

La Aplicación de estrategias de enseñanzas y procesos evaluativos basados en el enfoque de competencias en la labor de los docentes del tercer ciclo de la Educación Escolar Básica de Guajayvi - Departamento de San Pedro

Blanca Violeta Fariña

bfarinha@fenob.una.py

Universidad Nacional de Asunción,
Facultad de Enfermería y Obstetricia

Jorge Risso Cáceres

jorisso@filouna.edu.py

Universidad Nacional de Asunción
Facultad de Filosofía
Paraguay

RESUMEN

La presente investigación plantea una indagación sobre la aplicación de las diversas formas y procedimientos evaluativos y de enseñanza orientados al logro de competencias que utilizan los docentes del tercer ciclo de la Educación Escolar Básica (EEB) del Distrito de Guajayvi, en los diferentes momentos didácticos, analizando los tipos de aprendizajes y evidencias evaluativas aplicadas en sus diferentes etapas, así también, conocer las competencias desarrolladas en las diferentes asignaturas. Las informaciones fueron recabadas mediante una encuesta tipo Likert, las que fueron enviadas a los 79 docentes que conforman la totalidad de la población objeto de estudio, los mismos recibieron el instrumento mediante un enlace. Una vez aglutinado los datos fueron sistematizados y analizados mediante el programa estadístico SPSS Statistics 22, al respecto se constata como principal hallazgo que los docentes conocen los procedimientos relacionados a la enseñanza y la evaluación en el enfoque de competencias, además de utilizarlos durante todo el año lectivo.

Palabras clave

Competencias, enseñanza, evaluación.

The Application of Teaching Strategies and Evaluation Processes Based on the Competency Approach in the Work of Teachers in the Third Cycle of Basic School Education in Guajayvi - Department of San Pedro

ABSTRACT

The present research proposes an investigation into the application of the various forms and evaluation and teaching procedures aimed at achieving competencies used by teachers of the third cycle of Basic School Education (BSE) of the Guajayvi District, in the different teaching moments. analyzing the types of learning and evaluative evidence applied in its different stages, as well as knowing the competencies developed in the different subjects. The information was collected through a Likert-type survey, which was sent to the 79 teachers who make up the entire population under study; they received the instrument through a link. Once the data were gathered, they were systematized and analyzed using the SPSS Statistics 22 statistical program. In this regard, the main finding is that teachers know the procedures related to teaching and evaluation in the competency approach, in addition to using them throughout the year. lecture.

Keywords

Competencies, teaching, evaluation.

INTRODUCCIÓN

Las competencias son determinantes en el proceso de enseñanza- aprendizaje. Estas se relacionan a las capacidades con que cuenta el estudiante para dar respuesta a su futuro desempeño. En este contexto las competencias se configuran como un componente clave del aprendizaje.

Es necesario que los estudiantes de la Educación Escolar Básica (EEB) y de la Educación Media (EM) egresen no solo con haber adquirido contenidos curriculares, sino también que cuenten con dominios de destrezas y habilidades que les permitan encarar los desafíos de la inserción laboral o la en la educación superior,

Las estrategias de enseñanzas y los procesos evaluativos que se aplican en los niveles de Educación Escolar Básica y Educación Media deben ser basados en el enfoque de competencias ya que revisten gran importancia, considerando que:

- **Preparan a los estudiantes para los desafíos del futuro:** El enfoque de competencias permite a los estudiantes desarrollar las habilidades y conocimientos necesarios para afrontar los retos del mundo actual, caracterizado por la incertidumbre y el cambio constante.
- **Promueven un aprendizaje significativo:** El aprendizaje basado en competencias es más significativo para los estudiantes, ya que les permite conectar los conocimientos con su propia realidad y aplicarlos en la práctica.
- **Favorecen la inclusión educativa:** El enfoque de competencias permite atender a la diversidad de los estudiantes, valorando sus diferentes ritmos y estilos de aprendizaje.
- **Contribuyen al desarrollo profesional docente:** El enfoque de competencias exige a los docentes una actualización constante de sus conocimientos y metodologías, lo que favorece su desarrollo profesional. (Tobón, 2012).

Realizar la incorporación de nuevas tecnologías, la capacidad de crear, difundir y aplicar conocimientos dará lugar a nuevos requisitos competenciales del personal docente. Sumado a ello, la avalancha de medios electrónicos de comunicación recrea situaciones nuevas en el diseño de espacios educativos. (Escotet et. al. 2007).

Es preciso destacar la contribución realizada por la Unión Europea, estableciendo un posicionamiento estratégico para la formación y educación por competencias en todos sus niveles educativos. Para ello, se fijaron objetivos claros respecto a los resultados que se pretendían lograr, orientados hacia la articulación de tres componentes claves: el Saber (conocimientos), el Saber Hacer (de las competencias) y las Actitudes (compromiso personal).

Se debe resaltar también, la importancia que ha tenido la Reunión del Consejo Europeo celebrado en Lisboa (Comisión Europea, 2000), la cual marcó un momento determinante

para la disposición de la política y la acción en la Unión Europea. Las conclusiones del Consejo Europeo de Lisboa (2000), en su punto 25, en materia de educación y formación para la vida y el trabajo en la sociedad del conocimiento se centraron en:

Los sistemas de educación y formación europeos necesitan adaptarse tanto a las demandas de la sociedad del conocimiento como a la necesidad de mejorar el nivel y calidad del empleo. Tendrán que ofrecer oportunidades de aprendizaje y formación adaptadas a grupos destinatarios en diversas etapas de sus vidas: jóvenes, adultos parados y ocupados que corren el riesgo de ver sus cualificaciones desbordadas por un proceso de cambio rápido. Este nuevo planteamiento debería constar de tres componentes principales: la creación de centros de aprendizaje locales, la promoción de nuevas competencias básicas, en particular en las tecnologías de la información, y una transparencia cada vez mayor de las cualificaciones. (p. 220).

En este sentido surgen interrogantes como ¿Qué enseñar?, ¿Qué aprender? ¿Cómo aprender? y ¿Cómo evaluar? Diaz (2006) define las competencias como “la capacidad que tiene un estudiante para afrontar con garantías situaciones problemáticas en un contexto académico o profesional determinado” (p 24). Sin embargo, aclara que estos atributos que adquiere el estudiante no son algo estático sino dinámico donde a lo largo de su carrera va adquiriendo nuevas competencias y al mismo tiempo aparecen nuevas preguntas.

En este proceso de naturaleza continua el estudiante debe estar preparado para “aprender a aprender”. A lo largo de su carrera el estudiante va adquiriendo nuevas competencias, con diferentes niveles de intensidad, correspondientes a su titulación, muchas de ellas resultaron obsoletas y operativas. Villa y Poblete (2007) resumen a las competencias como “el buen desempeño en contextos diversos y auténticos basado en la integración y activación de conocimientos, normas, técnicas, procedimientos, habilidades y destrezas, actitudes y valores” (p 24).

Las competencias se han convertido en un posible puente sobre las aguas turbulentas que circundan la compleja relación entre la educación y el cambiante mundo laboral, sin que necesariamente uno se someta al otro: en su propuesta de integrar conocimientos, habilidades y actitudes que se reflejan en desempeños han roto la falsa división de estos elementos que durante tanto tiempo ha influido en las instituciones educativas (Cázares y Cuevas, 2007, p. 92).

La competencia permite el encuentro y el diálogo de los elementos descritos, debido a que posibilita llevar la vida cotidiana al aula y ésta a la realidad real con los problemas concretos estudia el funcionamiento de las competencias definidas, para saber concretamente qué conocimientos teóricos y metodológicos utilizan. Consecuentemente requiere un análisis profundo de las competencias donde se debe:

a) relacionar cada una con un grupo delimitado de problemas y de tareas; y

b) clasificar los recursos cognitivos (conocimientos, técnicas, habilidades, aptitudes, competencias más específicas) movilizados por la competencia considerada. Díaz (2006) define las competencias como “la capacidad que tiene un estudiante para afrontar con garantías situaciones problemáticas en un contexto académico o profesional determinado” (p 24).

Sin embargo, aclara que estos atributos que adquiere el estudiante no son algo estático sino dinámico donde a lo largo de su carrera va adquiriendo nuevas competencias y al mismo tiempo aparecen nuevas preguntas.

En este proceso de naturaleza continua el estudiante debe estar preparado para “aprender a aprender”. Villa y Poblete (2007) resumen a las competencias como “el buen desempeño en contextos diversos y auténticos basado en la integración y activación de conocimientos, normas, técnicas, procedimientos, habilidades y destrezas, actitudes y valores” (p 24).

Dichos autores establecen una tipología de competencias que consideran básicas y que pueden adquirirse durante el transcurso de la carrera por parte del estudiante. En este contexto, valorizando las definiciones previas, se entiende la complementariedad de los conocimientos de un campo académico, la aplicación práctica de dicho conocimiento, el valor social y la implicancia que puede tener sobre la sociedad.

Este enfoque no se centra exclusivamente en contenidos teóricos, sino que apela a determinadas metas a lograr en la formación de un profesional, siempre en un ámbito de autonomía académica. Las competencias deben estar vinculadas al perfil de cada titulación correspondiente, requiere situar al estudiante ante prácticas pre-profesionales similares a las que puede encontrar posteriormente en su práctica como profesional.

Otro aspecto importante del aprendizaje basado en competencias es la evaluación de los resultados del aprendizaje. Se promueve el equilibrio entre lo que el profesor enseña en clase (inputs) y los aprendizajes de los estudiantes (outputs).

Es necesario determinar con claridad qué aprendizajes recibirán los estudiantes durante y al finalizar el período de enseñanza-aprendizaje de acuerdo a las características de la diversidad de los estudiantes.

Las estrategias de trabajo para el desarrollo por competencias son : es el Aprendizaje Basado en Competencias (ABC) que se define como un proceso de aprendizaje centrado en el alumno, apelando a potenciar su propia capacidad y a desarrollar su autonomía y responsabilidad.

Integra el tratamiento de competencias genéricas (comunes para todos los estudiantes sin tener en cuenta las titulaciones, como trabajo en equipo o comunicación oral y escrita, capacidad de aprender y actualizarse permanentemente, organizar y planificar los estudios, pensamiento crítico, capacidad y habilidad para el uso de las TIC, etc.) y competencias específicas (propias de cada titulación) que posibilitan al estudiante adquirir los

conocimientos específicos propios de su profesión, utilizarlos en diversos contextos e integrarlos a su vez con sus propias actitudes y valores.

Tomando de referencia a Villa y Poblete (2007) quienes desarrollan un extenso trabajo referido al “Aprendizaje Basado en competencias (ABC)” describen que este modelo consiste, por sobre todo, en:

desarrollar las competencias genéricas o transversales (instrumentales, interpersonales y sistémicas) necesarias y las competencias específicas (propias de cada profesión) con el propósito de capacitar a la persona sobre los conocimientos científicos y técnicos, su capacidad de aplicarlos en contextos diversos y complejos, integrándolos con sus propias actitudes y valores en un modo propio de actuar personal y profesionalmente (p. 30).

Dichos autores las clasifican en tres grandes categorías, que contemplan las competencias instrumentales, interpersonales y sistémicas:

- Competencias instrumentales: son aquellas que tienen una función de medio. Suponen una combinación de habilidades manuales y capacidades cognitivas que posibilitan la competencia profesional. Incluyen destrezas en manipular ideas y el entorno en el que se desenvuelven las personas, habilidades artesanales, destreza física, comprensión cognitiva, habilidad lingüística y logros académicos.
- Competencias interpersonales: suponen habilidades personales y de relación. Se refieren a la capacidad, habilidad o destreza en expresar los propios sentimientos y emociones del modo más adecuado y aceptando los sentimientos de los demás, posibilitando la colaboración en objetivos comunes. Se relacionan con la habilidad para actuar con generosidad y comprensión hacia los demás, para lo cual es requisito previo conocerse a uno mismo. Estas destrezas implican capacidades de objetivación, identificación e información de sentimientos y emociones propias y ajenas, que favorecen procesos de cooperación e interacción social.
- Competencias sistémicas: suponen destrezas y habilidades relacionadas con la totalidad de un sistema. Requieren una combinación de imaginación, sensibilidad y habilidad que permite ver cómo se relacionan y conjugan las partes en un todo. Estas competencias incluyen habilidad para planificar cambios que introduzcan mejoras en los sistemas entendidos globalmente y para diseñar nuevos sistemas. Requieren haber adquirido previamente las competencias instrumentales e interpersonales. Es así que la formación integral que se busca se va desarrollando de manera creciente y de acuerdo a la complejidad en diferentes competencias que se pueden resumir en competencias genéricas y específicas

El mencionado especialista determina que la formación por competencia implica aquel proceso que identifica el desempeño idóneo de una persona en su actividad laboral,

logrando así el desarrollo de las destrezas, habilidades y conocimientos que deben estar articulados con el aprendizaje desde la escuela y la demostración de los mismos en el puesto de trabajo.

Otras estrategias son: 1. Aprendizaje basado en proyectos: Los docentes pueden diseñar proyectos auténticos y significativos que permitan a los estudiantes aplicar sus conocimientos y habilidades en situaciones reales. Esto fomenta la autonomía, la colaboración y el pensamiento crítico.

2. Aprendizaje colaborativo: Promover el trabajo en equipo entre los estudiantes para resolver problemas complejos o completar tareas asignadas. Esto ayuda a desarrollar habilidades sociales, comunicativas y liderazgo.

3. Aprendizaje por indagación: Fomentar la curiosidad, el descubrimiento y la investigación activa por parte del estudiante. Se anima a los estudiantes a formular preguntas, investigar respuestas y construir su propio conocimiento.

Para Tobón (2012), el desarrollo de las estrategias de enseñanza puede aplicarse por ejemplo a:

a. La competencia como autoridad, la cual hace referencia al poder de mando que puede tener un determinado cargo.

b. La competencia como proceso de capacitación, refiriéndose a las responsabilidades y actividades que debe desempeñar toda persona en un determinado puesto de trabajo.

c. Las competencias como idoneidad, haciendo énfasis al calificativo de apoyo o no apto para el desempeño profesional.

d. La competencia como rivalidad, la cual se expresa en un eje esencial como es la necesidad de que toda persona pueda sobresalir en la producción de bienes y servicios sobre otras en determinados aspectos.

e. La competencia entre personas, la cual hace referencia a la lucha de empleados entre sí, para sobresalir en su desempeño y buscar mejores alternativas.

f. La competencia como requisito para el desempeño de un puesto de trabajo, refiriéndose a las habilidades, capacidades, destrezas, conocimientos, valores y actividades en un candidato determinado.

G. Competencia como actividad deportiva, a modo de un factor de calidad sustantivo en las personas.

En este sentido, las competencias adquiridas (compromiso, ética, valores, toma de decisiones, liderazgo, empatía, creatividad) por las personas, demuestran su capacidad de trabajo en el ámbito de las competencias y la capacidad cognitiva en diversas situaciones. El saber ser, el saber conocer y el saber hacer se refieren a los resultados esperables en función de las acciones de formación, que derivan directa e inmediatamente de esta última.

Aun cuando existe una extensa bibliografía respecto a los objetivos de la formación, se exponen tres dominios básicos para una mayor comprensión de los objetivos de la misma, los cuales identifican lo cognoscitivo, lo afectivo y lo psicomotor, los cuales están íntimamente relacionados – siguiendo los especialistas citados con antelación- determinando los siguientes factores:

Los Conocimientos- Saber.

De Las Competencias- Saber Hacer. ·

De Las Actitudes- Compromiso Personal.

Estos tres componentes están alineados a la propuesta de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO,1990); a la recomendación 195 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), la cual responde a las exigencias del informe de Delors, 1996, dado que estos informes mundiales tienen en común la necesidad de responder a los requerimientos actuales del mundo del trabajo y de la educación en materia formativa.

El informe de Jacques Delors “La educación encierra un tesoro” (1996), destaca cuatro pilares fundamentales de la educación que tiene que ver con la formación: · Aprender a conocer: Dominar los instrumentos del conocimiento, vivir dignamente y hacer su propio aporte a la sociedad.

Aprender a hacer: Lo cual significa que se debe aprender para hacer cosas y se debe preparar al futuro profesional, conocimientos que agregan valor a la sociedad.

Aprender a convivir y a trabajar en proyectos comunes: Esto implica que no será posible comprender las acciones de uno mismo sino se aprende a conocer al otro, para ello hay que intentar romper con la diversidad y crear más igualdad.

Aprender a ser: Es el desarrollo total y máximo posible de cada persona. Ante estas premisas fundamentales, se establecen los tres pilares primordiales para el logro de un desempeño idóneo a través de la actividad formativa, los cuales hacen referencia a lo mencionado con antelación, el Saber Ser- El Saber Conocer- y el Saber Hacer.

La combinación de estos saberes permite garantizar los resultados de la formación, teniendo en cuenta para ello los criterios hacia el logro de las acciones formativas entre las que se destacan:

a. Relevancia, la cual hace referencia a los objetivos que se pretenden conseguir y merezcan los esfuerzos que se invertirán en su logro.

b. Claridad, la cual hace referencia a la claridad de formulación, que no debe vincularse a la exclusiva concepción conductual de los objetivos.

c. Posibilidad de evaluación, la cual se refiere a la aplicación de pruebas inmediatas y objetivas.

Es de recordar que los objetivos del proceso formativo por competencias estipula

claramente los logros que se desean alcanzar, y que son los motivos por los que se diseña el plan de formación. Los objetivos deben basarse en la productividad, calidad, planificación de los recursos humanos, moral, compensación indirecta, salud, seguridad, presencia y desarrollo personal.

Esta capacidad de diferenciación depende en gran medida de los componentes profundos de las capacidades, aptitudes emocionales, y una educación por competencias, cuyo valor agregado es precisamente garantizar el desempeño y la mejora en los procesos de aprendizajes. La mayoría de las veces, la práctica de la formación por competencias se percibe solo en el ámbito de cursos; sin embargo, luego de ser éstos dictados y/o ofrecidos no se le da seguimiento sistemático al instruido, por lo tanto, la acción no se divisa, debilitando así el proceso.

A continuación, se especifican las formas de evaluación sustentados en las competencias:

1. Evaluación formativa: las evaluaciones regulares durante todo el proceso educativo para obtener retroalimentación sobre el progreso del estudiante. Esto permite ajustes innatos e intervenciones personalizadas para mejorar el aprendizaje.

2. Evaluación auténtica: Evaluar las competencias mediante tareas o situaciones similares a las que se encontraría fuera del entorno escolar. ejemplo, presentaciones orales, proyectos prácticos o resolución de problemas reales.

3. Evaluación por rúbricas: Utilizar rúbricas claras que definan claramente los criterios e indicadores específicos para evaluar cada competencia. El uso de rúbricas facilita una evaluación más objetiva, transparente e equitativa. (Tobón, 2012).

Estos Procesos evaluativos deben ser:

Son continuos y formativos: La evaluación se realiza a lo largo del proceso de aprendizaje, proporcionando retroalimentación constante a los estudiantes y docentes.

Miden el desarrollo de competencias: Se evalúan las habilidades, conocimientos, actitudes y valores que los estudiantes han adquirido.

Utilizan instrumentos variados: Se emplean diversos instrumentos de evaluación, como pruebas escritas, rúbricas, portafolios, observaciones, entre otros.

Promueven la autoevaluación y coevaluación: Se incentiva a los estudiantes a reflexionar sobre su propio aprendizaje y a evaluar el trabajo de sus compañeros. (Tobón, 2012).

Para corresponder al saber ser, el saber conocer y el saber hacer, es necesario concebir las experiencias diversas tanto en lo empírico como en lo novedoso del sistema por competencias, teniendo en cuenta los objetivos estratégicos, planes y las capacidades que puedan demostrar las personas en su puesto de trabajo. Igualmente, a través de la formación por competencia se apuesta por una mayor producción con mayores resultados y en consecuencia asociada a la formación, probando así incrementar la eficiencia, obteniendo de la persona un alto grado de satisfacción en base a su desempeño.

MATERIAL Y MÉTODO

La presente tarea se ajusta a las características del método cuantitativo, de tipo descriptivo y de corte transversal, para el desarrollo fueron consultados 79 directores de instituciones de EEB que componen el área de la Supervisión Pedagógica 02-39 del Distrito de Guajayvi. Al considerar el total de la población no se consideró pertinente la utilización de ningún procedimiento de muestral.

Los resultados obtenidos de la encuesta, tipo Likert, fueron procesados mediante el programa estadístico SPSS en su versión Statistics 22, cuyos detalles se especifican en los siguientes párrafos.

Para el proceso de análisis factorial se consideraron 45 ítems de los 50 establecidos, ya que los primeros cinco exponen datos identificatorios y de contextualización general.

Al realizar un análisis factorial de las variables que componen el instrumento, la prueba de *Kaiser-Meyer-Olkin* (KMO) y *Bartlett* arrojó un valor de 0,810 evidenciando que la realización del análisis factorial es viable para este estudio, así también, el grado de significación emitió un valor de 0,000, confirmado lo planteado.

De este modo se sintetiza que la aplicación de un análisis factorial fue apropiado para verificar los diferentes constructos que componen los ítems de la escala Likert.

TABLA I. PRUEBA DE KMO Y BARTLETT. Fuente: Elaboración propia.

Medida	Kaiser-Meyer-Olkin	de	,810
adecuación de muestreo			
Prueba	de		
esfericidad de Bartlett	GI		990
	Sig.		,000

La validez hace referencia al hecho de que un instrumento de recolección de datos mida, verdaderamente, aquello que dice medir, en este sentido, el análisis de correlación de anti-imagen evidenció que el valor de cada ítem se ha acercado significativamente al valor 1. Es así como los valores no fueron inferiores al 0,653, además el 72% de los ítems demostraron un valor superior a 0,800 conforme a la correlación de anti-imagen. En referencia a lo expuesto se consolida que cuanto más cercano es a 1 el valor de correlación anti-imagen más acertada es la pregunta, con ello se descarta la posibilidad de eliminar algún ítem sobrepuesto o innecesario, cuya finalidad no se adecua al objetivo principal de la investigación.

Lo presentado en el párrafo anterior se constata con los datos suministrados por las

Comunalidades en donde demostraron que las variables quedaron totalmente explicadas con los factores comunes, ya que el valor de cada ítem está próximo al valor 1. En la Varianza Total Explicada se visualiza que con los ítems se agrupan en 11 componentes con los cuales se explican el 75,4 % de los autovalores iniciales, hecho que se observa en el gráfico de sedimentación.

GRÁFICO I. GRÁFICO DE SEDIMENTACIÓN. Fuente: Elaboración propia.

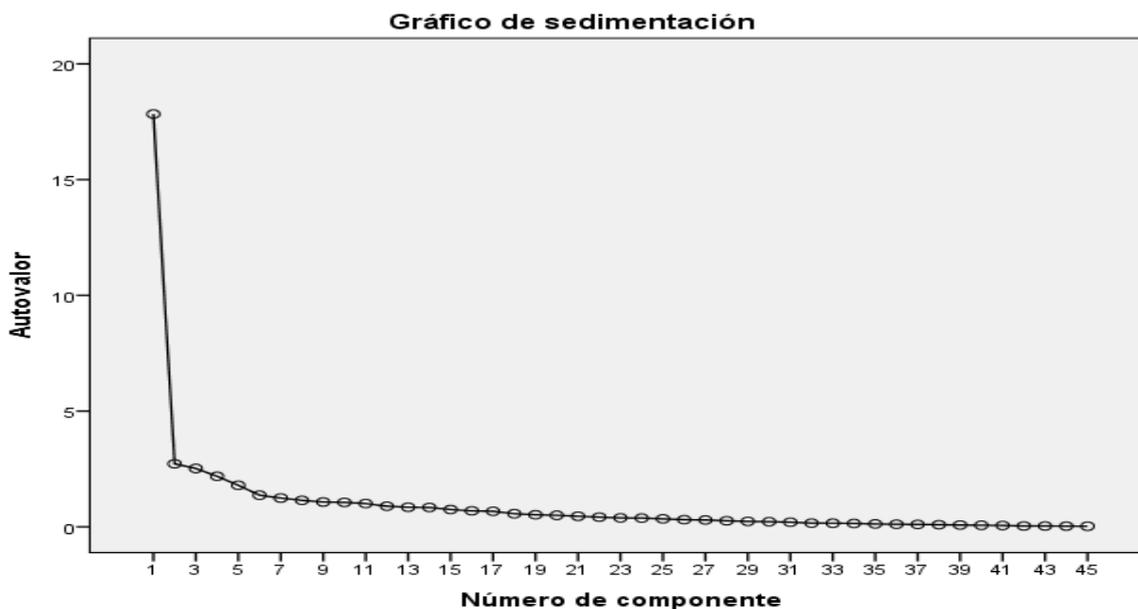


TABLA II. CANTIDAD DE ÍTEMS POR COMPONENTE. Fuente: Elaboración propia.

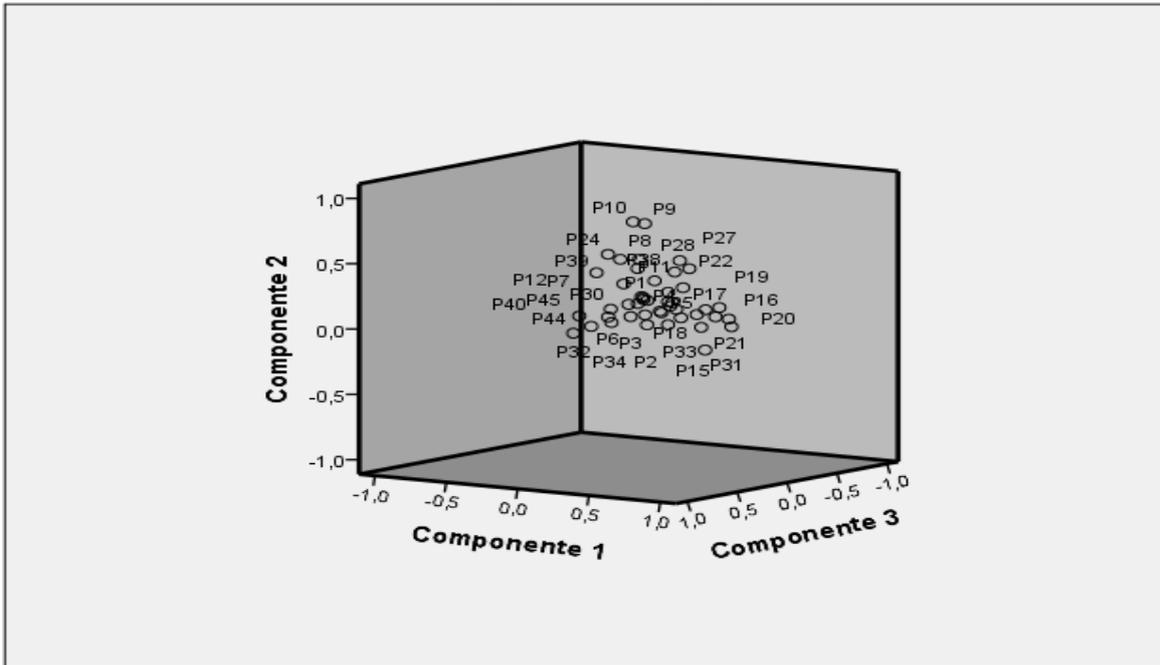
Componente	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Cantidad de ítems	12	8	4	4	5	3	3	2	1	1	2

La distribución de los ítems según cada componente expresa la agrupación que se extrae luego del análisis en el SPSS, que sugiere la distribución de los ítems para una mejor interpretación global del problema planteado.

En el Gráfico 2 se visualiza el componente de espacio rotado.

GRÁFICO II. COMPONENTE EN ESPACIO ROTADO. Fuente: Elaboración propia.

Gráfico de componente en espacio rotado



En este gráfico se distingue que la mayor cantidad de los datos están concentrados en el centro del mismo, ello demuestra que los datos no se encuentran dispersos.

La prueba de fiabilidad utilizada para la escala Likert fue el Alfa de Cronbach que en un primer intento expuso una alta valoración, definida en 0,942 lo que expresa un nivel elevado de fiabilidad.

TABLA III. NIVEL DE FIABILIDAD ALFA DE CRONBACH. Fuente: Elaboración propia.

Alfa de Cronbach	N de elementos
,942	50

Para el análisis de fiabilidad se consideraron todos los ítems que están compuestos por 50 elementos, los primeros 5 corresponden a indicadores generales y los restantes 45 a ítems directamente relacionados con el objetivo de la investigación, estructurados en 7 dimensiones.

Mediante el procesamiento de las informaciones en el SPSS se pudo determinar el Baremo o la escala de valoración del desempeño de los docentes con relación al uso de las diferentes estrategias y recursos vinculados a la enseñanza y la evaluación por competencia, la misma quedó establecida de la siguiente manera:

TABLA IV. BAREMO. Fuente: Elaboración propia.

Puntaje	Nivel de valoración
45-81	Insuficiente

82-117	Regular
118-153	Bueno
154-189	Muy bueno
190-225	Excelente

Una vez establecida la escala de valoración se realizó la ubicación de cada docente conforme al puntaje obtenido según el análisis de los resultados de la escala Likert, los que se observan en las siguientes figuras.

TABLA V. DISTRIBUCIÓN DE LOS DOCENTES SEGÚN LOS PUNTAJES OBTENIDOS.

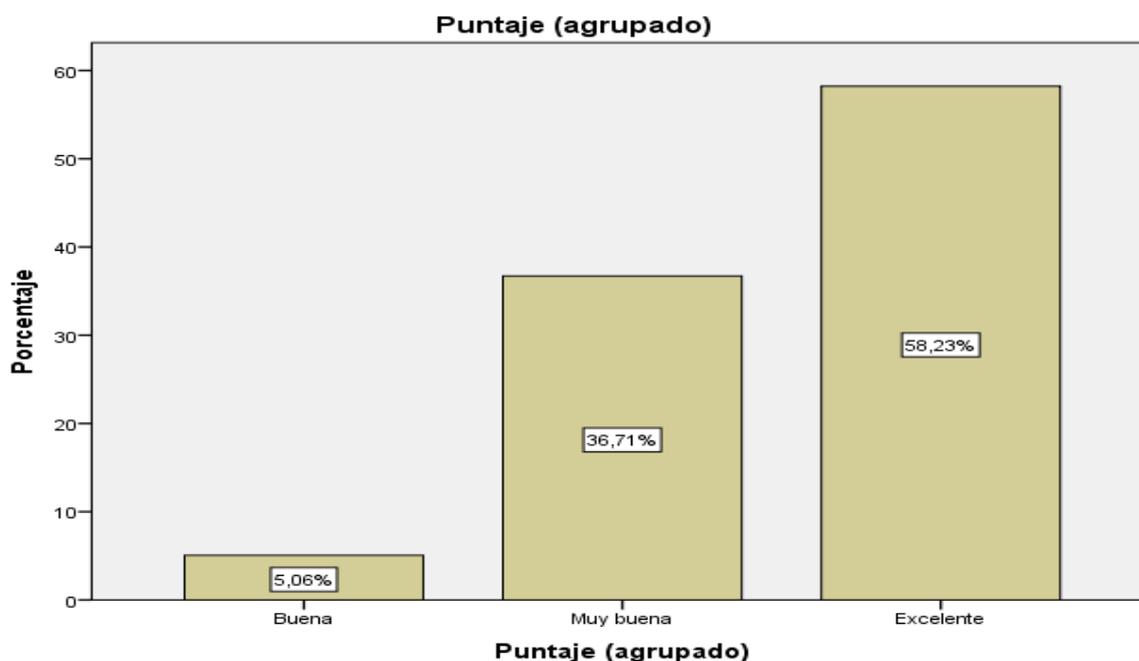
Fuente: Elaboración propia.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Buena	4	5,1	5,1	5,1
	Muy buena	29	36,7	36,7	41,8
	Excelente	46	58,2	58,2	100,0
	Total	79	100,	100,	
			0	0	

La distribución de los puntajes determina el nivel de utilización de las estrategias y recursos de enseñanza y evaluación relacionados a las competencias de los docentes, en el siguiente gráfico se distingue la referida distribución en porcentajes.

GRÁFICO III. PORCENTAJE DE DOCENTES POR NIVEL DE VALORACIÓN. Fuente:

Elaboración propia.



En el Gráfico IV se percibe que el 5,1 % de los docentes obtuvieron un desempeño calificado como bueno, el 36,7 % fue muy bueno y un porcentaje mayoritario, constituido por el 58,2 %, fue excelente.

Para la elaboración del cuestionario se han considerado los siguientes objetivos:

- Objetivo 1: Analizar las estrategias evaluativas y de enseñanza aplicadas por competencias
- Objetivo 2: Describir los tipos de aprendizajes y evidencias establecidas para la aplicación de las evaluaciones
- Objetivo 3: Reconocer los tipos y etapas evaluativas consideradas
- Objetivo 4: Determinar las competencias desarrolladas en las diferentes asignaturas.

RESULTADOS

Considerando las respuestas dadas en la parte introductoria de la encuesta, se evidencia que existe una mayor cantidad de docentes mujeres, así también, se constata que la experiencia promedio de los docentes es de 16 a 20 años, es decir, que se cuenta con profesionales con reconocida experiencia. Por otro lado, la preparación académica de los maestros se centra mayoritariamente en la formación de grado, seguido del profesorado como máximo título académico obtenido, es así que de los 79 encuestados solo uno cuenta con el título de magister, no habiendo ningún docente con el grado de doctor en el área. Las capacitaciones son indispensables para la aplicación de estrategias; al respecto los docentes sostuvieron que la participación en las jornadas es un hecho que realizan cada vez

que hay convocatorias, siendo las mismas consideradas por los docentes como oportunas y útiles, por ello, en gran parte de los casos aplican los conocimientos adquiridos en las capacitaciones.

OBJETIVO 1: Analizar las estrategias evaluativas y de enseñanza aplicadas por competencias

TABLA VI. Estrategias incorporadas en la planificación y frecuencia de utilización de las mismas. Fuente: Elaboración propia.

	Resolución de problemas	Mapas mentales	Mapas cognitivos	Experimentos	Trabajos de campo	Investigaciones	Proyectos
Siempre	35	29	27	18	14	28	36
Casi siempre	35	27	34	23	22	27	26
A veces	9	23	17	31	28	22	17
Casi nunca	0	0	1	6	10	1	0
Nunca	0	0	0	1	5	1	0
TOTAL	79	79	79	79	79	79	79

Como se observa en la Tabla VI las estrategias que son incluidas en la planificación junto con la secuencia de utilización de las mismas representan un punto importante para definir el modelo evaluativo a ser empleado. En este contexto la resolución de problemas y los proyectos son los más incluidos, luego los mapas cognitivos y mentales además de las investigaciones; entre las estrategias de menor incorporación en la planificación están los trabajos de campo y los experimentos, considerando que los recursos institucionales no son suficientes para este tipo de actividades, así como se especifica en el apartado preliminar de las respuestas dadas por los docentes.

TABLA VII. Estrategias de evaluación y enseñanza aplicadas por competencias. Fuente: Elaboración propia.

	Saber hacer	Saber ser	Saber conocer	Saber convivir
Siempre	51	45	49	54
Casi siempre	26	29	28	22
A veces	2	5	2	3
Casi nunca	0	0	0	0
Nunca	0	0	0	0

TOTAL	79	79	79	79
-------	----	----	----	----

La distribución de los niveles de utilización de dichas competencias es bastante uniforme dejando evidenciado que las competencias son evaluadas en todas sus dimensiones, siendo el saber convivir la competencia en donde se emplean mayores estrategias evaluativas y de enseñanza.

OBJETIVO 2: Describir los tipos de aprendizajes y evidencias establecidas para la aplicación de las evidencias.

TABLA VIII. Tipo de evidencias consideradas para la aplicación de las evaluaciones.

Fuente: Elaboración propia.

	Evidencia de conocimientos	Evidencia de saber hacer	Evidencia de saber ser	Evidencia de producto	Evidencia de proceso
Siempre	45	44	44	47	57
Casi siempre	32	32	30	30	20
A veces	2	3	5	2	2
Casi nunca	0	0	0	0	0
Nunca	0	0	0	0	0
TOTAL	79	79	79	79	79

Los docentes puntualizan que la utilización de las evidencias en los procesos evaluativos es una labor que realizan en forma constante. En la Tabla VIII se visualiza que ningún docente expuso no utilizar las referidas evidencias. De este modo se afirma que las evidencias evaluativas fueron empleadas en gran parte del proceso de enseñanza.

TABLA IX. Tipos de aprendizajes incorporados en el desarrollo de las clases. Fuente: Elaboración propia.

	Aprendizaje asociativo	Aprendizaje cooperativo	Aprendizaje colaborativo	Aprendizaje experimental	Aprendizaje memorístico	Aprendizaje observacional	Aprendizaje por descubrimiento
Siempre	42	46	45	29	16	39	32
Casi siempre	35	29	32	31	22	21	30
A veces	2	4	2	16	33	17	17
Casi nunca	0	0	0	3	8	2	0

Nunca	0	0	0	0	0	0	0
TOTAL	79	79	79	79	79	79	79

La diversidad de propuestas de aprendizajes representa un factor importante para una adecuada aprehensión de los saberes propuestos, al respecto, los docentes manifestaron que emplean varios tipos de aprendizajes que son sistematizados y organizados en forma constante.

OBJETIVO 3: Reconocer los tipos y las etapas evaluativas consideradas

TABLA X. Etapas evaluativas consideradas. Fuente: Elaboración propia.

	Evaluación diagnóstica	Evaluación formativa	Evaluación sumativa
Siempre	59	63	67
Casi siempre	19	14	11
A veces	1	1	1
Casi nunca	0	1	0
Nunca	0	0	0
TOTAL	79	79	79

La interpretación de estos datos sugiere que la gran mayoría de los docentes evalúan a sus estudiantes siempre, lo cual indica un compromiso con la evaluación continua del desempeño de los alumnos. Sin embargo, una proporción de docentes sostuvo que rara vez realizan pruebas diagnósticas, lo cual podría afectar la precisión de la evaluación y limitar la capacidad de identificar áreas de mejora en los estudiantes.

TABLA XI. Instrumentos de evaluación aplicados. Fuente: Elaboración propia.

	Pruebas escritas con preguntas abiertas	Pruebas escritas con preguntas cerradas	Pruebas orales	Ensayos	Registro de observaciones	Registro de actividades	Autoevaluación	Sociodramas	Proyectos	Informes finales
Siempre	37	20	34	27	50	55	39	14	35	58
Casi siempre	28	30	21	16	18	22	29	23	28	12

A veces	13	25	21	26	10	2	7	30	16	7
Casi nunca	1	3	3	9	0	0	4	9	0	2
Nunca	0	1	0	1	1	0	0	3	0	0
TOTAL	79	79	79	79	79	79	79	79	79	79

Según los resultados obtenidos, los docentes utilizan como instrumento de evaluación, principalmente, los informes finales, seguido de los registros de actividades y de observación. Siguen el orden la autoevaluación, las pruebas orales, las pruebas escritas con preguntas abiertas y los proyectos, los de menor utilización son los ensayos, las pruebas escritas con preguntas cerradas y los sociodramas, siendo este último el de menor significación para el docente como instrumento evaluativo, inclusive se evidencia que hay docentes que nunca llegar a utilizarlo.

OBJETIVO 4: Determinar las competencias desarrolladas en las diferentes asignaturas.

TABLA XII. Competencias desarrolladas en las diferentes asignaturas. Fuente: Elaboración propia.

	Competencias específicas	Competencias generales	Competencias profesionales	Competencias transversales
Siempre	48	43	45	40
Casi siempre	27	33	25	30
A veces	4	3	7	8
Casi nunca	0	0	1	0
Nunca	0	0	1	1
TOTAL	79	79	79	79

La interpretación de los resultados muestra que, en general, los docentes están desarrollando las competencias específicas, generales, profesionales y transversales en sus asignaturas en una medida cercana al "casi siempre". Sin embargo, hay un porcentaje significativo que sostiene que estas competencias no se están desarrollando en algunas ocasiones o casi nunca.

CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos mediante la aplicación de la encuesta tipo Likert permitieron obtener informaciones sobre el modo en que los directores aplican las estrategias con

enfoque de competencias tanto en la enseñanza como en los procesos evaluativos. Al respecto se pueden mencionar:

OBJETIVO 1

1. La resolución de problemas y los proyectos son las estrategias de enseñanza más utilizadas, las mismas son incluidas en la planificación.
2. Las estrategias evaluativas que utilizan los docentes según las competencias que desarrollan durante el proceso de enseñanza son constantes y abarcan los cuatro tipos de saberes

OBJETIVO 2

3. El aprendizaje cooperativo junto al colaborativo son los más utilizados por los docentes, los de menor empleo fueron por descubrimiento y el experimental, otro hecho significativo es que el aprendizaje memorístico ya no forma parte de los tipos de aprendizajes preferidos por los docentes.
4. Las evidencias de proceso es la de mayor utilización, los demás tipos de evidencias como la evidencia de producto, de conocimientos, de saber hacer y saber ser mantienen un nivel de consideración bastante similares
5. Los diversos tipos de evaluaciones son aplicados por la mayoría de los docentes, en este contexto, la evaluación diagnóstica revela un nivel de utilización menor que las demás, siendo la sumativa la más aplicada.

OBJETIVO 3

6. También, se puede inferir que los docentes tienden a aplicar la autoevaluación con sus alumnos que a utilizar otros instrumentos de evaluación como los sociodramas, proyectos o informes.
7. Los resultados sugieren que los docentes valoran más la evaluación referida a los procesos que al producto.

OBJETIVO 4

8. Los docentes desarrollan las competencias en sus diferentes ámbitos de aplicación, dejando en claro que poseen cierto dominio sobre los mismos.
9. Los directores de las diferentes instituciones apoyan la implementación de las estrategias tanto de enseñanza como evaluativas adquiridas en las capacitaciones, sin embargo, una dificultad está dada por la falta de recursos institucionales.

BIBLIOGRAFÍA

- Cázares Aponte, L., y Cuevas de la Garza, J. F. (2007). *Planeación y evaluación basadas en competencias*. México : Trillas.
- Comisión Europea. (2000). *Memorandum sobre aprendizaje permanente* . Bruselas: Oficinas de publicaciones oficiales de las Comunidades Europeas.
- Consejo Europeo de Lisboa . (2000). *Conclusiones de la Presidencia* . Lisboa: Boletín de la Unión Europea.
- De Miguel Díaz, M. (2006). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias* . Oviedo : Universidad de Oviedo.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. UNESCO.
- Escotet, M., Goñi, I., & Vila, A. (2007). *Modelo de innovación de la Educación Superior* . España: Ediciones Mensajero .
- Tobón, S. (2012). *Formación Basada en competencias*. Colombia: Ediciones ECO.
- Villa, A., y Poblete, M. (2007). Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas. *Bilbao: Editorial Mensajero. Colección Estudios e Investigación del ICE. Universidad de Deusto, 336.*