente, no podrá tener lugar el perfeccionamiento de la educación. (Nieto, Mejías, Rojas, Artunduaga, Villegas, Escobar, Guana, y Fernández, 2003, p. 7).

En efecto, Nieto y otros (2003) explican que desempeñarse, significa “cumplir con una responsabilidad, hacer aquello que uno está obligado a hacer.” – “ser hábil, diestro en un trabajo, oficio o profesión”. Diccionario Ideológico de la lengua Española, 1998 (citado por Nieto, y otros 2003).

Es decir, que para estos autores el desempeño o la forma como se cumple con la responsabilidad en el trabajo, involucra de manera interrelacionada de las actitudes, valores, saberes y habilidades que se encuentran interiorizados en cada persona e influyen en la manera como cada uno actúa en su contexto, afronta de manera

efectiva sus retos cotidianos e incide en la calidad global de la tarea.

En ese orden de idea, la evaluación del desempeño docente es un componente fundamental en todos los niveles del contexto educativo, el fin primordial es la mejora de la práctica educativa. Dado que en la práctica pedagógica existen aspectos propios de la función docente como son las competencias; su desempeño está íntimamente ligado a esas capacidades y habilidades para poner en evidencia procesos cognitivos y procedimentales de la práctica de la enseñanza.

A este respecto, García (2008) hace referencia a la evaluación del desempeño docente en la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), la denomina evaluación de la actividad docente y la describe como una valoración sistemática de la actuación del profesorado considerando su rol profesional, su contribución como docente titulado y de acuerdo al contexto institucional donde se desarrolla. Entre los objetivos de la evaluación, el autor indica es el de incentivar la dedicación del profesorado a tareas de innovación docente, evaluación y gestión de la calidad de la enseñanza entre otros.

Por su parte, Murillo (2009) explica en cuanto a la concepción de competencia, se habla de idoneidad suficiente *en el desempeño* de una tarea o de un conjunto de ellas. A partir de esta consideración, se espera que todo docente así como también, todo estudiante de educación en la instancia de la práctica profesional, tenga suficiente conocimiento de las implicaciones del ejercicio de su labor y las habilidades necesarias para ponerlo en práctica de forma coherente, propia, crítica y pertinente. Manifiesta además, estar de acuerdo con Cascante (citado por Murillo, 2009) en cuanto a la importancia del desempeño competente del docente al realizar una labor pedagógica pero, desde el punto de vista de las competencias genéricas, no las laborales, para efectos de valorar ese desempeño docente, es decir, las competencias genéricas son transversales no se restringen a un campo específico del saber ni del quehacer profesional. (Murillo, 2009, p. 3).

En este sentido, este autor subraya la importancia de generar un perfil que identifique el desempeño característico de un docente y refiera a las evidencias de ese desempeño, las cuales se encuadran en las distintas realidades didácticas, pedagógicas

y evaluativas de cada profesor.

En la misma dirección, Segura (2004) considera que el perfil del docente debe ser una condición necesaria para la pertinencia y validez que pueda tener la evaluación y reconocimiento del desempeño del profesorado en las funciones de docencia, investigación, extensión, evaluación y gestión académico-administrativa y en consecuencia, permitan formular algunas deducciones y conclusiones acerca de la relevancia de los rasgos evaluados de ese desempeño del docente.

Por otro lado, Saravia (2004) afirma, que el concepto de competencia asociado al desempeño profesional académico es parte del lenguaje de los expertos en educación superior y ha motivado diversos planteamientos que van más allá de la caracterización de aptitudes/actitudes del profesor. Esta de acuerdo con el concepto de competencia, como aquel que puede dar cuenta ampliamente del potencial del profesor y, que además, puede ser evaluado de manera múltiple en el marco de la demostración/actuación y desempeño en un contexto determinado.

De hecho, De Miguel (citado por Saravia, 2004) sostiene el concepto de “excelencia académica” como el que refleja la calidad del profesor de manera integral donde una de sus dimensiones es la “competencia docente”. Este autor no descarta la competencia como referencia del ejercicio profesional, pero eso si, la incluye en el marco de la excelencia de desempeño.

Resulta evidente la relación que existe entre evaluación, competencia y desempeño, los cuales se sustentan sobre la base de un perfil bien estructurado y se enriquecen, modifican, transforman de acuerdo con el acto formativo a que corresponda y visto desde las funciones básicas del docente. (Murillo, 2009, p. 7).

Cabe destacar que para Lucena (2004) el desempeño profesional del docente se define: “como los diferentes tipos de conductas expresadas por el docente como reacciones de sus valores, habilidades, actitudes, destrezas, conocimientos...”, en tal sentido, requiere que dicho comportamiento sea evaluado y contactado con el contexto social educativo donde se ejecutan y su pertinencia con las especificaciones curriculares establecidas. Además agrega, que muchos son los propósitos que se persiguen con la evaluación de desempeño, en algunos casos permite la actualización

del personal docente, verificar y detectar debilidades en la ejecución de los roles y redefinir los perfiles de ejecución de las tareas. (Lucena, 2004, p.43).

Así pues, es significativo destacar que, la evaluación de desempeño de los docentes favorece a las instituciones educativas, permitiendo elaborar planes, programas, delinear estrategias que permitan perfección del proceso educativo, detectando a tiempo las deficiencias y debilidades que se estén presentando y aplicar así los correctivos necesarios para la mejora del ejercicio docente. De igual manera, las prácticas docentes se convierten en el contexto pertinente para evaluar el desempeño de los estudiantes practicantes, revelando debilidades y fortalezas en la ejecución de las competencias evaluativas y práctica de la enseñanza.

La Práctica Docente o Profesional de los futuros maestros

La práctica docente o la práctica profesional, se constituye en el fortalecimiento del perfil profesional del futuro docente, pues en ella se centran, según Escobar (2007) variados factores y múltiples exigencias que inciden en la concreción de un conjunto de habilidades, conocimientos y competencias adquiridas en coherencia con los cursos de formación pedagógica y profesional, para el logro de los objetivos educativos.

En efecto, representa la etapa de formación donde el estudiante practicante demostrará el dominio teórico y práctico sobre los contenidos de cada una de las áreas curriculares del nivel donde se desempeñará. Igualmente, deberá evidenciar el dominio de estrategias, técnicas y habilidades que favorezcan los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación; así como un desempeño personal y profesional sustentado en valores éticos y morales. (Escobar, 2007, p.183).

En tal sentido, la responsabilidad recae en la formación docente y en consecuencia, se proyecta sobre la práctica profesional y la función que ésta realmente cumple en el proceso de formación del futuro maestro, la cual se caracteriza por su complejidad. Cifuentes (citado por Escobar, 2007) señala dos complejidades de la práctica docente:

1. La complejidad epistemológica, con la práctica docente se pretende que el estudiante se inicie en la profesión de profesor o profesora, no sólo adquirir conocimientos y destrezas, sino también la adquisición de intereses, valores y actitudes, características, significado y función social de la profesión docente.

2. La complejidad organizativa derivada de la relación entre dos instituciones bastante diferenciadas, universidad y centros educativos y la particularidad de la práctica profesional que trasciende lo disciplinar y requiere de una organización interdisciplinaria. (Escobar, 2007, p.184).

En la Carrera de Licenciatura en Educación Integral UNA, las prácticas docentes tienen como propósito aplicar e integrar de manera sistemática la formación recibida en el resto de los componentes que caracterizan el Diseño Curricular de la Carrera de Licenciatura en Educación Integral (Formación General, Formación Pedagógica y Formación Especializada. (Ver cuadro 1, pp. 43- 44). De esta manera, se articula la formación teórica obtenida a lo largo de la Carrera con el mundo real del trabajo, permitiendo aplicar las capacidades, habilidades y destrezas que el estudiante ha desarrollado. (Granados., Robles y Rada, 2008, p. 2).

Por consiguiente, la Práctica Docente IV, enlaza al estudiante-practicante con el ámbito de una institución educativa, a través del desarrollo de actividades en el aula que comprenden aspectos pedagógicos y de evaluación de los aprendizajes. Se administra a través de tres etapas: inicio, desarrollo y cierre, las cuales se asesoran, monitorean y evalúan en un proceso de constante intercambio entre el estudiante-practicante, el docente del centro escolar elegido (Docente-guía) y el Asesor o Coordinador de la Práctica. (Granados, Robles y Rada, 2008, pp. 5 - 8).

Sayazo y Chacón (citado por Granados, Robles y Rada 2008, p. 2) afirman que las Prácticas Profesionales constituyen una estructura coherente e interdependiente dentro del currículum de formación docente; permiten vincular al sujeto practicante con acciones institucionalizadas dentro y fuera del ámbito universitario, producidas en variedad de escenarios en los cuales observa, interviene, reflexiona, reconstruye y valora realidades en su complejidad; circunstancia que precisa de una serie de herramientas conceptuales, procedimentales y actitudinales

con la intención de ir construyendo su identidad como docente.

En este orden de ideas, es importante destacar a Becerril (2005) quien considera la práctica docente como la manifestación en acción de todo el conjunto de competencias que parten de la teorización y nociones adquiridas y ejecutadas de un conjunto de conocimientos, que se expresan a través de diferentes roles, tanto didácticos como de evaluación y demostración del grado de competencia adquirida durante su formación docente, lo cual es un indicador del alto nivel profesional del futuro docente.

En virtud de lo expuesto, a través de la práctica docente el estudiante practicante entra en contacto con el hecho educativo tal cual se desarrolla en los salones de clase, es un espectador-participante capaz de constituir un marco referencial de lo que significa "dar clases", valorar la importancia de los procesos que intervienen en una clase, la metodología de la enseñanza, los procesos pedagógicos, el estilo y filosofía de enseñanza, y la forma de evaluar. En consecuencia, la práctica docente en los escenarios de la Educación a Distancia es un proceso del desarrollo de competencias en el aula que involucran aspectos pedagógicos, recursos didácticos, materiales y humanos, estrategias, técnicas, métodos y la evaluación.

Educación a Distancia: Universidad Nacional Abierta (UNA)

Las diferencias socio-económicas en el mundo han dificultado las oportunidades y posibilidades de estudio de un gran número de personas. Las distancias geográficas, la ubicación de algunas instituciones de formación universitaria, el costo de la matriculación y de los materiales, algunos trabajan y no tienen tiempo para dedicarse a estudiar, estas son apenas algunas de las causas que limitan a las personas con aspiraciones de estudiar y hacerse una carrera y tener la posibilidad de acceso a las universidades. Sobre la base del contexto anterior, la educación abierta y a distancia es considerada para muchos estudiosos en la materia, como la alternativa de formación académica que puede promover y conducir el aprendizaje de los estudiantes.

Ante esto, para Sánchez Crichlow (citado por Sánchez, 2003), fue en Canadá - Victoria en 1938 donde se promovió la primera acción formal para iniciar la educación a distancia como modalidad educativa, se desarrolló la "Primera Conferencia Internacional sobre la Educación por Correspondencia". En Latinoamérica y en la región centroamericana en la década de los años 70 se funda la Asociación Argentina de Educación a Distancia y con ella el auge de la educación abierta y a distancia en países como Brasil, Bolivia, Ecuador, Chile, Costa Rica, Guatemala, Panamá, Colombia, Nicaragua y Venezuela.

Según García (2001) en México, en 1945 se inicia esta modalidad en el área de formación docente, con el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio, considerado la Normal más grande del mundo, ya que por razones históricas para el país tuvo que formar a más de 90.000 profesores de educación primaria en servicio que carecían del título para ejercer la docencia.

Del mismo modo, Moore & Kearsley (citado por Gayol, 2007) apuntan que la educación a distancia se define como aquella subdisciplina educativa en la que el estudiante y el profesor se encuentran parcial o permanentemente separados en tiempo, lugar o ambos. Cuenta con excelentes beneficios y se caracteriza entre otros aspectos importantes, que el estudiante realiza un aprendizaje independiente y el mismo determina cómo y dónde realizará su aprendizaje, claro esta, con la oportunidad de recibir asesoría y orientaciones de los profesores de un centro local determinado. Justamente García (2001) presenta una descripción más o menos amplia con respecto a la educación abierta y a distancia:

Es una modalidad educativa, se estructura sobre la base de un conjunto de elementos que interactúan entre si, para promover y generar aprendizajes a un grupo de estudiantes que se encuentran desplegados por toda una geografía y separados del ambiente físico educativo o didáctico determinado. En tal sentido, se deben elaborar los medios y materiales instruccionales por especialistas en contenidos de las diversas áreas o cursos específicos de acuerdo a una malla curricular o plan de estudio. Estos materiales instruccionales (planes de curso, guías instruccionales, planes de evaluación, lecturas seleccionadas, módulos, entre otros) representan al profesor

distante y que de una manera bien estructurados deberán suplir su función. En consecuencia, los medios y materiales instruccionales, deberán pasar por un proceso de verificación, control y validación por parte de un diseñador instruccional y un especialista en evaluación.

Caso Universidad Nacional Abierta (UNA)

En Venezuela una universidad en educación abierta y a distancia es la Universidad Nacional Abierta (UNA), representa una institución con presencia nacional y se ubica entre las tres universidades venezolanas con mayor matrícula en lo que se refiere a la educación a distancia. Se organiza en subsistemas flexibles e integrados funcionalmente:

- 1) Subsistema de Información Integral, se encarga de registrar, procesar y generar los datos e informaciones necesarias en la formulación, diseño, ejecución y evaluación de todos los programas.
- 2) Subsistema Académico: Realiza el diseño curricular e instrumental de los programas. Procesos y acciones educativas para el logro de los objetivos planteados en los diseños curriculares y de la instrucción.
- 3) Subsistema de Investigación: Determina la investigación científica. Las condiciones, alternativas e innovaciones que fuesen convenientes a la Institución.
- 4) Subsistema de Producción y Distribución: Se encarga de elaborar y distribuir los materiales instruccionales requeridos.
- 5) Subsistema Administrativo: Agrupa todas las actividades administrativas, relacionadas con las finanzas, los recursos humanos y de los servicios.

La estructura académico – docente está configurada sobre la base de la Coordinación de Áreas Académicas, Coordinación de Carreras y Unidades Integrales de Diseño. La Coordinación de Carreras es un Subprograma que depende del Vicerrectorado Académico, cuya función principal es administrar el Programa Académico de las Áreas y Carreras. (UNA, 1990)

El Diseño Curricular de la (UNA) está estructurado, por un Curso

Introductorio, Área Estudios Generales, Área Estudios Profesionales, Estudios de Postgrado y Educación Permanente o de Extensión Universitaria. La oferta Académica la constituyen cuatro Carreras: Ingeniería, Matemática, Administración - Contaduría y Educación. Es importante resaltar que Educación es la Área que tiene mayor número de estudiantes, y por ende la que tiene mayor número de menciones y carreras: Carreras de Educación Integral (comprende la Carrera de Licenciatura en Educación Integral y la Carrera de Técnico Superior Universitario), Educación (comprende Mención Preescolar, Mención Dificultades de Aprendizaje y Mención Matemática. (Naveda, 2002).

Carrera de Licenciatura en Educación integral

La Ley Orgánica de Educación en el año 1980, otorga a las Universidades competencia para la formación de docentes que se desempeñen en diversos niveles del Sistema Educativo. En consecuencia, la (UNA) es una de las primeras Instituciones Universitarias de formación docente en ofertar estudios a nivel de Licenciatura, a través de la modalidad de educación a distancia. A partir del año 1983, dando respuestas a la política de formación docente en el marco de la Resolución N° 12 fecha 19 de enero de 1983, se ofrece la Carrera Educación Integral. Los propósitos eran profesionalizar a los docentes en servicio en la Primera y Segunda etapas de Educación Básica y atender a las demandas de aquellas personas con vocación para desempeñarse como docentes. Para el año 1996 se promulga la Resolución N° 1 de fecha 15 enero de 1996, esta viene a sustituir la Resolución N° 12, su objeto era hacer una revisión del diseño curricular en la Carrera de Educación Integral que incluyera el análisis del perfil del educador que se quiere formar y del plan de estudio. (UNA, 2006).

La UNA aprueba para el año 1999 el “Rediseño Curricular de la Carrera de Educación Integral” conducente al título de Licenciado en Educación Integral (sin menciones), ofertado a partir del curso introductorio 2000- 2. En consecuencia, surge el Plan de Transición que permitió al estudiante con menciones, continuar estudios en la Carrera o cambiarse a la propuesta del rediseño y es a partir del lapso 2003 - 1 que

sólo se oferta la Carrera Licenciatura 440, en esta oportunidad también se revisa el perfil académico del Licenciado, cursos, objetivos y contenidos.

En el año 2005, de acuerdo con la Instrucción del Consejo Directivo N° I-106 de fecha 15-02-2005, se presenta una propuesta de actualización para el programa académico de la Carrera de Licenciatura en Educación Integral (código 440). Entre los objetivos de esa propuesta se contempló mecanismos de acción para la inserción del Técnico Superior Universitario TSU, en la Licenciatura en Educación Integral (Plan Actualizado) o en otra carrera de la UNA, puesto que en el lapso 2005-2 egresaba su primera cohorte. Este Plan Actualizado comenzó a implementarse a partir del lapso 2006-2. (UNA, 2009).

El objetivo de la Carrera Actualizada es “formar, a través de la modalidad de educación a distancia, un profesional integral de la docencia que se desempeñe en las aulas de clase de la educación venezolana, 1^a y 2^a Etapas de la Educación Básica” (UNA, 2006), actualmente Educación Primaria de 1^o a 6^o grado según (LOE, 2009). Éste objetivo se inserta y se corresponden con el Modelo o Estructura Curricular de la UNA y lo previstos en la Resolución N° 1. En el cuadro 1, se indican la vinculación entre ambos componentes curriculares. (UNA, 2006).

Cuadro 1

Vinculación entre componentes curriculares: Actual Plan de Estudios Carrera de Licenciatura en Educación Integral (Código 440) y lo previsto en la Resolución N° 1, que establece las políticas del estado venezolano para la formación docente.

Estructura Curricular de la UNA			Estructura Curricular prevista en la Resolución N° 1		
Componentes	Propósitos	Contenido	Componentes	Propósitos	Contenido
Curso Introductorio	Proporcionar al individuo entrenamiento en el estudio independiente, así como también los instrumentos básicos para facilitar su formación y autodisciplina dentro del sistema de educación abierta y a distancia. Descubrir y eliminar las discrepancias entre las competencias mínimas que se requieren para iniciar y proseguir con posibilidades de éxito los estudios a distancia y las que exhibe el aspirante al ingresar a la UNA.	Información Institucional. Comportamiento de Estudio. Orientación Profesional. Solución de Problemas.			
Estudios Generales	Facilitar la integración armónica del individuo a su medio, desarrollar su pensamiento crítico, incrementar su capacidad creativa y formar una actitud positiva hacia la aplicación de sus habilidades y destrezas en la búsqueda de solución.	Eje Holístico: Técnicas y procedimientos de metodología científica utilizadas en el campo de la investigación, para transferirlo al campo profesional. Eje Simbólico: Principios y técnicas básicas del lenguaje y la comunicación requeridos para la descripción de procesos propios de la Ciencia y la Tecnología. Eje Crítico: Problemas sociales relacionados con el campo profesional, la interdisciplinariedad y ética, para una acción personal y profesional.	Formación General	Desarrollar la personalidad del futuro Docente. Superar deficiencias académicas anteriores.	Comunicación interpersonal y grupal. Compresión del hombre y de la realidad social. Conciencia histórica. Identidad nacional. Conservación dinámica del ambiente. Dominio del razonamiento lógico y cuantitativo. Procesos de búsqueda y procesamiento de información.

Fuente: Tomado de Documento de Actualización Licenciatura en Educación Integral (UNA, 2006)

CUADRO 1 (Continuación)

Estructura Curricular de la UNA			Estructura Curricular prevista en la Resolución N° 1		
Componentes	Propósitos	Contenido	Componentes	Propósitos	Contenido
Continuación Estudios Profesionales	Capacitar al estudiante para la obtención de un título en Educación Superior y lograr su desempeño profesional. Las Prácticas Profesionales incluidas en este componente pretenden desarrollar aquellas competencias del profesional que por diversas razones no pueden lograrse con la modalidad a distancia	Según cada Carrera o Mención	Formación Pedagógica	Promover conocimientos, métodos, valores, actitudes y técnicas que capaciten al docente para su desempeño profesional	Planificación de la enseñanza. Comprensión del proceso de desarrollo del educando. Selección, producción y usos de medios de enseñanza. Diagnóstico, evaluación del rendimiento de los estudiantes y de las variables que lo condicionan. Procesos administrativos de la educación. Uso de los resultados de las investigaciones para mejorar el quehacer educativo
			Formación Especializada	Lograr el dominio teórico práctico de los contenidos y metodologías de las disciplinas en las que se inscriben los programas del nivel, modalidad o especialidad que estudie, así como de las estrategias de enseñanza de dichas disciplinas.	Según especialidad cursada.
			Prácticas Profesionales	Aplicar e integrar de manera sistemática la formación recibida en el resto de los componentes.	Conocimientos teóricos-prácticos adquiridos en los componentes anteriores.

Fuente: Tomado de Documento de Actualización Licenciatura en Educación Integral (UNA 2006)

Al contrastar ambas estructuras presentadas en el cuadro 1, es posible relacionar los ámbitos curriculares de la siguiente manera: (a) El ámbito de Formación General (Resolución N° 1) con el Curso Introductorio y los Estudios Generales de la UNA. (b) Los ámbitos de Formación Pedagógica, Formación Especializada y las Prácticas Profesionales (Resolución N° 1) con los Estudios Profesionales de la UNA. (UNA 2006).

A partir de las ideas señaladas, es importante resaltar que ambas estructuras especifican el perfil académico profesional del Licenciado en Educación Integral y los roles que como futuro profesional y como evaluador que deberá desempeñar a saber: (a) Estudios Profesionales (UNA): Capacitar al estudiante para la obtención de un título en Educación Superior y lograr su desempeño profesional, sobre la base de las prácticas profesionales.

(b) Formación Pedagógica (Resolución N° 1): Capacitar al estudiante para el diagnóstico, evaluación del rendimiento de los estudiantes y de las variables que lo condicionan.

De manera que, ambos componentes orientan el proceso formativo del futuro Licenciado en Educación Integral y establecen las bases curriculares prescritas en el Plan de Estudio relativas a los cursos que definen las competencias evaluativas del practicante durante su formación en la UNA.

Especificaciones curriculares prescritas en el Plan de Estudio relativas a los cursos que definen las competencias evaluativas del practicante durante su formación en la UNA.

El perfil académico profesional del Licenciado en Educación Integral se estructura sobre la base de un conjunto de roles que como especialista y profesional de la educación debe desempeñar. Estos roles principales son: docente, investigador y promotor de cambios, para los cuales demostrará competencias relacionadas con la enseñanza y la evaluación: 1) Los conocimientos las habilidades y destrezas, las actitudes y los valores que permiten planificar, ejecutar y evaluar el proceso de enseñanza y aprendizaje. 2) Los conocimientos las habilidades y destrezas, las actitudes y los valores que permiten diseñar, ejecutar y evaluar proyectos educativos.

En atención a las consideraciones descritas anteriormente, el Diseño Curricular de la Licenciatura (Anexo A, p. 225) la Estructura Curricular del Plan de Estudios Actualizado de la Licenciatura en Educación Integral (440), incluye los cursos o asignaturas que según sus especificaciones y objetivos le brindan al Licenciado competencia para la aplicación de la evaluación en el aula y evidenciarlas en la práctica, a saber:

(a) Evaluación, código (433), ubicada en el Componente de Estudios Profesionales, en el ámbito de la Formación Pedagógica semestre VI, cuyo objetivo general es utilizar con experticia, los modelos técnicos e instrumentos de evaluación en la práctica diaria de su ejercicio profesional (UNA, 2006, p. 24).

(b) Práctica Docente IV código (474), ubicada en el Componente de Estudios Profesionales, en el ámbito Práctica Profesional, semestre VIII; le da la oportunidad al estudiante de evidenciar las habilidades y competencias adquiridas durante su formación, directamente en el aula y donde tendrá la ocasión de organizar, programar y desarrollar procesos de enseñanza aprendizaje que giren en torno a aspectos tales como: qué se enseña, cómo se enseña, cómo aprende, el cómo se evalúa su aprendizaje, entre otros (UNA, 2006, p. 24).

En este orden de ideas, el Programa de Estudios de la Licenciatura en Educación Integral código (440), incluye también, especificaciones curriculares referidas a ambos cursos, (UNA, 2008):

(a) Evaluación, código (433), en el objetivo general se refiere a la aplicación de los principios, métodos y técnicas de evaluación. Los objetivos específicos van dirigidos al manejo, diseño y aplicación de técnicas e instrumentos de evaluación.

(b) Práctica Docente IV código (474), ofrece al estudiante de la Licenciatura la aplicación en el contexto del aula de métodos, técnicas y procedimientos de la enseñanza y la evaluación.

Sobre el mismo aspecto, se señala que los Planes de Cursos de las referidas asignaturas, del mismo modo, especifican los contenidos curriculares descritos para ambas asignaturas, a saber:

(a) En el Plan de Curso, la asignatura Evaluación código (433), se caracteriza

por ser de carácter teórico-práctico porque le permitirá al estudiante poner en práctica en su ejercicio profesional: 1) Los conocimientos de evaluación necesarios para mejorar el proceso de enseñanza y el proceso de aprendizaje, 2) Realizar ajustes necesarios a tales procesos y los conocimientos previos adquiridos en otras asignaturas con las cuales se relaciona: Fundamentos de Acción Docente (516), Planificación de la Instrucción (421), Educación Básica (412) y Técnicas y Recursos para el Aprendizaje (427), 3) valore la evaluación como herramienta para estimular el crecimiento personal desarrollar las potencialidades de sus futuros estudiantes. (Granados, 2009).

(b) En el Plan de Curso, la asignatura Práctica Docente IV código (474) referida a la formación profesional se ofrece:

(1) La oportunidad al estudiante de participar activamente en la planificación, organización y ejecución de las actividades a desarrollar en el aula conjuntamente con todos los actores involucrados.

(2) Integrar la participación activa de todos los actores del hecho educativo a través del desarrollo de actividades de intervención el aula que involucren aspectos pedagógicos, del ambiente escolar, recursos didácticos, materiales y humanos, estrategias, técnicas, métodos, formas de evaluación, entre otros.

Las especificaciones curriculares descritas hasta el momento derivadas de los documentos indicados: Diseño Curricular, Planes de Curso y Programa de Estudio de ambas asignaturas, con relación a las *competencias evaluativas*, representan el *pilar para la construcción* de una “*Matriz de Especificaciones Curriculares según los Cursos Evaluación código (433) y Práctica Docente IV Código (474) con relación a las Competencias Evaluativas del Practicante*”. (Ver cuadro 7, pp 66 - 67).

Sin embargo, es importante resaltar que en el Diseño Curricular de la Licenciatura (Código 440) (Anexo A, p. 225), se incluyen cursos de carácter significativos en la formación pedagógica del futuro docente en materia de planificación como son: Planificación Educativa (Código 530) y Planificación de la Instrucción (Código 421). Educación Básica (412) y Técnicas y Recursos para el Aprendizaje (427).

CAPÍTULO III

MARCO METODOLÓGICO

Enfoque de la investigación

Tomando en cuenta las consideraciones de Arias (2006) y Dubs y Bustamante, (2009); el estudio se enmarca en un enfoque cuantitativo, el cual tiene su origen en la teoría o paradigma positivista, se parte de una realidad social, un planteamiento educativo; las competencias de los practicantes docentes estudiantes de la Carrera de Licenciatura en Educación Integral, en un contexto real educativo, la UNA, Centro Local Metropolitano. El estudio se construyó sobre la base de los resultados obtenidos a través de la observación, descripción y verificación del desempeño docente en cuanto a las competencias evaluativas de los estudiantes en su práctica docente y en el escenario del aula.

Tipo de Estudio

El estudio se inserta dentro de una modalidad de estudio de investigación descriptivo de enfoque cuantitativo. En este tipo de estudio se describen las competencias evaluativas recogidas de las observaciones del desempeño de los practicantes como se presentan en su contexto y de los datos obtenidos de la aplicación de un cuestionario. Su metodología es fundamentalmente descriptiva, valiéndose de elementos cuantitativos. (Serrano, Ato y Amorós, 2005).

Arias (2006) apunta que:

...consiste en caracterizar un hecho, fenómeno o grupo de sujetos, con el fin de establecer su estructura o comportamiento...mide de forma independiente las variables y aún cuando no se formulan hipótesis tales variables aparecen enunciadas en los objetivos de la investigación.

Hernández, Fernández y Baptista (2003) proponen que en un estudio descriptivo se selecciona una serie de cuestiones y se mide o recolecta información sobre cada una de ellas, para así describir lo que se investiga:

...”La investigación descriptiva busca especificar y describir propiedades, características, y rasgos o perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos de cualquier fenómeno que se analice. Recoge información de manera independiente o conjunta sobre los conceptos o variables a las que se refieren.” (Hernández, Fernández y Baptista, 2003, p. 80)

La investigación se estructuró sobre la base que facilite la determinación y descripción de las competencias evaluativas demostradas por los practicantes docentes durante su Práctica Docente IV en el semestre VIII.

Diseño de la investigación

Rodríguez y Valldeoriola (2009) explican que un diseño de investigación es el plan o metodología proyectada para dar respuesta a los objetivos planteados en el estudio, y resolver así el problema de investigación definido. Hernández, Fernández, y Baptista (2003) indican, que la investigación descriptiva contiene métodos suscritos al paradigma cuantitativo y desde la perspectiva de Ary, Jacobs y Razavich (1989), los estudios de esta índole tratan de obtener información acerca del estado actual de un fenómeno y la naturaleza de la situación tal como existe en el momento del estudio. En consecuencia, la investigación se sustentó en un diseño de orientación empírico-analítico o cuantitativo con apoyo de una *investigación de campo*, es decir, una etapa del estudio se realizó en el lugar, momento y contexto donde se desarrollaron los hechos, por lo tanto, parte de los datos se recolectaron directamente a través de la *observación en las aulas* donde los estudiantes realizaban las prácticas. De allí su carácter de investigación no experimental, por cuanto no se altera el contexto del estudio: Caso UNA Centro Local Metropolitano.

Variable del Estudio

La variable de estudio se describe a continuación en el cuadro 2 de operacionalización de variable, en términos conceptuales y operativos.

Cuadro 2**Tabla de Operaciolización de variables**

Objetivo General	Variable	Definición conceptual	Dimensiones	Indicadores	Ítems
Determinar las competencias evaluativas del practicante docente de la Carrera Licenciatura en Educación Integral del Centro Local Metropolitano en su desempeño en las prácticas docentes IV y según los propósitos del Plan de Curso de la Asignatura Evaluación (430) Caso UNA.	Competencias evaluativas	Son las habilidades del docente para verificar el progreso de los estudiantes, su capacidad para usar un amplio campo de conocimientos que le permite responder a las demandas; aportando a la construcción y transformación de la realidad, para lo cual integran el saber conocer (observar, explicar, comprender y analizar), el saber hacer (desempeño basado en procedimientos y estrategias) de la práctica evaluativa y el saber ser (automotivación, iniciativa y trabajo colaborativo con otros). Tobón (2005) y Toledo (2006)	<p>Cognitivas</p> <p>Procedimentales</p> <p>Valorativas</p>	Concepción de evaluación del aprendizaje. Conocimiento de actividades evaluativas Criterios de evaluación Enfoques de la evaluación. Registros de las actividades de evaluación Normativa de evaluación. Tipos de instrumentos de evaluación Técnicas de evaluación. Aplicación de Criterios de evaluación. Selección de técnicas de evaluación. Construcción de instrumentos de evaluación. Aplicación de los tipos de evaluación. Formas de la evaluación. Planificación de la evaluación. Resultados de la evaluación. Evaluación de competencias. Aplicación de la normativa de evaluación. Selección de actividades evaluativas. Iniciativa Participación Flexibilidad Trabajo colaborativo Motivación Orientación Negociación	1,2,3 4,5 6,7 8,9 10,11 12,13 14,15 16,17 18,19 20,21 22,23 24,25 26 27,28 29, 30 31,32 33 34 35 36 37 38,39 40 41,42 43

Población y muestra de la investigación

En la presente investigación la población se conformó por un universo organizado en cuatro subpoblaciones que provienen de la UNA Carrera de Educación Integral del Centro Local Metropolitano, se caracteriza por ser una población reducida y en algunos de los casos la muestra constituyen la totalidad de la población. En el caso de los estudiantes practicantes, en relación al número de sujetos que se incluyó en la muestra, se utilizó lo planteados según, Ary, Jacobs y Razavich (1989), los cuales indican que se debe seleccionar un porcentaje equivalente al 30% del tamaño total del universo o de la población accesible. A continuación en el cuadro 3 se describe la población y muestra de la investigación

Cuadro 3
Población y muestra

Población		Muestra
Subpoblación A	Coordinadores Asesores de la Prácticas Docentes: (3) docentes. Constituye la totalidad de la población	Los docentes Coordinadores Asesores de las prácticas del Centro Local (3)
Subpoblación B	Docentes-guías: (19) Constituye la totalidad de la población	Los docente del centro escolar elegido, donde se desarrollaron las prácticas (19)
Subpoblación C	Estudiantes Practicantes (73) en la fase de la Práctica Docente IV.	Estudiantes Practicantes en la fase de la Práctica Docente IV (22)
Subpoblación D	Estudiantes Practicantes (22) en la fase de la Práctica Docente IV.	Estudiantes Practicantes en la fase de la Práctica Docente IV (6)

Técnicas e Instrumentos de recolección de datos

Para la determinación de las competencias evaluativas del practicante docente de la Carrera Licenciatura en Educación Integral del Centro Local Metropolitano, en su desempeño en las prácticas docentes, las técnicas de recogida de datos se describen a continuación:

(a) Se aplicó la observación sistemática estructurada, como un procedimiento para analizar por medio de la investigadora, la realidad del desempeño de los practicantes- estudiantes en cuanto a la ejecución de la evaluación o evidencias de sus competencias evaluativas, interpretando y captando su significado a través de un registro objetivo, sistemático y específico de la conducta observada, para que tras un

adecuado análisis de datos, proporcionara así, unos resultados válidos de lo que se observa y en el contexto donde se desarrollaron los hechos. (Sánchez, 2009).

La modalidad de instrumento utilizado en la observación consistió en un registro a través de una Lista de Cotejo, que permitió, de acuerdo con unos indicadores relacionados con las competencias evaluativas cognitivas, procedimentales y valorativas, determinar, evidenciar y describirlas cada competencia evaluativa observada. En esta técnica, el investigador observó y registró la competencia evaluativa en base a indicadores predefinidos y vinculados con aspectos básicos relacionados con la evaluación y que sirvieron de referencia. (Ver Anexo B, p.232). Sin embargo, se revisaron las distintas planificaciones de manera de verificar la idoneidad de su elaboración.

(b) Otra técnica utilizada fue la encuesta. Consistió en una técnica de investigación basada en las respuestas emitidas por una muestra representativa de una población concreta, que en el presente estudio, estuvo representada por los estudiantes practicantes, los coordinadores, asesores de las prácticas y los docentes guías y que permitió conocer sus opiniones. Dada su potencial como fuente de información, se utilizó como instrumento el cuestionario autoadministrado, estructurado por un listado de (43) ítems distribuidos según las competencias cognitivas, procedimentales y valorativas a las que respondieron la población o muestra seleccionada y a partir del cual se recogió la información. (García y Quintanal, 2007).

En este orden de ideas, el cuestionario tuvo como objetivo principal la obtención de información relacionada con las Competencias Evaluativas de los practicantes docentes de la Carrera Licenciatura en Educación Integral Caso: Universidad Nacional Abierta (UNA) del Centro Local Metropolitano, en su desempeño en la Práctica Docente IV.

Se presentaron una serie de planteamientos relacionados con las *competencias evaluativas* y se solicitó al Coordinador, Asesor- Guía y al Estudiante- Practicante, que seleccionaran una de las tres (3) alternativas de respuesta, marcando con una equis (X) en qué medida el practicante domina la competencia evaluativa atendiendo

a la siguiente escala: S: Siempre, AV: Algunas Veces y N: Nunca, consideradas como alternativa de respuestas según la consideración de los encuestados.

Existe una variación entre el cuestionario aplicado a los Asesores- Guías y el aplicado a los practicantes, con relación a la parte de las *competencias cognitivas*, ya que los ítems de esta dimensión, conllevaron en primer lugar, a que los Asesores, Docentes-Guías y Coordinadores indicaran si el practicante dominó la competencia; en segundo lugar, los ítems que debían responder los practicantes son eminentemente de comprensión, dirigidos a determinar y verificar en qué medida dominaba la competencia evaluativa atendiendo a sus conocimientos en materia evaluativa, en tal sentido, el estudiante debía responder al ítem con la respuesta correcta marcando con una equis (X) de acuerdo con una de las tres (3) alternativas presentadas. (Ver Anexo F, p. 238). La parte del cuestionario referido a las competencias procedimentales y valorativas fue igual para ambos grupos, es decir, tanto para los estudiantes como para los docentes. (Anexo D, pp. 233 – 235 y Anexo E, pp. 236 - 237).

Validez y confiabilidad

Según Ary, Jacobs y Razavich (1989), todo instrumento de medición ha de reunir dos características fundamentales: Validez y Confiabilidad. La validez se refiere a la eficiencia con que un instrumento mide lo que desea el investigador y la confiabilidad indica el grado de seguridad que demuestra al medir. Por consiguiente, el cuestionario se sometió a validación de contenido por juicio de expertos. La fiabilidad del cuestionario se determinó por el coeficiente de Alfa de Cronbach.

Resultado de la Validez del cuestionario

Validez del cuestionario: Según Ruiz (citado por García y Cabero, 2011, p.4), a través de la validez de contenido por juicio de experto se trata de determinar hasta dónde los ítems de un instrumento son representativos del dominio o universo de contenido de la variable que se desea medir. Esta técnica permitió obtener la opinión

de profesionales expertos o especialistas en el tema de estudio, lo cual posibilitó la validación del instrumento.

En tal sentido, el cuestionario fue distribuido a 6 (seis) profesionales de la docencia universitaria, la mayoría de ellos especialistas en el área de la Evaluación Educativa; cada uno de ellos, a parte del cuestionario, recibieron la información escrita suficiente sobre: el propósito de la investigación (objetivos generales y específicos), conceptualización del universo de contenido, tabla de especificaciones o de operacionalización de las variables del estudio y el instrumento de validación el cual contenía: congruencia ítem-dominio, claridad, tendenciosidad o sesgo y observaciones. (Corral, 2009) (Ver Anexo C, pp. 227 - 232).

Los expertos presentaron su juicio de manera independiente en cuanto a la relevancia y congruencia de los reactivos con el contenido teórico, la claridad en la redacción y el sesgo o tendenciosidad en la formulación de los ítems, es decir, si indicaban o no una respuesta. (Corral, 2009).

Se analizó el instrumento de validación de cada uno de los expertos y todas las recomendaciones emitidas se procesaron, analizaron y se consideraron para la construcción de la versión final del cuestionario. La opinión y observaciones tanto específicas como generales de cada uno de ellos se describen en el siguiente cuadro:

Cuadro 4

Validación del contenido por juicio de experto

Nº Experto	Aspectos Específicos del cuestionario	Aspectos Generales del cuestionario
1	/No realizó observaciones a los ítems. /Señaló observaciones al objetivo general, el cual fue revisado y mejorado según sugerencias.	/ Los ítems permiten el logro del objetivo de la investigación. / Los ítems están distribuidos en forma lógica y secuencial. / El número de ítems es suficiente para recoger la información. / Aplicable atendiendo a las observaciones.
2	/Ítems muy complejos en cuanto a amplitud, se recomendó simplificación de cada uno de ellos. /Los ítems se revisaron y redactaron según sugerencias.	/ Los ítems permiten el logro del objetivo de la investigación. / Los ítems están distribuidos en forma lógica y secuencial. / El número de ítems es suficiente para recoger la información.
3	/ Señalo observación al objetivo general en función de los objetivos específicos en cuanto estaba por debajo de éstos. Se revisó con relación a la redacción y fue ampliado según recomendaciones.	/ Aplicable atendiendo a las observaciones. / Los ítems permiten el logro del objetivo general pero no los específicos de la investigación. Revisados y adaptado según recomendaciones.

Cuadro 4 (Continuación)

Validación del contenido por juicio de experto

Nº Experto	Aspectos Específicos del cuestionario	Aspectos Generales del cuestionario
3	<p>/ Indicó que era conveniente reducir la escala de alternativas de respuesta de 5 a 3. Sugiere: Siempre, Casi siempre y Nunca. Se aplicaron recomendaciones.</p> <p>/ Recomendó revisar la escala ya que no se corresponde con algunos ítems. Se consideró la sugerencia</p> <p>/ Indicó que los ítems 18, 20, 21,35 carecen de claridad de redacción. Revisados, mejorados y se aplicó sugerencia.</p> <p>/ Indica que los ítems reflejan el deber ser, por lo tanto inducen la respuesta. Revisados y mejorados.</p>	<p>/ Considera que los para ella no está claro la forma lógica y secuencial. Revisado según la consideración</p> <p>/ El número de ítems es suficiente para recoger la información. La operalización de la variable tiene pertinencia con los ítems.</p> <p>/Aplicable atendiendo a las observaciones</p>
4	<p>/ En cuanto a la claridad de la redacción indica los ítems 7, 14, 26, 33 y 39, fueron revisados y mejorados según sugerencias.</p> <p>/ Con relación a la inducción de la respuesta señala los siguientes ítems: 1, 2, 3, 5, 10, 11 y 16. Se verificaron y mejoraron.</p>	<p>/ Los ítems permiten el logro del objetivo de la investigación.</p> <p>/ Los ítems están distribuidos en forma lógica y secuencial.</p> <p>/ El número de ítems es suficiente para recoger la información.</p> <p>/Aplicable atendiendo a las observaciones</p>
5	<p>/ Claridad en la redacción de los ítems.</p> <p>/ No hay inducción de respuesta.</p> <p>/ La tabla de operalización esta ajustada a los indicadores y a los ítems.</p> <p>/ Los ítems que conforman el instrumento para la dimensión “cognitiva” están adecuados.</p> <p>/Para las dimensiones “procedimentales” y “valorativas” recomienda el uso de una lista de cotejo o escala de estimación para la observación de los instrumentos y clase de los practicantes.</p> <p>/ Aplicó observaciones al objetivo general y específicos. Se ajustaron y mejoraron según sugerencias</p>	<p>/ Los ítems permiten el logro del objetivo de la investigación.</p> <p>/ Los ítems están distribuidos en forma lógica y secuencial.</p> <p>/ El número de ítems es suficiente para recoger la información.</p> <p>/Aplicable atendiendo a las observaciones.</p>
6	<p>/ Sin observaciones a los ítems.</p> <p>/ Claridad en la redacción.</p> <p>/ No inducen la respuesta.</p>	<p>/ Los ítems permiten el logro del objetivo de la investigación.</p> <p>/ Los ítems están distribuidos en forma lógica y secuencial.</p> <p>/ El número de ítems es suficiente para recoger la información.</p>

Autora (2012)

Sobre la base de los juicios emitidos por cada experto se decidió:

- 1) Los ítems que reflejaron coincidencia favorable entre los expertos (congruentes, claros en su redacción y que no inducían la respuesta), quedaron incluidos en el cuestionarios.
- 2) Los ítems que reflejaron coincidencia parcialmente favorable entre los expertos se redactaron y mejoraron y quedaron incluidos en el cuestionario.
- 3) Los ítems que reflejaron una coincidencia desfavorable entre los expertos quedaron excluidos del cuestionario se redactaron nuevos ítems.

Confiabilidad del cuestionario

Según con Hernández, Fernández y Baptista (citado por Alva, 2010) significa que si se aplica por más de una vez a un mismo grupo de sujetos se obtendrían iguales resultados. De acuerdo con los planteado por Alva (2010), son diversos los métodos para la determinación la confiabilidad de un instrumento de medición. Todos utilizan fórmulas que producen coeficientes de confiabilidad, estos coeficientes pueden oscilar entre 0 y 1, donde un coeficiente de 0 significa confiabilidad nula y 1 representa un máximo de confiabilidad (confiabilidad total). En tal sentido, la confiabilidad de un instrumento puede ser:

Muy Baja	Baja	Regular	Aceptada	Elevada
0				1
0 %				100 %

La confiabilidad del instrumento debe ser mayor del 60%. (Alva, 2010).

El método para determinar el coeficiente de confiabilidad del cuestionario utilizado en este estudio se denomina, **método coeficiente Alfa de Cronbach**: requiere, según indica Alva (2010), de una sola administración del instrumento de medición y se basa en la medición de la respuesta del sujeto con respecto a los ítems del instrumento. Su ventaja reside en que no es necesario dividir en dos mitades a los ítems del instrumento de medición; simplemente se aplica la medición y se calcula el coeficiente.

Para objeto de la determinación de la confiabilidad del cuestionario utilizado en la presente investigación, se aplicó una Prueba Piloto a un grupo de 6 (seis) practicantes, este grupo de estudiante no pertenece a la población seleccionada para el estudio, pertenecen al grupo de estudiantes de la Practica Docente V, lo que significa que es un grupo con características similares a la muestra de la investigación. Así mismo, se aplicó el instrumento a 6 (seis) docentes- guías de manera que se garantizara la confiabilidad del mismo.

De acuerdo con Corral (2009) el coeficiente α de Cronbach puede ser calculado por medio de dos formas:

- a) Mediante la varianza de los ítems y la varianza del puntaje total.
- b) Mediante la matriz de correlación de los ítems.

Resultado de la Confidabilidad del cuestionario (Prueba Piloto)

La escala utilizada en el cuestionario fue de carácter *tricotómica*, de tres alternativas de respuesta, el sujeto seleccionó la que consideró dominante y se estructuró y codificó de la siguiente manera:

S	= Siempre	3
AV	= Algunas Veces	2
N	= Nunca	1

Para efecto de este estudio se utilizó el método mediante la varianza de los ítems y la varianza del puntaje total para calcular el coeficiente α Alfa de Cronbach, considerando en primera instancia el instrumento piloto aplicado a los Docentes-Guías de acuerdo con el procedimiento:

Paso 1: Se calcularon las varianzas de cada uno de los ítems; tal como se evidencia en el siguiente cuadro 5:

Cuadro 5**Confiabilidad del cuestionario (Prueba Piloto) Docentes - Guías**

Ítems	Docentes								S_i^2
	1	2	3	4	5	6	ΣX_i	ΣX_i^2	
1	3	3	3	3	3	3	18	72	3.6
2	3	3	3	3	3	3	18	72	3.6
3	3	3	3	3	3	3	18	72	3.6
4	2	3	2	3	3	3	16	64	4.2
5	3	2	2	2	3	2	14	56	3.7
6	3	3	1	3	2	3	15	60	4.5
7	3	3	1	3	3	3	16	64	4.2
8	3	3	3	2	3	1	15	60	4.5
9	3	3	2	3	3	3	17	68	3.9
10	3	3	3	3	3	3	18	72	3.6
11	3	2	3	3	3	3	17	68	3.9
12	2	2	1	3	2	3	13	52	4.7
13	3	2	2	3	3	3	16	64	4.2
14	3	3	3	3	3	3	18	72	3.6
15	3	2	2	2	2	2	13	52	4.7
16	3	3	2	3	3	3	17	68	3.9
17	3	3	3	3	3	3	18	72	3.6
18	3	3	2	3	3	3	17	68	3.9
19	3	2	1	3	3	3	15	60	4.5
20	3	3	2	3	3	3	17	68	3.9
21	2	3	2	3	3	2	15	60	4.5
22	2	3	1	3	3	3	15	60	4.5
23	3	2	2	3	3	3	16	64	4.2
24	3	3	2	3	2	3	16	64	4.2
25	2	2	2	3	3	3	15	60	4.5
26	2	3	2	3	2	2	14	56	3.7
27	3	3	2	2	3	3	16	64	4.2
28	3	3	2	3	3	3	17	68	3.9
29	3	3	2	3	2	3	16	64	4.2
30	2	3	1	2	2	3	13	52	4.7
31	3	3	2	3	3	3	17	68	3.9
32	3	3	2	3	3	3	17	68	3.9
33	1	3	1	3	1	1	10	40	4.8
34	3	3	2	3	3	3	17	68	3.9
35	3	3	3	3	3	3	18	72	3.6
36	2	1	2	3	3	3	17	68	3.9
37	3	3	2	3	3	3	17	68	3.9
38	1	3	2	1	3	3	13	52	4.7
39	3	3	2	3	3	2	16	64	4.2
40	3	3	2	3	3	3	17	68	3.9
41	3	3	2	3	3	3	17	68	3.9
42	3	3	2	3	3	3	17	68	3.9
43	3	2	2	3	3	2	15	60	4.5
	117	118	87	133	117	119	681	2748	175.9

Se sumaron todas las respuesta dadas por cada sujeto por ítemes = $a \sum X_i$

Se sumaron cada una de las sumatorias lo que es = a ΣX_i^2

El número de sujetos a quienes se le aplicaron la prueba piloto = **6**

Se aplicó la fórmula:

$$\Sigma X_i^2 - (\Sigma x)^2$$

$$\text{Si}^2 = \frac{n}{n-1}$$

$$\text{Ítems N}^{\circ} 1, 2, 3, 10 \text{ y } 14 \quad Si^2 = \frac{72 - \frac{(18)^2}{6}}{6-1} = 3.6$$

Ítems N° 9, 11, 16, 18, 20, 28, 31, 32, 34, 36, 37, 40, 41 y 42 Si $i^2 = \frac{68 - (17)^2}{6} = 3.9$

$$\text{Ítems N}^{\circ} \text{ 6, 8, 19,} \quad \text{Si}^2 = \frac{60 - (15)^2}{6} = 4.5 \\ \text{21, 22, 25, 43}$$

$$\text{Ítems N}^{\circ} 5, 26 \quad S1^2 = \frac{56 - \underline{(14)^2}}{6} = 3.7$$

$$\text{Ítems N}^{\circ} \text{ 12, 15, 30} \quad \text{y 38} \quad \text{Si}^2 = \frac{52 - \frac{(13)^2}{6}}{6-1} = 4.7$$

Ítem N° 33
$$Si^2 = \frac{40 - \underline{(10)^2}}{6} = 4.8$$

Paso 2: Se determinó la sumatoria de varianzas de los ítems.

$$\Sigma S_i^2 = 175.9$$

Paso 3: Se calculó la varianza de la suma de los ítems.

$$S_i^2 = \frac{\Sigma X_i^2 - \frac{(\Sigma x)^2}{n}}{n-1}$$

$$S_i^2 = \frac{2748 - (681)^2}{6-1} = \frac{2748 - 77293.5}{5} = \frac{74545.5}{5} = 14909.1$$

Paso 4: Se calculó el Coeficiente Alfa de Cronbach:

$$\alpha = \frac{k}{k-1} \left[\frac{1 - \sum S_i^2}{ST^2} \right]$$

$$\alpha = \frac{43}{43-1} \left[\frac{1 - \frac{175.9}{14909.1}}{\frac{43}{42}} \right] = \frac{43}{42} [1 - 0.011798163] =$$

$$1.0 [0.988201837] = 0.988201737 = \alpha = 0.98$$

Paso 5: Interpretación de la significación de $\alpha = 0.98$; los resultados de las respuestas de los 6 Docentes respecto a los ítems considerados en el cuestionario, se encuentran correlacionados de manera confiable y elevada, la confiabilidad se refleja en un 98 %, lo que indica que la consistencia interna del cuestionario es óptima.

A continuación se presenta la determinación del Coeficiente de Confiabilidad α Alfa de Cronbach según el método mediante la varianza de los ítems y la varianza del puntaje total, considerando la Prueba Piloto aplicada a los estudiantes, de acuerdo con el siguiente procedimiento:

Paso 1: Se calcularon las varianzas de cada uno de los ítems; tal como se observa en el siguiente cuadro 6:

Cuadro 6**Confiabilidad del cuestionario (Prueba Piloto) Practicantes**

Ítemes	Estudiantes - practicantes							ΣX_i^2	Si^2
	1	2	3	4	5	6	ΣXi		
1	3	2	3	2	2	2	14	56	4.6
2	2	3	3	3	2	3	16	64	4.2
3	3	3	2	3	1	3	15	60	4.5
4	2	3	2	2	3	2	14	56	4.6
5	2	2	2	2	1	2	11	44	4.7
6	3	3	3	2	2	1	14	56	4.6
7	3	3	2	1	3	3	15	60	4.5
8	3	2	2	1	2	1	11	44	4.7
9	3	3	3	3	3	2	17	68	3.9
10	3	2	1	1	1	2	10	40	4.6
11	2	2	2	3	3	3	14	56	4.6
12	3	3	1	3	3	2	15	60	4.5
13	3	3	3	3	2	3	17	68	3.9
14	2	2	1	3	2	3	13	52	4.7
15	3	3	3	3	3	3	18	72	3.6
16	2	2	2	2	1	3	12	48	4.8
17	2	3	3	2	3	3	16	64	4.2
18	3	3	3	1	3	1	14	56	4.6
19	2	2	3	1	2	1	11	44	4.7
20	3	3	3	1	3	1	14	56	4.6
21	2	3	2	2	2	1	12	48	4.8
22	2	2	2	3	3	3	15	60	4.5
23	2	2	2	2	2	3	13	52	4.7
24	3	3	2	2	3	3	16	64	4.2
25	3	3	3	1	3	2	15	60	4.5
26	3	2	2	1	2	1	11	44	4.7
27	3	3	3	3	3	1	14	56	4.6
28	3	3	2	3	3	3	17	68	3.9
29	2	3	2	2	2	2	13	52	4.7
30	2	3	3	2	3	1	14	56	4.6
31	3	2	2	3	3	2	15	60	4.5
32	2	2	2	2	2	3	11	44	4.7
33	3	3	3	2	3	2	17	68	3.9
34	2	3	3	2	3	2	15	60	4.5
35	3	3	3	3	3	2	17	68	3.9
36	1	1	1	1	1	1	6	24	3.6
37	3	3	2	3	3	3	17	68	3.9
38	2	2	2	2	1	3	12	48	4.8
39	2	1	2	1	3	1	10	40	4.6
40	3	3	3	2	3	2	16	64	4.2
41	2	3	3	3	2	3	16	64	4.2
42	3	3	2	2	3	2	16	64	4.2
43	1	3	3	3	3	3	16	64	4.2
	107	111	101	91	104	93	608	2420	189.7

Se aplicó la fórmula:

$$S_i^2 = \frac{\sum X_i^2 - \frac{(\sum x)^2}{n}}{n-1}$$

Ítem N° 15 $S_i^2 = \frac{72 - \frac{(18)^2}{6}}{6-1} = 3.6$

Ítems N° 9, 13, 28, 33, 35, 37, $S_i^2 = \frac{68 - \frac{(17)^2}{6}}{6-1} = 3.9$

Ítems N° 2, 17, 24, 40 41, 42, y 43 $S_i^2 = \frac{64 - \frac{(16)^2}{6}}{6-1} = 4.2$

Ítems N° 3, 7, 12, 22, 25, 31, 34 $S_i^2 = \frac{60 - \frac{(15)^2}{6}}{6-1} = 4.5$

Ítems N° 1, 4, 6, 11, 18, 20, 27 y 30 $S_i^2 = \frac{56 - \frac{(14)^2}{6}}{6-1} = 3.7$

Ítems N° 14, 23, 29 $S_i^2 = \frac{52 - \frac{(13)^2}{6}}{6-1} = 4.7$

Ítems N° 16, 21 Y 38 $S_i^2 = \frac{48 - \frac{(12)^2}{6}}{6-1} = 4.8$

Ítems N° 5, 8, 19, 26 y 32 $S_i^2 = \frac{44 - \frac{(11)^2}{6}}{6-1} = 4.7$

Ítems N° 10 y 39
$$S_i^2 = \frac{40 - (10)^2}{6} = 4.8$$

Ítem N° 36
$$S_i^2 = \frac{24 - (6)^2}{6} = 3.6$$

Paso 2: Se determinó la sumatoria de varianzas de los ítems.

$$\sum S_i^2 = 189.7$$

Paso 3: Se calculó la varianza de la suma de los ítems.

$$S_i^2 = \frac{\sum X_i^2 - \frac{(\sum x)^2}{n}}{n-1}$$

$$S_i^2 = \frac{2420 - (608)^2}{6} = \frac{2420 - 61610.6}{5} = \frac{-59190.6}{5} = -11838.1$$

Paso 4: Se calculó el Coeficiente Alfa de Cronbach:

$$\alpha = \frac{k}{k-1} \left[\frac{1 - \sum S_i^2}{\sum X_i^2} \right]$$

$$\alpha = \frac{43}{43-1} \left[1 - \frac{189.7}{-11838.1} \right] = \frac{43}{42} [1 - 0.01602453] = 1.0 [0.98397547] = 0.98397547 = \alpha = 0.98$$

Paso 5: Interpretación de la significación de $\alpha = 0.98$; los resultados de las respuestas de los 6 estudiantes -practicantes respecto a los ítems considerados en el cuestionario de la prueba piloto, se encuentran correlacionados de manera confiable y elevada, la confiabilidad se refleja en un 98 % lo que indica que la consistencia interna del cuestionario es óptima.

Procedimiento

- 1)** Elaboración de una matriz para registrar las especificaciones normativas prescritas en el Curso de Evaluación y en la Práctica Docente IV de la UNA. (Ver cuadro 7, matriz de especificaciones pp. 66 - 67).
- 2)** Registro de las especificaciones curriculares según ambas asignaturas, Evaluación Código (433) y Práctica Docente IV Código (474), con relación a las competencias evaluativas del practicante de la UNA, considerada por la autora. Se incluyen en el cuadro 7 (pp. 66-67).
- 3)** Observación de los practicantes en el ámbito del aula, sobre la base de los criterios valorativos establecidos. Para ello se utilizó una Lista de Cotejo que contiene los siguientes elementos: los indicadores de las competencias evaluativas considerando los siguientes aspectos: (a) planificación de la clase y la evaluación, (b) criterios de evaluación, (c) tipos de evaluación, (d) técnicas de evaluación, (e) instrumento de evaluación, (f) formas de evaluación, (g) resultados de la evaluación, (h) tipos de contenidos, (i) aspectos legales de la evaluación, (j) actividades evaluativas. (Ver Anexo B, p.226 y cuadro 8, p. 70).
- 4)** Igualmente se aplicaron cuestionarios a los estudiantes practicantes, Asesores de la Práctica Docente y a los docentes del centro escolar elegido (Docente-guía) según la muestra seleccionada.
- 5)** Procesamiento de los registros, cuestionarios, tabulando y graficando los resultados obtenidos.
- 6)** Análisis e interpretación de los resultados obtenidos tanto en las observaciones como en los cuestionarios para una vez analizadas e interpretadas, elaborar una matriz con el tipo de competencias evaluativas demostradas por los practicantes y la correspondencia con el Modelo o Estructura Curricular de la UNA.
- 7)** Se detallan algunos lineamientos relacionados con el área de evaluación, que permitan mejorar el rol como evaluador del docente practicante.
- 8)** Elaboración de las conclusiones y recomendaciones correspondientes.

CAPÍTULO IV

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

A este nivel de desarrollo del estudio, se indican en el presente capítulo los resultados y análisis de los datos obtenidos del registro de la observación en el aula y cuestionarios aplicados a practicantes y docentes. La presentación de los datos se estructuró sobre la base la construcción de diversos cuadros y gráficos y el análisis e interpretación de los resultados se presentan considerando el procedimiento (p.64) y en función de los objetivos de la investigación, en tal sentido, se describen **cuatro (4) partes**, a saber: (1) Especificaciones Curriculares, (2) Competencias evaluativas de los practicantes en el desarrollo de la práctica docente, (3) Competencias evaluativas de los practicantes fundamentadas en las respuestas dadas a los cuestionarios por parte de practicantes y docentes, (4) Lineamientos en materia de evaluación que debe trazarse la UNA que permitan mejorar el rol como evaluador del docente practicante.

Parte I: Especificaciones Curriculares

Para el logro del objetivo 1, a nivel específico, se tomaron como base las especificaciones curriculares emanadas de cada uno de los documentos que conforman el pilar curricular de los Cursos Evaluación Código (433) y Práctica Docente IV Código (474), como son: Diseño Curricular, Planes de Curso, Programas de Estudio. (Puntualizadas en las pp. 45 - 47).

Las especificaciones se sustentan en dos ámbitos curriculares relacionados y descritos en el Capítulo II (pp. 38 - 46) como son: el ámbito de Formación Pedagógica, Formación Especializada y las Prácticas Profesional (Resolución N° 1) y el ámbito de los Estudios Profesionales de la UNA. (UNA, 2006). (Ver también cuadro 1, pp. 43 - 44). En atención a las consideraciones descritas, se elaboró un cuadro que contiene una matriz que registra las especificaciones curriculares según ambas asignaturas, Evaluación Código (433) y Práctica Docente IV Código (474).

con relación a las competencias evaluativas del practicante. De allí, se derivaron las competencias evaluativas, que la investigadora consideró que de las mencionadas especificaciones se sugieren en materia de Evaluación Educativa, ver el cuadro 7:

Cuadro 7

Matriz de Especificaciones Curriculares según Plan de Estudio de los Cursos Evaluación Código (433) y Práctica Docente IV Código (474) en cuanto a las Competencias Evaluativas del Practicante.

Perfil académico profesional del Licenciado en Educación Integral	Competencias relacionadas con la enseñanza y la evaluación:	
	<ul style="list-style-type: none"> Los conocimientos las habilidades y destrezas, las actitudes y los valores que permiten planificar, ejecutar y evaluar el proceso de enseñanza y aprendizaje. Los conocimientos las habilidades y destrezas, las actitudes y los valores que permiten diseñar, ejecutar y evaluar proyectos educativos. 	
Cursos	Evaluación código (433)	Práctica Docente IV código (474)
Ubicación	Semestre VI	Semestre VIII
Componentes	Estudios Profesionales	Estudios Profesionales
Prelación	Ninguna	Práctica Docente III
Ámbitos	Formación Pedagógica	Formación Profesional
Especificaciones Curriculares Diseño Curricular UNA	<ul style="list-style-type: none"> Utilizar con experticia, los modelos técnicos e instrumentos de evaluación en la práctica diaria de su ejercicio profesional. 	<ul style="list-style-type: none"> Evidenciar las habilidades y competencias adquiridas durante su formación, directamente en el aula. Organizar, programar y desarrollar procesos de enseñanza aprendizaje que giren en torno a aspectos tales como: qué se enseña, cómo se enseña, cómo aprende el cómo se evalúa.
Especificaciones Curriculares Plan de Curso	<p>El Curso le proporciona al estudiante:</p> <ul style="list-style-type: none"> Conocimientos, métodos, técnicas, valores y actitudes para el dominio teórico-práctico de la evaluación. Asumir la práctica evaluativa desde el enfoque cualitativo-ethnográfico-naturalístico. Una visión de la concepción constructivista de la evaluación cualitativa. Una visión epistemológica de la evaluación. Las principales técnicas e instrumentos de evaluación de los aprendizajes. Los conocimientos y destrezas necesarias para llevar a cabo su rol de educador evaluador. Caracterizar la evaluación de los aprendizajes como un proceso formativo. 	<p>El Curso le ofrece al estudiante:</p> <ul style="list-style-type: none"> Participar activamente en la planificación, organización y ejecución de las actividades a desarrollar en el aula conjuntamente con todos los actores involucrados. Esto implica, la elaboración de la planificación general y planificación semanal. Desarrollar actividades de intervención en el aula que involucren aspectos pedagógicos, del ambiente escolar, recursos didácticos, materiales y humanos, estrategias, técnicas, métodos, formas de evaluación, entre otros. Aplicación en el aula de un conjunto de valores y actitudes que flexibilicen la evaluación.
Especificaciones Curriculares Programa de Estudio	<ul style="list-style-type: none"> Permite la aplicación de los principios, métodos y técnicas de evaluación. Manejo, diseño y aplicación de técnicas e instrumentos de evaluación. 	<ul style="list-style-type: none"> La aplicación en el contexto del aula de métodos, técnicas y procedimientos de la enseñanza y la evaluación.

Autora (2012)

Fuentes: (UNA 1990), (UNA 1999), (Granados, Robles y Rada, 2008), (Granados, 2009), (UNA, 2006)

Cuadro 7 (Continuación)

Competencias Evaluativas derivadas de las especificaciones curriculares a juicio de la investigadora	
Evaluación código (433)	Práctica Docente IV código (474)
<ul style="list-style-type: none"> • Identifica los aspectos que orientan la evaluación cualitativa. • Conoce las regulaciones legales de la evaluación. • Identifica y aplica los diferentes tipos de evaluación. • Diseña indicadores de desempeño para la evaluación. • Selecciona técnicas pertinentes de evaluación. • Establece criterios para la aplicación de la evaluación. • Construye instrumentos considerando las orientaciones de la evaluación cualitativa. • Incluye las estrategias, formas de evaluación e instrumentos en el plan de clase. • Aplica los principios normativos de la evaluación. • Promueve actividades evaluativas que generan la participación del estudiante. • Involucra a los padres y representante el proceso de la evaluación. • Discute el plan de evaluación con sus compañeros. • Analiza los resultados de la evaluación que ayuden a mejorar los procesos la actuación de los estudiantes. • Utilizar sus principios morales y éticos en la aplicación de la evaluación. 	<ul style="list-style-type: none"> • Domina la materia de la especialidad y la evaluación. • Conoce los métodos y recursos para la enseñanza de la especialidad. • Elabora la planificación general y semanal de una clase. • Inserta en el plan de clase (estrategias instruccionales) y en el plan de evaluación (estrategias evaluativas). • Identifica Contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales. • Relaciona la actividad pedagógica con la actividad evaluativa. • Utiliza en el salón de clases estrategias, materiales y recursos apropiados para el desarrollo de los contenidos y la evaluación. • Establece criterios de evaluación y determina indicadores de logro. • Utiliza diferentes técnicas, instrumentos, formas de participación de la evaluación. • Aplica los aspectos legales de evaluación. • Utiliza diferentes tipos de evaluación. • Evalúa competencias de los estudiantes de acuerdo con criterios establecidos e indicadores de logro. • Aplicar capacidades y actitudes relacionadas con la valorización de la evaluación.

Autora (2012)

En consecuencia, se define el perfil evaluativo del Licenciado en Educación Integral, fundamentado de las especificaciones curriculares de los documentos analizados; se traduce en diferentes funciones y se proyecta en un conjunto de competencias propias a nivel de su formación, de ahí el propósito de formar docentes para el ejercicio de la evaluación integral, en la Carrera de Licenciatura en Educación Integral: 1) Los conocimientos las habilidades y destrezas, las actitudes y los valores que permiten planificar, ejecutar y evaluar el proceso de enseñanza y aprendizaje.

2) Los conocimientos las habilidades y destrezas, las actitudes y los valores que permiten diseñar, ejecutar y evaluar proyectos educativos.

Lo anterior se ve reflejado en el Curso Evaluación Código (433) y del mismo modo, en la matriz se puede apreciar, las especificaciones curriculares del Curso Práctica Docente IV Código (474), las cuales se corresponden con el propósito de preparar al estudiante para la planificación, organización y ejecución de las actividades pedagógicas y evaluativas, en su carácter teórico-práctico.

Cabe destacar, que de las mencionadas especificaciones curriculares se derivaron un conjunto de competencias evaluativas, según la consideración de la autora, éstas representan las habilidades del practicante para verificar el progreso de los estudiante que estarán a su cargo como futuro docente, su capacidad para usar un amplio campo de conocimientos que le permite responder a las demandas, para lo cual integra el saber conocer: dimensión cognitiva (observar, explicar, comprender y analizar), el saber hacer: dimensión procedural (desempeño basado en procedimientos y estrategias) y el saber ser: dimensión valorativa (automotivación) de la práctica evaluativa. (Tobón, 2005) y (Toledo, 2006).

De hecho, las competencias evaluativas mencionadas en la matriz se corresponden atendiendo a las ideas expuestas por Toledo (2005), (en el Capítulo II, Competencias Evaluativas p. 32), cuando se describe un conjunto de indicadores que a su juicio son indicios de las competencias evaluativas que deben poseer los profesores dedicados a la formación de maestros, estudiantes de educación en la instancia de la práctica profesional y todo docente en general. Evidentemente, el conjunto de competencias derivadas de las especificaciones curriculares, representan las competencias que se espera que deban alcanzar los practicantes en los cursos de formación pedagógica y formación profesional. Estas especificaciones, permiten dar cumplimiento en parte hasta ahora a nivel general al objetivo central y a nivel específico al objetivo 1 de la presente investigación: Identificar las especificaciones curriculares prescritas en el Plan de Estudio relativas a los cursos que definen las competencias evaluativas del practicante durante su formación en la UNA.

Parte II: Competencias Evaluativas de los practicantes- estudiantes durante el desarrollo de la Práctica Docente

En esta parte II, para el logro de los objetivos específicos 2 y 3, se describen las Competencias Evaluativas de los practicantes- estudiantes durante el desarrollo de la *Práctica Docente en el aula*, las cuales se determinaron a partir de las observaciones registradas en la Lista de Cotejo de acuerdo a 27 indicadores de competencias. (Ver Anexo B, p. 226). El número de estudiantes, sujetos de la

observación en el ámbito del aula, fue de (6) practicantes, en una institución de Educación Primaria de 1º a 6º grado, en la etapa de desarrollo (planificación, organización y ejecución) de la práctica docente IV (Código 747), en tres momentos de observación para cada uno, durante un período de 2 meses.

Para el logro en parte a nivel específico de los objetivos 2 y 3 propuesto en este estudio y para el análisis de los datos, se elaboró el cuadro 8 que se muestra a continuación, en el cual se registran dos tipos de informaciones relevantes, en tal sentido en esta parte se presentarán dos secciones:

Sección I: Se indica en primer lugar, en forma horizontal, el grado de frecuencia y el nivel de porcentaje a través del cual los practicantes en *general* evidenciaron o no (si – no) las competencias evaluativas cognitivas, procedimentales y valorativas. Se consideraron los siguientes aspectos (indicadores de competencias): (A) planificación de la clase y de la evaluación, (B) criterios de evaluación, (C) tipos de evaluación, (D) técnicas de evaluación, (E) instrumento de evaluación, (F) formas de evaluación, (G) resultados de la evaluación, (H) aspectos legales de la evaluación y (I) actividades evaluativas. Cada uno de estos aspectos se describen a través de 27 indicadores que representan el conjunto de competencias que deben evidenciar cada practicante - estudiante. (Ver Anexo B, p.226).

Sección II: Se presenta en segundo lugar e indica, en forma vertical, las observaciones de las competencias evaluativas demostradas por cada practicante en forma *individual*, de acuerdo con los (27) indicadores mencionados. Ahora bien, cada uno de los aspectos mencionados se analizó por separado para describir con más precisión la competencia evaluativa evidenciada y su grado de frecuencia observadas en cada uno de los practicantes. Además, la información referida se complementa con la presentación de diversos gráficos que reflejan el análisis descrito.

A continuación se presenta el cuadro 8, en el se registran las observaciones: frecuencias y porcentajes del total de las competencias evidenciadas en el ámbito del aula y demostradas por parte de cada practicante:

Cuadro 8

Registro de observaciones a nivel general e individual: frecuencias y % del total de indicadores de competencias evidenciadas en el ámbito del aula por cada uno de los practicantes.

Nº	Indicadores de Competencias Evaluativas	Estudiantes Practicantes						Frecuencias %			
		*1	2	3	*4	5	6	SI	%	NO	%
Aspecto A: Planificación de la Clase y de la Evaluación											
1	Presentó plan de clase	si	si	si	si	si	si	6	100	0	0
2	Incluyó el plan de evaluación en el plan de clase	si	no	si	si	si	no	4	66.6	2	33.4
3	Incluyó en el plan de evaluación las estrategias de la evaluación.	si	no	si	si	no	no	3	50	3	50
4	Planeó una evaluación adaptada a los contenidos y al grado.	si	no	si	si	si	no	4	66.6	2	33.4
Aspecto B: Criterios de Evaluación											
5	Estableció diferentes criterios durante el proceso de evaluación.	si	no	si	si	si	no	4	66.6	2	33.4
Aspecto C: Tipos de Evaluación											
6	Incluyó los tres tipos de evaluación	si	no	no	no	no	no	1	17	5	83
7	Utilizó evaluación diagnóstica	si	no	no	no	no	no	1	17	5	83
8	Utilizó evaluación formativa	si	no	no	si	no	no	2	33.4	4	66.6
9	Utilizó evaluación sumativa	si	si	si	si	si	si	6	100	0	0
Aspecto D: Técnicas de Evaluación											
10	Seleccionó varias técnicas evaluativas	si	no	no	si	no	no	2	33.4	4	66.6
11	Utilizó la observación como técnica evaluativa	si	no	no	si	si	no	3	50	3	50
12	Utilizó el interrogatorio como técnica evaluativa	si	no	si	si	no	si	4	66.6	2	33.4
Aspecto E: Instrumentos de Evaluación											
13	Utilizó diversos instrumentos para la evaluación	si	no	no	si	no	no	2	33.4	4	66.6
14	Utilizó diario de registro de clase	si	no	no	no	no	no	1	17	5	83
15	Utilizó un registro descriptivo	si	no	si	si	no	si	4	66.6	2	33.4
16	Utilizó un registro anecdótico	si	no	no	si	no	no	2	33.4	4	66.6
Aspecto F: Formas de Evaluación											
17	Organizó acciones para generar procesos de autoevaluación, heteroevaluación y coevaluación	no	no	no	si	no	no	1	17	5	83
Aspecto G: Resultados de la Evaluación											
18	Discutió los resultados de la evaluación con los estudiantes	si	no	no	si	no	no	2	33.4	4	66.6
19	Evalúo las competencias utilizando indicadores de logro	si	no	no	si	no	no	2	33.4	4	66.6
Aspecto H: Aspectos Legales de la Evaluación											
20	Aplicó los principios normativos de la evaluación.	si	no	si	si	no	no	3	50	3	50
Aspecto I: Actividades Evaluativas											
21	Seleccionó diversas actividades de evaluación	si	si	no	si	no	no	3	50	3	50
22	Utilizó mapas conceptuales	si	si	no	si	si	no	4	66.6	2	33.4
23	Utilizó ejercicios prácticos	no	si	no	no	no	si	3	50	3	50
24	Consideró las intervenciones de los alumnos	si	si	si	si	no	no	4	66.6	2	33.4
25	Incluyó actividades para que los maestros guías participen de la evaluación de los aprendizajes	si	no	no	no	no	no	1	17	5	83
26	Indicó instrucciones previas de la actividad evaluativa asignada	si	si	si	si	no	no	4	66.	2	33.4
27	Estableció acuerdos con los estudiantes para la ejecución de las actividades evaluativas	si	no	no	no	no	no	1	17	5	83
Total de indicadores de competencias alcanzado por cada practicante.		*25	7	11	*21	7	5				
Porcentaje %		92.5	25.9	40.7	81.4	25.9	18.5				

Autora (2012)

*Cumplieron con la mayoría de los indicadores de competencias

Sección I: Competencias Evaluativas de los Practicantes: Frecuencias y Porcentaje con el cual los practicantes evidenciaron o no las competencias.

Atendiendo a la primera información que se registra el cuadro 8, con respecto al grado de frecuencia y al nivel de porcentaje con el cual los practicantes evidenciaron o no la competencia indicada, a *Nivel General*, sobre la base de los indicadores relacionados con las competencias evaluativas, cabe considerar la descripción de los siguientes aspectos:

A. En cuanto al *aspecto planificación* de la clase y de la evaluación, los (6) practicantes presentaron un plan de clase, lo que representa el 100% del cumplimiento del indicador, para los efecto del plan general y semanal lo registraron en un cuaderno, en tal sentido, algunos de los planes no cumplían con los aspectos formales de estructuración, ya que (2) de los practicantes, el 33.4 %, no incluyeron el plan de evaluación en el plan de clase y (3) equivalente al 50% no mostraron las estrategias evaluativas a utilizar. Es importante señalar que el 66.6% (4 practicantes), incluyeron el plan de evaluación en el plan de clase, pero con debilidades de estructuración, así mismo, un 50% (3), insertaron las estrategias evaluativas (tiempo, momentos, técnicas, formas de evaluación, contenidos, criterios evaluativos) en el plan de evaluación, aunque no muy bien definidas y sólo un 33.4% (2) de ellos no planificaron una evaluación adaptada a los contenidos y al grado. A continuación se muestra en el gráfico 1:

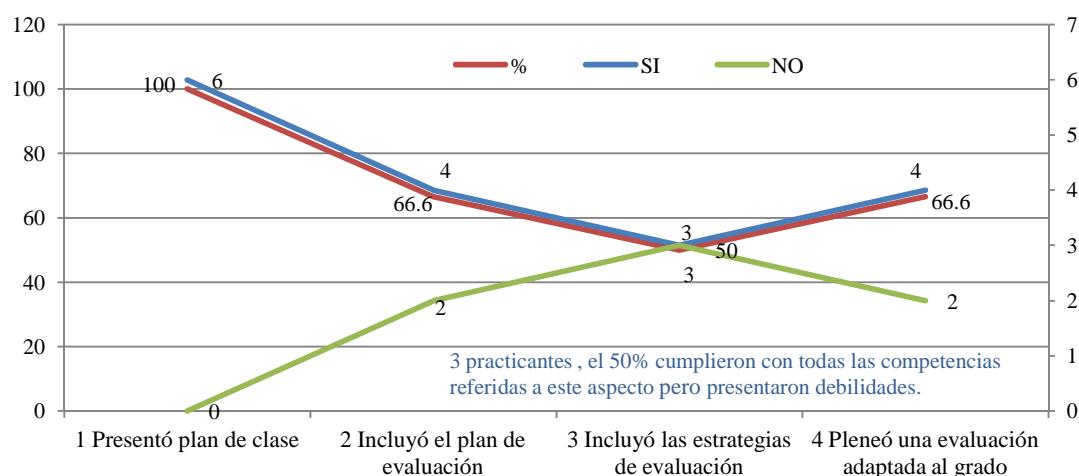


Gráfico 1. Frecuencia y Porcentaje según los practicantes evidenciaron las competencias en cuanto al aspecto A: Planificación de la clase y la evaluación

En este aspecto de planificación, (3) de los practicantes cumplieron con todos los indicadores de competencias (indicadores 1, 2,3 y 4), lo que constituye el 50%, pero evidenciando debilidades en la organización del plan en cuanto a los aspectos que se deben considerar como son: estrategias instruccionales (reflejan la planeación de los contenidos, propósitos, metodología, recursos), estrategias de evaluación que incluyen el plan acción que especifica la forma en que serán recolectadas las evidencias para determinar el nivel de logro de aprendizaje (estrategias, técnicas, actividades evaluativas e instrumentos) y lo relacionado con la planificación de la evaluación como tal.

Con relación al resto de los practicantes se puede decir, (2) de ellos el 33.4% cumplieron con el plan de clase, aún así, no le insertaron el plan de evaluación y las estrategias evaluativas, en consecuencia, no describen la evaluación adaptada a los contenidos y al curso.

Este análisis indica, que el 50% de los practicantes observados en su desempeño en el aula presentó dificultades en la planificación de la evaluación, considerando que a este nivel de la práctica docente se espera que el estudiante practicante sea competente para llevar a cabo la organización, programación y desarrollo de los procesos de enseñanza, estrategias y planeamiento de la evaluación. (Ver cuadro 7, p. 66 - 67, especificaciones curriculares) también (Ver, Cap. II, Becerril 2005, p. 38). Asimismo, Zambrano (2006) afirma que el docente deberá asumirse como evaluador y demostrar sus competencias para planificar el proceso de evaluación de los aprendizajes. Según el MECD (2002), el maestro debe planificar el proceso evaluativo, lo cual involucra los propósitos de la evaluación, qué se pretende evaluar y además hacerlo de una forma idónea lo que implica entre otras cosas, seleccionar qué contenidos, competencias se evaluarán durante la clase y las estrategias evaluativas a seguir. (Ver Cap. II, MECD, 2002 p. 24; revisar “El Docente como Evaluador”, pp. 22 - 27, también, Araya 2009, p. 31).

B. En relación al aspecto *criterios de la evaluación*, los cuales representan los niveles de calidad o satisfacción que deben alcanzar los alumnos en la ejecución de una actividad evaluativa y que se reflejan en los instrumentos de evaluación (rasgos

valorativos positivos que se tendrán en cuenta para la evaluación y con que instrumentos), debe señalarse que, (4) de los practicantes, lo que constituye el 66.6%, establecieron algunos criterios de carácter cualitativo referidos específicamente en los instrumentos que utilizaron, como el registro anecdótico o el registro descriptivo, es importante resaltar que incluyeron el plan de evaluación en el plan de clase, sin embargo, se pudo observar que no se describen de la forma precisa posible los criterios que se van a utilizar para evaluar las actividades, tales como en los ejercicios prácticos. Por otro lado, (2) de los practicantes el 33.3% no indicaron los criterios de evaluación, evidenciado dificultad en este aspecto. La información referida al aspecto criterio de evaluación se especifica seguidamente en el gráfico 2:

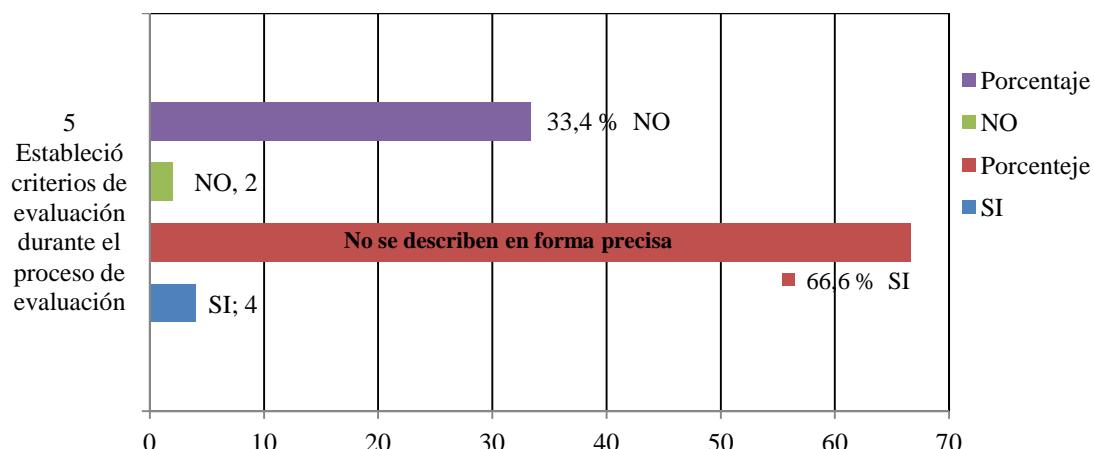


Gráfico 2. Frecuencia y Porcentaje según los practicantes evidenciaron las competencias en cuanro al aspecto B: Criterios de evaluación

En virtud de este análisis, se observa que de los (4) practicantes que establecieron *criterios evaluativos*, se apreció que no describen el nivel de dominio en que deben alcanzarse las competencias por parte del estudiante de primaria. Es relevante acotar que las situaciones de evaluación deben permitir la proacción, el diagnóstico, la coevaluación, la verificación de logros, el control, la autorregulación, la autoevaluación, a través de criterios de referencia claros y precisos que permitan mostrar al estudiante su nivel de dominio. (Ver Toledo 2005, p. 29-30).

C. En atención al aspecto *tipos de evaluación*, los (6) practicantes observados, incluyeron y utilizaron algún tipo de evaluación. Uno de ellos, el 17%, manejó la

evaluación diagnóstica. El 33.4%, (2) de los practicantes utilizaron la evaluación formativa y el 100% recurrieron a la evaluación sumativa. Sólo un estudiante (1), cumplió con todas las competencias (indicadores 6, 7, 8 y 9), esto representa el 17% y significa que utilizó los tres tipos de evaluación: diagnóstica aplicada al inicio de la clase, formativa pues, recogió información constante sobre los avances que iban teniendo los estudiantes y sumativa porque aplicó por escrito unas interrogantes con relación a un mapa conceptual que presentó, y lo calificó; seguidamente se puede apreciar la información en el gráfico 3:

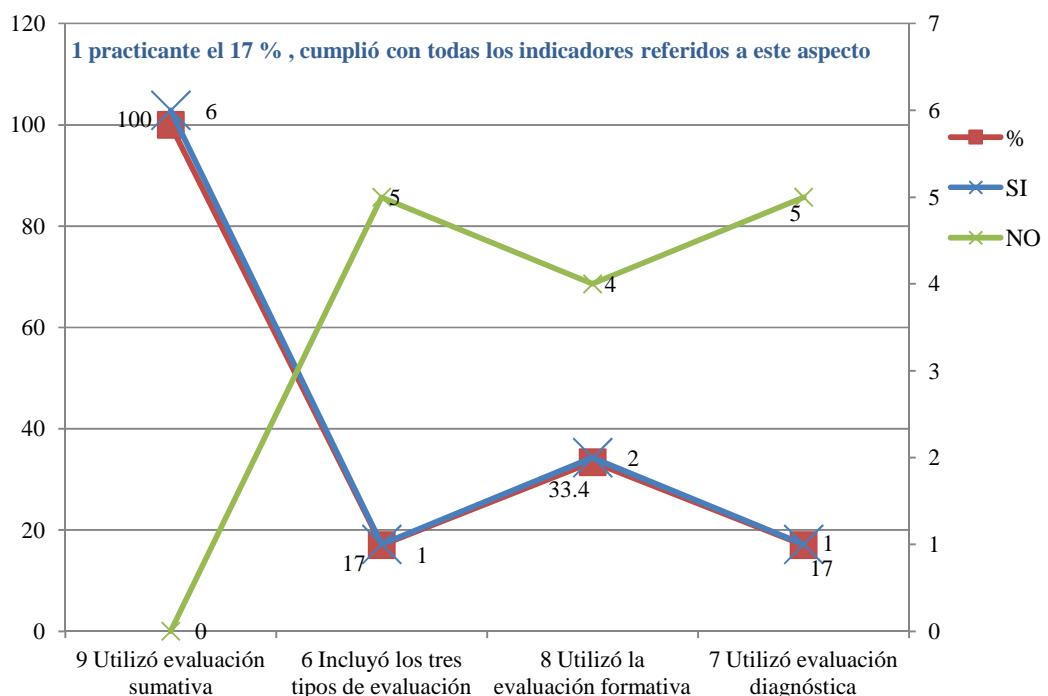


Gráfico 3. Frecuencia y Porcentaje según los practicantes evidenciaron la competencia en cuanto al aspecto C: Tipos de evaluación

El análisis de los datos refieren que el 17% (1) practicante maneja los tipos *de evaluación*, además, evidencian que un 83%, es decir (5) de los practicantes presentaron dificultades. El tipo de evaluación más frecuentemente utilizada es la de *tipo sumativa* o de cierre. No se practica una evaluación diagnóstica organizada, la cual se reduce básicamente a preguntas no formales. La evaluación formativa es muy escasa, no se orienta al estudiante sobre su aprendizaje de modo integral y se prioriza la información sobre su rendimiento cuantitativo fundamentalmente.

Considerando la normativa legal de la evaluación en la educación primaria (Educación Básica) que establece que la evaluación debe ser cualitativa lo que implica que todo proceso evaluativo debe tener tres momentos claves, diagnóstica, formativa y sumativa, esto indica una inadecuada aplicación del tipo de evaluación por parte de los practicantes. (LOE, 1999).

Puede afirmarse que la evaluación no es el punto final, debe ser una actitud permanente de todo docente que acompañe la acción didáctica en todos los momentos del proceso: desde su inicio, desarrollo y su resultado. (Ver, Cap. II: Castillo, 2002, p.26 ‘El Docente como Evaluador’)

D. Por otra parte, en el aspecto referido a las *técnicas de evaluación*, dos practicantes (2) cumplieron con los tres indicadores de competencias (indicadores 10, 11 y 12), es decir, seleccionaron varias técnicas especificada para este aspecto, a saber, (la observación y el interrogatorio), esto representa un 33.4 % y las manejaron adecuadamente. Es importante resaltar que estos dos practicantes utilizaron el análisis de contenido, técnica que no fue especificada para este estudio.

El 50.0 %, (3) de los practicantes utilizaron sólo la observación y (4), el 66.6%, seleccionaron el interrogatorio. De esos (4) estudiantes, sólo (3) el 50%, reflejaron las técnicas en el plan de evaluación y (2) de ellos, el 33.4% las describieron debidamente, el resto el 66.6% presentó debilidades en su uso, por cuanto tienden a confundirlas con los instrumentos de evaluación, considerando que se debe tener claro, cuáles son las técnicas pertinentes con el nivel educativo (educación primaria) y el instrumento que más se adecué a las mismas, como procedimientos a utilizar para la obtención de información. El análisis referido se puede apreciar en el gráfico 4:

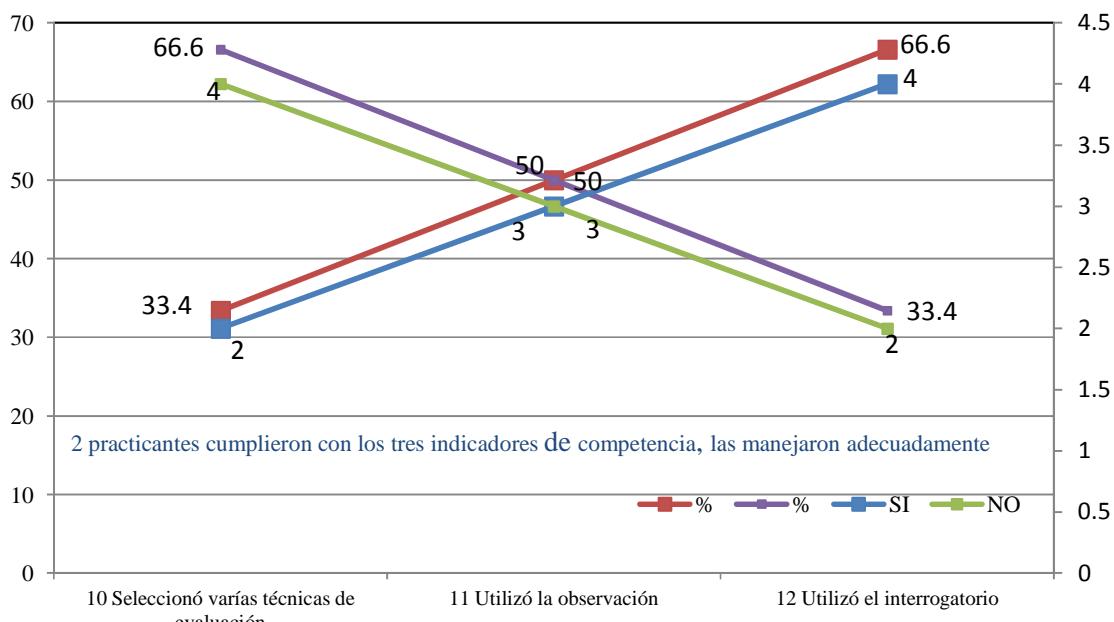


Gráfico 4. Frecuencia y Porcentaje según los practicantes evidenciaron la competencia en cuanto al aspecto D: técnicas de evaluación

Lo observado en el gráfico 4, nos conduce a revisar lo planteado por Zambrano (2006) cuando propone el uso de métodos, técnicas para diagnosticar las competencias del educando, del mismo modo, MECD, (2002) también señala la importancia que todo maestro seleccione las técnicas de evaluación adecuadas de acuerdo al tipo de aprendizaje, como son técnicas de interrogatorio, resolución de problemas, observación, análisis de contenido, entre otros. (Ver Cap. II: “El Docente como Evaluador”, pp. 22 - 27).

E. Sobre el aspecto *instrumentos de evaluación* (los medios que permiten al maestro recoger información cualitativa para valorar las competencias alcanzadas por los estudiantes), se establece lo siguiente, (2) de los practicantes utilizaron diversos instrumentos para la evaluación, esto constituye el 33.4%, dentro de este grupo uno (1) de ellos, el 17% cumplió con todos los indicadores de competencias (indicadores 13, 14, 15 y 16),) y además, utilizó pruebas escritas y el segundo utilizó sólo el registro descriptivo y el registro anecdótico. Los dos (2) practicantes restantes utilizaron un instrumento, esto se traduce en un 33.4%; (4) de los practicantes, el 66.6% coincidieron con el uso del registro descriptivo. Los resultados descritos se reflejan el gráfico 5:

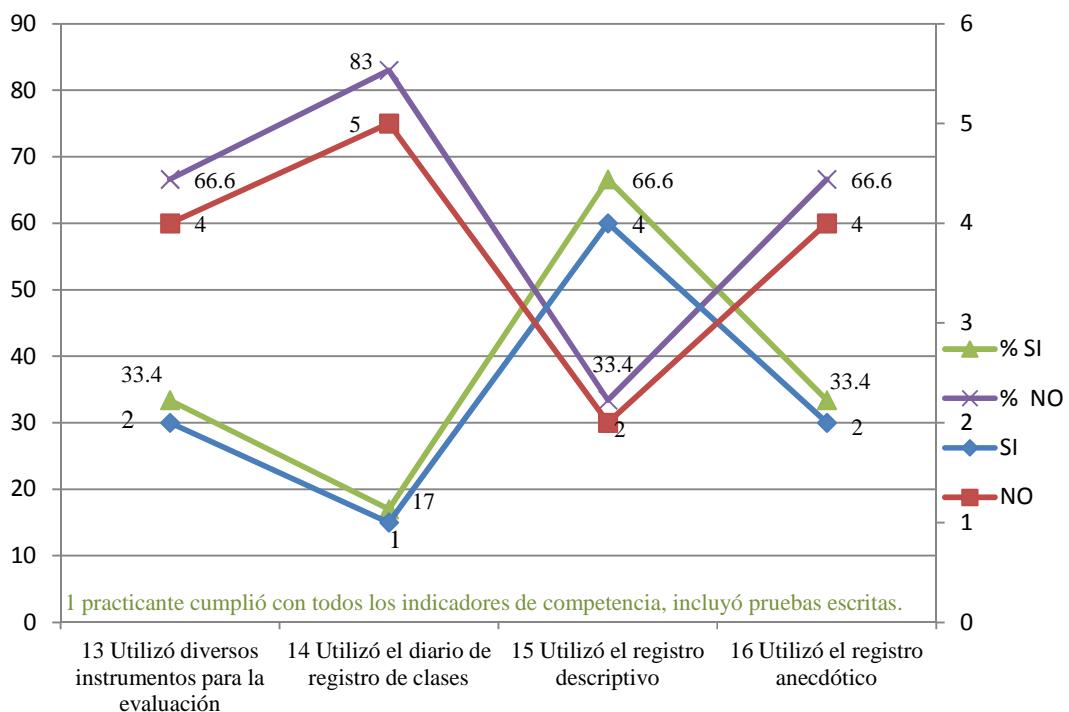


Gráfico 5. Frecuencia y Porcentaje según los practicantes evidenciaron la competencia en cuanto al aspecto E: instrumentos de evaluación

El análisis de lo observado en el gráfico 5, relacionado con el aspecto *instrumento de evaluación* destaca que sólo (2), el 33.4% de los practicantes utilizaron tres tipos de instrumentos: diario de registro de clase, registro descriptivo y registro anecdótico y además otros no especificados para el presente este estudio. En atención a estas consideraciones, es importante resaltar que los instrumentos no cumplían con el requerimiento de estructuración adecuado. Por consiguiente, la construcción o diseños de instrumentos de evaluación representan una de las competencias que el estudiante debe dominar, en consecuencia, es evidente que el grupo presenta dificultades en este aspecto. Al respecto, Toledo (2005) afirma que los instrumentos o procedimientos que el docente use, también son evidencia del dominio de las competencias evaluativas, ya que debe saber cuál es el mejor instrumento o procedimiento para la situación que evalúa y debe ser capaz de saber hacer (elaborar) un adecuado instrumento. (Ver Cap. II: Toledo, 2006, p 29-30, “Competencias Evaluativas”).

Conforme a este juicio, es acertado reflexionar que en todo proceso de evaluación debe utilizarse diversos instrumentos de recolección de la información y registro y su elección dependerá de varios factores como, qué evaluar y con qué evaluar. (Ver p. 24, Cap. II, cuestiones que debe considerar el docente al evaluar).

F. En lo relativo al aspecto *formas de participación de la evaluación*, en función de lo observado, se advierte que sólo un (1), practicante el 17%, organizó acciones para generar heteroevaluación y se pudo observar que fue el practicante quien delineó las acciones, el estudiante sólo se limitó a responder, esto significa que la heteroevaluación fue insertada y especificada en el plan de evaluación para una actividad específica: el mapa conceptual. No se evidenció el uso de la coevaluación y autoevaluación. El resto de ellos, es decir, el 83% (5), aún cuando, utilizaron preguntas y ejercicios, no las especificaron en el plan ni la evidenciaron en el aula, lo que significa con relación a este aspecto, que los estudiantes presentaron debilidades. A continuación se presenta en el gráfico 6 la información referida:

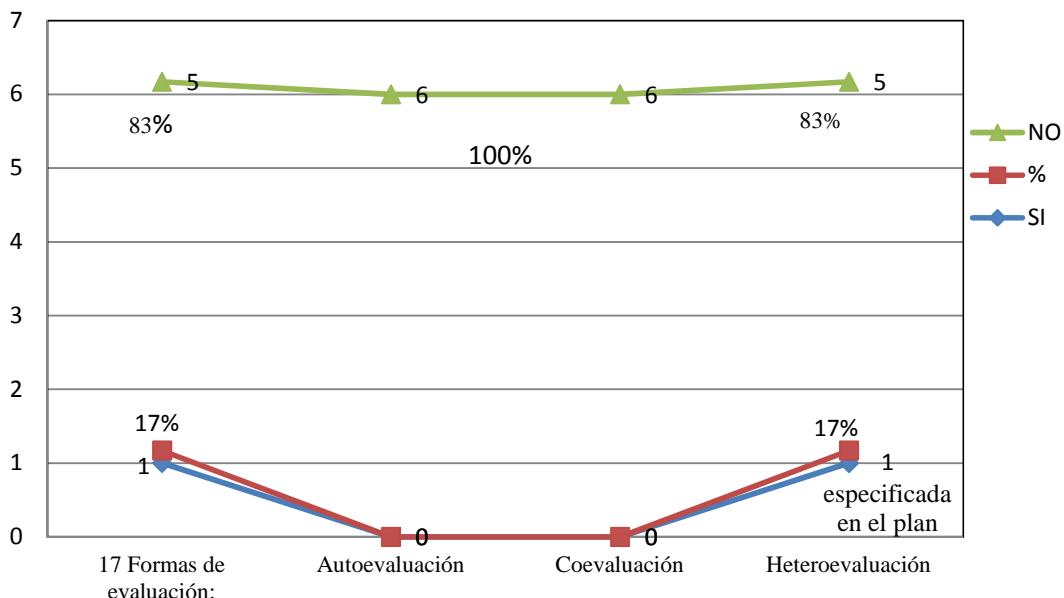


Gráfico 6. Frecuencia y Porcentaje según los practicantes evidenciaron la competencia en cuanto al aspecto F: formas de evaluación

Por lo anteriormente señalado, es necesario visualizar, la evaluación como un proceso que amerita tomar en cuenta sus formas de participación: coevaluación, heteroevaluación y la autoevaluación. Para Zambrano (2006), el docente como

evaluador debe promover la heteroevaluación, autoevaluación y la coevaluación, pues representan procesos valorativos que permiten detectar las debilidades y limitaciones tanto del grupo de estudiante como del estudiante. (Ver p. 22, Cap. II).

G. En cuanto al aspecto referido a los *resultados de la evaluación* debe señalarse, sólo (2) de los practicantes discutieron resultados de las evaluaciones con los estudiantes y especificaron sus criterios de logro en relación con las actividades evaluativas realizadas en clase, esto representa el 33.4% del cumplimiento de los indicadores de competencia, lo anterior se puede verificar en el gráfico 7:

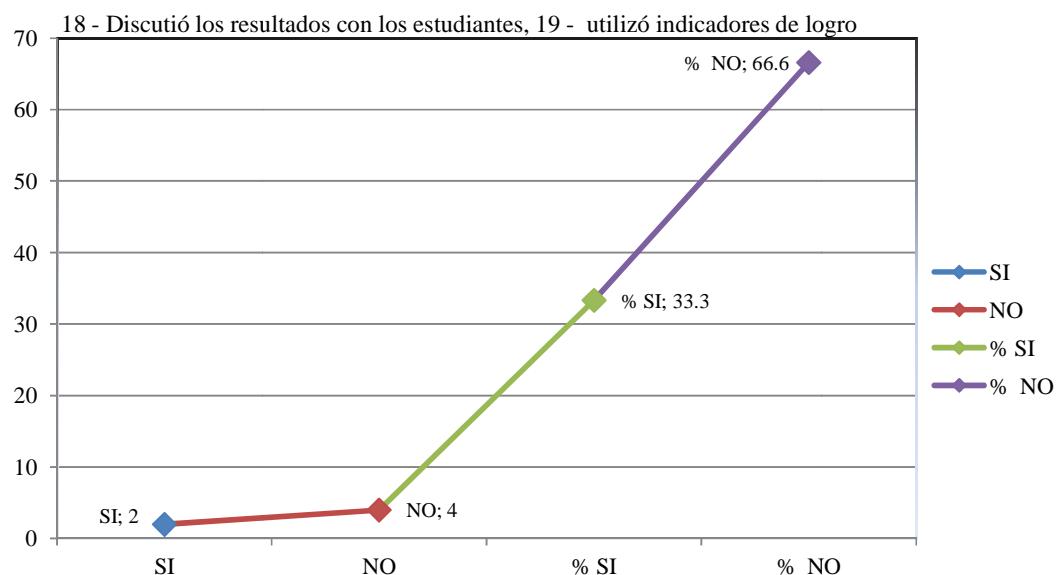


Gráfico 7. Frecuencia y porcentaje según los practicantes evidenciaron los indicadores de competencia en cuanto al aspecto G: resultados de la evaluación

A pesar que el tipo de *evaluación predominante es la sumativa*, el análisis evidencia que el 66.6%, (4) de los practicantes no discutieron resultados con sus estudiantes. Así, la evaluación no tiene sentido, si no se discuten y comunican los resultados en forma clara y específica, es decir, es fundamental que el estudiante conozca qué aspectos logró y en dónde no alcanzó las competencias esperadas. Almeida (2010) destaca, entre las competencias que deben evidenciar el profesorado en una práctica docente eficaz, entre otros aspectos esta, la valoración, verificación con los estudiantes de los resultados de los aprendizajes través de un seguimiento sistemático. (Ver pp. 31, Cap. II).

H. En otro orden de ideas, en cuanto a los *aspectos legales de la evaluación*, el 50% (3) de los practicantes demostraron manejar algunos de los principios legales de la evaluación establecidas en el Reglamento General de la Ley Orgánica de Educación, (citado por MECD 2002, pp.127 - 132) referidas a la evaluación cualitativa para el nivel de la educación primaria, lo cual se evidenció por el uso de descripciones para la evaluación de desempeño de cada estudiante y la evaluación de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales. A continuación el gráfico 7 describe la información:

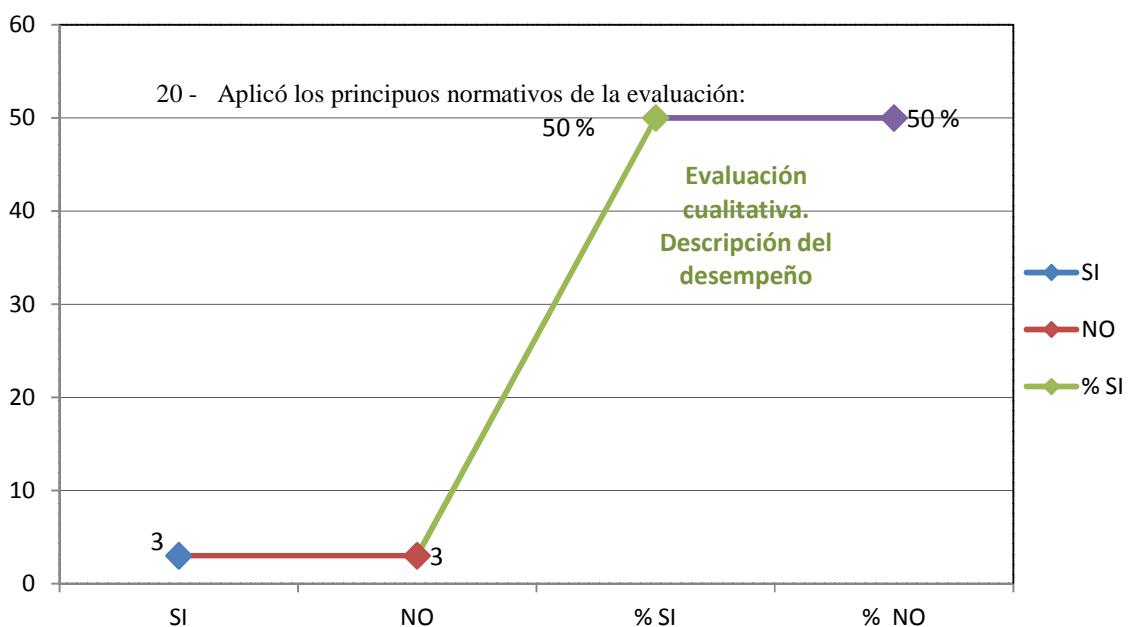


Gráfico 8. Frecuencia y porcentaje según los practicantes evidenciaron la competencia en cuanto al aspecto H: aspectos legales de la evaluación

Los resultados referidos indican, que (4) de los practicantes, el 66.6 %, no aplicaron los principios normativos de la evaluación. De manera que, demostraron algunas debilidades que influyen en la calidad de la evaluación, a saber: el tipo de evaluación frecuentemente utilizada es la de tipo sumativa o de cierre. No aplicaron una evaluación diagnóstica suficientemente organizada la cual se reduce básicamente a interrogatorios orales. La evaluación formativa muy escasa, y prevalece la información sobre el rendimiento cuantitativo del estudiante. Por eso, para propiciar la coherencia de las prácticas de evaluación con el enfoque curricular, el Ministerio

del Poder Popular para la Educación establece las Disposiciones Normativas y Legales de la evaluación, en tal sentido, el futuro docente deberá manejar con exactitud los principios legales relativos en materia de evaluación. (MECD, 2002)

I. Debe señalarse, en lo relativo al aspecto *actividades evaluativas*, que sólo (3) de los practicantes que elaboraron el plan de evaluación especificaron detalladamente diversas actividades evaluativas como son: mapas conceptuales, ejercicios prácticos, intervenciones, pertinentes con las técnicas utilizadas; esto demuestra, que un 50 % de los practicantes evidenciaron cumplir con los indicadores de la competencia para este aspecto. Cabe indicar, (4) de los practicantes, el 66.6% utilizaron mapas conceptuales y en algunos casos no lo manejaron adecuadamente.

En esa misma línea, (3) practicantes el 50%, únicamente aplicaron ejercicios prácticos, por ejemplo, lectura de un texto para que el estudiante identificara ideas principales, los artículos y pronombres. El 66.6%, es decir, (4) practicantes, consideraron las intervenciones de los estudiantes y (1), el 17% incluyó actividades para que los maestros guías participaran en la evaluación.

Por otro lado, (4) practicantes, un 66.6% de la muestra, indicaron instrucciones previas a las actividades evaluativas asignadas a los estudiantes y (1) practicante, estableció acuerdos con los estudiantes para la ejecución de las actividades evaluativas, esto representa el 17%. Es preciso resaltar, que sólo un (1) practicante cumplió con el 85.5% de los indicadores de competencia para el aspecto actividades de evaluación. Los planteamientos analizados se detallan en el gráfico 9:

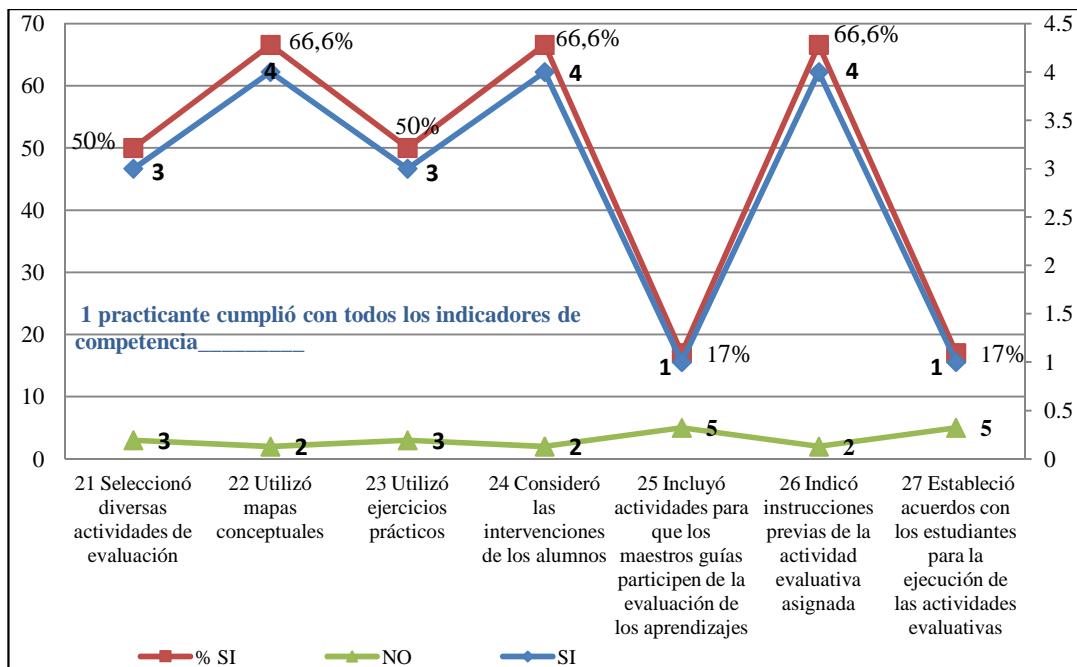


Gráfico 9. Frecuencia y porcentaje según los practicantes evidenciaron la competencia en cuanto al aspecto I: actividades evaluativas

En este contexto, Almeida (2010) resalta la importancia de promover actividades evaluativas que involucran comparar, aplicar, ejercitarse, identificar, construir, entre otros. (Ver pp. 31, Cap. II). Estas actividades, deben ser consideradas por el futuro maestro, indudablemente, le permiten demostrar las dificultades o logros de aprendizajes de los estudiantes en relación al uso integrado de contenidos, recursos o saberes (conceptuales, procedimentales, actitudinales) adquiridos en clase; de ahí que se denominen actividades evaluativas.

Sección II: Competencias Evaluativas demostradas por cada uno de los Practicante (Individualmente en el aula)

Por otro lado, considerando la *segunda información* descrita en el cuadro 8, donde se registra las observaciones de las competencias evaluativas demostradas por cada practicante en forma individual, de acuerdo con los (27) indicadores y siguiendo el orden numérico especificado para cada practicante, se desprende el siguiente análisis, el cual se desarrolla en dos partes; la primera referida a (2) de los practicantes que cumplieron con un mayor número de indicadores relativos a las

competencias evaluativas y la segunda parte relacionada con (4) de ellos que NO cumplieron con un mayor número de indicadores relativos a las competencias evaluativas. Seguidamente se presenta el gráfico 10, en el se registran el número de competencias alcanzadas por cada practicante según los indicadores:

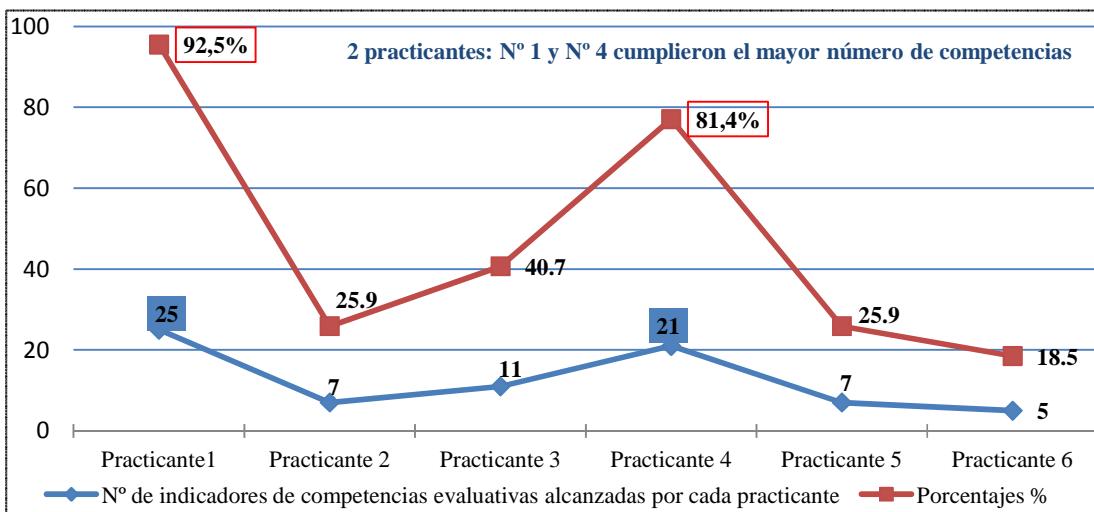


Gráfico 10. Competencias evaluativas demostradas por los practicantes de acuerdo con los (27) indicadores de competencias

Sobre la base de los datos anteriores, a juicio de la autora, se determinó un conjunto de criterios de indicadores de dominio (entendidas en este estudio, como el conjunto de descripciones de las habilidades cognoscitivas o capacidades procedimentales y valorativas que deben demostrar los estudiantes practicantes en el logro de los 27 indicadores de competencias, ver cuadro 8, p. 70, también Anexo B, Lista de Cotejo p. 226). Para ello se estimó la *Mediana*, las puntuaciones que dividen la serie de respuestas dadas a los ítems en dos partes, hacia arriba y hacia abajo ubicando el rasgo de acuerdo al criterio. Para realizar el cálculo se suma el total de indicadores más (1) y se divide entre dos y el resultado es la mediana de la distribución: $Mediana = Mo = 27 + 1 / 2 = 28/2 = 14$

De la operación anterior resulta, que por encima de (14) indicadores logrados el criterio será un nivel aceptable, satisfactorio, excelente, destacado de dominio de indicadores de competencias y por debajo e igual de (14) el criterio será un nivel mínimo de dominio de indicadores de competencias, a saber:

- ✓ El Logro de 27, 26, 25, indicadores refiere un nivel destacado de dominio

de indicadores de competencias.

- ✓ El logro de 24, 23, 22, indicadores refiere un nivel excelente de dominio de indicadores de competencias.
- ✓ El logro de 21, 20, 19, indicadores refiere un nivel satisfactorio de dominio de indicadores de competencias.
- ✓ El logro de 18,17, 16, 15, indicadores refiere un nivel aceptable de dominio de indicadores de competencias.
- ✓ El logro de 14 hasta 1, indicadores refiere un nivel mínimo de dominio de indicadores de competencias.

De acuerdo con estos criterios se describe lo siguiente:

1. De los (6) practicantes observados en su desempeño en el aula, sólo (2) de ellos cumplieron con un mayor número de indicadores relativos a las competencias evaluativas, esto representa un 33,33 %: Practicantes Nº 1 y Nº 4.

✓ *El practicante 1* cumplió con el 92.5 %, es decir (25) de los (27) indicadores de competencias especificadas en el instrumento, lo que refiere un nivel destacado de dominio de competencias: Con respecto al aspecto A, planificación de la clase y de la evaluación cumplió con lo siguientes: (Indicador 1) presentó el plan de clase; (Indicador 2) incluyó el plan de evaluación a utilizar en el plan de clase; (Indicador 3) incluyó en el plan de evaluación las estrategias de la evaluación, especificó los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales; (Indicador 4) planeó una evaluación adaptada a los contenidos del grado.

Sin embargo, se evidenciaron debilidades en cuanto a la organización de la planificación, no utilizó un formato predeterminado, utilizó un cuaderno de registro descriptivo. Lo ideal sería, inicialmente previsión, selección y organización de todos los elementos que componen la situación de de enseñanza (Estrategias Instructoriales) y seguidamente el proceso de evaluación (Estrategias de Evaluación), esto significa, la planeación didáctica y la planeación de la evaluación. En el formato del plan se deben incluir los planes de clase diaria y debían ser los que maneja la docente guía, no se observó así. (Evaluación al servicio del aprendizaje, 2008, p.p 10 - 25 y MECD, 2002, p.p 120 - 135).

Con relación al aspecto B, criterios de evaluación: (Indicador 5) estableció diferentes criterios durante el proceso de evaluación, pero, muchos criterios son reducidos, no son claros y precisos y no representan los aspectos relevantes del aprendizaje en relación a la competencia que debe lograr el estudiante. De ahí que, Jorro (citado por Toledo, 2005), supone la toma de conciencia del docente de sus competencias metodológicas evaluativas, para ello debe establecer criterios de referencia claros y objetivos, los cuales deben ser comunicados y negociados con los estudiantes. (Ver p. 30, Cap. II).

En cuanto al aspecto C, tipos de evaluación: (Indicador 6) incluyó los tres tipos de evaluación en el plan de evaluación; (Indicador 7) utilizó evaluación diagnóstica al inicio de cada actividad; (Indicador 8) utilizó evaluación formativa orientó y dió información constante sobre los avances y logros de los estudiantes y (Indicador 9) utilizó evaluación sumativa, consideró las intervenciones de los estudiantes, asignación de tareas, preguntas escritas, después de finalizar una actividad y les asignó calificación. Los tipos de evaluación representan otros de los indicadores de la competencia evaluativa del docente, en tal sentido, cada actividad didáctica debería estar integrada con una situación de evaluación, ya sea de carácter diagnóstico, formativo o sumativo. (Toledo, 2005, ver p. 27-33, Cap. II, Competencias evaluativas).

Al referir el aspecto D, técnicas de evaluación: el practicante evidenció lo siguiente: (Indicador 10) seleccionó varias técnicas evaluativas, (Indicador 11) utilizó la observación en las actividades realizadas por los estudiantes, ejecución de trabajos en grupo, incidencias diarias, participación en clase, además, se evidenció el uso de descripciones del desempeño de cada estudiante; (Indicador 12) empleó el interrogatorio como técnica de evaluación, la exploración por medio de preguntas formuladas durante clase, intervenciones de los estudiantes, preguntas orales y escritas. Es importante resaltar, que el practicante utilizó el análisis de contenido, esta tipo de técnica no estaba especificada para este aspecto.

Para el aspecto E, instrumentos de evaluación: (Indicador 13) utilizó diversos instrumentos para la evaluación; (Indicador 14) utilizó diario de registro de clase,

(escribió todo lo relacionado con la clase, contenidos dados y los pendientes, aspectos relacionados con la disciplina, lo llevaba en un cuaderno diario); (Indicador 15) usó un registro descriptivo (observación descriptiva o registro detallado de la actuación general de los estudiantes); (Indicador 16) utilizó un registro anecdótico (describió las incidencias significativas del desempeño de los estudiantes, en cuanto a la realización individual de actividades, elaboró una ficha para cada estudiante). Es importante resaltar que estos instrumentos se utilizaron en distintos momentos de clase-evaluación. (Ver MECD, 2002 pp. 23 - 24; revisar también “El Docente como Evaluador”, pp. 22 - 27).

En el aspecto F, formas de evaluación: (Indicador 17) no cumplió con este indicador de competencia evaluativa, es decir, no organizó acciones para generar procesos de autoevaluación, heteroevaluación y coevaluación. Debe señalarse, que el docente siempre en la dinámica de la clase aplica evaluaciones, pero es importante que en las actividades que se planean, tener en cuenta la coevaluación, autoevaluación y la heteroevaluación, las cuales deben especificarse en el plan, el momento de su aplicación y en qué condiciones. Considerando el aspecto G, relacionado con los resultados de la evaluación: (Indicador 18) discutió los resultados de la evaluación con los estudiantes pero no exactamente con fines correctivos; (Indicador 19) evalúo las competencias de los estudiantes utilizando indicadores de logro, especificados en cada instrumento. Al mencionar el aspecto H, normas legales de la evaluación: (Indicador 20) aplicó los principios normativos de la evaluación.

Finalmente, con relación al aspecto I, actividades evaluativas: (Indicador 21) seleccionó diversas actividades de evaluación; (Indicador 22) utilizó mapas conceptuales; (Indicador 23) no utilizó ejercicios prácticos; (24) consideró las intervenciones de los estudiantes; (Indicador 25) incluyó actividades para que los maestros guías participen de la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes; (Indicador 26) indicó instrucciones previas de la actividad evaluativa asignada al estudiante; (Indicador 27) estableció acuerdos con los estudiantes para la ejecución de las tareas evaluativas.

✓ **El practicante 4** cumplió con el 81.4 %, (21) de los (27) indicadores de competencias especificadas en el instrumento, esto refiere un nivel satisfactorio de dominio de indicadores de competencias: Con relación al aspecto A, planificación de la clase y de la evaluación: (Indicador 1) presentó el plan de clase; (Indicador 2) incluyó el plan de evaluación a utilizar en el plan de clase; (Indicador 3) incluyó en el plan de evaluación las estrategias de la evaluación a utilizar; (Indicador 4) planeó una evaluación adaptada a los contenidos y la metodología del grado. No utilizó los formatos adecuados para el plan de clase y la evaluación.

Considerando el aspecto B, referido a los criterios de evaluación: (Indicador 5) estableció diferentes criterios durante el proceso de evaluación. No los especifica en forma clara y precisa. Con relación al aspecto C, tipos de evaluación: (Indicador 6) no utilizó los tres tipos de evaluación; (Indicador 7) no utilizó evaluación diagnóstica; (Indicador 8) utilizó evaluación sumativa, especificada en el plan con carácter calificativo; (Indicador 9) utilizó evaluación formativa el desarrollo de la clase para algunas actividades evaluativas. Con respecto al aspecto D, técnicas de evaluación: (Indicador 10) seleccionó varias técnicas evaluativas; (Indicador 11) utilizó la observación como técnica de evaluativa; (Indicador 12) utilizó el interrogatorio como técnica de evaluación, además, el análisis de contenidos para trabajos escritos elaborados por los estudiantes.

En cuanto al aspecto E, instrumentos de evaluación: (Indicador 13) utilizó diversos instrumentos para la evaluación; (Indicador 14) no utilizó diario de registro de clase; (Indicador 15) utilizó un registro descriptivo, describió con precisión el desempeño de los estudiante; (Indicador 16) utilizó un registro anecdótico, además, pruebas escritas como comprobaciones de lecturas.

En el aspecto F, formas de evaluación: (Indicador 17) organizó acciones para generar heteroevaluación y no se evidenció el uso de la coevaluación y autoevaluación. En cuanto a la heteroevaluación, delineo acciones para su aplicación en algunas actividades evaluativas y se especificaron en el plan.

Al referirnos al aspecto G, relacionado con los resultados de la evaluación este estudiante: (Indicador 18) discutió los resultados de la evaluación con los estudiantes

peo no con fines correctivos; (Indicador 19) evalúo las competencias de los estudiantes utilizando indicadores de logro.

Destacando el aspecto H, aspectos legales de la evaluación: (Indicador 20) aplicó los principios normativos de la evaluación en términos generales, se ajusta a la evaluación cualitativa. Con relación al aspecto I, actividades evaluativas: (Indicador 21) seleccionó diversas actividades de evaluación; (Indicador 22) utilizó mapas conceptuales; (Indicador 23) no utilizó ejercicios prácticos; (Indicador 24) considera las intervenciones de los estudiantes; (Indicador 25) no logrado, es decir, no incluyó actividades para que los maestros guías participaran de la evaluación de los aprendizajes; (Indicador 26) indicó instrucciones previas de la actividad evaluativa asignada al estudiante; (Indicador 27) no demostró los acuerdos con los estudiantes para la ejecución de los aprendizaje no se evidenciaron.

Si bien estos dos practicantes (practicantes N° 1 y N° 4) cumplieron con la mayoría de los indicadores de competencias, se apreciaron algunas debilidades en la construcción de los mismos, considerando que existe un conjunto de especificaciones que usualmente se emplean en la elaboración de los planes; pues no es suficiente que utilicen las herramientas instruccionales y de evaluación pertinentes, también deben saber construirlos y aplicarlos correctamente.

Por otra parte, la evaluación es una práctica que requiere la articulación de varios elementos: competencias, objetivos, contenidos (procedimentales, actitudinales, conceptuales), indicadores de logro, actividades, técnicas e instrumentos y estrategias evaluativas, como parte de una planificación efectiva de la clase (enseñanza) y de la evaluación. Por tales razones, una planificación didáctica adecuada orienta y simplifica el trabajo docente y más del futuro maestro, en condiciones de prácticas docentes, puesto que constituye en sí misma una guía que permite prever cuáles son los propósitos de una acción educativa, cómo realizarla y cómo evaluarla, por ello es necesario que sea precisa, clara, objetiva y flexible y es los formatos predeterminados para tal fin. (Ver Zambrano, 2006, p.22 - 23 “El docente como evaluador”).

2. De los (6) practicantes observados en su desempeño en el aula, (4) de ellos

NO cumplieron con un mayor número de indicadores relativos a las competencias evaluativas, esto representa un 66,6 %: Practicantes 2, 3,5 y 6.

✓ *El practicante 2* cumplió con el 25.9% de los (27) indicadores de competencias especificadas en el instrumento, es decir, únicamente (7) de ellos, lo que significa que presentó debilidades en (20) aspectos relacionados con las competencias evaluativas, esto refiere un nivel mínimo de dominio de indicadores de competencias: Con relación al aspecto A: la planificación de la clase y la evaluación, es evidente que presentó (Indicador 1) un plan de clase, sin embargo, (Indicador 2) las especificaciones del plan de evaluación no están clara y no utiliza un formato determinado, del mismo modo se observó que no detalla (Indicador 3) las estrategias evaluativas, así mismo (Indicador 4) las evaluaciones no tienen pertinencia con el nivel o grado. Todo o registró en u cuaderno tipo descriptivo.

Al referirnos al aspecto B: (Indicador 5) no se establecieron criterios evaluativos, así mismo, en cuanto al aspecto C: (Indicadores 6, 7, 8) no aplicó evaluación diagnóstica y formativa, en tal sentido, la evaluación (indicador 9) utilizada se caracterizó por ser únicamente sumativa de carácter calificativo.

Por otra parte, aspecto D: referido a las técnicas de evaluación, (Indicadores 10, 11, 12,) no se evidenciaron el uso de alguna técnica, por lo menos no especificada, tampoco, con relación al aspecto E: con referencia a los instrumentos de evaluación, (Indicadores 13, 14, 15, 16) no demostró el uso de algún instrumento, tampoco lo destaco en el plan, solo el uso del cuaderno de registro diario. A propósito de las Formas de evaluación, aspecto F: (Indicador 17) organización de acciones para generar procesos de coevaluación, autoevaluación y heteroevaluación, no se observaron. En lo que concierne al aspecto G: (Indicadores 18 y 19) en ningún momento discutió algunas resultados con los estudiantes y no se observaron indicadores de logro descritos en el plan. Evidentemente, (Indicador 20) el aspecto H relacionado con las normativas legales de la evaluación para la Educación Primaria: no las considera con exactitud, es decir, no considera algunos aspectos de la evaluación cualitativa. En referencia al aspecto I: presentó (Indicadores 21, 22, 23) un mapa conceptual de donde se desprendieron algunos ejercicios prácticos y en

ocasiones (indicador 24) consideró las intervenciones de los estudiantes. Las actividades (Indicador 25) para que los maestros guías participaran en la evaluación no se evidenciaron. En algún momento, (Indicador 26) indicó instrucciones previas para la actividad relacionada con el mapa conceptual. No se establecieron (Indicador 27) los acuerdos con los estudiantes relacionados con la ejecución de las actividades evaluativas. Debe señalarse, todas las apreciaciones y registros de la información los llevó simplemente escrito en un cuaderno sin un formato específico.

✓ *El practicante 3* cumplió con el 40.7% (11) de los (27) indicadores de competencias evaluativas especificadas en el instrumento, esto refiere un nivel mínimo de dominio de indicadores de competencias, en consecuencia, presentó dificultades en 16 aspectos: en cuanto a la planificación aspecto A: (Indicadores 1 y 2) elaboró un plan de clase e incluyó el plan de evaluación, así mismo, incluyó (Indicador 3) algunas estrategias de la evaluación relacionadas con la técnica del interrogatorio y el registro descriptivo como instrumento de evaluación; específico la evaluación de los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales (Indicador 4) adaptados al nivel o grado. Es preciso destacar, la planificación no la presentó en un formato predeterminado y no se ajusta a las normas de elaboración y estructuración, fue llevada en un cuaderno de registro descriptivo. En este orden de ideas, por lo que respecta al aspecto B: (Indicador 5) estableció algunos criterios para la evaluación.

En cuanto al aspecto C utiliza diferentes tipos de evaluación: la evaluación (Indicadores 6, 7, 8, 9) utilizada se caracterizó por ser únicamente sumativa. En lo relativo al aspecto D: la técnica (Indicadores 10, 11, 12) utilizada fue el interrogatorio, aunque si se evidenciaron algunas observaciones no formales.

Por otro lado, el aspecto E, instrumento de evaluación: (Indicadores 13, 14, 15, 16), sólo utilizó el registro descriptivo. Con referencia al aspecto F, las formas de participación de la evaluación: (Indicador 17) no se evidenciaron acciones para generar los procesos de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación. En relación al aspecto G, resultados de la evaluación: (Indicadores 18 - 19) no se discutieron y tampoco se observaron indicios escritos en el plan, en cuanto a los criterios de logro.

Al mencionar el aspecto H, (Indicador 20) las normas legales de la evaluación: no se observan consideraciones amplias de las mismas, por cuanto no se toma en cuenta algunas disposiciones relativas a la Educación Primaria. A tal efecto, la Ley Orgánica de Educación. Reglamento General de Evaluación (2003), establece algunas pautas acerca de la evaluación, al respecto indica, que el progreso en el aprendizaje y dominio de las competencias de los estudiantes de primero a sexto grado, el docente deberá apreciar y registrar la evaluación en forma cualitativa y aplicando métodos y procedimientos ajustados a la normativas adecuadas para ello. (Ver, Cuestiones que debe considerar el docente al evaluar, Cap. II, ‘El docente como evaluador, p. 25).

Por otro lado, en referencia al aspecto I, actividades evaluativas: se tiene pues, que, (Indicadores 21, 22, 23) no seleccionó ninguna actividad evaluativa especificada para este aspecto, sin embargo, aplicó prueba escrita en algún momento. Consideró las intervenciones de los estudiantes (Indicador 24); pero, no incluyó actividades para que los maestros guías (Indicador 25) participaran en la evaluación de los estudiantes. En cuanto a las instrucciones previas de la actividad evaluativa, (Indicador 26) se evidenciaron en algunos casos. Del mismo modo, (Indicador 27) no se establecieron acuerdos con los estudiantes para la ejecución de las actividades.

✓ *El practicante 5* cumplió con el 25.9% de los (27) indicadores competencias especificadas en el instrumento, es decir, 7, por lo tanto, presentó debilidades en (20) aspectos relacionados con las competencias evaluativas, esto refiere un nivel mínimo de dominio de indicadores de competencias. En relación al aspecto A: (Indicadores 1 y 2) elaboró un plan de clase e incluyó el plan de evaluación, así mismo, no especifica (Indicador 3) con claridad las estrategias evaluativas y los elementos (Indicador 4), del plan tienen pertinencia con el grado. Se advirtió además, que este practicante especificó el plan en hojas por clases, del mismo modo utilizó un cuaderno de anotaciones o registro descriptivo. En lo que concierne al aspecto B, estableció algunos criterios de evaluación (Indicador 5) con relación a la actividad de los mapas conceptuales poco definidos y organizados. En cuanto al aspecto C, tipos de evaluación, (Indicadores 6, 7, 8, 9) simplemente manejó la evaluación sumativa a través de preguntas a los estudiantes, en torno a el mapa

conceptual. Al referirnos al aspecto D, técnicas de evaluación, (Indicadores 10, 11, 12) utilizó la observación poco planificada e informal, todo se limitó a la actividad relacionada con el mapa conceptual. Relacionado con los tipos de instrumento, es decir, el aspecto E, (Indicadores 13, 14, 15, 16) no se observó el manejo de alguno (el cuaderno de anotaciones); igualmente, no se evidenció organización de acciones (Indicador 17) relacionadas con el aspecto F, formas de evaluación: autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación. Seguidamente, se pudo determinar en referencia al aspecto G, resultados de la evaluación (Indicadores 18- 19), específicamente con la actividad vinculada al mapa conceptual del cual surgió intercambio de ideas docente - estudiante, no se discutió en ningún momento los resultados de la evaluación y no se reflejaron los indicadores de logro. Además, al considerar el aspecto H, normativa legal de la evaluación, (Indicador 20) por la actuación del practicante se evidencian algunas debilidades de su conocimiento.

Por otro lado, al referir el aspecto I, actividades evaluativas: por lo que sigue, (Indicadores 21, 22, 23) solamente utilizó mapas conceptuales, se los presentó a los estudiantes para que identificaran lo relacionado con los sustantivos, pronombres, estableció algunos criterios. Se observó además, con relación a las intervenciones de los estudiantes (Indicador 24) a pesar del intercambio que surgió en la actividad, no se consideraron, igualmente, no incluyó actividades para que los maestros guías (Indicador 25) participaran en la evaluación de los estudiantes. En cuanto a las instrucciones previas de la actividad evaluativa, (Indicador 26) no se evidenciaron, del mismo modo, (Indicador 27) no se estableció acuerdos con los estudiantes para la ejecución de las actividades.

✓ *El practicante 6* cumplió con el 18.5 % de los (27) indicadores de competencias especificadas en el instrumento, es decir, 5. De ahí que, presentó deficiencia en 22 aspectos relacionados con las competencias evaluativas, esto refiere un nivel mínimo de dominio de indicadores de competencias. Las competencias se describen de la siguiente manera: En cuanto al aspecto A, planificación de la clase y plan de evaluación, (Indicador 1) únicamente presentó el plan de clase, en el cual no se evidenció (Indicador 2) el plan de evaluación, es decir, estrategias de evaluación

(Indicador 3). Todo de manera muy general en un cuaderno de registro descriptivo.

En lo relativo al aspecto B, criterios de evaluación, evidentemente, al no especificar las estrategias evaluativas no se establecieron los criterios para la evaluación de las actividades aplicadas a los estudiantes. Por otra parte, con relación al aspecto C, tipos de evaluación (Indicadores 6, 7, 8, 9), únicamente consideró la evaluación sumativa. Referente al aspecto D, técnica de evaluación (Indicadores 10, 11, 12) igualmente utilizó sólo el interrogatorio. En lo que respecta al aspecto E, instrumentos de evaluación, (Indicadores 13, 14, 15, 16) utilizó tan solo, el registro descriptivo. Sobre el aspecto F, formas de evaluación, (Indicador 17) no organizó acciones para generar procesos de autoevaluación, heteroevaluación y coevaluación.

Del mismo modo, al describir el aspecto G, resultados de la evaluación (Indicadores 18, 19), no discutió resultados de la evaluación con los estudiantes, en consecuencia, no determinó indicadores de logro. En atención al aspecto H, normativa de la evaluación, (Indicador 20), no se evidencia con precisión aplicación de la normativa de la evaluación. Con relación al aspecto I, actividades evaluativas, se observó: (Indicador 21) no seleccionó diversas actividades de evaluación, (indicadores 21, 22, 23, 24) solamente utilizó ejercicios prácticos. Evidentemente, (Indicador 25) no incluyó actividades para que el maestro guía participara de la evaluación de los estudiantes. De igual forma, (Indicador 26) no indicó instrucciones previas de la actividad evaluativa. Tampoco, (Indicador 27), no estableció acuerdos con los estudiantes para la ejecución de las actividades asignadas.

Al cierre de la **Sección I** y la **Sección II** de la **Parte II**, el análisis de los resultados indica lo siguiente:

Los resultados de la **Sección I** dejaron de manifiesto, que los estudiantes practicantes presentaron a *Nivel General*, debilidades en cuanto al dominio de los indicadores de las competencias evaluativas relacionadas con: (a) elaboración del plan de clase y el plan de evaluación; (b) determinación de algunas estrategias de evaluación; (c) especificación criterios de evaluación; (d) aplicación de los tipos de evaluación; (e) aplicación de diferentes técnicas de evaluación; (f) Utilización de diversos instrumentos de evaluación; (g) generar autoevaluación, coevaluación y

heteroevaluación; (h) análisis, discusión de los resultados de la evaluación; (i) aplicación de los aspectos legales de la evaluación; (j) selección y utilización de diversas actividades de evaluación.

Los resultados de la *Sección II a Nivel Individual* indican, en particular, que (4) estudiantes practicantes específicamente (2, 3, 5, y 6) presentaron debilidades en cuanto al logro de los indicadores de las competencias evaluativas relacionadas con: (a) elaboración del plan de clase y el plan de evaluación; (b) determinación de algunas estrategias de evaluación; (c) especificación criterios de evaluación; (d) aplicación de los tipos de evaluación; (e) aplicación de diferentes técnicas de evaluación; (f) Utilización de diversos instrumentos de evaluación; (g) generar autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación; (h) análisis, discusión de los resultados de la evaluación; (i) aplicación de los aspectos legales de la evaluación; (j) selección y utilización de diversas actividades de evaluación.

Entre las cuestiones más relevantes de la práctica profesionales de este grupo de (6) practicantes, (específicamente el de (4) de ellos, es decir el 66.6%), están las discrepancias entre lo que aprendieron de acuerdo con las especificaciones curriculares emanadas de cada uno de los documentos que conforman el pilar curricular de los Cursos Evaluación Código (433) y Práctica Docente IV Código (474), como son: Diseño Curricular, Planes de Curso, Programas de Estudio y las competencias evaluativas que demostraron durante la práctica docente. (Ver cuadro 7: Matriz de Especificaciones Curriculares, pp. 66 - 67).

Con relación a los practicantes (1 y 4) que cumplieron con el mayor número de indicadores de competencias, se destacaron específicamente: (a) En competencias evaluativas relacionadas con la planificación, (b) Elaboraron el plan de clase y el plan de evaluación, (c) Incluyeron las estrategias de evaluación, (d) Establecieron diferentes criterios de evaluación, (e) Aplicación de diferentes tipos de evaluación, (f) Selección de varios tipos de técnicas de evaluación, (g) Utilización de diversos instrumentos de evaluación, (h) Organización de acciones para generar procesos heteroevaluación, (i) Discutieron los resultados de la evaluación, (j) Evaluaron utilizando indicadores de logro, (k) Aplicación de los aspectos legales de la

evaluación, (l) Selección y utilización de diversas actividades de evaluación, (ll) Utilización mapas conceptuales, (m) Utilización de ejercicios prácticos, (n) Consideraron las intervenciones de los estudiantes, (ñ) Incluyeron actividades para que los maestros guías participen de la evaluación, (o) Indicaron instrucciones previas a la actividad evaluativa asignada.

Dentro de este marco, se da cumplimiento en parte al objetivo 2: describir las competencias evaluativas demostradas por los practicantes durante su práctica docente y hasta la altura del presente análisis, se da cumplimiento también, en parte al objetivo 3: establecer la coherencia entre las competencias evaluativas demostradas por los practicantes con lo señalado en el Plan de Curso Evaluación (Código 433) y la Práctica Docente IV (Código 474), por cuanto los indicadores de competencias evidenciados por los (2) practicantes (1) y (4) y las competencias descritas se corresponden con lo especificado en las distintas estructuras curriculares.

En ese sentido, cabe recordar, lo expuesto por Escobar (2007) al afirmar que la práctica docente, se constituye en el fortalecimiento del perfil profesional del futuro docente, pues se centran diversos factores y múltiples exigencias que inciden en la concreción de un conjunto de competencias adquiridas por el practicante durante su formación académica y en *coherencia* con los cursos de formación pedagógica y profesional, para el logro de los propósitos de preparar al estudiante para la planificación, organización y ejecución de las actividades pedagógicas y evaluativas, en su carácter teórico-práctico.

Evidentemente, son múltiple y diversos los factores que garantizan y apoyan al practicante durante la práctica docente, como es la interacción y comunicación efectiva el docente guía y el coordinador-Asesor de la práctica, los cuales juegan un papel primordial en la confirmación, corrección y consolidación de las competencias tanto didácticas como evaluativas del futuro maestro. Una práctica docente acompañada por el asesoramiento por parte de profesorado con experiencia, debe abarcar tanto la adquisición de conocimientos, como el desarrollo de capacidades y actitudes en el practicante y este aspecto presentó debilidades.

Parte III: Las Competencias Evaluativas del practicante fundamentadas por la apreciación (respuestas dadas a los cuestionarios) tanto de los estudiantes practicantes, como por parte de los docentes guías y coordinadores-asesores

A esta altura del estudio se describen las competencias evaluativas del practicante (todas aquellas acciones de la evaluación ejecutadas en el aula), pero fundamentadas por la apreciación (respuestas dadas al cuestionario) tanto de los estudiantes practicantes, como por parte de los docentes guías y coordinadores-asesores de las prácticas docentes. En este orden de ideas, el dominio de las competencias evaluativas se describen en tres dimensiones bien diferenciadas, (Tabón, 2005 y Toledo, 2006), competencias del saber conocer, *dimensión cognitiva*; competencias del saber hacer, *dimensión procedimental* y competencias del saber ser, *dimensión valorativa*. (Ver pp. 27 - 33, Competencias evaluativas, Cap II).

Asimismo, es preciso resaltar que los (6) estudiantes practicantes objeto de la observación en las prácticas docentes, fueron considerados para responder el cuestionario, en tal sentido, en esta parte del estudio, a este grupo de (6) practicantes, se le realizó el seguimiento y monitoreo, de tal manera, que la información permitiera verificar los resultados obtenidos en la *Parte II* con los resultados de la *Parte III* de la presente investigación. En virtud de ello, se identificó cada instrumento, administrados a los practicantes de acuerdo con el siguiente numeral: Practicantes 1 y 4 con los números 11 y 21 y los practicantes 2, 3, 5 y 6 con los números 3, 4, 7 y 16 del grupo correspondiente a 22 estudiantes.

Se utilizó como recursos estadísticos para trabajar con los datos, las *Medidas de Tendencia Central* para datos no agrupados o datos simples, también llamadas *Medidas de Posición o Centralización*. Sirven para estudiar las características de los valores centrales de la distribución atendiendo a distintos criterios. Esas medidas son: la *Media Aritmética* o simplemente la *Media o Promedio*. La *Mediana*, que es el valor promedio que deja por debajo de ella la mitad de las notas y por encima de ella la otra mitad. La *Moda* se usa el valor de la nota que más veces se ha repetido en una prueba. (Ary, Jacobs y Razavich, 1989 pp. 102 - 128).

En tal sentido, para los efectos de este estudio, se estimó, la *Media*

Aritmética, también llamada promedio aritmético o simplemente media, es el valor resultante que se obtiene al dividir la sumatoria de un conjunto de datos sobre el número total de datos, es decir equivale al cálculo del promedio simple de un conjunto de datos. Esta es una manera de encontrar un valor representativo de un conjunto de números. El resultado es que sólo se necesita trabajar con un número (la media aritmética) en lugar de un gran conjunto de datos, cuando se considera apropiado. La fórmula utilizada para calcular la media o promedio es:

$$\bar{X} = \frac{\sum_{i=1}^n x_i}{N} \quad \bar{X} = \frac{x_1 + x_2 + x_3 + \dots + x_n}{N}$$

\bar{X} = media o promedio

\sum = sumatoria de

x^1 = valores (datos)

N = el número de casos

Ejemplo: Se determina la media o promedio de respuesta dadas por los estudiantes practicantes a los ítems 5,8 y 10, se aplica la fórmula, sustituyendo:

$$X = \frac{\sum 59,1 + 81,9 + 54,6}{3} = \frac{195,6}{3} = 65,4\% \quad X = \frac{\sum 13 + 18 + 12}{3} = 14$$

$X = 65,4\%$ de los practicantes

$X = 14$ practicantes

Del procedimiento anterior se concluye que un promedio de 14 estudiantes practicantes respondieron a los ítems 5,8 y 10, lo que representa el 65.4%. (Ary, Jacobs y Razavich, 1989 pp. 106 - 107).

También se utilizó la estimación de la *Mediana*, valor que divide una serie de datos en dos partes iguales, la cantidad que queda por debajo del 50% y por encima del 50%. Es el puntaje que se ubica en el centro de una distribución. Se representa como **Md**. Dicho en otras palabras, es el **valor central** de un conjunto de valores **ordenados** en forma creciente o decreciente.

$$\text{Mediana} = \frac{N + 1}{2} \text{ésimo término}$$

Para efecto de este estudio se calculó el valor central (Mediana) del número de estudiantes practicantes y docentes, de un total de (22) para ambos casos.

Se cumplieron los siguientes pasos:

1) Se ordenaron los datos:

1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, **11, 12**, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22

2) Como el número de valores es par, la mediana corresponderá al promedio de los dos valores centrales (los valores centrales se suman y se dividen por 2).

$$Md = 11 + 12 / 2 = 23 / 2 = 11.5$$

Lo cual significa que la mediana se ubica en la posición intermedia entre los alumnos 11 y 12 (cuyo promedio es 11,5).

Estimada la mediana lo cual indica que la mediana es el 11.5 ésmo número de la lista (después de anterior y antes de siguiente), el cual corresponde al número entre el décimo y décimo segundo. Siendo así se procede a efectuar un paso adicional.

3) Se calcula el promedio del entre el décimo y décimo segundo:

$$Md = 10 + 12 / 2 = 22 / 2 = 11$$

El promedio de 10 y 12 es igual a la mediana: **Md= 11** la nueva mediana. (Ary, Jacobs y Razavich, 1989 pp. 103 - 106).

De acuerdo con el criterio anterior, significa que para el análisis de los datos se considera la Mediana (general) (11) estudiantes practicantes y (11) docentes, lo que representa el 50%. Esto quiere decir, a partir de (11) se tomará el 50% por encima y el 50% por debajo. (11) representa el 50% de estudiantes practicantes y el 50% de docentes. Así mismo en algunos casos, también se estimó la *Moda*, es el *valor con una mayor frecuencia absoluta en una distribución de datos*, es decir, el valor que más se repite o tiene más frecuencia absoluta.

Ejemplo: Frecuencias de respuestas dadas por los estudiantes practicantes a los ítems relacionados con las competencias evaluativas en su dimensión cognitiva:

Respuestas Correctas: Para calcular la moda de varios valores se debió primeramente ordenar los números.

8, 10, 8, 8, 12, 9, 11, 10, 8, 12, 12, 12, 9, 12, 12, 5, 10, 13, 13, 9, 12, 9

5, 8, 8, 8, 8, 9, 9, 9, 9, 10, 10, 10, 11, 12, 12, 12, 12, 12, 12, 13, 13

Se percibió rápidamente que la *Moda*, $Mo = 12$, o sea la puntuación que más se repite, lo que significa que el número de estudiante practicante o docentes respondió a

un mayor número de ítems, en este caso, 7 de ellos respondió 12 ítems correctos. En una distribución puede ocurrir que haya dos o más modas, como en este caso: 8, 8, 8, 8, 9, 9, 9, 9, 10, 10, 10, 12, 12, 12, 12, 12, 12, 12, 13, 13; pero la mayor frecuencia es 12, cuando esto pasa, entonces se habla de distribución bimodal, trimodal. Si dos puntuaciones adyacentes tienen la frecuencia máxima, la moda es el promedio de las dos puntuaciones adyacentes, 0, 1, 3, 3, 5, 5, 7, 8 $Mo = 4$, incluso puede no existir la moda, como en la serie 2, 3, 4, 5, 7, 10. (Ary, Jacobs y Razavich, 1989 pp. 102 - 103).

Se plantea entonces este análisis, en **Tres Secciones (Sección I, II y III)** referidas a las competencias cognitivas, procedimentales y valorativas (según lo especificado en los indicadores de competencias evaluativas, detalladas en los cuestionarios aplicados) que se describen a continuación lo cual permitió complementar la consecución de los objetivos 2 y 3 del presente estudio (describir las competencias evaluativas demostradas por los practicantes durante su práctica docente y establecer la coherencia de esas competencias con lo especificados en los curso de formación pedagógica y profesional), ya iniciada con el análisis e interpretación de los resultados de la Parte II:

Sección I: Competencias Evaluativas, Dimensión Cognitivas

En esta sección se describen las *Competencias Evaluativas, Dimensión Cognitivas* de los practicantes, a partir de las respuestas emitidas por los coordinadores-asesores de las prácticas, los docentes guías y los estudiantes practicantes, a un listado de (17) ítems (del 1 al 17) a través del cuestionario autoadministrado, el análisis conllevó a determinar:

En primer lugar, la (**Sección I - A**), en la cual se describen las competencias evaluativas cognitivas de los practicantes atendiendo, a sus conocimientos en materia evaluativa, y en segundo lugar, la (**Sección I - B**), se describen las competencias evaluativas cognitivas de los practicantes, considerando las opiniones expresadas por los Coordinadores-Asesores y Docentes-Guías, atendiendo a los conocimientos en materia evaluativa de los practicantes.

Sección I - A: Competencias evaluativas *Dimensión Cognitiva*, por parte de los estudiantes-practicantes

En la presente sección, se presenta el análisis de los resultados obtenidos de las respuestas dadas a cada ítem relacionados (frecuencia, porcentaje y el promedio de respuestas) con las competencias evaluativas *Dimensión Cognitiva*, por parte de los estudiantes-practicantes; es pertinente resaltar a Tobón (2005) el cual sugiere considerar las competencias como procesos complejos que integran el *saber* conocer (identificar, observar, explicar, comprender y analizar).

En tal sentido, es preciso destacar, que los ítems que respondieron los estudiantes practicantes son eminentemente de comprender y saber (conocimiento), en tal sentido, los practicantes, debían responder a las respuestas correctas, según sus conocimiento de acuerdo con el indicador de competencia referenciada al ítem, lo que permitió determinar y verificar en qué medida estos dominaban la competencia evaluativa de acuerdo con sus conocimientos en materia evaluativa.

En consecuencia, en función de esta apreciación, según la estructura en esta parte del cuestionario (dimensión cognitiva) las respuestas correctas para los ítems (1), (2), (3), (4), (6), (7), (9), (11), (12), (13), (15) y (17) están determinadas por la alternativa “siempre”; las respuestas correctas de los ítems (5), (8) y (10) están determinadas por la alternativa “nunca” y las respuestas correctas de los ítems (14) y (16), están determinadas por la alternativa “algunas veces”. (Este aspecto se destaca detalladamente en el Anexo F, p. 238).

Seguidamente se presenta el cuadro 9, en el se reflejan los resultados obtenidos de las respuestas dadas a cada ítem (frecuencia, porcentaje y el promedio de respuestas) de las competencias evaluativas *Dimensión Cognitiva*, por parte de los estudiantes-practicantes:

Cuadro 9

Competencias Evaluativas Dimensión Cognitiva: Frecuencia y Porcentaje de respuesta dadas por cada practicante estudiante a cada ítem, atendiendo a sus conocimientos en materia evaluativa

	Indicadores de competencias	22 Practicantes Estudiantes			
		Frecuencia y Porcentajes		R C	%
Ítem	Competencias Evaluativas Cognitivas	R C	%	R I	%
1	En toda evaluación puede incluirse estrategias evaluativas para cada tipo de aprendizaje.	14	63.7	8	36.3
2	El proceso de Coevaluación implica un juicio comparativo y crítico.	11	50.0	11	50.0
3	La evaluación en el Nivel de Educación Primaria está en función de los bloques de contenidos.	15	68.1	7	31.9
4	Los mapas conceptuales como actividades evaluativas permiten la valoración de competencias cognitivas.	15	68.1	7	31.9
5	Las discusiones abiertas sobre un tema en el aula dificultan el proceso de evaluación individual.	9	40.9	13	59.1
6	Las apreciaciones cualitativas se apoyan en la elaboración de criterios previamente establecidos.	12	54.5	10	45.5
7	Los criterios utilizados para valorar un trabajo escrito son concebidos como indicadores para la evaluación.	17	77.2	5	22.8
8	El enfoque psicométrico está presente en la evaluación cualitativa.	4	18.1	18	81.9
9	El fundamento de la evaluación constructivista está en admitir un sistema de significados y experiencias previas.	17	77.2	5	22.8
10	La hoja de control diario registra entre otros aspectos el valor numérico del promedio de notas obtenidas por los estudiantes de Primaria.	9	40.9	13	59.1
11	Las actividades evaluativas suponen el seguimiento a través de registros.	12	54.5	10	45.5
12	La evaluación en la I y II Etapa considera las regulaciones de la Ley Orgánica de Educación (LOE).	13	59.1	9	40.9
13	El plan de evaluación elaborado por el docente convendría considerar los principios de la evaluación previstos en la LOE.	16	72.7	6	27.3
14	Las escalas gráficas pueden ajustarse a los parámetros del nivel de Educación Primaria.	11	50.0	11	50.0
15	Los registros anecdotáticos describen el desempeño de los estudiantes en situaciones cotidianas.	18	81.8	4	18.2
16	Para evaluar el área cognitiva del estudiante pudiera utilizarse el interrogatorio.	7	31.8	15	68.2
17	Una de las técnicas que podría forma parte de la evaluación en la Educación Primaria es la observación.	19	86.3	3	13.7
Promedio de respuestas dadas por los practicantes ítems 1 al 17		13	59.1	9	40.9

Autora (2012)

Leyenda: R: Respuestas C: Correcta, I: Incorrecta

Competencias Evaluativas Dimensión Cognitivas: estudiantes practicantes.

A continuación se describen las competencias evaluativas de los estudiantes practicantes en su dimensión cognitiva, sobre la base de sus consideraciones del cuestionario, *considerando dos informaciones relevantes*: 1) Atendiendo a la *primera información* con respecto al grado de frecuencia y porcentaje con el cual los practicantes respondieron correcta o incorrectamente cada ítem, a *Nivel General*. 2) Atendiendo a la *segunda información* con respecto al grado de frecuencia y porcentaje con el cual los practicantes respondieron correcta o incorrectamente cada ítem desde el punto de vista a *Nivel Individual*.

1) Con relación a la primera información a Nivel General con respecto al grado de frecuencia y porcentaje con el cual los practicantes respondieron correcta o incorrectamente cada ítem, sobre la base de los indicadores relacionados con las competencias evaluativas, cabe considerar lo siguiente:

Son significativos los resultados que se describen en el cuadro 9, de hecho, al estimar la media aritmética de los porcentajes obtenidos de las respuestas dadas por los practicantes a cada uno de estos ítems, ciertamente, debe señalarse que, el 59.1%, equivalente a (13) estudiantes practicante, respondió correctamente y únicamente, el 40.9%, se corresponde a (9) estudiantes practicantes que respondió incorrectamente a los ítems relacionados con los indicadores de competencias dimensión cognitiva.

Se puede observar, según esos resultados, que el número de estudiantes practicantes que respondió correctamente, se encuentran por encima del el número de practicantes que respondió lo contrario, sin embargo, al precisar y describir la frecuencias de respuestas específicas para cada uno de los ítems, se puede apreciar, que en algunos casos particulares, se observa un predominio de porcentaje superior de algunas respuestas incorrectas.

Se hace necesario entonces, seguidamente presentar los gráficos 11 A - B, donde se detallan con precisión toda la información referida en el cuadro 9, asimismo, en cada uno de ellos se reflejan las diferencias de los resultados entre una y otra respuesta correcta e incorrecta:

En el gráfico 11 - A, se indica la frecuencia, porcentaje y promedio del N° de respuestas correctas dadas por los practicantes a los ítems relacionados con las competencias evaluativas en su dimensión cognitiva. En el gráfico 11 - B, se indica la frecuencia, porcentaje y promedio del N° de respuestas incorrectas dadas por los practicantes a los ítems, atendiendo a sus conocimientos en materia evaluativa.



Gráfico 11. A- B. Frecuencia y Porcentaje (promedio) del número de respuesta dadas (correctas e incorrectas) por cada practicante a los ítems (saber conocer) atendiendo a sus conocimientos en materia evaluativa.

Se puede apreciar en los gráficos 11 A- B los ítems que respondieron los practicantes correctamente y los que seleccionaron como incorrectos. En correspondencia con lo presentado en el cuadro 9, los ítems que obtuvieron los más

altos porcentajes de repuestas correctas: Ítem (1), Ítem (3), Ítem (4), Ítem (6), Ítem (7), Ítem (9), Ítem (11), Ítem (12), Ítem (13), Ítem (15), Ítem (17) marcados con el color en azul. Los ítems que lograron el menor porcentaje de respuestas incorrectas: Ítem (5), Ítem (8), Ítem (10) e ítem (16) señalados con el color rojo; *los ítem (2) y (14) obtuvieron un 50.0%* de respuesta tanto correctas como incorrectas resaltados con el color verde; se tomaron como correctos, considerando que la mediana se encuentra igual al 50%, es decir, (11). En consecuencia el número de ítems correctos es igual a (13) el 76.4 % de un total de (17) y el número total de ítems incorrectos es de (4) lo que representa el 23.5%.

En ese particular, la descripción por cada ítem según el número de practicante y de acuerdo con el tipo de respuesta, se detalla de la siguiente manera:

a) Los ítems que obtuvieron **los más altos porcentajes de repuestas correctas**: Ítem (1), Ítem (3), Ítem (4), Ítem (6), Ítem (7), Ítem (9), Ítem (11), Ítem (12), Ítem (13), Ítem (15), Ítem (17) marcados con el color en azul, se describe como sigue, ordenado de menor a mayor según el número de practicantes:

(12) de los estudiantes practicantes, el 54.5% respondió correctamente al (ítem 6), es decir, siempre las apreciaciones cualitativas se apoyan en la elaboración de criterios previamente establecidos, pero, (10) de ellos, el 45.5% consideró incorrectamente este ítem. Al respecto Santamaría (2006) resalta, que la evaluación cualitativa es un proceso sistemático, se sustenta en valoraciones que le permiten fijar ciertos elementos comparativos, es tal sentido, para ello requiere, establecer criterios estándares, indicadores, descriptores previos, esto significa, que las apreciaciones se sustenta en patrones objetivos, que garantizan la calidad de la evaluación.

(12) de los practicantes, equivalente al 54.5%, respondió correctamente el (ítem 11), o sea, consideraron que siempre las actividades evaluativas suponen el seguimiento a través de registros. Por el contrario, el 45.5%, es decir, (10) de ellos respondió que nunca. Debe señalarse, sobre la base de lo expuesto por Calatayud (2007), que el seguimiento desde la recopilación sistemática de información sobre el desempeño de los estudiantes hasta el análisis y revisión continua de las distintas actividades evaluativas ejecutadas por el estudiante, provee datos y referencia

instantánea al docente, en la medida que avanza en el desarrollo de los trabajos que se realizan en el aula, en consecuencia, requiere del uso de variados registros; registro de anécdotas, registro diario, informes descriptivos, hoja de control diario, son instrumentos y procedimientos que permiten la retroalimentación del proceso y facilitan el seguimiento del aprendizaje.

(13) practicantes, equivalente al 59.1%, respondió correctamente al (ítem 12) la evaluación en la I y II Etapa siempre considera las regulaciones de la Ley Orgánica de Educación (LOE), pero, (9) de ellos, el 40.9% respondió incorrectamente, o sea, estimaron lo contrario, es decir, nunca. En este sentido, es importante considerar, que la normativa y disposiciones legales de la evaluación, representan una de las cuestiones que definen el rol del docente como evaluador, el dominio y conocimiento de la normativa legal por parte del docente, garantiza una evaluación fundamentada y ajustada a las leyes y garantiza la toma de decisiones pertinentes. (Ver Cap. II, El docente como evaluador, p. 22 - LOE y RGE, 2003, pp. 61 - 65).

(14) practicantes, equivalente a un 63.7%, respondieron correctamente al (ítem 1), en efecto, en toda evaluación puede incluirse estrategias evaluativas para cada tipo de aprendizaje; las estrategias evaluativas que se planteen en el aula deben facilitar un plan previsto, la planificación de acciones, los procedimientos efectivos para facilitar la evaluación. (Ver Sainz, 2002 y MECD, 2002 p.23). Para este ítem, sólo (8) practicantes un 36.6% respondieron incorrectamente.

(15) practicantes, un 68.1%, respondió afirmativamente al (ítem 3), es decir, siempre la evaluación en el Nivel de Educación Primaria está en función de los bloques de contenidos, sin embargo, (7) un 31.9% de ellos respondió incorrectamente, quiero decir, lo contrario, nunca. Sin lugar a dudas, la Ley Orgánica de Educación. Reglamento General de Evaluación (2003), en sus articulados establece para de educación primaria, la evaluación se hará por áreas en función de las competencias y bloques de contenidos. Los bloques de contenidos, son una serie de contenidos programáticos organizados en bloques según las áreas y diferentes conceptos, procedimientos y actitudes delimitados en ámbitos o escalas en que deben ser trabajados y evaluados. (Santamaría, 2006).

(15) estudiantes practicantes lo que se corresponde con un 68.1%, consideró correctamente el (ítem 4), es decir, siempre los mapas conceptuales como actividades evaluativas permiten la valoración de competencias cognitivas, por el contrario, (7) de los estudiantes practicantes el 31.9% contempló que nunca, claro esta, incorrectamente. Es importante explicar, que los mapas conceptuales constituyen una actividad evaluativa, que ponen de manifiesto tanto al docente como en el estudiante estructuras cognitivas, porque indican con precisión el grado de diferenciación de conceptos que posee una persona. Castillo (2002) expone que este tipo de mapas fomenta el metaconocimiento del estudiante permitiendo la visualización de las relaciones entre conceptos y la necesidad de especificar esas relaciones, permiten además, una más fácil toma de conciencia de sus propias ideas y de las inconsistencias de éstas.

(16) estudiantes practicantes, correspondiente a un 72.7% de un total de (22), respondió correctamente al (ítem 13), siempre el plan de evaluación elaborado por el docente convendría considerar los principios de la evaluación previstos en la LOE; por otro lado, (6) practicantes, un 27.3% contemplaron lo contrario. En este sentido, cabe señalar, en la Ley Orgánica y sus reglamentaciones, tiene por objeto establecer las directrices acerca de la evaluación de la actuación y desempeño del estudiante en los niveles de la Educación Básica, así que, la Educación Primaria y el proceso de la evaluación atiende a las regulaciones y principios normativos establecidos, por consiguiente, las estrategias evaluativas especificadas en los planes de evaluación se ajustan a dichos principios.

(17) estudiantes practicantes, correspondiente a un 77.2%, eligieron responder correctamente el (ítem 7) siempre los criterios utilizados para valorar un trabajo escrito son concebidos como indicadores para la evaluación, sin embargo, únicamente, (5) de ellos, un 22.8% respondió incorrectamente. Considerando lo anterior, se debe destacar, que los criterios de evaluación son referentes que orienta el procedimiento a seguir en la evaluación de los trabajos escritos o cualquier otra actividad que evidencien el desempeño del estudiante, así pues, es necesario que cada profesor determine los logros o indicadores de logro y desempeños mínimos o

fundamentales, de acuerdo con el trabajo asignado, con el fin de dar un concepto académico final de los aspectos alcanzados por el estudiante. (Castillo, 2002; Calatayud, 2007, ver también, Cap. II, El Docente como Evaluador pp. 21).

(17) estudiantes practicantes, correspondiente a un 77.2%, eligieron responder correctamente el (ítem 9) siempre el fundamento de la evaluación constructivista está en admitir un sistema de significados y experiencias previas; por el contrario, (5) de ellos, un 22.8% respondió incorrectamente. A propósito de la evaluación cualitativa, se basa en elementos del enfoque constructivista, propone una evaluación de situaciones de aprendizajes significativos, que generen retos cognitivos, toma en cuenta las experiencias previas, permitiendo al estudiante estudiantes aplicar sus capacidades, habilidades, en la elaboración de los productos simbólicos o concretos. (Calatayud, 2007)

(18) estudiantes practicantes, un 81.8% optaron por considerar la respuesta correcta para el (ítem 15) siempre los registros anecdoticos describen el desempeño de los estudiantes en situaciones cotidianas, todo lo contrario, sólo (4) practicante respondió incorrectamente, lo que representa un 18.2%. Sin duda, Calatayud (2007), considera la evaluación como un instrumento del aprendizaje, en ese sentido, se vale de un conjunto de técnicas y estrategias como de instrumentos que proveen datos para la descripción del logro y desempeño del estudiante. Efectivamente los registros anecdoticos describen el desempeño de los estudiantes en situaciones cotidianas, se deja constancia de las observaciones realizadas acerca de los desempeños más significativos del estudiante en situaciones diarias en el aula.

(19) estudiantes practicantes, un 86.3%, prefirieron responder correctamente al (ítem 17), siempre una de las técnicas que podría forma parte de la evaluación en la Educación Primaria es la observación, pero, solamente, (3) practicantes un 13.7% seleccionaron la alternativa nunca. La observación es una de las técnicas más utilizadas y efectivas para llevar acabo la evaluación, dependiendo de la finalidad se utilizará grupal o la individual, tiene como fin recoger información directa o indirecta, fiable, objetiva y válida suficiente sobre el aspecto evaluado.

b) Los ítems que lograron tanto el 50% de respuestas correctas como

incorrectas: Ítem (2) y (14) resaltados con el color verde, se tomaron como correctos, considerando que la mediana se encuentra igual al 50%, es decir, (11) se describe lo siguiente:

(11) estudiantes practicantes, lo que constituye el 50.0%, consideraron correcto el (ítem 2) siempre el proceso de coevaluación implica un juicio comparativo y crítico. Por otro lado, (11) practicantes, respondieron que nunca, lo que equivale el 50%. En este caso se puede detallar que las afirmaciones de los estudiantes están divididas, en tal sentido, es relevante aclarar, indudablemente, que la coevaluación representa considerando la posición de Castillo (2002), un conjunto de acciones mediante las cuales se permite al estudiante establecer un juicio comparativo y crítico con el grupo de compañeros de acuerdo con su ritmo madurativo, sus propios talentos y habilidades, y a través de acciones generadas y facilitadas por el docente.

(11) de los estudiantes practicantes respondieron correctamente al (ítem 14), por consiguiente, consideraron que algunas veces las escalas gráficas pueden ajustarse a los parámetros del nivel de Educación Primaria, el otro 50.0%, es decir, por otro lado (11) de ellos, estimó que nunca. Igualmente en este caso las afirmaciones están divididas, por lo tanto, es necesario señalar, que las escalas gráficas como instrumento de evaluación pueden adaptarse y ajustarse algunas veces a ciertos términos de la evaluación cualitativa, en tal sentido, permiten utilizarse de manera descriptiva, generalmente muy satisfactorio para ser empleadas en procesos de diagnóstico y formativos de evaluación en el aula. (MECD, 2002).

c) Con relación a los ítems que lograron el menor porcentaje de respuestas incorrectas: Ítem (5), Ítem (8), Ítem (10) e ítem (16) señalados con el color rojo, se describe lo siguiente, ordenado de menor a mayor según el número de practicantes:

(4) practicantes respondieron correctamente al (ítem 8) esto representa un 18.1% de un total de (22) estudiantes, lo que significa, que para estos practicantes, nunca el enfoque psicométrico está presente en la evaluación cualitativa. Por otra parte, (18) de ellos, el 81.9% lo consideró, erradamente, el enfoque psicométrico como parte de la evaluación cualitativa. Sin lugar a dudas, la perspectiva cualitativa de la evaluación, según MECD (2002), permite realizar una práctica evaluativa

centrada básicamente en la valoración de los hechos y eventos que se dan en el aula, soportada por criterios cualitativos, holísticos, integrales, sistemáticos y continuos, no necesariamente sostenidas por criterios numéricos o desde el punto de vista psicométricos, cuantitativos y estadísticos.

(7) de los practicante respondieron correctamente al (ítem 16), esto significa, que el 31.8%, manifestó que algunas veces para evaluar el área cognitiva del estudiante pudiera utilizarse el interrogatorio. Por el contrario, el 68.2%, (15) estudiantes practicantes, consideró que nunca. En este contexto, es preciso destacar, la técnica de evaluación cualitativa más importante es la observación de lo que pasa en el aula, sin embargo, en el desarrollo del proceso evaluador el interrogatorio se considera una de las mejores técnicas de evaluación del campo didáctico pues, permite conocer al estudiante y resaltar sus aspectos positivos como la motivación en clase, estímulo para el análisis, recopilación y síntesis de lo aprendido y permite la continua supervisión del desempeño del estudiante.. (Castillo, 2002 pp. 110-111).

(9) De los practicantes el 40.9%, respondieron correctamente al (ítem 5), es decir, consideraron que nunca las discusiones abiertas sobre un tema en el aula dificultan el proceso de evaluación individual. El 59.1%, (13) de los practicantes, respondieron incorrectamente, es decir consideraron que si dificultan en proceso de evaluación individual. En ese sentido, cabe destacar, la afirmación de Calatayud (2007), todo docente debe tomar en cuenta las discusiones abiertas en el aula, en su quehacer diario, como característica primordial de la evaluación cualitativa, ya que promueven las aclaratorias de las actividades evaluativas y fortalecen la comunicación directa con el grupo de estudiante y con el profesor, el intercambio y la participación entre otros aspectos positivos.

(10) de los practicantes, respondieron correctamente, al (ítem 10), esto es equivalente sólo al 45.4%. Esto quiere decir, que (12) practicantes, el 54.6%, respondieron incorrectamente, o sea, consideraron que la hoja de control diario, siempre registra entre otros aspectos el valor numérico del promedio de notas obtenidas por los estudiantes de Primaria. Sobre este particular, es importante aclarar que la hoja de control diario, es un instrumento de evaluación, herramienta

indispensable en cada una de las clases, en la que el docente lleva a cabo la valoración cualitativa y apreciación literal del desempeño de los estudiantes en el aula. Generalmente “no” se registran aspectos relacionados con valores numéricos del promedio de notas obtenidos por los estudiantes, debido a que sobre la base de la evaluación cualitativa y como uno de sus aspectos característicos, deben ser descriptivos y literales. (Calatayud 2007, pp. 34 - 38). Las apreciaciones anteriores se resumen en el cuadro 10:

Cuadro 10

Respuestas Correctas e Incorrectas evidencia un alto o bajo nivel de dominio de los indicadores de las competencias evaluativas Cognitivas.

Frecuencia Nº de Practicantes	%	Nº del Ítems Correcto	Indicadores de competencias evaluativas	
14	63.7	1	1) * En toda evaluación puede incluirse estrategias evaluativas para cada tipo de aprendizaje. (S)	
15	68.1	3 y 4	3) * La evaluación en el Nivel de Educación Primaria está en función de los bloques de contenidos . (S) 4) *Afirmó que los mapas conceptuales como actividades evaluativas permiten la valoración de competencias cognitivas. (S)	
12	54.5	*6 y 11	6) *Las apreciaciones cualitativas se apoyan en la elaboración de criterios previamente establecidos. (S) 11) * Afirmó que las actividades evaluativas suponen el seguimiento a través de registros . (S)	
17	77.2	7 y 9	7) * Los criterios utilizados para valorar un trabajo escrito son concebidos como indicadores para la evaluación. (S) 9) * El fundamento de la evaluación constructivista está en admitir un sistema de significados y experiencias previas. (S)	
13	59.1	12	12) * La evaluación en la I y II Etapa considera las regulaciones de la Ley Orgánica de Educación (LOE) . (S)	
16	72.7	13	13) * El plan de evaluación elaborado por el docente convendría considerar los principios de la evaluación previstos en la LOE. (S)	
18	81.8	15	15) * Los registros anecdóticos describen el desempeño de los estudiantes en situaciones cotidianas. (S)	
19	86.3	17	17) * Una de las técnicas que podría formar parte de la evaluación en la Educación Primaria es la observación . (S)	
b) 11	50.0	*2 y 14	2) * En el proceso de Coevaluación implica un juicio comparativo y crítico.(S) 14) *Las escalas gráficas pueden ajustarse a los parámetros del nivel de Educación Primaria.(AV)	
Promedio 13	59.1	13 ítems 76.4%	En este promedio se insertan los (2) de los practicantes observados durante la práctica docente en el aula (Nº 1 y 4)	
c) Respuestas Correctas por debajo del 50% y Respuestas Incorrectas que evidencian un bajo nivel de dominio de los indicadores de competencias, refieren dificultades por parte del practicante.				
Tipo de Respuestas C/I	Frecuencia Nº Practicante	%	Nº del Ítems	Indicadores de competencias evaluativas
Incorrecta igual al 50%	11	50	*2 y 14	2) *En el proceso de Coevaluación implica un juicio comparativo y crítico. (S) 14) * Las escalas gráficas pueden ajustarse a los parámetros del nivel de Educación Primaria. (AV)

Cuadro 10 (Continuación)

Respuestas Correctas e Incorrectas evidencia un alto o bajo dominio de los indicadores de las competencias evaluativas Cognitivas.

Tipo de Respuestas C/I	Frecuencias N° Practicantes	%	Nº del Ítems	Indicadores de competencias evaluativas
Correcta por debajo del 50%	9	40.9	5 y 10	5) * Las discusiones abiertas sobre un tema en el aula dificultan el proceso de evaluación individual.(N)
Incorrecta por encima del 50%	13	59.1		10) * La hoja de control diario registra entre otros aspectos el valor numérico del promedio de notas obtenidas por los estudiantes de Primaria (N)
Correcta por debajo del 50%	4	18.1	8	8) * El enfoque psicométrico está presente en la evaluación cualitativa. (N)
Incorrecta por encima del 50%	18	81.8		
Incorrecta por debajo del 50%	10	45.5	*6 y 11	6) * Las apreciaciones cualitativas se apoyan en la elaboración de criterios previamente establecidos.(S) 11) * Las actividades evaluativas suponen el seguimiento a través de registros.(S)
Correcta por debajo del 50%	7	31.8	16	16) *Para evaluar el área cognitiva del estudiante pudiera utilizarse el interrogatorio . (AV)
Incorrecta por encima del 50%	15	68.2		
	Promedio 9	40.9 %	4 Ítems 23.5%	En este promedio se insertan (4) de los practicantes observados durante la práctica docente en el aula (Nº 2, 3, 5,6).

Autora (2012) *6 y 11 se consideraron correctas por encima del 50%

Los ítem (2) y (14) obtuvieron un 50.0% de respuesta correctas como incorrectas resaltados con el color verde en el gráfico 11 A - B; se tomaron como correctos, considerando que la mediana es igual al del 50%, es decir, (11). En consecuencia el número de ítems correctos es igual a (13) el 76.4% de un total de 17 y el total de ítems incorrectos es de (4) el 23.5%.

De allí pues, sin duda se advierte, como ya se había considerado, de (22) estudiantes practicantes que respondieron al cuestionario, la media o promedio calculado indica, que el grupo que consideró la alternativa correcta está representada por (13) practicantes, esto constituye el 59.1%, lo que proyecta resultados alentadores, por cuanto refieren las fortalezas y representan también un indicador de dominio de las competencias evaluativas por parte del practicante en su dimensión cognitiva. Las competencias evaluativas descritas para cada ítem y demostradas

atendiendo a los conocimientos que estos estudiantes practicantes dominan en materia de evaluación, a saber: (a) Incluir las estrategias de evaluación en el plan de evaluación para cada tipo de aprendizaje; (b) Concebir la evaluación en función de los bloques de contenidos del grado y del Nivel de Educación Primaria; (c) Significado de los mapas conceptuales como actividades evaluativas que permiten la valoración de las competencias cognitivas; (d) Conocer previamente los diferentes criterios que apoyen las apreciaciones cualitativas en la evaluación; (e) Evaluación de los trabajos escritos sobre la base de criterios concebidos como indicadores de logros; (f) Significado de las experiencias previas y el aprendizaje significativo como fundamentos de la Evaluación Constructivista; (g) Concebir los registros de informaciones o datos como instrumentos para el seguimiento de las actividades evaluativas; (h) Conocer e interpretar las regulaciones de la Ley Orgánica de Educación y sus consideraciones de sus principios para la evaluación; (i) Entender que las escalas gráficas como instrumentos de evaluación pueden adaptarse y ajustarse algunas veces a ciertos términos de la evaluación cualitativa; (j) Saber que los registros anecdóticos describen el desempeño de los estudiantes en situaciones cotidianas; (k) Comprender la observación como una técnica para llevar acabo la evaluación, tiene como fin recoger información fiable y válida suficiente sobre el aspecto evaluado.

Cabe destacar, que en el promedio de este grupo de estudiantes se *insertan (2) de los practicantes observados durante la práctica docente en el aula*, lo que significa, que lo evidenciado en el aula tiene correspondencia con lo especificado por ellos en el cuestionario.

Por otro lado, se puede observar, en lo que respecta a la dimensión cognitiva, evidentemente, las fortalezas y competencias evaluativas descritas como resultado de las respuestas de los practicantes que respondieron correctamente a los indicadores de competencia de cada ítems, atendiendo a sus conocimientos en materia de evaluación se vinculan con las especificaciones curriculares detalladas (cuadro 7, pp. 66 - 67) en la matriz de especificaciones, en consecuencia, se evidencia la coherencia entre las competencia demostradas y la formación adquirida a través de los cursos de

formación pedagógica y profesional, dando cumplimiento al objetivo 3 referido en el presente estudio.

También los resultados indican, de los (22) practicantes sujeto del estudio (9) de ellos, lo que constituye el 40.9%, respondió incorrectamente a los indicadores de competencias, ciertamente, estas respuestas aluden algunas debilidades en cuando al dominio cognitivo, de los indicadores de competencias evaluativas descritas para cada ítems atendiendo a los conocimientos que en materia de evaluación, a saber: (a) Comprender el significado de las discusiones abiertas en el aula como actividad evaluativa; (b) Identificar las formas de evaluación y el significado de la Coevaluación; (c) Distinguir los Enfoque de la evaluación, significado del enfoque psicométrico en la evaluación cualitativa; (e) Entender que las escalas gráficas como instrumentos de evaluación pueden adaptarse y ajustarse algunas veces a ciertos términos de la evaluación cualitativa; (f) Concebir el significado de la hoja de control diario como un instrumento de la evaluación que facilita en trabajo del docente en el aula y el seguimiento del desempeño del estudiante; (g) Interpretar el significado de las escalas gráficas como un instrumento para la evaluación cualitativa; (h) Considerar el interrogatorio como una técnica de la evaluación; (i) Conocer los fundamentos de la evaluación constructivista; (j) Interpretar los aspectos legales de la evaluación y su significado para la evaluación de los estudiantes en el aula.

Del mismo modo, es importante resaltar, que de un total de (17) ítems resultó, un promedio de (4) ítems incorrectos que equivalen a un 23.5% representando un bajo nivel de logro, refieren fortaleza por cuanto representan un porcentaje mínimo de respuestas incorrectas pero significan también un indicador de debilidades de dominio de las competencias evaluativas por parte del estudiante practicante en su dimensión cognitiva. En este contexto, es importante resaltar, que en este promedio de practicantes que presentaron dificultades se admite *el grupo de (4) de los estudiantes observados en el aula*, esto quiere decir, que lo demostrado en la práctica tiene coherencia con lo mostrado al responder al cuestionario.

2) Atendiendo a la segunda información a Nivel Individual con respecto al grado de frecuencia y al nivel de porcentaje con el cual los practicantes respondieron

correcta o incorrectamente cada ítem desde el punto de vista individual, sobre la base de los indicadores relacionados con las competencias evaluativas, cabe resaltar las siguientes consideraciones:

Desde esta perspectiva, y con el objeto de fundamentar el análisis descrito, a continuación se presenta el cuadro 11, en el se muestran la *cantidad de ítems correctos e incorrectos (frecuencia, porcentaje) según las respuestas individual de cada practicante*, lo que permitió determinar el dominio de las competencias evaluativas en su *Dimensión Cognitiva* desde el punto de vista individual:

Cuadro 11

Competencias Evaluativas Dimensión Cognitiva: Frecuencia y Porcentaje de respuesta (correctas /incorrectas) dadas por cada practicante (individualmente) a cada uno de los ítem, atendiendo a sus conocimientos en materia evaluativa

Estudiantes Practicantes 22	17 Ítems Dimensión Cognitiva Frecuencia y Porcentajes			
	RC por ítem	%	RI por ítem	%
1	8	47.1	9	52.9
2	10	58.8	7	41.2
3*	8	47.1	9	52.9
4*	8	47.1	9	52.9
5	12	70.5	5	29.5
6	9	52.9	8	47.1
7*	11	64.7	6	35.3
8	10	58.8	7	41.2
9	8	47.1	9	52.9
10	12	70.5	5	29.5
11*	12	70.5	5	29.5
12	12	70.5	5	29.5
13	9	52.9	8	47.1
14	12	70.5	5	29.5
15	12	70.5	5	29.5
16 *	5	29.5	12	70.5
17	10	58.8	7	41.2
18	13	76.4	4	23.6
19	13	76.4	4	23.6
20	9	52.9	8	47.1
21*	12	70.5	5	29.5
22	9	52.9	8	47.1

Autora (2012) Leyenda: R: Respuesta, C: Correcta, I: Incorrecta. * Grupo de estudiantes observados en el aula.

Sobre la base de los datos anteriores, a juicio de la autora, se determinó un conjunto de criterios de indicadores de dominio (entendidas en este estudio, como el conjunto de descripciones de las habilidades cognoscitivas o capacidades procedimentales y valorativas que deben demostrar los estudiantes practicantes al

responder los ítems), según el número de respuestas correctas e incorrectas dadas por los 22 estudiantes practicantes (individualmente) en función de los (17) ítems relacionados con las competencias evaluativas en su dimensión cognitiva, o según el número de respuestas dadas a la alternativa “Siempre” “Algunas Veces” y “Nunca”, de manera tal que permitió, según el número de respuesta, ubicarlos dentro de un criterio de dominio determinado.

Para ello se estimó la *Mediana*, las puntuaciones que dividen la serie de respuestas dadas a los ítems en dos partes, hacia arriba y hacia abajo ubicando el rasgo de acuerdo al criterio. Para realizar el cálculo se suma el total de ítems más (1) y se divide entre dos y el resultado es la mediana de la distribución:

$$\textbf{Mediana} = Mo = 17 + 1 / 2 = 18/2 = 9$$

De la operación anterior resulta, que por encima de (9) ítems el criterio será un nivel aceptable, satisfactorio o excelente de dominio de indicadores de competencias y por debajo e igual de (9) el criterio será un nivel mínimo de dominio de indicadores de competencias, a saber:

(17) ítems correctos, un 100%, representa un nivel excelente de dominio de indicadores de competencias evaluativas.

(16) ítems correctos, un 94.1%, representa un nivel excelente de dominio de indicadores de competencias evaluativas.

(15) ítems correctos, un 88.2%, representa un nivel excelente de dominio de indicador de competencias evaluativas.

(14) ítems correctos, un 82.3%, representa un nivel satisfactorio de dominio de indicadores de competencia.

(13) ítems correctos, un 76.4%, representa un nivel satisfactorio de dominio de indicadores de competencia.

(12) ítems correctos, un 70.5%, representa un nivel satisfactorio de dominio de indicadores de competencia.

(11) ítems correctos, un 67,7%, representa un nivel aceptable de dominio de indicadores de competencia.

(10) ítems correctos, un 58.8%, representa un nivel aceptable de dominio de indicadores de competencia.

(9) ítems correctos, un 52.9%, representa un nivel mínimo de dominio de indicadores de competencias.

(8) ítems correctos, un 47.7%, representa un nivel mínimo de dominio de indicadores de competencias.

(7) ítems correctos, un 41.2%, representa un nivel mínimo de dominio de indicadores de competencias.

(6) ítems correctos, un 32.6%, representa un nivel mínimo de dominio de indicadores de competencias

(5) ítems correctos, un 29.5%, representa un nivel mínimo de dominio de indicadores de competencias.

(4) ítems correctos, un 23.6%, representa un nivel mínimo de dominio de indicadores de competencias.

(3) ítems correctos, un 17.6%, representa un nivel mínimo de dominio de indicadores de competencias.

(2) ítems correctos, un 11.7%, representa un nivel mínimo de dominio de indicadores de competencias.

(1) ítems correctos, un 5.8%, representa un nivel mínimo de dominio de indicadores de competencias.

A partir de los criterios de indicadores de los niveles de dominio de las competencias evaluativas referidas para los (17) ítems descritos, la información registrada en el cuadro 11, conduce a los siguientes resultados:

1. Practicante 16

(1) practicante, (Nº 16) relativo a un 4.5% de un total de (22) estudiantes, respondió (5) ítems correctos, equivalente al 29.4%, lo que implica, que (12) ítems los respondió incorrectamente, esto es, un 70.6%. De ahí que, solamente alcanzó un *nivel mínimo de dominio de los indicadores* de competencias referidos en los ítems para la dimensión cognitiva de las competencias evaluativas.

En consecuencia, los indicadores de competencia evaluativa cognitivas que

según cada ítem incorrecto aluden debilidades para este practicante son: (a) Incluir las estrategias de evaluación en el plan de evaluación para cada tipo de aprendizaje; (b) Identificar las formas de evaluación y el significado de la Coevaluación; (c) Concebir la evaluación en función de los bloques de contenidos del grado y del Nivel de Educación Primaria; (d) Conocer previamente los diferentes criterios que apoyen las apreciaciones cualitativas en la evaluación; (e) Evaluación de los trabajos escritos sobre la base de criterios concebidos como indicadores de logros; (f) Distinguir los Enfoque de la evaluación, significado del enfoque psicométrico en la evaluación cualitativa; (g) Significado de las experiencias previas y el aprendizaje significativo como fundamentos de la Evaluación Constructivista; (h) Concebir el significado de la hoja de control diario como un instrumento de la evaluación en el aula; (i) Conocer e interpretar las regulaciones de la Ley Orgánica de Educación y sus consideraciones de sus principios para la evaluación; (j) Entender que las escalas gráficas como instrumentos de evaluación pueden adaptarse y ajustarse algunas veces a ciertos términos de la evaluación cualitativa; (k) Saber que los registros anecdóticos describen el desempeño de los estudiantes en situaciones cotidianas; (l) Considerar el interrogatorio como una técnica que debe ser utilizada en el proceso de evaluación. (m) Comprender la observación como una técnica para llevar a cabo la evaluación.

Cabe considerar, que este practicante se ubica en el grupo de los (4) practicantes observados durante sus prácticas docente y que solo cumplió con el 18.5% de los (27) indicadores de competencias especificadas en el instrumento, es decir, 5. De ahí que, presentó deficiencia en 22 aspectos relacionados con las competencias evaluativas. Esto refiere un nivel mínimo de dominio de los indicadores de competencias

2. Practicantes 1, 3, 4 y 9

Se tiene pues, de un total de (22) practicantes, (4) de ellos (Nº 1, 3, 4 y 9) correspondiente a un 18.1%, respondió solamente (8) ítems correctos, o sea, el 47.1% de un total general de (17), referidos a las competencias en su dimensión cognitiva. Esto significa, que (9) ítems resultaron incorrectos, equivalente al 52.9%, en tal sentido, *sólo alcanzaron un nivel mínimo de dominio de los indicadores*.

Los indicadores de competencia evaluativa cognitivas que según cada ítem incorrecto aluden debilidades para estos (4) practicante son: (a) Conocer previamente los diferentes criterios que apoyen las apreciaciones cualitativas en la evaluación; (b) Significado de los mapas conceptuales como actividades evaluativas que permiten la valoración de las competencias cognitivas; (c) Comprender el significado de las discusiones abiertas en el aula como actividad evaluativa; (d) Evaluación de los trabajos escritos sobre la base de criterios concebidos como indicadores de logros; (e) Concebir el significado de la hoja de control diario como un instrumento de la evaluación en el aula; (f) Conocer e interpretar las regulaciones de la Ley Orgánica de Educación y sus consideraciones de sus principios para la evaluación; (g) Entender que las escalas gráficas como instrumentos de evaluación pueden adaptarse y ajustarse algunas veces a ciertos términos de la evaluación cualitativa; (h) Considerar el interrogatorio como una técnica que debe ser utilizada en el proceso de evaluación.

Es de hacer notar, que en este grupo de practicantes se ubica (2) de los (4) practicantes (3) y (4) observados durante sus prácticas docente y que cumplieron solamente con el 25.9% de los (27) indicadores de competencias y presentó debilidades en (20) Esto refiere un nivel mínimo de dominio de los indicadores de competencias.

3. Practicantes 6, 13, 20 y 22

Por otra parte, (4) estudiantes practicantes (Nº y 6, 13, 20 y 22) igual a un 18.1% de los 22 practicantes de la muestra, respondió exclusivamente (9) ítems correctos de los (17) ítems relacionados con las competencias evaluativas, lo que representa un 52.9%, esto significa, que respondieron (8) ítems incorrectamente, lo que constituye un 47.1%, en consecuencia, *demostraron un nivel mínimo de dominio de los indicadores* de competencias referidos en los ítems en su dimensión cognitiva, los cuales refiere algunas debilidades, a saber: (a) Identificar las formas de evaluación y el significado de la Coevaluación; (b) Comprender el significado de las discusiones abiertas en el aula como actividad evaluativa; (c) Distinguir los Enfoque de la evaluación, significado del enfoque psicométrico en la evaluación cualitativa; (d) Concebir el significado de la hoja de control diario como un instrumento de la

evaluación en el aula; (e) Concebir los registros de informaciones o datos como instrumentos para el seguimiento de las actividades evaluativas; (f) Saber que los registros anecdóticos describen el desempeño de los estudiantes en situaciones cotidianas; (g) Considerar el interrogatorio como una técnica que debe ser utilizada en el proceso de evaluación; (h) Comprender la observación como una técnica para llevar acabo la evaluación, tiene como fin recoger información fiable y válida suficiente sobre el aspecto evaluado.

4 .Practicantes 2, 8 y 17

Dentro de la misma línea, de (22) estudiantes practicantes, (3) de ellos, (Nº 2, 8 y 17) correspondiente a un 13.6%, respondió (10) ítems correctos, equivalente al 58.8% de los (17) ítems relacionados con las competencias evaluativas en su dimensión cognitiva, lo que señala, que estos estudiantes únicamente, respondieron (7) ítems incorrectos el 41.1%.

En tal sentido, *alcanzaron un nivel aceptable de dominio de los indicadores* de competencias evaluativas los cuales sugieren fortaleza, sin embargo, las debilidades que refieren, a saber: (a) Incluir las estrategias de evaluación en el plan de evaluación para cada tipo de aprendizaje; (b) Concebir la evaluación en función de los bloques de contenidos del grado y del Nivel de Educación Primaria; (c) Comprender el significado de las discusiones abiertas en el aula como actividad evaluativa; (d) Distinguir los Enfoque de la evaluación, significado del enfoque psicométrico en la evaluación cualitativa; (e) Conocer e interpretar las regulaciones de la Ley Orgánica de Educación y sus consideraciones de sus principios para la evaluación; (f) Considerar el interrogatorio como una técnica que debe ser utilizada en el proceso de evaluación.

5. Practicante 7

Por otro lado, sólo (1) practicantes (Nº 7), equivalente a un 4.5%, de 22 estudiantes practicante, respondió correctamente (11) ítems, lo que se corresponde con el 64,7% de un número de (17) ítems. Así pues, sólo un 35.3% correspondiente a (6) ítems resultaron incorrectos. En tal sentido, *se considera un nivel aceptable de dominio de los indicadores* de competencias evaluativas.

Las dificultades que se aluden a este practicante tienen que ver con: (a) Conocer previamente los diferentes criterios que apoyen las apreciaciones cualitativas en la evaluación; (b) Distinguir los Enfoque de la evaluación, significado del enfoque psicométrico en la evaluación cualitativa; (c) Concebir el significado de la hoja de control diario como un instrumento de la evaluación en el aula; (d) Considerar el interrogatorio como una técnica que debe ser utilizada en el proceso de evaluación.

De igual manera debemos resaltar que este practicante se ubica en el grupo de (4) estudiantes observados en el aula durante sus prácticas docentes que cumplió únicamente con el 40.7% de los (27) indicadores de competencias evaluativas lo que significa que simplemente desarrolló 11 de ellos, en consecuencia, presentó algunas dificultades. Esto refiere un nivel mínimo de dominio de los indicadores de competencias

6. Practicantes 5, 10, 11, 12, 14, 15 y 21

De (22) estudiantes practicantes, un 31.8% equivalente a (7) practicantes (Nº 5, 10, 11, 12, 14, 15 y 21) respondió (12) ítems correctamente, equivalente a un 70.5%, de un total de (17) ítems relacionados con las competencias evaluativas cognitivas, en consecuencia, únicamente, (5) ítems incorrectos, el 29.5%, esto indica, que alcanzaron *un nivel satisfactorio de dominio de indicadores* de competencias relacionadas con la dimensión cognitiva.

Las debilidades que se refieren a este practicante tienen que ver con los siguientes indicadores: (a) Identificar las formas de evaluación y el significado de la Coevaluación; (b) Comprender el significado de las discusiones abiertas en el aula como actividad evaluativa; (c) Distinguir los enfoque de la evaluación, significado del enfoque psicométrico; (d) Concebir el significado de la hoja de control diario como un instrumento de la evaluación en el aula; (e) Entender que las escalas gráficas como instrumentos de evaluación pueden adaptarse algunas veces a ciertos términos de la evaluación cualitativa; (f) Considerar el interrogatorio como una técnica que debe ser utilizada en el proceso de evaluación.

Debe señalarse además, que en este grupo se encuentran (2) de los practicante (Nº 11 y 21) de los (2) estudiantes observados en el aula durante sus prácticas

docentes y cumplieron con el 81.4% y 92.5% respectivamente, de los (27) indicadores competencias evaluativas especificadas en el instrumento. Esto refiere un nivel satisfactorio y destacado de dominio de los indicadores de competencias respectivamente.

7. Practicantes 18 y 19

Un promedio de (2) practicantes (Nº 18 y 19) lo que constituye el 9.1% de un total de (22), respondió (13) ítems correctamente, equivalente al 76.4 % de los (17) ítems relacionados con las competencias evaluativas dimensión cognitiva. Esto significa que sólo obtuvieron (4) ítems incorrectos el 23.6%, lo que quiere decir, que lograron *un nivel satisfactorio de dominio de los indicadores* de competencias referidos en los ítems en materia de evaluación. Sin embargo, se detallan algunas debilidades en cuanto los indicadores de competencias que se relacionan con: (a) Identificar las formas de evaluación y el significado de la Coevaluación, dificultades en la aplicación de las formas de evaluación; (b) Distinguir los enfoque de la evaluación, significado del enfoque psicométrico; (c) Conocer e interpretar las regulaciones de la Ley Orgánica de Educación y sus consideraciones de sus principios para la evaluación.

De todo lo descrito anteriormente, se pueden resumir los aspectos más resaltantes del análisis los cuales visualizan la descripción con más amplitud:

✓ (1) practicante, 4.5% respondió (5) ítems correctos, 29.5%, (12) ítems incorrectos 70.5%, esto representa un nivel mínimo de dominio de indicadores de competencias. Este estudiante solo cumplió con el 18.5% de los indicadores competencias durante su observación en el aula.

✓ (4) practicantes, 18.2% respondieron (8) ítems correctos, 47.1%, (9) ítems incorrectos 52.9%, esto indica un nivel mínimo de dominio de indicadores de competencias. (2) de estos practicantes cumplieron únicamente con el 25.9% de los indicadores de competencia en su observación en el aula.

✓ (4) practicantes, 18.2% respondieron (9) ítems correctos, 52.9%, (8) ítems incorrectos 47.1%, lo que evidencian un nivel mínimo de dominio de indicadores de competencias.

✓ (3) practicantes, 13.6% respondieron (10) ítems correctos, 58.8%, (7) ítems incorrectos 41.7%, esto representa un nivel aceptable de dominio de indicadores.

✓ (1) practicante, 4.5% respondió (11) ítems correctos, 64.7%, (6) ítems incorrectos 35.2%, esto representa un nivel aceptable de dominio de indicadores de competencia. Este estudiante solamente cumplió con el 40.7% de los indicadores de competencia en su observación en el aula.

✓ (7) practicantes 31.8% respondieron (12) ítems correctos, 70.5%, (5) ítems incorrectos 29.11%, esto representa un nivel satisfactorio de dominio de indicadores de competencias. Uno de estos estudiante fue observado en el aula y cumplió con el 81.4% de los indicadores de competencia según los criterios establecidos.

✓ (2) practicantes 9.1% respondieron (13) ítems correctos, 76.4% (4) ítems incorrectos 23.5%, esto representa un nivel satisfactorio de dominio de indicadores de competencias. Un estudiante de este grupo se corresponde con los observados en el aula y cumplió con el 92.5% de los indicadores de competencias establecidos. Seguidamente la descripción de la información se registra en el gráfico 12:

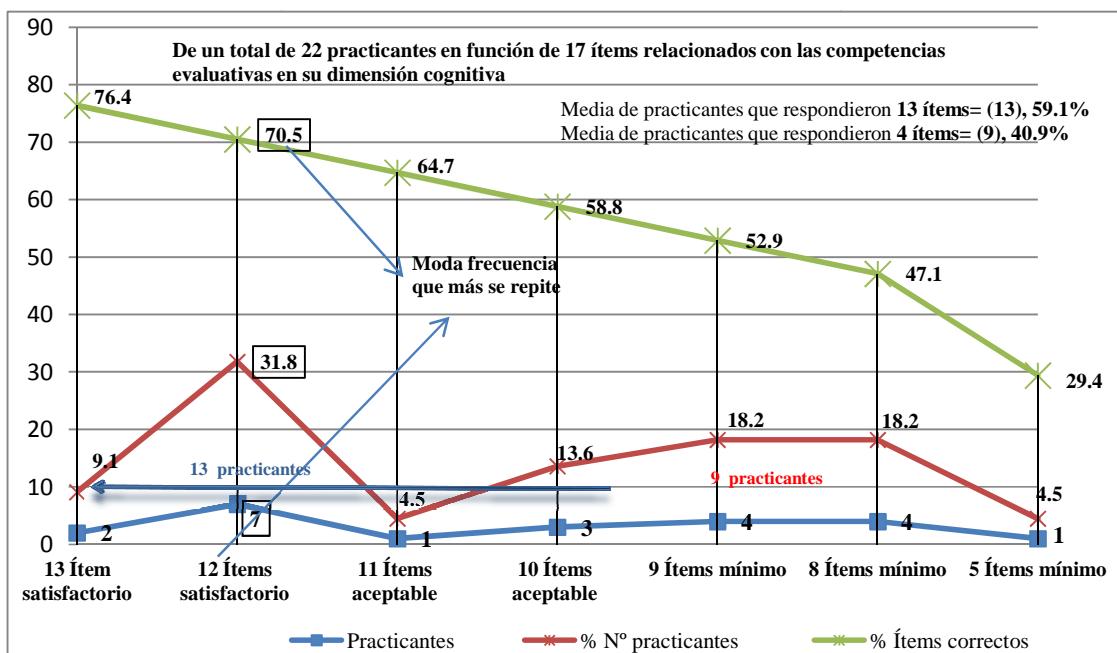


Gráfico 12. Frecuencia y Porcentaje de respuesta (correctas /incorrectas) dadas por cada estudiante practicante (individualmente) a cada uno de los ítem, atendiendo a sus conocimientos en materia evaluativa (saber conocer).

Nota: Ver Anexo G, p. 239 Extracto A: Cuadro 11, p. 114 y Extracto B: Cuadro 8 p.70. Parte III: Sección I-A: Competencias Evaluativas Dimensión Cognitiva de los practicantes estudiantes, a Nivel Individual.

Del análisis realizado se desprende, sobre la base de un total de (22) practicantes, claramente se detalla, que algunos estudiantes practicantes evidenciaron dificultades para alcanzar la totalidad del nivel de dominio de respuesta correctas para los (17) ítems relacionados con las competencias evaluativas en su dimensión cognitivas, lo que es igual, la media de practicantes que respondió entre (5) a (9) ítems incorrectos, es equivalente a (9) practicantes, un 40.9% ubicados en un nivel de dominio mínimo de los indicadores de competencias.

Igualmente, se observa, que el número de practicantes que respondió entre (10) a (13) ítems correctos, equivalen a un total de (13) practicantes correspondiente a un 59,1% (ubicados en un nivel de dominio entre aceptable y satisfactorio de los indicadores de competencias) del total de la muestra total de 22 estudiantes.

Se muestra también, que únicamente, (2) practicantes el 9.1% de la muestra respondió 13 ítems y sólo un 31.8%, es decir, (7) practicantes, consiguió responder correctamente hasta (12) ítems, equivalente a un 70.5%, además, alcanzaron un nivel satisfactorio de dominio de indicadores de competencias relacionadas con la dimensión cognitiva representando la *Moda* de las frecuencia más alta entre los valores. Asimismo es importante resaltar que la *Moda* del total de respuestas incorrecta equivale a (5), es decir, (7) practicantes respondieron (5) ítems incorrectos, esto representa un 31.8% de ellos y un 22.8% de un total de (17) ítems. Estos resultados, también se relacionan con los promedios descritos en el cuadro 9 (p. 100).

Las consideraciones del análisis referidas hasta este momento, también revelan, que aún cuando las competencias evaluativas descritas demostradas por los practicantes que respondieron al mayor número de ítems, se corresponden de alguna manera con las especificaciones curriculares determinadas en este estudio, así como también, su coherencia con los cursos de formación pedagógica y profesional, alcanzando así, los objetivos 2 y 3, llama profundamente la atención, con relación a los practicantes que respondieron menos número de ítems, se confirma,

inconsistencia en cuanto al dominio cognitivo de sus competencias evaluativas, esto apuntan a una contradicción entre la formación del practicante y la real evidencia del saber conocer.

Todo esto conduce a considerar, las afirmaciones de Cornejo (1999), cuando hace referencia a la problemática presentada por los profesores que se inician en la docencia en el contexto del aula, expone, en algunos casos estos presentan deficiencias en su formación con relación al manejo del (saber conocer). Al respecto, Tobón (2005) afirma que de allí que demuestren algunas dificultades en el desempeño de sus roles, además, a esto se suma el escaso apoyo de la institución escolar donde ejecutan la práctica docente. (Ver, Cornejo, 1999, p, 19- 20 y Tobón, (2005) pp. 27-31).

En tal sentido, los **resultados generados al cierre de la Sección I - A**, indican que aún cuando los promedios reflejan resultados alentadores por cuanto que un mayor número de practicantes, respondieron correctamente, (un promedio de 13), llama la atención, que en el proceso de culminación de su formación académica, el número de practicantes que respondió incorrectamente, (9), presenten dificultades tanto teóricas como prácticas, esto representan un indicativo de las debilidades en el dominio de algunos de los conceptos en materia de evaluación.

Ante esto, cabe destacar, las consideraciones de Lucena (2004), cuando afirma, se requiere de un profesional de la docencia, que este dotado de competencias inherentes a su carrera docente y de la evaluación educativa (saber conocer, saber hacer y saber ser), y para los efectos del practicante UNA, están definidas según lo establecido en el Modelo o Estructura Curricular de la UNA y lo previstos en la Resolución N° 1, en tal sentido, el ámbito del aula representa el escenario para evidenciar el conjunto de competencias adquiridas durante su formación, y como futuro profesional de la docencia, no se admite en el desempeño de su rol demostración de algunas debilidades, sobre la base de esa preparación previa.

A continuación se presenta el cuadro 12, en el se muestran los resultados obtenidos de las respuestas dadas a cada ítem, expresadas por los docentes, en cuanto al dominio de la **Competencia Evaluativa Cognitiva**.

Sección I - B. Competencias evaluativas Dimensión Cognitiva, por parte de los Coordinadores-Asesores y Docentes-Guías

Conocimiento en materia evaluativa por parte del estudiante practicante.

Cuadro 12

Competencias Evaluativas Dimensión Cognitiva: Frecuencia y Porcentaje de respuesta dadas por los Coordinadores-Asesores y Docentes-Guías a cada ítem.

Ítem	Competencias Cognitivas	22 Asesores - Docentes Guías Frecuencia y Porcentajes					
		S	%	AV	%	N	%
1	Conoce el significado de estrategias evaluativas.	15	68.1	4	18.2	3	13.6
2	Identifica las diferentes formas de evaluación.	15	68.1	7	31.6	0	0
3	Distingue los bloques de contenidos en el plan de evaluación.	19	86.3	2	9.0	1	4.5
4	Conoce diversas actividades evaluativas.	10	45.5	11	50.0	1	4.5
5	Identifica las actividades evaluativas en función del tipo de aprendizaje.	10	45.5	12	54.5	0	0
6	Concibe las apreciaciones cualitativas sobre la base de criterios previamente establecidos.	6	27.3	6	27.3	10	45.5
7	Define los criterios establecidos en los instrumentos como indicadores para la evaluación.	5	22.8	6	27.3	11	50.0
8	Identifica los enfoques de la evaluación.	2	9.0	2	9.0	18	81.8
9	Identifica los aspectos que orientan la evaluación cualitativa.	3	13.6	2	9.0	17	77.2
10	Conoce los tipos de registros que se utilizan para la evaluación.	14	36.7	8	36.7	0	0
11	Conoce el significado de la hoja de control como instrumento de registro de la evaluación.	11	50.0	9	40.9	2	9.0
12	Conoce las regulaciones de la Ley Orgánica de Educación (LOE) reflejándolas en la planificación y organización de la evaluación.	1	4.5	2	9.0	19	86.3
13	Identifica los diferentes tipos de evaluación de acuerdo a lo establecido en la LOE.	4	18.2	11	50.0	7	31.9
14	Conoce diversos instrumentos de evaluación.	12	54.5	10	45.5	0	0
15	Considera los registros anecdóticos en la evaluación del desempeño de los estudiantes.	9	40.9	11	50.0	4	18.2
16	Conoce diferentes técnicas de evaluación.	3	13.6	4	18.2	14	63.7
17	Conoce el significado de la observación como técnica de evaluación.	17	77.2	4	18.2	1	4.5
Media General de respuestas dadas por los docentes		9	40.9	7	31.6	6	27.3

Autora 2012

Leyenda: S: Siempre, AV: Algunas Veces, N: Nunca.

Los datos registrados en este cuadro 12, se fundamenta con la presentación de diferentes gráficos con el objeto de tener una representación visual de la información, seguidamente se describen las competencias evaluativas de los estudiantes practicantes en su dimensión cognitiva según lo que consideraron los docentes.

Competencias Evaluativas Dimensión Cognitivas: Coordinadores-Asesores y Docentes-Guías.

Partiendo de la información registrada en el cuadro 12, el análisis que se especifica a continuación se relaciona con las respuestas dadas por los (docentes) a los ítems (1 al 17) delimitados por las alternativas “siempre”, “algunas veces” y “nunca”. Por consiguiente, dichas respuestas permitieron precisar sus opiniones y consideraciones, con relación al cumplimiento de los indicadores de competencias evaluativas descritos en cada ítem por parte de cada practicante, atendiendo a sus conocimientos en materia de evaluación.

Respuestas definidas por la alternativa “Siempre”

Sobre la base del cuadro anterior seguidamente se presenta el gráfico 13, en el se refleja las respuestas (frecuencia y porcentajes) por encima y por debajo del 50% relacionada con la alternativa “Siempre”.

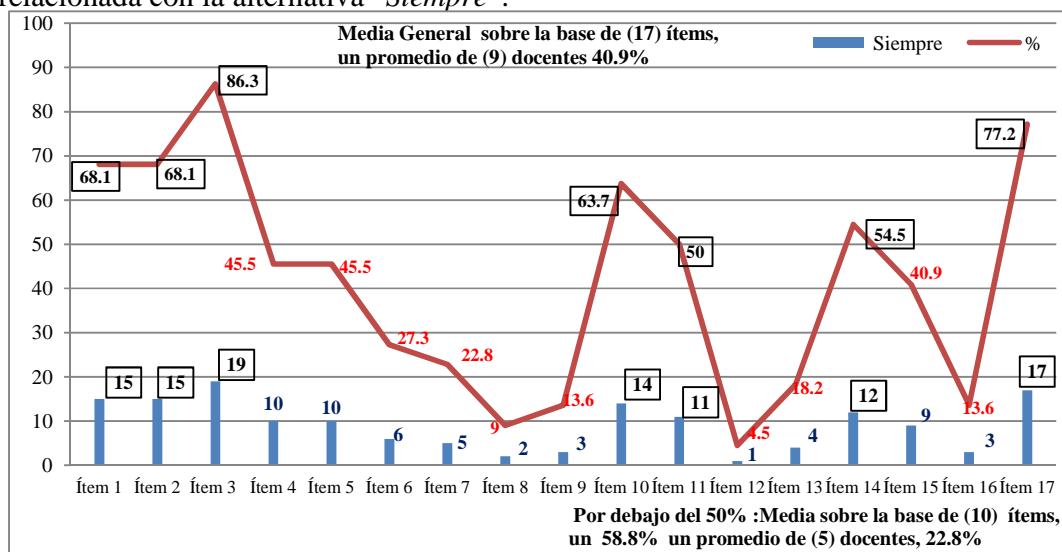


Gráfico 13. Competencias Evaluativas Dimensión Cognitiva: Frecuencia y Porcentajes de respuestas dadas por los Coordinadores, Asesores y Docentes Guias a los ítems por encima y debajo del 50% relacionada con la alternativa “Siempre”.

1) Con relación a las respuestas definidas por la alternativa “*Siempre*”, **la media (general)** calculada reflejó apenas, un 40.9%, equivalente a un promedio de (9) docentes, de un total de (22) sobre la base de (17) ítems, los cuales consideraron “siempre” los estudiantes practicantes demostraron conocimientos en materia evaluativa, según los indicadores de competencias evaluativas en la dimensión cognitivas descritas en cada ítem.

2) Los promedios del número de docentes cuyas respuestas por ítems, están determinadas sólo por la alternativa “*Siempre*” con más del 50% por encima de las alternativas “algunas veces y “nunca” a continuación se especifican, resaltado en el cuadro 12, en color azul:

(Ítem 1): (15) docentes, el 68.1% respondió, “siempre” los estudiantes practicantes conocen el significado de estrategias evaluativas.

(Ítem 2): (15) docentes, el 68.1% respondió, “siempre” los estudiantes practicantes identifican las diferentes formas de evaluación.

(Ítem 3): (19) docentes, el 86.3% respondió, “siempre” los estudiantes practicantes distinguen los bloques de contenidos en el plan de evaluación.

(Ítem 10): (14) docentes, el 63.7%, manifestaron, “siempre”, los estudiantes practicantes conocen los tipos de registros que se utilizan para la evaluación.

(Ítem 11): (11) docentes, el 50% respondió, “siempre” los estudiantes practicantes conocen el significado de la hoja de control como un instrumento de registro de evaluación.

(Ítem 14): (12) docentes, el 54.5% consideró, “siempre” los estudiantes practicantes conocen diversos instrumentos de evaluación.

(Ítem 17): (17) docentes, el 77.2% consideró, “siempre” los estudiantes practicantes conocen el significado de la observación como técnica de evaluación.

Esto significa, que de un total de (22) docentes, **la media específica** calculada refleja que un 63.7% de ellos, es decir (14) respondieron (7) ítems, esto representa un 41.1% de un total de (17) ítems.

En atención a las consideraciones descritas, los resultados refieren entonces, que este porcentaje de docentes apreciaron que los practicantes mostraron las

competencias evaluativas referidas en los indicadores de competencias especificados para esos ítems. En consecuencia, significa que los practicantes conocen, o lo que es lo mismo, evidenciaron según los docentes fortalezas en las competencias evaluativas relacionadas con: (a) Conocen el significado de estrategias de evaluación; (b) Identifican las diferentes formas de evaluación, (c) Distinguen los bloques de contenidos en el plan de evaluación; (d) Conocen los tipos de registros como medio de evaluación; (e) Conocen el significado de la hoja de control como instrumento de registro de la evaluación; (f) Conocen diversos instrumentos de evaluación; (g) significado de la observación como técnica de la evaluación. Se debe destacar que las competencias señaladas se relacionan con las especificaciones curriculares vinculadas con los cursos de formación pedagógica y profesional.

3) El promedio del número de docentes que respondió los ítems considerando la alternativa “siempre” cuyos porcentajes resultaron por debajo del 50% de las alternativas “algunas veces y “nunca”, se describe a continuación:

(10) docentes equivalente a el 45.5% opinaron, que los estudiante practicante “siempre” (ítem 4) conoce diversas actividades evaluativas, (Ítem 5) el estudiante practicante “siempre” identifica las actividades evaluativas en función de los tipos de aprendizaje. La respuesta de estos 2 ítems fue superada en un 50 y 54, 5% por la alternativa “algunas veces”.

(9) docentes correspondiente a un 40.9% estimó, que los estudiantes practicantes “siempre” (ítem) 15) consideran los registros anecdoticos en la evaluación del desempeño. El número de docentes que respondieron este ítem fue superado en un 50% por la alternativa “algunas veces”.

(6) docentes equivalente a un 27.3% consideró, que los estudiantes practicantes “siempre” (ítem 6) concibe las apreciaciones cualitativas sobre la case de los criterios previamente establecido.

(5) docentes correspondiente a un 22.8% consideró, que los practicantes “siempre” (ítem 7) definen los criterios de evaluación como indicadores de logro.

(4) docentes relativo a 18.2% consideró, que los estudiantes practicantes “siempre” (ítem 13) identifican los diferentes tipos de evaluación de acuerdo con lo

establecido en la LOE.

(3) docentes equivalente a un 13.6% respondió, que los estudiantes practicantes “siempre” (ítem 9) identifican los aspectos que orientan la evaluación cualitativa, (ítem 16) conocen el significado de la observación como técnica de la evaluación del estudiante en el aula.

(2) docentes relativo a 9.0% estimó, que los estudiantes practicantes “siempre” (ítem 8) identificaron enfoques de la evaluación.

(1) docente relativo a un 4.5% consideró, que los estudiantes practicante “siempre” (ítem12) conoce las regulaciones de la LOE, reflejándola en la planificación y organización de la evaluación.

Al calcular la **media específica** de docentes que respondió por debajo del 50% la alternativa “siempre” solamente, (10) ítems, equivalente a un 58.8% del total de (17) ítems, resultó que sólo (5) docente, equivalente al 22.8%, consideró que los estudiantes practicantes demostraron “siempre” las competencias evaluativas, evidentemente, por debajo de las alternativas “algunas veces y “nunca”.

Atendiendo a estos resultados, se evidencia claramente según la consideración de los docentes, que los estudiantes presentaron debilidades con relación a las siguientes competencias: (a) ítems (5) Actividades evaluativas, (b) ítem (6) criterios de evaluación, (c) ítem (7) indicadores de logros, (d) ítem (9) enfoques de la evaluación, (e) ítem (12) aspectos que orientan la evaluación cualitativa, (f) ítem (13) aspectos legales de la evaluación, (g) ítem (15) registro anecdótico, (h) ítem (16) técnicas de evaluación.

En este orden de ideas, vale acotar, que el éxito de la práctica docente deriva de la eficiencia de la actuación del practicante, lo cual depende de la formación previa, la metodología que utiliza y la programación prevista, que le permitan aplicar dicha teoría pedagógica-didáctica en contextos educativos reales lo que implica el desempeño de sus roles a plenitud. Se espera entonces, que a ese nivel, el estudiante practicante se destaque en el desempeño de sus roles y abarque en su totalidad, tanto los procesos didácticos como los relacionados con las competencias en materia de la evaluación educativa. (Calatayud, 2007 p. 40).

Respuestas delimitadas por la alternativa “Algunas Veces”

Seguidamente se presenta el gráfico 14, en el se refleja las respuestas (frecuencia y porcentajes) por encima y por debajo del 50% de las alternativas “siempre” y “nunca”, relacionada con la alternativa “Algunas Veces”.

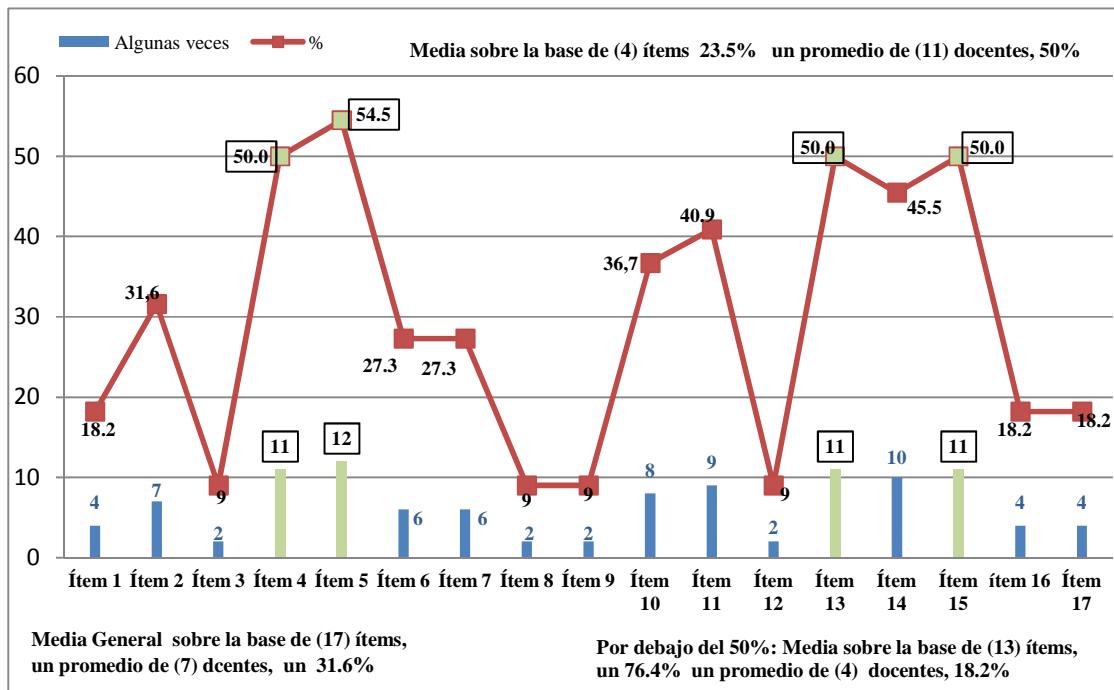


Gráfico 14. Competencias Evaluativas Dimensión Cognitiva: Frecuencia y Porcentajes de respuesta dadas por los Coordinadores, Asesores y Docentes Guías a los ítems por encima y debajo del 50% relacionada con la alternativa “Algunas Veces”.

1) Con respecto a las respuestas delimitadas por la alternativa “Algunas Veces”, de un total de 17 ítems, sobre la base de los datos especificados en el gráfico 14, al estimar *la media (general)* de las respuestas dadas por los docentes resultó, un 31.6% equivalente a un promedio de (7) docentes consideraron que los estudiantes practicante en algunas ocasiones (algunas veces) cumplieron con el indicador de competencia en materia evaluativa en su dimensión cognitiva.

2) Al apreciar específicamente el número de docentes que respondió cada ítem relacionado con el indicador de la competencia, se determinó, una *media específica* de (11) docentes equivalente al 50% que respondió un total de (4) ítem, equivalente a

un 23.5% de un total de (17) ítems; las frecuencias de los promedios están por encima de las alternativa de las alternativas “siempre” y “nunca”, resaltados en el cuadro 12 en color verde, se detalla a continuación: los docentes consideraron que los estudiantes practicantes “algunas veces”: (a) (11) docentes, (ítem 5) identifican las actividades evaluativas en función del tipo de aprendizaje; (b) Del mismo modo, (11) docentes, relativo al 50.0%, opinó que los estudiantes, “algunas veces” para los ítems (4), (13) y (15): a saber: (ítem 4) conocen diversas actividades evaluativas, (ítems 13) conocen diversos instrumentos de evaluación y el (ítem 15) consideran los registros anecdóticos en la evaluación del desempeño de los estudiantes.

3) Por otra parte, el número de docentes que respondieron el resto de los ítems que consideraron la alternativa “algunas veces” por debajo (menos del 50%) de las alternativas “siempre” y “nunca”, según la media obtenida, sólo (4) docentes, lo que representa el 18.2% en una media de (13) ítems, es decir, un 76.4% de un total de (17) ítems, a continuación se describen los diferentes ítems:

(2) docentes respectivamente, correspondiente al 9.0%, consideró que los practicantes “algunas veces” (ítem 3) distinguen los bloques de contenidos en el plan de evaluación, (ítem 8) identifican los enfoque de la evaluación, (ítem 9) identifican aspectos que orientan la evaluación cualitativa, (ítem 12) conocen las regulaciones de la LOE reflejándola en la planificación.

(4) docentes, equivalente a 18.2% respondió que “algunas veces” los estudiantes practicantes, respectivamente (ítem 1) conocen el significado de estrategias de evaluación, (ítem 16) conocen diferentes técnicas de evaluación, (ítem 17) conocen el significado de la observación como técnica de la evaluación.

(6) docentes equivalente a 27.3% respondió que “algunas veces” los estudiantes practicantes, respectivamente (ítem 6) conciben las apreciaciones cualitativa sobre la base de criterios previamente establecidos, (ítem 7) definen los criterios establecidos en los instrumentos de evaluación como indicadores de logro para la evaluación de los estudiantes.

(8) docentes relativo al 36.7% consideró que “algunas veces” los estudiantes practicantes (ítem 10) conocen los tipos de registros que se utilizan en evaluación.

(9) docentes relativo al 40.9% expresó que “algunas veces” los practicantes (ítem11) conocen el significado de la hoja de control como instrumento de registro de la evaluación. Este promedio se superó en un 50% por la alternativa “siempre”

(10) docentes referente al 45.5% contempló que “algunas veces” los practicantes (ítem14) conocen diversos instrumentos de evaluación. Este promedio fue superado en un 54.5% por la alternativa “siempre”.

Respuestas delimitadas por la alternativa “Nunca”

Seguidamente se presenta el gráfico 15, en el se refleja las respuestas (frecuencia y porcentajes) por encima y por debajo del 50% relacionada con la alternativa “Nunca”, se resalta en color naranja.

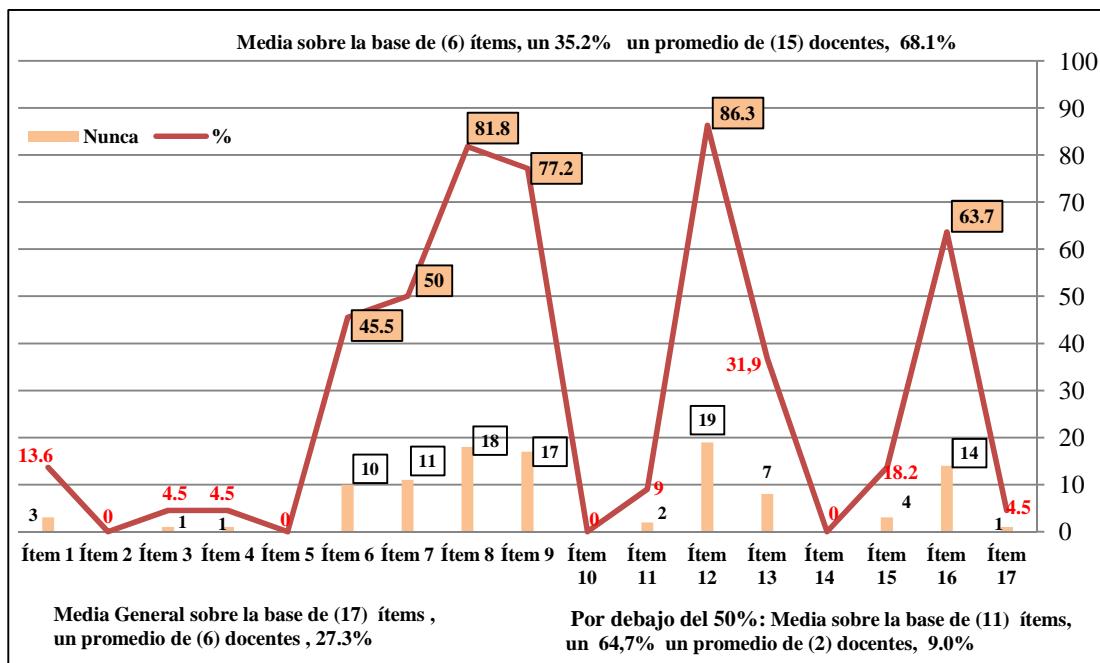


Gráfico 15. Competencias Evaluativas Dimensión Cognitiva: Frecuencia y Porcentajes de respuesta dadas por los Coordinadores, Asesores y Docentes Guías a los ítems por encima y debajo del 50% relacionada con la alternativa “Nunca”.

1) En cuanto a las respuestas definidas por la alternativa “Nunca”, la media (*general*) estimada indicó 27.3%, correspondiente a un promedio de (6) docentes, determinaron que los estudiantes practicante “nunca” demostraron conocimiento en materia evaluativa según los indicadores de competencias evaluativas especificadas

en un total de (17) ítems.

2) Al detallar los promedios del número de docentes cuyas respuestas por ítems están por encima del 50% de las alternativas “siempre” y “algunas veces” se determinó un promedio entre (15) docentes que respondieron únicamente un total de (6) ítem (resaltados en el cuadro 12 y gráfico 15 en color naranja) y se describen a continuación:

(Ítem 6): (10) docentes, el 45.5% consideró, “nunca” los estudiantes practicantes conciben las apreciaciones cualitativa sobre la base de criterios previamente establecidos.

(Ítem 7): (11) docentes, el 50.0% afirmó, “nunca” los estudiantes practicantes definen los criterios establecidos en los instrumentos de evaluación como indicadores de logro para la evaluación.

(Ítem 8): (18) docentes, el 81.8% respondió, “nunca” los estudiantes practicantes identificaron los enfoques de evaluación.

(Ítem 9): (17) docentes, el 77.2% expresó que “nunca” los estudiantes practicantes consideró aspectos que orientan la evaluación cualitativa.

(Ítem 12): (19) docentes, el 86.3% respondió, “nunca” los estudiantes practicantes están familiarizados con las regulaciones de la LOE.

(Ítem 16): (14) docentes, el 63.7% respondió, “nunca” los estudiantes practicantes conocen diferentes técnicas de evaluación.

3) El análisis establece, que se obtuvo una **media específica** de (15) docentes lo que representa el 68.1%, que respondieron con la alternativa nunca, sobre la base del 35.2% equivalente sólo a (6) ítems, los cuales estimaron que los estudiantes practicantes “nunca” evidenciaron las competencias evaluativas, según los indicadores descritos en el ítem, atendiendo sus conocimientos en materia evaluativa. Esto significa y refiere que los estudiantes practicantes presentaron *debilidades en cuanto a los aspectos relacionados con:* (a) ítem (6), apreciaciones evaluativas y los criterios de evaluación; (b) ítem (7), indicadores de logro en los instrumentos de evaluación; (c), ítem (8) enfoques de la evaluación cualitativa, (d) ítem (9) aspectos

que orientan la evaluación cualitativa; (e) ítem (12) aspectos legales de la evaluación, (f) ítem (16) técnicas de la evaluación de los aprendizajes.

4) Asimismo, de la descripción anterior se determinó también, sobre la base de una frecuencia de respuestas por debajo del 50%, una media de (2) docentes, equivalente al 9.0% que respondieron sólo (11) ítems el 64.7% (de un total de 17 ítems) relacionados con la alternativa “nunca”. Dentro de este grupo se apreció que los ítems (2), (5), (10) y (14) no recibieron respuesta por parte de los docentes.

Al cierre de la **Sección I - B**, del análisis realizado se desprende, sobre la base de un total de (22) Coordinadores-Asesores y Docentes-Guías, claramente se detalla, que sólo (9) de ellos, es decir, un 40.9% consideraron que los estudiantes practicantes “siempre” demostraron conocimientos en materia evaluativa, según los indicadores de competencias evaluativas en la dimensión cognitivas descritas en cada ítem, en tal sentido, algunos estudiantes practicantes evidenciaron, según los docentes, un nivel de dominio relacionado con las competencias evaluativas en su dimensión cognitivas siguientes, solamente sobre la base de (7) ítems: (a) Conocen el significado de estrategias de evaluación; (b) Identifican las diferentes formas de evaluación, (c) Distinguen los bloques de contenidos en el plan de evaluación; (d) Conocen los tipos de registros como medio de evaluación; (e) Conocen el significado de la hoja de control como instrumento de registro de la evaluación; (f) Conocen diversos instrumentos de evaluación; (g) significado de la observación como técnica de la evaluación. Se debe destacar que las competencias descritas se relacionan con las especificaciones curriculares vinculadas con los cursos de formación pedagógica y profesional, lo que permite el logro de los objetivos 2 y 3 del presente estudio.

Igualmente, se observa, que el número de docentes que respondió con la alternativa “Algunas Veces”, sobre la base de (4) ítems, sólo (7) el 36.6%, esto reflejan algunas debilidades y un nivel mínimo de logro por parte de los practicantes, ya que “algunas veces” cumplieron con el indicador de competencia en materia evaluativa en su dimensión cognitiva relacionadas con: (a) Conocen diversas actividades evaluativas (b) Identifican las actividades evaluativas, (c) Identifican los diferentes tipos de evaluación, (d) Consideran los registros anecdóticos en la

evaluación. Por otro lado, al referirnos a las repuestas delimitadas por la alternativa “Nunca”, (6) docentes, un 27.3%, consideraron, sobre la base de (6) ítems, lo que representa un 35.2% de (17) ítems, que algunos estudiantes practicantes “Nunca” cumplieron con el indicador de competencia en materia evaluativa en su dimensión cognitiva, lo que refiere algunas debilidades y un nivel mínimo de logro por parte de los practicantes, relacionadas con: (a) Concibe la evaluación cualitativa sobre criterios de logro, (b) Define criterios en los instrumentos como indicadores, (c) Identifica los enfoques de la evaluación, (d) Identifica los fundamentos de la evaluación cualitativa, (e) Conoce las regulaciones de la Ley Orgánica de Educación, (f) Conoce diferentes técnicas de evaluación.

En ese sentido, Cáceres (2009) refiere un porcentaje de los estudiantes en formación docente, egresan de las instituciones de formación, sin contar con una base de principios teóricos consistentes que les permitan generar competencias duraderas, en consecuencia, se ha demostrado como el conocimiento previo influye en las prácticas docentes garantizando un óptimo desempeño del futuro maestro en materia de la evaluación en el aula.

Así mismo, Cáceres (2009) señala también, que las universidades formadoras de maestros afrontan una serie de retos, los estudiantes en formación docente necesitan comprender los principios básicos teóricos relacionados con la práctica de la enseñanza y de la evaluación, explica que en algunos casos los estudiantes egresan de las instituciones formadoras de maestro, sin haber asimilado los aspectos teóricos- cognitivos; en consecuencia un conocimiento teórico previo influye en el éxito de las prácticas docentes y la garantía de un futuro docente de calidad en el desempeño de la práctica evaluativa.

Las conclusiones generadas de la **Sección I**, con relación a las competencias evaluativas en su dimensión cognitiva, ratifican, que una competencia evaluativa es la habilidad del estudiante practicante para poner en evidencias procesos cognitivos. Según Toledo (2006), los procesos cognitivos que se activan durante la práctica docente, se expresan en el buen uso del saber en materia de evaluación, procesos

alcanzados por los practicantes durante su formación y que le permite responder a las demandas de la práctica evaluativas en el aula.

Por consiguiente, las competencias evaluativas demostradas por los practicantes, en su nivel cognitivo, se dirigen a los aspectos siguientes:

(a) Permitió verificar algunas de las competencias evaluativas cognitivas, alcanzadas por los practicantes según los cursos de formación pedagógica y profesional y que les permitió de alguna manera responder a las demandas de la práctica evaluativa en el aula; (b) Las competencias evaluativas en su Dimensión Cognitiva, demostradas por los practicantes se corresponden con las especificaciones curriculares prescritas y las indicadas en la matriz de especificaciones. (Ver cuadro 7 pp. 66 - 67); (c) Se evidenció la coherencia entre las competencias demostradas y la adquirida durante su formación; (d) Se evidenció, también que entre un 40.9% y 43.7% de los practicantes no demostraron conocimiento o dominio cognitivo en materia de evaluación, lo que mostró debilidades y dificultades.

De allí pues, es importante destacar que una de las funciones del docente formador de maestros, es analizar las prácticas pedagógicas y evaluativas de estos practicantes, de tal forma que adopten una actitud analítica frente a su desempeño, que les permita verificar exactamente los aprendizajes logrados durante su formación y que podrán en práctica en el aula y al mismo tiempo les permita aplicar correctivos que generan cambios significativos para los futuros estudiantes. (Toledo, 2006).

A continuación el análisis de las Competencias Evaluativas, *Dimensión Procedimental* (saber hacer) de los practicantes:

Sección II: Competencias Evaluativas, Dimensión Procedimental (saber hacer) de los practicantes.

En esta sección se detallan las *Competencias Evaluativas, Dimensión Procedimental* (saber hacer) de los practicantes, a partir de las respuestas emitidas por los Coordinadores-Asesores y Docentes-Guías y los propios estudiantes practicantes a un listado de (17) ítems, (del 18 al 34) distribuidos según esta dimensión, a través del cuestionario autoadministrado, el análisis llevó a determinar:

En primer lugar, (**Sección II - A**), en la cual se describen las competencias evaluativas procedimentales de los practicantes considerando sus destrezas en materia evaluativa. En segundo lugar, (**Sección II - B**), aquí se describen las competencias evaluativas procedimentales de los practicantes, considerando las opiniones emitidas por los Coordinadores-Asesores y Docentes-Guías, con relación a la ejecución y cumplimiento de la competencia evaluativa, dimensión procedural.

A propósito, Flores (2008) describe las competencias procedimentales, como *competencias del saber hacer*, en este estudio se considera la capacidad para utilizar la evaluación: organizar y planificar, preparar, seleccionar o construir. Asimismo, Tobón (2005) las considera como el saber hacer (desempeño basado en procedimientos y estrategias en el desempeño de diferentes roles. (Ver pp. 27-28).

Cabe mencionar también a Saravia (2004) ubica las competencias evaluativas dentro del grupo de las competencias técnicas, como el conjunto de conocimientos procedimentales e instrumentales que permiten a docente desarrollar su actividad académica desde la elaboración de una planificación de una clase, hasta el diseño de instrumentos adecuados.

Sección II - A. Competencias evaluativas Dimensión Procedimental, por parte de los estudiantes-practicantes. Inmediatamente se presenta el cuadro 13, en el se muestran los resultados obtenidos de las respuestas dadas a cada ítem, expresadas por los estudiantes-practicantes, atendiendo a sus destrezas en materia evaluativa. Inmediatamente se describen las competencias evaluativas de los estudiantes practicantes en su dimensión procedural:

Cuadro 13

Competencias Evaluativas Dimensión Procedimentales: Frecuencia y Porcentajes de respuesta dadas a los ítems de acuerdo con el número de estudiantes practicantes, considerando sus destrezas (saber hacer).

Ítem	Indicadores	22 Practicantes Estudiantes Frecuencia y Porcentajes					
		S	%	AV	%	N	%
18	Diseña indicadores de desempeño para la evaluación de las competencias del estudiante.	20	90.9	1	4.5	1	4.5
19	Aplica criterios para garantizar la congruencia del proceso de evaluación con los contenidos programáticos.	12	54.5	9	40.9	1	4.5
20	Selecciona técnicas considerando la competencia que se requiere evaluar en cada estudiante.	20	90.9	1	4.5	1	4.5
21	Varía los procedimientos técnicos según la aplicación de cada instrumento de evaluación.	12	54.5	9	40.9	1	4.5
22	Utiliza el Diario de observaciones para el registro del desempeño y competencias de los estudiantes.	17	77.2	5	22.8	0	0
23	Elabora Informes descriptivos apoyados en criterios cualitativos de la evaluación.	9	40.9	13	59.1	0	0
24	Utiliza la evaluación continua de los aprendizajes como estrategia para el seguimiento estudiantil.	17	77.2	4	18.2	1	4.5
25	Aplica la evaluación formativa para detectar debilidades en el aprendizaje del estudiante.	11	50.0	6	27.3	4	18.2
26	Organiza acciones para generar procesos de las formas de heteroevaluación y coevaluación.	6	27.3	4	18.2	10	45.5
27	Articula las actividades de evaluación con los contenidos programáticos: Conceptuales, procedimentales y actitudinales.	20	90.9	1	4.5	1	4.5
28	Incluye las estrategias de la evaluación a utilizar en su plan de clase y plan de evaluación.	8	36.3	3	13.6	10	45.5
29	Sistematiza criterios cualitativos para la evaluación final de los aprendizajes de los estudiantes.	8	36.3	4	18.2	10	45.5
30	Discute los resultados de la evaluación con los estudiantes con fines correctivos y formativos.	4	18.2	5	22.8	13	59.1
31	Evaluúa las competencias de los estudiantes utilizando indicadores de logro para cada estudiante.	9	40.9	1	4.5	12	54.5
32	Establece estándares valorativos de las competencias para evidenciar su nivel de logro de los estudiantes.	15	68.1	7	31.9	0	0
33	Aplica los principios normativos y legales de la evaluación.	4	18.2	6	27.3	12	54.5
34	Selecciona diversas actividades evaluativas considerando el momento de la evaluación de los estudiantes.	18	81.8	4	18.2	0	0
Media General de respuestas dadas por los practicantes a los ítems Dimensión Procedimental		12	54.5	5	22.8	5	22.8

Autora 2012

Leyenda: S: Siempre, AV: Algunas Veces, N: Nunca.

Competencias Evaluativas Dimensión Procedimental de los practicantes estudiantes, considerando sus destrezas en materia evaluativa.

Sobre la base de lo registrado en el cuadro 13, se describen las competencias evaluativas de los practicantes en su *Dimensión Procedimental*, en función de las frecuencias de respuestas dadas por los (22) estudiantes practicantes a cada ítem, un listado de (17) ítems, (del 18 al 34), considerando sus destrezas en la aplicación y ejecución de la evaluación en el aula.

Pues bien, para efecto del análisis de detallan los resultados obtenidos de acuerdo con los tres tipos de respuestas delimitadas por las alternativas “siempre”, “algunas veces” y “nunca” relacionadas con los indicadores de competencias evaluativas en su dimensión procedural. Es importante resaltar que las cifras destacadas en color azul para la alternativa “siempre”, color verde para la alternativa “algunas veces” y color naranja para la alternativa “nunca”; cada alternativa de respuestas presentadas en el cuadro 13, indican el número de estudiantes practicantes que están iguales o por encima del 50% (la mediana calculada en la distribución de los datos es (11) igual al 50%) con relación a cada una de las alternativas.

Dentro de este marco, fundamentado en el cuadro anterior, seguidamente se presenta el gráfico 16, en el se refleja las respuestas (frecuencia y porcentajes) dadas por los estudiantes practicantes a los ítems por encima y debajo del 50% según sean las alternativas “*Siempre*”, resaltada con el color azul, “*Algunas Veces*” resaltada con el color verde y “*Nunca*”, resaltado con el color naranja. Para cada una de las alternativas se indica la *media general* sobre la base del total de 17 ítems, *la media por encima del 50% y la media por debajo del 50%* de los ítems resultantes.

Cabe destacar, que en esta *Sección II - A*, los datos se analizaron tomando en cuenta dos puntos de vista: a) Desde la perspectiva del *número de estudiantes practicantes* que respondieron cada ítem, a *Nivel General* b) Desde el punto de vista del *número de ítems respondidos por cada uno de los estudiantes practicantes* a *Nivel Individual*. Inmediatamente el gráfico 16:

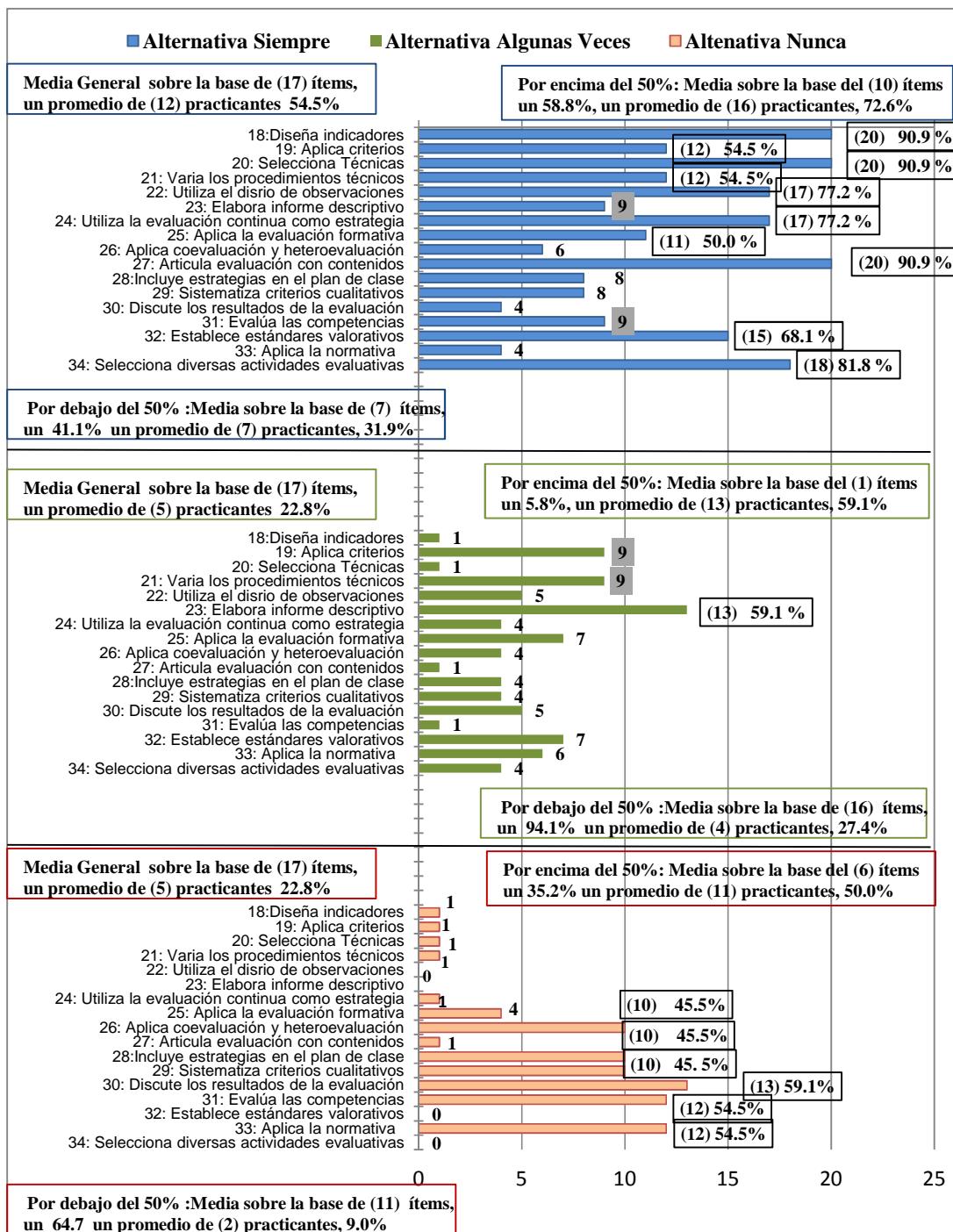


Gráfico 16. Competencias Evaluativas Dimensión Procedimentales: Frecuencia y Porcentajes de respuestas dadas a los ítems por encima y debajo del 50% relacionada con las alternativas de respuestas según sea “Siempre” “Algunas Veces” y “Nunca” según el número de estudiantes practicantes.

a) Desde la perspectiva del *número de estudiantes practicantes* que respondieron cada ítem, a **Nivel General** la descripción se presenta de la siguiente manera:

Respuestas definidas por la alternativa “Siempre”

La información presentada en el gráfico 16, apoyado en los datos registrados en el cuadro 13, se describe a continuación:

1) Con relación a las respuestas definidas por la alternativa “**Siempre**” la **media (general)** calculada reveló que un promedio de (12) practicantes, de un total de (22) estudiantes, equivalente a un 54.5%, sobre la base de (17) ítems, estimaron que “siempre” aplicaron los procedimientos en materia evaluativa, según los indicadores de competencias evaluativas en la dimensión procedural descritas en cada ítem.

2) También los resultados indican el número de ítems determinados sólo por la alternativa “**Siempre**” igual y por encima del 50% de las alternativas “algunas veces” y “nunca”, equivalente a un total de (10) ítems; estos ítems son: ítems 18, 19, 20, 21, 22, 24, 25, 27, 32, 34, correspondiente a un 58.8% de un total de 17 ítems, la **media específica** resultante es de (16) estudiantes practicantes, perteneciente a un 72.6% de un total de (22) de ellos; a continuación se destacan las características de las respuestas dada por los practicante en función de las frecuencias asignadas para cada uno de los ítems de acuerdo con los indicadores de competencias, se especifican:

(Ítem 18): (20) estudiantes practicantes, el 90.9% afirmó que “siempre” diseñan indicadores de desempeño para la evaluación de las competencias los estudiantes; (Ítem 19): (12) estudiantes practicantes, un 54.5% afirmó que “siempre” aplican criterios para garantizar la congruencia del proceso de evaluación con los bloques de contenidos programáticos; Ítem 20): (20) estudiantes practicantes, un 90.9%, estimó que “siempre” seleccionan técnicas considerando la competencia que se requiere evaluar; (Ítem 21): (12) estudiantes practicantes, el 54.5% afirmó que “siempre” varían los procedimientos técnicos según la aplicación de cada instrumento; Ítem 22): (17) estudiantes practicantes, un 77.2% consideró, que “siempre” utilizan el diario de observaciones para el registro del desempeño de los estudiantes; (Ítem 24): (17) estudiantes practicantes, un 77.2% estimó “siempre”

utiliza la evaluación continua de los aprendizajes como estrategias para el seguimiento del desempeño y el logro de las competencia y desempeño de los estudiantes; (Ítem 25): (11) estudiantes practicantes, un 50.0% afirmó, “siempre” aplican la evaluación formativa para detectar debilidades en el aprendizaje del estudiante; Ítem 27: (20) estudiantes practicantes, un 90.9% consideró “siempre” articula las actividades de evaluación con los contenidos programáticos: Conceptuales, procedimentales y actitudinales; (Ítem 32): (15) estudiantes practicantes, el 68.1% afirmó “siempre” establecen estándares valorativos de las competencias para evidenciar su nivel de logro; (Ítem 34): (18) estudiantes practicantes, el 81.8% respondió que “siempre” seleccionaron diversas actividades evaluativas considerando el momento de la evaluación del desempeño de los estudiantes en el aula.

Los resultados evidencian *un aceptable nivel de dominio* de los indicadores de competencias evaluativas relacionadas con la dimensión procedimental por parte de (12) estudiantes practicantes, esto refiere fortalezas en cuanto a las siguientes competencias evaluativas, a saber: (a) Diseñan indicadores de desempeño; (b) Aplican criterios de evaluación; (c) Seleccionan diversas técnicas de evaluación; (d) Varían los procedimientos técnicos de la evaluación; (e) Utilizan los diarios de observaciones para el registro de las evaluaciones; (f) Utiliza la evaluación continua de los aprendizajes como estrategias para el seguimiento del desempeño estudiantil; (g) Aplican la evaluación formativa para detectar debilidades en el aprendizaje del estudiante; (h) Articula las actividades de evaluación con los contenidos programáticos: Conceptuales, procedimentales y actitudinales. (i) Establecen estándares valorativos de las competencias para evidenciar su nivel de logro; (j) Seleccionan diversas actividades evaluativas considerando el momento de la evaluación del desempeño de los estudiantes.

3) Por otra parte, los resultados también revelan el número de respuestas dadas a los ítems 23, 26, 28, 29, 30, 31, 33 por debajo del 50% , es decir, sobre la base de (7) ítems sólo un 41.1% de un total de 17 ítems, una **media específica** de (7) estudiantes practicantes apenas el 31.9%, los cuales indican algunas debilidades de

estos practicantes con relación al dominio de los indicadores de competencias procedimentales referidas a: (a) Elaborar informes descriptivos apoyados en criterios cualitativos; (b) Organizar acciones para generar procesos de heteroevaluación y coevaluación; (c) Incluyen estrategias de evaluación a utilizar en el plan de clase; (d) Sistematiza criterios cualitativos para la evaluación final de los aprendizajes, (e) Discutir los resultados de evaluación con los estudiantes con fines correctivos, Evaluar las competencias de los estudiantes utilizando indicadores de logro; (f) Aplica los principios normativos de la evaluación.

Sobre la base de lo descritos, es necesario resaltar la importancia significativa de desarrollar competencias procedimentales en el futuro docente para garantizar su óptimo desempeño en el aula. Murillo (2009) expresa, que se espera que todo docente así como también, todo estudiante de educación en la instancia de la práctica profesional, tenga suficiente conocimiento de las implicaciones del ejercicio de su labor y las habilidades necesarias para ponerlo en práctica de forma coherente, propia, crítica y pertinente.

Respuestas definidas por la alternativa “algunas veces”

Con relación a las respuestas definidas por la alternativa “algunas veces” la información reflejada en el gráfico 16, sobre la base de los datos del cuadro 13 permite la siguiente descripción:

1) En primer término, con relación a la alternativa “*Algunas Veces*”, en cuanto a la media **general** estimada indica, que de (22) estudiantes practicantes, sólo un promedio de (5) de ellos, es decir, el 22.8%, respondió que “algunas veces”, aplicaron o ejecutaron algunos procedimientos en materia evaluativa, según los indicadores de competencias especificado en cada ítem, de un total de 17 ítems.

2) Al analizar los datos es posible apreciar que sobre la base de (1) ítem, el 5.8% de un total de (17) ítems, la **media específica** es de (13) estudiantes practicantes lo que representa un 59.1% consideró (por encima del 50% de las alternativas siempre y nunca), algunas veces elaboraron informes descriptivos apoyados en criterios cualitativos.

3) De igual manera, el número de respuestas dadas a los ítems 18, 19, 20, 21, 22, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33 están por debajo de las alternativas siempre y nunca, un total de (16) ítems un 94.1% , sólo una **media específica** de (4) estudiantes practicantes, esto quiere decir, un 27.4%. Sin embargo, es importante destacar que para los ítems (19) y (21) a pesar de estar por debajo del 50% de las respuestas, fueron considerados por 9 estudiantes practicantes cada uno, es decir, (9) estudiantes practicantes consideraron que algunas veces: (a) aplicaron criterios para garantizar la congruencias del proceso de evaluación con los contenidos programáticos y (b) variaron los procedimientos técnicos según la aplicación de cada instrumento.

Respuestas definidas por la alternativa “nunca”

Con relación a las respuestas determinadas por la alternativa “nunca” los datos registrados en el grafico 16, en concordancia con los datos del cuadro 13 muestran la siguiente descripción:

1) Con relación al **promedio general**, los datos indican sobre la base de los (17) ítems, únicamente una media de (5) practicantes relativo a un 22.8% consideraron que “nunca” aplicaron procedimientos relacionados con las competencias procedimentales relativas a la evaluación de los aprendizajes.

2) Por otra parte, al considerar el número de respuestas por encima del 50% de estudiantes, los datos revelan que sobre la base de (6) ítems un 35.2%, sólo una **media específica** de (11) estudiantes practicantes el 50.0% consideró nunca demostraron competencias procedimentales relativas a la evaluación. Los ítems referidos se describen seguidamente y refieren algunas debilidades por parte de esos estudiantes practicantes: (a) Ítem 26: “Nunca” organizaron acciones para generar proceso de heteroevaluación y coevaluación; (b) Ítem 28: “Nunca” incluyeron las estrategias de evaluación a utilizar en el plan de clase; (c) Ítem 29: “Nunca” Sistematizaron criterios cualitativos para la evaluación final de los aprendizajes; (d) Ítem 30: “Nunca” discutieron los resultados de la evaluación con los estudiantes con fines correctivos; (e) Ítem 31: “Nunca” evaluaron las competencias de los estudiantes utilizando indicadores de logro; (f) Ítem 33: “Nunca” aplicaron los principios normativos de la evaluación.

3) El resto de los ítems, exactamente 11 ítems, el 64.7% obtuvieron una frecuencia de respuesta por debajo del 50%, representado por una **media específica** de (2) estudiantes practicantes, equivalente a un 9.1%. Es importante resaltar que en esta alternativa los estudiantes no respondieron los ítems (22), (23), (32) y (34).

En ese sentido, los resultados a *nivel general* revelan que el 54.5% de los estudiantes practicantes lograron un nivel de dominio aceptable con relación a los indicadores de competencias procedimentales, vinculadas con respuestas dadas a la alternativa “siempre”, lo que representa un significación importante si consideramos lo expuesto por Toledo (2006) cuando indica, las competencias procedimentales son las destrezas y habilidades que se traducen en un conjunto de procedimientos realizados por el docente que hacen efectiva la evaluación. Al mismo tiempo, los instrumentos, técnicas y métodos representan un soporte físico que se vinculan a un proceso fundamental para evidenciar los niveles de dominio de las competencias que van adquiriendo los estudiantes y a través de ellos, los docentes son capaces de realimentar su práctica educativa en función de los aprendizajes.

b) Análisis de los datos desde el punto de vista del *número de ítems respondidos por cada uno de los estudiantes* practicantes (individualmente):

Según las alternativas “siempre”, “algunas veces” y “nunca”, para éste fin se presenta a continuación el cuadro 14, en el se detallan las competencias evaluativas dimensión procedimentales a **Nivel Individual**:

Cuadro 14

Competencias Evaluativas Dimensión Procedimentales: Frecuencia y Porcentajes y descripción según del número de ítems respondidos por cada uno de los estudiante practicante, considerando sus destrezas (saber hacer).

Nº de Practicantes	Nº de ítems y % Alternativa Siempre	Nº de ítems Alternativa “Algunas Veces”	Nº de ítems Alternativa “Nunca”
1	5 ítems (29.11%) 22. 23. 24. 28. 32.	5 ítems (29.11%) 25. 29. 31. 33. 34.	7 ítems (41.1%) 18. 19. 20. 21. 26. 27. 30
2	7 ítems (41.1%) 18. 20. 22. 24. 27. 28. 34.	5 ítems (29.11%) 19. 21. 23. 29. 32	5 ítems (29.11%) 25. 26. 30. 31. 33.
3*	7 ítems (41.1%) 18. 19. 20. 22. 27. 31. 32.	6 ítems (35.2%) 21. 23. 24. 30. 33. 34.	4 ítems (23.5%) 25. 26. 28. 29.
4*	6 ítems (35.2%) 18. 19. 20. 25. 27. 34.	7 ítems (41.1%) 21. 22. 23. 24. 28. 29. 32.	4 ítems (23.5%) 26. 30. 31. 33.
5	8 ítems (47.1%) 18. 20. 21. 24. 25. 27. 28. 34.	5 ítems (29.11%) 19. 22. 23. 26. 32.	4 ítems (23.5%) 29. 30. 31. 33.
6	7 ítems (41.1%) 18. 20. 24. 27. 31. 33. 34.	7 ítems (41.1%) 19. 21. 22. 23. 29. 30. 32.	3 ítems (17.6%) 25. 26. 28.
7*	10 ítems (58.8%) 18. 20. 21. 22. 24. 27. 28. 29. 32. 34.	3 ítems (17. %) 19. 23. 25.	4 ítems (23.5%) 26. 30. 31. 33.
8	9 ítems (52.9%) 18. 20. 21. 22. 24. 27. 28. 32. 34.	4 ítems (23.5%) 19. 23. 25. 26.	4 ítems (23.5%) 29. 30. 31. 33.
9	9 ítems (52.9%) 18. 20. 22. 23. 24. 27. 31. 32. 34.	5 ítems (29.11%) 19. 21. 26. 30. 33.	-
10	12 ítems (70.5%) 18. 19. 20. 21. 22. 23. 27. 28. 30. 32. 33. 34.	2 ítems (11.7%) 24. 25.	3 ítems (17.6%) 26. 29. 31.
11*	12 ítems (70.5%) 18. 20. 22. 24. 25. 26. 27. 29. 30. 32. 33. 34.	3 ítems (17.6%) 19. 21. 23.	2 ítems (11.7%) 28. 31.
12	12 ítems (70.5%) 18. 19. 20. 22. 23. 25. 26. 27. 29. 31. 32. 34.	2 ítems (11.7%) 21. 24.	3 ítems (17.6%) 28. 30. 33.
13	8 ítems (47.1%) 18. 20. 21. 22. 23. 24. 25. 29.	5 ítems (29.11%) 19. 27. 32. 34.	4 ítems (23.5%) 26. 28. 30. 31. 33.
14	13 ítems (76.4%) 18. 19. 20. 21. 22. 23. 24. 26. 27. 29. 30. 32. 34.	2 ítems (11.7%) 25. 28.	2 ítems (11.7%) 31. 33.
15	11 ítems (64.7%) 18. 19. 20. 21. 22. 23. 24. 25. 27. 32. 34.	2 ítems (11.7%) 28. 33.	4 ítems (23.5%) 26. 29. 30. 31.
16*	3 ítems (17.6%) 18. 25. 27.	7 ítems (41.1%) 19. 20. 21. 22. 23. 32. 34	7 ítems (41.1%) 24. 26. 28. 29. 30. 31. 33.
17	9 ítems (52.9%) 19. 20. 21. 23. 24. 25. 27. 33. 34.	5 ítems (29.11%) 18. 22. 26. 30. 32.	3 ítems (17.6%) 28. 29. 31.
18	13 ítems (76.4%) 18. 19. 20. 21. 22. 24. 25. 26. 27. 30. 31. 32. 34.	1 ítems (5.8%) 23.	3 ítems (17.6%) 28. 29. 33.
19	13 ítems (76.4%) 18. 19. 20. 21. 22. 24. 25. 26. 27. 29. 31. 32. 34.	2 ítems (11.7%) 23. 33.	2 ítems (11.7%) 28. 30.
20	13 ítems (76.4%) 18. 19. 20. 21. 22. 23. 24. 25. 27. 28. 31. 32. 34.	2 ítems (11.7%) 30. 33.	2 ítems (11.7%) 26. 29.
21*	12 ítems (70.5%) 18. 19. 20. 21. 22. 24. 26. 27. 29. 31. 32. 34.	2 ítems (11.7%) 23. 25.	3 ítems (17.6%) 28. 30. 33.
22	12 ítems (70.5%) 18. 19. 20. 22. 24. 25. 27. 28. 29. 31. 32. 34.	2 ítems (11.7%) 21. 23.	3 ítems (17.6%) 26. 30. 33.
Media de ítems	10 ítems (58.8%)	2 ítems (11.7%)	5 ítems (29.4%)
Media de practicantes	(12) 50.5%	(5) 22.8%	(5) 22.8%

Autora 2012 Nota: * practicantes estudiantes Nº 3, 4, 7, 11, 16 y 21 fueron objeto de observación durante las prácticas docentes.

Del cuadro14 se describen las fortalezas y debilidades expresadas por cada uno de los estudiantes practicante (individualmente), para ello se aplicaron una serie de criterios de indicadores de dominio (entendidos en este estudio, como el conjunto de descripciones de las habilidades o capacidades procedimentales que deben demostrar los estudiantes practicantes al responder los ítems, ver p. 114), en tal sentido, de 22 estudiantes practicantes, sobre la base de los (17 ítems) se describe lo siguiente:

1. Practicante (Nº 16): el 4.5% de (22) estudiantes practicantes, respondió con la alternativa “siempre” (3 ítems) equivalente al 17.6%, de un total de (17 ítems), de acuerdo con los indicadores de competencia para cada ítem; representa un nivel mínimo de dominio de indicadores de competencias, y sólo sugiere “siempre” el dominio de los siguientes aspectos:

(a) Ítem 18: diseña indicadores de desempeño para la evaluación de las competencias del estudiante.

(b) Ítem 25: aplica la evaluación formativa para detectar debilidades en el aprendizaje del estudiante.

(c) Ítem 27: articula las actividades de evaluación con los contenidos programáticos: Conceptuales, procedimentales y actitudinales.

Se advierte que el 82.3% del resto de los ítems los ubicó entre la alternativa “algunas veces” 41.1% (7 ítems) y la alternativa “nunca” 41.1% (7 ítems), también representa un nivel mínimo de dominio de indicadores de competencias.

En función de esta apreciación, los resultados indican con relación a la alternativa “nunca” que el estudiante presentó debilidades en los siguientes indicadores de competencia relacionados con los ítems:

(a) Ítem 24: “Nunca” utiliza la evaluación continua de los aprendizajes como estrategia para el seguimiento del desempeño estudiantil.

(b) Ítem 26: “Nunca organiza acciones para generar procesos de las formas de heteroevaluación y coevaluación.

(c) Ítem 28: “Nunca” incluye las estrategias de la evaluación a utilizar en su plan de clase y plan de evaluación.

(d) Ítem 29: “Nunca” sistematiza criterios cualitativos para la evaluación final de los aprendizajes.

(e) Ítem 30: “Nunca” discute los resultados de la evaluación con los estudiantes con fines correctivos.

(f) Ítem 31: “Nunca” evalúa las competencias de los estudiantes utilizando indicadores de logros para cada instrumento.

(g) Ítem 33: “Nunca” aplica los principios normativos y legales de la evaluación educativa.

Sin embargo, con relación a la alternativa “Algunas veces” consideró:

(a) Ítem 19: “Algunas veces” aplica criterios para garantizar la congruencia del proceso de la evaluación de los contenidos programáticos.

(b) Ítem 20: “Algunas veces” selecciona técnicas considerando la competencia que se requiere evaluar de los estudiantes.

(c) Ítem 21: “Algunas veces” varía los procedimientos técnicos según la aplicación de cada instrumento de evaluación.

(d) Ítem 22: “Algunas veces” utiliza el diario de observaciones para el registro del desempeño de los estudiantes en el aula de clases.

(e) Ítem 23: “Algunas veces” elabora informes descriptivos apoyados en criterios cualitativos.

(f) Ítem 32: “Algunas veces” establece estándares valorativos de las competencias para evidenciar su nivel de logro de las competencias.

(g) Ítem 34: “Algunas veces” selecciona diversas actividades evaluativas considerando el momento de la evaluación.

*Es importante acotar, que este estudiante representa uno de los practicantes que fue objeto de observación en el aula durante sus prácticas docentes y sólo obtuvo un 18.5% de logro de dominio mínimo de los indicadores de competencias. Esto refiere un nivel mínimo de dominio de los indicadores de competencias.

2. Practicante (Nº 1): el 4.5% de los (22) estudiantes practicantes respondió con la alternativa “siempre” (5 ítems) equivalente al 29.4%, de un total de (17 ítems), de acuerdo con los indicadores de competencia evaluativas procedimentales para cada

ítem, representa un nivel mínimo de dominio de indicadores de competencias, en tal sentido sus respuestas sugieren “siempre” el dominio sólo de los siguientes aspectos:

(a) Ítem 22: utiliza el diario de observaciones para el registro del desempeño de los estudiantes en el aula.

(b) Ítem 23: elabora informes descriptivos apoyados en criterios cualitativos de la evaluación educativa.

(c) Ítem 24: utiliza la evaluación continua de los aprendizajes como estrategia para el seguimiento del desempeño estudiantil.

(d) Ítem 28: incluye las estrategias de la evaluación a utilizar en su plan de clase y el en plan de evaluación.

(e) Ítem 32: establece estándares valorativos de las competencias para evidenciar su nivel de logro de cada estudiante.

Lo anterior significa que el 70.5% del resto de los ítems los ubicó entre la alternativa “algunas veces” 29.4% (5 ítems) y la alternativa “nunca” 41.1% (7 ítems), lo que representa un nivel mínimo de dominio de indicadores de competencias y en consecuencia, los datos indican con relación a la alternativa “nunca” que el estudiante presentó debilidades en los siguientes indicadores de competencia relacionados con los ítems:

(a) Ítem 18: “Nunca” diseña indicadores de desempeño para la evaluación de las competencias del estudiante.

(b) Ítem 19: “Nunca” aplica criterios para garantizar la congruencia del proceso de la evaluación de los contenidos programáticos.

(c) Ítem 20: “Nunca” selecciona técnicas considerando la competencia que se requiere evaluar para cada estudiante.

(d) Ítem 21: “Nunca” varía los procedimientos técnicos según la aplicación de cada instrumento de evaluación.

(e) Ítem 26: “Nunca” organiza acciones para generar procesos de las formas de heteroevaluación y coevaluación.

(f) Ítem 27: “Nunca” articula las actividades de evaluación con los contenidos programáticos: Conceptuales, procedimentales y actitudinales.

(g)Ítem 30: “Nunca” discute los resultados de la evaluación con los estudiantes con fines correctivos y formativos.

De tal manera, con relación a la alternativa “algunas veces” indicó lo siguientes indicadores de competencias:

(a)Ítem 25: “Algunas veces” aplica la evaluación formativa para detectar debilidades en el aprendizaje del estudiante.

(b)Ítem 29: “Algunas veces” sistematiza criterios cualitativos para la evaluación final de los aprendizajes.

(c)Ítem 31: “Algunas veces” evalúa las competencias de los estudiantes utilizando indicadores de logros para cada instrumento de evaluación.

(d)Ítem 33: “Algunas veces” aplica los principios normativos y legales de la evaluación educativa.

(e)Ítem 34: “Algunas veces” selecciona diversas actividades evaluativas considerando el momento de la evaluación del estudiante en el aula.

3. *Practicante (Nº 4):* el 4.5% de los (22) estudiantes practicantes respondió con la alternativa “siempre” (6 ítems) equivalente al 35.2%, de un total de (17 ítems), de acuerdo con los indicadores de competencia evaluativas procedimentales para cada ítem, esto indica un nivel mínimo de dominio de indicadores de competencias, por lo tanto, sus respuestas sugieren “siempre” el dominio sólo en los siguientes aspectos:

(a)Ítem 18: diseña indicadores de desempeño para la evaluación de las competencias del estudiante.

(b)Ítem 19: aplica criterios para garantizar la congruencia del proceso de la evaluación de los contenidos programáticos.

(c)Ítem 20: selecciona técnicas considerando la competencia que se requiere evaluar de los estudiantes.

(d)Ítem 25: aplica la evaluación formativa para detectar debilidades en el aprendizaje del estudiante.

(e)Ítem 27: articula las actividades de evaluación con los contenidos programáticos: Conceptuales, procedimentales y actitudinales.

(f) Ítem 34: selecciona diversas actividades evaluativas considerando el

momento de la evaluación de cada estudiante.

Esto quiere decir, que un 64.8% del resto de los ítems los ubicó entre la alternativa “algunas veces” 41.1% (7 ítems) y la alternativa “nunca” 23.5% (4 ítems). Esto refiere un nivel mínimo de dominio de indicadores de competencias. De manera que, las cifras indican con relación a la alternativa “nunca” que el estudiante presentó debilidades en los siguientes indicadores de competencia relacionados con los ítems:

(a) Ítem 26: “Nunca” organiza acciones para generar procesos de formas de heteroevaluación y coevaluación.

(b) Ítem 30: “Nunca” discute los resultados de la evaluación con los estudiantes con fines correctivos y formativos.

(c) Ítem 31: “Nunca” evalúa las competencias de los estudiantes utilizando indicadores de logros para cada instrumento.

(d) Ítem 33: “Nunca” aplica los principios normativos y legales de la evaluación educativa.

Por otro lado, en cuanto a la alternativa “algunas veces” señaló lo siguiente aspectos relacionados con los indicadores de competencias:

(a) Ítem 21: “Algunas veces” varía los procedimientos técnicos según la aplicación de cada instrumento de evaluación.

(b) Ítem 22: “Algunas veces” utiliza el diario de observaciones para el registro del desempeño de los estudiantes.

(c) Ítem 23: “Algunas veces” elabora informes descriptivos apoyados en criterios cualitativos de la evaluación.

(d) Ítem 24: “Algunas veces” utiliza la evaluación continua de los aprendizajes como estrategia para el seguimiento del desempeño estudiantil.

(e) Ítem 28: “Algunas veces” incluye las estrategias de la evaluación a utilizar en su plan de clase y el plan de evaluación.

(f) Ítem 29: “Algunas veces” sistematiza criterios cualitativos para la evaluación final de los aprendizajes de cada estudiante.

(g) Ítem 32: “Algunas veces” establece estándares valorativos de las

competencias de los estudiantes para evidenciar su nivel de logro de cada estudiante.

*Es importante resaltar, que éste estudiante representa uno de los practicantes que fue objeto de observación en el aula durante sus prácticas docentes y sólo obtuvo (7) un 25.9% de dominio mínimo de los indicadores de competencias.

4. Practicantes (Nº 2, 3, 6): el 13.6% de los (22) estudiantes practicantes respondieron (7 ítems) equivalente al 41.1%, de un total de (17 ítems), de acuerdo con los indicadores de competencia evaluativas procedimentales para cada ítem, representa un nivel mínimo de dominio de indicadores de competencias. *Integrando* sus respuestas, las cuales sugieren “siempre” el dominio únicamente de los siguientes aspectos o indicadores de competencias:

(a) Ítem 18: diseñan indicadores de desempeño para la evaluación de las competencias del estudiante.

(b) Ítem 19: aplican criterios para garantizar la congruencia del proceso de la evaluación de los contenidos programáticos.

(c) Ítem 20: seleccionan técnicas considerando la competencia que se requiere evaluar de cada estudiante.

(d) Ítem 22: utilizan el diario de observaciones para el registro del desempeño de los estudiantes en el aula.

(e) Ítem 24: utilizan la evaluación continua de los aprendizajes como estrategia para el seguimiento del desempeño estudiantil.

(f) Ítem 27: articulan las actividades de evaluación con los contenidos programáticos: Conceptuales, procedimentales y actitudinales.

(g) Ítem 31: evalúan las competencias de los estudiantes utilizando indicadores de logros para cada instrumento de evaluación.

(h) Ítem 34: seleccionan diversas actividades evaluativas considerando el momento de la evaluación de cada estudiante.

En virtud de lo anterior, los datos revelan que el 58.8% del resto de los ítems los ubicaron entre la alternativa “algunas veces” un 35.2% (6 ítems) y la alternativa “nunca” 23.5% (4 ítems). En consecuencia, con relación a la alternativa “nunca” los

(3) estudiante practicantes presentaron debilidades en los siguientes indicadores de competencia evaluativas procedimentales relacionados con los ítems:

(a)Ítem 25: “Nunca” aplican la evaluación formativa para detectar debilidades en el aprendizaje del estudiante.

(b)Ítem 26: “Nunca” organizan acciones para generar procesos de las formas de heteroevaluación y coevaluación.

(c)Ítem 28: “Nunca” incluyen las estrategias de la evaluación a utilizar en su plan de clase y el plan de evaluación.

(d)Ítem 30: “Nunca” discuten los resultados de la evaluación con los estudiantes con fines correctivos y formativos.

(e)Ítem 33: “Nunca” aplican los principios normativos y legales de la evaluación educativa.

Por otra parte, con relación a la alternativa “algunas veces” los (3) estudiantes indicaron lo siguiente:

(a)Ítem 21: “Algunas veces” varían los procedimientos técnicos según la aplicación de cada instrumento de evaluación.

(b)Ítem 23: “Algunas veces” elaboran informes descriptivos apoyados en criterios cualitativos de la evaluación cualitativa.

(c)Ítem 28: “Algunas veces” incluyen las estrategias de la evaluación a utilizar en su plan de clase y el plan de evaluación.

(d)Ítem 29: “Algunas veces” sistematizan criterios cualitativos para la evaluación final de los aprendizajes.

(e)Ítem 30: “Algunas veces” discuten los resultados de la evaluación con los estudiantes con fines correctivos y formativos.

(f)Ítem 32: “Algunas veces” establecen estándares valorativos de las competencias para evidenciar su nivel de logro de cada estudiante.

*Es importante señalar, que en este grupo de estudiantes se incluye uno de los practicantes (Nº3) que fue objeto de observación en el aula durante sus prácticas docentes y sólo obtuvo un 25.9% de dominio mínimo de los indicadores de competencias.

5. Practicantes (Nº 5 y 13): equivalente al 9.1% de los 22 estudiantes, respondieron (8 ítems) correspondiente al 47.1% de un total de (17 ítems), de acuerdo con los indicadores de competencia evaluativas procedimentales para cada ítem, esto revela un nivel mínimo de dominio de indicadores de competencias, *integrando* sus respuestas, estas sugieren “siempre” solamente fortalezas en el dominio de los siguientes aspectos:

- (a) Ítem 18: diseñan indicadores de desempeño para la evaluación de las competencias del estudiante.
- (b) Ítem 20: seleccionan técnicas considerando la competencia que se requiere evaluar de cada estudiante.
- (c) Ítem 21: varían los procedimientos técnicos según la aplicación de cada instrumento de evaluación.
- (d) Ítem 23: elaboran informes descriptivos apoyados en criterios cualitativos de la evaluación educativa.
- (e) Ítem 24: utilizan la evaluación continua de los aprendizajes como estrategia para el seguimiento del desempeño estudiantil.
- (f) Ítem 25: aplican la evaluación formativa para detectar debilidades en el aprendizaje del estudiante.
- (g) Ítem 27: articulan las actividades de evaluación con los contenidos programáticos: Conceptuales, procedimentales y actitudinales.
- (h) Ítem 29: sistematiza criterios cualitativos para la evaluación final de los aprendizajes de cada estudiante.

En cuanto a los ítems restantes, los practicantes respondieron un 52.9% entre la alternativa “algunas veces” 29.4% (5 ítems) y la alternativa “nunca” 23.5% (4 ítems). Se tiene pues, que al referir la alternativa “nunca” se encuentra que los 2 estudiantes practicantes mostraron debilidades en los siguientes indicadores de competencia evaluativas procedimentales relacionados con los ítems:

- (a) Ítem 28: “Nunca” incluyen las estrategias de la evaluación a utilizar en su plan de clase y el plan de evaluación.

(b) Ítem 30: “Nunca” discuten los resultados de la evaluación con los estudiantes con fines correctivos y formativos.

(c) Ítem 31: “Nunca” evalúan las competencias de los estudiantes utilizando indicadores de logros para cada instrumento.

(d) Ítem 33: “Nunca” aplican los principios normativos y legales de la evaluación educativa.

En lo relativo a la alternativa “algunas veces” los (2) estudiantes consideraron lo siguiente indicadores de competencias:

(a) Ítem 19: “Algunas veces” aplican criterios para garantizar la congruencia del proceso de la evaluación de los contenidos programáticos.

(b) Ítem 20: “Algunas veces” seleccionan técnicas considerando la competencia que se requiere evaluar en cada estudiante.

(c) Ítem 22: “Algunas veces” utilizan el diario de observaciones para el registro del desempeño de los estudiantes.

(d) Ítem 26: “Algunas veces” organizan acciones para generar procesos de formas de heteroevaluación y coevaluación.

(e) Ítem 32: “Algunas veces” establecen estándares valorativos de las competencias para evidenciar su nivel de logro de cada estudiante.

(f) Ítem 34: “Algunas veces” seleccionan diversas actividades evaluativas considerando el momento de la evaluación de los estudiantes.

6. Practicantes (Nº 8, 9, 17): el 13.6% de los 22 estudiantes practicantes respondieron (9 ítems) equivalente al 52.9%, de un total de (17 ítems), de acuerdo con los indicadores de competencia evaluativas procedimentales para cada ítem, representa un nivel mínimo de dominio de indicadores de competencias, *integrando* sus respuestas, éstas sugieren “siempre” el dominio únicamente de los siguientes aspectos o competencias procedimentales:

(a) Ítem 20: seleccionan técnicas considerando la competencia que se requiere evaluar en cada estudiante.

(b) Ítem 21: varían los procedimientos técnicos según la aplicación de cada instrumento de evaluación.

(c) Ítem 22: utilizan el diario de observaciones para el registro del desempeño y competencias de los estudiantes.

(d) Ítem 23: elaboran informes descriptivos apoyados en criterios cualitativos de la evaluación.

(e) Ítem 24: utilizan la evaluación continua de los aprendizajes como estrategia para el seguimiento del desempeño estudiantil.

(f) Ítem 25: aplican la evaluación formativa para detectar debilidades en el aprendizaje del estudiante.

(g) Ítem 27: articulan las actividades de evaluación con los contenidos programáticos: Conceptuales, procedimentales y actitudinales.

(h) Ítem 32: establecen estándares valorativos de las competencias para evidenciar su nivel de logro de cada estudiante.

(i) Ítem 34: seleccionan diversas actividades evaluativas considerando el momento de la evaluación de los estudiantes.

Los resultados señalan que los estudiantes respondieron un 47.1% de los ítems restantes distribuidos entre las alternativas “algunas veces” 29.4% (5 ítems) y la alternativa “Nunca” 17.6% (3 ítems). Significa que con relación a la alternativa “nunca” estos (3) estudiantes practicantes refieren las siguientes debilidades:

(a) Ítem 29: “Nunca” sistematizan criterios cualitativos para la evaluación final de los aprendizajes de los estudiantes.

(b) Ítem 30: “Nunca” discuten los resultados de la evaluación con los estudiantes con fines correctivos y formativos.

(c) Ítem 31: “Nunca” evalúan las competencias de los estudiantes utilizando indicadores de logros para cada instrumento de evaluación.

Cabe destacar sin embargo, que los (3) estudiantes con relación a la alternativa “Algunas veces” consideraron lo siguiente:

(a) Ítem 18: “Algunas veces” diseñan indicadores de desempeño para la evaluación de las competencias del estudiante.

(b) Ítem 19: “Algunas veces” aplican criterios para garantizar la congruencia del proceso de la evaluación de los contenidos programáticos.

(c) Ítem 26: “Algunas veces” organizan acciones para generar procesos de formas de heteroevaluación y coevaluación.

(d) Ítem 30: “Algunas veces” discuten los resultados de la evaluación con los estudiantes con fines correctivos y formativos.

(e) Ítem 33: “Algunas veces” aplican los principios normativos y legales de la evaluación educativa.

7. Practicante (Nº 7): el 4.5% de los (22) estudiantes practicantes respondió con la alternativa “siempre” (10 ítems) equivalente al 58.8%, de un total de (17 ítems), de acuerdo con los indicadores de competencia evaluativas procedimentales para cada ítem, esto representa un nivel aceptable de dominio de indicadores de competencias, por lo tanto sus respuestas sugieren “siempre” el dominio aceptable de los siguientes aspectos:

(a) Ítem 18: diseña indicadores de desempeño para la evaluación de las competencias del estudiante.

(b) Ítem 20: selecciona técnicas considerando la competencia que se requiere evaluar en cada estudiante.

(c) Ítem 21: varía los procedimientos técnicos según la aplicación de cada instrumento de evaluación.

(d) Ítem 22: utiliza el diario de observaciones para el registro del desempeño y competencias de los estudiantes.

(e) Ítem 24: utiliza la evaluación continua de los aprendizajes como estrategia para el seguimiento del desempeño estudiantil.

(f) Ítem 25: aplica la evaluación formativa para detectar debilidades en el aprendizaje del estudiante.

(g) Ítem 27: articula las actividades de evaluación con los contenidos programáticos: Conceptuales, procedimentales y actitudinales.

(h) Ítem 28: incluye las estrategias de la evaluación a utilizar en su plan de clase y en el plan de evaluación.

(i) Ítem 29: sistematiza criterios cualitativos para la evaluación final de los aprendizajes de cada estudiante.

(j) Ítem 32: establece estándares valorativos de las competencias para evidenciar su nivel de logro de cada estudiante.

(k) Ítem 34: selecciona diversas actividades evaluativas considerando el momento de la evaluación de cada estudiante.

Este estudiante practicante presentó las respuestas restantes, un 35.3% entre las alternativas “algunas veces” 17.6% (3 ítems) y “nunca” 23.5% (4 ítems). De tal manera al respecto de la alternativa “nunca” las respuestas refieren debilidades en los siguientes indicadores de competencias:

(a) Ítem 26: “Nunca” organiza acciones para generar procesos de las formas de heteroevaluación y coevaluación.

(b) Ítem 30: “Nunca” discute los resultados de la evaluación con los estudiantes con fines correctivos y formativos.

(c) Ítem 31: “Nunca” evalúa las competencias de los estudiantes utilizando indicadores de logros para cada instrumento de evaluación.

(d) Ítem 33: “Nunca” aplica los principios normativos y legales de la evaluación educativa.

En cuanto a la alternativa “algunas veces” este estudiante practicante señaló sólo los siguientes indicadores de competencias:

(a) Ítem 19: “Algunas veces” aplica criterios para garantizar la congruencia del proceso de la evaluación de los contenidos programáticos.

(b) Ítem 23: “Algunas veces” elabora informes descriptivos apoyados en criterios cualitativos de la evaluación.

*Es importante especificar, que este estudiante representa uno de los practicantes que fue objeto de observación en el aula durante sus prácticas docentes y sólo obtuvo (11) un 40.7 de logro. Esto refiere un nivel mínimo de dominio de los indicadores de competencias.

8. Practicante (Nº 15): el 4.5% de los (22) estudiantes practicantes respondió con la alternativa “siempre” (11 ítems) equivalente al 64.7%, de un total de (17 ítems), de acuerdo con los indicadores de competencia evaluativas procedimentales para cada ítem, esto representa un nivel aceptable de dominio de indicadores de

competencias, en tal sentido, sus respuestas sugieren “siempre” el dominio de los siguientes aspectos:

(a) Ítem 18: diseña indicadores de desempeño para la evaluación de las competencias del estudiante.

(b) Ítem 19: aplica criterios para garantizar la congruencia del proceso de la evaluación de los contenidos programáticos.

(c) Ítem 20: selecciona técnicas considerando la competencia que se requiere evaluar en el estudiante.

(d) Ítem 21: varía los procedimientos técnicos según la aplicación de cada instrumento de evaluación.

(e) Ítem 22: utiliza el diario de observaciones para el registro del desempeño de los estudiantes en el aula.

(f) Ítem 23: elabora informes descriptivos apoyados en criterios cualitativos de la evaluación educativa.

(g) Ítem 24: utiliza la evaluación continua de los aprendizajes como estrategia para el seguimiento del desempeño estudiantil.

(h) Ítem 27: articula las actividades de evaluación con los contenidos programáticos: Conceptuales, procedimentales y actitudinales del plan de clase.

(i) Ítem 32: establece estándares valorativos de las competencias para evidenciar su nivel de logro de cada estudiante.

(j) Ítem 34: selecciona diversas actividades evaluativas considerando el momento de la evaluación.

En consecuencia, el número de ítems restantes, un 41.2%, este estudiante practicante los respondió entre las alternativas “algunas veces” 11.7% (2 ítems) y la alternativa “nunca” 23.5% (4 ítems). En tal sentido, con relación a la alternativa “nunca” refiere debilidades en los siguientes indicadores de competencias procedimentales:

(a) Ítem 26: “Nunca” organiza acciones para generar procesos o las formas de heteroevaluación y coevaluación.

(b) Ítem 29: “Nunca” sistematiza criterios cualitativos para la evaluación final

de los aprendizajes de los estudiantes.

(c) Ítem 30: “Nunca” discute los resultados de la evaluación con los estudiantes con fines correctivos y formativos.

(d) Ítem 31: “Nunca” evalúa las competencias de los estudiantes utilizando indicadores de logros.

De allí pues, con relación al la alternativa “algunas veces” consideró lo siguiente indicadores de competencias:

a) Ítem 25: “Algunas veces” aplica la evaluación formativa para detectar debilidades en el aprendizaje del estudiante.

b) Ítem 28: “Algunas veces” incluye las estrategias de la evaluación a utilizar en su plan de clase y plan de evaluación.

c) Ítem 33: “Algunas veces” aplica los principios normativos y legales de la evaluación educativa.

9. Practicantes (Nº 10, 11, 12, 21, y 22): el 22.8% de los (22) estudiantes practicantes respondió con la alternativa “siempre” (12 ítems) equivalente al 70.5%, de un total de (17 ítems), de acuerdo con los indicadores de competencia evaluativas procedimentales para cada ítem, esto refiere un nivel satisfactorio de dominio de indicadores de competencias, *integrando* sus respuestas comunes con relación a los ítems 18, 19, 20, 21, 22, 24, 27, 28, 29, 31, 32, 34, sugieren “siempre” el dominio de los siguientes aspectos de competencias evaluativas:

(a) Ítem 18: diseñan indicadores de desempeño para la evaluación de las competencias del estudiante.

(b) Ítem 19: aplican criterios para garantizar la congruencia del proceso de la evaluación de los contenidos programáticos.

(c) Ítem 20: seleccionan técnicas considerando la competencia que se requiere evaluar en cada estudiante.

(d) Ítem 21: varían los procedimientos técnicos según la aplicación de cada instrumento de evaluación.

(e) Ítem 22: utilizan el diario de observaciones para el registro del desempeño y las competencias de los estudiantes.

(f) Ítem 24: utilizan la evaluación continua de los aprendizajes como estrategia para el seguimiento del desempeño estudiantil.

(g) Ítem 27: articulan las actividades de evaluación con los contenidos programáticos: Conceptuales, procedimentales y actitudinales.

(h) Ítem 28: incluyen las estrategias de la evaluación a utilizar en su plan de clase y en el plan de evaluación.

(i) Ítem 29: sistematizan criterios cualitativos para la evaluación final de los aprendizajes de cada estudiante.

(j) Ítem 31: evalúan las competencias y desempeño de los estudiantes utilizando indicadores de logros para cada instrumento de evaluación.

El resto de los ítems un 29.4% de los estudiantes lo distribuyeron entre la alternativa “algunas veces” 11.7% (2 ítems) y “nunca” 17.6% (3 ítems). Por lo tanto, con relación a la alternativa “nunca” las respuestas refieren debilidades con relación a los siguientes indicadores de competencias referidas para cada ítem:

(a) Ítem 26: “Nunca organizan acciones para generar procesos de formas de la heteroevaluación y coevaluación.

(b) Ítem 30: “Nunca discuten los resultados de la evaluación con los estudiantes con fines correctivos y formativos.

(c) Ítem 33: “Nunca” aplican los principios normativos y legales de la evaluación educativa.

En cuanto a la alternativa “algunas veces” estos estudiantes practicantes consideraron lo siguientes indicadores de competencias:

a) Ítem 23: “Algunas veces” elaboran informes descriptivos apoyados en criterios cualitativos de la evaluación.

b) Ítem 25: “Algunas veces” aplican la evaluación formativa para detectar debilidades en el aprendizaje del estudiante.

*Es importante distinguir, que los estudiantes N° 11 y 21 representan dos de los practicantes que fueron objeto de observación en el aula durante sus prácticas docentes y obtuvieron un 92.5% y 81.4%, (25) y (21) respectivamente de logro destacado y satisfactorio de los indicadores de competencias.

10. Practicante (Nº 14, 18, 19 y 20): el 18.2% de los (22) estudiantes practicantes respondió con la alternativa “siempre” (13 ítems) equivalente al 76.4%, de un total de (17 ítems), de acuerdo con los indicadores de competencia evaluativas procedimentales para cada ítem, esto refiere un nivel satisfactorio de dominio de indicadores de competencias, *integrando* sus respuestas comunes con relación a los ítems 18, 19, 20, 21, 22, 24, 25, 27, 28, 31, 32, 33, 34, sugieren “siempre” el dominio de los siguientes aspectos de competencias evaluativas:

- (a) Ítem 18: diseñan indicadores de desempeño para la evaluación de las competencias del estudiante.
- (b) Ítem 19: aplican criterios para garantizar la congruencia del proceso de la evaluación de los contenidos programáticos.
- (c) Ítem 20: seleccionan técnicas considerando la competencia que se requiere evaluar en cada estudiante.
- (d) Ítem 21: varían los procedimientos técnicos según la aplicación de cada instrumento de evaluación.
- (e) Ítem 22: utilizan el diario de observaciones para el registro del desempeño y las competencias de los estudiantes.
- (f) Ítem 24: utilizan la evaluación continua de los aprendizajes como estrategia para el seguimiento del desempeño estudiantil.
- (g) Ítem 25: aplican la evaluación formativa para detectar debilidades en el aprendizaje del estudiante.
- (h) Ítem 27: articulan las actividades de evaluación con los contenidos programáticos: Conceptuales, procedimentales y actitudinales.
- (i) Ítem 28: incluyen las estrategias de la evaluación a utilizar en su plan de clase y en el plan de evaluación.
- (j) Ítem 31: evalúan las competencias y desempeño de los estudiantes utilizando indicadores de logros para cada instrumento de evaluación.
- (k) Ítem 32: establecen estándares valorativos de las competencias de cada estudiante para evidenciar su nivel de logro.
- (l) Ítem 33: aplican los principios normativos y legales de la evaluación

educativa en su actividad en el aula.

(m) Ítem 34: seleccionan diversas actividades evaluativas considerando el momento de la evaluación de cada estudiante.

El resto de los ítems un 23.5% estos estudiantes lo distribuyeron entre la alternativa “algunas veces” 11.7% (2 ítems) y “nunca” 11.7% (2 ítems). Por lo tanto, con relación a la alternativa “nunca” las respuestas refieren debilidades con relación a los siguientes indicadores de competencias referidas para cada ítem:

(a) Ítem 29: “Nunca” sistematizan criterios cualitativos para la evaluación final de los aprendizajes de cada estudiante.

(b) Ítem 30: “Nunca” discuten los resultados de la evaluación con los estudiantes con fines correctivos y formativos.

En cuanto a la alternativa “algunas veces” estos estudiantes practicante consideraron lo siguientes indicadores de competencias:

(a) Ítem 23: “Algunas veces” elaboran informes descriptivos apoyados en criterios cualitativos de la evaluación.

(b) Ítem 26: organizan acciones para generar procesos de las formas de la heteroevaluación y coevaluación.

Nota: Ver Anexo H, p. 240 Extracto B: Cuadro 14, p. 146 y: Extracto B: Cuadro 8 p.70. Parte III: Sección II-A: Competencias Evaluativas Dimensión procedural de los practicantes estudiante a Nivel Individual.

Del análisis realizado se desprende con base a los datos registrados en el cuadro 14:

1) Sólo una **media general** de (12) estudiantes practicantes un 50.4% de un total de (22) estudiantes respondió con la alternativa “siempre” un total de (10) ítems, que representan el 58.8% de un total de (17) ítems, lo que refleja un nivel de dominio aceptable, sin embargo, la frecuencia de ítems que más se repite, es decir, la *moda*, es de (12) ítems y fueron respondidos sólo por (5) estudiantes, de un total (22) practicantes, lo que refiere un nivel mínimo de dominio de los indicadores de competencias. Estos resultados se relacionan con la media general especificada en el cuadro 13 p. 137 a nivel general.

Se podría decir que los resultados de este grupo de estudiantes practicantes, evidentemente, puntuizan algunas fortalezas en materia de las competencias evaluativas procedimentales según las descripciones de los datos presentados, a saber las siguientes: (a) Diseñan indicadores de desempeño para la evaluación de las competencias del estudiante; (b) Aplican criterios para garantizar la congruencia del proceso de la evaluación de los contenidos programáticos; (c) Seleccionan técnicas considerando la competencia que se requiere evaluar en cada estudiante; (d) Varían los procedimientos técnicos según la aplicación de cada instrumento de evaluación; (e) Utilizan el diario de observaciones para el registro del desempeño y las competencias de los estudiantes; (f) Articulan las actividades de evaluación con los contenidos programáticos: Conceptuales, procedimentales y actitudinales en la planificación; (g) Incluyen las estrategias de la evaluación a utilizar en su plan de clase y en el plan de evaluación; (h) Evalúan las competencias y desempeño de los estudiantes utilizando indicadores de logros para cada instrumento de evaluación; (i) Establecen estándares valorativos de las competencias de cada estudiante para evidenciar su nivel de logro; (j) Aplican los principios normativos y legales de la evaluación educativa; (k) Elaboran informes descriptivos apoyados en criterios cualitativos de la evaluación.

2) Con relación a la alternativa “algunas veces” ***la media general*** indica que únicamente (5) practicantes un 22.8% respondieron un promedio de (2) ítems un 11.7%, esto quiere decir, que esta alternativa no fue muy significativa para los estudiantes, los ítems con más frecuencia de respuesta fueron: Ítem 32 y el Ítem 34.

3) Con respecto al la alternativa “nunca” una ***media general*** de (5) estudiantes un 22.8% respondieron sólo (5 ítems) el 29.4%. Estos datos totalizan (11) estudiantes practicantes que respondieron por debajo del 50% del total de ítems.

En este caso, igualmente, la descripción de los resultados refieren para este grupo de estudiantes algunas debilidades en cuanto al dominio mínimo de los indicadores de competencias evaluativas procedimentales, con relación a: (a) Organizar acciones para generar procesos de las formas de la heteroevaluación y coevaluación; (b) Seleccionar diversas actividades evaluativas considerando el

momento de la evaluación de cada estudiante; (c) Incluir las estrategias de la evaluación a utilizar en su plan de clase y en el plan de evaluación; (d) Utilizar la evaluación continua de los aprendizajes como estrategia para el seguimiento del desempeño estudiantil; (e) Aplicar la evaluación formativa para detectar debilidades en el aprendizaje del estudiante; (f) Establecer estándares valorativos de las competencias de cada estudiante para evidenciar su nivel de logro; (g) Variar los procedimientos técnicos según la aplicación de cada instrumento de evaluación; (h) Sistematizar criterios cualitativos para la evaluación final de los aprendizajes de cada estudiante; (i) Discutir los resultados de la evaluación con los estudiantes con fines correctivos y formativos; (j) Elaborar informes descriptivos apoyados en criterios cualitativos de la evaluación educativa; (k) Organizar acciones para generar procesos de las formas de la heteroevaluación y coevaluación.

Al cierre de la presente **Sección II - A**, se debe destacar los siguientes aspectos resaltantes y significativos:

1) Los datos analizados desde la perspectiva del *número o frecuencia de estudiantes practicantes* que respondieron cada ítem a nivel general:

1.1) Sobre la base de información presentada en el cuadro 13 y gráfico 16, los resultados indican que *la media general* es de (12) estudiantes practicantes, un 54,5% sobre la base de las respuestas dadas a los (17) ítems relacionados con los aspectos vinculados con el *saber hacer* en materia de la evaluación y en correspondencia sus propios juicios, demostraron las competencias evaluativas procedimentales. Sin embargo, con relación a la alternativa “siempre” *la media específica* indica que el número de ítems respondidos igual o por encima del 50% de estudiantes es de (10) ítems un 58.8%, un promedio de (16) practicantes, 72,6%, de un total de (22) practicantes. Por otro lado, *la media específica* del número de ítems respondidos igual o por debajo del 50% de estudiantes es de (7) ítems, un 41.1% un promedio de (7) practicantes, 31.9%. Estos resultados evidenciaron un nivel de dominio aceptable de los indicadores de competencias evaluativas relacionadas con la dimensión procedural por parte de los estudiantes practicantes, lo cual refiere fortalezas en algunas competencias evaluativas.

1.2) Los resultados también revelaron con relación a la alternativa “nunca” una **media general** de estudiantes que respondieron sobre la base de (17) ítems es de un promedio de (5) estudiantes correspondiente a un 22.8%. También, **la media específica** indica, por encima del 50% un promedio de (11) estudiantes, equivalente al 50% que respondió un total de (6) ítems, un 29.4%. Por otra parte, **la media específica** de ítems respondidos por debajo del 50% de estudiantes fue de (11) ítems el 70.5% y el número de estudiante esta representado por (2) practicantes, equivalente a un 9.0%. Estos resultados muestran algunas debilidades de estos practicantes con relación a las competencias procedimentales referidas a un nivel mínimo de logro de los indicadores de competencias, con relación a: (a) Elaborar informes descriptivos apoyados en criterios cualitativos; (b) Organizar acciones para generar procesos de heteroevaluación y coevaluación; (c) Incluyen estrategias de evaluación a utilizar en el plan de clase; (d) Sistematiza criterios cualitativos para la evaluación final de los aprendizajes; (e) Discutir los resultados de evaluación con los estudiantes con fines correctivos; Evaluar las competencias de los estudiantes utilizando indicadores de logro; (f) Aplica los principios normativos de la evaluación.

2) Por otra parte, al considerar los resultados desde el punto de vista del **número de ítems respondidos por cada uno de los estudiantes** practicantes a *nivel individual* según cada una de las alternativas de respuesta y sobre la base del cuadro 14 p. 146, se detalla lo siguiente:

2.1) Una media de (12) estudiantes practicantes, un 50.4% de un total de 22 estudiantes respondió con la alternativa “siempre” una promedio de (10 ítems), que representan el 58.8% de un total de (17 ítems); esto en relación con la alternativa “siempre” distribuido de la siguiente manera:

✓ (4) practicantes Nº 14, 18, 19 y 20 (18.2%) respondieron (13) ítems (76.4%), esto refiere un dominio satisfactorio de dominio de los indicadores de competencia.

✓ (5) practicantes Nº 10, 11, 12, 21 y 22 (22.8%) respondieron (12) ítems (70.5%), esto refiere un dominio satisfactorio de dominio de los indicadores de competencia.

✓ (1) practicante N° 7 (4.5%) respondió (10) ítems (58.8%), esto refiere un dominio aceptable de dominio de los indicadores de competencia.

✓ (1) practicante N° 15 (4.5%) respondió (11) ítems (64.7%), esto refiere un dominio aceptable de dominio de los indicadores de competencia.

Los resultados de este grupo de estudiantes practicantes, puntuizan algunas fortalezas en materia de las competencias evaluativas procedimentales: (a) Diseñan indicadores de desempeño para la evaluación de las competencias del estudiante; (b) Aplican criterios para garantizar la congruencia del proceso de la evaluación de los contenidos programáticos; (c) Seleccionan técnicas considerando la competencia que se requiere evaluar en cada estudiante; (d) Varían los procedimientos técnicos según la aplicación de cada instrumento de evaluación; (e) Utilizan el diario de observaciones para el registro del desempeño y las competencias de los estudiantes; (f) Articulan las actividades de evaluación con los contenidos programáticos: Conceptuales, procedimentales y actitudinales; (g) Incluyen las estrategias de la evaluación a utilizar en su plan de clase y en el plan de evaluación; (h) Evalúan las competencias y desempeño de los estudiantes utilizando indicadores de logros para cada instrumento de evaluación; (i) Establecen estándares valorativos de las competencias de cada estudiante para evidenciar su nivel de logro; (j) Aplican los principios legales de la evaluación educativa; (k) Elaboran informes descriptivos apoyados en criterios cualitativos de la evaluación.

En este grupo de estudiante se incluyen (2) de los practicantes que fueron objeto de observación durante su práctica docentes y que mostraron positivamente el logro de las competencias evaluativas en el aula, asimismo, demostraron sus competencias evaluativas cognitivas.

2.2) Con relación a la alternativa “nunca” la media general indicó que (5) estudiantes practicantes un 22.8% respondieron un promedio de (5 ítems) un 29.4% de un total de 17 ítems. Estos datos totalizan (11) estudiantes practicantes que respondieron por debajo del 50% del total de (17) ítems, distribuidos según los resultados de la siguiente manera:

✓ (3) practicantes (13.6%) N° 8, 9 y 17 respondieron (9) ítems (52.9%), esto

refiere un dominio mínimo de los indicadores de competencia procedimentales.

✓ (2) practicantes (9.1%) Nº 5 y 13 respondieron (8) ítems (47.1%), esto refiere un dominio mínimo de los indicadores de competencia procedimentales.

✓ (3) practicantes (13.6%) Nº 2, 3 y 6 respondieron (7) ítems (41.1%), esto refiere un dominio mínimo de los indicadores de competencia procedimentales.

✓ (1) practicante (4.5%) Nº (4) respondió (6) ítems (35.2%), esto refiere un dominio mínimo de los indicadores de competencia procedimentales.

✓ (1) practicante (4.5%) Nº (1) respondió (5) ítems (29.4%), esto refiere un dominio mínimo de los indicadores de competencia procedimentales.

✓ (1) practicante (4.5%) Nº (16) respondió (3) ítems (17.6%), esto refiere un dominio mínimo de los indicadores de competencia procedimentales.

En este grupo de estudiante se incluyen (4) de los practicantes que fueron objeto de observación durante su práctica docentes y que mostraron debilidades en el logro de las competencias evaluativas en el aula, igualmente demostraron dificultades en las competencias evaluativas cognitivas.

Es importante destacar que los datos analizados desde la perspectiva del *número o frecuencia de estudiantes practicantes* (cuadro 13 p. 137) se corresponden de alguna manera con los datos considerados desde el punto de vista del *número de ítems respondidos por cada uno de los estudiantes practicantes a Nivel Individual*, (cuadro 14 p. 146). Con relación a el primer caso la media general revela una frecuencia de 12 estudiantes el 54.4% que consideraron “siempre” evidenciaron las competencias procedimentales, por otra parte, en el segundo caso una media de (12) estudiantes practicantes, un 54.4% de un total de 22 estudiantes respondió con la alternativa “siempre” una promedio de (10 ítems), que representan el 58.8% de un total de (17 ítems).

Por otro lado, el hecho de que un total de (10) de los estudiantes practicante, equivalente para ambos casos a un porcentaje de un 45.5% (media general total, calculada de las frecuencias delimitadas entre las alternativas “algunas veces” y “nunca”), son resultados inquietantes, por cuanto, si consideramos los planteamientos de Toledo (2005) los cuales indican que toda actividad didáctica esta

integrada a situaciones de evaluación de carácter procedimentales lo que permite la aplicación de las metodologías de trabajo didáctico y las evaluaciones de aprendizaje de los estudiantes. En tal sentido, las competencias evaluativas procedimentales representan el saber hacer en situaciones dadas, es el saber intervenir, seleccionando los indicadores adecuados que señalen que el estudiante ha adquirido las habilidades y destrezas.

De manera que, estos estudiantes practicantes requieren reforzar sus competencias procedimentales en materia de la evaluación en los siguientes aspectos en materia evaluativa: (a) Elaboración de instrumentos de evaluación; (b) Construcción de criterios evaluativos cualitativos; (c) Generar procesos de heteroevaluación, autoevaluación y coevaluación; (d) Elaboración de planes de clases y de evaluación y estrategias de evaluación a utilizar; (d) Concebir la importancia de discutir los resultados de evaluación con los estudiantes con fines correctivos; (e) Construcción de Indicadores de logro; (f) Entender la importancia de la aplicación de los principios legales de la evaluación.

En consecuencia, sobre ese particular, los docentes formadores (Coordinadores, Asesores, Profesores Guías, Especialistas en contenidos y Evaluadores) deberán tomar las medidas que permitan conducir a estos estudiantes a la remediación de esas competencias garantizando la calidad de desempeño de los practicantes en materia de la evaluación educativa.

Los resultados muestran que las competencias evaluativas procedimentales demostradas por los estudiantes practicantes, se corresponden con las competencias evaluativas derivadas de las especificaciones curriculares, según el Diseño Curricular, Plan de Curso y Programa de Estudio. También, se evidencian que tienen coherencias según lo especificado en los cursos de formación pedagógica y la práctica profesional que permite dar cumplimientos tanto al objetivo general como a los objetivos específicos 2 y 3 del presente estudio.

A continuación se presenta la **Sección II - B**, en ella corresponde analizar los datos relacionados las **Competencias Evaluativas Dimensión Procedimentales** de los practicantes, considerando las opiniones emitidas por Docentes.

Sección II - B. Competencias evaluativas procedimentales de los practicantes, considerando las opiniones emitidas en cuestionario por los Coordinadores-Asesores y Docentes-Guías. Seguidamente se muestra el cuadro 15:

Cuadro 15

Competencias evaluativas procedural: Frecuencia y Porcentajes, de respuesta dadas por Docentes a cada ítem, considerando sus opiniones en cuanto al dominio de la competencia del saber hacer por parte del practicante

Ítem	Indicadores	22 Asesores - Docentes Guías Frecuencias y Porcentajes					
		S	%	AV	%	N	%
18	Diseña indicadores de desempeño para la evaluación de las competencias del estudiante.	12	54.5	10	45.5	0	0
19	Aplica criterios para garantizar la congruencia del proceso de evaluación con los contenidos programáticos.	8	36.3	13	59.1	1	4.5
20	Selecciona técnicas considerando la competencia que se requiere evaluar en cada estudiante.	7	31.9	12	54.5	3	13.6
21	Varía los procedimientos técnicos según la aplicación de cada instrumento de evaluación.	10	45.5	12	54.5	0	0
22	Utiliza el Diario de observaciones para el registro del desempeño y competencias de los estudiantes.	11	50.0	5	22.8	6	27.3
23	Elabora Informes descriptivos apoyados en criterios cualitativos de la evaluación.	10	45.5	8	36.3	4	18.2
24	Utiliza la evaluación continua de los aprendizajes como estrategia para el seguimiento estudiantil.	11	50.0	10	45.5	1	4.5
25	Aplica la evaluación formativa para detectar debilidades en el aprendizaje del estudiante.	6	27.3	9	40.9	7	31.9
26	Organiza acciones para generar procesos de las formas de heteroevaluación y coevaluación.	6	27.3	11	50.0	5	22.8
27	Articula las actividades de evaluación con los contenidos programáticos: Conceptuales, procedimentales y actitudinales.	16	72.7	4	18.2	2	9.0
28	Incluye las estrategias de la evaluación a utilizar en su plan de clase y plan de evaluación.	11	50.0	8	36.3	3	13.6
29	Sistematiza criterios cualitativos para la evaluación final de los aprendizajes de los estudiantes.	8	36.3	8	36.3	6	27.3
30	Discute los resultados de la evaluación con los estudiantes con fines correctivos y formativos.	3	13.6	4	18.2	15	68.1
31	Evalúa las competencias de los estudiantes utilizando indicadores de logro para cada estudiante.	7	31.9	7	31.9	8	36.3
32	Establece estándares valorativos de las competencias para evidenciar el nivel de logro de los estudiantes.	6	27.3	3	13.6	13	59.1
33	Aplica los principios normativos y legales de la evaluación.	11	50.0	3	13.6	8	36.3
34	Selecciona diversas actividades evaluativas considerando el momento de la evaluación de los estudiantes.	13	59.1	8	36.3	1	4.5
Media General de frecuencia de respuestas dadas por los docentes a los ítems		9	40.9	8	36.3	5	22.8

Autora 2012 Leyenda: S: Siempre, AV: Algunas Vezes, N: Nunca.

En el cuadro 15 se indican los resultados obtenidos de las respuestas dadas a cada ítem (frecuencia y porcentaje), expresadas por los Coordinadores-Asesores y Docentes-Guías en cuanto al desempeño de la competencia procedural por parte del practicante:

Competencias Evaluativas Procedimentales, según la opinión de los Coordinadores-Asesores y Docentes-Guías, en cuanto al dominio y cumplimiento de la competencia por parte de los practicantes estudiantes

Partiendo de la información registrada en el cuadro 15, el análisis que se especifica seguidamente se corresponden con el número o frecuencias de respuestas dadas por los (22) (docentes) Coordinadores-Asesores y Docentes-Guías a los ítems (18 al 34) delimitados por las alternativas “*siempre*”, color azul “*algunas veces*” color verde y “*nunca*” color naranja. Por consiguiente, dichas respuestas proporcionaron sus opiniones y consideraciones, con relación al cumplimiento de los indicadores de competencias evaluativas descritos en cada ítem, por parte de cada practicante, atendiendo a sus destrezas en la aplicación y ejecución (el saber hacer) de la evaluación en el aula y observadas por cada uno de los docentes.

Entonces, para efecto de la descripción de los datos se detallan los resultados obtenidos de acuerdo con los tres tipos de respuestas definidas por las alternativas “*siempre*”, “*algunas veces*” y “*nunca*” relacionadas con los indicadores de competencias evaluativas en su dimensión procedural. Cabe destacar, que las cifras resaltadas en color para cada alternativa de respuestas presentadas en el cuadro 15, indican el número de docentes que están iguales o por encima del 50%.

De lo señalado, y apoyado en el cuadro anterior, inmediatamente se presenta el gráfico 17, en el se muestran las respuestas (frecuencia y porcentajes) dadas por los (22) (docentes) Coordinadores-Asesores y Docentes-Guías a los ítems por igual o por encima y debajo del 50% según sean las alternativas “*Siempre*”, resaltada con el color azul, “*Algunas Veces*” resaltada con el color verde y “*Nunca*”, resaltado con el color naranja. Para cada una de las alternativas se indica la *media general* sobre la base del total de (17) ítems, *la media por encima* del 50% y *la media por debajo* del 50% de los ítems resultantes, a saber:

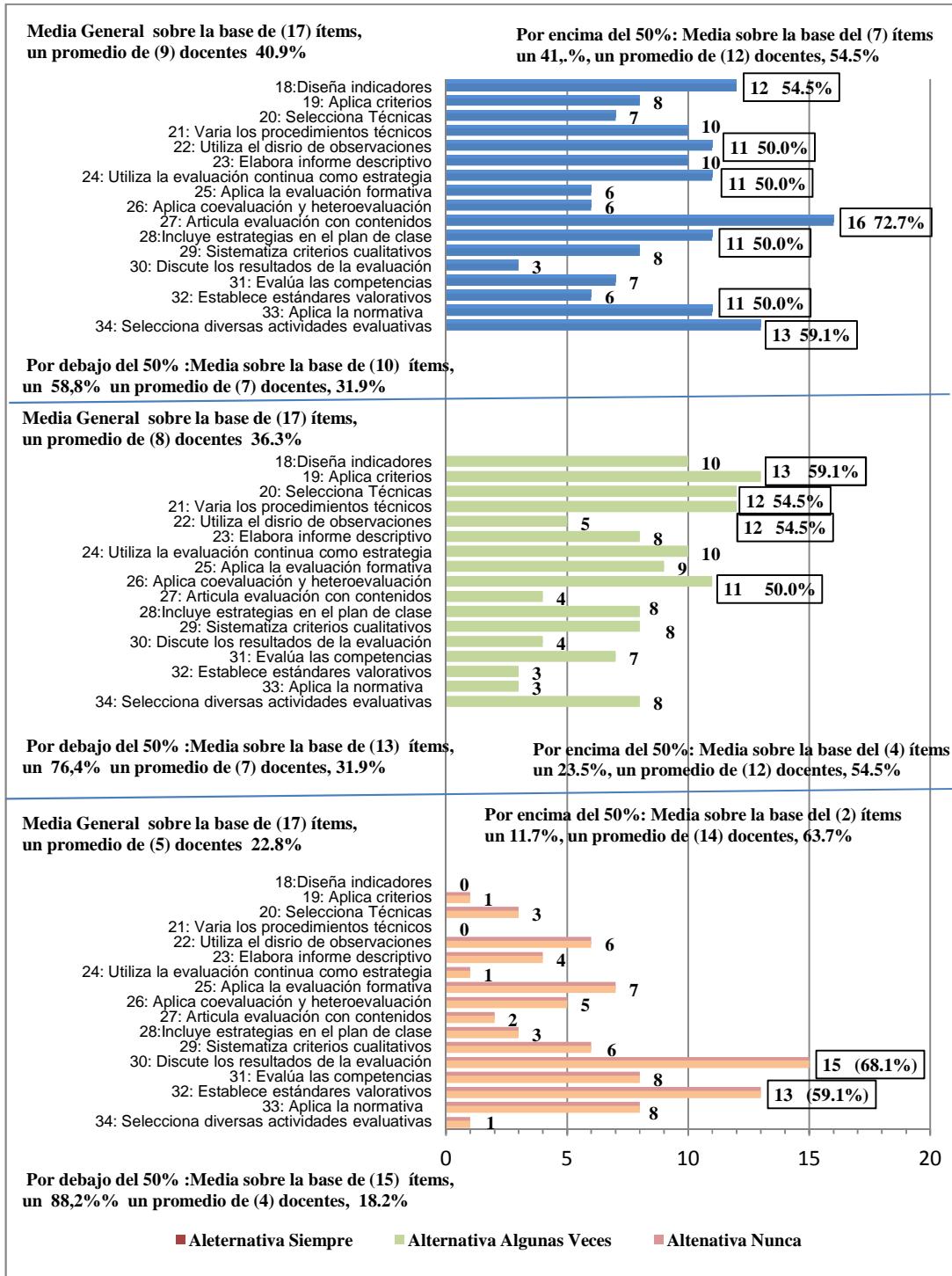


Gráfico 17. Competencias Evaluativas Dimensión Procedimentales: Frecuencia y Porcentajes de respuestas dadas a los ítems por los Coordinadores-Asesores y Docentes-Guías igual o por encima y debajo del 50% relacionada con las alternativas de respuestas según sea “Siempre” “Algunas Veces” y “Nunca”

A continuación se describen cada una de esas alternativas de respuestas sobre la base de las informaciones registradas tanto en el cuadro 15 y el gráfico 17:

Respuestas definidas por la alternativa “Siempre”

1) Con respecto a las respuestas definidas por la alternativa “*Siempre*” al estimar la *media general*, los resultados muestran, que un promedio de (9) docentes equivalente a un 40.9% de un total de (22), sobre la base de (17) ítems, consideraron “siempre” que los estudiantes practicantes demostraron competencias evaluativas procedimentales.

2) Se pudo observar que únicamente un total de (7) ítems equivalente a un 41.1% fueron respondidos igual o por encima del 50% de las alternativas “algunas veces” y “nunca” esos ítems son: (18), (22), (24), (27), (28), (33) y el (34), la *media específica* relativa de docentes que respondieron estos ítems fue de un promedio más o menos de (12) docentes correspondiente a un 54.5%. A continuación se destacan las características de las respuestas dadas por los docentes en función de las frecuencias asignadas para cada uno de los ítems de acuerdo con los indicadores de competencias, se especifican:

(Ítem 18): (12) docentes un 54.5% consideró, “siempre” diseñan indicadores de desempeño para la evaluación de las competencias del estudiante.

(Ítem 22): (11) docentes un 50% consideró, “siempre” utilizan el diario de observaciones para el registro del desempeño y competencias de los estudiantes.

(Ítem 24): (11) docentes un 50% consideró, “siempre” utilizan la evaluación continua de los aprendizajes como estrategia para el seguimiento estudiantil.

(Ítem 27): (16) docentes un 72.7% consideró “siempre” articulan las actividades de evaluación con los contenidos programáticos: Conceptuales, procedimentales y actitudinales.

(Ítem 24): (11) docentes un 50% consideró, “siempre” incluyen las estrategias de la evaluación a utilizar en su plan de clase y plan de evaluación.

(Ítem 33): (11) docentes un 50% consideró, “siempre” aplican los principios normativos y legales de la evaluación.

(Ítem 34): (13) docentes un 59.1% consideró “siempre” seleccionan diversas

actividades evaluativas considerando el momento de la evaluación de los estudiantes.

Los resultados demuestran un nivel mínimo de respuestas de los docentes; el puntaje más alto se observa en las respuestas dadas al ítem (27) un total de (16) docentes, seguidamente el ítem ((34) con un total de (13) docentes y el ítems (18) con (12) docentes. El resto de los ítems el (7) y (4) para ser exactos, se distribuyen en (11) docentes que respondieron cada uno. Esto significa que los docentes consideraron muy poco representativo el desempeño de los estudiantes, es decir, un nivel mínimo de logro en cuanto a sus competencias evaluativas procedimentales.

Pero sin embargo, las respuestas revelan según los indicadores de competencias de estos (7) ítems que los docentes consideraron varias competencias evaluativas procedimentales que refieren algunas fortalezas y nivel aceptable de dominio de los indicadores de competencias por parte de los estudiantes practicantes, a saber: (a) diseñan indicadores de desempeño para la evaluación de las competencias del estudiante; (b) utilizan el diario de observaciones para el registro del desempeño y competencias de los estudiantes; (c) utilizan la evaluación continua de los aprendizajes como estrategia para el seguimiento estudiantil; (d) articulan las actividades de evaluación con los contenidos programáticos: Conceptuales, procedimentales y actitudinales; (e) incluyen las estrategias de la evaluación a utilizar en su plan de clase y plan de evaluación; (f) aplican los principios normativos y legales de la evaluación; (g) seleccionan diversas actividades evaluativas considerando el momento de la evaluación de los estudiantes.

3) Por otro lado, llama la atención que sólo un total de (10) ítems equivalentes a un 58.8% de un total de (17) fueron respondidos por debajo del 50% de las alternativas “algunas veces” y “nunca” por parte de los docentes, esos ítems son: (19), (20), (21), (23), (25), (26), (29), (30), (31), (32). Las frecuencias de respuestas más altas en este grupo de ítems es de (10), (8), (7), (6) docentes. La **media específica** fue de (7) docentes, equivalente a un 31.9% que consideraron “siempre” los estudiantes practicantes demostraron competencias evaluativas procedimentales pero, por debajo del 50%, es decir, un nivel mínimo de dominio de las competencias. Es importante acotar, que el ítems (23) a pesar de que las respuestas son equivalentes a (10)

docentes un 45.5% debajo del 50% se mantuvo por encima de las alternativas “algunas veces” y “nunca”. Sin embargo, estos resultados refieren algunas debilidades y un nivel mínimo de dominio de los indicadores de competencias por parte de los estudiantes practicantes en cuanto a:

(a) (ítem 19): aplicación de criterios para garantizar la congruencia del proceso de evaluación con los contenidos programáticos.

(b)(ítem 20): selección de técnicas considerando la competencia que se requiere evaluar en cada estudiante.

(c)(ítem 21): variación de los procedimientos técnicos según la aplicación de cada instrumento de evaluación.

(d)(ítem 23): elaboración de informes descriptivos apoyados en criterios cualitativos de la evaluación.

(e)(ítem 25): aplicación de la evaluación formativa para detectar debilidades en el aprendizaje del estudiante.

(f) (ítem 26): organización de acciones para generar procesos de las formas de heteroevaluación y coevaluación.

(g)(ítem 29): sistematización de criterios cualitativos para la evaluación final de los aprendizajes de los estudiantes.

(h)(ítem 30): discusión de los resultados de la evaluación con los estudiantes con fines correctivos y formativos.

(i) (Ítem 31): evaluar las competencias de los estudiantes utilizando indicadores de logro para cada estudiante.

(j) (Ítem 32): establecer estándares valorativos de las competencias para evidenciar su nivel de logro de los estudiantes.

De lo anteriormente descrito, es oportuno resaltar los planteamientos de Wagenaar y González (citados por Hernández y Ojeda, 2009) en el contexto de la educación superior, definen las competencias como “aquellos que se espera que los graduados conozcan, comprendan y hagan” Así mismo, Jurado y Torrado (citados por Hernández y Ojeda, 2009) presentaron la definición más usada sobre competencias, ellos la contextualizan en un “saber hacer” en contexto, que involucra

un manejo apropiado de conocimientos aplicados de manera oportuna y efectiva en el ámbito procedural.

Respuestas definidas por la alternativa “Algunas veces”

Partiendo de la información registrada en el cuadro 15 y el gráfico 17, los resultados indican la siguiente descripción, con relación a las respuestas determinadas por la “alternativa algunas veces”:

1) La media general estimada para este grupo de respuestas emitidas por los docentes, con respecto a las respuestas determinadas por la alternativa “algunas veces”, esta representada por un total de (8) docentes, esto representa un 36.3%, de un total de (22) docentes, sobre la base de (17) ítems, lo que significa, que este promedio de docentes consideró según la frecuencia de respuestas que “algunas veces” los estudiantes cumplieron con los indicadores de competencias evaluativas procedimentales.

2) Al analizar la información se calculó la media específica, sobre la base de de sólo (4) ítems equivalente a un 23.5%, de las respuestas dadas por los docentes, obtuvieron una frecuencia de igual o por encima del 50%, con relación a las alternativas “siempre” y “nunca”, resultó un promedio de (12) docentes, equivalente a un 54.5%, que consideraron que los estudiantes practicantes “**algunas veces**”:

(Ítem 19) aplicaron criterios para garantizar la congruencia del proceso de evaluación con los contenidos programáticos.

(Ítem 20) seleccionaron técnicas considerando la competencia que se requiere evaluar en cada estudiante.

(Ítem 21) variaron los procedimientos técnicos según la aplicación de cada instrumento de evaluación.

(Ítem 26) organizaron acciones para generar procesos de las formas de heteroevaluación y coevaluación.

Las frecuencias y porcentajes para éstos (4) ítems fueron (13) docentes, un 59.1%, (12) docentes, un 54.5%, (12) docentes, un 54.5%, (11) docentes, un 50.0% respectivamente.

3) Los datos también muestran que, al estimar la media específica relacionada

con las respuestas a los ítems por parte de los docentes con respecto a la alternativa “algunas veces” por debajo del 50% se obtuvo, sobre la base de un total de (13) ítems equivalente a un 79.4%. Éstos fueron respondidos por un promedio de (7) docentes, correspondiente a un 22.8%. Las frecuencias de respuestas oscilan entre 3 y 10 docentes que consideraron “algunas veces” los estudiantes practicantes mostraron dominio de las competencias evaluativas procedimentales. Cabe destacar que los ítems (18), (23), (24), (25), (28), (29) y (34) obtuvieron las siguientes frecuencias y porcentajes de respuesta: (10) 45.5%, (8) 36.3%, (10) 45.5%, (9) 40.9%, (8) 36.3%, (8) 36.3% y (8) 36.3% respectivamente.

Respuestas definidas por la alternativa “Nunca”

1) Los resultados relacionados con el número de docentes que respondieron las alternativas “nunca” indican, que *la media general* estimada es de un total de (5) docentes, correspondiente a un 22.8%, sobre la base de (17) ítems. Eso significa que éste número de docentes, apreciaron que, “nunca” los estudiantes practicantes demostraron competencias evaluativas procedimentales, con relación a los indicadores de competencias reflejados en cada ítem, esto refleja un nivel de dominio mínimo de los indicadores de competencias por parte de los practicantes.

2) Al calcular la *media específica*, del número de docentes que respondieron los ítems por encima de las alternativas “siempre” y “algunas veces” resultó, un promedio de (14) docentes, correspondiente a un 63.7%, sobre la base de sólo (2) ítems, equivalente a un 11.7%, de un total de (17) ítems. Esto revela que los docentes estimaron que los estudiantes practicantes mostraron debilidades y un nivel de dominio mínimo de los indicadores de competencias procedimentales para los siguientes ítems:

(a) (ítem 30) (15) docentes, un 68.1% consideró que “nunca” los estudiantes practicantes evidenciaron discutir los resultados de la evaluación con los estudiantes con fines correctivos y formativos.

(b) (ítem 32) (13) docentes, un 59.1% consideró que “nunca” los estudiantes practicantes evidenciaron establecer estándares valorativos de las competencias para evidenciar el nivel de logro de los estudiantes.

3) Por otro lado, los resultados también señalan, que al calcular la **media específica** de las respuestas dadas por los docentes a los ítems, con una frecuencia por debajo del 50% de las alternativas “siempre” y “algunas veces” “se obtuvo un promedio de (15) ítems, relativos a un 88.2%, respondidos únicamente, por un promedio de (4) docentes, equivalentes a un 18.2%. Esto revela de alguna manera, que la alternativa nunca no fue considerada por parte de los docentes, significativamente en cuanto al cumplimiento de las competencias procedimentales por parte de los estudiantes practicantes.

Al cierre de la presente **Sección II - B** se debe destacar los siguientes aspectos resaltantes y significativos:

1) Una media general de **(9) docentes**, de un total general de (22), es decir, el **40.9%** consideró que, los estudiantes practicantes cumplieron con las competencias procedimentales, pero sólo respondieron (7) ítems, el 41.1% por encima del 50.0%. Esto resultados revelan algunas fortalezas y un nivel aceptable de dominio de los indicadores de competencia por parte de los estudiantes con relación a las siguientes competencias: (a) diseñan indicadores de desempeño para la evaluación de las competencias del estudiante; (b) utilizan el diario de observaciones para el registro del desempeño y competencias de los estudiantes; (c) utilizan la evaluación continua de los aprendizajes como estrategia para el seguimiento estudiantil; (d) articulan las actividades de evaluación con los contenidos programáticos: Conceptuales, procedimentales y actitudinales; (e) incluyen las estrategias de la evaluación a utilizar en su plan de clase y plan de evaluación; (f) aplican los principios normativos y legales de la evaluación; (g) seleccionan diversas actividades evaluativas considerando el momento de la evaluación de los estudiantes.

2) Por otra parte, únicamente, una media específica de (7) docentes, equivalente a un 31.9%, respondieron un total de (10) ítems por debajo de una frecuencia del 50%, correspondiente a un 58.8% de un total de (17) ítems. Esto significa y ratifica que los docentes estimaron algunas debilidades y un nivel mínimo de dominio de los indicadores de competencias procedimentales relacionadas con las siguientes competencias: (a) aplicación de criterios para garantizar la congruencia del

proceso de evaluación con los contenidos programáticos; (b) selección de técnicas considerando la competencia que se requiere evaluar en cada estudiante; (c) variación de los procedimientos técnicos según la aplicación de cada instrumento de evaluación; (d) elaboración de informes descriptivos apoyados en criterios cualitativos de la evaluación; (e) aplicación de la evaluación formativa para detectar debilidades en el aprendizaje del estudiante; (f) organización de acciones para generar procesos de las formas de heteroevaluación y coevaluación; (g) sistematización de criterios cualitativos para la evaluación final de los aprendizajes de los estudiantes; (h) discusión de los resultados de la evaluación con los estudiantes con fines correctivos y formativos; (i) evaluar las competencias de los estudiantes utilizando indicadores de logro para cada estudiante; (j) establecer estándares valorativos de las competencias para evidenciar su nivel de logro de los estudiantes.

3) Únicamente, según la media general, un promedio de (5) docentes consideraron la alternativa “nunca”, lo que representa un 22.8% de un total de (22), esto significa, que los docentes no estimaron significativa, la alternativa “nunca” en el desempeño de los estudiantes practicantes. Por cuanto, sólo (2) ítems, equivalente a un 11.7% de un total de (17) ítems, fueron respondidos por encima del 50% de las alternativas “siempre” y “nunca”, esto equivale a un promedio de (13) docentes, es decir, un 63.7%. De allí pues, se explica, que únicamente, los docentes evidenciaron algunas debilidades en relación con el cumplimiento de las competencias evaluativas procedimentales relacionadas con: (a) discutir los resultados de la evaluación con los estudiantes con fines correctivos y formativos; (b) establecer estándares valorativos de las competencias para evidenciar el nivel de logro de los estudiantes.

Es importante resaltar que las competencias evaluativas en su dimensión procedural descritas en la *Sección II* y que demostraron tantos los estudiantes practicantes en sus respuestas, así como lo afirmado por los docentes, se corresponden con las establecidas en las Especificaciones Curriculares según el Plan de Estudio de los Cursos Evaluación y Práctica Docente IV, también, se relacionan con el perfil evaluativo del futuro Licenciado de Educación Integral, lo cual da cumplimiento al objetivo general y los objetivo específicos 1, 2 y 3 de este estudio.

Sin embargo, no se puede afirmar lo mismo con relación al grupo de estudiantes que respondieron por debajo del 50% y de los (13) docentes que consideraron las competencias de los estudiantes por debajo del 50% y además representan un indicativo de un nivel mínimo de dominio de los indicadores de competencias por parte de los estudiantes practicantes.

Así pues, basado en el análisis anterior, es pertinente resaltar lo expuesto por Toledo (2006) cuando expone una de las funciones del docente formador de maestros, es analizar sus prácticas pedagógicas y sus prácticas evaluativas, de tal forma que adopte una actitud analítica frente a su quehacer y a su actitud frente a la evaluación. Las prácticas evaluativas son a menudo entendidas como prácticas de control normativo de la adquisición de contenidos. Los docentes no siempre presentan una actitud positiva frente a la evaluación que les permita verificar exactamente los aprendizajes logrados por sus estudiantes. En consecuencia, es necesario desarrollar una función crítica y otra analítica de los avances del estudiante practicante y regularlo considerando también su capacidad de innovación y creatividad. (Ver Cap. II, p. 27 Competencias evaluativas, Toledo (2006).

Seguidamente se presenta la **Sección III**, la cual muestra el análisis de las **Competencias Evaluativas, Dimensión Valorativas** de los estudiantes practicantes.

Al respecto de las competencias valorativas es importante resaltar las posiciones de diferentes autores en cuanto su significación. Por ejemplo, Flores (2008) las describe como *competencias del saber estar*, las cuales incluyen capacidad de relación y de comunicación, dinamizar normas de convivencias y resolver situaciones problemáticas, también las define como *competencias del saber ser*, tener una imagen realista de sí mismo, asumir la dimensión ética, potenciar el rendimiento académico de los estudiantes y asumir la necesidad de desarrollo profesional continuo. Por su parte Echeverría, Isus y Sarasola, (citado por Tobón, 2006) hacen referencia a las competencias participativas y personales. Por otro lado, Araya (2009), considera que las competencias desde el punto de vista educativo apuntan a la aplicación de saberes, habilidades, informaciones, valores, actitudes y esquemas de percepciones. (Ver Cap. II Competencias Evaluativas del Docente, p. 27).

Sección III: Competencias Evaluativas, Dimensión Valorativas

En este apartado se especifican las *Competencias Evaluativas, Dimensión Valorativas* de los practicantes, a partir de las afirmaciones expresadas por los coordinadores-asesores de las prácticas, los docentes guías y los propios estudiantes practicantes, a un listado de (9) ítemes, (del 35 al 43) distribuidos según esta dimensión, a través del cuestionario autoadministrado, que conllevó a precisar:

En primer lugar, (**Sección III-A**), las competencias evaluativas valorativas de los practicantes considerando sus habilidades de saber ser en materia evaluativa.

En segundo lugar, (**Sección III-B**), las competencias evaluativas valorativas de los practicantes, considerando las opiniones emitidas por los Coordinadores-Asesores y Docentes-Guías, con relación a las habilidades de saber ser en materia evaluativa de los estudiantes practicantes. A continuación se describen ambas secciones:

Sección III - A. Competencias evaluativas Dimensión Valorativas, de los practicantes considerando sus habilidades de saber ser en materia evaluativa.

Seguidamente se presenta el cuadro 16, en el se registran los resultados derivados de las respuestas dadas a cada ítem (frecuencia y porcentaje), expuestas por los estudiantes-practicantes, atendiendo a sus competencias evaluativas dimensión valorativa:

Cuadro 16

Competencias evaluativas valorativas: Frecuencia y Porcentajes de respuesta dadas por cada practicante estudiante a cada ítem, considerando su saber ser en materia evaluativa.

Ítem	Indicadores	22 Practicantes Estudiantes Frecuencias y Porcentajes					
		S	%	AV	%	N	%
35	Promueve actividades evaluativas que generan la participación del estudiante.	18	77.2	1	4.5	3	13.6
36	Incluye actividades para que los padres y representantes participen de la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes.	1	4.5	9	40.9	12	54.5
37	Toma en cuenta las necesidades individuales de los estudiantes en el momento de la evaluación de sus aprendizajes.	19	86.3	2	9.0	1	4.5
38	Se reúne con sus compañeros practicantes, para la discusión del plan de evaluación del aprendizaje de los estudiantes.	2	9.0	13	59.1	7	31.9
39	Participa con sus compañeros en la Coevaluación de su desempeño como pasante que le permitan mejorar el proceso de evaluación.	6	27.3	12	54.5	4	18.2
40	Incorpora actividades evaluativas variadas para garantizar el interés de los estudiantes.	16	72.2	5	22.8	1	4.5
41	Permite al estudiante conocer sus avances y limitaciones.	11	50.0	6	27.3	4	18.2
42	Guía las actividades evaluativas para garantizar la efectividad de las mismas.	7	31.8	4	18.2	11	50.0
43	Establece acuerdos con los estudiantes para la ejecución de las tareas evaluativas.	11	50.0	3	13.7	8	36.7
Media de respuestas dadas por los practicante		10	45.5	6	27.3	6	27.3

Autora 2012

Leyenda: S: Siempre, AV: Algunas Veces, N: Nunca

A continuación se describen las competencias evaluativas de los estudiantes practicantes en su dimensión valorativa, sobre la base de sus respuestas consideradas en el cuestionario:

Competencias Evaluativas Dimensión Valorativa de los practicantes estudiantes, considerando sus habilidades, saber ser en materia evaluativa.

Siguiendo con el esquema de análisis utilizado hasta ahora, sobre la base de lo registrado en el cuadro 16, se describen las competencias evaluativas de los practicantes en su *Dimensión Valorativa*, en función de las frecuencias de respuestas dadas por los (22) estudiantes practicantes a cada ítem, a un listado de (9) ítems, (del 35 al 43), considerando sus habilidades, saber ser en materia evaluativa.

Se especifican los resultados obtenidos de acuerdo con los tres tipos de respuestas delimitadas por las alternativas “siempre”, con el color azul, “algunas veces” con el color verde y “nunca” con el color naranja, relacionadas con los indicadores de competencias evaluativas en su dimensión valorativa, (resaltadas en color tanto en el cuadro 16 como el gráfico 18). Cabe señalar, que las cifras enfatizadas en color para cada alternativa de respuestas presentadas en el cuadro y gráfico, indican el número de estudiantes practicantes que están iguales o por encima del 50% (la mediana calculada en la distribución de los datos es (11) igual al 50%) con relación a cada una de las alternativas.

Con el objeto de complementar el análisis y la información registrada en el cuadro 16, a continuación se presenta el gráfico 18, en el se refleja las respuestas (frecuencia y porcentajes) dadas por los estudiantes practicantes a los ítems por encima y debajo del 50% según sean las alternativas “*Siempre*”, “*Algunas Veces*” y “*Nunca*”. Para cada una de las alternativas se indica la *media general* sobre la base de un total de 9 ítems que estructuraron el cuestionario relacionados con la Dimensión Valorativa, la *media por encima* del 50% y la *media por debajo* del 50% de los ítems resultantes.

Es importante subrayar que el análisis en esta **Sección III - A** del presente estudio se enfoca desde el punto de vista de dos aspecto: **a)** Un primer aspecto relacionados con el número de estudiantes practicantes que respondieron cada ítem, frecuencia y porcentaje, a *Nivel General*; **b)** Un segundo aspecto vinculado con el número de ítems respondidos por cada uno de los estudiantes practicantes a *Nivel Individual*. Inmediatamente se presenta el gráfico 18:

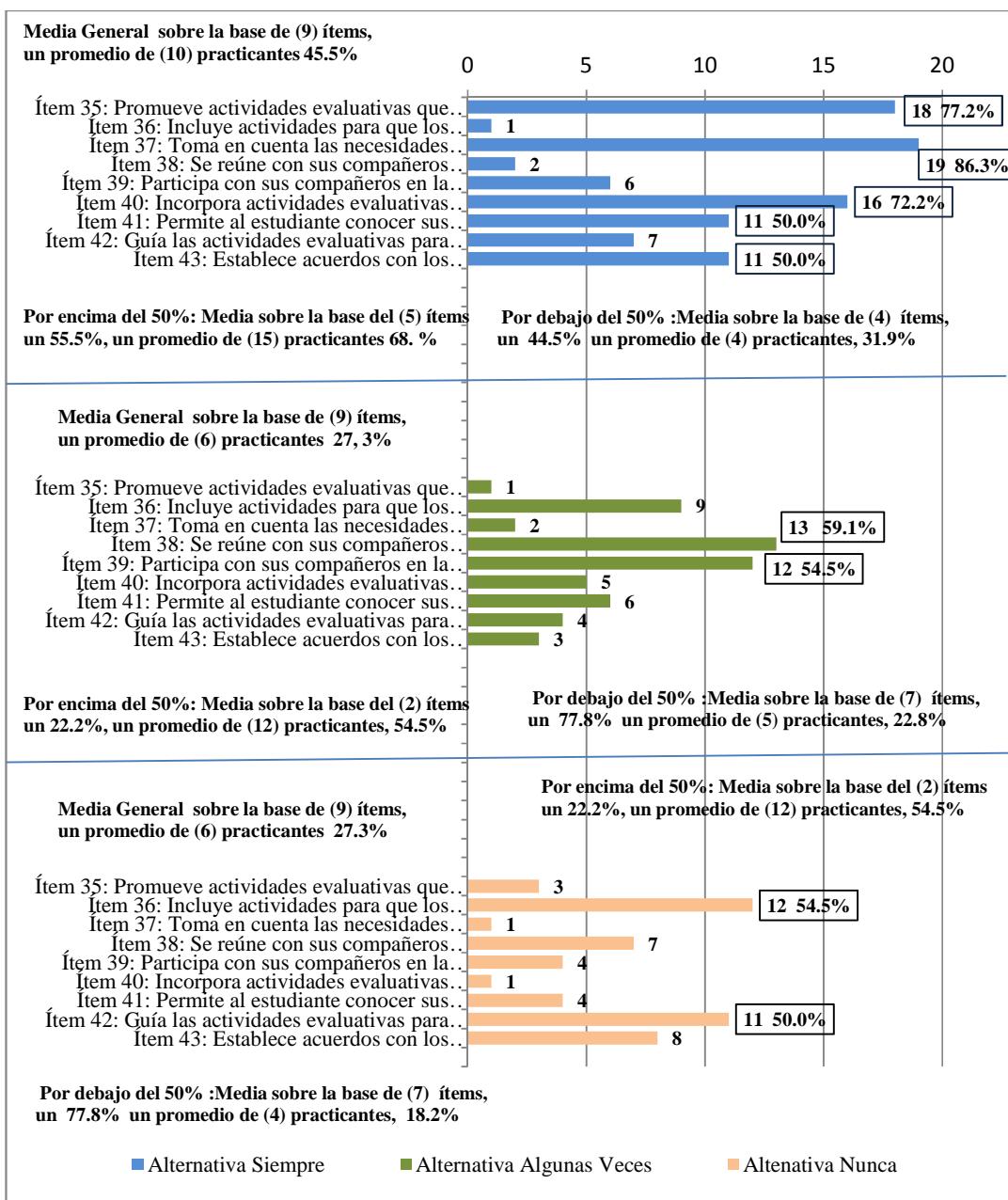


Gráfico 18. Competencias Evaluativas Dimensión Valorativas: Frecuencia y Porcentajes de respuestas dadas a los ítems por encima y debajo del 50% relacionada con las alternativas de respuestas según sea “Siempre” “Algunas Vezes” y “Nunca” según el número de estudiantes practicantes.

a) En cuanto al aspecto relacionado con el *número de estudiantes practicantes* que respondieron cada ítem en frecuencia y porcentaje, a *Nivel General*, se describe lo siguiente:

Respuestas definidas por la alternativa “Siempre”

De acuerdo con lo registrado en el gráfico 18 sobre la base del cuadro 16 se presentan los siguientes resultados:

1) Al especificar los resultados relacionados con la alternativa “siempre, se determinó que *la media general* calculada indica un promedio de (10) estudiantes practicantes, equivalente a un 45.5%, consideró por debajo del 50% “siempre” demostrar habilidades, saber ser relacionadas con la dimensión valorativa en materia evaluativa.

2) Del mismo modo, los resultados reflejan el número de ítems determinados por la alternativa “siempre” igual y por encima del 50% de las alternativas “algunas veces” y “nunca”, representada por un total de (5) ítems (35, 37, 40, 41 y 43), equivalente a un 55.5%, de un total de (9) ítems; Esto indica un nivel mínimo de dominio de las competencias valorativas. Seguidamente se detallan las características de las repuestas dada por cada estudiante en función de las frecuencias de respuesta de cada ítem y sus porcentajes de acuerdo con los indicadores de competencias valorativas:

(Ítem 35) (18) estudiantes practicantes, un 77.2% consideró que “siempre” promueve actividades evaluativas que generan la participación del estudiante.

(Ítem 37) (19) estudiantes practicantes, un 83.3 % estimó que “siempre” toma en cuenta las necesidades individuales de los estudiantes en el momento de la evaluación de sus aprendizajes.

(Ítem 40) (16) estudiantes practicantes, un 72.2% afirmó que “siempre” incorpora actividades evaluativas variadas para garantizar el interés de los estudiantes.

(Ítem 41) (11) estudiantes practicantes, un 50.0% consideró que “siempre” permite al estudiante conocer sus avances y limitaciones.

(Ítem 43) (11) estudiantes practicantes, un 50.0% estimó que “siempre” establece acuerdos con los estudiantes para la ejecución de las tareas evaluativas.

Estos resultados indican que de (22) estudiantes (15) respondieron (5) ítems de (9) ítems relacionados con las competencias evaluativas en su dimensión valorativa,

esto representa la **Media Específica** lo que refiere algunas fortalezas pero un mínimo de dominio los indicadores de competencia en materia evaluativa dimensión valorativa, solamente en (5) de los indicadores especificados, a saber: (a) Promueven actividades evaluativas que generan la participación del estudiante; (b) toman en cuenta las necesidades individuales de los estudiantes en el momento de la evaluación de sus aprendizajes; (c) incorporan actividades evaluativas variadas para garantizar el interés de los estudiantes; (d) permiten al estudiante conocer sus avances y limitaciones; (e) establecen acuerdos con los estudiantes para la ejecución de las tareas evaluativas.

3) También los resultados reflejan el número de ítems determinados por la alternativa “siempre” respondidos por debajo del 50% de las alternativas “algunas veces” y “nunca”, representada por un total de (4) ítems (ítems 36, 38, 39 y 42) correspondiente a un 44.5% de un total de 9 ítems; **la media específica** equivale a (4) estudiantes practicantes, un 18.2% de un total de 22 de ellos. De alguna manera, estos resultados reflejan algunas debilidades, un nivel de dominio mínimo en cuanto a: (a) Incluir actividades para que los padres y representantes participen de la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes; (b) Reunirse con sus compañeros practicantes, para la discusión del plan de evaluación del aprendizaje de los estudiantes; (c) Participar con sus compañeros en la Coevaluación de su desempeño como pasante que le permitan mejorar el proceso de evaluación; (d) Guiar las actividades evaluativas para garantizar la efectividad de las mismas.

En este punto resulta oportuno señalar, la importancia significativa que tienen las competencias valorativas en la diseño del perfil del futuro docente, en ese sentido Tobón (2005) resalta los actos de valoración, en primer lugar, no se reducen a una interpretación dualista de los hechos y problemas como buenos y malos, provechosos o inútiles, positivo o negativo en el desempeño de docente, sino a una actitud que está presente permanentemente en todas acciones del ser y quehacer educativo; la aplicación de la evaluación por parte del docente, no se escapa del saber ser y saber estar. Las competencias evaluativas en su dimensión valorativa, de este modo, medias las actuaciones cognitivas, las actuaciones comunicativas, las actuaciones

procedimentales y, en general, toda producción de sentido del ser moral y ético del docente, es decir, su interioridad. Saber cuando considerar la participación de los estudiantes, la coevaluación, saber manejar las oportunidades para evaluar, intercambiar ideas con los pares, representan esas actuaciones del saber ser, el saber valorar, que todo docente debe evidenciar.

Respuestas determinadas por la alternativa “Algunas Veces”

Con relación a las respuestas definidas por la alternativa “algunas veces” los datos indicados en el gráfico 18 sobre la base de la información del cuadro 16 indican lo siguiente:

1) En cuanto a la *media general* relacionada con la alternativa “algunas veces” señala que de un total de 22 estudiantes practicantes sólo (6) de ellos, correspondiente a un 27.3%, consideró la alternativa “algunas veces”, demostrando actitudes del saber ser relacionadas con la competencias evaluativas en su dimensión valorativa, de acuerdo con los indicadores de competencias especificado para cada ítem, de un total de (9) ítems.

2) En ese mismo orden, se evidenció, con relación a la *media específica*, un promedio de (12) estudiantes correspondiente a un 54.5%, respondió únicamente, (2) ítems, es decir, por encima del 50%, lo que equivale a un 22.2% de un total de (9) ítems. Seguidamente se detallan las características de las repuestas dada por cada estudiante en función de las frecuencias de respuesta de cada ítem y su porcentaje de acuerdo con los indicadores de competencia valorativa:

(13) estudiantes practicantes equivalente al 59.1%, respondieron el (ítem 38), es decir, “algunas veces” se reúnen con sus compañeros practicantes, para la discusión del plan de evaluación del aprendizaje de los estudiantes, evidenciando fortaleza en esta competencia valorativa.

(12) estudiantes practicantes correspondiente al 54.5%, respondieron el (ítem 39), “algunas veces” participan con sus compañeros en la coevaluación de su desempeño como pasante que le permitan mejorar el proceso de evaluación, evidenciando el dominio de esta competencia valorativa.

3) Con relación a los estudiante que respondieron por debajo de las

alternativas “siempre” y “nunca, se apreció que sobre la base de (7) ítems, (lo que representa un 77.8% de un total de 9 ítems, una **media específica** de sólo (5) practicantes correspondiente a un 22.8%, “algunas veces” según los indicadores de respuestas no demostraron habilidades del saber ser relacionadas con las competencias evaluativas valorativas, según los indicadores especificado para cada uno de los (9) ítems.

Respuestas determinadas por la alternativa “Nunca”

Se presenta a continuación la descripción relacionada con las respuestas emitidas por los estudiantes, determinados por la alternativa “nunca” y vinculadas con las competencias evaluativas en su dimensión valorativa, se indica lo siguiente:

1) Los datos indican sobre la base de los (9) ítems, una **media general** de sólo (6) practicantes correspondiente a un 27.3% los cuales consideraron que “nunca” demostraron habilidades del saber ser relacionadas con las competencias evaluativas valorativas.

2) Por otra parte, al considerar el número de respuestas dadas por encima del 50% de las alternativas “siempre” y “algunas veces”, los datos revelan que sobre la base de (2) ítems un 22.2%, una **media específica** de (12) estudiantes practicantes el 54.5% consideró “nunca” demostraron competencias de saber ser relativas a la dimensión valorativa. Los ítems referidos se describen seguidamente y refieren algunas debilidades por parte de esos estudiantes practicantes:

(12) estudiantes practicantes equivalente al 54.5%, respondieron el (ítem 36), es decir, “nunca” Incluyeron actividades para que los padres y representantes participen de la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes.

(11) estudiantes relativo a un 50.0%, respondieron el (ítems 42), “nunca” guían las actividades evaluativas para garantizar la efectividad de las mismas.

b) En cuanto al *segundo aspecto* relacionado con el número de ítems respondidos por cada uno de los estudiantes practicantes a *Nivel Individual*, se presenta la descripción de los resultados; para el logro de este fin, se requiere de acuerdo con las respuestas dadas a los ítems, según las alternativas “siempre”, “algunas veces” y “nunca”, aplicar una serie de **criterios de indicadores de dominio**

(entendidos en este estudio, como el conjunto de descripciones de las habilidades o capacidades valorativas que deben demostrar los estudiantes practicantes al responder los ítems en función de los (9) ítems, lo que permitió, según el número de respuesta, ubicarlos dentro de un criterio de dominio determinado.

En consecuencia, se estimó la **Mediana** = $Mo = 9 + 1 / 2 = 10/2 = 5$. De la operación anterior resulta, que por encima de (5) ítems el criterio será un nivel aceptable, satisfactorio o excelente de dominio de indicadores de competencias y por debajo e igual de (5) el criterio será un nivel mínimo de dominio de indicadores de competencias, a saber:

(9) ítems correctos, un 100%, representa un nivel excelente de dominio de indicadores de competencias evaluativas.

(8) ítems correctos, un 88.9%, representa un nivel excelente de dominio de indicadores de competencias evaluativas.

(7) ítems correctos, un 77.8%, representa un nivel satisfactorio de dominio de indicador de competencias evaluativas.

(6) ítems correctos, un 66.7%, representa un nivel aceptable de dominio de indicadores de competencia.

(5) ítems correctos, un 55.6%, representa un nivel mínimo de dominio de indicadores de competencia.

(4) ítems correctos, un 44.4%, representa un nivel mínimo de dominio de indicadores de competencia.

(3) ítems correctos, un 33.3%, representa un nivel mínimo de dominio de indicadores de competencia.

(2) ítems correctos, un 22.3%, representa un nivel mínimo de dominio de indicadores de competencia.

(1) ítems correctos, un 11.1%, representa un nivel mínimo de dominio de indicadores de competencias.

A continuación se presenta la información registrada de acuerdo al tipo de alternativa de respuesta en el cuadro 17:

Cuadro 17

Competencias Evaluativas Dimensión Valorativas: Frecuencia y Porcentajes y descripción según del número de ítems respondidos por cada uno de los estudiante practicante, considerando sus habilidades (saber ser).

Nº de Practicantes	Nº de ítems y % Alternativa Siempre	Nº de ítems Alternativa “Algunas Veces”	Nº de ítems Alternativa “Nunca”
1	4 ítems (44.5%) 35. 37. 41. 43.	3 ítems (33.3%) 36. 40. 42.	2 ítems (22.2%) 38. 39.
2	4 ítems (44.5%) 35. 37. 39. 40.	2 ítems (22.2%) 36. 41.	3 ítems (33.3%) 38. 42. 43.
3*	4 ítems (44.5%) 35. 37. 40. 43.	1 ítems (11.0%) 39.	4 ítems (44.5%) 36. 38. 41. 42.
4*	4 ítems (44.5%) 35. 40. 41. 43.	5 ítems (55.5%) 36. 37. 38. 39.	-
5	5 ítems (55.5%) 35. 37. 40. 41. 43.	-	4 ítems (44.5%) 36. 38. 39. 42.
6	4 ítems (44.5%) 35. 37. 40. 42.	3 ítems (33.3%) 38. 39. 41.	2 ítems (22.2%) 36. 43.
7*	4 ítems (44.5%) 35. 37. 39. 43.	3 ítems (33.3%) 36. 38. 41.	2 ítems (22.2%) 40. 42.
8	4 ítems (44.5%) 35. 36. 37. 38.	2 ítems (22.2%) 39. 40.	3 ítems (33.3%) 41. 42. 43.
9	4 ítems (44.5%) 35. 40. 41. 42.	3 ítems (33.3%) 36. 38. 43.	2 ítems (22.2%) 37. 39.
10	4 ítems (44.5%) 35. 37. 41. 43.	3 ítems (33.3%) 38. 39. 40.	2 ítems (22.2%) 36. 42.
11*	5 ítems (55.5%) 35. 37. 39. 41. 43.	3 ítems (33.3%) 38. 40. 42.	1 ítems (11.1%) 36.
12	6 ítems (66.7%) 35. 37. 38. 39. 40. 41.	1 ítems (11.0%) 36.	2 ítems (22.2%) 42. 43.
13	5 ítems (55.6%) 35. 37. 39. 40. 43.	1 ítems (11.0%) 38.	3 ítems (33.3%) 36. 41. 42.
14	4 ítems (44.5%) 37. 40. 42. 43.	1 ítems (11.0%) 39.	4 ítems (44.5%) 35. 36. 38. 41.
15	3 ítems (33.3%) 37. 40. 41.	3 ítems (33.3%) 39. 42. 43.	3 ítems (33.3%) 35. 36. 38.
16*	1 ítems (11.1%) 35.	5 ítems (55.6%) 36. 37. 38. 39. 40.	3 ítems (33.3%) 41. 42. 43.
17	5 ítems (55.5%) 37. 41. 42. 43.	4 ítems (44.5%) 35. 36. 38. 39.	-
18	3 ítems (33.3%) 35. 37. 40.	3 ítems (33.3%) 38. 39. 41.	3 ítems (33.3%) 36. 42. 43.
19	4 ítems (44.5%) 35. 37. 40. 42.	4 ítems (44.5%) 36. 38. 39. 41.	1 ítems (11.0%) 43.
20	4 ítems (44.5%) 37. 40. 41. 42.	1 ítems (11.0%) 43.	4 ítems (44.5%) 35. 36. 38. 39.
21*	6 ítems (66.7%) 35. 37. 40. 41. 42. 43.	2 ítems (22.2%) 38. 39.	1 ítems (11.0%) 36.
22	3 ítems (33.3%) 37. 39. 40.	3 ítems (33.3%) 35. Ítem 38. Ítem 41.	3 ítems (33.3%) 36. 42. 43.
Media de ítems respondidos	5 ítems (55.6%)	2 ítems (22.2%)	2 ítems (22.2%)
Media de practicantes	(10) 45.5%	(6) 27.3%	(6) 27.3%

Autora 2012 Nota: * practicantes estudiantes Nº 3, 4, 7, 11, 16 y 21 fueron objeto de observación en el aula durante las prácticas.

Del cuadro 17 se derivan los niveles de dominio mínimos, aceptables o satisfactorios de acuerdo con el número de respuestas dadas por cada uno de los estudiantes practicante, según sea las alternativas igual o por encima del 50%, a los (9) ítems correspondientes a la dimensión valorativa, en tal sentido, sobre la base de las respuesta dadas por los 22 estudiantes practicantes se describe lo siguiente:

1. Practicante (Nº 16): el 4.5% de (22) estudiantes, respondió con la alternativa “siempre” (1 ítem) equivalente al 11.1%, de acuerdo con los indicadores de competencia para cada ítem; esto refiere un nivel mínimo de dominio de indicadores de competencias y su respuesta sugiere “siempre” sólo el dominio del siguiente indicador de competencia: Ítem 35: Siempre, promueve actividades evaluativas que generan la participación del estudiante.

Se pudo apreciar que este estudiante concentró sus respuestas en la alternativa “algunas veces” un total de (5) ítem, equivalente a un 55.5% detallándose los siguientes indicadores de competencia:

Ítem 36: Algunas veces, incluye actividades para que los padres y representantes participen de la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes.

Ítem 37: Algunas veces, toma en cuenta las necesidades individuales de los estudiantes en el momento de la evaluación de sus aprendizajes.

Ítem 38: Algunas veces, se reúne con sus compañeros practicantes para la discusión del plan de evaluación.

Ítem 39: Algunas veces, participa con sus compañeros de la coevaluación de su desempeño como pasante que le permita mejorar el proceso de evaluación.

Ítem 40: Algunas veces, incorpora actividades evaluativas variadas para garantizar el interés de los estudiantes.

Del mismo modo, se detalló que para la alternativa “nunca” respondió un total de (3) ítems un 33.3%. En función de esta apreciación, los resultados indican con relación a la alternativa “nunca” que el estudiante presentó debilidades, esto refiere un nivel mínimo de dominio de los indicadores de competencias, a saber:

Ítem 41: Nunca, permite al estudiante conocer sus avances y limitaciones.

Ítem 42: Nunca, guía las actividades evaluativas para la ejecución de las tareas evaluativas.

Ítem 43: Nunca, establece acuerdo con los estudiantes para la ejecución de las tareas evaluativas.

*Es importante acotar, que este estudiante representa uno de los practicantes que fue objeto de observación en el aula durante sus prácticas docentes y sólo obtuvo un 18.5%, es decir, de (27) logro (5) de los indicadores de competencias. Esto refiere un nivel mínimo de dominio.

2. Practicantes (Nº 15, 18 y 22): un total de (3) estudiantes, lo que representa el 13.6% de un total de (22), respondieron (3) ítems, es decir, un 33.3% por cada alternativa, de los (9) ítems correspondientes a las competencias evaluativas en su dimensión valorativas. Esto refiere un nivel mínimo de dominio de los indicadores de competencias y con relación a la alternativa “siempre” sus respuestas sugieren “siempre” únicamente el dominio de los siguientes indicadores de competencia:

Ítem 37: Siempre, toman en cuenta las necesidades individuales de los estudiantes en el momento de la evaluación de sus aprendizajes.

Ítem 40: Siempre, incorporan actividades evaluativas variadas para garantizar el interés de los estudiantes.

Ítem 41: Siempre, permiten al estudiante conocer sus avances y limitaciones.

Al referirnos a la alternativa “algunas veces” se destacan en el dominio de los siguientes indicadores de competencia:

Ítem 35: Algunas veces, promueven actividades evaluativas que generan la participación del estudiante.

Ítem 38: Algunas veces, se reúnen con sus compañeros practicantes para la discusión del plan de evaluación.

Ítem 39: Algunas veces, participan con sus compañeros de la coevaluación de su desempeño como pasante que le permita mejorar el proceso de evaluación.

En cuanto a la alternativa “nunca” sus respuestas se concentran en los siguientes ítems:

Ítem 36: Nunca, incluyen actividades para que los padres y representantes participen de la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes.

Ítem 42: Nunca, guían las actividades evaluativas para la ejecución de las tareas evaluativas.

Ítem 43: Nunca, establecen acuerdo con los estudiantes para la ejecución de las tareas evaluativas.

3. Practicantes (Nº 1, 2, 3, 4, 6, 7, 8, 9, 10, 14, 19, 20), un total de (12) estudiantes, el 54.5% respondieron (4) ítems para la alternativa “siempre”, lo que representa el 44.5% de un total de 9 ítems. Esto refiere un nivel mínimo de dominio de los indicadores de competencias y sus repuestas para esta alternativa están relacionadas con los siguientes ítems:

Ítem 35: “Siempre” promueven actividades evaluativas que generan la participación del estudiante.

Ítem 37: Siempre, toman en cuenta las necesidades individuales de los estudiantes en el momento de la evaluación de sus aprendizajes.

Ítem 40: Siempre, incorporan actividades evaluativas variadas para garantizar el interés de los estudiantes.

Ítem 43: Siempre, establecen acuerdo con los estudiantes para la ejecución de las tareas evaluativas.

En cuanto a la alternativa “algunas veces” estos estudiantes respondieron un promedio de (3) ítems, el 33.3%, referidos a los siguientes indicadores de competencias:

Ítem 36: Algunas veces, incluyen actividades para que los padres y representantes participen de la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes.

Ítem 39: Algunas veces, participan con sus compañeros de la coevaluación de su desempeño como pasante que le permita mejorar el proceso de evaluación.

Ítem 41: Algunas veces, permiten al estudiante conocer sus avances y limitaciones.

Al referirnos a la alternativa “nunca”, se pudo apreciar que este grupo de estudiante respondió un promedio de (2) ítems, que son los siguientes:

Ítem 38: Nunca, se reúnen con sus compañeros practicantes para la discusión del plan de evaluación.

Ítem 42: Nunca, guían las actividades evaluativas para la ejecución de las tareas evaluativas.

*Es importante resaltar, de este grupo de estudiantes (Nº 3, 4 y 7) representa (3) de los practicantes que fueron objeto de observación en el aula durante sus prácticas docentes y lograron 25.9%, 25.9%, 40.7% (7) y (11) respectivamente de los indicadores de competencias. Esto refiere un nivel mínimo de dominio de los indicadores de competencias.

4. Practicantes (Nº5, 11, 13, 17) un total de (4) estudiantes, lo que representa el 18.2% de un total de (22), respondieron (5) ítems, es decir, un 55.5% para la alternativa “siempre”, el 66.5%, esto refiere un nivel mínimo de dominio de los indicadores de competencias. Con relación al resto de los ítems las respuestas se las asignaron a las alternativas “algunas veces” (3) ítems (33.3%) y a la alternativa “nunca” (1) ítem (11.2%) de los (9) ítems correspondientes a las competencias evaluativas en su dimensión valorativas.

En lo que respecta a la alternativa “siempre” los ítems que indican el nivel de dominio mínimo de la competencia son los siguientes:

Ítem 35: Siempre” promueven actividades evaluativas que generan la participación del estudiante.

Ítem 37: Siempre, toman en cuenta las necesidades individuales de los estudiantes en el momento de la evaluación de sus aprendizajes.

Ítem 40: Siempre, incorporan actividades evaluativas variadas para garantizar el interés de los estudiantes.

Ítem 41: Siempre, permiten al estudiante conocer sus avances y limitaciones.

En cuanto a la alternativa “algunas veces” los indicadores de competencia referidas en los siguientes ítems:

Ítem 38: Algunas veces, se reúnen con sus compañeros practicantes para la discusión del plan de evaluación.

Ítem 39: Algunas veces, participan con sus compañeros de la coevaluación de su desempeño como pasante que le permita mejorar el proceso de evaluación.

Ítem 42: Algunas veces, guían las actividades evaluativas para la ejecución de las tareas evaluativas.

Con relación a la alternativa “nunca” los ítems más destacados son:

Ítem 36: Nunca, incluyen actividades para que los padres y representantes participen de la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes.

Ítem 43: Nunca establecen acuerdo con los estudiantes para la ejecución de las tareas evaluativas.

*Es importante especificar, que este estudiante (Nº 11) representa uno de los practicantes que fue objeto de observación en el aula durante sus prácticas docentes y obtuvo un 81.4%, logro (21) de los indicadores de competencias. Esto refiere un nivel satisfactorio de dominio de los indicadores de competencias

5. Practicantes (Nº 12 y 21) un total de (2) estudiantes, el 9.0% respondieron (6) ítems para la alternativa “siempre”. Esto refiere un nivel aceptable de dominio de los indicadores de competencias, las repuestas para esta alternativa están relacionadas con los siguientes ítems:

Ítem 35: “Siempre” promueven actividades evaluativas que generan la participación del estudiante. Ítem 37: Siempre, toman en cuenta las necesidades individuales de los estudiantes en el momento de la evaluación de sus aprendizajes.

Ítem 38: Siempre, se reúnen con sus compañeros practicantes para la discusión del plan de evaluación. Ítem 39: Siempre, participan con sus compañeros de la coevaluación de su desempeño como pasante que le permita mejorar el proceso de evaluación. Ítem 40: Siempre, incorporan actividades evaluativas variadas para garantizar el interés de los estudiantes. Ítem 41: Siempre, permiten al estudiante conocer sus avances y limitaciones.

Al respecto de la alternativa “algunas veces” respondieron un promedio de (1) ítems, lo que representa el 11.2% de un total de 9 ítems. El indicador de competencia de sus repuestas para esta alternativa está relacionado con el siguiente ítem:

Ítem 36: Algunas veces, incluyen actividades para que los padres y

representantes participen de la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes.

Con relación a la alternativa “nunca” respondieron un promedio de (2) ítems, lo que representa el 22.2% de un total de 9 ítems. Los indicadores de competencias de sus respuestas para esta alternativa están relacionados con los siguientes ítems:

Ítem 42: Nunca, guían las actividades evaluativas para la ejecución de las tareas evaluativas. Ítem 43: Nunca establecen acuerdo con los estudiantes para la ejecución de las tareas evaluativas.

*Es importante señalar, que uno de estos estudiantes (Nº 21) representa otro de los practicantes que fue objeto de observación en el aula durante sus prácticas docentes y obtuvo un 92.5% de logro (25) de los indicadores de competencias. Esto refiere un nivel destacado de dominio de los indicadores de competencias

Nota: Ver Anexo I, p. 241 Extracto C: Cuadro 17, p. 190 y Extracto B: Cuadro 8, p. 70. Parte III: Sección III-A: Competencias Evaluativas Dimensión Valorativa de los practicantes estudiantes, a Nivel Individual.

Del análisis realizado se desprende con base a los datos registrados en el cuadro 17 las siguientes consideraciones:

1) Sólo una **media general** de (10) estudiantes practicantes un 45.5% de un total de (22) estudiantes respondió con la alternativa “siempre” (5) ítems, que representan el 55.6% de un total de (9) ítems. Esto refiere un nivel mínimo de dominio de los indicadores de competencias. Estos resultados se relacionan con la media general especificada en el cuadro 16 p. 182.

Se podría decir que los resultados de este grupo de estudiantes practicantes, evidencian algunas fortalezas pero un nivel mínimo de dominio en los siguientes indicadores de competencias evaluativa en su dimensión valorativa: (a) promueven actividades evaluativas que generan la participación del estudiante; (b) toman en cuenta las necesidades individuales de los estudiantes en el momento de la evaluación; (c) incorporan actividades evaluativas variadas para garantizar el interés de los estudiantes; (d) permiten al estudiante conocer sus avances y limitaciones; (e); establecen acuerdo con los estudiantes para la ejecución de las tareas evaluativas.

2) Con relación a la alternativa “algunas veces” *la media general* indica que únicamente (6) practicantes un 27.2% respondieron un promedio de (3) ítems un 33.3%. Con respecto al la alternativa “nunca” una *media general* de (6) estudiantes un 27.2% respondieron sólo (2 ítems) el 22.2%. Estos datos totalizan (12) estudiantes practicantes que respondieron por debajo del 50% del total de ítems.

3) La descripción de los resultados para este grupo de estudiantes refieren algunas debilidades, es decir, un nivel de dominio mínimo de los indicadores de competencias evaluativas valorativas, con relación a: (a) incluir actividades para que los padres y representantes participen de la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes; (b) se reúnen con sus compañeros practicantes para la discusión del plan de evaluación; (c) guían las actividades evaluativas para la ejecución de las tareas evaluativas (d) participan con sus compañeros de la coevaluación de su desempeño como pasante que le permita mejorar el proceso de evaluación.

De acuerdo a estos resultados obtenidos de la **Sección III -A**, se pone de manifiesto lo expuesto por Tobón (2005), el saber ser, consiste en la articulación de diversos contenidos afectivo-motivacionales enmarcados en el desempeño competencial y se caracteriza por la construcción de la identidad personal, la conciencia y control del proceso emocional-actitudinal en la realización de una actividad o acción evaluativa. Esto significa, que todo docente debe ser consciente a partir de su saber ser, en materia evaluativa de promover la convivencia entre sus colegas, estudiantes y los padres representantes, para que así, asuman sus derechos y deberes, con responsabilidad y buscando la construcción de una evaluación, democrática, participativa y solidaria. (Tobón, 2005 p. 174).

Sección III - B: Competencias evaluativas valorativas de los practicantes, considerando las opiniones emitidas por los Coordinadores-Asesores y Docentes-Guías, con relación a las actitudes, saber ser en materia evaluativa de los estudiantes practicantes.

En esta sección corresponde analizar los datos relacionados las *Competencias Evaluativas Dimensión Valorativas* de los practicantes, considerando las opiniones emitidas por los Coordinadores-Asesores y Docentes-Guías.

En este punto del estudio, es importante destacar lo indicado por Toledo (2006), el cual considera el papel significativo que desempeñan los formadores de maestros (Coordinadores, Asesores y Profesores Guias) en el acompañamiento y seguimiento de las prácticas evaluativas, de tal forma, éstos deberán adoptar una actitud analítica frente a la evaluación y mejorar sus prácticas de la evaluación, garantizando la calidad del futuro maestro.

Seguidamente se muestra el cuadro 18, donde se destacan los resultados obtenidos de las respuestas dadas a cada ítem, expresadas por Docentes en cuanto las competencias evaluativas valorativas por parte del practicante estudiantes:

Cuadro 18

Competencias Evaluativas Dimensión Valorativa: Frecuencia y Porcentajes, de respuesta dadas por los Coordinadores-Asesores y Docentes-Guías a cada ítem, considerando sus opiniones con relación saber ser en materia evaluativa de los practicantes estudiantes.

Ítem	Indicadores	22 Asesores - Docentes Guías Frecuencias y Porcentajes					
		S	%	AV	%	N	%
35	Promueve actividades evaluativas que generan la participación del estudiante	15	68.1	7	31.8	0	0
36	Incluye actividades para que los padres y representantes participen de la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes.	2	9.0	4	18.2	16	72.2
37	Toma en cuenta las necesidades individuales de los estudiantes en el momento de la evaluación de sus aprendizajes.	10	45.5	11	50.0	1	4.5
38	Se reúne con sus compañeros practicantes, para la discusión del plan de evaluación del aprendizaje de los estudiantes.	9	40.9	9	40.9	4	18.2
39	Participa con sus compañeros en la Coevaluación de su desempeño como pasante que le permitan mejorar el proceso de evaluación.	7	31.8	12	54.5	3	13.6
40	Incorpora actividades evaluativas variadas para garantizar el interés de los estudiantes.	10	45.5	10	45.5	2	9.0
41	Permite al estudiante conocer sus avances y limitaciones.	14	63.6	7	31.6	1	4.5
42	Guía las actividades evaluativas para garantizar la efectividad de las mismas.	8	36.7	3	13.6	11	50.0
43	Establece acuerdos con los estudiantes para la ejecución de las tareas evaluativas.	9	40.9	5	22.8	8	36.7
Media de respuestas dadas por los docentes		9	40.9	8	36.7	5	22.8

Autora 2012

Leyenda: S: Siempre, AV: Algunas Veces, N: Nunca.

Competencias Evaluativas Valorativas, según la opinión de los Coordinadores-Asesores y Docentes-Guías, considerando sus actitudes, saber ser en materia evaluativa.

Partiendo de la información registrada en el cuadro 18, y siguiendo el formato de análisis utilizado hasta ahora, los resultados que se describen a continuación se relacionan con el número o frecuencias de respuestas dadas por los (22) (docentes) Coordinadores-Asesores y Docentes-Guías a los ítems (35 al 43) definidos por las alternativas “*siempre*”, “*algunas veces*” y “*nunca*”. Por lo tanto, dichas respuestas suministraron las opiniones y consideraciones, con relación al cumplimiento de los indicadores de competencias evaluativas descritos en cada ítem, por parte de cada practicante, atendiendo a sus actitudes, el saber ser en materia evaluativa por parte de los estudiantes practicantes en el desempeño de la evaluación en el aula y observados por cada uno de los docentes guías.

Por tal razón, para el logro de una descripción de los datos, los resultados obtenidos se relacionan de acuerdo con los tres tipos de respuestas definidas por las alternativas “*siempre*”, color azul “*algunas veces*” color verde y “*nunca*” color naranja, vinculadas con los indicadores de competencias evaluativas en su dimensión valorativa. Es significativo puntualizar, que las cifras destacadas en color para cada alternativa de respuestas presentadas en el cuadro 18, indican el número de docentes que están iguales o por encima del 50% con respecto a cada una de las alternativa de respuesta; la mediana calculada en la distribución de los datos es (11) igual al 50% en el caso del número de practicante.

Sobre la base de lo anterior, inmediatamente se presenta el gráfico 19, en el se muestran las respuestas (frecuencia y porcentajes) dadas por los por los (22) (docentes) Coordinadores-Asesores y Docentes-Guías a los ítems por igual o por encima y debajo del 50% según sean las alternativas “*Siempre*”, resaltada con el color azul, “*Algunas Veces*” resaltada con el color verde y “*Nunca*”, resaltado con el color naranja. Para cada una de las alternativas se indica la *media general* sobre la base del total de (9) ítems, la *media específica por encima* del 50% y la *media específica por debajo* del 50% de los ítems resultantes, a saber:

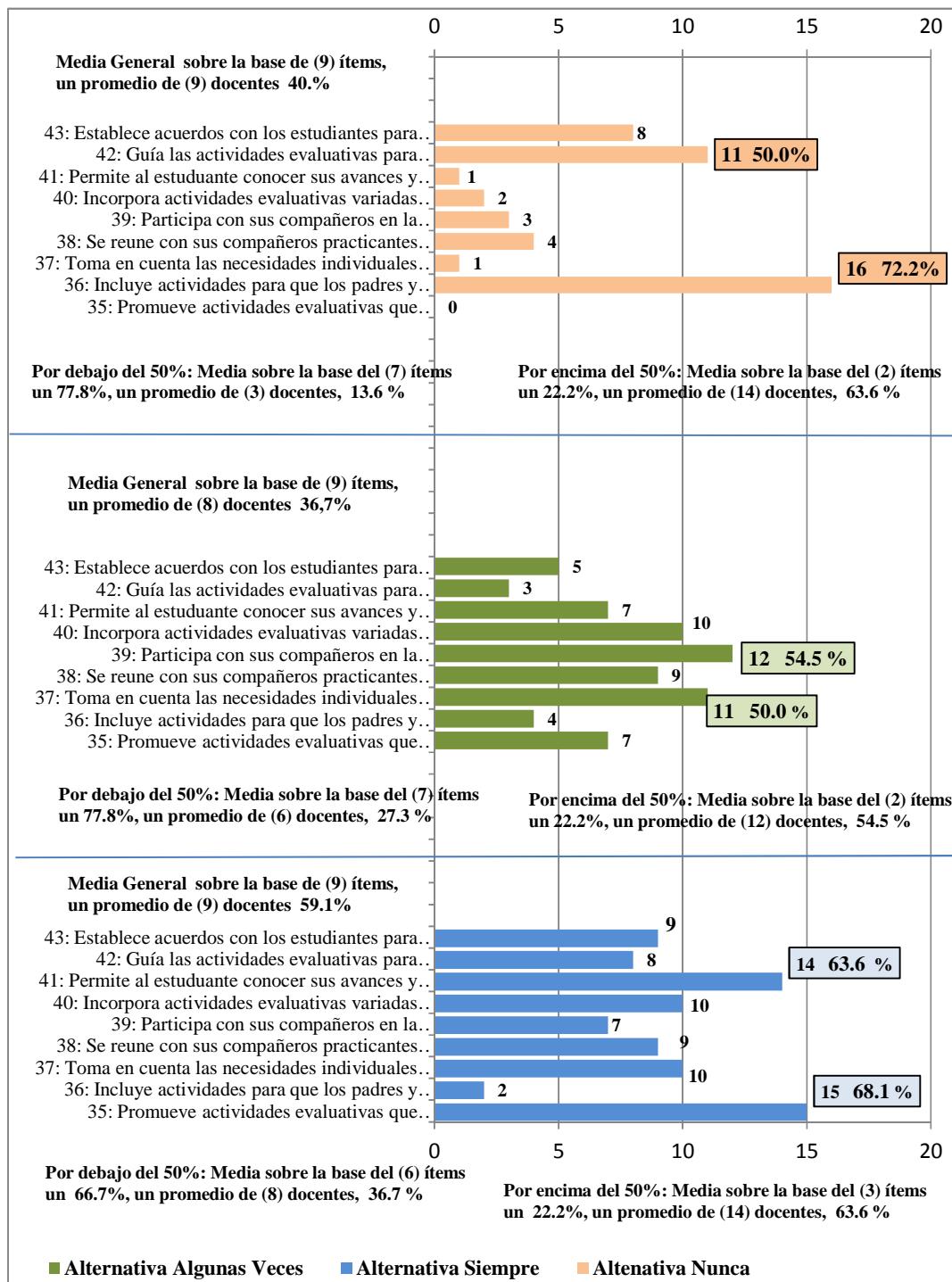


Grafico 19. Competencias Evaluativas Dimensión Valorativas: Frecuencia y Porcentajes de respuestas dadas a los ítems por los Coordinadores-Asesores y Docentes-Guías igual o por encima y debajo del 50% relacionada con las alternativas de respuestas según sea “Siempre” “Algunas Veces” y “Nunca”

Seguidamente se detallan las respuestas según cada alternativa, sobre la base de las afirmaciones de los docentes registradas tanto en el cuadro 18 como en el gráfico 19:

Respuestas definidas por la alternativa “Siempre”

1) En relación a las respuestas de los docentes delimitadas por la alternativa “*Siempre*”, al estimar la *media general*, los resultados muestran, que únicamente un promedio de (9) docentes equivalente a un 40.9% de un total de (22), sobre la base de (9) ítems, consideraron “siempre” que los estudiantes practicantes demostraron competencias evaluativas valorativas, atendiendo a sus actitudes, del saber ser en materia evaluativa.

2) Se puede detallar que solamente un total de (2) ítems equivalente a un 22.2% fueron respondidos por encima del 50% de las alternativas “algunas veces” y “nunca” esos ítems son: (35) y el (41) en consecuencia la *media específica* de docentes que respondieron estos ítems fue de (14) docentes correspondiente a un 63.6%. A continuación se destacan las características de las respuestas dadas por los docentes en función de las frecuencias determinadas para cada uno de los ítems de acuerdo con los indicadores de competencias, se precisan:

(Ítem 35): (15) docentes un 68.1% consideró, “siempre” promueven actividades evaluativas que generan la participación del estudiante.

(Ítem 41): (14) docentes un 63.6% consideró, “siempre” permiten el estudiante conocer sus avances y limitaciones.

Los resultados indican que las respuestas del resto de los ítems dadas por los docentes, están por debajo del 50% de las alternativas “algunas veces” y “nunca. Esto significa que los docentes consideraron muy poco representativo el desempeño de los estudiantes en cuanto a sus competencias evaluativas valorativas, es decir, un nivel mínimo de dominio de los indicadores de competencia evaluativas valorativas. Según los indicadores de competencias de estos (2) ítems que los docentes consideraron, refieren algunas fortalezas por parte de los estudiantes practicantes, a saber: (a) promueven actividades evaluativas que generan la participación del estudiante.; (b) permiten el estudiante conocer sus avances y limitaciones.

3) Por otra parte, se observa que sólo un total de (7) ítems correspondiente a un 77.8% de un total de (9) fueron respondidos por debajo del 50% de las alternativas “algunas veces” y “nunca” por parte de los docentes, esos ítems son: (36), (37), (38), (39), (40), (42), (43). Las frecuencias de respuestas más altas en este grupo de ítems es de (10) docentes para el ítems (37 y 40), esto significa que un 45.5% de ellos opinan que los estudiantes: ítem (37) toman en cuenta las necesidades individuales de los estudiantes en el momento de la evaluación de sus aprendizajes y ítem (40) incorporan actividades evaluativas variadas para garantizar el interés de los estudiantes, lo que refiere un nivel de dominio mínimo del logro de los indicadores de competencias referido para cada ítems.

Sin embargo, la **media específica** fue de (8) docentes, equivalente a un 36.7% que consideraron “siempre” los estudiantes practicantes demostraron competencias evaluativas valorativas pero por debajo del 50%, también, indicativo de un nivel mínimo de dominio.

4) Es importante referir, que los ítems (38) y (40) sus frecuencias de respuestas son equivalentes a las respuestas dadas por los docentes para estos ítems, en la alternativa “algunas veces”(9 docente: 40.9%) y (10 docentes: 45.5%), pero se mantienen por debajo del 50%. Con relación a las frecuencias de respuesta dadas al ítems (42) se mantuvo por encima de las alternativas “algunas veces” y “nunca” en un 40.9% de (9) docentes que contemplaron que los practicantes establecen acuerdos con los estudiantes para la ejecución de las tareas evaluativas.

Por otro lado, estos resultados describen que los docentes en sólo un 40.5% estimaron algunas debilidades manifestando un nivel mínimo de dominio de las indicadores de competencias evaluativas en su dimensión valorativa por parte de los estudiantes practicantes en cuanto a: (a) incluir actividades para que los padres y representantes participen de la evaluación de los aprendizajes; (b) tomar en cuenta las necesidades individuales de los estudiantes en el momento de la evaluación de sus aprendizajes; (c) reunirse con sus compañeros practicante, para la discusión del plan de evaluación del aprendizaje de los estudiantes; (d) participar con sus compañeros en la coevaluación de su desempeño como pasante que le permitan mejorar el proceso de

evaluación; (e) incorporar actividades evaluativas variadas para garantizar el interés de los estudiantes; (f) guiar las actividades evaluativas para garantizar la efectividad de las mismas; (g) establecer acuerdos con los estudiantes para la ejecución de las tareas evaluativas. Siendo las cosas así, resulta claro, que estos estudiantes practicantes requieren reforzar sus competencias valorativas en materia de la evaluación en los aspectos mencionados. En atención a las consideraciones descritas, los docentes formadores (Coordinadores, Asesores, Profesores Guías, Especialistas en contenidos y Evaluadores) deberán tomar las medidas que permitan conducir en lo futuro a los estudiantes practicantes a la formación y reforzar las competencias evaluativas valorativas para su aplicación en el aula y en todo ámbito educativo en general.

Respuestas definidas por la alternativa “Algunas veces”

Sobre la base de los datos registrados en el cuadro 18 y el gráfico 19, los resultados permitieron detallar la siguiente descripción, en cuanto a las respuestas determinadas por la alternativa “algunas veces”:

1) *La media general* estimada para este grupo de respuestas emitidas por los docentes, esta representada por un total de (8) docentes, esto representa un 36.7%, de un total de (22) docentes, sobre la base de (9) ítems, lo que significa, que este promedio de docentes consideró según la frecuencia de respuestas que “algunas veces” los estudiantes cumplieron con los indicadores de competencias evaluativas valorativas.

2) Al analizar la información se calculó la *media específica*, sobre la base de de sólo (2) ítems equivalente a un 22.2%, de las respuestas dadas por los docentes, obtuvieron una frecuencia de igual o por encima del 50%, con relación a las alternativas “siempre” y “nunca”, resultó un promedio de (12) docentes, equivalente a un 54.5%, que consideraron que los estudiantes practicantes “*algunas veces*”:

(Ítem 37) toman en cuenta las necesidades individuales de los estudiantes en el momento de la evaluación de sus aprendizajes.

(Ítem 39) participan con sus compañeros en la coevaluación de su desempeño como pasante que le permitan mejorar el proceso de evaluación.

Las frecuencias y porcentajes para éstos (2) ítems fueron (11) docentes, un 50.0% (12) docentes el 54 .5% respectivamente.

3) La información también reveló que, al estimar la **media específica** relacionada con las respuestas a los ítems por parte de los docentes con respecto a la alternativa “algunas veces” por debajo del 50% se obtuvo, sobre la base de un total de (7) ítems equivalente a un 77.8%. Éstos fueron respondidos por un promedio de (6) docentes, correspondiente a un 27.3%. Las frecuencias de respuestas oscilan entre 3 y 10 docentes que consideraron “algunas veces” los estudiantes practicantes mostraron dominio de las competencias evaluativas valorativas.

Respuestas definidas por la alternativa “Nunca”

1) Los resultados relacionados con el número de docentes que respondieron las alternativas “nunca” indican, que la **media general** estimada es de un total de (5) docentes, correspondiente a un 22.8%, sobre la base de el 100% de los ítems, es decir, (9) ítems. Eso significa que éste número de docentes, apreciaron que, “nunca” los estudiantes practicantes demostraron competencias evaluativas valorativas, con relación a los indicadores de competencias reflejados en cada ítem.

2) Al calcular la **media específica**, del número de docentes que respondieron los ítems por encima de las alternativas “siempre” y “algunas veces” resultó, un promedio de (14) docentes, correspondiente a un 63.7%, sobre la base de sólo (2) ítems, equivalente a un 22.2%, de un total de (9) ítems. Esto revela que, los docentes estimaron que los estudiantes practicantes mostraron debilidades y un nivel mínimo de dominio de los indicadores de competencias valorativas para los siguientes ítems:

(a) (Ítem 36) (16) docentes, un 72.2% consideró que “nunca” incluyen actividades para que los padres y representantes participen de la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes.

(b) (ítem 42) (11) docentes, un 50.0% consideró que “nunca” los estudiantes practicantes guían las actividades evaluativas para garantizar la efectividad de las mismas.

3) Por otro lado, los resultados también señalan, que al calcular la **media específica** de las respuestas dadas por los docentes a los ítems, con una frecuencia por

debajo del 50% de las alternativas “siempre” y “algunas veces” “se obtuvo un promedio de (7) ítems, relativos a un 77.8%, respondidos únicamente, por un promedio de (3) docentes, equivalentes a un 13.6%. Esto deja ver de algún modo, que la alternativa nunca no fue considerada por parte de los docentes, significativamente en cuanto al cumplimiento de las competencias valorativas por parte de los estudiantes practicantes.

En esta **Sección III - B** se debe destacar los siguientes aspectos resaltantes y de carácter significativos:

1) Únicamente una media general de (9) docentes, de un total general de (22), equivalente al 40.9% consideró que, los estudiantes practicantes cumplieron con las competencias valorativas. Esto resultados destacan algunas fortalezas por parte de los estudiantes con relación a sólo (2) ítems, a saber: (a) promueven actividades evaluativas que generan la participación del estudiante; (b) permiten el estudiante conocer sus avances y limitaciones.

2) Así mismo, solamente una media específica de (8) docentes, equivalente a un 36.7%, respondieron un total de (7) ítems por debajo de una frecuencia del 50%, correspondiente a un 77.8% de un total de (9) ítems. Esto quiere decir, que los docentes estimaron algunas debilidades y un nivel mínimo de dominio de los indicadores de competencias evaluativas en su dimensión valorativa y están relacionadas con las siguientes indicadores: (a) incluir actividades para que los padres y representantes participen de la evaluación de los aprendizajes; (b) tomar en cuenta las necesidades individuales de los estudiantes en el momento de la evaluación de sus aprendizajes; (c) reunirse con sus compañeros practicante, para la discusión del plan de evaluación del aprendizaje de los estudiantes; (d) participar con sus compañeros en la coevaluación de su desempeño como pasante que le permitan mejorar el proceso de evaluación; (e) incorporar actividades evaluativas variadas para garantizar el interés de los estudiantes; (f) guiar las actividades evaluativas para garantizar la efectividad de las mismas; (g) establecer acuerdos con los estudiantes para la ejecución de las tareas evaluativas.

Solamente, un promedio de (5) docentes consideraron la alternativa “nunca”,

esto equivale un 22.8% de un total de (22) docentes, significa, que los docentes no reconocieron significativamente, la alternativa “nunca” en cuanto a las competencias evaluativas valorativas de los estudiantes practicantes; ya que sólo (2) ítems, equivalente a un 22.2% de un total de (9) ítems, fueron respondidos por encima del 50% de las alternativas “siempre” y “nunca”, esto se corresponde a un promedio de (14) docentes, es decir, un 63.6%.

De allí pues, se explica, que los docentes evidenciaron algunas debilidades y un nivel de dominio mínimo en relación con el cumplimiento de las competencias evaluativas valorativas relacionadas con: (a) incluyen actividades para que los padres y representantes participen de la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes; (b) guiar las actividades evaluativas para garantizar la efectividad de las mismas.

Se debe considerar al cierre de la **Sección III**, que la descripción de las competencias evaluativas en su dimensión valorativa permitió evidenciar desde el punto de vista General un 45.5 % de los estudiantes practicantes consideraron un nivel de dominio mínimo de indicadores de competencias, por debajo del 50%. Desde el punto de vista Individual, solo un 9.0% respondió 6 ítems, es decir, (2) estudiantes, lo que representa en su mínima expresión un nivel aceptable de dominio de los indicadores de competencias.

Con relación al grupo de docente, es importante destacar que únicamente el 40.5% (9) de los docentes consideraron que “siempre” los practicantes estudiantes evidenciaron los indicadores de competencias evaluativas valorativas, destacándose sus respuestas, sólo un total de 6 ítems, lo que refiere un nivel mínimo de dominio de competencias por parte de los practicantes.

En cuanto a las respuestas emitidas por los practicantes estudiantes el nivel mínimo de dominio se reflejo en los siguientes indicadores de competencias:

(a) Incluyen actividades para que los padres y representantes participen de la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes. (b) Guián las actividades evaluativas para garantizar la efectividad de las mismas. (c) Se reúnen con sus compañeros practicantes, para la discusión del plan de evaluación del aprendizaje de los estudiantes. (d) Participa con sus compañeros en la Coevaluación de su

desempeño como pasante que le permitan mejorar el proceso de evaluación.

En cuanto a las respuestas emitidas por los docentes el nivel mínimo de dominio se reflejo en los siguientes indicadores de competencias: (a) Incluyen actividades para que los padres y representantes participen de la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes. (b) Se reúnen con sus compañeros practicantes, para la discusión del plan de evaluación del aprendizaje de los estudiantes. (c) Incorporan actividades evaluativas variadas para garantizar el interés de los estudiantes. (d) Guían las actividades evaluativas para garantizar la efectividad de las mismas. (e) Establecen acuerdos con los estudiantes para la ejecución de las tareas evaluativas.

Las competencias evaluativas valorativas descritas sobre la base de las respuestas relacionadas a la alternativa “siempre” por parte de los practicantes estudiantes, tanto a nivel general como individual, y por parte de los docentes se corresponden con las especificaciones curriculares prescritas y las indicadas en la matriz de especificaciones, vinculadas al diseño curricular y a los cursos y programas de formación pedagógica y profesional, aunque en base a un nivel mínimo de dominio de los indicadores de competencias. Esto permite dar cumplimientos tanto al objetivo general como a los objetivos específicos 2 y 3 del presente estudio.

Ya para cerrar estas consideraciones de esta Sección III, no cabe duda que los estudiantes requieren reforzar con relación a las competencias evaluativas en su dimensión valorativa, el saber ser en el ámbito de la evaluación, la cual se corresponde a esa motivación o interés que debe reflejar el futuro maestro por los acontecimientos que suceden en el aula en el proceso de la evaluación de los aprendizaje de los estudiantes. Pero eso implica también, reflexionar su práctica evaluativa, plantearse con sentido de responsabilidad, el compromiso de trabajar por minimizar el problema de la evaluación educativa, cooperando con otros (padres, estudiantes, colegas, aula, escuela y comunidad) y buscando soluciones.

Considerar que las competencias evaluativas valorativas están relacionadas además, con el grado de sensibilización que debe poseer el futuro docente que se inicia y los experimentados, con respecto a la formación de valores en materia evaluativa, incluyendo su aporte afectivo motivacional puesto que está inmersa la

conciencia y la disponibilidad que tenga para asumir el reto de participar de manera positiva en los procesos de mejora de su práctica evaluativa. Sin temor a equivocarnos los docentes formadores de maestros juegan un papel fundamental en el logro de esa meta.

Parte IV: Lineamientos en el área de evaluación que debe trazarse la Universidad Nacional Abierta UNA que permitan mejorar el rol como evaluador del docente practicante de acuerdo con los resultados descritos.

En esta parte IV, para la consecución del objetivo 4 a nivel específico, se detallan algunos lineamientos relacionados con el área de evaluación, que permitan mejorar el rol como evaluador del docente practicante de acuerdo con los resultados interpretados, analizados y descritos hasta este punto del estudio.

Los lineamientos se estructuran y sustentan sobre la base de varios niveles bien definidos y concretos:

1. A Nivel de las Especificaciones Curriculares:

El abordaje obligatorio del Modelo Curricular de la UNA para el alcance del objetivo específico 1, del presente estudio, nos condujo a revisar y analizar la Estructura Curricular del Plan de Estudios Actualizado de la Licenciatura en Educación Integral (440), la cual incluye los cursos o asignaturas que según sus especificaciones y objetivos detallan el perfil académico profesional del Licenciado en Educación Integral y le brindan las competencias para la aplicación de la evaluación en el aula y evidenciarlas en la práctica, es decir, los roles como futuro profesional de la docencia y como docente evaluador. (Ver Matriz de Especificaciones Curriculares pp. 66 - 67)

De acuerdo con las ideas expuestas por Casanova (2009), podemos afirmar que una estructura curricular representa la plataforma organizativa de esquemas preestablecidos que en el campo educativo, en relación a unos fines, delinea el tipo de hombre o mujer que se pretende formar, sobre la base de un conjunto de aspectos educativos, políticos, culturales, sociales, valorativos, humanísticos, legales y sobre

todo de pertinencia y adaptados a la realidad social del entorno y a partir de los cuales se definen los planes de estudio.

En tal sentido, la estructura curricular de un Plan de Curso se constituye en la base fundamental de los procesos formativos, pues de ellos depende la orientación, la selección, la organización y la distribución de los conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores teóricos prácticos que contribuyen con la formación profesional de un docente. En consecuencia, deben ser flexibles, dinámicos, experienciales, abiertos, permitiendo la posibilidad de su revisión, seguimiento, supervisión y evaluación. (Casanova, 2009, pp. 34 - 35).

Desde esta perspectiva y en virtud de los resultados obtenidos en este estudio surge la necesidad de:

- ✓ Determinar los logros y alcances de los Cursos Evaluación (Código 433) y Práctica Docente IV (Código 474), en tal sentido, aún cuando sus especificaciones curriculares están claramente definidas, sería oportuno su evaluación y actualización a la luz de las necesidades de los futuros maestros, en materia de la evaluación educativa y sus competencias.
- ✓ Considerar algunos criterios claves de valoración alrededor de los cuales se podría centrar la atención para su evaluación. En esta evaluación se consideraría los criterios de la eficacia, eficiencia, efectividad (pertinencia y funcionalidad).

2. A Nivel del Curso de Evaluación (Código 433)

Como se ha puntualizado ya detalladamente, la Carrera de Licenciatura en Educación Integral con el propósito de formar docentes para el ejercicio de la evaluación integral, en la UNA, incluye en su Plan de Estudios, el Curso Evaluación, Código (433), ubicado en el VI Semestre de la Carrera, perteneciente al Componente de Estudios Profesionales y al ámbito de Formación Pedagógica presentes en el Diseño Curricular, el cual le proporciona al futuro maestro conocimientos, métodos, técnicas, valores y actitudes para el dominio teórico-práctico de la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes.

Dentro de ese marco, y considerando que la evaluación se ha convertido hoy

en uno de los medios obligatorios para conducir el desarrollo de los sistemas educativos y para valorar el impacto que genera en la planificación de la enseñanza por parte de los practicantes y los docentes. De allí pues, surge la posibilidad a la luz de la evaluación del curso considerar lo siguiente:

✓ “Reforzar” los contenidos del curso en materia de evaluación educativa, relacionados con los siguientes aspectos: (1) Concepción de la evaluación educativa (2) Planificación de la clase, (3) Planificación de la evaluación, (4) Estrategias de evaluación, (5) Elaboración de criterios de evaluación, (6) Aplicación de los tipos de evaluación, (7) Construcción y aplicación de los diferentes instrumentos de evaluación, (8) Aplicación de la formas de participación de la evaluación: autoevaluación, coevaluación, heteroevaluación, (9) Aplicación de diferentes técnicas de evaluación, (10) Significado de discutir los resultados de la evaluación con los estudiantes, (11) Significado y construcción de indicadores de logro para la evaluación indicadores de logro, (12) Concepción y aplicación de los principios legales y normativos de la evaluación, (13) Concepción y aplicación de diversas actividades de evaluación, (14) Significado de la Evaluación Cualitativa y Constructivista. Es importante resaltar, estos aspectos se corresponden con las competencias evaluativas derivadas de las especificaciones curriculares a juicio de la investigadora. (Ver Especificaciones curriculares, Cuadro 7, pp. 66 - 67).

✓ Con relación al Trabajo Práctico, este no debe estar dirigido únicamente a que el estudiante diseñe un plan de evaluación, sino también, diseñar un plan de clase, esto quiere decir, diseñar tanto las estrategias instruccionales como las estrategias evaluativas. Ambos deberán estar estructurados sobre la base de un formato predeterminado. De esta manera, el estudiante puede abordar toda la estructura de la planificación de la unidad de clase y se garantiza el proceso experiencial del estudiante a la hora de aplicarlo en la práctica docente.

3. A Nivel del Curso Práctica Docente IV (Código 474)

Igualmente, el Diseño Curricular de la Licenciatura (Anexo A, p 225) en la Estructura Curricular del Plan de Estudios Actualizado de la Licenciatura en

Educación Integral (440), incluye el componente de las Prácticas Profesionales conformado por cinco (5) fases denominadas, Práctica Docente I (Cód.: 471), Práctica Docente II (Cód.: 472), Práctica Docente III, (Cód.: 473), Prácticas Docente IV (Cód.: 474) y Práctica Docente V (Cód.: 475). Éstas han sido concebidas como elementos integrados e interrelacionados y cada una están claramente definidas en cuanto a sus funciones teórico-práctico. (Granados, Robles, y Rada, 2008).

En el caso específico de la Práctica Docente IV (Código 474), su escenario es la escuela, integra la participación activa de todos los actores (Asesores, Maestro Guía y Estudiante Practicante) con el hecho educativo a través del desarrollo de actividades en el aula que involucren aspectos pedagógicos, recursos didácticos, materiales y humanos, estrategias, técnicas, métodos y la evaluación.

- ✓ Atendiendo a las ideas antes señaladas, las líneas de acción del estudiante practicante deben estar dirigidas a su desempeño en el aula y la integración de todos los aspectos ante señalados.
- ✓ Son diversos los factores que garantizan y apoyan al practicante durante la práctica docente, como es la interacción y comunicación efectiva el docente guía y el coordinador-Asesor de la práctica. El asesoramiento por parte de profesorado con experiencia, debe abarcar tanto la adquisición de conocimientos, como el desarrollo de capacidades y actitudes en el practicante, a través de una evaluación formativa del proceso que redireccione la actuación del practicante, en tal sentido, las líneas de acción deben estar dirigidas a la revisión de sus funciones.
- ✓ “Revisar” y considerar en la práctica docente las competencias del practicante para: (a) Planificar el proceso de la clase y de evaluación de los aprendizajes, (b) Elaborar distintos instrumentos de evaluación, (c) Realizar evaluación diagnóstica, formativa y sumativa. (d) Promover la heteroevaluación, autoevaluación y la coevaluación (e) Analizar e interpretar los resultados con los estudiantes, (f) Tomar en consideración las disposiciones legales.
- ✓ Tomar en cuenta que la Práctica Docente, aún cuando los estudiantes se han desempeñado en el estudio de la Educación a Distancia, esta adquiere modalidad presencial, de ahí que, implica un proceso de interacción, en consecuencia, implica

también responsabilidad, dirección, disciplina.

✓ Los Coordinadores y Asesores deberán conducir al estudiante a involucrarse con la realidad del aula, esto requiere, que los practicantes, se posesionen de la dinámica real que lleva el maestro guía en la conducción de la clase y la aplicación de la evaluación. Enamorarse del rol docente, del rol de evaluador.

4. A Nivel de las Carreras de Educación Integral y la UNA

Es compromiso de las Carreras de Educación Integral y de la UNA, tanto los Coordinadores como autoridades, emprender diligencias que permitan el seguimiento y activación de los procesos en los diferentes Centros Locales y Unidades de Apoyo, en tal sentido, las líneas de acción deberán estar dirigidas a retomar y emprender todos aquellos procesos que representaron un motor primordial de apoyo y seguimiento del desempeño de los estudiantes:

✓ A través del denominado “Componente de Formación Práctica”, que comprende el conjunto de cursos de las Carreras de Educación Integral Códigos 430 y 440, Técnico Superior en Educación Integral y Licenciatura en Educación Integral, respectivamente, que permite a los estudiantes ponerse en la situación de desplegar el “saber hacer”, esto significa, aplicar los conocimientos derivados de las disciplinas básicas, en su desempeño docente. Son asignaturas definidas como Asignaturas de Atención Permanente (AAP), ya que exigen la elaboración de un Trabajo Práctico. En este grupo de Cursos se incluyen tanto Evaluación (433) y la Práctica Docente IV (474). (Matos, M; Nuñez, A; Tancredi, B. (2002)).

✓ A través del denominada COMTFORPRA Comisión Técnica integrada por el personal académico de la UNA, quienes se organizan en los Centros Locales guiar, supervisar, asesorar, administrar y evaluar la ejecución de los trabajos y desarrollo de las prácticas.

✓ A través de las denominadas CEPAE-UNA, (Centros Escolares para la Participación Social, el Aprendizaje y la Enseñanza de los Estudiantes de las Carreras de Educación Integral de la UNA) instituciones educativas donde los estudiantes desarrollan sus actividades, prácticas docentes e investigaciones. Para ello, una de las

acciones que demanda la COMTFORPRA es seleccionar esas escuelas o instituciones educativas, que se constituyen en espacios académicos para la planificación y ejecución de la enseñanza y la evaluación, el trabajo cooperativo entre Asesores, Coordinadores, Maestro Guía Estudiante y la UNA, entre otras funciones.

- ✓ Sería oportuno también, la evaluación de los logros, alcances y pertinencia de las instituciones educativas donde se realizan las prácticas docentes.
- ✓ Considerar que los estudiantes se adapten y asuman las prácticas docentes en las escuelas que se le sean designadas.

La gran significación de estas líneas de acción, desde el punto de vista general, es lograr como académicos formadores de maestro, en las Carreras de Educación Integral de la Universidad Nacional Abierta, un docente de “calidad”, las exigencias socio culturales, económicas y educativas lo demandan: la UNA es pionera en la formación de maestros en la Modalidad de Educación a Distancia, conforme a este juicio, en estos tiempos, como institución formadora de maestro, la Evaluación Educativa debe ser vista como una herramienta fundamental dentro de los componentes curriculares, los cursos deben estar dirigidos a suministrar las *competencias evaluativas* que se requieren del docente de “calidad” que egresa de una Universidad de “calidad” Académica y Pedagógica.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Competencias Evaluativas del Practicante Docente de la Carrera Licenciatura en Educación Integral Caso: Universidad Nacional Abierta (UNA) Centro Local Metropolitano.

A continuación se detallan un conjunto de conclusiones derivadas del análisis en interpretación de los resultados y que en el desarrollo del estudio dieron respuestas a las interrogantes que se originaron en torno a la investigación, permitiendo alcanzar los objetivos planteados.

De igual manera, se establecen unas recomendaciones generales a la luz de los resultados y que complementan las líneas de acción o lineamientos descritos en la parte IV del presente trabajo.

Conclusiones:

Están se estructuradas sobre la base del alcance de los objetivos tanto a nivel general como nivel específico:

1. A Nivel General.

1.1. Este estudio se establece sobre la base de la descripción de las competencias evaluativas de los practicantes como consecuencia de las habilidades y destrezas adquiridas en el Curso Evaluación (433) y su desempeño en la Práctica Docente IV en la modalidad de educación a distancia.

1.2. Las competencias evaluativas se conciben en el presente estudio, como todos aquellos conocimientos, destrezas, habilidades y actitudes en materia de la evaluación educativa, que un futuro educador debe tener para desarrollar su labor de docente evaluador, resultado de su formación docente en la modalidad de educación a distancia como maestro integral en la UNA.

1.3. El practicante docente de la Carrera Licenciatura en Educación Integral en su desempeño en las prácticas docentes IV y según los propósitos del Plan de Curso de la Asignatura Evaluación, evidenció competencias evaluativas cognitivas,

procedimentales y valorativas, demostrando en algunos casos un nivel aceptable de dominio de los indicadores de competencia, pero en otros casos evidenciaron un nivel mínimo de dominio de los indicadores de esas competencias.

2. A Nivel Específico:

2.1. Las especificaciones curriculares presentes en el plan de estudios relativos a los cursos Evaluación y Práctica Docente IV, proporcionan los conocimientos, métodos y técnicas, valores y actitudes, definiéndose las competencias evaluativas del practicante.

2.2. Se elaboró un cuadro que contiene una matriz que registra las especificaciones curriculares según ambas asignaturas, y de allí, se derivaron la competencias evaluativas, que la investigadora consideró que de las mencionadas especificaciones se sugieren en materia de Evaluación Educativa.

2.3. Al describir las competencias evaluativas demostradas por los practicantes durante la Práctica Docente IV, se evidenció un nivel mínimo de dominio de los indicadores de competencias en materia de evaluación. Este grupo presento discrepancia entre lo que aprendieron de acuerdo con las especificaciones curriculares emanadas de los Cursos de formación pedagógica y profesional y lo demostrado en la práctica.

2.4. Existe un grado de coherencia entre las competencias demostradas por los practicantes que evidenciaron un nivel aceptable de dominio de los indicadores de competencia, durante la práctica y lo establecido en el plan de curso de Evaluación y Práctica Docente IV.

2.5. Al describir las competencias evaluativas demostradas por los practicantes sobre la base de las respuestas que dieron al cuestionario, se determinó un nivel aceptable de dominio de los indicadores de competencias cognitivas y procedimentales en materia evaluativa. Sin embargo, con relación a las competencias valorativas se pudo determinar un nivel mínimo de dominio. Estas competencias se corresponden de alguna manera con lo especificado curricularmente y tienen coherencia con lo establecido según los cursos de formación pedagógica y profesional en materia evaluativa.

2.6. Al describir las competencias evaluativas demostradas por los

practicantes sobre la base de las respuestas que dieron los docentes al cuestionario, se determinó un nivel mínimo de dominio de los indicadores de competencias cognitivas, procedimentales y valorativas, en materia evaluativa, en una muestra significativa. Se determinaron algunas debilidades, pero los resultados también confirmaron que un grupo de ellos, evidenció un nivel aceptable de dominio de indicadores de competencias y se corresponden coherentemente con lo estipulado en los cursos de formación.

2.7. La media de los estudiantes practicantes que alcanzaron un nivel aceptable de indicadores de competencia en las tres dimensiones cognitiva, procedural y valorativa se mantuvo por encima de la media de los docentes, la cual siempre estuvo por debajo.

2.8. La media de los docentes, es decir, la misma cantidad de docente que respondieron el cuestionario, a nivel de porcentaje, se mantuvo para las tres dimensiones de competencias: cognitiva, procedimentales y valorativas: nueve docentes.

2.9. Se le realizó el seguimiento y monitoreo de los estudiantes que se observaron durante la práctica docente y sus respuestas dadas al cuestionario. Se pudo demostrar que los resultados obtenidos se corresponden pertinente con los niveles de dominio alcanzados tanto en la práctica como en la respuesta al instrumento.

2.10. Se determinó un conjunto de criterios de indicadores de dominio entendidas en este estudio, como el conjunto de descripciones de las habilidades cognoscitivas o capacidades procedimentales y valorativas que deben demostrar los estudiantes practicantes al responder los ítems del cuestionario, individualmente y según los indicadores de competencia especificados en la lista de cotejo para la observación del practicante en el aula, de manera tal, que esto permitió ubicarlos dentro de un criterio de dominio determinado.

2.11. Se presentan algunos lineamientos relacionados con el área de evaluación, que permitan mejorar el rol como evaluador del docente practicante de acuerdo con los resultados interpretados, analizados y descritos en el presente estudio.

2.12. La investigación permitió determinar cuáles son las competencias

evaluativas del practicante UNA, estudiante de la Carrera de Licenciatura en Educación Integral, sus destrezas y habilidades como evaluador evidenciadas tanto cognitiva, procedural y valorativamente.

2.13. Permitió el estudio establecer la coherencia entre las competencias alcanzadas y la formación adquirida a través de los cursos de formación pedagógica, (Evaluación Código 433) y formación profesional (Práctica Docente IV, Código 474).

2.13. Esta investigación representa una ventaja tanto para los estudiantes como para los docentes Especialistas en Contenido y Evaluadores encargados de las Prácticas Profesionales por cuanto, les permitirá reflexionar sobre sus prácticas evaluativas, a evaluar parte del currículo al utilizar los resultados como insumos o referentes para revisar el Curso de Evaluación y la Práctica Docente IV dentro de esta casa de estudio, pero además, representa un antecedente para otros investigadores del área de Evaluación Educacional.

Recomendaciones:

Estas se complementan con las líneas de acción que se proponen en la parte IV del presente estudio (p.208):

1. La UNA debe redimensionar las acciones en materia de evaluación como institución de formación docente.

2. Revisión de los planes de Cursos, Programas y especificaciones curriculares que permitan el desarrollo de procesos de actualización de los mismos en materia de la evaluación educativa.

3. Es preciso la revisión de los objetivos del Curso de la Práctica Docente IV dentro de esta casa de estudio, determinar los verdaderos alcances que tienen para el futuro maestro.

4. Redefinir y redimensionar las funciones de los Coordinadores, docente guía y Asesores de manera que representen una base de apoyo y orientación para los estudiantes.

5. Delinear acciones que permitan revisar los canales comunicacionales con las escuelas que facilitan sus espacios que sirven de escenario para el desarrollo de las prácticas de los estudiantes practicantes. Promover el intercambio y la interacción entre la escuela y la UNA.

REFERENCIAS

- Almeida, V. (2010) Las necesidades formativas pedagógicas del profesorado universitario de la Facultad de Pedagogía. Tesis de Doctorado. Universidad de Barcelona. España. Disponible en la página Web: http://www.tesisenxarxa.net/tesis_ub/available/tdx-0131111121409//03.vha_3de7.pdf [Consulta: 2011, febrero 15]
- Alva, A. (2010) Validez y confiabilidad de los instrumentos. [Documento en línea] Disponible en la página Web: http://www.cmmapspublic2.ihmc.us/rid=1177276601701_2038049282_5103/confiabilidad-1.pdf. [Consulta: 2011, julio 07]
- Araya G. (2009) Competencias profesionales de los docentes de la enseñanza media en Chile. Un análisis desde las percepciones de los implicados. Tesis Doctoral. Barcelona. Disponible en la página Web: http://www.tesisenxarxa.net/tesis_uab/available/tdx-1222110-163025//gjja1de2.pdf. [Consulta: 2011, febrero 15]
- Arias, F. G. (2006) El proyecto de investigación. Introducción a la metodología científica. Editorial Episteme. Caracas. Venezuela.
- Ary, D., Jacobs, L. Y Razavich, A. (1989) Introducción a la investigación pedagógica. McGRAW-HILL internacional. México.
- Braslavsky, C. y Birgin, A. (1992). Formación de profesores. Ed. Miño y Dávila. Buenos Aires.
- Becerril, S. (2005) Comprender la práctica docente. Categoría para una interpretación científica. Plaza y Valdés Editores .Barcelona. España.
- Cáceres, M. (2009) La formación pedagógica de los profesores universitarios. Una propuesta en el proceso de profesionalización del docente. Universidad de Cienfuegos, Cuba. Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653) N° 50/6. [Revista en línea]. Disponible en la página Web: <http://www.rieoi.org/deloslectores/475Caceres.pdf>. [Consulta: 2009, noviembre 01]
- Camejo, S., Lameda, A., Mazzei, M. y Santiago, W. (2005) Proyecto certificación de competencias. Factible de ser aplicado en la oferta académica de la Universidad Nacional Abierta. UNA Caracas. Venezuela. Disponible en la página Web: biblo.una.edu.ve/docu.7/bases/marc/texto/t23539.pdf [Consulta: 2011, marzo 20]

- Calatayud, M. (2007) La evaluación como instrumento del aprendizaje. Técnicas y estrategias. La evaluación como instrumento del aprendizaje y mejora. Una luz al fondo. Instituto Superior de Formación del Profesorado. Colección: Conocimiento Educativo. Madrid.
- Cardelli, J. y Duhalde, M. (2001) Formación docente en América Latina. Una perspectiva político-pedagógica. [Revista en línea]. Disponible en la página Web:http://www.oei.es/docentes/articulos/formacion_docente_AL_perspectiva_politico_pedagogica.pdf [Consulta: 2009, noviembre 01]
- Casanova, M. (2009) Diseño curricular e innovación educativa. Colección. Aula Abierta. Editorial. La Muralla. Madrid. España.
- Castella, J., Comelles, S., Cros, A., Vila, M. (2007) Entender (se) en clase. Estrategias discursivas y habilidades comunicativas. Editorial Gras. Barcelona España. Serie didáctica del lenguaje literario.
- Castillo, S. (2002) El compromiso de la evaluación. Pearson Educación. Madrid. España.
- Celis, de Soto, F. (2005) Experiencias innovadoras de la Universidad Pedagógica Experimental libertador (UPEL) en Formación Docente. Encuentro de Universidades del Convenio Andrés Bello [Revista en línea]. Disponible en la página Web:
<http://www.upel.edu.ve/infogeneral/eventos/Pregrado/Archivos/ExperienInnovaUPELFormaDocent.pdf> [Consulta: 2009, noviembre 03]
- Cerpa, (1982) El Docente, Su Perfil y Formación. Departamento de Ciencias Humanísticas. Universidad de Carabobo.
- Consejo General de Colegios Oficiales de Psicología (2009). Estándares para la competencia de los profesores en la evaluación educativa de los estudiantes. Revista de Psicología. Editorial Francisco Santolaya Ochando. España. [Documento en línea] Disponible en la página Web:
<http://www.cop.es/vernumero.asp?id=38> [Consulta: 2010, marzo 24]
- Cornejo, J. (1999) Profesores que se inician en la docencia: algunas reflexiones al respecto desde América Latina. Revista Iberoamericana de Educación 19. Ediciones de la OEI - Biblioteca Digital. Disponible en la página Web:
<http://www.rieoei.org/oeivirt/rie19a02.htm> [Consulta: 2011, julio 05]
- Corral, Y. (2009) Validez y confiabilidad de los instrumentos de investigación para la recolección de datos. Revista Ciencias de la Educación Segunda Etapa / Vol. 19/ N° 33. Valencia, enero - Junio. Ensayo.

- Cuenca, R. (2007) ¿Hacia donde va la formación docente en América Latina? Primera Parte: Nuevas miradas al desarrollo profesional docente. Capítulo I pp. 20 - 35. En, Nuevos maestros para América Latina. Ediciones Morata. Madrid.
- Daniel, J. (1999) ¿Va a ser la macro universidad el modelo de formación académica superior en el nuevo milenio? En Martín Rodríguez E. y Ahijado, M. (1999) La Educación a Distancia en tiempos de cambios: nuevas generaciones, viejos conflictos. Ediciones de La Torre, Madrid. Capítulo 2: 27 – 60.
- Dubs, R. y Bustamante S. (2009) Investigación Educativa. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Caracas. Venezuela.
- Escobar, N. (2007) La práctica profesional docente desde la perspectiva de los estudiantes practicantes y tutores. [Revista en línea] Acción Pedagógica N° 16. UPEL. IMPM. Disponible en la página Web: <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/17286/2/articulo17.pdf>. [Consulta: 2011, noviembre 25]
- Evaluación al servicio del aprendizaje, (2008). Ministerio de Educación. El Salvador. [Documento en línea] Disponible en la página Web: matricula.mined.gob.sv/.../doDownload?... - [Consulta: 2012, febrero 09]
- Fernández, M. (2008) El perfil del profesorado del siglo XXI. Competencias profesionales del docente en la sociedad del siglo XXI. Departamento de Pedagogía Universidad de Castilla-La Mancha. Disponible en la página Web: <http://www.uclm.es/profesorado/Ricardo/Cursos/CompetenciaProfesionales.pdf>. [Consulta: 2010, febrero 22]
- Flores F. (2008) Las competencias que los profesores de Educación Básica movilizan en su desempeño profesional docente. Universidad Complutense de Madrid Facultad de Educación. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Madrid.
- García, A. L. (2001) La educación a distancia: de la teoría a la práctica. España: Ariel Educación. Universidad Nacional Abierta. Dirección de Investigaciones y Postgrado. Compilación.
- García, A. L. (2008) Evaluación de la actividad docente en la UNED. Artículo. Documento Manual de procedimientos para la evaluación de la actividad docente. España. [Documento en línea] Disponible en la página Web: e-sistema.uned.es/fez/eserv.php?pid=bibliuned...evaluacion_actividad.pdf [Consulta: 2011, julio 07]

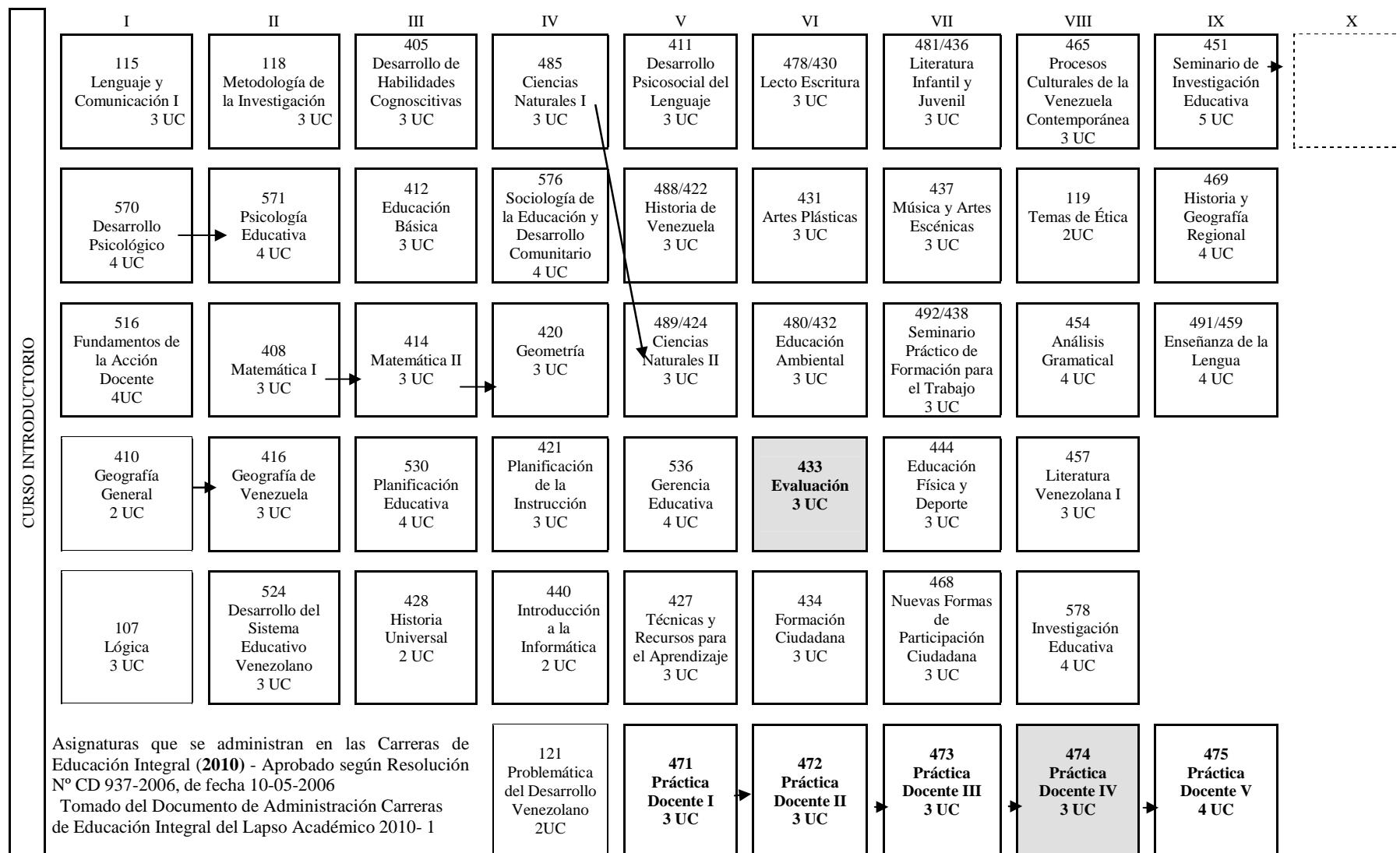
- García, B. y Quintanal, J. (2007) Técnicas de investigación. Método de investigación y diagnóstico en la educación. MIDE. CES Don Bosco. Bloque II. [Documento en línea] Disponible en la página Web: www.cesdonbosco.com/mide/Contenidos/Temario/Bloque3.pdf. [Consulta: 2011, diciembre03]
- García, E. y Cabero, J. (2011) Diseño y validación de un cuestionario dirigido a describir la evaluación de procesos en la educación a distancia. Revista Electrónica de Tecnología Educativa. Numero 35. [Revista en línea] Disponible en La página Web: http://edutec.rediris.es/Revelec2/Revelec35/diseno_validacion_cuestionario_evaluacion_educacion_distancia.html. [Consulta: 2011, julio15]
- Gayol, Y. (2007) Prácticas Efectivas de Formación Docente a Distancia en América Latina y el Caribe. Banco Interamericano de Desarrollo. Diálogo Regional de Políticas. [Documento en línea] Disponible en La página Web: <http://rsta.pucmm.edu.do/biblioteca> [Consulta: 2010, noviembre 17]
- Granados, L., Robles F., Rada N. (2008) Documentos Planes de Curso Prácticas Docentes I, II, III, IV y V. Carreras de Educación Integral. UNA. Caracas. Venezuela.
- Granados, L. (2009) Documento Plan de Curso de la Asignatura Evaluación Código 433. Carreras de Educación Integral. Caracas-Venezuela.
- Hernández, I. y Ojeda, B. (2009) Competencias: Un reto en la formación de profesionales. ISSN 01 24-4301. Vol. 5 N° 12 julio - diciembre. Revista Nacional de Investigaciones. [Revista en línea] Disponible en la página Web: www.revistamemorias.com/.../10%20articulo-formación%20prof.pdf [Consulta: 2010, noviembre 12]
- Hernández, R.; Fernández, C., Baptista, P. (2003) Metodología de la Investigación. Caracas: McGrawHill
- Ley Orgánica de Educación, (2009) Gaceta Oficial N° 5.920. Caracas. Venezuela. Ministerio del Poder Popular para la Educación.
- Ley Orgánica de Educación. Reglamento General de Evaluación (2003) Gaceta Oficial N° 5.662. Caracas. Venezuela.
- Lucena, G. (2004) Desempeño Profesional del egresado en Educación Integral de la UNA, Centro Local Lara, en atención a las competencias del Perfil Profesional. Trabajo de Grado.

- Matos, M; Nuñez, A; Tancredi, B. (2002) Propuesta de una comisión académica emergente para atender la formación práctica, en una universidad a distancia. Caracas UNA.
- Méndez, L. (2009) El departamento de prácticas docentes UPEL – IPC en el anclaje de una proxología profesional socioeducativa. FEDEUPEL. UPEL.
- MECD, (2002) Metodología del proyecto. Renovemos la escuela rural. Una alternativa coherente con los contextos de los niños y niñas de estos sectores. Teoría y praxis. Ministerio de Educación Cultura y Deporte.
- Murillo, G. (2009) Evaluación del desempeño docente desde competencias genéricas en la Universidad de Costa Rica. Actualidades Investigativas en Educación, Vol. 9, Núm. 1, pp. 1-25. Universidad de Costa Rica. [Revista Electrónica] Disponible en la página Web: <http://www.redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=44713054003>. [Consulta: 2011, junio 12].
- Naveda, E. (2002) El área de Educación en la Universidad Nacional Abierta. ¿Quiénes somos? UNA. Caracas - Venezuela.
- Nieto, L., Mejías, J., Rojas, G., Artunduaga, L., Villegas, P., Escobar, J., Guana, Y., y Fernández H. (2003). Manual de la evaluación de desempeño. Evaluar para mejorar. Decreto 2582. Bogotá, Colombia. D. C., a 12 sep. Disponible en la página Web: www.mineducacion.gov.co/1621/articles-81030_archivo_pdf. [Consulta: 2010, julio 18]
- Peñalver, L. (2005) La formación docente en Venezuela. Estudio Diagnóstico. [Documento en línea] Disponible en la página Web: http://www.oei.es/docentes/.../informe_formacion_docente_venezuela_iesalc.pdf. [Consulta: 2010, noviembre 18]
- Resolución Nº 1, (1996) Ministerio de Educación, (Régimen la Política de Productividad Educativa, materia de formación docente, 15 de enero.
- Rodríguez, D. y Valldeoriola, J. (2009) Metodología de la investigación. Universitat Oberta de Catalunya UCC [Documento en línea] Disponible en la página Web: http://zanadoria.com/syllabi/m1019/mat_cast-nodef/PID_00148556-1.pdf [Consulta: 2010, junio 30]
- Rodríguez, N. (2004) Retos de la formación de docentes en Venezuela. *Rev. Ped*, mayo, [Revista en línea] Vol.25, no.73, p.03-12. ISSN 0798-9792. Disponible en la página Web: http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S079897922004000200002&script=sci_arttext [Consulta: 2010, noviembre 16]

- Sánchez, A. (2009) La observación el en aula. Revista Digital: Reflexiones y Experiencias Innovadoras en el Aula. ISSN 1989-2152 Dep. Legal: GR 2327/2008 Nº-7. [Documento en línea] Disponible en la página Web: www.didacta21.com/.../Abril09_Sanchez_Nunez_Antonia.pdf [Consulta: 2010, diciembre 05]
- Sánchez, A. (2003) La educación a distancia. Acimed. Revista cubana de los profesionales de la información y la comunicación y la salud. [Revista en línea] Número 1. Volumen 1, enero - febrero. Cuba, Disponible en la página Web: http://bvs.sld.cu/revistas/aci/vol11_1_03/aci02103.htm. [Consulta: 2010, abril 09]
- Santamaría, M. (2006) ¿Cómo evaluar aprendizajes en el aula? Editorial EUNED Universidad Estatal a Distancia. San José Costa Rica.
- Sainz, L. (2002) La evaluación del aprendizaje: Educación vs Autoridad: Una propuesta formativa y no impositiva en pos del consenso profesor - estudiante. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado. [Revista en línea] Disponible en la página Web: http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1227717961.pdf - [Consulta: 2009, noviembre 06]
- Segura, B, M. (2004) .Hacia un perfil del docente universitario. Revista Ciencias de la Educación Año 4 Vol. 1 Nº 23 Valencia, Enero - Junio. Universidad de Carabobo. Valencia - Edo. Carabobo, Venezuela.
- Saravia, A. (2004) Evaluación del profesorado universitario. Un enfoque desde la competencia profesional. Barcelona. Tesis para optar el título de Doctor. Disponible en la página Web: <http://www.tdr.cesca.es/tesis-ub/availabce/tdx1001104-085258/tesissaraviapdf>. [Consulta: 2011, marzo 05]
- Serrano, F., Ato, M. y Amorós, L. (2005) Metodología de una investigación evaluativa: Proyecto EDUSI. Universidad de Murcia. Santo Domingo Republica Dominicana. Disponible en la página Web: <http://www.ciedhumano.org/edutecNo20.pdf>. [Consulta: 2010, abril 10]
- Tobón, S. (2005) Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica. Ecos Ediciones. Bogotá.
- Toledo, M. (2006). Competencias didácticas, evaluativas y metacognitivas. Revista de Orientación Educacional V20 Nº 38, pp. 105-116. [Documento en línea] Disponible en: educacion.upla.cl/orientacion/38/toledo.pdf. [Consulta: 2010, noviembre 21]

- Toledo, M. (2005) Competencias evaluativas y Formación Docente. Revista de Orientación Educacional. Vol. 19, Nº 36. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Playa Ancha Disponible en: <http://monica.toledos.be/competenciadocen.html>. [Consulta: 2010, noviembre 21]
- Trillo, A.F. (2005) Competencias docentes y Evaluación auténtica: ¿Falla el protagonista? Colección de Cuadernillos de actualización para pensar la Enseñanza Universitaria. Año1. Nº 3. Disponible en la página Web: <http://www.unrc.edu.ar/unrc/academica/pdf/cuadernillo03.pdf> - [Consulta: 2010, abril 07]
- UNA, (1990) Documento Curso de Inducción para el Personal Académico de la UNA. Vicerrectorado Académico. Subprograma de Supervisión Académica Regional. Universidad Nacional Abierta. Caracas - Venezuela.
- UNA, (1999) Documento Programa de transición entre “La Carrera Educación Integral con Menciones en Lengua o Ciencias Sociales” y “La Carrera Educación Mención Integral” Universidad Nacional Abierta. Caracas - Venezuela.
- UNA, (2006) Documento de Actualización de la Licenciatura en Educación Integral (Código 440). Plan de Estudio Actualizado. Universidad Nacional Abierta. Caracas - Venezuela.
- UNA, (2008) Documento Programas de Estudios de las asignaturas de la Carrera Licenciatura en Educación Integral (Código 440). Plan de Estudio Actualizado. Universidad Nacional Abierta. Caracas - Venezuela.
- UNA, (2009) Documento Rediseño Curricular de la Carrera de Licenciatura en Educación Integral (Código 440) de la Universidad Nacional Abierta. Caracas - Venezuela.
- UNA, (2010) Documento de Administración Carreras de Educación Integral del Lapso Académico 2010- 1. Estructura Curricular del Plan de Estudios Actualizado UNA. Universidad Nacional Abierta. Caracas-Venezuela.
- Zambrano, G. (2006) La evaluación formativa en la enseñanza-aprendizaje de inglés. Universidad de los Andes. Estado Táchira. Venezuela. Departamento de Pedagogía. Tesis Doctoral. Tarragona. Extraído 20/02/2010 Disponible en la página Web: http://www.tdr.cesca.es/tesis_urv/available/tdx-0704107090614//GZCap07EspDefImpresion1.pdf.

ANEXO A Estructura Curricular del Plan de Estudios Actualizado de la Licenciatura en Educación Integral (440)



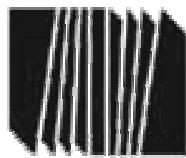
Asignaturas que se administran en las Carreras de Educación Integral (2010) - Aprobado según Resolución N° CD 937-2006, de fecha 10-05-2006

Tomado del Documento de Administración Carreras de Educación Integral del Lapso Académico 2010-1

ANEXO B

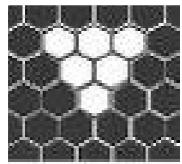
LISTA DE COTEJO PARA EL REGISTRO DE LAS COMPETENCIAS EVALUATIVAS DE EL/ LA PRACTICANTE EN EL AULA, A TRAVÉS DE LA OBSERVACIÓN REALIZADA POR LA INVESTIGADORA

DATOS GENERALES			
Contexto de desempeño del practicante: Educación Primaria de 1º a 6º grado Especialidad: Educación Integral			
Grado:	Año:	Fecha momento de la observación:	
Instrucciones para la investigadora: <ol style="list-style-type: none"> 1. Observe el desempeño de el /la practicante. 2. Marque con una X el nivel de cumplimiento de la competencia. 			
INDICADORES DE COMPETENCIAS EVALUATIVAS		SI	NO
Aspecto A: Planificación de la clase y la evaluación			
1	Presenta el Plan de Clase.		
2	Incluye el plan de evaluación a utilizar en el plan de clase.		
3	Incluye en el plan de evaluación las estrategias de la evaluación a utilizar.		
4	Planea una evaluación adaptada a los contenidos y al grado		
Aspecto B: Criterios de evaluación			
5	Aplica criterios evaluativos durante proceso de evaluación.		
Aspecto C: Tipos de evaluación			
6	Incluye algún tipo de evaluación en el plan de evaluación.		
7	Utiliza la evaluación diagnóstica.		
8	Utiliza la evaluación formativa.		
9	Utiliza la evaluación sumativa		
Aspecto D: Técnicas de evaluación			
10	Selecciona varias técnicas evaluativas.		
11	Utiliza la observación como técnica de evaluación.		
12	Utiliza el interrogatorio como técnica de evaluación		
Aspecto E: Instrumentos de evaluación			
13	Utiliza diversos instrumentos para la evaluación.		
14	Utiliza la Lista de Cotejo		
15	Utiliza escala de estimación		
16	Utiliza el registro anecdótico.		
Aspecto F: Formas de evaluación			
17	Organiza acciones para generar procesos de autoevaluación, heteroevaluación y coevaluación.		
Aspecto G: Resultados de la evaluación			
18	Discute los resultados de la evaluación con los estudiantes con fines correctivos		
19	Evalúa las competencias de los estudiantes utilizando indicadores de logro.		
Aspecto H: Aspectos legales de la evaluación			
20	Aplica los principios normativos de la evaluación		
Aspecto I: Actividades evaluativas			
21	Selecciona diversas actividades evaluativas.		
22	Utiliza Mapas conceptuales.		
23	Utiliza Ejercicios prácticos		
24	Considera las intervenciones de los estudiantes.		
25	Incluye actividades para que los maestros guías participen de la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes.		
26	Indica instrucciones previas de la actividad evaluativa asignada al estudiante.		
27	Establece acuerdos con los estudiantes para la ejecución de las tareas evaluativas.		



ANEXO C

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE MIRANDA
JOSÉ MANUEL SISO MARTÍNEZ



Maestría en Educación Mención Evaluación

VALIDACIÓN DEL CUESTIONARIO

Distinguido (a)
Prof.

Presente.-

Reciba un cordial saludo, la presente tiene como objeto solicitar su apoyo y emisión de su juicio de experto en la validación del cuestionario que se utilizará en la investigación “Competencias evaluativas del practicante docente de la Carrera Licenciatura en Educación Integral. Caso: Universidad Nacional Abierta (UNA), Centro Local Metropolitano. Su juicio es de suma importancia, ya que permitirá garantizar la calidad y validez del instrumento.

Se anexa el instrumento de validación que contiene los criterios de evaluación relacionados con claridad en la redacción, coherencia interna y la congruencia de los ítems con los objetivos, dimensiones e indicadores y asimismo, la tabla de operacionalización de variables y los objetivos de la investigación.

Profa. Ana Gudiño

Cuadro 1. Validación del instrumento**(FORMA PARTE DEL ANEXO C (ASESOR MAESTRO - GUÍA)**

Nº	ÍTEM	CRITERIOS A EVALUAR				Observaciones (si debe eliminarse o modificarse un ítem por favor indique)
		Claridad en la redacción	Coherencia interna	Inducción a la respuesta (Sesgo)		
	De acuerdo a su rol como Asesor o Docente Guía, Usted considera que el (la) practicante:					
1	Conoce el significado de estrategias evaluativas.	Sí	No	Sí	No	Sí
2	Identifica las diferentes formas de evaluación.					
3	Distingue los bloques de contenidos en el plan de evaluación.					
4	Conoce diversas actividades evaluativas.					
5	Identifica las actividades evaluativas en función del tipo de aprendizaje.					
6	Concibe las apreciaciones cualitativas sobre la base de criterios previamente establecidos.					
7	Define los criterios establecidos en los instrumentos como indicadores para la evaluación.					
8	Identifica los enfoques de la evaluación.					
9	Identifica los aspectos que orientan la evaluación cualitativa.					
10	Conoce los tipos de registros que se utilizan para la evaluación.					
11	Conoce el significado de la hoja de control como instrumento de registro de la evaluación.					
12	Conoce las regulaciones de la Ley Orgánica de Educación (LOE) reflejándolas en la planificación y organización de la evaluación.					
13	Identifica los diferentes tipos de evaluación de acuerdo a lo establecido en la LOE.					
14	Conoce diversos instrumentos de evaluación.					
15	Considera los registros anecdoticos en la evaluación del desempeño de los estudiantes.					
16	Conoce diferentes técnicas de evaluación.					
17	Conoce el significado de la observación como técnica de evaluación.					

Cuadro 2. Validación del instrumento**(FORMA PARTE DEL ANEXO C) (ESTUDIANTE PRACTICANTE)**

Nº	ÍTEM	CRITERIOS A EVALUAR						Observaciones
		Claridad en la redacción		Coherencia interna		Inducción a la respuesta (Sesgo)		
Competencias Cognitivas: De acuerdo con su concepción del proceso de evaluación Ud. considera que:								
1	En toda evaluación puede incluirse estrategias evaluativas para cada tipo de aprendizaje.							
2	El proceso de Coevaluación implica un juicio comparativo y crítico.							
3	La evaluación en el Nivel de Educación Primaria está en función de los bloques de contenidos.							
4	Los mapas conceptuales como actividades evaluativas permiten la valoración de competencias cognitivas.							
5	Las discusiones abiertas sobre un tema en el aula dificultan el proceso de evaluación individual.							
6	Las apreciaciones cualitativas se apoyan en la elaboración de criterios previamente establecidos.							
7	Los criterios utilizados para valorar un trabajo escrito son concebidos como indicadores para la evaluación.							
8	El enfoque psicométrico está presente en la evaluación cualitativa.							
9	El fundamento de la evaluación constructivista está en admitir un sistema de significados y experiencias previas.							
10	La hoja de control diario registra entre otros aspectos el valor numérico del promedio de notas obtenidas por los estudiantes de Primaria.							
11	Las actividades evaluativas suponen el seguimiento a través de registros.							
12	La evaluación en la I y II Etapa considera las regulaciones de la Ley Orgánica de Educación (LOE).							
13	El plan de evaluación elaborado por el docente convendría considerar los principios de la evaluación previstos en la LOE.							
14	Las escalas gráficas pueden ajustarse a los parámetros del nivel de Educación Primaria.							
15	Los registros anecdoticos describen el desempeño de los estudiantes en situaciones cotidianas.							
16	Para evaluar el área cognitiva del estudiante pudiera utilizarse el interrogatorio.							
17	Una de las técnicas que podría forma parte de la evaluación en la Educación Primaria es la observación.							

Continuación: Cuadro 3. Validación del instrumento

(FORMA PARTE DEL ANEXO C)

Nº	ÍTEM	CRITERIOS A EVALUAR						Observaciones (si debe eliminarse o modificarse un ítem por favor indique)	
		Claridad en la redacción		Coherencia interna		Inducción a la respuesta (Sesgo)			
		Sí	No	Sí	No	Sí	No		
	Competencias Procedimentales: En su desempeño como practicante, Usted								
18	Diseña indicadores de desempeño para la evaluación de las competencias del estudiante.								
19	Aplica criterios para garantizar la congruencia del proceso de evaluación con los contenidos programáticos.								
20	Selecciona técnicas considerando la competencia que se requiere evaluar.								
21	Varía los procedimientos técnicos según la aplicación de cada instrumento.								
22	Utiliza el Diario de observaciones para el registro del desempeño de los estudiantes.								
23	Elabora Informes descriptivos apoyados en criterios cualitativos.								
24	Utiliza la evaluación continua de los aprendizajes como estrategia para el seguimiento del desempeño estudiantil.								
25	Aplica la evaluación formativa para detectar debilidades en el aprendizaje del estudiante.								
26	Organiza acciones para generar procesos de heteroevaluación y coevaluación.								
27	Articula las actividades de evaluación con los contenidos programáticos: Conceptuales, procedimentales y actitudinales.								
28	Incluye las estrategias de la evaluación a utilizar en su plan de clase.								
29	Sistematiza criterios cualitativos para la evaluación final de los aprendizajes.								
30	Discute los resultados de la evaluación con los estudiantes con fines correctivos.								
31	Evalúa las competencias de los estudiantes utilizando indicadores de logro.								
32	Establece estándares valorativos de las competencias para evidenciar su nivel de logro.								
33	Aplica los principios normativos de la evaluación.								
34	Selecciona diversas actividades evaluativas considerando el momento de la evaluación.								

Continuación: Cuadro 4. Validación del instrumento (FORMA PARTE DEL ANEXO C)

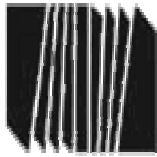
Nº	ÍTEM	CRITERIOS A EVALUAR						Observaciones (si debe eliminarse o modificarse un ítem por favor indique)	
		Claridad en la redacción		Coherencia interna		Inducción a la respuesta (Sesgo)			
		Sí	No	Sí	No	Sí	No		
	Competencias Valorativas: En su desempeño como practicante, Usted								
35	Promueve actividades evaluativas que generan la participación del estudiante.								
36	Incluye actividades para que los padres y representantes participen de la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes.								
37	Toma en cuenta las necesidades individuales de los estudiantes en el momento de la evaluación de sus aprendizajes.								
38	Se reúne con sus compañeros practicantes, para la discusión del plan de evaluación del aprendizaje de los estudiantes.								
39	Participa con sus compañeros en la Coevaluación de su desempeño como pasante que le permitan mejorar el proceso de evaluación.								
40	Incorpora actividades evaluativas variadas para garantizar el interés de los estudiantes.								
41	Permite al estudiante conocer sus avances y limitaciones.								
42	Guía las actividades evaluativas para garantizar la efectividad de las mismas.								
43	Establece acuerdos con los estudiantes para la ejecución de las tareas evaluativas.								

Continuación: Cuadro 5. Validación del instrumento (FORMA PARTE DEL ANEXO C)

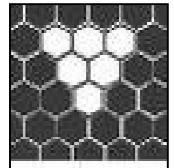
Aspectos Generales	Sí	No	Observaciones
Los ítemes permiten el logro del objetivo de la investigación			
Los ítemes están distribuidos en forma lógica y secuencial			
El número de ítemes es suficiente para recoger la información. En caso de ser negativa su respuesta, sugiera los ítemes a añadir			
VALIDEZ			
APLICABLE	NO APLICABLE		
APLICABLE ATENDIENDO A LAS OBSERVACIONES			
Validado por:	C.I.:	Fecha:	
Firma:	Teléfono:	e-mail:	

Nota: Modificado de Formato propuesto por Corral (2009)

ANEXO D



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE MIRANDA
JOSÉ MANUEL SISO MARTÍNEZ



PRESENTACIÓN DEL CUESTIONARIO

El presente Cuestionario tiene como objetivo principal la obtención de información relacionada con las Competencias Evaluativas de los practicantes docentes de la Carrera Licenciatura en Educación Integral Caso: Universidad Nacional Abierta (UNA) del Centro Local Metropolitano, en su desempeño en la Práctica Docente IV.

En tal sentido, se requiere su valiosa colaboración y sinceridad. Se garantiza que la información suministrada será confidencial, pues es anónima y de gran relevancia para esta investigación.

De antemano, agradezco su participación y la información que pueda aportar a este estudio.

Profesora Ana Gudiño
La Investigadora

FORMA PARTE DEL ANEXO D

(ESTUDIANTES PRACTICANTES)

CUESTIONARIO

A continuación se presentan una serie de planteamientos relacionados con sus *competencias evaluativas como* practicante docente en ejecución de la Práctica Docente IV. Seleccione una de las tres (3) alternativas de respuesta, marcando con una equis (X) en qué medida domina la competencia evaluativa atendiendo a la escala que se indica a continuación:

S = Siempre
AV = Algunas Veces
N = Nunca

COMPETENCIAS COGNITIVAS				
Ítem	De acuerdo con su concepción del proceso de evaluación Usted considera que:	S	AV	N
1	En toda evaluación puede incluirse estrategias evaluativas para cada tipo de aprendizaje.			
2	El proceso de Coevaluación implica un juicio comparativo y crítico.			
3	La evaluación en el Nivel de Educación Primaria está en función de los bloques de contenidos.			
4	Los mapas conceptuales como actividades evaluativas permiten la valoración de competencias cognitivas.			
5	Las discusiones abiertas sobre un tema en el aula dificultan el proceso de evaluación individual.			
6	Las apreciaciones cualitativas se apoyan en la elaboración de criterios previamente establecidos.			
7	Los criterios utilizados para valorar un trabajo escrito son concebidos como indicadores para la evaluación.			
8	El enfoque psicométrico está presente en la evaluación cualitativa.			
9	El fundamento de la evaluación constructivista está en admitir un sistema de significados y experiencias previas.			
10	La hoja de control diario registra entre otros aspectos el valor numérico del promedio de notas obtenidas por los estudiantes de Primaria.			
11	Las actividades evaluativas suponen el seguimiento a través de registros.			
12	La evaluación en la I y II Etapa considera las regulaciones de la Ley Orgánica de Educación (LOE).			
13	El plan de evaluación elaborado por el docente convendría considerar los principios de la evaluación previstos en la LOE.			
14	Las escalas gráficas pueden ajustarse a los parámetros del nivel de Educación Primaria.			
15	Los registros anecdóticos describen el desempeño de los estudiantes en situaciones cotidianas.			
16	Para evaluar el área cognitiva del estudiante pudiera utilizarse el interrogatorio.			
17	Una de las técnicas que podría forma parte de la evaluación en la Educación Primaria es la observación.			

FORMA PARTE DEL ANEXO D

COMPETENCIAS PROCEDIMENTALES				
Ítem	En su desempeño como practicante, Usted:	S	AV	N
18	Diseña indicadores de desempeño para la evaluación de las competencias del estudiante.			
19	Aplica criterios para garantizar la congruencia del proceso de evaluación con los contenidos programáticos.			
20	Selecciona técnicas considerando la competencia que se requiere evaluar en cada estudiante.			
21	Varía los procedimientos técnicos según la aplicación de cada instrumento de evaluación.			
22	Utiliza el Diario de observaciones para el registro del desempeño y competencias de los estudiantes.			
23	Elabora Informes descriptivos apoyados en criterios cualitativos de la evaluación.			
24	Utiliza la evaluación continua de los aprendizajes como estrategia para el seguimiento estudiantil.			
25	Aplica la evaluación formativa para detectar debilidades en el aprendizaje del estudiante.			
26	Organiza acciones para generar procesos de las formas de heteroevaluación y coevaluación.			
27	Articula las actividades de evaluación con los contenidos programáticos: Conceptuales, procedimentales y actitudinales.			
28	Incluye las estrategias de la evaluación a utilizar en su plan de clase y plan de evaluación.			
29	Sistematiza criterios cualitativos para la evaluación final de los aprendizajes de los estudiantes.			
30	Discute los resultados de la evaluación con los estudiantes con fines correctivos y formativos.			
31	Evalúa las competencias de los estudiantes utilizando indicadores de logro para cada estudiante.			
32	Establece estándares valorativos de las competencias para evidenciar su nivel de logro de los estudiantes.			
33	Aplica los principios normativos y legales de la evaluación.			
34	Selecciona diversas actividades evaluativas considerando el momento de la evaluación de los estudiantes.			

COMPETENCIAS VALORATIVAS				
Ítem	En su desempeño como practicante, Usted:	S	AV	N
35	Promueve actividades evaluativas que generan la participación del estudiante			
36	Incluye actividades para que los padres y representantes participen de la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes.			
37	Toma en cuenta las necesidades individuales de los estudiantes en el momento de la evaluación de sus aprendizajes.			
38	Se reúne con sus compañeros practicantes, para la discusión del plan de evaluación del aprendizaje de los estudiantes.			
39	Participa con sus compañeros en la Coevaluación de su desempeño como pasante que le permitan mejorar el proceso de evaluación.			
40	Incorpora actividades evaluativas variadas para garantizar el interés de los estudiantes.			
41	Permite al estudiante conocer sus avances y limitaciones.			
42	Guía las actividades evaluativas para garantizar la efectividad de las mismas.			
43	Establece acuerdos con los estudiantes para la ejecución de las tareas evaluativas.			

Gracias por su colaboración

ANEXO E
CUESTIONARIO
DOCENTES ASESORES MAESTRO - GUÍA

A continuación se presentan una serie de planteamientos relacionados con las *competencias evaluativas* de los estudiantes practicantes docentes en ejecución de la Práctica Docente IV. Seleccione una de las tres (3) alternativas de respuesta, marcando con una equis (X) en qué medida el practicante domina la competencia evaluativa atendiendo a la escala que se indica a continuación:

S = Siempre
AV = Algunas Veces
N = Nunca

COMPETENCIAS COGNITIVAS					
Item	De acuerdo a su rol como Asesor o Docente Guía, Usted considera que el (la) practicante:	S	AV	N	
1	Conoce el significado de estrategias evaluativas.				
2	Identifica las diferentes formas de evaluación.				
3	Distingue los bloques de contenidos en el plan de evaluación.				
4	Conoce diversas actividades evaluativas.				
5	Identifica las actividades evaluativas en función del tipo de aprendizaje.				
6	Concibe las apreciaciones cualitativas sobre la base de criterios previamente establecidos.				
7	Define los criterios establecidos en los instrumentos como indicadores para la evaluación.				
8	Identifica los enfoques de la evaluación.				
9	Identifica los aspectos que orientan la evaluación cualitativa.				
10	Conoce los tipos de registros que se utilizan para la evaluación.				
11	Conoce el significado de la hoja de control como instrumento de registro de la evaluación.				
12	Conoce las regulaciones de la Ley Orgánica de Educación (LOE) reflejándolas en la planificación y organización de la evaluación.				
13	Identifica los diferentes tipos de evaluación de acuerdo a lo establecido en la LOE.				
14	Conoce diversos instrumentos de evaluación.				
15	Considera los registros anecdóticos en la evaluación del desempeño de los estudiantes.				
16	Conoce diferentes técnicas de evaluación.				
17	Conoce el significado de la observación como técnica de evaluación.				

(DOCENTES ASESORES Y GUÍAS)

FORMA PARTE DEL ANEXO E

COMPETENCIAS PROCEDIMENTALES				
Ítem	De acuerdo a su rol como Asesor o Docente Guía, Usted considera que el (la) practicante:	S	AV	N
18	Diseña indicadores de desempeño para la evaluación de las competencias del estudiante.			
19	Aplica criterios para garantizar la congruencia del proceso de evaluación con los contenidos programáticos.			
20	Selecciona técnicas considerando la competencia que se requiere evaluar en cada estudiante.			
21	Varía los procedimientos técnicos según la aplicación de cada instrumento de evaluación.			
22	Utiliza el Diario de observaciones para el registro del desempeño y competencias de los estudiantes.			
23	Elabora Informes descriptivos apoyados en criterios cualitativos de la evaluación.			
24	Utiliza la evaluación continua de los aprendizajes como estrategia para el seguimiento estudiantil.			
25	Aplica la evaluación formativa para detectar debilidades en el aprendizaje del estudiante.			
26	Organiza acciones para generar procesos de las formas de heteroevaluación y coevaluación.			
27	Articula las actividades de evaluación con los contenidos programáticos: Conceptuales, procedimentales y actitudinales.			
28	Incluye las estrategias de la evaluación a utilizar en su plan de clase y plan de evaluación.			
29	Sistematiza criterios cualitativos para la evaluación final de los aprendizajes de los estudiantes.			
30	Discute los resultados de la evaluación con los estudiantes con fines correctivos y formativos.			
31	Evalúa las competencias de los estudiantes utilizando indicadores de logro para cada estudiante.			
32	Establece estándares valorativos de las competencias para evidenciar su nivel el logro de los estudiantes.			
33	Aplica los principios normativos y legales de la evaluación.			
34	Selecciona diversas actividades evaluativas considerando el momento de la evaluación de los estudiantes.			

COMPETENCIAS VALORATIVAS				
Ítem	De acuerdo a su rol como Asesor o Docente Guía, Usted considera que el (la) practicante:	S	AV	N
35	Promueve actividades evaluativas que generan la participación del estudiante.			
36	Incluye actividades para que los padres y representantes participen de la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes.			
37	Toma en cuenta las necesidades individuales de los estudiantes en el momento de la evaluación de sus aprendizajes.			
38	Se reúne con sus compañeros practicantes, para la discusión del plan de evaluación del aprendizaje de los estudiantes.			
39	Participa con sus compañeros en la Coevaluación de su desempeño como pasante que le permitan mejorar el proceso de evaluación.			
40	Incorpora actividades evaluativas variadas para garantizar el interés de los estudiantes.			
41	Permite al estudiante conocer sus avances y limitaciones.			
42	Guía las actividades evaluativas para garantizar la efectividad de las mismas.			
43	Establece acuerdos con los estudiantes para la ejecución de las tareas evaluativas.			

**ANEXO F MODELO DE RESPUESTA
(CUESTIONARIO)
ESTUDIANTES PRACTICANTES**

A continuación se presenta el ANEXO F que contiene los planteamientos relacionados con las *competencias evaluativas Cognitivas*, el practicante docente debía seleccionar marcando con una equis (X) la respuesta correcta de acuerdo con una de las tres (3) alternativas presentadas, el objetivo era verificar en qué medida domina la competencia evaluativa atendiendo a sus conocimientos en materia evaluativa.

RC = Respuestas Correctas por alternativa y número de ítems:

S = Siempre: ítems 1,2,3,4,6,7,9,11,12,13,15,17

AV = Algunas Vezes: ítems 14 y 16

N = Nunca: ítems 5,8 y 10

COMPETENCIAS COGNITIVAS					
Ítem	De acuerdo con su concepción del proceso de evaluación Usted considera que:	S RC	AV RC	N RC	
1	En toda evaluación puede incluirse estrategias evaluativas para cada tipo de aprendizaje.	X			
2	El proceso de Coevaluación implica un juicio comparativo y crítico.	X			
3	La evaluación en el Nivel de Educación Primaria está en función de los bloques de contenidos.	X			
4	Los mapas conceptuales como actividades evaluativas permiten la valoración de competencias cognitivas.	X			
5	Las discusiones abiertas sobre un tema en el aula dificultan el proceso de evaluación individual.			X	
6	Las apreciaciones cualitativas se apoyan en la elaboración de criterios previamente establecidos.	X			
7	Los criterios utilizados para valorar un trabajo escrito son concebidos como indicadores para la evaluación.	X			
8	El enfoque psicométrico está presente en la evaluación cualitativa.			X	
9	El fundamento de la evaluación constructivista está en admitir un sistema de significados y experiencias previas.	X			
10	La hoja de control registra entre otros aspectos el valor numérico del promedio de notas obtenidas por los estudiantes de Primaria.			X	
11	Las actividades evaluativas suponen el seguimiento a través de registros.	X			
12	La evaluación en la I y II Etapa considera las regulaciones de la Ley Orgánica de Educación (LOE).	X			
13	El plan de evaluación elaborado por el docente convendría considerar los principios de la evaluación previstos en la LOE.	X			
14	Las escalas gráficas pueden ajustarse a los parámetros del nivel de Educación Primaria.		X		
15	Los registros anecdóticos describen el desempeño de los estudiantes en situaciones cotidianas.	X			
16	Para evaluar el área cognitiva del estudiante pudiera utilizarse el interrogatorio.		X		
17	Una de las técnicas que podría forma parte de la evaluación en la Educación Primaria es la observación.	X			

ANEXO G

ANEXO G: Parte III: Sección I-A: Competencias Evaluativas Dimensión Cognitiva. A Nivel Individual

(22) Estudiante Practicante	%	Extracto A: Cuadro 11 p. 114						Extracto B Cuadro 8 p. 70		
		17 Ítems Dimensión Cognitiva Frecuencia y Porcentajes				Nivel de Dominio Según respuestas correctas *	(6) Practicantes Observados en aula	Indicador de competencias	%	
		RC por ítem	%	RI por ítem	%					
16	4.5	5	29.5	12	70.5	Mínimo	(16)=6	5	18.5	
1, 3, 4, 9	18.1	8	47.1	9	25.9	Mínimo	(3y4)=2 y 5	7	25.9	
6,13,20,22	18.1	9	52.9	8	47.1	Mínimo	-	-	-	
9	40.9	Total ítems Incorrectos								
2,8,17	13.6	10	58.8	7	41.1	Aceptable	-	-	-	
7	4.5	11	64.7	6	35.3	Aceptable	(7)= 3	11	40.7	
5,10,11,12, 14,15,21	31.8	12	70.5	5	29.5	Satisfactorio	(11)= 4	21	81.4	
18, 19	9.1	13	76.4	4	23.5	Satisfactorio	(21)= 1	25	92.5	
13	59.1	Total ítems Correctos								

*Conjunto de descripciones de las habilidades cognoscitivas que deben demostrar los estudiantes practicantes al responder los ítems.

Autora (2012) Leyenda: R: Respuesta, C: Correcta, I: Incorrecta.

ANEXO H

ANEXO H: Parte III: Sección II-A: Competencias Evaluativas Dimensión Procedimental de estudiantes practicantes, a Nivel Individual

(22) Estudiantes Practicantes	Extracto B: Cuadro 14 p. 146								Extracto B: Cuadro 8 p. 70		
	%	S	%	AV	%	N	%	*Nivel de Dominio según alternativa “Siempre”	(6) Practicantes Observados en aula	Indicador de competencias	%
16	4.5	3	17.6	7	41.1	7	41.1	Mínimo	6 =(16)	5	18.5
1	4.5	5	29.2	5	29.2	7	41.1	Mínimo	-	-	-
4	4.5	6	35.2	7	41.1	4	23.5	Mínimo	5 =(4)	7	25.9
2,3,6	13.6	7	41.1	6	35.2	4	23.5	Mínimo	2 =(3)	7	25.9
5,13	9.1	8	47.1	5	29.2	4	23.5	Mínimo			
8,9,17	13.6	9	52.9	5	29.2	3	17.6	Mínimo	-	-	-
7	4.5	10	58.8	3	17.6	4	23.5	Aceptable	3=(7)	11	40.7
15	4.5	11	64.7	2	11.7	4	23.5	Aceptable			
10,11,12,21, 22	22.8	12	70.5	2	11.7	2	11.7	Satisfactorio	1 =(21)	25	92.5
									4 =(11)	21	81.4
14,18,19,20	13.6	13	76.4	5	29.2	2	11.7	Satisfactorio	-	-	-
Media de ítems	10	58.8	2	11.7	5	29.2					
Media de practicantes	12	54.5	5	22.8	5	22.8					

*Conjunto de descripciones de las habilidades procedimentales que deben demostrar los estudiantes practicantes al responder los ítems.

Autora (2012) Leyenda: S= Siempre AV= Algunas Veces N= Nunca

ANEXO I

ANEXO I: Parte III: Sección III-A: Competencias Evaluativas Dimensión Valorativa por los practicante estudiante. a Nivel Individual

Extracto C: Cuadro 17 p. 190										Extracto B: Cuadro 8 p. 70		
(22) Estudiantes Practicantes	%	17 Ítems Dimensión Cognitiva Frecuencia y Porcentajes						*Nivel de Dominio	(6) Practicantes Observados en aula	Indicador de competencias	%	
		S	%	AV	%	N	%					
16	4.5	1	11.1	5	55.6	3	33.3	Mínimo	6=(16)	5	18.5	
15,18,22	13.6	3	33.3	3	33.3	3	33.3	Mínimo	-	-	-	
1,2,3,4,6,7,8,9 10,14,19,20	54.5	4	44.4	3	33.3	2	22.2	Mínimo	2 =(3), 5=(4)	7	25.9	
5,11,13,17	18.2	5	55.6	2	22.2	2	22.2	Mínimo	3=(7)	11	40.7	
12,21	9.0	6	66.7	2	22.2	1	11.1	Aceptable	4 =(11)	21	81.4	
Media de ítems		5	55.6	2	22.2	2	22.2	Mínimo	1= (21)	25	92.5	
									Destacado			
				</								