



**La evaluación por competencias como práctica de aula en seis Instituciones Educativas
ubicadas en cinco departamentos en Colombia (Atlántico, Bolívar, Cauca, Cundinamarca,
Valle del Cauca)**

Maestría en Educación, Facultad de Educación, Corporación Universitaria Minuto de Dios

Eje de Investigación

Profundización en Procesos de Enseñanza-Aprendizaje

Ámbitos y Experiencias de la Evaluación Educativa

NRC 290 -2023 1

Profesor líder: Paula Andrea Jaramillo

Profesor Tutor: Diego Ramiro Castro Castro

Octubre de 2023

NOMBRE DEL PROYECTO – LÍNEA Y SUBLÍNEA DE INVESTIGACIÓN

LÍNEA: La evaluación por competencias como práctica de aula en seis Instituciones Educativas ubicadas en cinco departamentos en Colombia (Atlántico, Bolívar, Cauca, Cundinamarca, Valle del Cauca)

SUBLÍNEA: Ámbitos, experiencias y concepciones de la evaluación educativa

LÍDER DE SUBLÍNEA

Paula Andrea Jaramillo

INVESTIGADOR PRINCIPAL (Profesor Tutor)

Diego Ramiro Castro Castro

COINVESTIGADORES (Estudiantes)

Ballén Buitrago Diana Marcela

Bonilla Rodríguez Camila Esperanza

Bravo Tovar Eli Guillermo

Calvo Ruiz Laura Margarita

Causado Mercado Ana María

Cerro Franceschi Richard

Cuesta Quimbaya Piedad Liliana

Espitia Valderrama Gustavo

Gutiérrez Castro Hellar Gregory

Hurtado Angulo Yubrainer

Menjura Camacho Sandra Liliana

Menjura Chingaté Bibiana Farley

Nieto Amaya Deiby Palomino Dominguez Luz Marina Peñarete Izaquita Diana Carolina Torres Hurtado Andrea Umaña Hernández Hernán
TIEMPO DE EJECUCIÓN 3 cuatrimestres - Momento 2
LUGAR DE EJECUCIÓN Colombia
FINANCIACIÓN No aplica
PRODUCTOS DE INVESTIGACIÓN (especificar datos como nombre revista, evento, isbn o issn, estado del producto, indexación...) Ponencia y artículo

Tabla de Contenido

Introducción	0
Capítulo 1. Marco general de la Investigación	2
1.1 Contextos de la investigación.....	2
1.2 Antecedentes de investigación	3
<i>A nivel Nacional</i>	5
<i>A nivel Internacional</i>	7
1.3 Descripción y formulación del problema	8
1.4 Objetivos	10
Objetivo general	11
Objetivos específicos	11
1.5 Justificación del estudio	11
1.6 Delimitaciones y Limitaciones.....	14
2. Marcos de Referencia de la investigación	16
2.1 Marco Conceptual	16
2.2 Marco Teórico	21
2.3 Marco Legal	32
Capítulo 3. Método y metodología de investigación.	34
3.1 Método de la Investigación	34
3.2 Metodología	35
3.2.1 Población y Muestra.....	38
3.2.2 Categorías / Variables.....	41
3.2.3 Instrumentos y Técnicas	42
3.2. 4. Procesos de Validez (Juicio de expertos y pilotaje).....	46
3.2.5 Fases del Estudio-Cronograma.....	47
3.2.6 Proceso de organización, análisis y discusión de la información	49
Capítulo 4. Análisis y Resultados	53
4.1 Hallazgos.....	53
4.2 Discusión y análisis.....	95
<i>Análisis de Resultados</i>	95
<i>Discusión de los resultados</i>	97
4.2.1 Propuesta de la Investigación.....	98
4.3 Conclusiones y recomendaciones.....	101

Recomendaciones	101
Referencias	103

Índice de Tablas

	Pág.
Tabla 1. Fases de la investigación.....	29
Tabla 2. Población objeto de estudio.....	32
Tabla 3. Cuadro de categorías.....	34
Tabla 4. Fases del estudio-Cronograma.....	39
Tabla 5. Descripción del proceso de organización, análisis y discusión de la información	41
Tabla 6. Revisión documental del PEI por cada Institución Educativa, de acuerdo con los cinco criterios evaluados	44
Tabla 7. Revisión documental del PEI de las seis (6) Instituciones Educativas, de acuerdo con los cinco criterios evaluados.....	45
Tabla 8. Revisión documental del SIEE por cada Institución Educativa, con relación a la coherencia entre el modelo pedagógico y los criterios de evaluación del SIEE.....	47
Tabla 9. Revisión documental del SIEE de las seis (6) Instituciones Educativas, con relación a la coherencia entre el modelo pedagógico y los criterios de evaluación del SIEE.....	48
Tabla 10. Revisión documental del SIEE por cada Institución Educativa, en términos de evidenciar la planeación de la evaluación diagnóstica, formativa, sumativa y la evaluación integral de los aprendizajes.....	50

Tabla 11. Revisión documental del SIEE de las seis (6) Instituciones Educativas, en términos de evidenciar la planeación de la evaluación diagnóstica, formativa, sumativa y la evaluación integral de los aprendizajes.....	51
Tabla 12. Revisión documental de los Planeadores de Aula por cada Institución Educativa, en términos de evidenciar la planeación de la evaluación diagnóstica, formativa, sumativa y la evaluación integral de los aprendizajes.....	53
Tabla 13. Revisión documental de los Planeadores de Aula consolidado de las seis (6) Instituciones, en términos de evidenciar la planeación de la evaluación diagnóstica, formativa, sumativa y la evaluación integral de los aprendizajes.	54
Tabla 14. Evaluación Diagnóstica-Instrumentos aplicados para definir conocimientos previos (Contenidos y capacidades cognitivas).....	56
Tabla 15. Planeación de la Evaluación Diagnóstica (Inicial y puntual).....	58

Tabla 16. Forma de aplicar la Evaluación Diagnóstica (prognosis y diagnosis)....	59
Tabla 17. Promoción de las habilidades de pensamiento en la Evaluación Diagnóstica (Toma de decisiones y resolución de problemas).....	61
Tabla 18. Formas de evaluar, para regular estrategias, recursos y actividades en la Evaluación Formativa (Desarrollo auto-conocimiento).....	62
Tabla 19. Planeación de la Evaluación Formativa (Recíproca-Realización adaptaciones didácticas).....	64
Tabla 20. Regulación de la Evaluación Formativa (Interactiva, retroactiva y proactiva).....	66
Tabla 21. Promoción de habilidades de pensamiento en la Evaluación Formativa (Toma de decisiones y resolución de problemas).....	67
Tabla 22. Medición del grado de contenidos en la Evaluación Sumativa (Otorgando calificaciones interpretables, útiles y fiables).....	69
Tabla 23. Medición del grado de competencias en la Evaluación Sumativa (Otorgando calificaciones interpretables, útiles y fiables).....	69
Tabla 24. Planeación de la Evaluación Sumativa (Parcial y Final).....	71

Tabla 25. Aplicación de la evaluación parcial y final, para medir y determinar el grado de conocimientos y competencias, en la Evaluación Sumativa..... 73

Tabla 26. Promoción de habilidades de pensamiento en la Evaluación Sumativa (Toma decisiones y resolución problemas)..... 75

Índice de Figuras

	Pág.
Figura 1. Relación de las teorías del aprendizaje con las visiones empírico-atomista y organicista.....	21
Figura 2. Porcentaje de respuesta de los cinco interrogantes de la Revisión documental del PEI, de las 6 Instituciones.....	45
Figura 3. Porcentaje de respuesta de los cinco interrogantes de la Revisión documental del SIEE, de las 6 Instituciones.....	49
Figura 4. Comportamiento Porcentual de la Revisión del SIEE de las 6 Instituciones, para evidenciar la planeación de la evaluación diagnóstica, formativa, sumativa y la evaluación integral de los aprendizajes.....	52
Figura 5. Comportamiento Porcentual de la Revisión de los Planeadores de Aula de las 6 Instituciones, para evidenciar la planeación de la evaluación diagnóstica, formativa, sumativa y la evaluación integral de los aprendizajes.....	55

Figura 6. Evaluación Diagnóstica-Instrumentos aplicados para definir conocimientos previos.....	57
Figura 7. Planeación de la Evaluación Diagnóstica (Inicial y puntual).....	58
Figura 8. Forma de aplicar la Evaluación Diagnóstica (prognosis y diagnosis).....	60
Figura 9. Promoción de las habilidades de pensamiento en la Evaluación Diagnóstica (Toma de decisiones y resolución de problemas).....	61
Figura 10. Formas de evaluar, para regular estrategias, recursos y actividades en la Evaluación Formativa (Desarrollo autoconocimiento).....	63
Figura 11. Planeación de la Evaluación Formativa (Recíproca-Realización adaptaciones didácticas).....	65
Figura 12. Regulación de la Evaluación Formativa (Interactiva, retroactiva y proactiva).....	66
Figura 13. Promoción de habilidades de pensamiento en la Evaluación Formativa (Toma de decisiones y resolución de problemas).....	68
Figura 14. Medición del grado de contenidos en la Evaluación Sumativa (Otorgando calificaciones interpretables, útiles y fiables).....	70
Figura 15. Medición del grado competencias en la Evaluación Sumativa (Otorgando calificaciones interpretables, útiles y fiables).....	70

Figura 16. Planeación de la Evaluación Sumativa (Parcial y Final).....	72
Figura 17. Aplicación de la evaluación parcial y final, para medir y determinar el grado de conocimientos y competencias, en la Evaluación Sumativa.....	74
Figura 18. Aplicación de la evaluación parcial y final, para medir y determinar el grado de conocimientos y competencias, en la Evaluación Sumativa.....	76

Introducción

Considerando a la evaluación como un elemento esencial para una formación escolar de calidad en Colombia, es a partir de la expedición de la Ley General de Educación (1994), que se da paso a una evaluación formativa, integral y cualitativa más centrada en el desarrollo de las habilidades de los estudiantes, que, en los contenidos de la enseñanza, teniendo como marco las competencias y haciendo que el proceso en el aula cobre un sentido distinto. Igualmente, los Decretos 1860 de 1994 y el Decreto 1290 de 2009 propenden un cambio importante en las prácticas pedagógicas, al establecer aspectos pedagógicos y organizativos generales y la autonomía curricular de las instituciones mediante la definición de su Proyecto Educativo Institucional-PEI, respectivamente. En este sentido, la evaluación por competencias se ha convertido en una práctica fundamental en el ámbito educativo, especialmente en el contexto de las instituciones educativas a nivel nacional.

Desde el panorama anterior, se tomó la decisión de realizar un estudio en seis instituciones educativas de carácter oficial, ubicadas en cinco departamentos de Colombia, como son: Cundinamarca (IED Agrícola Paratebuena-IE León XIII), Valle del Cauca (Institución Nemesio Rodríguez Escobar), Bolívar (Institución Educativa Santa María.), Atlántico (Institución Educativa María Inmaculada) y Cauca (Institución Educativa Sinaí), en las cuales se hace necesario reformular aspectos institucionales como la planeación de aula y la evaluación como mecanismo de seguimiento y mejora continua, desde el marco de las competencias y no de los contenidos, que le permitan a los estudiantes construir su propio aprendizaje; con la finalidad de evaluar la incidencia de la evaluación por competencias, en relación con la práctica docente y el SIEE, tomando como referencia, la revisión de políticas nacionales de educación en Colombia

realizada por la OCDE en el año 2016, exponiendo como principales problemáticas en términos del objetivo de la presente investigación, que Colombia necesita fijar expectativas claras de los valores, los conocimientos y las competencias que deben adquirir los estudiantes en cada etapa del ciclo educativo; de igual forma, consideran de vital importancia elevar la calidad de la enseñanza centrada en la concepción del maestro, para mejorar el aprendizaje de los estudiantes (Mineducación, 2016).

Teniendo en cuenta, que el presente estudio está ubicado en el ámbito de las Ciencias Sociales y Humanas, se plantea un método de estudio fenomenológico, siendo uno de los principales enfoques cualitativos, fundamentado desde el marco referencial de (Fuster, 2019); en cuanto a la metodología, el diseño es de tipo exploratoria-descriptiva, en concordancia con el método. Para el desarrollo metodológico se toma como referente a Van Dalen et al., 1971, quien propone 8 etapas, de las cuales, se ejecutaron 7, de la siguiente manera: Fase 1, construcción de antecedentes, justificación, pregunta de investigación, Fase 2, definición de objetivos, marcos conceptuales, teóricos y las categorías, Fase 3, desarrollo de marcos de referencia y desarrollo de la metodología, Fase 4, aplicación de instrumentos y recolección datos, Fase 5, datos y hallazgos organizados por categorías, Fase 6, validación instrumentos y Fase 7, análisis de datos, categorías de análisis y las conclusiones.

A partir de los resultados obtenidos, se concluyó que los factores que inciden en la evaluación por competencias en las instituciones educativas tienen una relación directa con la adopción del modelo pedagógico descrito dentro del PEI y los criterios de evaluación y promoción contemplados dentro del SIEE, a partir de la influencia significativa que ejercen los ámbitos, experiencias y concepciones de la Evaluación Educativa dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Por lo tanto, es ineludible reformular aspectos institucionales como la práctica

docente y la evaluación como mecanismo de seguimiento y mejora continua, para permitirle a los estudiantes que construyan su propio aprendizaje y le asignen un significado y que, para mejorar la calidad de la enseñanza centrada en la concepción del maestro, las Instituciones educativas deben priorizar dentro del plan de mejoramiento de mejoramiento anual, la formación de estudiantes en el marco de competencias.

Capítulo 1. Marco general de la Investigación

1.1 Contextos de la investigación

Considerando a la evaluación como un elemento esencial para una formación escolar de calidad en Colombia, es a partir de la expedición de la Ley General de Educación (1994), que se da paso a una evaluación formativa, integral y cualitativa más centrada en el desarrollo de las habilidades de los estudiantes, que, en los contenidos de la enseñanza, teniendo como marco las competencias y haciendo que el proceso en el aula cobre un sentido distinto. Igualmente, los Decretos 1860 de 1994 y el Decreto 1290 de 2009 propenden un cambio importante en las prácticas pedagógicas, al establecer aspectos pedagógicos y organizativos generales y la autonomía curricular de las instituciones mediante la definición de su Proyecto Educativo Institucional-PEI, respectivamente.

Ahora, en cuanto a términos de evaluación, con la expedición del Decreto 1290 de 2009 el gobierno nacional otorga la facultad a los Establecimientos Educativos para definir el Sistema Institucional de Evaluación de los Estudiantes -SIEE-, siendo esta una tarea que exige estudio,

reflexión, análisis, negociaciones y acuerdos entre toda la comunidad educativa. Aunque el mismo decreto señala, que a evaluación no debe ser una tarea aislada del proceso formativo, en tanto, que ésta debe estar vinculada y ser coherente en lo conceptual, pedagógica y didácticamente; es decir, deberá alinearse con la misión, propósitos, modelo o enfoque pedagógico, por lo cual, en el momento de su diseño debe articularse con el PEI, en términos de enfoques de enseñanza y evaluación.

Desde las perspectivas anteriores, se tomó la decisión de realizar un estudio en seis instituciones educativas de carácter oficial, ubicadas en cinco departamentos de Colombia, como son:

Cundinamarca (IED Agrícola Paratebueno-IE León XIII), Valle del Cauca (Institución Nemesio Rodríguez Escobar), Bolívar (Institución Educativa Santa María.), Atlántico (Institución Educativa María Inmaculada) y Cauca (Institución Educativa Sinaí), en las cuales se hace necesario reformular aspectos institucionales como la planeación de aula y la evaluación como mecanismo de seguimiento y mejora continua, desde una perspectiva de las competencias y no de los contenidos, que le permita a los estudiantes construir su propio aprendizaje; con la finalidad de evaluar la incidencia de la evaluación por competencias, en relación con la práctica docente y el SIEE.

1.2 Antecedentes de investigación

Partiendo de la relación entre la calidad educativa y la evaluación, con respecto a las formas de valorar el avance y los resultados del proceso de enseñanza-aprendizaje, desde el quehacer educativo de cualquier docente y en función de una educación integral, coherente y significativa; se hace necesario hacer una revisión de investigaciones previas que se encuentren a la base del actual estudio, abordando aspectos como: la evaluación por competencias, las prácticas de aula y

las prácticas evaluativas, trayendo a contexto conceptos básicos expuestos por algunos autores, tales como:

Zabalza, M. (2006), quien menciona que la evaluación por competencias es un proceso de retroalimentación, determinación de idoneidad y certificación de los aprendizajes de los estudiantes de acuerdo con las competencias de referencia, mediante el análisis del desempeño de las personas en tareas y problemas pertinentes.

En cuanto a las prácticas docente, el Ministerio de Educación Nacional-MEN (2015) las define como las actividades que el docente lleva a cabo con el fin de guiar a los estudiantes en la construcción de conocimiento y de nuevos saberes; implican diversas dimensiones como lo es la planeación, los ambientes de aprendizaje, la cultura de aprendizaje y la práctica pedagógica. Desde el marco de importancia, son las que propician oportunidades de reflexión al docente sobre su forma de enseñar y a partir de dicha reflexión, puede proponerse variadas estrategias de planeación, metodologías innovadoras y modos de evaluación alternativos. Asimismo, Oramas (2020) define las prácticas evaluativas como “un conjunto de acciones docentes que tienen como finalidad reconocer, en los aprendizajes de los alumnos, aquellas significaciones que permiten regular la enseñanza” (p. 26-41).

Con respecto a la práctica evaluativa, es la aplicación de las concepciones de la evaluación a partir de los conceptos, ideas y pensamientos como quehacer docente, estructurado bajo la proyección, planificación, elaboración e implementación de estrategias desde su acción pedagógica como lo manifiesta Rochera y Naranjo (2007):

La actuación del docente en situaciones de evaluación, para ofrecer un apoyo y guía que permita mejorar los procesos de auto-regulación de los aprendizajes de los estudiantes.

Esta actuación puede describirse en tres niveles. El primero se denomina regulación

interactiva y tiene que ver con el trabajo conjunto entre docente y estudiante alrededor de un tema específico; el segundo es la regulación proactiva que hace referencia a las modificaciones que el docente considera pertinentes realizar a su planeación en el aula en algún momento específico, con el fin de alcanzar los objetivos propuestos; y el tercer nivel se denomina regulación retroactiva y se refiere al diseño de actividades de refuerzo después de un proceso de evaluación.

A nivel Nacional

Obregón y Parra (2018), realizaron una investigación desde un enfoque descriptivo, analítico y cualitativo de datos en tres etapas (Diagnóstico, Programación y Construcción de conclusiones y elaboración de propuestas) en la Escuela Normal Superior Antonia Santos de Puente Nacional – Santander “Colombia”. Su objetivo era implementar una estrategia de evaluación por competencias, para fortalecer los procesos formativos en el área de Lenguaje de los estudiantes de 6° mediante la comparación con modelos y propuestas de evaluación por competencias vigentes y los resultados obtenidos en las pruebas SABER. Llegaron a la conclusión que, la evaluación no es una tarea para realizar finalizando cada periodo académico, sino un proceso continuo y concreto, también concluyeron que implementar una prueba-cuestionario como mecanismo de evaluación, contribuye en la adquisición de conocimientos y la posible relación con conocimientos previos.

Por otro lado, Chamorro (2021), centra su investigación sobre Prácticas de aula y desarrollo de la lectura crítica en estudiantes de básica secundaria de la Institución Educativa Liceo La Pradera ubicada en la ciudad de Montería (Córdoba), con el objetivo de identificar la contribución de las prácticas de aula de los docentes de lenguaje, desde la alineación entre el

plan curricular de lengua castellana con el modelo pedagógico de la institución y la valoración de su quehacer como docentes de lenguaje, en pro del desarrollo de la lectura crítica. El estudio realizado fue de tipo cualitativo, descriptivo- hermenéutico, enfatizado en la interpretación y reflexión del ejercicio docente; fundamentándose en la fenomenología, a partir de tres fases; la exploración, que incluyó (análisis documental, modelo pedagógico y plan curricular de lengua castellana), el análisis de las prácticas de aula, que comprendió (correlación entre el plan de clase y la aplicación de estos en el aula) y como etapa final, la evaluación, que comprendía (valoración de la práctica de aula de los docentes de lenguaje). Desde la triangulación de la información concluyen que, las prácticas pedagógicas de los docentes deben ser analizadas críticamente y demuestran que la investigación cualitativa de tipo descriptivo – hermenéutico es un método interesante para el estudio de las estrategias metodológicas llevadas al aula de clase.

Otro aporte se evidencia con el trabajo realizado por Muriel y Gómez (2018), quienes focalizan su investigación sobre Prácticas evaluativas en la escuela “Una ruta pedagógica hacia la construcción de aprendizajes significativos, en dos instituciones educativas publicas: la I.E. Primitivo Leal la Doctora y Concejo de Sabaneta José María Ceballos Botero del Municipio de Sabaneta, Departamento de Antioquia”. El objetivo era analizar cómo las prácticas evaluativas de los docentes posibilitan la construcción significativa de aprendizajes, en los contextos donde se movilizaban las potencialidades, los intereses y las necesidades de los estudiantes de grado 5°. La investigación fue cualitativa - descriptiva y hermenéutico-comprensiva y mediante la aplicación de talleres didácticos, ejercicios de observación en clase y el uso de entrevistas aplicadas a cuatro madres de familia (dos por cada IE), dos directivos docentes (uno por IE) y dos docentes del grado quinto (uno por IE), se encontró que las prácticas evaluativas en la escuela parecen no propender por aprendizajes significativos, debido a diversos factores que

involucran, si bien las condiciones de las Instituciones Educativas (IE) y de la población que las conforma (Impacto de la política de promoción automática, situación de pobreza, desnutrición, dificultades cognitivas y emocionales) y quizá de modo más relevante, las concepciones de los docentes y su desconocimiento del contexto respecto a los requerimientos actuales; así, basados en este rastreo, los principales problemas que presentan hoy los maestros son: falta de coherencia entre las prácticas evaluativas y el modelo pedagógico de las Instituciones, necesidad de explorar recursos variados en dicho ejercicio, incrementar los tiempos dispuestos para la evaluación, modificar las metodologías y los mismos objetivos o contenidos a evaluar. El estudio permitió concluir principalmente, que las claridades y conjeturas que hacen los participantes sobre la evaluación obedecen a su percepción de la escuela, de su influencia en los procesos educativos y de las expectativas que les generan.

A nivel Internacional

La UNESCO (2015), en el marco de la Agenda Mundial de Educación 2030, desde su 4to Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS), “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos”, concentra su logro desde la adquisición efectiva de competencias básicas y transferibles como fundamento del aprendizaje permanente e implica centrarse en la pertinencia del aprendizaje: tanto para el mundo del trabajo como para la vida personal, cívica y social. Esta última cuestión repercute en ámbitos que son decisivos para mejorar los procesos de aprendizaje y sus resultados, como la educación, la formación y el desarrollo profesional de las y los docentes, el desarrollo curricular y el diseño de materiales de enseñanza y aprendizaje, así como la evaluación del aprendizaje. En este sentido, para esta organización, la evaluación del aprendizaje consiste en recabar información de múltiples fuentes sobre lo que saben los estudiantes y lo que pueden hacer con lo

que han aprendido. Es de resaltar que esta evaluación aporta información sobre los procesos y los contextos que hacen posible el aprendizaje y sobre los que pueden obstaculizarlo.

En concordancia, se trae a contexto otro referente internacional, desde los aspectos de las practicas evaluativas: La primera de Nin y Acosta (2020), quienes en su artículo “Prácticas evaluativas en la enseñanza de la geografía en educación secundaria, en Argentina”, dirigen su objetivo en realizar un análisis teórico de las rúbricas y estrategias evaluativas en el marco de una enseñanza de una geografía social y crítica que invite a los/as estudiantes a comprender las diversas realidades de los territorios a múltiples escalas de análisis, desde la línea del ejercicio de la profesión docente como acción-reflexión en la práctica. La investigación es de tipo cualitativo, trabajo colaborativo entre profesores de geografía, para la elaboración de matrices de valoración o rúbricas (asistente de evaluación), bajo tres elementos: los criterios, los niveles de calidad de cada criterio y los indicadores que intentan describir la calidad de cada uno de los criterios. En este estudio se concluyó que la evaluación de las prácticas de enseñanza ofrece posibilidades de mejorar la enseñanza y por lo tanto los aprendizajes. Además, los instrumentos para recabar evidencias de los aprendizajes tienen que ser claros, con registros cuantitativos y cualitativos para brindar una comprensión más detallada de los problemas de aprendizajes. Es por ello, por lo que, cuanto más diversos sean estos instrumentos se podrán recoger mayor cantidad de registros de aprendizajes.

1.3 Descripción y formulación del problema

Desde el análisis de la influencia significativa que ejercen los ámbitos, experiencias y concepciones de la Evaluación Educativa dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje en Colombia; es pertinente, vincular la problemática que se vive en el país, con respecto a mejorar la calidad y la igualdad de su sistema de educación, porque aún, de haberse transformado

significativamente en las últimas décadas, sigue enfrentando dos retos cruciales, como son: Cerrar las brechas existentes en términos de participación y mejorar la calidad de la educación para todos. Desde este panorama, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, en adelante (OCDE), en el año 2016 realizó una revisión de políticas nacionales de educación, con el fin de evaluar las políticas y las prácticas en el campo de la educación y las competencias; documentado con la experiencia y las mejores prácticas internacionales de los países que pertenecen a la OCDE. Como resultado, su propuesta para mejorar la calidad y la pertinencia de los resultados del aprendizaje, en términos del objetivo de la presente investigación, expresan: Primero que todo, Colombia necesita fijar expectativas claras de los valores, los conocimientos y las competencias que deben adquirir los estudiantes en cada etapa del ciclo educativo; de igual forma, consideran de vital importancia elevar la calidad de la enseñanza centrada en la concepción del maestro, para mejorar el aprendizaje de los estudiantes (Mineducación, 2016).

Con base en lo anterior, se hace necesario la reformulación de aspectos institucionales como son: Los modelos pedagógicos, la construcción de macro y micro currículos, las prácticas de aula y la evaluación como mecanismo de seguimiento y mejora continua, permitiéndole al estudiantado el desarrollo de conocimientos, destrezas, habilidades, actitudes y aptitudes, que requieren ser evaluadas de manera permanente, recayendo la mayor responsabilidad en los docentes a la hora de gestionar espacios y condiciones pedagógicas idóneas para que éste logre ser evaluado de forma integral. Sin embargo, existen brechas en las Instituciones Educativas (IE) en cuanto a la planeación, ejecución y evaluación en actividades dentro y fuera del aula, por lo tanto, se debe trabajar en darle mayor valor a los aprendizajes desde las competencias, centrados en el saber hacer del rol del docente, con la concepción de enseñar al estudiante a poner en

práctica sus conocimientos y al mismo tiempo, adaptar la enseñanza a su entorno familiar, social y a futuro, en el mercado laboral.

En vista de lo anterior, se puede afirmar que la problemática existente en las Instituciones Educativas en Colombia podría estar directamente relacionada con los siguientes aspectos:

*Falta de estrategias para fortalecer el aprendizaje desde la valoración por competencias

*Falta de coherencia entre el Sistema Institucional de Evaluación de Estudiantes (SIEE) y las orientaciones institucionales del modelo pedagógico.

*Falta de coherencia entre la práctica docente y las formas de evaluación.

De acuerdo con los anteriores planteamientos y considerando que dentro de la práctica de aula se encuentra inmersa la planeación de las unidades didácticas, bajo la descripción de temáticas, metodologías, actividades y estrategias que conduzcan a evaluar los aprendizajes desde los aspectos cognitivos, procedimentales y actitudinales; el equipo investigador propone la siguiente pregunta de investigación, en concordancia con el tema del estudio:

¿Cuál ha sido la incidencia de la Evaluación por competencias, en relación con la práctica docente y los Sistemas Institucionales de Evaluación de Estudiantes (SIEE) en seis Instituciones Educativas ubicadas en los municipios de Colombia: Paratebueno-Socha (Cundinamarca), Riofrío (Valle del Cauca), Cartagena (Bolívar), ¿Repelón (Atlántico) y Argelia (Cauca)?

1.4 Objetivos

Objetivo general

Evaluar la incidencia de la evaluación por competencias, en relación con la práctica docente y el Sistema Institucional de Evaluación de Estudiantes (SIEE) de seis (6) Instituciones Educativas a nivel de Colombia.

Objetivos específicos

*Caracterizar las formas de evaluación desarrolladas en la práctica docente y en los documentos Institucionales.

*Determinar los factores que intervienen en la planeación de las evaluaciones según las competencias a desarrollar

*Proponer la implementación de los lineamientos de evaluación por competencias, como práctica docente.

1.5 Justificación del estudio

Asumir la incidencia de la evaluación por competencias, en la práctica docente en las Instituciones Educativas en Colombia, surge como una necesidad de establecer la relación existente entre evaluación por competencias y el aprendizaje, desde diferentes enfoques. Así pues, la única manera de saber si un estudiante ha aprendido es a través de la evaluación tanto de productos como de resultados del aprendizaje como lo afirma Schunk (2012).

Del mismo modo, la evaluación debe estar correctamente diseñada para que permita valorar si el estudiante ha alcanzado como objetivo, no sólo los conocimientos sino las competencias previamente definidas por el profesor para una materia concreta como lo ratifica Delgado y Oliver (2006). Por lo tanto, se reconoce la importancia de que el maestro tenga claridad de los

contenidos que se trabajan en el aula y de las competencias que planea que los estudiantes desarrollen para poder estructurar una evaluación que responda a dichos objetivos. En cuanto al aprendizaje, es un proceso continuo que debe evaluarse en distintos momentos a través de actividades que faciliten la asimilación y el desarrollo progresivo de los contenidos de la materia y de las competencias que deben alcanzarse, respectivamente. Por lo cual, se hace necesario que esta práctica evaluativa contemple los tipos de evaluación, al vincular tanto los intereses del estudiante, como los elementos propios del contexto; en donde la evaluación se convierte en una práctica positiva que lo motive a desarrollar sus habilidades y en algunos casos, a superar sus dificultades.

Fundamentado en lo anterior y a partir del planteamiento del problema de investigación, se hace relevante realizar un estudio sobre la evaluación basada en competencias y la manera en cómo los docentes la diseñan, organizan y aplican en su quehacer pedagógico; ya que generalmente no se tiene en cuenta los procesos individuales de los estudiantes, su entorno social y cultural. Desde esta perspectiva, la evaluación debe convertirse en un tema de análisis para el maestro porque no se trata solo de aplicar pruebas, sino de hacer un uso adecuado, estratégico y transparente que permita abordar no solo la apropiación del conocimiento, sino reflexionar sobre las dificultades observadas en sus ejercicios evaluativos.

Se destaca, que los principales retos que enfrenta la educación sobre la evaluación basada en el enfoque de formación por competencias, no se centra en los instrumentos, sino en los escenarios que permitan evidenciar el desempeño integral de las personas y los problemas del contexto planteados para su resolución, como lo manifiesta Hernández (2013), es decir, que el maestro puede utilizar distintas estrategias para realizar actividades evaluativas, pero lo más importante

es que dentro del aula se articulen espacios, donde el estudiante pueda poner en práctica lo aprendido a través de la interacción que surge dentro del aula con situaciones de su cotidianidad.

De este modo, lo que pretende esta investigación es indagar cómo la evaluación genera aprendizaje significativo en los estudiantes promoviendo su desarrollo intrapersonal e interpersonal tal y como lo indica Ausubel (1983), en su teoría de aprendizaje significativo, en donde los nuevos conocimientos deben ser aplicados en un contexto real y estar estrechamente ligados con los preconceptos que cada estudiante tiene de un tema específico. Aquí, es importante mencionar que los procesos de evaluación deben ser planeados concienzudamente y de manera constante, para que, de este modo, el profesional docente de forma intencionada procure que las diferentes áreas del conocimiento tengan una relación entre sí y no pretender que cada área se vea, aprenda y se construya desde su singularidad, ya que, para construir verdaderos aprendizajes debe haber una trazabilidad que enriquezca los procesos de enseñanza.

La investigación propuesta es de suma relevancia, ya que, impacta en múltiples niveles cruciales: En primer lugar, es esencial abordar los temas relacionados con la evaluación por competencias en el contexto educativo colombiano, debido a los desafíos fundamentales que enfrenta la educación en el país; en segundo lugar, la transición hacia un enfoque de evaluación basada en competencias representa un cambio significativo en la manera en que se evalúa el aprendizaje de los estudiantes, y este cambio puede tener un profundo impacto en la calidad de la educación que se ofrece, y finalmente, este estudio proporciona información esencial para la toma de decisiones en las instituciones educativas al comprender cómo la evaluación por competencias afecta la práctica docente y los sistemas institucionales de evaluación de estudiantes. Sumado a lo anterior, los hallazgos producto de esta investigación servirán para que las Instituciones Educativas objeto de estudio y demás Instituciones del país, pueden fortalecer

significativamente sus procesos de evaluación y así contribuir con la calidad de la educación impartida en las aulas de clase.

Además, dentro de esta investigación se identifican los factores que influyen en la planificación de evaluaciones basadas en competencias, lo que se espera, puede ayudar a los docentes a desarrollar estrategias más efectivas y alineadas con las necesidades de los estudiantes, promoviendo así práctica docente.

Cabe resaltar, que los resultados de este estudio no solo son beneficiosos para las instituciones educativas objeto de estudio, sino que también, pueden ser altamente beneficiosos para las comunidades educativas en Colombia.

1.6 Delimitaciones y Limitaciones

Delimitaciones

El espacio físico donde se desarrolló el proyecto, fueron las siguientes seis (6) instituciones educativas seleccionadas: En el departamento de Cundinamarca, la Institución Educativa Departamental Agrícola de Paratebueno, ubicada en el casco urbano del municipio de Paratebueno, tomándose como población objeto de estudio a 23 docentes de la sede de bachillerato de jornada única y la Institución Educativa León XIII, ubicada en la zona urbana de la comuna 3 del municipio de Soacha, teniéndose como comunidad participante, a 25 profesores de bachillerato de la jornada tarde, que orientan la básica secundaria y media. A nivel de Valle del Cauca, la Institución Educativa Nemesio Rodríguez Escobar, ubicada en el corregimiento de Fenicia, perteneciente al municipio de Riofrio, al borde de la carretera Panamericana al costado occidental de la cordillera Central, contando con la colaboración de 12 docentes de básica primaria. Así mismo, en el departamento de Bolívar, la Institución educativa Santa María, ubicada en la ciudad de Cartagena, con una focalización de 24 docentes de la básica secundaria y media de la jornada tarde. Desde el departamento del Atlántico, la Institución Educativa María Inmaculada, localizada al sur occidente del municipio de Repelón, perteneciente a la zona urbana, a 87 Kilómetros de la capital, Barranquilla, con una población participante de 28 maestros del nivel de básica primaria. Por último, en el Cauca, la Institución Educativa Sinaí, ubicada en la zona rural en el municipio de Argelia, cuya población docente prevista para la investigación fueron 18 docentes de bachillerato.

En cuanto el espacio temporal, el estudio se desarrolló en tres cuatrimestres, comprendidos entre agosto del año 2022 y octubre de 2023; con la finalidad de evaluar la incidencia de la evaluación por competencias, en relación con la práctica docente y el Sistema Institucional de Evaluación de Estudiantes (SIEE), de los seis contextos educativos, bajo un enfoque cualitativo

fenomenológico y con un diseño descriptivo exploratorio, que pretendía evidenciar las formas de evaluación desarrolladas en la práctica docente y en los documentos institucionales, mediante el uso de listas de chequeo; del mismo modo, determinar los factores que intervienen en la planeación de las evaluaciones, según las competencias a desarrollar, empleando como herramienta las rubricas de análisis.

Limitaciones

*Los contextos de las Instituciones urbanas tienen como característica común que atienden a población vulnerable (desplazados, víctimas del conflicto, entre otros). En cuanto a los contextos rurales, se atienden las problemáticas de población flotante y grupos étnicos, entre otros.

*El desarrollo de la investigación tuvo como primer problema la constitución de la muestra para el desarrollo del proyecto, ya que algunas instituciones fueron reacias a participar.

*La incursión en los documentos de las IE relacionados con sus procesos de evaluación tuvo poco apoyo por parte de los directivos ya que algunos no contaban con la documentación requerida para su análisis.

*El cronograma institucional afectó los tiempos de aplicación de los instrumentos, generando cambios en la planeación del desarrollo de estos.

2. Marcos de Referencia de la investigación

2.1 Marco Conceptual

Encierra los principales conceptos que decantan un proceso de análisis desde diferentes enfoques académicos e investigativos. Para Reidl (2012), el marco conceptual habla de las variables que se estudiarán en la investigación, o de la relación existente entre ellas, descritas en

estudios semejantes o previos. Se evidencia, entonces, la necesidad de presentar una recopilación de datos desde diferentes definiciones, basadas en varios enfoques, para generar una contextualización teórica del estudio.

En esta sección, se realizó una revisión bibliográfica de los conceptos generales que guían la investigación y refieren al análisis textual en temas como: La evaluación de los aprendizajes, concepción de la evaluación, evaluación por contenido o competencias, prácticas de aula, prácticas evaluativas y la planeación.

Desde la evaluación, según Hidalgo y Torrecilla, (2017) mencionan que la concepción de evaluación hace referencia a todas aquellas ideas, creencias, teorías implícitas o estructuras mentales que tienen los docentes sobre el proceso de evaluación de los estudiantes, de este modo, se puede inferir que la concepción busca entender el proceso de evaluación en el ámbito educativo, comprendido por el enfoque o visión que tiene el docente acerca de la enseñanza-aprendizaje y cómo utilizar la información resultante de las mediciones del rendimiento académico para incluirlas en la planificación de los currículos.

En cuanto al concepto de la evaluación externa, la Secretaría de Educación del Distrito (s.f.), determina que ésta, se compone por las pruebas objetivas distritales, nacionales e internacionales, centradas en parámetros estandarizados y aplicadas por entidades diferentes al colegio. Estas evaluaciones y estudios brindan información importante a los colegios y a las autoridades educativas, y sus resultados pueden revelar tendencias que deben ser objeto de análisis y deben ser tenidos en cuenta porque orientan la labor educativa hacia la calidad esperada y son un importante referente en la construcción del Plan Operativo Anual [POA] y en los planes de mejoramiento.

Con respecto, al proceso de evaluación, es un recurso que se aplica de manera constante en el aula, con el fin de determinar las capacidades y los niveles de aprendizaje de los estudiantes. Para Delgado y Oliver (2009), es el mejor sistema para ejercitar y valorar la adquisición de las competencias en una asignatura, porque permite poner en práctica durante un tiempo determinado las competencias y orientar su ejercicio a los efectos de poder desarrollarlas de forma correcta al final del proceso de aprendizaje, el reparto de la carga de trabajo a lo largo del período lectivo es más racional; y, finalmente, el rendimiento obtenido por el estudiante también es superior; supone un seguimiento personalizado del proceso de aprendizaje de cada estudiante. Para este proceso, es posible contar con tipos de evaluaciones como las diagnósticas, formativas y sumativas que son elementos cruciales en el ámbito educativo y desempeñan funciones específicas para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje. La evaluación diagnóstica, se realiza al comienzo de un curso o programa, buscando identificar el nivel de conocimientos previos y habilidades de los estudiantes (Chufama y Sithole, 2021). Su enfoque radica en la comprensión de las necesidades individuales de los alumnos, lo que permite a los educadores adaptar su instrucción y proporcionar apoyo personalizado para el aprendizaje. En tanto que, la evaluación formativa tiene lugar durante el proceso educativo y brinda retroalimentación continua a los estudiantes para mejorar su rendimiento académico (Hattie y Timperley, 2007). Esta forma de evaluación se centra en el progreso y desarrollo de las habilidades, priorizando la mejora del aprendizaje más que la calificación.

Por otro lado, la evaluación sumativa, al finalizar un período de enseñanza, busca resumir el rendimiento global de los estudiantes y compararlo con criterios predeterminados (Domínguez Rodríguez, 2022). Sirve para tomar decisiones educativas, como certificar el aprendizaje alcanzado y clasificar a los estudiantes según su desempeño. Aunque cada tipo de evaluación

cumple un propósito específico, la combinación de las tres es fundamental para un enfoque integral y eficaz de la evaluación en el ámbito educativo, lo que fomenta el crecimiento y desarrollo de los estudiantes.

Del mismo modo, es importante relacionar la evaluación con la idea de competencia, la cual se define como un conjunto de elementos heterogéneos combinados en interacción dinámica. Entre los ingredientes se pueden distinguir los saberes, el saber hacer, las facultades mentales o cognitivas (Guerrero y Narváez 2013); admitiendo las cualidades personales o el talento, en busca de una perspectiva que propende las características humanas. En la educación formal, se han buscado formas de evaluar la efectividad de los aprendizajes, es por esto, que, durante el siglo XX, comenzaron a utilizarse técnicas e instrumentos para dinamizar y diversificar el proceso aprendizaje. Por esta razón, la evaluación de los saberes se ha manejado desde distintas perspectivas, incluyendo herramientas clave que ayuden a determinar el progreso individual y colectivo de los estudiantes; mientras que, para Pimienta, (2008), la evaluación de los aprendizajes posee un concepto bastante extenso y se define como todos aquellos productos obtenidos por el estudiante por la incidencia de la enseñanza. Entre las herramientas utilizadas para evaluar los aprendizajes está la propuesta por competencias, que nace como respuesta a distintos cuestionamientos en la historia de los sistemas educativos que plantean que los contenidos escolares se alejan de la realidad, por ende, en los últimos años, las políticas educativas han ido cambiando, buscando atender al aprendizaje por competencias. Considerando la competencia como la intersección entre los conocimientos, las habilidades, las destrezas y las actitudes que los estudiantes han adquirido durante un período determinado de estudio.

Por otra parte, el concepto de prácticas de aula tiene una definición más formal en el ámbito educativo desde un marco nacional, como lo sustenta Velásquez et al. (2020), al afirmar

que el Ministerio de Educación Nacional determina que las prácticas de aula son actividades que el docente lleva a cabo, con el fin de guiar a los estudiantes en la construcción de conocimiento y de nuevos saberes; estas prácticas implican diversas dimensiones: planeación, ambientes de aprendizaje, cultura de aprendizaje y práctica pedagógica. Las prácticas evaluativas, caracterizan la aplicación de pruebas en el aula y hacen parte del proceso continuo de evaluación y que para Hernández y Mola (2016), la definen como la realización de la evaluación y la aplicación habitual de las concepciones que se tienen (conceptos, ideas, pensamientos) sobre la evaluación del aprendizaje: proyecciones, planificaciones y elaboración e implementación de estrategias, acciones e instrumentos de evaluación (temarios, criterios evaluativos, indicadores, claves de calificación, entre otros).

Adicionalmente, para Ayala Zuluaga et al. (2014), las prácticas de evaluación deben ser un conjunto sistémico de estrategias, procedimientos, fundamentos y categorías que permitan la examinación, que conduzca a emitir juicios y conceptos valorativos. Con este proceso, se busca diseñar y desarrollar un plan en el que se lleve a cabo la evaluación por competencias, con el que se logre garantizar que la evaluación sea efectiva para la toma de decisiones, realizando el proceso de retroalimentación dentro de la práctica para mejorar el rendimiento de los estudiantes. Mientras que, Rueda Beltrán (2011), considera que la planeación es un elemento indispensable para la orientación de todas las acciones vinculadas con la organización escolar, asumiendo que la educación tiene una gran exigencia debido a los cambios sociales que se presentan y que con una planeación adecuada se logran adaptar los contenidos y/o actividades curriculares, en concordancia con las necesidades de los estudiantes, convirtiéndose así, en un desafío creativo para los docentes, debido a la demanda de experiencia y conocimientos que le exigen analizar, proponer, darle manejo a los tiempos en base a los recursos y materiales con los que cuenta.

2.2 Marco Teórico

En este apartado se relacionan los constructos que fundamentan la investigación, reportados en la literatura especializada como artículos científicos, capítulos de libros, tesis doctorales y de maestría.

Evaluación

El concepto de evaluación ha sido debatido en múltiples ocasiones para Alvarez (2001) “evaluar con intención formativa no es igual a medir ni calificar, ni tan siquiera a corregir” (p. 2), la evaluación debe trascender al conocimiento integral de los seres humanos. La evaluación es un proceso de interacción, es decir el aprendizaje no sólo debe limitarse a una calificación (De Camilloni, 2020). Para ello, es fundamental el contexto real del escenario en donde se realiza este proceso, las herramientas utilizadas, la información previa, las estrategias en los estilos de aprendizaje, las competencias y los objetivos a alcanzar. En la evaluación continua se deben tener en cuenta, las formas de evaluación formal e informal, con la participación de diferentes fuentes (el mediador, el estudiante, los pares e investigadores), alineados al aprovechamiento del aprendizaje constructivo y con retroalimentación constante del proceso para lograr mejorar continuamente. Una evaluación permanente que no evidencie la superación de los logros del estudiante es un proceso incompleto, que no permitirá obtener los logros requeridos por el docente ni por el propio estudiante, el cual no podrá corregir y mejorar los conocimientos.

Delgado y Oliver (2006), “el profesor no sólo debe evaluar al final del proceso de aprendizaje, la asimilación de conocimientos y el desarrollo de competencias por parte de los estudiantes, sino que, a lo largo del curso, debe proponer con cierta periodicidad actividades evaluativas, que faciliten el aprendizaje y el desarrollo progresivo de los contenidos de las asignaturas y de las competencias que deben alcanzarse” (p. 2), lo cual hace que en el proceso

exista retroalimentación oportuna y periódica, convirtiéndose en proceso positivo que construya solidez en la información desarrollada y sea aplicable en su desempeño profesional y personal, por ello, debe estar muy bien diseñada la estrategia de aprendizaje para que permita valorar y aportar al estudiante los conceptos, cumplir su alcance del objetivo, haciendo referencia a los conocimientos y a las competencias definidas por el mediador en la asignatura específica.

Tipos de evaluación

En lo establecido por Hervás (2008), se refiere a que no todos las personas en el proceso de aprendizaje tienen las mismas percepciones, ni adquieren los conocimientos de la misma manera, ni en el tiempo determinado y su vez, ni las necesidades del mediador, pero sí el mediador debe apuntarle a una evaluación permanente bien diseñada, en donde el estudiante debería superar los objetivos sin la necesidad de una prueba al finalizar, allí se pueden resaltar 3 elementos fundamentales: la planificación, información del educando -objetivos, forma de evaluación, número de actividades del curso, frecuencia, competencias, entre otras- y las actividades concretas de evaluación -tipos de actividades, tiempo a emplear, temas y subtemas- (Delgado y Oliver, 2006).

En cuanto a funcionalidad de los tres tipos de evaluación, la evaluación diagnóstica determina previamente el nivel de conocimientos del estudiante, con en la evaluación formativa se miden lo conocimientos, la participación y se implementan fortalecimientos oportunos para detectar y mejorar las dificultades presentadas, mientras que la evaluación sumativa, se obtienen calificaciones en su mayoría cuantitativas del nivel de los conocimientos adquiridos por el estudiante durante ese proceso (Chufama y Sithole, 2021), con respecto a los momentos en que deben ser aplicadas, la evaluación diagnóstica se realiza antes del proceso de enseñanza-

aprendizaje, la evaluación formativa se realiza durante el desempeño de las actividades y la evaluación sumativa se realiza al finalizar cada tema.

Evaluación por competencias

Dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje escolar existe un concepto importante llamado competencia, aunque en su origen el concepto está ligado al ámbito laboral (Incháustegui, 2019), se debe hablar del concepto en el ámbito educativo, el cual es definido por el MEN (s.f.) como “el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes que desarrollan las personas y que les permiten comprender, interactuar y transformar el mundo en el que viven” (p 10); de esta manera. en la educación por competencias, el entorno es un aspecto a tener en cuenta ya que los conocimientos previos que pueda presentar el estudiante están permeados por el entorno y los diversos factores que afectan al ser como tal, de esta manera se busca mediante las competencias el desarrollo de actitudes y habilidades en la construcción de ciudadanos.

De acuerdo con la UNESCO (2022), las competencias para el trabajo y la vida que son un conjunto de experiencias de aprendizaje que ayudarán al estudiante cuando ingrese en el mundo laboral y fuera de este, llevando al estudiante a una vida saludable ya que aquellas experiencias de aprendizaje “abarcan todos los ámbitos de la vida”. Por tal motivo es posible observar que las competencias mencionadas por la UNESCO y la MEN tienen un objetivo similar el cual está encaminado a la formación de ciudadanos que ayuden en el fortalecimiento de la sociedad y el mundo laboral.

Respecto a las competencias, Trujillo-Segoviano (2014) enuncia que el concepto tiene sus orígenes en el verbo latín *competere*, (ir una cosa al encuentro de otra, encontrarse, coincidir,) el cual evoluciona en dos verbos: *competere*, el cuál adquiere el significado de pertenecer a, e

incumbir, que da lugar al sustantivo competencia y al adjetivo competente cuyo significado es apto o adecuado. Y competir se usa con el significado de pugnar con, rivalizar con, contender con, da lugar al sustantivo competición, competencia, competidor, competitividad, así como al adjetivo competitivo. Para Dávalos y Vásquez (2013), la competencia se define como un conjunto de elementos heterogéneos combinados en interacción dinámica. Entre los ingredientes se pueden distinguir los saberes, el saber hacer, las facultades mentales o cognitivas y se puede admitir las cualidades personales o el talento, definiendo una perspectiva que propende las características humanas.

Es así como, la inclusión de las competencias en el proceso educativo refuerza la formación del estudiante, y que, para el caso de Colombia, son alineadas con la evaluación por evidencias, las cuales son definidas por el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (Icfes), como unas pruebas concretas y tangibles que demuestran que se está aprendiendo una competencia. Se evalúan con base en los criterios, y es necesario valorarlas en forma integral y no de manera independiente. De igual manera, para el diseño centrado en evidencias, una evaluación permite construir un argumento que posibilita defender un conjunto de afirmaciones (sobre la habilidad o rasgo latente que se quieran medir) de un estudiante a partir de datos específicos; a saber, las conductas observables del estudiante en una serie de situaciones cotidianas, conocidas como tareas. Estos datos y las afirmaciones sobre el estudiante deben estar conectados apropiadamente por suficientes garantías, de tal forma que se evidencie cómo las respuestas a las tareas dependen de la habilidad que se quiere medir (ICFES, 2018).

En concordancia con lo anterior, según León et al., (2018), al hablar de como las competencias buscan que el estudiante sea un actor más activo en la construcción de sus propios

saberes, dejando de lado el aprendizaje estático y memorístico y recurriendo así a enfoques de aprendizajes con metodologías más dinámicas en las cuales el estudiante presente una apropiación de los saberes. Se presenta entonces, relaciones con teorías del aprendizaje como la constructivista en el cual se expone como el estudiante por la recopilación de información o la exigencia en la resolución de problemas, realiza diferentes relaciones para construir saberes propios. De igual forma, se relaciona con la teoría del aprendizaje significativo, en la cual la nueva información es relacionada con los saberes previos del estudiante y esta asociación permite que el estudiante pueda apropiarse de los saberes.

Aprendizaje

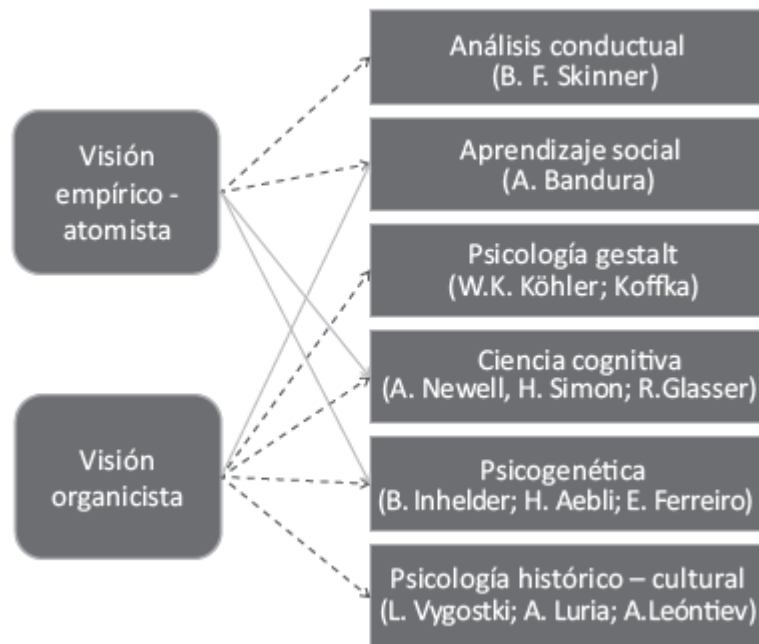
La idea de aprendizaje, desde los antiguos griegos se han presentado diferentes definiciones, por ejemplo, la postura platónica que hace referencia a la reflexión y la postura aristotélica que habla sobre la experiencia. En el siguiente apartado se presenta algunas concepciones de aprendizaje y una conclusión sobre la idea que se tendrá en el documento para la realización de la investigación, así como de las concepciones y autores necesarios para el desarrollo de la misma. Iniciando con El tema que se iniciará desarrollando es el aprendizaje, el cual según Zea Silva, et al (2016), realizan un recorrido por algunas definiciones y concepciones filosóficas y científicas, partiendo desde los filósofos griegos como Aristóteles y Platón, donde este último, hace referencia al aprendizaje como la capacidad para razonar y reflexionar sobre el mundo que nos rodea, siendo así inherente al ser humano, lo cual permite tener una realidad de los fenómenos del mundo. Por otro lado, Aristóteles relaciona el aprendizaje con algo más experimental siendo la experiencia aquella que permite al ser humano, realizar algunas generalizaciones como una fuente de conocimiento. Posteriormente, filósofos como Agustín de

Hipoma y René Descartes se identifican con ideas platónicas del aprendizaje y otros filósofos como Tomás de Aquino, Francis Bacon y John Locke presentan ideas aristotélicas en sus escritos. Durante este tiempo los filósofos realizan una marcada distinción entre conocimiento y aprendizaje siendo el conocimiento de gran importancia teniendo una rama dentro de la filosofía como lo es la epistemología.

Ahora, se tratarán las ideas científicas sobre el aprendizaje que son plateadas desde la psicología con autores a comienzos del siglo (XX) en las cuales se proponen algunas teorías del aprendizaje representadas en el Figura 1.

Figura 1

Relación de las teorías del aprendizaje con las visiones empírico-atomista y organicista



Adaptado de Aprendizaje, cognición y mediaciones en la escuela. Una mirada desde la

investigación de instituciones educativas del Distrito Capital (p. 50), por Zea Silva et al, 2016.

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP

En estas teorías de aprendizaje los autores plantean cómo es posible llevar a cabo este proceso de aprendizaje exponiendo los fundamentos teóricos que consideran dan sustento a sus teorías. En este sentido el análisis conductual es la teoría del aprendizaje, la cual expone el cómo los estímulos a conductas permiten que los estudiantes puedan aprender lo que el docente espera, por ejemplo, si se toman las tareas como un estímulo negativo, se puede proponer que el estudiante que no comprenda la temática del docente se le enviará más tareas. En el aprendizaje social Schunk (2012) menciona que en esta teoría el entorno es importante para el aprendizaje ya que está mediado por el mismo, un individuo mediante la observación escucha o lectura de actividades, podrá poner en práctica lo observado, escuchado o leído y observar si estas conductas son satisfactorias o no, incluso, conservarlas en el caso que sean satisfactorias y rechazarlas cuando no. Para la psicología Gestalt, es más importante la totalidad que las partes, por ejemplo, un conjunto de hojas, ramas, tronco y raíces será en su totalidad un árbol, pero sus partes por separados no son el árbol, en esta corriente se psicología moderna, se reorganizan las experiencias para pasar de la ignorancia al aprendizaje. Ahora bien, de acuerdo con Zea Silva et al. (2016) en la ciencia cognitiva se plantea como los ambientes de aprendizaje articulan el desempeño novato visto como un conocimiento previo con el desempeño experto, al cual se le considera un mayor conocimiento al anterior, propone que en la psicogenética, las exigencias del entorno físico y social hacen parte del sujeto cuando nuevos elementos ingresan a ser parte de su actividad y dentro de la psicología histórico-cultural, el individuo se encuentra con otra persona más capaz y por medio de la interacción de conocimientos el individuo va haciendo propio estos conocimientos. Como se puede observar en la Figura 1, las concepciones de aprendizaje se

relacionan con la visión empirista alimentada desde el pensamiento aristotélico y la visión organicista que se relaciona con la perspectiva presentada por Platón, por lo tanto, es posible evidenciar la influencia de estas dos posturas en el desarrollo científico del aprendizaje.

Por otro lado, una idea de la perspectiva sociocultural de Vygotsky enuncia que el aprendizaje está mediado por herramientas de tipo físicas o semióticas que son una ayuda en el proceso de aprender (Díaz y Vázquez, 2020). Y visto desde la neurociencia es un proceso en el cual se generan conexiones entre cientos o miles de neuronas el cual debe ser alimentado para que sea parte de nuestra memoria (Nazaret Castellanos, 2021). De la misma manera Doctor Bello (2020), menciona que en nuestro cerebro se encuentra el hipocampo el cual es el encargado de la memoria donde se almacena la información y que una de las razones por la cual este está muy cerca al cuerpo amigdalino que es el encargado de las emociones es porque la memoria asociada a las emociones y esto puede generar aprendizaje.

Además en la investigación de Díaz y Vázquez (2020), se encuentra una relación entre el aprendizaje escolar y el aprendizaje informal siendo este parte de la identidad del estudiantes, mediado por su unicidad (aquello que nos vuelve únicos) y unidad (cuando se encuentra en un grupo con el que se comparten características); de este modo, la cultura y contexto hacen parte de la identidad del estudiante y es por esto que la educación formal no debería dejar de lado aquellos medios que hacen parte de la vida diaria del estudiante. Por otro lado, Esquivel Sánchez et al., (2018) habla de la importancia del aprendizaje autodirigido, el cual define como una competencia humana básica, a la capacidad que tiene el ser humano para aprender por sí mismo, siendo importante en el crecimiento y proceso de maduración e identidad de cada persona.

De las misma manera una teoría del aprendizaje que se identifica con la investigación es el aprendizaje significativo en el cual Ausubel (1983) plantea que se hace necesario tener en

cuenta las ideas, proposiciones y concepciones previas de los estudiantes y realizar una interacción con la información nueva que propone el docente, es decir, para que el aprendizaje sea significativo la información que lleva al aula no debe ser arbitraria ni sustancial, se debe relacionar con la estructura cognoscitivas que tiene el estudiante.

Práctica de aula – Práctica docente

Por otra parte, el concepto de prácticas de aula tiene una definición más formal en el ámbito educativo desde un marco nacional. Según Velásquez et al. (2020), el MEN determina que las prácticas de aula son actividades que el docente lleva a cabo con el fin de guiar a los estudiantes en la construcción de conocimiento y de nuevos saberes; estas prácticas implican diversas dimensiones: planeación, ambientes de aprendizaje, cultura de aprendizaje y práctica pedagógica. Las practicas evaluativas caracterizan la aplicación de pruebas en el aula y hacen parte del proceso continuo de evaluación, se definen según Hernández y Mola (2016) como la realización de la evaluación y la aplicación habitual de las concepciones que se tienen (conceptos, ideas, pensamientos) sobre la evaluación del aprendizaje: proyecciones, planificaciones y elaboración e implementación de estrategias, acciones e instrumentos de evaluación (temarios, criterios evaluativos, indicadores, claves de calificación, entre otros). Adicionalmente, para Ayala et al. (2014), las prácticas de evaluación deben ser un conjunto sistémico de estrategias, procedimientos, fundamentos y categorías que permitan la examinación, que conduzca a emitir juicios y conceptos valorativos.

Por otro lado, Morin et al., (2003), mencionan como la educación debe tener presente factores de la civilización planetaria, es decir, incluir las diversas dinámicas importantes para la civilización actual, lo cual lleva a implementar un aprendizaje con enfoque fundamental en

donde el estudio forme para la vida, el sentido, la pasión y la transformación del mundo, con preparación para las oportunidades e inquietudes del contexto social actual, en busca de ser más humanos, en el lenguaje, en la cultura y en la sociedad. Es de resaltar que, la formación de hoy en día se convierte en un reto para los mediadores del conocimiento y a su vez es una obligación de su rol, teniendo en cuenta que el ser humano es un ser complejo y requiere de un aprendizaje integral que debe complementarse con todo lo que está a su alrededor, los estudiantes y docentes deben lograr relación educativa, puntos de acuerdo y en común para desarrollar mejor el proceso del conocimiento, con un enfoque para abordar la incertidumbre, la contradicción y la complejidad con proyección a una preparación para el futuro, lo cual es incierto y en muchas ocasiones difícil en el espacio y en el tiempo.

El conocimiento se debe fortalecer de manera ética en los estudiantes, para el desempeño social y ambiental, generando espacios saludables tanto en comportamientos físicos como mentales, la comunicación, la educación, los sueños y la pasión por realizar el bien común, esto debe ser forjado en el aprendizaje, siendo todos, parte importante del universo y de la naturaleza. La educación no debe formar sólo en lo específico, sino también en lo trascendente, no fragmentar los conocimientos, por el contrario, encaminar en el sentido humano y social en relación con todas las ciencias.

El ser humano hace parte de una comunidad cultural, social, política y cósmica, los límites de las ciencias no son los límites del pensamiento humano, es decir, se de formar para la sensibilidad y para cambios que exige el mundo real. El ser humano debe ser educado para cuidar la ecología, la salud mental, de la misma manera es fundamental los valores, la comprensión, solidaridad, la convivencia y la unión de la sociedad.

El cambio en la manera de pensar, de socializarnos con los demás y de actuar, concientizarnos del rol en el planeta, en la vida, con respeto por todo lo que se encuentra alrededor y lograr el empoderamiento como ser humano integral, centrado en el interdisciplinariedad e interdisciplinariedad dentro del mismo escenario, permitiendo una educación con pensamiento reformado, que no sea separado por las mismas disciplinas.

Considerando que la práctica evaluativa es propia de los procesos de enseñanza aprendizaje, el autor Vlachopoulos (2008), refiere que el objetivo principal de la evaluación es la “re-alimentación” constante del proceso enseñanza-aprendizaje que jugará un papel fundamental para la mejora del rendimiento de los estudiantes. De esta manera se busca que el nuevo sistema de evaluación se centre en la identificación de las dificultades de aprendizaje que afronta el alumnado para poder diseñar las intervenciones necesarias que mejoraran la enseñanza y su aprendizaje. Así mismo, los procesos de evaluación no deben limitarse a una aplicación final, por lo cual según Delgado y Oliver (2006), la evaluación continua a lo largo del curso se debe proponer con cierta frecuencia, actividades de carácter evaluable que faciliten la asimilación y el desarrollo progresivos de los contenidos de la materia y de las competencias que deben alcanzarse respectivamente; de esta manera se evidencia la evolución de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Planeación

Las habilidades de pensamiento dentro del proceso educativo deben estar soportadas en la planeación de módulos de comprensión, dándole importancia a lo que enseña el docente como a lo que interpreta el estudiante, logrando un engranaje entre el currículo y el entorno, siendo ambos protagonistas de la estructura y consolidación del aprendizaje. En toda formación de aprendizaje; la evaluación debe fortalecer constructivamente el aprendizaje (Díaz, 2001), por ello

es muy importante alinear los conceptos y metodologías investigadas a lo largo de la historia y de los avances desde la filosofía y la psicología, comprendidos para su mejor aplicación y preparación del conocimiento.

2.3 Marco Legal

El marco legal de esta investigación se fundamenta en la Constitución Política de Colombia del 1991, que a través del artículo 27, cita que “el Estado garantiza las libertades de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra”; siendo este un derecho fundamental de todo ser humano cuyo proceso involucra a la persona en una transformación permanente. Además, a través del artículo 67, donde queda consagrado que “La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social, logrando el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura”.

De la misma manera, para dar cumplimiento a lo establecido en la Constitución, se reglamenta en Colombia la Ley 115 de 1994 (Ley General de Educación), que a través del Artículo 4, que le corresponde al estado velar por la calidad de la educación y la promoción docente, en Artículo 80, establece el Sistema Nacional de Evaluación como parte de un sistema que vele por la calidad educativa en las instituciones públicas y privadas.

Como las instituciones requieren vigilar el desarrollo de las capacidades del educando se establece en el Decreto 1860 de 1994, que a través del Artículo 14 menciona sobre el contenido del proyecto educativo institucional. Todo establecimiento educativo debe elaborar y poner en práctica con la participación de la comunidad educativa, un proyecto educativo institucional que exprese la forma como se ha decidido alcanzar los fines de la educación definidos por la ley, teniendo en cuenta las condiciones sociales, económicas y culturales de su medio.

De la misma manera la evaluación no es una tarea aislada del proceso formativo, por tanto, ella debe estar vinculada y ser coherente con los lineamientos, con la misión, con el propósito, con el modelo y enfoque pedagógico de la institución, tal como lo señala Decreto 1290 del 2009, que a través del Artículo 1. Reglamenta la evaluación del aprendizaje y la promoción de los estudiantes.

Que a través del Artículo 4. Definición del sistema institucional de evaluación de los estudiantes. El sistema de evaluación institucional de los estudiantes que hace parte del proyecto educativo institucional, a través Artículo 8 la creación del sistema institucional de evaluación de los estudiantes: Los establecimientos educativos deben como mínimo seguir el procedimiento que se menciona en el artículo los cuales van relacionados con la creación, aprobación, aplicación y divulgación del sistema institucional de evaluación teniendo en cuenta toda la comunidad educativa y a través del Artículo 11 responsabilidad del establecimiento educativo. En cumplimiento de las funciones establecidas en la ley, el establecimiento debe: definir adoptar y divulgar el sistema institucional de evaluación de estudiantes, debidamente aprobado por consejo académico. Incorporar el proyecto al PEI, hacer el respectivo seguimiento, trabajar en equipo los docentes y directivos docentes para realizar ajustes permanentes al sistema de evaluación.

Las entidades educativas deben garantizar unos estándares de calidad tal como se establece el Decreto 501 del 2016, que a través del Artículo 2.3.8.8.2.3.1 donde se da a conocer las herramientas de medición para el otorgamiento de los Estímulos a la Calidad Educativa, Índice Sintético de la Calidad Educativa –ISCE.

Otro mecanismo de evaluación son las pruebas Saber estas pruebas externas estandarizadas aplicadas por el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación ICFES,

se realizan con la finalidad de evaluar el desempeño alcanzado por los estudiantes según las competencias básicas definidas por el Ministerio de Educación Nacional, las cuales son reglamentadas por la Ley 1324 de 2009 compilada en el Decreto 1075 de 2015 en donde se fijan parámetros y criterios para organizar el sistema de evaluación de resultados de la calidad de la educación.

Capítulo 3. Método y metodología de investigación.

3.1 Método de la Investigación

Partiendo del problema planteado en esta investigación se desarrolló un estudio fenomenológico el cual “se fundamenta en el estudio de las experiencias de vida, respecto de un suceso, desde la perspectiva del sujeto. Este enfoque asume el análisis de los aspectos más complejos de la vida humana, de aquello que se encuentra más allá de lo cuantificable” (Fuster, 2019, p. 202) de este modo se pudo determinar la incidencia de la evaluación por competencias en relación con el SIEE de las Instituciones Educativas y de la misma manera caracterizar las formas de evaluación desarrolladas por parte de los docentes en el aula de clase.

Por otro lado, (Thurnher, 1996, como se citó en Soto y Vargas 2017) establece que, en el método de la reducción fenomenológica trascendental, el investigador debe partir realizando una reducción histórica de sus experiencias, con el fin de lograr un juicio objetivo y neutral que permita acceder a una conciencia pura y:

“abrir la conciencia” para llegar a una verdadera descripción fenomenológica, que lleve a una conciencia absoluta. Esto implica, poner entre paréntesis la conciencia de la existencia misma, es decir la “creencia que el ser considera a las cosas como perteneciendo a la conexión de un mundo que existe independiente de nuestra

conciencia”. Por lo tanto, es necesario poner entre paréntesis el yo fáctico mundano para abrirse a través de una actitud reflexiva, a una “perspectiva de actos intencionales de una conciencia pura general” (p.46-47)

El enfoque será cualitativo, ya que se fundamenta en la recolección de datos no estandarizados y pretende conocer puntos de vista, experiencias y significados de los participantes, enfocándose en sus vivencias (Hernández et al, 2014), por lo anterior, se puede afirmar que este estudio encaja dentro del paradigma cualitativo; ya que pretende explicar las diferentes relaciones participativas de la comunidad participante, las implicaciones filosóficas, epistemológicas y humanas que están presentes en un contexto que no es generalizable y que asume una realidad única y dinámica.

Por otra parte, se iniciará el proyecto de investigación implementando un método exploratorio; ya que este tiene como función “aumentar la familiaridad del investigador con el fenómeno que desea investigar por medio de un estudio más consecuente y mejor estructurado, o con el marco en el que proyecta llevar tal estudio y aclarar conceptos” (Selltiz, et al. 1968, p. 69).

3.2 Metodología

Plasma los pasos detallados que los investigadores realizaron correspondiente al desarrollo metodológico de la investigación, estos definidos por fases. Se trata de enlistar de manera concreta, las actividades que se siguieron para coleccionar los datos y transformarlos en información que permita responder al problema planteado y presentar cronograma de acción.

Ya que su objetivo es examinar la naturaleza general del fenómeno en estudio, a través de una investigación descriptiva se busca llegar al objetivo planteado en el cual se pretende valorar la afectación en la calidad de la educación en relación con la evaluación por

competencias. Las fases se plantean desde el punto de vista del autor Van Dalen et al., (1971), ver tabla No.1 *Fases de la investigación*.

Ejecución de Fases	Van Dalen et al., (1971)	Proyecto Investigación
Fase 1	Examinar las características del problema escogido	Antecedentes, justificación, pregunta de investigación
Fase 2	Definir y formular las hipótesis	No se realizó porque la metodología es cualitativa.
Fase 3	Enunciar los supuestos en los procesos adoptados	Definición de objetivos, marcos conceptuales, teóricos y las categorías.
Fase 4	Elegir los temas y las fuentes apropiadas	Desarrollo de marcos de referencia y desarrollo de la metodología
Fase 5	Seleccionar y elaborar las técnicas para la elaboración de datos	Instrumentos y recolección de datos
Fase 6	Establecer a fin de clasificar los datos categorías precisas que se adecuen al propósito del estudio y permitan poner	Datos y hallazgos-categorías

	de manifiesto las semejanzas, diferencias y relaciones significativas.	
Fase 7	Verificar la validez de las técnicas empleadas para la recolección de datos	Validación instrumentos
Fase 8	Realizar observaciones objetivas y exactas y Describir, analizar e interpretar los datos obtenidos en términos claros y precisos	Análisis de datos, categorías de análisis y las conclusiones

Tabla No. 1. Elaboración propia

Posteriormente, se buscó describir las representaciones subjetivas de cada uno participantes en sus contextos por medio del método descriptivo, “cuyo objetivo principal es recopilar datos e informaciones sobre las características, propiedades, aspectos o dimensiones de las personas, agentes e instituciones de los procesos sociales”; (Esteban, 2018, p. 2) hablamos de estos métodos; pues cada uno de los participantes del proyecto se hizo un trabajo de campo desde sus contextos educativos, los cuales presentan una realidad única que depende de las características y condiciones de su entorno.

Además, es una investigación de tipo exploratoria que son “las que pretenden darnos una visión general, de tipo aproximativo, respecto a una determinada realidad. Este tipo de investigación se realiza especialmente cuando el tema elegido ha sido poco explorado y reconocido y cuando más aún, sobre él, es difícil formular hipótesis precisas o de cierta

generalidad. Suele surgir cuando aparece un nuevo fenómeno que por su novedad no admite una descripción sistemática o cuando los recursos del investigador resultan insuficientes para emprender un trabajo más profundo” (Van Dalen et al., 1971). Por último, se define que es un estudio relacional dado que busca relación o vínculo entre dos variables y no buscan causalidad, hacer mayor desarrollo de la causa efecto. este es el segundo peldaño dentro de los estudios de enfoque cuantitativo, esto significa que, aparte de tener un profundo conocimiento del tema a investigar, debe tener conocimiento de las características, tanto de la variable supervisora como de la variable asociada, las teorías que rodean a la variable supervisora y los antecedentes de estudios correspondientes.

3.2.1 Población y Muestra

Población.

La población según Tamayo (2004), “es la totalidad de un fenómeno de estudio, incluye la totalidad de unidades de análisis que integran dicho fenómeno y que debe cuantificarse para un determinado estudio integrando un conjunto N de entidades que participan de una determinada característica, y se le denomina población por constituir la totalidad del fenómeno adscrito a un estudio o investigación” (p.176). Dicho esto, la población objeto de estudio corresponde 130 docentes que laboran en las (6) Instituciones Educativas en donde se desempeñan algunos de los coinvestigadores que cursan la maestría en educación en la Corporación Universitaria Minuto de Dios (UNIMINUTO).

Tabla 2

Población Objeto de estudio

Municipio	Institución Educativa	# Docentes participante s (Población)	# Docentes que contestaron (Muestra)	% Participación por institución	Investigador
Soacha C/marca	Institución Educativa León XIII	25 (Bachillerato)	12	19,0%	Sandra Liliana Menjura Camacho
Riofrio / Valle del Cauca	Institución Nemesio Rodríguez Escobar	12 (Primaria)	8	12,7%	Luz Marina Palomino
Cartagena / Bolívar.	Institución Educativa Santa María.	24 (Bachillerato)	13	20,6%	Richard Cerro Franceschi
Repelón /Atlántico	Institución Educativa María Inmaculada	28 (Primaria)	8	12,7%	Laura Margarita Calvo Ruiz

Paratebueno /Cundinamarca	Institución Educativa Departamental Agrícola Paratebueno	23 (Bachillerato)	12	19,0%	Piedad Liliana Cuesta Quimbaya
Argelia/Cauca	Institución Educativa Sinaí	18 (Bachillerato)	10	16,0%	Yubrainer Hurtado Angulo
Totales	6 IE'S	130	63	100%	
Participación		100%	49%		

Tabla 2. Se muestra la cantidad de instituciones participantes, la población por IE y la participación de los sujetos

Muestra

Para el presente proyecto se empleó un muestreo no probabilístico ya que no se puede establecer de una manera exacta la probabilidad de que un elemento de la población participe en la muestra; por lo tanto, la definición de la misma será de acuerdo con el juicio y criterio del investigador (Tamayo, 2000). El tipo de muestra corresponde a participantes voluntarios, donde la elección de estos depende de circunstancias variadas, también se le llama autoseleccionada, ya que las personas se proponen como participantes en el estudio o responden a una invitación (Hernández et al., 2014).

Para la selección de la muestra dentro de las 6 IES, se gestionó el consentimiento por parte del Rector de cada una de estas instituciones, seguidamente se aplicaron los instrumentos a 63 docentes quienes manifestaron la intención de cooperar en el desarrollo de estos.

3.2.2 Categorías / Variables

Categorización

De acuerdo con Echeverría (2005), para poder realizar un análisis con categorías predefinidas es necesario tener una clara y rigurosa definición de estas. Es decir, los investigadores deben definir cuáles serán estos grandes ámbitos desde dónde se ordenará el trabajo y luego deben operacionalizar estas categorías, describiendo qué tipo de situaciones, ideas u opiniones, deberían entenderse como parte de cada una de ellas. Concretamente, se opta por este tipo de análisis, cuando se tienen suficientes antecedentes teóricos que permiten focalizar la mirada y predefinir las áreas temáticas dentro de las cuales se busca explorar la pregunta planteada; para esto suele tomarse como guía la finalidad del estudio y los objetivos específicos (ver tabla 2.).

Objetivo General

Evaluar la incidencia de la evaluación por competencias, en relación con la práctica docente y el Sistema Institucional de Evaluación de Estudiantes (SIEE) de seis (6) Instituciones Educativas a nivel de Colombia.

Tabla 3

Cuadro de categorías

Objetivos Específicos	Categoría de investigación	Subcategorías	Instrumentos
Caracterizar las formas de evaluación desarrolladas en la práctica docente y en los documentos Institucionales.	Formas de evaluación	Planeación Concepción de la Evaluación: Contenidos o competencias SIEE (Criterios)	Encuesta Lista de chequeo

Determinar los factores que intervienen en la planeación de las evaluaciones según las competencias a desarrollar .	La Planeación como base de los aprendizajes según las competencias.	Concepto Habilidades de pensamiento: Taxonomía Tipos de prueba: Diagnóstica, formativa y sumativa.	Rubrica de análisis
Proponer la implementación de los lineamientos de evaluación por competencias, como practica de aula.	Momentos del taller investigativo: Sensibilización, interacción, reflexión, decisiones y organización de datos (Ghiso, 1999).	Planeación Concepción de la Evaluación: Contenidos o competencias SIIEE (Criterios)	Taller investigativo

Tabla 3. Desarrollo de las categorías de investigación por objetivo específico del proyecto

3.2.3 Instrumentos y Técnicas

Los instrumentos que se utilizaron para este estudio descriptivo, fenomenológico, cualitativo y relacional, fue la encuesta, la lista de chequeo, la observación participante, la rúbrica de análisis y el taller investigativo.

Encuesta

Para este estudio se realizó la aplicación de una encuesta definida como “el método empírico, basado en la comunicación interpersonal establecida entre el investigador y el sujeto o los sujetos de estudio, para obtener respuestas verbales a las interrogantes planteadas sobre el problema; dentro de las ventajas que ofrece esta herramienta al investigador, es que puede explicar el propósito del estudio y especificar la información que necesita, para asegurar mejores respuestas al aclarar preguntas o dudas, si hubiese una interpretación errónea. Así mismo, es aplicable a toda persona, incluidas aquellas a las que se les dificulte proporcionar una respuesta escrita y además permite obtener información no verbal; para su diseño, se requieren escasos recursos materiales, siendo necesario solo un ejemplar para el entrevistador de la guía elaborada, permitiendo que cada individuo de la muestra haya respondido todas las preguntas (Feria, et al., 2020). En la investigación, el diseño se estructuró con preguntas de tipo cerradas, con la finalidad de obtener información por parte de los docentes, desde las perspectivas sociodemográficas, nivel de conocimiento sobre la evaluación por competencias, interpretación de resultados de pruebas externas con relación a las habilidades de pensamiento, propósitos de la evaluación en el aula y criterios de evaluación contemplados en el SIEE.

Lista de Chequeo

La lista de chequeo o verificación es una herramienta a modo de formato que aporta una serie de beneficios, esta hoja de verificación es un instrumento genérico utilizado para recoger y compilar información de forma estructurada, diagnosticar el comportamiento de los procesos, que por sus características puede ser direccionado al estudio de un conjunto de riesgos, que limitan el resultado de la selección, la evaluación del desempeño y la

formación por competencias; como mecanismo conducente a la reducción de las desviaciones.

(Nápoles y

Marrero, 2020). La construcción de la lista de chequeo, como instrumento para la recolección de información en el presente estudio, estuvo fundamentada bajo dos categorías: La primera, correspondiente a los procesos de planeación de la evaluación, con base en el modelo pedagógico y la segunda, referente a los principales criterios que debe contener el SIEE, según los lineamientos y Decretos del MEN. La herramienta se estructuró con 19 ítems, para de determinar el nivel de apropiación que tienen las instituciones educativas en materia de evaluación y cómo se favorecen al desarrollo de competencias.

Observación Participante

La Observación participante según Taylor y Bogdan (1984), tiene relación directa con la cantidad de notas de campo realizadas de forma detallada, precisa y completa, puesto que toda circunstancia ocurrida en el campo se convierte en una fuente de información. Por otro lado, Aguiar (2015), la define como una herramienta de recogida, análisis e interpretación de información en la que el investigador juega un rol activo en las interacciones con el grupo que es objeto de su estudio. Es de aclarar, que en el ejercicio de observación participante dentro del proyecto, se contó con la colaboración de los coinvestigadores que se encontraban vinculados a las seis comunidades educativas: I.E.D Agrícola Paratebueno, IE León XIII, Institución Nemesio Rodríguez Escobar, Institución Educativa Santa María, Institución Educativa María Inmaculada e Institución Educativa Sinaí, a fin de recolectar información directa y aprovechar el contacto con los propios sujetos observados (docentes), para evidenciar comportamientos y realidades concernientes con el objetivo de esta investigación.

Rúbrica Analítica

La rúbrica analítica permite evaluar un producto o proceso desglosando cada parte del desempeño del evaluado. Se usa para determinar el estado del desempeño, para identificar fortalezas y debilidades, así como para que los evaluados conozcan lo que deben mejorar. Se recomienda utilizar cuando se requiere identificar los puntos fuertes y débiles, tener información detallada, valorar habilidades complejas y promover que los evaluados autoevalúen su desempeño” (Gatica et al., 2013). En este sentido, la construcción de la rúbrica tuvo como propósito medir la opinión y actitudes de los docentes con respecto a los tres tipos de evaluación; diagnóstica, formativa y sumativa; estructurada a partir de cuatro categorías: Concepto, planeación, evaluación y gestión de habilidades de pensamiento; en relación con sus prácticas de aula.

Taller Investigativo

Taller, es una palabra que se relaciona con lo experiencial y conceptualmente con el hacer, con el procesar con otros; es un término que lleva a considerar que hay algo que está dispuesto para la acción entre varias personas. A eso que está dispuesto: espacios, insumos, herramientas, decisiones que se entretengan para facilitar u obstaculizar el hacer colectivo, se le llama "dispositivo". A esta noción, se asimila la idea de Taller en procesos de investigación, como un conjunto multilíneal compuesto por elementos o líneas de diferente naturaleza como son los sujetos, las intenciones, los lenguajes, las reglas, las visiones, las ubicaciones, los objetos de estudio y las técnicas, entre otros; dispuestos para facilitar haceres conjuntos (Ghiso, 1999). Otro aporte lo hace Black y Max (1946, como se citó en Gutiérrez 2006), donde plasma que el taller como estrategia metodológica hace posible que las habilidades de oír, hablar, leer y escribir interactúen y se apoyen mutuamente, con la finalidad de desarrollar el pensamiento crítico como parte del proceso intelectual y como

producto de los esfuerzos al interpretar la realidad que rodea al educando, con todas las implicaciones que ello conlleva, dando prioridad a la razón y a la honestidad. La propuesta del *taller investigativo* (Ghiso, 1999), para las seis instituciones objeto de estudio, se realizó de acuerdo a los resultados obtenidos, a partir de la aplicación de los instrumentos, teniendo como tema central, “La implementación de lineamientos de la evaluación por competencias, como práctica de aula”; cuya finalidad, se enfocó en invitar a los docentes para ampliar la comprensión del concepto de competencias, su impacto en los aprendizajes y la coherencia que debe existir entre los SIEE, con respecto a las formas de evaluar en el aula. Se estructuró en cinco (5) momentos: sensibilización, interacción, reflexión, decisiones y datos.

3.2. 4. Procesos de Validez (Juicio de expertos y pilotaje)

Validación de instrumentos.

Los instrumentos se validaron por medio de la herramienta de cálculo de alfa de Cronbach y a través de juicio de expertos.

Alpha de Cronbach

El coeficiente alpha de Cronbach, propuesto desde 1951 como medida de la “reliability” o de la coherencia interna de una prueba, fue desarrollado en psicometría a partir del trabajo de Kuder y Richardson sobre las correlaciones inter-items. Este indicador tiene todavía una importancia muy grande en el análisis de los resultados de evaluaciones psicotécnicas y a menudo en educación. Sin embargo, varios estudios han resaltado las restricciones de este indicador (Canu y Duque, 2017). Complementando lo anterior, Soler y Soler (2012), mencionan que el alpha de Cronbach es un coeficiente que toma valores entre 0 y 1. Cuanto más se aproxime al número 1, mayor será la fiabilidad del instrumento subyacente. En esta investigación se empleó esta

herramienta calculando el índice de consistencia interna, varianza de los ítems, para la validación del instrumento de la encuesta; tomándose una muestra aleatoria de doce docentes, quienes la respondieron dando como resultado un Alpha de Cronbach de **0,73**, por lo tanto, la aplicación del instrumento se calificó como aceptable y se compartió con los docentes de las instituciones que participaron en el estudio (Anexo A)

Juicio de Expertos

Es un método de validación empleado en la investigación, el cual consiste en solicitar a diferentes personas, la demanda de un juicio hacia un objeto, un instrumento, un material de enseñanza, o simplemente, su opinión respecto a un aspecto específico (Robles y Rojas, 2015, como se citó en Cabero y Llorente, 2013.). Para este caso, cada grupo procedió a la búsqueda de evaluadores externos con titulación mínima de especialista en proyectos o Magister, con el fin de validar la pertinencia del instrumento que se aplicaría en la población objeto; a su vez, como evidencia, cada evaluador diligenció la proforma suministrada por los investigadores, a fin de que éstos, hicieran las respectivas apreciaciones del cumplimiento de los aspectos cualitativos y ajustes a que hubiere lugar. Para el caso de la validación de la rúbrica se contó con el aporte profesional del Magister en Gestión Educativa “Fernando Zúñiga Cortés” y el Magister en Educación “Roberto Agudelo Niño”, para la lista de chequeo la Magister en Educación “Francia Carolina Libreros”. (Anexo D).

Tabla 4

3.2.5 Fases del Estudio-Cronograma

FASES	PIA 1	PIA 2	PIA 3
-------	-------	-------	-------

<p>Capítulo 1. Marco general de la investigación, contextos de la investigación, antecedentes de la investigación, descripción y formulación del problema, justificación del estudio, delimitación y limitaciones.</p> <p>Capítulo 2. Marcos de referencia de la investigación: Marco conceptual, teórico y legal.</p>	<p>2022-2 (agosto, septiembre-octubre)</p>		
<p>Capítulo 3. Método y metodología de la investigación.</p> <p>Capítulo 4. Resultados y Análisis</p>		<p>2023-1 (abril-mayo-junio)</p>	

<p>Capítulo 4. Resultados y Análisis- Conclusiones Recomendaciones, Elaboración Informe Técnico de investigación final.</p>			<p>2023-2 (agosto- septiembre-octubre)</p>
--	--	--	---

3.2.6 Proceso de organización, análisis y discusión de la información

Este estudio está ubicado en el ámbito de las ciencias sociales y humanas, por lo tanto, se plantea desde una perspectiva fenomenológica, siendo uno de los principales enfoques cualitativos; encontrando fundamentación en la interpretación y comprensión de los fenómenos, desde el estado subjetivo ascendente del ser mismo (Babu, 2019). Desde este marco de referencia, a continuación, se describen las técnicas, instrumentos y procedimientos para la obtención de datos, a fin de dar respuesta a la pregunta de investigación y a los objetivos propuestos, ver tabla:

Tabla No. 5 *Descripción del proceso de organización, análisis y discusión de la información.*

<i>Técnica</i>	<i>Instrumento</i>	<i>Organización del instrumento</i>	<i>Análisis y discusión</i>
-----------------------	---------------------------	--	------------------------------------

<p>Técnica documental: Para comprender y entender fenómenos, a partir de la revisión de documentos institucionales.</p>	<p>Lista de chequeo</p>	<p>Revisión documental en los seis contextos educativos, tomándose como referentes el PEI, SIEE y planeadores de aula, para caracterizar las formas de evaluación desarrolladas en la práctica docente y en los documentos institucionales. Para lo cual, se enmarcaron preguntas acordes al objeto de estudio, para verificar la existencia y ejecución de la evaluación por competencias, a partir de indicadores como, enunciado con desarrollo y enunciado claramente (indicadores positivos),</p>	<p>Para la recolección y tabulación de datos, se hizo con base en tres categorías para evidenciar hallazgos:</p> <p>1. Revisión del PEI: Establecer coherencia entre el modelo pedagógico y los roles evaluativos del docente y el estudiante, los tipos de evaluación e instrumentos como acción o estrategia para el seguimiento de los aprendizajes.</p> <p>2. Revisión del SIEE: 2.1 Establecer coherencia entre el modelo pedagógico y los criterios de evaluación y promoción contemplados</p>
---	-------------------------	--	--

		<p>enunciado y no enunciado (indicadores negativos).</p>	<p>en el SIEE, con respecto a la evaluación de las competencias.</p> <p>2.2 Evidenciar la planeación de la evaluación diagnóstica, formativa, sumativa y la evaluación integral de los aprendizajes.</p> <p>3. Revisión de Planeadores de Aula: Verificar la planeación de la evaluación por competencias como práctica de aula, tomando como referentes el modelo pedagógico y el SIEE.</p>
<p>Técnica documental: Para comprender y entender fenómenos, a partir de la</p>	<p>Rúbrica de análisis</p>	<p>La rúbrica se aplicó a los docentes de los seis contextos educativos, para realizar un chequeo</p>	<p>Para la determinación de hallazgos, los datos se desglosaron en cuatro categorías de desempeño</p>

<p>aplicación de una rúbrica de desempeño para docentes.</p>		<p>de los tipos de evaluación que realizan en el aula, a partir de los tres tipos de evaluación (diagnóstica, formativa y sumativa); con el propósito de determinar los factores que intervienen en la planeación de las evaluaciones según las competencias a desarrollar. En este sentido, se diseñaron preguntas acordes con la concepción, planeación, evaluación y gestión de habilidades de pensamiento para cada una de ellas, bajo los indicadores, siempre y casi siempre</p>	<p>del evaluado, para cada uno de los tipos de evaluación, de la siguiente manera:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Concepción: Evaluar los niveles de conocimiento de los docentes. 2. Planeación: Verificar como planean la evaluación en el aula; de acuerdo con cada tipo de evaluación. 3. Evaluación: Verificar como evalúan en el aula; de acuerdo con cada tipo de evaluación. 4. Gestión de habilidades de pensamiento: Verificar la gestión de habilidades de pensamiento de acuerdo
--	--	--	---

		(indicadores positivos), nunca y casi nunca (indicadores negativos).	con cada tipo de evaluación.
--	--	--	---------------------------------

Autor: Elaboración propia de los investigadores.

Capítulo 4. Análisis y Resultados

Bajo la perspectiva del enfoque cualitativo se realizó el presente análisis de resultados, centrado en una práctica real, situada y bajo un proceso interactivo entre los coinvestigadores y participantes voluntarios; con la finalidad de dar respuesta a la pregunta de investigación, a partir del método fenomenológico, el cual busca entender el significado que tienen las experiencias en las aulas de clase, donde se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje en los seis contextos educativos (Gialdino, 2006).

4.1 Hallazgos

A continuación, se describen los resultados obtenidos en las seis (06) Instituciones, a partir de la aplicación del instrumento de la lista de chequeo, desde los referentes del PEI, SIEE y planeadores de aula, con el fin de dar cumplimiento al primer objetivo específico: “Caracterizar las formas de evaluación desarrolladas en la práctica docente y en los documentos Institucionales”.

Resultados obtenidos de la lista de chequeo del Modelo Pedagógico (PEI)

Teniendo en cuenta, que el modelo pedagógico fundamenta una particular relación entre el docente, el saber y los estudiantes, se obtuvo la siguiente información a nivel de las seis instituciones objeto de estudio:

Tabla 6

Revisión documental del PEI por cada Institución Educativa, de acuerdo con los cinco criterios evaluados

	El modelo pedagógico se encuentra descrito dentro del PEI				Evidencia el rol evaluativo del docente y del estudiante según el Modelo Pedagógico				Se contemplan los distintos tipos de evaluación como acciones o estrategias de seguimiento del aprendizaje teniendo en cuenta el modelo pedagógico				Instrumentos de seguimiento definidos según el modelo pedagógico				Criterios de autoevaluación de los estudiantes teniendo en cuenta el Enfoque Pedagógico		
	4	3	2	1	4	3	2	1	4	3	2	1	4	3	2	1	4	3	2
IE León XIII			X				X		X						X				X
IE Nemesio Rodríguez Escobar				X			X					X			X				X
IE. Santa María		X				X					X			X					X
IE. María Inmaculada		X					X					X		X					X
IE.D Agrícola Paratebueno		X					X		X					X					X
IE. Sinai				X		X					X				X				X
Total Respuestas	0	3	1	2	0	2	1	3	1	1	2	2	0	3	2	1	2	2	2
Porcentaje por indicador	0	50,0	16,7	33,3	0	33	17	50	16,7	16,7	33,3	33,3	0	50	33	17	33	33	33

Indicadores:

4= Enunciado con desarrollo

3= Enunciado claramente

2= Enunciado

1= No enunciado

Tabla 6. Elaboración propia. Comparativo porcentual por indicador de cada una de las Instituciones Educativas, de la revisión documental del PEI sobre los cinco criterios evaluados.

Tabla 7

Revisión documental del PEI de las seis (6) Instituciones Educativas, de acuerdo con los cinco criterios evaluados

	Preguntas Lista de Chequeo				
	1	2	3	4	5
Enunciado con desarrollo	0,0	0,0	16,7	0,0	33,3
Enunciado claramente	50,0	33,3	16,7	50,0	33,3
Enunciado	16,7	16,7	33,3	33,3	33,3
No enunciado	33,3	50,0	33,3	16,7	0,0
Total Porcentaje	100	100	100	100	100

DESCRIPCIÓN PREGUNTAS LISTA DE CHEQUEO

- 1** El Modelo Pedagógico se encuentra descrito dentro del PEI
- 2** Evidencia el rol evaluativo del docente y del estudiante según el Modelo Pedagógico
 Se contemplan los distintos tipos de evaluación como acciones o estrategias de seguimiento del aprendizaje
- 3** teniendo en cuenta el modelo pedagógico
- 4** Instrumentos de seguimiento definidos según el modelo pedagógico
- 5** Criterios para autoevaluación de los estudiantes teniendo en cuenta el Enfoque Pedagógico

Tabla 7. Elaboración propia. Comparativo porcentual por indicador del consolidado de las seis (6) Instituciones Educativas, de la revisión documental del PEI con base a los cinco criterios evaluados.

Figura 2

Porcentaje de respuesta de los cinco interrogantes de la Revisión documental del PEI, de las 6 Instituciones.

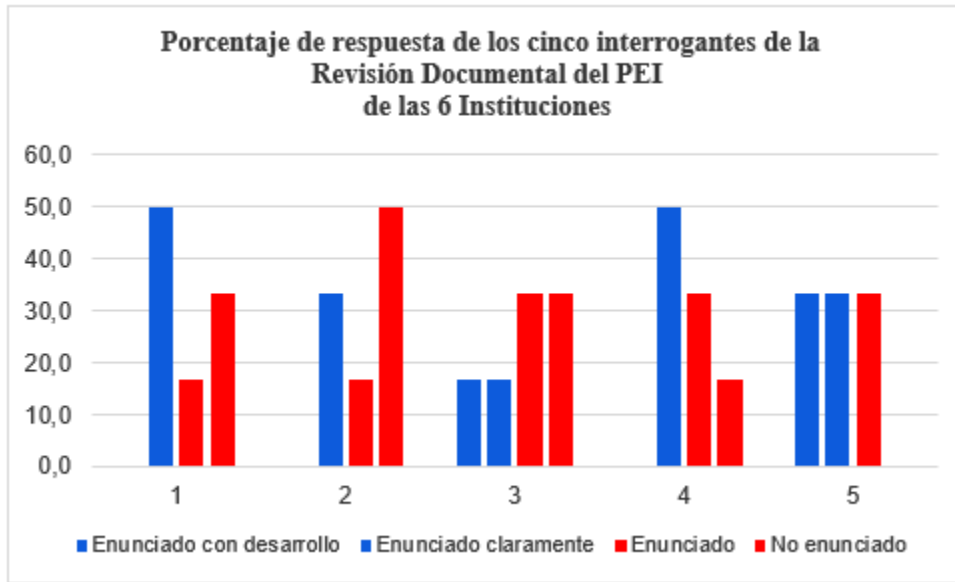


Figura 2. Gráfico para evidenciar el comportamiento porcentual de los indicadores positivos (azul) y negativos (rojo) de la revisión documental del PEI de las 6 instituciones.

Teniendo en cuenta los resultados, con respecto a la coherencia entre el modelo pedagógico y los roles evaluativos del docente y el estudiante, los tipos de evaluación e instrumentos como acción o estrategia para el seguimiento de los aprendizajes (tabla 6,7 y figura 2); se obtuvo que en el 66,7% de las instituciones educativas se encuentra enunciado y claramente enunciado el modelo pedagógico dentro de los PEI, pero no en desarrollo; mientras que el 33,3% restante no lo enuncian. En cuanto al rol evaluativo del estudiante y el docente acorde al modelo pedagógico, se observa que un 50% lo tienen descrito, pero no en desarrollo, y el 50% de ellos no lo evidencian; ahora, con respecto a los distintos tipos de evaluación e instrumentos en el seguimiento de los aprendizajes, como acción pedagógica, un 16% los tiene incluidos y en ejecución, un 66,7% lo tienen definido claramente, y el 16,6% no lo relacionan. En este sentido, se puede inferir, que, aunque la mitad de ellos afirman tener definido el modelo pedagógico

dentro del PEI, no sustentan con claridad la forma en que será evaluado el aprendizaje de los estudiantes como acción pedagógica.

Resultados obtenidos de la lista de chequeo de los SIEE

Desde la Ley General de Educación en Colombia (Art. 77), los SIEE contienen las reglas concertadas por la comunidad educativa para realizar el seguimiento y valoración del proceso de enseñanza y aprendizaje en el aula; desde esta perspectiva, el Decreto 1290 de 2009, contemplan a la evaluación, no como una tarea aislada del proceso formativo; sino por el contrario, debe ser coherente con la misión, propósitos, modelo o enfoque pedagógico de las IE, implicando que en el momento de su diseño debe articularse con el PEI.

Resultados obtenidos de la lista de chequeo en términos de establecer coherencia entre el modelo pedagógico y los criterios de evaluación y promoción contemplados en el SIEE, con respecto a la evaluación por competencias.

Tabla 8

Revisión documental del SIEE por cada Institución Educativa, con relación a la coherencia entre el modelo pedagógico y los criterios de evaluación del SIEE.

	Criterio de evaluación y promoción teniendo en cuenta el modelo pedagógico				Escala de valoración de los estudiantes sobre habilidades de pensamiento (competencias)				Estrategias de apoyo para estudiantes DCT con base en el PEI				Criterios de evaluación del comportamiento escolar con base al manual de convivencia				Escala de valoración Institucional con escala nacional	
	4	3	2	1	4	3	2	1	4	3	2	1	4	3	2	1	4	3
I.E. León XIII				X				X				X	X					
I.E. Nemesio Rodríguez Escobar				X			X			X			X					
I.E. Santa María		X					X			X			X					X
I.E. María Inmaculada		X					X					X	X					X
I.E.D Agrícola Paratebueno		X					X		X				X					X
I.E. Sinai			X				X			X					X			
Total Respuesta por indicador	0	3	1	2	0	2	2	2	1	0	3	2	2	3	1	0	1	2
Porcentaje por indicador	0	50	16,7	33,3	0	33,3	33,3	33,3	16,7	0	50	33,3	33,3	50	16,7	0	16,7	33,3

Indicadores:

- 4= Enunciado con desarrollo
- 3= Enunciado claramente
- 2= Enunciado
- 1= No enunciado

Tabla 8. Elaboración propia. Comparativo porcentual por indicador de cada Institución Educativa, de la revisión documental del SIEE, con base a los cinco criterios evaluados.

Tabla 9

Revisión documental del SIEE de las seis (6) Instituciones Educativas, con relación a la coherencia entre el modelo pedagógico y los criterios de evaluación del SIEE.

	Preguntas Lista de Chequeo				
	1	2	3	4	5
Enunciado con desarrollo	0,0	0,0	16,7	33,3	16,7
Enunciado claramente	50,0	33,3	0,0	50,0	33,3
Enunciado	16,7	33,3	50,0	16,7	50
No enunciado	33,3	33,3	33,3	0,0	0
Total Porcentaje	100	100	100	100	100

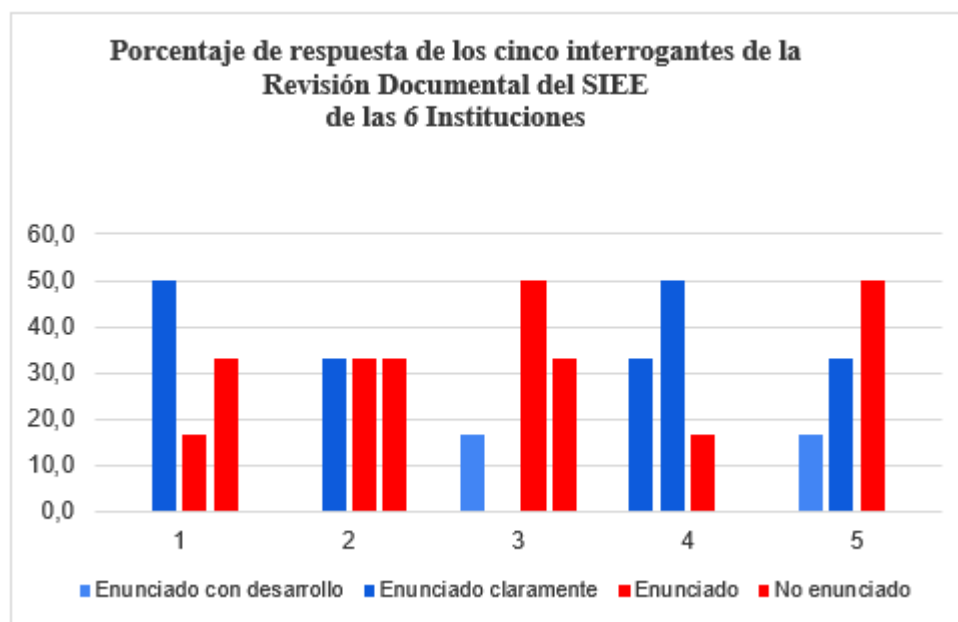
DESCRIPCIÓN PREGUNTAS LISTA DE CHEQUEO

- 1= Criterio de evaluación y promoción teniendo en cuenta el modelo pedagógico
- 2= Escala de valoración de los estudiantes sobre habilidades de pensamiento (competencias)
- 3= Estrategias de apoyo para estudiantes DCT con base en el PEI
- 4= Criterios de evaluación del comportamiento escolar con base al manual de convivencia
- 5= Escala de valoración Institucional con base a la escala nacional

Tabla 9. Elaboración propia. Comparativo porcentual por indicador del consolidado de las seis (6) Instituciones Educativas, de la revisión documental del SIEE con base a los cinco criterios evaluados.

Figura 3

Porcentaje de respuesta de los cinco interrogantes de la Revisión documental del SIEE, de las 6



Instituciones

Figura 3. Gráfico para evidenciar el comportamiento porcentual de los indicadores positivos (azul) y negativos (rojo) en la revisión documental del SIEE, de las 6 instituciones objeto de estudio.

A partir de los resultados, en relación con la coherencia entre el modelo pedagógico y los criterios de evaluación y promoción contemplados en el SIEE, con respecto a la evaluación de las competencias (tabla 8, 9 y figura 3), se obtuvo que en el 50% de las Instituciones los criterios de evaluación son acordes con el modelo pedagógico, pero no en desarrollo, mientras que un 16,7% lo describen, pero no con claridad y en el 33,3% restante no lo relacionan. En cuanto a la escala de valoración por competencias contempladas dentro del SIEE, un 33,3% la describen con claridad, un 33,3% lo incluyen, pero no se evidencia de que forma y el 33,3% restante no lo relacionan. De lo anterior, se logra demostrar que, aunque en la mitad de las instituciones tienen

definidos los criterios de evaluación acordes con el modelo pedagógico, no relacionan con claridad la forma en que evalúan las competencias de los estudiantes.

Resultados obtenidos de la lista de chequeo del SIEE en términos de evidenciar la planeación de la evaluación diagnóstica, formativa, sumativa y la evaluación integral de los aprendizajes.

Tabla 10

Revisión documental del SIEE por cada Institución Educativa, en términos de evidenciar la planeación de la evaluación diagnóstica, formativa, sumativa y la evaluación integral de los aprendizajes.

	La planeación evidencia mecanismos de evaluación diagnóstica				La planeación evidencia mecanismos de evaluación formativa				La planeación evidencia mecanismos de evaluación sumativa				Estructura clara con información integral de evaluación de los aprendizajes		
	4	3	2	1	4	3	2	1	4	3	2	1	4	3	2
IE León XIII				X		X				X				X	
IE Nemesio Rodríguez Escobar				X			X			X					X
IE. Santa María		X				X			X						X
IE. María Inmaculada			X		X						X			X	
IE.D Agrícola Paratebueno			X					X			X			X	
IE. Sinai			X			X				X				X	
Total Respuestas	0	1	3	2	1	3	1	1	1	3	2	0	0	4	2
Porcentaje por indicador	0	16,7	50	33,3	16,7	50	16,7	16,7	16,7	50	33,3	0	0	66,7	33,3

Indicadores:

4= Enunciado con desarrollo

3= Enunciado claramente

2= Enunciado

1= No enunciado

Tabla 10. Elaboración propia. Comparativo porcentual por indicador de cada Institución Educativa, de la revisión documental del SIEE, con base a los cinco criterios evaluados.

Tabla 11

Revisión documental del SIEE de las seis (6) Instituciones Educativas, en términos de evidenciar la planeación de la evaluación diagnóstica, formativa, sumativa y la evaluación integral de los aprendizajes.

	Preguntas Lista de Chequeo			
	1	2	3	4
Enunciado con desarrollo	0,0	16,7	16,7	0,0
Enunciado claramente	16,7	50,0	50,0	66,7
Enunciado	50,0	16,7	33,3	33,3
No enunciado	33,3	16,7	0,0	0,0
Total Porcentaje	100	100	100	100

DESCRIPCIÓN PREGUNTAS LISTA DE CHEQUEO

- 1** La planeación evidencia mecanismos de evaluación diagnóstica
- 2** La planeación evidencia mecanismos de evaluación formativa
- 3** La planeación evidencia mecanismos de evaluación sumativa
- 4** Estructura clara con información integral de la evaluación de los aprendizajes

Tabla 11. Elaboración propia. Comparativo porcentual por indicador del consolidado de las seis (6) Instituciones Educativas, de la revisión documental del SIEE con base a los cinco criterios evaluados.

Figura 4

Comportamiento Porcentual de la Revisión del SIEE de las 6 Instituciones, para evidenciar la planeación de la evaluación diagnóstica, formativa, sumativa y la evaluación integral de los aprendizajes.

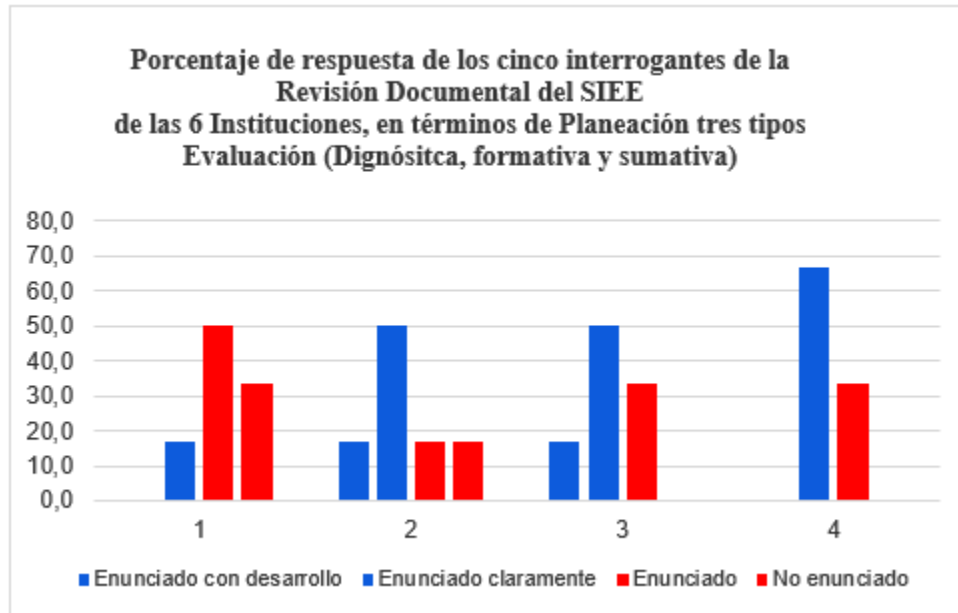


Figura 4. Gráfico para evidenciar el comportamiento porcentual de los indicadores positivos (azul) y negativos en la revisión documental del SIEE, de las 6 instituciones objeto de estudio.

Teniendo en cuenta los resultados obtenidos, con respecto a evidenciar la planeación de la evaluación diagnóstica, formativa, sumativa y la evaluación integral de los aprendizajes contemplados dentro del SIEE (tabla 10,11 y figura 4); se obtuvo que, en un 16,7 % de las Instituciones relacionan con claridad la planeación de la evaluación diagnóstica, un 50% apenas lo describen y un 33,3% no lo enuncian. En cuanto a la planeación de la evaluación formativa, un 16,7% lo definen y la forma en que debe hacerse, un 50% lo enuncian con claridad, un 16,7% apenas lo relaciona y en el 16,7% restante no lo evidencia. Ahora, desde la planeación de la evaluación sumativa, un 16,7% lo tiene definido y cómo hacerlo, un 50% lo describe con claridad y el 33,3% restante apenas lo relaciona. Con respecto a la evaluación integral de aprendizajes, el 66,7% de ellas tienen una estructura clara y el 33,3% simplemente lo enuncian. A partir del panorama anterior, se puede inferir que los SIEE de la mayoría de las Instituciones tienen definido la planeación de la evaluación diagnóstica, formativa y sumativa; sin embargo,

no describen con claridad como realizarlo, y con relación a la estructura de evaluación integral de los aprendizajes, también la relacionan con claridad.

Resultados obtenidos de la lista de chequeo de los Planeadores de Aula

Teniendo en cuenta que los planeadores de aula se convierten en una herramienta para que los docentes planifiquen sus actividades y contenidos, sirviendo de guía para la transmisión de conocimiento hacia los estudiantes; es importante resaltar, que lo primero que debe hacerse a la hora de planear, es fijar los objetivos de aprendizaje a alcanzar por parte de los estudiantes. También es pertinente aclarar que la planeación debe ser coherentes con el modelo pedagógico y el SIEE.

Tabla 12

Revisión documental de los Planeadores de Aula por cada Institución Educativa, en términos de evidenciar la planeación de la evaluación diagnóstica, formativa, sumativa y la evaluación integral de los aprendizajes.

	La planeación relaciona los referentes del Modelo pedagógico				La planeación relaciona los referentes del SIEE				La planeación promueve el desarrollo de competencias de acuerdo al área				La planeación plantea diferentes instrumentos y medios de evaluación para verificar sus aprendizajes: (rúbricas, listas de chequeo, portafolios, realimentación,				La planeación tiene estructura clara que promueve habilidades de pensamiento de acuerdo a la taxonomía de Bloom			
	4	3	2	1	4	3	2	1	4	3	2	1	4	3	2	1	4	3	2	1
I.E. León XIII		X					X		X					X						X
I.E. Nemesio Rodríguez Escobar				X				X			X					X				X
I.E. Santa María		X				X			X						X					X
I.E. María Inmaculada			X					X	X							X				X
I.E.D Agrícola Paratebueno				X			X				X					X				X
I.E. Sinai			X				X		X					X						X
Total Respuestas	0	2	2	2	0	1	3	2	1	3	1	1	0	2	1	3	0	3	2	2
Porcentaje por indicador	0	33,3	33,3	33,3	0	16,7	50,0	33,3	16,7	50	16,7	16,7	0	33,3	16,7	50	0	50	33,3	33,3

Indicadores:

4= Enunciado con desarrollo

3= Enunciado claramente

2= Enunciado

1= No enunciado

Tabla 12. Elaboración propia. Comparativo porcentual por indicador por cada Institución Educativa de la revisión documental de los Planeadores de Aula con base a los cinco criterios evaluados.

Tabla 13.

Revisión documental de los Planeadores de Aula consolidado de las seis (6) Instituciones, en términos de evidenciar la planeación de la evaluación diagnóstica, formativa, sumativa y la evaluación integral de los aprendizajes.

	Preguntas Lista de Chequeo			
	1	2	3	4
Enunciado con desarrollo	0,0	16,7	16,7	0,0
Enunciado claramente	16,7	50,0	50,0	66,7
Enunciado	50,0	16,7	33,3	33,3
No enunciado	33,3	16,7	0,0	0,0
Total Porcentaje	100	100	100	100

DESCRIPCIÓN PREGUNTAS LISTA DE CHEQUEO

- 1** La planeación evidencia mecanismos de evaluación diagnóstica
- 2** La planeación evidencia mecanismos de evaluación formativa
- 3** La planeación evidencia mecanismos de evaluación sumativa
- 4** Estructura clara con información integral de la evaluación de los aprendizajes

Tabla 13. Elaboración propia. Comparativo porcentual por indicador del consolidado de las seis (6) Instituciones Educativas, de la revisión documental de los Planeadores de Aula con base a los cinco criterios evaluados.

Figura 5

Comportamiento Porcentual de la Revisión de los Planeadores de Aula de las 6 Instituciones, para evidenciar la planeación de la evaluación diagnóstica, formativa, sumativa y la evaluación integral de los aprendizajes.

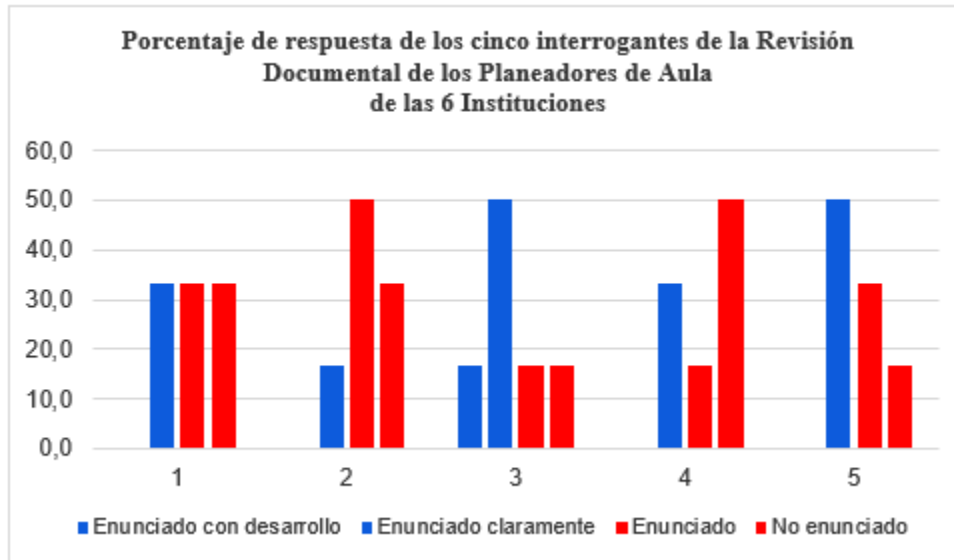


Figura 5. Gráfico para evidenciar el comportamiento porcentual de los indicadores positivos (azul) y negativos (rojo) en la revisión documental de los planeadores de aula de las 6 instituciones objeto de estudio.

A partir de los resultados obtenidos, para verificar la planeación de la evaluación por competencias como práctica de aula, tomando como referentes el PEI y el SIEE (Tabla 12, 13 y figura 5); se observa que, un 33,3% de los docentes planean claramente con relación al modelo pedagógico, un 33,3% apenas lo enuncian y un 33,4% no lo hacen. En cuanto a la planeación para evaluar competencias, tomando como referente los criterios del SIEE, un 16,7% la describen con claridad, un 50% lo hacen, pero no la especifican y el 33,3% no la evidencian. Con respecto a la planeación para la promoción de competencias, un 16,7% describen como lo hacen, el 50% relaciona la promoción de competencias, pero no especifican la forma, un 16,7% apenas lo relacionan y el 16,6% no lo enuncian. En lo concerniente al planteamiento de instrumentos y medios de evaluación para verificación de aprendizajes, un 33,3% los describen, pero no

especifican como los aplican, un 16,7% solo lo enuncian y el 50% restante no lo relacionan. Para finalizar, en términos de evidenciar la estructura clara para la promoción de habilidades de pensamiento, el 50% describen como hacerlo, sin demostrar claridad en el proceso, un 33,3% apenas lo relaciona y el 16,7% no lo evidencian. Con base en lo anterior, se puede concluir, que, para la planeación de evaluación por competencias acorde con el modelo pedagógico y los criterios establecidos en el SIEE; como práctica de aula, en promedio un 50% de los docentes, no evidencian y especifican con claridad la forma en que lo hacen, ni tampoco dan muestra de los instrumentos y medios planteados para la evaluación de aprendizajes en torno a las habilidades de pensamiento; por lo tanto, como lo demuestran los resultados, tampoco dan muestra de una estructura para la promoción de las mismas.

A continuación, se relacionan los resultados obtenidos, a partir de la aplicación de la rúbrica de desempeño para docentes sobre los tres tipos de evaluación (diagnóstica, formativa y sumativa), con el fin de dar cumplimiento al segundo objetivo específico: “Determinar los factores que intervienen en la planeación de las evaluaciones según las competencias a desarrollar”.

Resultados obtenidos de la Aplicación de la Rúbrica de la Evaluación Diagnóstica, sobre la categoría de Concepción

Con la finalidad de medir el nivel de conocimiento de los docentes de los seis contextos educativos, sobre la Evaluación Diagnóstica; cuya función principal radica en identificar los conocimientos previos de los estudiantes durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, con la aplicación de instrumentos confiables como: los informes personales KPSI y las pruebas tipos test, se aplicaron las siguientes rubricas de desempeño:

Tabla 14

Evaluación Diagnóstica-Instrumentos aplicados para definir conocimientos previos (Contenidos y capacidades cognitivas)

	SIEMPRE	CASI SIEMPRE	CASI NUNCA	NUNCA
IE León XIII	0,0	13,2	4,4	0,0
IE Nemesio Rodríguez Escobar	8,8	7,4	2,9	0,0
IE. Santa María	8,8	7,4	0,0	0,0
IE. María Inmaculada	5,9	5,9	0,0	0,0
IE.D Agrícola Paratebueno	4,4	11,8	4,4	1,5
IE. Sinai	1,5	11,8	0,0	0,0
Total Porcentaje	29,4	57,4	11,8	1,5

DESCRIPCIÓN INDICADORES

Siempre Evaluó contenidos y capacidades cognitivas, con la aplicación de dos instrumentos; los informes personales KPSI y las pruebas tipo test, que me permitan definir formalmente los conocimientos previos.

Casi siempre Evaluó contenidos y capacidades cognitivas, con la aplicación de instrumentos diferentes a los informes personales KPSI o las pruebas tipo test, que me permitan definir formalmente los conocimientos previos.

Casi nunca Evaluó contenidos y capacidades cognitivas, con la aplicación de algunos instrumentos como los informes personales KPSI o las pruebas tipo test; que me permitan definir formalmente los conocimientos previos.

Nunca Evaluó contenidos y capacidades cognitivas, bajo la aplicación de ningún tipo de instrumento.

Tabla 14. Elaboración propia. Comparativo para identificar los instrumentos utilizados y definir conocimientos previos en las 6 Instituciones objeto de estudio

Figura 6

Evaluación Diagnóstica-Instrumentos aplicados para definir conocimientos previos

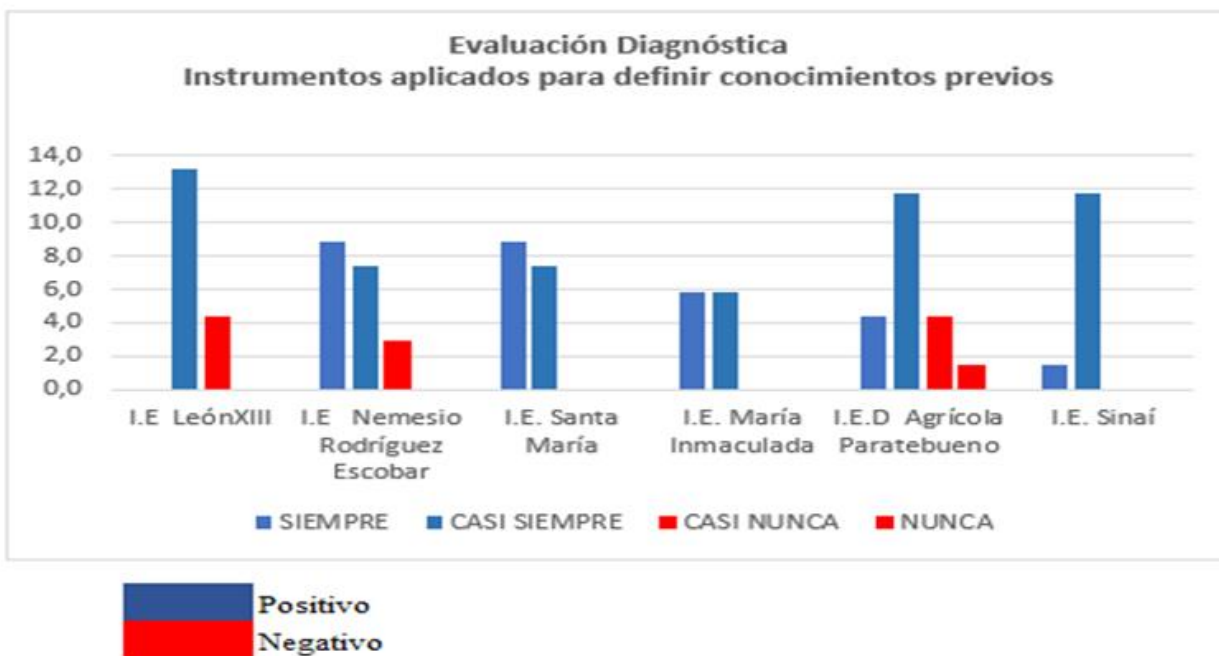


Figura 6. Representación porcentual de la frecuencia con la que se aplican instrumentos para definir conocimientos previos, dentro de la evaluación diagnóstica, por parte de los docentes de las 6 instituciones objeto de estudio.

Teniendo en cuenta los resultados obtenidos (tabla 14 y figura 6), se observó que lo manifestado por los docentes, con respecto a la Evaluación Diagnóstica, es que el 29,4% de ellos siempre, y el 57,4% casi siempre, realizan este tipo de evaluación para determinar los conocimientos previos de los estudiantes, con la aplicación de instrumentos confiables para la recolección de la información; mientras que, por el contrario, un 11,8% casi nunca lo realiza y un 1,5% nunca lo hace. De lo anterior se puede rescatar, que más del 50% de los docentes tienen conceptos claros sobre el proceso y la forma en que se debe consolidar la información para la identificación de conocimientos previos.

Resultados obtenidos de la Aplicación de la Rúbrica de la Evaluación Diagnóstica, sobre la categoría de Planeación

Tabla 15.

Planeación de la Evaluación Diagnóstica (Inicial y puntual)

	SIEMPRE	CASI SIEMPRE	CASI NUNCA	NUNCA
IE León XIII	4,4	8,8	4,4	0,0
IE Nemesio Rodríguez Escobar	5,9	11,8	0,0	1,5
IE. Santa María	10,3	5,9	0,0	0,0
IE. María Inmaculada	7,4	4,4	0,0	0,0
IE.D Agrícola Paratebueno	2,9	16,2	1,5	1,5
IE. Sinai	5,9	7,4	0,0	0,0
Total Porcentaje	36,8	54,4	5,9	2,9

DESCRIPCIÓN INDICADORES

Siempre Planifico la evaluación diagnóstica, antes de iniciar un proceso o ciclo educativo y de forma puntual en distintos momentos (cada vez que la planeación didáctica lo requiera); para identificar los saberes previos y realizar las adaptaciones de los aprendizajes individuales y grupales.

Casi siempre Planifico la evaluación diagnóstica de forma puntual, en distintos momentos (cada vez que la planeación didáctica lo requiera); para identificar los saberes previos y realizar las adaptaciones de los aprendizajes individuales y grupales.

Casi nunca Planifico la evaluación diagnóstica, antes de iniciar un proceso o ciclo educativo; para identificar los saberes previos y realizar las adaptaciones de los aprendizajes individuales y grupales.

Nunca Planifico la evaluación la diagnóstica.

Tabla 15. Comparativo de la planeación de la evaluación diagnóstica (inicial y puntual) por parte de los docentes, de las 6 Instituciones objeto de estudio.

Figura 7

Planeación de la Evaluación Diagnóstica (Inicial y puntual)

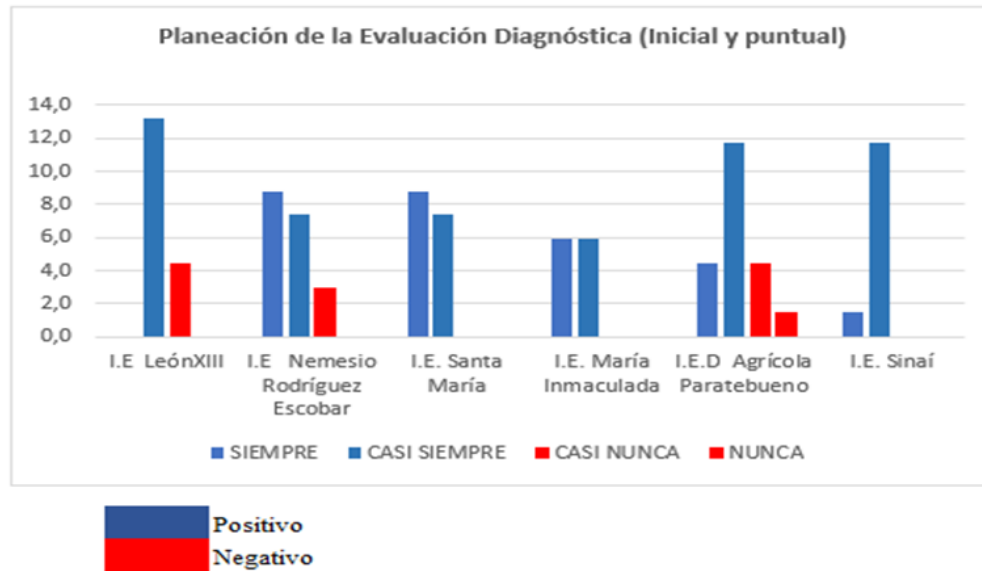


Figura 7. Representación porcentual de la frecuencia con la que se planea la Evaluación Diagnóstica (inicial y puntual) por parte de los docentes, de las 6 Instituciones objeto de estudio.

Se observó (Tabla 15 y figura 7), que en las IE objeto de estudio, más del 50% de los docentes realizan la planeación de la evaluación diagnóstica, antes de iniciar un proceso o ciclo educativo y de forma puntual en distintos momentos, como se evidencia en los datos obtenidos, los cuales manifestaron en un 36,8% que siempre lo realizan y un 54,4% casi siempre lo hacen. Por el contrario, un 5,9% casi nunca planean y un 2,9% no lo realiza. En respuesta a estos resultados, se puede aludir, un alto porcentaje de los docentes evaluados en los seis contextos educativos, expresan que dentro de su acción pedagógica realizan la planeación de la evaluación diagnóstica antes de iniciar un proceso o ciclo educativo y de forma puntual en distintos momentos.

Resultados obtenidos de la Aplicación de la Rúbrica de la Evaluación Diagnóstica, sobre la categoría de Evaluación

Tabla 16.

Forma de aplicar la Evaluación Diagnóstica (prognosis y diagnosis)

	SIEMPRE	CASI SIEMPRE	CASI NUNCA	NUNCA
IE León XIII	1,5	10,3	5,9	0,0
IE Nemesio Rodríguez Escobar	8,8	10,3	0,0	0,0
IE. Santa María	8,8	7,4	0,0	0,0
IE. María Inmaculada	4,4	7,4	0,0	0,0
IED Agrícola Paratebueno	2,9	16,2	1,5	1,5
IE. Sinai	4,4	7,4	1,5	0,0
Total Porcentaje	30,9	58,8	8,8	1,5

DESCRIPCIÓN INDICADORES

Siempre Aplico la prognosis y la diagnosis, antes de iniciar un proceso enseñanza-aprendizaje; con el fin de identificar conocimientos prerequisite.

Casi siempre Aplico Aplico la prognosis o la diagnosis, antes de iniciar un proceso enseñanza-aprendizaje; con el fin de identificar conocimientos prerequisite.

Casi nunca Aplico la diagnosis, antes de iniciar un proceso enseñanza-aprendizaje; con el fin de identificar conocimientos prerequisite

Nunca Aplico ningún tipo de evaluación

Tabla 16. Comparativo de la forma de aplicar la evaluación diagnostica (prognosis y diagnosis) por parte de los docentes, de las 6 Instituciones objeto de estudio.

Figura 8

Forma de aplicar la Evaluación Diagnóstica (prognosis y diagnosis)

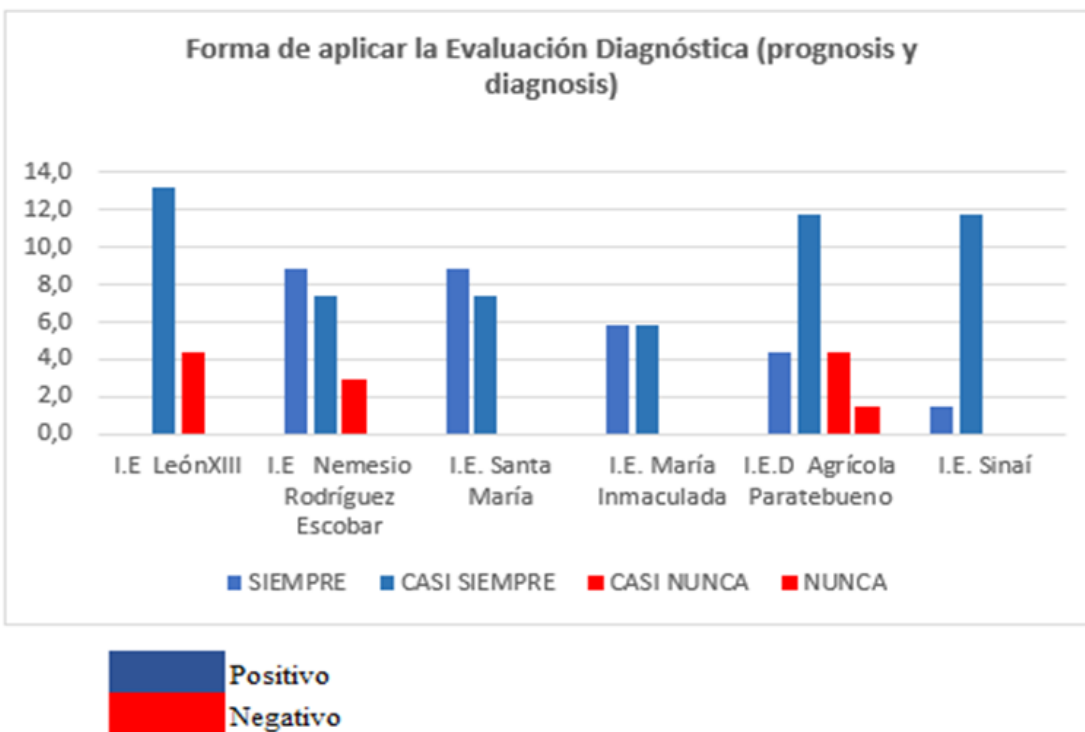


Figura 8. Representación porcentual de la forma como se aplica la Evaluación Diagnóstica (prognosis y diagnosis) por parte de los docentes, de las 6 Instituciones objeto de estudio.

Se pudo evidenciar que en las IE objeto de estudio (Tabla 16 y figura 8), más del 50% de los docentes evaluados, aplican la evaluación diagnóstica, de forma individual y grupal (prognosis y diagnosis), antes de iniciar un proceso de enseñanza-aprendizaje, como lo demuestran los datos: Un 30,9% siempre y un 58,8% casi siempre, mientras que de forma negativa un 8,8% casi nunca y un 1,5% nunca lo hacen.

Resultados obtenidos de la Aplicación de la Rúbrica de la Evaluación Diagnóstica, sobre la Gestión de Habilidades de Pensamiento.

Tabla 17

Promoción de las habilidades de pensamiento en la Evaluación Diagnóstica (Toma de decisiones y resolución de problemas)

	SIEMPRE	CASI SIEMPRE	CASI NUNCA	NUNCA
IE León XIII	7,4	8,8	1,5	0,0
IE Nemesio Rodríguez Escobar	8,8	8,8	0,0	1,5
IE. Santa María	2,9	13,2	0,0	0,0
IE. María Inmaculada	5,9	5,9	0,0	0,0
IE.D Agrícola Paratebueno	8,8	11,8	1,5	0,0
IE. Sinai	2,9	10,3	0,0	0,0
Total Porcentaje	36,8	58,8	2,9	1,5

DESCRIPCIÓN INDICADORES

Siempre Promuevo las habilidades de pensamiento para la toma de decisiones; desde las competencias de Análisis, Evaluación y Creación.

Casi siempre Promuevo las habilidades de pensamiento para la resolución de problemas de la cotidianidad; desde las competencias de Comprensión y Aplicación.

Casi nunca Promuevo habilidades de pensamiento para la toma de decisiones y la resolución de problemas; anteponiendo la memorización del conocimiento.

Nunca Promuevo habilidades del pensamiento, sin tener en cuenta la estructura jerárquica de las habilidades cognitivas

Tabla 17. Comparativo de la promoción de habilidades de pensamiento en la evaluación diagnóstica (toma de decisiones y resolución de problemas) por parte de los docentes, de las 6 Instituciones objeto de estudio.

Figura 9

Promoción de las habilidades de pensamiento en la Evaluación Diagnóstica (Toma de decisiones y resolución de problemas)

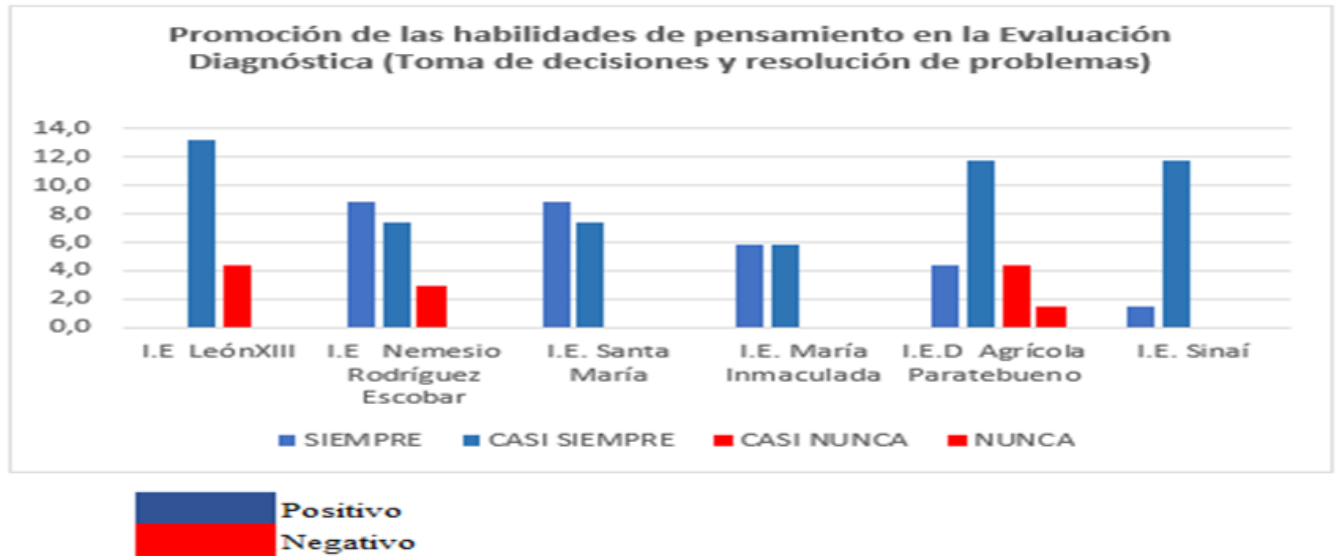


Figura 9. Representación porcentual de la promoción de habilidades de pensamiento en la Evaluación Diagnóstica (toma de decisiones y resolución de problemas) por parte de los docentes, de las 6 Instituciones objeto de estudio.

A partir de los resultados obtenidos (tabla 17 y figura 9), se encontró que en las IE objeto de estudio, los docentes afirman promover las habilidades de pensamiento en la evaluación diagnóstica, para la toma de decisiones y resolución de problemas, como se evidencia, en el siguiente orden porcentual: Un 36,8% siempre, un 58,8% casi siempre; por el contrario, tan solo un 2,9% casi nunca y un 1,5% nunca las promueven.

Resultados obtenidos de la Aplicación de la Rúbrica de la Evaluación Formativa, con respecto a la categoría de Concepción.

Con la finalidad de medir el nivel de conocimiento de los docentes de los seis contextos educativos, sobre la Evaluación Formativa; cuya función principal es la regulación de estrategias, recursos y actividades para alcanzar los objetivos propuestos y el desarrollo del autoconocimiento, se aplicaron las siguientes rubricas de desempeño:

Regulación de Estrategias, Recursos y Actividades Didácticas en la Evaluación Formativa

Tabla 18.

Formas de evaluar, para regular estrategias, recursos y actividades en la Evaluación Formativa (Desarrollo auto-conocimiento)

	SIEMPRE	CASI SIEMPRE	CASI NUNCA	NUNCA
IE León XIII	7,4	8,8	1,5	0,0
IE Nemesio Rodríguez Escobar	5,9	8,8	2,9	1,5
IE. Santa María	10,3	5,9	0,0	0,0
IE. María Inmaculada	8,8	2,9	0,0	0,0
IE.D Agrícola Paratebueno	5,9	14,7	1,5	0,0
IE. Sinai	5,9	7,4	0,0	0,0
Total Porcentaje	44,1	48,5	5,9	1,5

DESCRIPCIÓN INDICADORES

Siempre Evaluó de forma constante, interactuando pedagógicamente con y entre estudiantes; a fin de regular estrategias, recursos y actividades para alcanzar los aprendizajes propuestos y desarrollar el auto-conocimiento.

Casi siempre Evaluó de forma esporádica, interactuando pedagógicamente con y entre estudiantes; a fin de regular estrategias, recursos y actividades para alcanzar los aprendizajes propuestos y desarrollar el auto-conocimiento.

Casi nunca Evaluó de forma constante o esporádica, interactuando pedagógicamente con y entre estudiantes; sin regular estrategias, recursos y actividades para alcanzar los aprendizajes propuestos y que se desarrolle el auto-conocimiento.

Nunca Evaluó de forma constante, tampoco hago regulación de actividades.

Tabla 18. Comparativo de la Forma de evaluar, para regular estrategias, recursos y actividades en la Evaluación Formativa (Desarrollo autoconocimiento), por parte de los docentes, de las 6 Instituciones objeto de estudio.

Figura 10.

Formas de evaluar, para regular estrategias, recursos y actividades en la Evaluación Formativa (Desarrollo autoconocimiento)

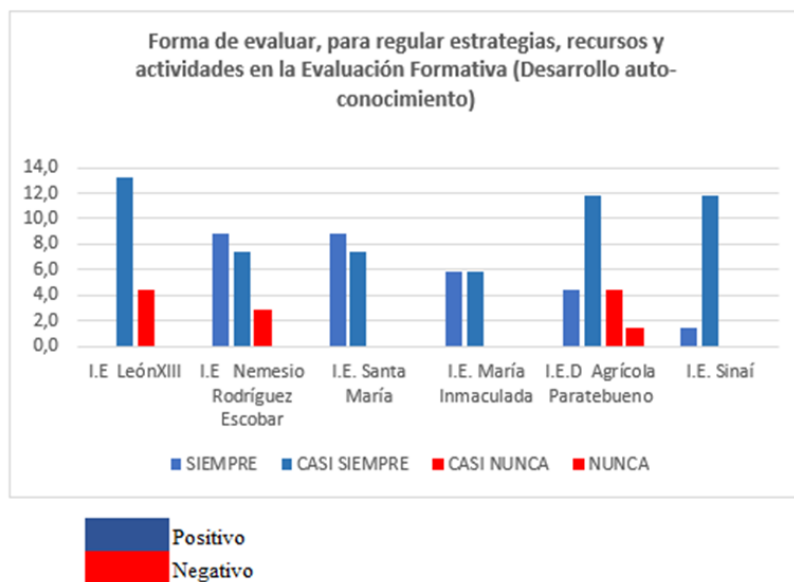


Figura 10. Representación porcentual la Forma de evaluar, para regular estrategias, recursos y actividades en la Evaluación Formativa (Desarrollo autoconocimiento), por parte de los docentes, de las 6 Instituciones objeto de estudio.

Se observó, que en las IE objeto de estudio (tabla 18 y figura 10), más del 40% de los docentes evaluados regulan estrategias, recursos y actividades en la Evaluación Formativa, constante y esporádicamente, para alcanzar los aprendizajes propuestos y desarrollar el autoconocimiento, como lo evidencia sus manifestaciones: Un 44,1% siempre, un 48,5% casi siempre; tan solo un 7,4% casi nunca o nunca realizan regulación de actividades. De lo anterior, se puede deducir que más del 40% de ellos tienen claro que la función de la evaluación formativa es la regulación de estrategias, recursos y actividades de forma constante y esporádica, dando lugar a la retroalimentación.

Resultados obtenidos de la Aplicación de la Rúbrica de la Evaluación Formativa, sobre la categoría de Planeación

Tabla 19

Planeación de la Evaluación Formativa (Recíproca-Realización adaptaciones didácticas)

	SIEMPRE	CASI SIEMPRE	CASI NUNCA	NUNCA
IE León XIII	7,4	10,3	0,0	0,0
IE Nemesio Rodríguez Escobar	7,4	8,8	2,9	0,0
IE. Santa María	8,8	7,4	0,0	0,0
IE. María Inmaculada	7,4	4,4	0,0	0,0
IE.D Agrícola Paratebueno	2,9	19,1	0,0	0,0
IE. Sinai	5,9	7,4	0,0	0,0
Total Porcentaje	39,7	57,4	2,9	0,0

DESCRIPCIÓN INDICADORES

Siempre Planifico de forma recíproca, con el objetivo de realizar adaptaciones didácticas inmediatas para el logro de aprendizajes.

Casi siempre Planifico de forma recíproca, con el objetivo de realizar adaptaciones didácticas para el logro de aprendizajes.

Casi nunca Planifico de forma recíproca, teniendo en cuenta los objetivos de aprendizaje.

Nunca Planifico la Evaluación Formativa.

Tabla 19. Comparativo de la planeación en la evaluación formativa (recíproca-Realización adaptaciones didácticas) por parte de los docentes, de las 6 Instituciones objeto de estudio.

Figura 11.

Planeación de la Evaluación Formativa (Recíproca-Realización adaptaciones didácticas)

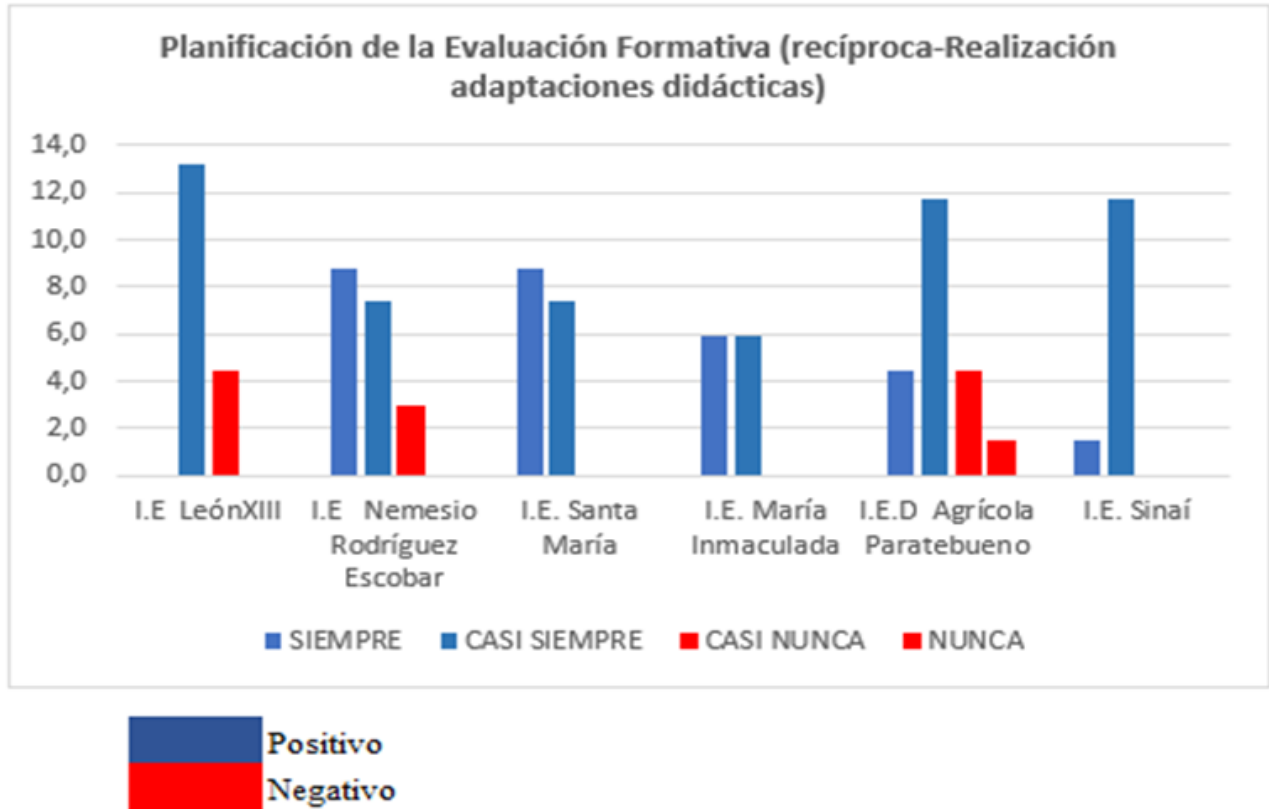


Figura 11. Representación porcentual de la planeación en la evaluación formativa (recíproca-realización adaptaciones didácticas), por parte de los docentes, de las 6 Instituciones objeto de estudio.

Teniendo en cuenta los resultados obtenidos (tabla 19 y figura 11), se evidenció, que en las IE objeto de estudio, más del 50% de los docentes evaluados planean la Evaluación Formativa, de forma recíproca, para realizar adaptaciones didácticas inmediatas para el logro de aprendizajes, como se evidencia en el siguiente orden porcentual: un 39,7% siempre, un 57,4% casi siempre; mientras que, por el contrario, tan solo un 2,9% casi nunca la planifican.

Resultados obtenidos de la Aplicación de la Rúbrica de la Evaluación Formativa, sobre la categoría de Evaluación

Tabla 20.

Regulación de la Evaluación Formativa (Interactiva, retroactiva y proactiva)

	SIEMPRE	CASI SIEMPRE	CASI NUNCA	NUNCA
IE León XIII	2,9	10,3	4,4	0,0
IE Nemesio Rodríguez Escobar	7,4	11,8	0,0	0,0
IE. Santa María	4,4	11,8	0,0	0,0
IE. María Inmaculada	5,9	5,9	0,0	0,0
IE.D Agrícola Paratebueno	1,5	17,6	2,9	0,0
IE. Sinai	0,0	11,8	1,5	0,0
Total Porcentaje	22,1	69,1	8,8	0,0

DESCRIPCIÓN INDICADORES

Siempre Realizo la regulación interactiva, retroactiva y proactiva; con el fin de conocer qué, cómo, cuándo y cuánto está aprendiendo el o los estudiantes.

Casi siempre Realizo la regulación interactiva y proactiva; con el fin de conocer qué, cómo, cuándo y cuánto está aprendiendo el o los estudiantes.

Casi nunca Realizo la regulación proactiva; con el fin de conocer qué, cómo, cuándo y cuánto está aprendiendo el o los estudiantes.

Nunca Realizo actividades de regulación

Tabla 20. Comparativo de la regulación de la evaluación formativa (interactiva, retroactiva y proactiva), por parte de los docentes, de las 6 Instituciones objeto de estudio.

Figura 12

Regulación de la Evaluación Formativa (Interactiva, retroactiva y proactiva)

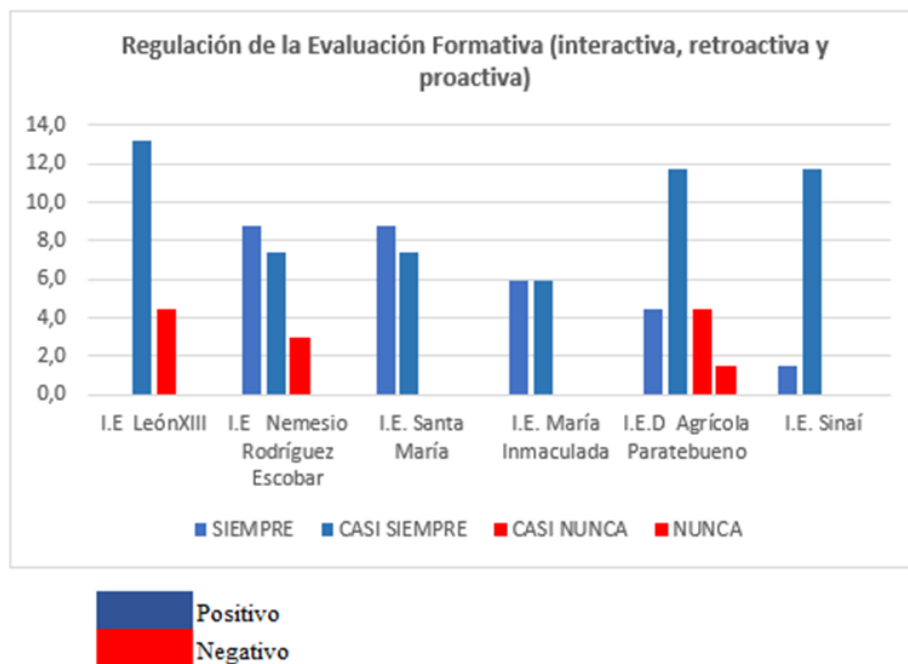


Figura 12. Representación porcentual de la regulación de la evaluación formativa (interactiva, retroactiva y proactiva), por parte de los docentes, de las 6 Instituciones objeto de estudio.

A partir de los resultados anteriores (tabla 20 y figura 12), se pudo identificar que en las IE objeto de estudio, más del 60% de los docentes evaluados regulan los aprendizajes en la Evaluación Formativa, de forma interactiva, retroactiva y proactiva; con el fin de conocer qué, cómo, cuándo y cuánto está aprendiendo el o los estudiantes, como se evidencia en el siguiente orden porcentual: un 22,1% siempre, un 69,1% casi siempre, por el contrario, tan solo un 8,8% casi nunca realiza ningún tipo de regulación.

Resultados obtenidos de la Aplicación de la Rúbrica de la Evaluación Formativa, sobre la categoría de gestión de habilidades de pensamiento.

Tabla 21

Promoción de habilidades de pensamiento en la Evaluación Formativa (Toma de decisiones y resolución de problemas)

	SIEMPRE	CASI SIEMPRE	CASI NUNCA	NUNCA
IE León XIII	5,9	10,3	1,5	0,0
IE Nemesio Rodríguez Escobar	10,3	7,4	1,5	0,0
IE. Santa María	4,4	11,8	0,0	0,0
IE. María Inmaculada	7,4	4,4	0,0	0,0
I.E.D Agrícola Paratebueno	8,8	11,8	1,5	0,0
I.E. Sinai	0,0	13,2	0,0	0,0
Total Porcentaje	36,8	58,8	4,4	0,0

DESCRIPCIÓN INDICADORES

Siempre Promuevo habilidades de pensamiento para la toma de decisiones; desde las competencias de Análisis, Evaluación y

Casi siempre Promuevo las habilidades de pensamiento para la resolución de problemas de la cotidianidad; desde las competencias de Comprensión y

Casi nunca Promuevo habilidades de pensamiento para la toma de decisiones y la resolución de problemas; anteponiendo la memorización del conocimiento.

Nunca Promuevo habilidades de pensamiento de ningún tipo, sin tener en cuenta la estructura jerárquica de las habilidades

Tabla 21. Comparativo de la promoción de habilidades de pensamiento en la evaluación formativa (toma de decisiones y resolución de problemas), por parte de los docentes, de las 6 Instituciones objeto de estudio

Figura 13

Promoción de habilidades de pensamiento en la Evaluación Formativa (Toma de decisiones y resolución de problemas)

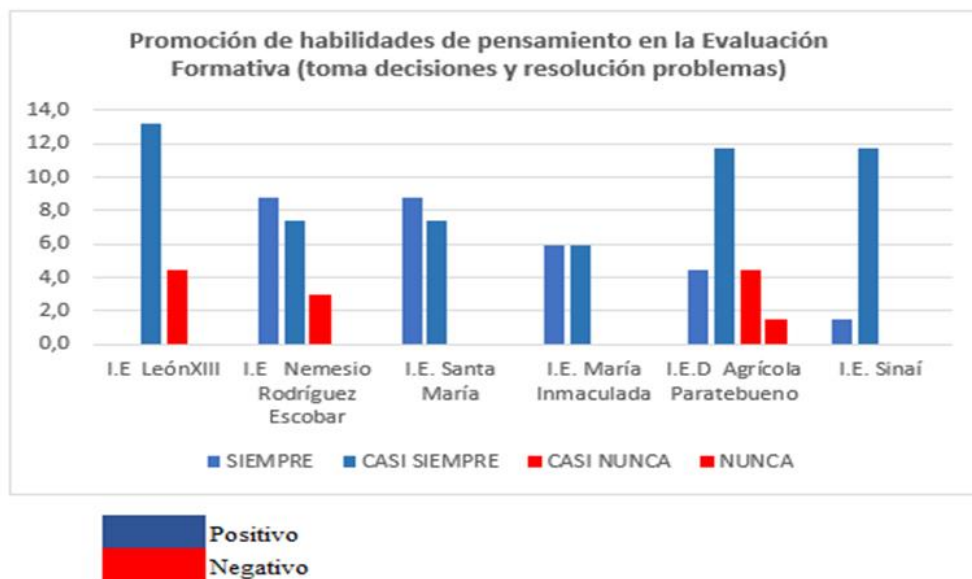


Figura 13. Representación porcentual de promoción de habilidades de pensamiento en la evaluación formativa (toma de decisiones y resolución de problemas), por parte de los docentes, de las 6 Instituciones objeto de estudio.

Teniendo en cuenta los resultados obtenidos (tabla 21 y figura 13), se encontró que en las IE objeto de estudio, más del 50% de los docentes evaluados promueven las habilidades de pensamiento en la Evaluación Formativa, para la toma de decisiones y resolución de problemas, como se evidencia en el siguiente orden porcentual de manifestación personal: Un 36,8% siempre, 58,8% casi siempre; por el contrario, tan solo un 4,4% casi nunca las promueven.

Resultados obtenidos de la Aplicación de la Rúbrica de la Evaluación Sumativa, sobre la categoría de Concepción

Con la finalidad de medir el nivel de conocimiento de los docentes de los seis contextos educativos, sobre la Evaluación Sumativa; cuya función, es determinar el grado de consecución de conocimientos y competencias en relación con los objetivos de aprendizaje propuestos, se aplicaron las siguientes rubricas de desempeño:

Tabla 22

Medición del grado de contenidos en la Evaluación Sumativa (Otorgando calificaciones interpretables, útiles y fiables)

	SIEMPRE	CASI SIEMPRE	CASI NUNCA	NUNCA
IE León XIII	4,4	13,2	0,0	0,0
IE Nemesio Rodríguez Escobar	8,8	7,4	1,5	1,5
IE. Santa María	5,9	8,8	1,5	0,0
IE. María Inmaculada	4,4	7,4	0,0	0,0
IED Agrícola Paratebueno	4,4	14,7	2,9	0,0
IE. Sinaí	2,9	8,8	1,5	0,0
Total Porcentaje	30,9	60,3	7,4	1,5

DESCRIPCIÓN INDICADORES

Siempre Evaluó y determino el grado de conocimientos y alcance de objetivos de enseñanza, otorgando calificaciones interpretables, útiles y fiables.

Casi siempre Evaluó o determino el grado de conocimientos y alcance de objetivos de enseñanza, otorgando calificaciones interpretables, útiles y fiables.

Casi nunca Evaluó o determino el grado de conocimientos, sin tener en cuenta el alcance de objetivos de enseñanza.

Nunca mido los conocimientos, ni alcance de objetivos.

Tabla 23

Medición del grado de competencias en la Evaluación Sumativa (Otorgando calificaciones interpretables, útiles y fiables)

	SIEMPRE	CASI SIEMPRE	CASI NUNCA	NUNCA
IE León XIII	8,8	8,8	0,0	0,0
IE Nemesio Rodríguez Escobar	10,3	7,4	1,5	1,5
IE. Santa María	7,4	8,8	0,0	0,0
IE. María Inmaculada	5,9	5,9	0,0	0,0
IE.D Agrícola Paratebuena	2,9	16,2	2,9	0,0
IE. Sinai	1,5	10,3	0,0	0,0
Total Porcentaje	36,8	57,4	4,4	1,5

DESCRIPCIÓN INDICADORES

Siempre Evaluó y determino el grado de competencias y alcance de objetivos de enseñanza, otorgando calificaciones interpretables, útiles y fiables.

Casi siempre Evaluó o determino el grado de competencias y alcance de objetivos de enseñanza, otorgando calificaciones interpretables, útiles y fiables.

Casi nunca Evaluó o determino el grado de competencias, sin tener en cuenta el alcance de objetivos de enseñanza.

Nunca mido las competencias, ni alcance de objetivos.

Tabla 22. y 23. Comparativo de la medición del grado de contenidos y competencias en la Evaluación Sumativa (Otorgando calificaciones interpretables, útiles y fiables), por parte de los docentes de las 6 IE objeto de estudio.

Figura 14.

Medición del grado de contenidos en la Evaluación Sumativa (Otorgando calificaciones interpretables, útiles y fiables)

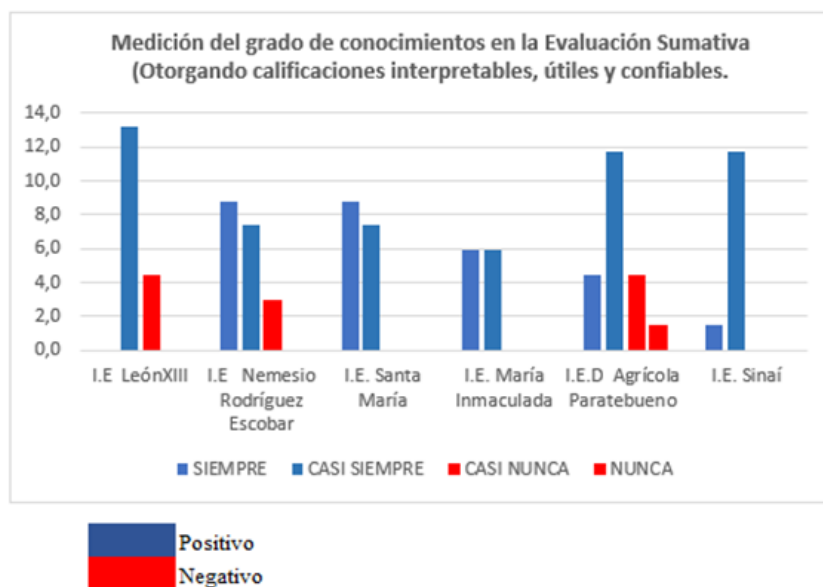


Figura 15.

Medición del grado competencias en la Evaluación Sumativa (Otorgando calificaciones interpretables, útiles y fiables)

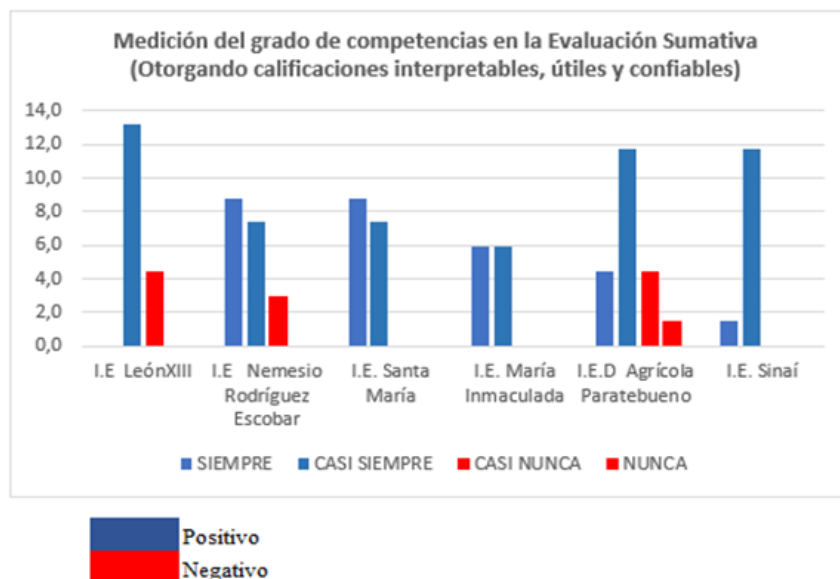


Figura 14 y 15. Representación porcentual de la medición del grado de contenidos y competencias en la Evaluación Sumativa (Otorgando calificaciones interpretables, útiles y fiables), por parte de los docentes, de las 6 Instituciones objeto de estudio.

Como se puede apreciar en las tablas 22 y 23 y las figuras 14 y 15, los docentes evaluados de los seis contextos educativos otorgan casi igualdad de importancia al grado de competencias (94,1%) en la Evaluación Sumativa, que, a los contenidos (91,2%), a la hora de asignar calificaciones interpretables, útiles y fiables; evidenciados en los porcentajes de siempre y casi siempre, respectivamente. Por el contrario, un 8,8% y un 5,9% casi nunca o nunca otorgan importancia al grado de contenidos o competencias que poseen los estudiantes.

Resultados obtenidos de la Aplicación de la Rúbrica de la Evaluación Sumativa, sobre la categoría Planeación

Tabla 24

Planeación de la Evaluación Sumativa (Parcial y Final)

	SIEMPRE	CASI SIEMPRE	CASI NUNCA	NUNCA
IE LeónXIII	10,3	7,4	0,0	0,0
IE Nemesio Rodriguez Escobar	7,4	11,8	0,0	0,0
IE. Santa Maria	10,3	5,9	0,0	0,0
IE. Maria Inmaculada	7,4	4,4	0,0	0,0
IED Agrícola Paratebueno	5,9	11,8	4,4	0,0
IE. Sinai	4,4	8,8	0,0	0,0
Total Porcentaje	45,6	50,0	4,4	0,0

DESCRIPCIÓN INDICADORES

Siempre Planifico la evaluación parcial y final, estableciendo coherencia entre contenidos y competencias, comparables con un estándar o referencias.

Casi siempre Planifico la evaluación parcial o final, estableciendo coherencia entre contenidos y competencias, comparables con un estándar o referencias.

Casi nunca Planifico la evaluación parcial o final, ni establezco coherencia entre contenidos y competencias.

Nunca Planifico ningún tipo de evaluación sumativa.

Tabla 24. Comparativo de la planeación en la Evaluación Sumativa (parcial y final), por parte de los docentes de las 6 IE objeto de estudio.

Figura 16.

Planeación de la Evaluación Sumativa (Parcial y Final)

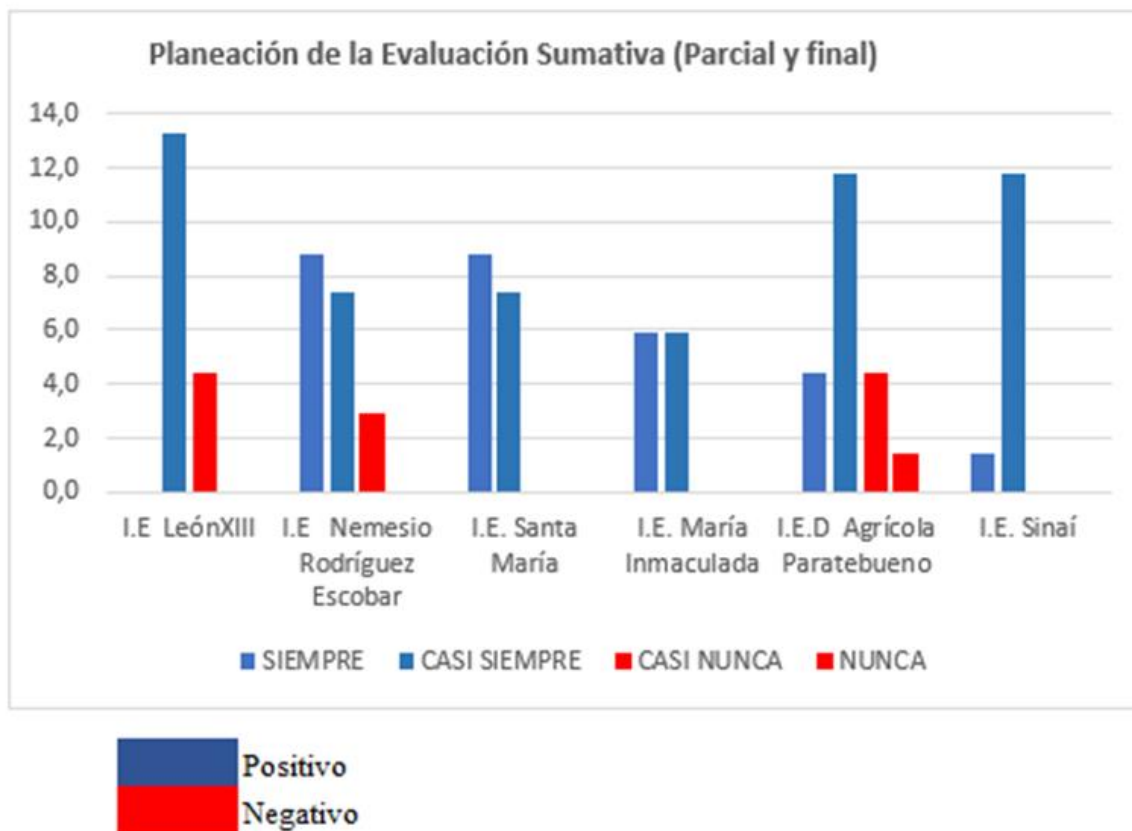


Figura 16. Representación porcentual de la planeación en la evaluación sumativa (parcial y final), por parte de los docentes, de las 6 Instituciones objeto de estudio.

En la tabla 24 y figura 15, se pudo observar que más del 50% de los docentes evaluados, manifestaron planificar la evaluación sumativa de forma parcial y final, estableciendo coherencia entre contenidos y competencias, como se evidencia en los resultados: un 45,6% siempre, un 50% casi siempre; por el contrario, tan solo un 4,4% casi nunca la planifican.

Resultados obtenidos de la Aplicación de la Rúbrica de la Evaluación Sumativa, sobre la categoría de Evaluación

Tabla 25

Aplicación de la evaluación parcial y final, para medir y determinar el grado de conocimientos y competencias, en la Evaluación Sumativa.

	SIEMPRE	CASI SIEMPRE	CASI NUNCA	NUNCA
IE León XIII	10,3	5,9	1,5	0,0
IE Nemesio Rodríguez Escobar	5,9	11,8	1,5	0,0
IE. Santa María	8,8	7,4	0,0	0,0
IE. María Inmaculada	7,4	4,4	0,0	0,0
IE.D Agrícola Paratebueno	8,8	10,3	2,9	0,0
IE. Sinai	4,4	8,8	0,0	0,0
Total Porcentaje	45,6	48,5	5,9	0,0

DESCRIPCIÓN INDICADORES

Siempre Aplico la evaluación parcial y final, para medir y determinar el grado de conocimientos y competencias, otorgando calificaciones

Casi siempre Aplico la evaluación parcial o final, para medir y determinar el grado de conocimientos y competencias, otorgando calificaciones.

Casi nunca Aplico la evaluación parcial o final, sin medir y determinar el grado de conocimientos y competencias.

Nunca Evalúo en ningún momento de la enseñanza.

Tabla 25. Comparativo de aplicación de la evaluación parcial y final, para medir y determinar el grado de conocimientos y competencias, en la Evaluación Sumativa, por parte de los docentes de las 6 IE objeto de estudio.

Figura 17

Aplicación de la evaluación parcial y final, para medir y determinar el grado de conocimientos y competencias, en la Evaluación Sumativa.

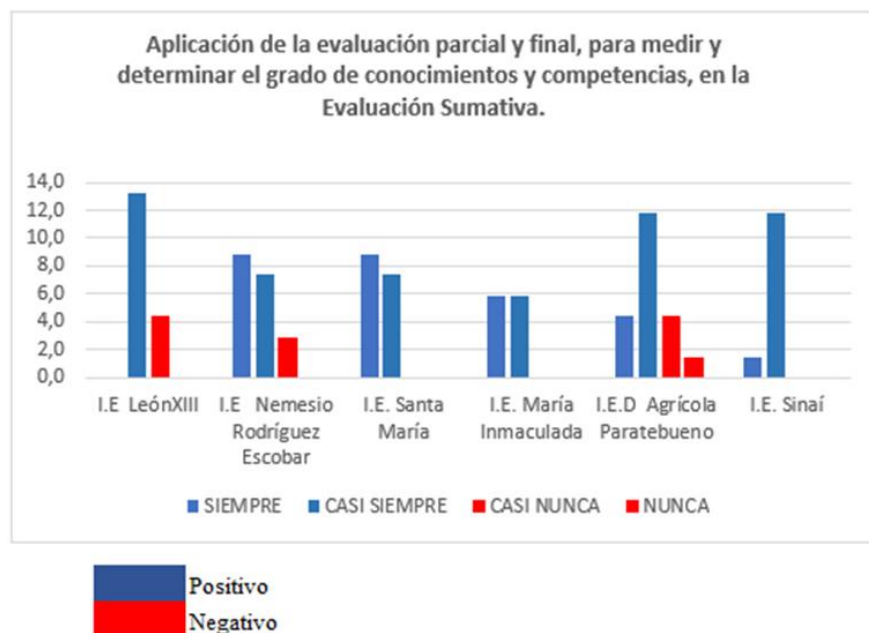


Figura 17. Representación porcentual de la aplicación de la evaluación parcial y final, para medir y determinar el grado de conocimientos y competencias, en la Evaluación Sumativa, por parte de los docentes de las 6 IE objetos de estudio.

Teniendo en cuenta los resultados obtenidos (tabla 25 y figura 17), se observó, que en las IE objeto de estudio, más del 40% de los docentes evaluados manifestaron aplicar evaluación sumativa parcial y final, para medir y determinar el grado de conocimientos y competencias, otorgando calificaciones a los aprendizajes de forma interpretables, útiles y confiables, como se evidencia en los resultados: Un 45,6% siempre, un 48,5% casi siempre; por el contrario, tan solo un 5,9% casi nunca evalúa oportunamente (momento de la enseñanza).

Resultados obtenidos de la Aplicación de la Rúbrica de la Evaluación Sumativa, sobre la categoría de Evaluación de Gestión de Habilidades de Pensamiento en la Evaluación Sumativa

Tabla 26

Promoción de habilidades de pensamiento en la Evaluación Sumativa (Toma decisiones y resolución problemas)

	SIEMPRE	CASI SIEMPRE	CASI NUNCA	NUNCA
IE León XIII	8,8	7,4	0,0	0,0
IE Nemesio Rodríguez Escobar	5,9	5,9	5,9	1,5
IE. Santa María	4,4	11,8	0,0	0,0
IE. María Inmaculada	7,4	4,4	0,0	0,0
IED Agrícola Paratebueno	7,4	13,2	1,5	0,0
IE. Sinai	1,5	11,8	0,0	0,0
Total Porcentaje	35,3	54,4	7,4	1,5

DESCRIPCIÓN INDICADORES

Siempre Promuevo habilidades de pensamiento para la toma de decisiones; desde las competencias de Análisis, Evaluación y Creación.

Casi siempre Promuevo las habilidades de pensamiento para la resolución de problemas de la cotidianidad; desde las competencias de Comprensión y Aplicación.

Casi nunca Promuevo habilidades de pensamiento para la toma de decisiones y la resolución de problemas; anteponiendo la memorización del conocimiento.

Nunca Promuevo habilidades de pensamiento de ningún tipo, sin tener en cuenta la estructura jerárquica de las habilidades cognitivas

Tabla 26. Comparativo de la promoción de habilidades de pensamiento en la Evaluación Sumativa (Toma decisiones y resolución problemas), por parte de los docentes de las 6 Instituciones objeto de Estudio

Figura 182

Promoción de habilidades de pensamiento en la Evaluación Sumativa (Toma decisiones y resolución problemas)

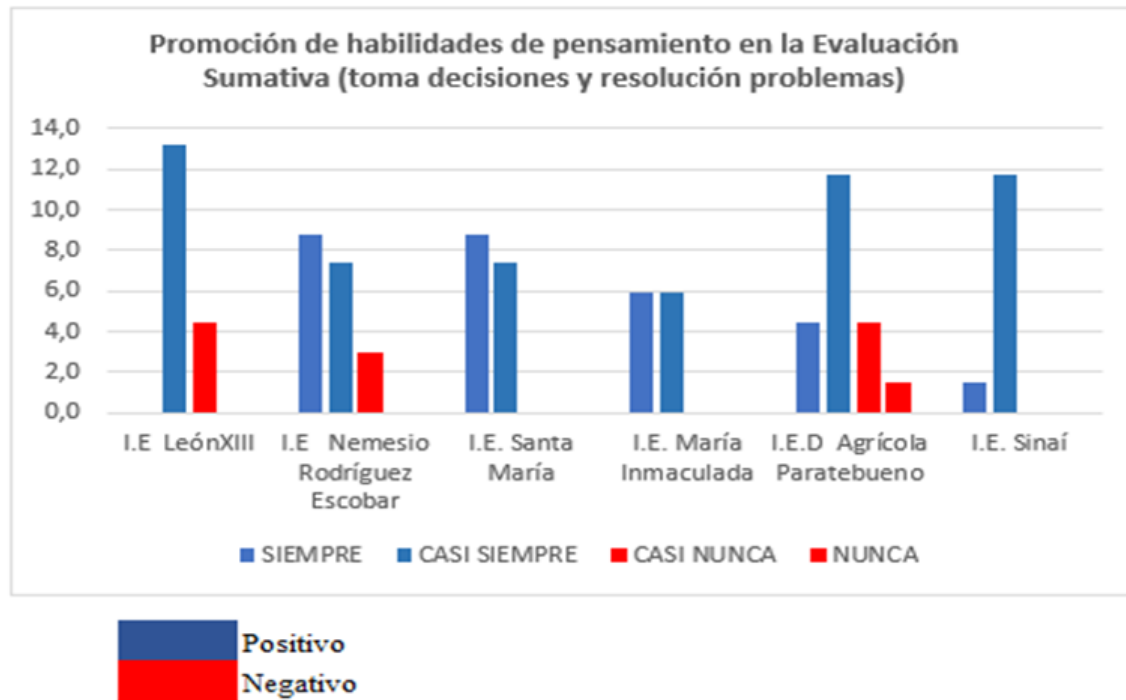


Figura 18. Representación porcentual de la promoción de habilidades de pensamiento en la Evaluación Sumativa (Toma decisiones y resolución problemas), por parte de los docentes de las 6 Instituciones objeto de Estudio.

Los anteriores resultados (tabla 26 y figura 18), dan muestra que más del 50% de los docentes evaluados manifestaron gestionar habilidades de pensamiento en la Evaluación Sumativa para la toma de decisiones y resolución de problemas, como se evidencia en los porcentajes: Un 35,3 % siempre, un 54,4% casi siempre; por el contrario, tan solo un 8,8% casi nunca o nunca las gestionan.

4.2 Discusión y análisis

A continuación, se muestran los principales hallazgos obtenidos en la investigación, presentando un breve análisis de los datos recopilados, a partir de un enfoque fenomenológico cualitativo y bajo un diseño descriptivo exploratorio:

Análisis de Resultados

Dando respuesta a la pregunta problema, se puede afirmar, que se cumplió con el objetivo general planteado, ya que se logró evaluar la incidencia de la evaluación por competencias, en relación con la práctica docente y los documentos institucionales; empleando herramientas, como las listas de chequeo del PEI, SIEE y planeadores de aula, con el propósito de evidenciar la evaluación desde las orientaciones institucionales (revisión documental); así, como las rúbricas de desempeño para docentes sobre los tres tipos de evaluación: diagnóstica, formativa y sumativa, para corroborar la evaluación como acción pedagógica; lo anterior sustentado bajo los siguientes hallazgos:

*A partir de la revisión documental del PEI, se encontró que, aunque más del 60% de las Instituciones Educativas evidencian tener definido el modelo pedagógico dentro del PEI, no orientan con claridad las prácticas docentes y los propósitos de la evaluación, con relación al estudiante que desean formar en términos de competencias.

*En cuanto al SIEE, en el establecimiento de la coherencia entre el modelo pedagógico y los criterios de evaluación y promoción, con respecto a la evaluación por competencias; se logra demostrar que, aunque en la mitad de las instituciones tienen definidos los criterios de evaluación acordes con el modelo pedagógico, no relacionan explícitamente la forma en que se

evalúan las competencias de los estudiantes. Ahora, desde la perspectiva que evidencia la planeación de la evaluación diagnóstica, formativa y sumativa, se observó, que en más del 60% de las I.E (6), los SIEE relacionan los tres tipos de evaluación desde un marco teórico, pero no describen claramente los momentos, formas e instrumentos para aplicarlas como práctica docente. Sin embargo, como estrategia de valoración integral de los desempeños, tienen establecidos porcentajes para el saber, el saber hacer y lo actitudinal, en los informes académicos por periodo escolar.

Por otro lado, en la revisión de los planeadores de aula, se encontró que en promedio, un 50% de los docentes, no evidencian y especifican con claridad la forma en que realizan la planeación de evaluación por competencias acorde con el modelo pedagógico y el SIEE, ya que no dan muestra de los instrumentos y medios planteados para la evaluación de aprendizajes en torno a las habilidades de pensamiento y no se describe una estructura definida para la promoción de las mismas.

En lo concerniente a los resultados en la aplicación de la rúbrica para los tres tipos de evaluación, más del 50% de los docentes manifestaron que en la *evaluación diagnóstica*, tienen conceptos claros sobre el proceso y la forma en que se debe consolidar la información para identificar los conocimientos previos, realizándola al inicio de un ciclo educativo y de manera puntual en distintos momentos, individual y grupal (prognosis y diagnosis). Ahora, en la *evaluación formativa*, también muestran claridad sobre su función de regular estrategias, recursos y actividades constante y esporádicamente, dando lugar a la retroalimentación de tipo interactiva, retroactiva y proactiva, para realizar adaptaciones didácticas inmediatas, con el fin de conocer qué, cómo, cuándo y cuánto está aprendiendo el estudiante. Para concluir, en la *evaluación sumativa*, se planificada de forma parcial y final, con la asignación de calificaciones

interpretables, útiles y confiables, para los aprendizajes de los estudiantes y otorgan igualdad de valor para determinar el grado de conocimientos y competencias. En termino de gestión de habilidades de pensamiento, en los tres tipos de rúbrica sustentan su promoción.

Discusión de los resultados

En relación con los hallazgos expuestos, se encontró que, en la mayoría de las Instituciones Educativas, la incidencia de la evaluación por competencias, respecto del referente del SIEE, no refleja una orientación explícita sobre la valoración de aprendizajes en torno a esta naturaleza, pues no se describen los momentos, las formas y los instrumentos que deben incluir y aplicar los docentes desde su acción pedagógica.

En cuanto a la incidencia de la evaluación por competencias, conforme a la práctica docente, tampoco influye significativamente en el aprendizaje de los estudiantes, dado que, en su planeación, no dan muestra de una estructura definida para la gestión, promoción y valoración de las habilidades de pensamiento.

Por lo que se refiere al cumplimiento del primer objetivo específico, “Caracterizar las formas de evaluación desarrolladas en la práctica docente y en los documentos institucionales”, fundamentados en la revisión de referentes del PEI, SIEE y los planeadores de aula, se hace necesario realizar un replanteamiento de los siguientes factores:

*Que en la construcción de los SIEE se debe dar mayor importancia a la evaluación por competencias, definiendo explícitamente los momentos, las formas y los instrumentos en que los docentes la deben incluir y aplicar en su acción pedagógica.

*Es menester que los establecimientos educativos diseñen un formato institucional como planeador de aula, enfocado en el modelo pedagógico, ya que éste, orienta y caracteriza el

aprendizaje que deben recibir los estudiantes y el tipo de enseñanza que deben impartir los docentes.

*Se requiere mayor seguimiento y control por parte de las directivas de cada Institución Educativa, en el cumplimiento de lo que planean los docentes, con relación a su acción pedagógica, permitiéndoles realizar una evaluación de desempeño acorde y justificado con su quehacer.

En cuanto al segundo objetivo específico, “Determinar los factores que intervienen en la planeación de las evaluaciones según las competencias a desarrollar, como práctica docente”, se encontró una limitante en la investigación, ya que los resultados de la autoevaluación, reflejaron una acción pedagógica positiva en todos los aspectos, sin demostrar falencias presentes en aspectos como: conocimiento, planeación, evaluación y gestión de habilidades de pensamiento en la aplicación de la evaluación diagnóstica, formativa y sumativa, lo que nos genera un nuevo tema de investigación donde se evidencie el proceso de evaluación aplicado al estudiante y las medidas de mejora que se toman para el cierre de brechas, para el cumplimiento de los objetivos de aprendizaje propuestos en la planeación.

4.2.1 Propuesta de la Investigación

Tomando como referencia el análisis y la discusión de datos del presente estudio, se hace la propuesta del taller investigativo, cuyo contenido está dirigido para todo tipo de Institución Educativa, bajo la temática “La implementación de lineamientos de la evaluación por

competencias, como práctica de aula”; cuya finalidad está enfocada en invitar a los docentes para ampliar la comprensión del concepto de competencias, su impacto en los aprendizajes y la coherencia que debe existir entre los SIEE, con respecto a las formas de evaluar en el aula.

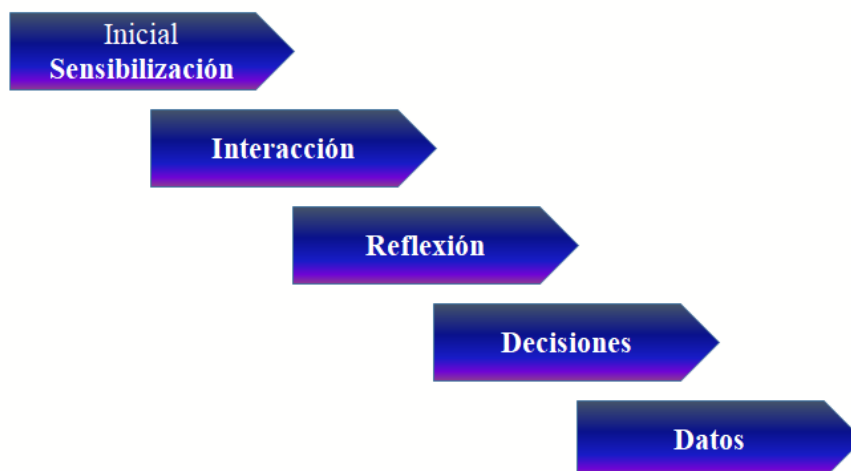
Para su diseño se tomó como marco de referencia a Ghiso, 1999, estructurado en cinco (5) momentos: sensibilización, interacción, reflexión, decisiones y datos. Se sugiere acceder al siguiente enlace para visibilizar la propuesta en su totalidad <https://youtu.be/xH726uz0bHI>

A continuación, se relacionan algunas imágenes del taller. (Anexo H).



DESCRIPCIÓN DEL TALLER

Es un producto de la investigación que se puede replicar en diferentes instituciones. Su aplicación se realizará en cinco momentos:



SENSIBILIZACIÓN

Momento I

- ¿Cómo estamos evaluado?
- ¿Qué elementos utilizamos para evaluar?
- ¿En qué momentos (de la unidad) estamos evaluando?
- ¿Cómo estamos utilizando los malos resultados?



ANÁLISIS DE DATOS

Momento V

- Fallas conceptuales - competencias
- Metodologías de evaluación interna
- Conexión y/o lineamientos con evaluaciones externas
- Planes de mejoramiento de acuerdo a resultados anteriores
- Situaciones del contexto real: deserción
- Sensibilización con los docentes



4.3 Conclusiones y recomendaciones

Como apartado final, los investigadores concluyeron:

*Que los factores que inciden en la evaluación por competencias en las instituciones educativas tienen una relación directa con la adopción del modelo pedagógico descrito dentro del PEI y los criterios de evaluación y promoción contemplados dentro del SIEE, a partir de la influencia significativa que ejercen los ámbitos, experiencias y concepciones de la Evaluación Educativa dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Por lo tanto, es ineludible reformular aspectos institucionales como la práctica docente y la evaluación como mecanismo de seguimiento y mejora continua, para permitirle a los estudiantes que construyan su propio aprendizaje y le asignen un significado.

*Que, para mejorar la calidad de la educación en Colombia, como lo propone la OCDE, es necesario fijar expectativas claras de los valores, los conocimientos y las competencias que deben adquirir los estudiantes en cada etapa del ciclo educativo e igualmente, es de vital importancia elevar la calidad de la enseñanza centrada en la concepción del maestro (Mineducación, 2016); siendo esta, una tarea prioritaria que deben realizar los entes educativos, a partir de la revisión anual de sus planes de mejoramiento institucional.

Recomendaciones

Teniendo en cuenta los documentos institucionales consultados en los seis contextos, se recomienda hacer una revisión y ajustes del PEI, dado que la mayoría de ellos, dan muestra de una misión, visión y valores institucionales desactualizados, del mismo modo, que la propuesta pedagógica desde los aspectos de currículo, aprendizaje, estudiante y docente sea acorde con lo establecido dentro de los SIEE.

Referencias

Aguiar, E. P. (2015). Observación participante: una introducción. *Revista San Gregorio*, 80-89.

<http://revista.sangregorio.edu.ec/index.php/REVISTASANGREGORIO/article/view/116/72>

Álvarez, J. M. (2011). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Ediciones Morata, SL.

Ausubel, D. (1983). *Teoría del aprendizaje significativo*. Fascículos de CEIF, 1(1-10).

https://www.academia.edu/download/36648472/Aprendizaje_significativo.pdf

Ayala Zuluaga, C. F., Orrego Nore, J. F. y Ayala Zuluaga, J. E. (2014). Las prácticas evaluativas como proceso holístico en y con el otro. *Folios*, (40), 31-44.

<https://doi.org/10.17227/01234870.40folios31.44>

Bojorque, G., Bojorque, V., & Dávalos, J. (2016). Variables personales relacionadas con el rendimiento académico. *Maskana*, 7(2), 57-67.

<https://publicaciones.ucuenca.edu.ec/ojs/index.php/maskana/article/view/1050>

Canu, M. y Duque Escobar, I. M. (2017). Sobre el coeficiente Alpha de Conbach y su interpretación en la evaluación educativa. *EIEI ACOFI*. <https://doi.org/10.26507/ponencia.608>

Chamorro, Y. L. (2021). *Prácticas de Aula y Desarrollo de la Lectura Crítica en Estudiantes de Básica Secundaria*. [Tesis de maestría, Universidad de Córdoba]. Repositorio Institucional

Unicórdoba.

<https://repositorio.unicordoba.edu.co/bitstream/handle/ucordoba/4159/chamorroeyidylucia.pdf?sequence=5&isAllowed=y>

Chufama, M. y Sithole, F. (2021). The pivotal role of diagnostic, formative and summative assessment in higher education institutions' teaching and student learning. *International Journal of Multidisciplinary Research and Publications*, 4(5), 5-15.

https://www.academia.edu/download/75265837/IJMRAP_V4N4P107Y21.pdf

Constitución Política de Colombia. Artículo 27 y 67. Junio 13 de 1991. <https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Constitucion/1687988>

Dávalos, C. G., & Vásquez, G. A. N. (2013). Las competencias: una propuesta conceptual hacia la unificación multidimensional en el contexto de los recursos humanos. *European Scientific Journal*. Pág. 391-402.

[https://www.researchgate.net/profile/Marcin-](https://www.researchgate.net/profile/Marcin-Jewdokimow/publication/259994368_Creativity_at_School_Conclusions_from_Polish_Study/links/02e7e52ef780b21480000000/Creativity-at-School-Conclusions-from-Polish-Study.pdf#page=403)

[Jewdokimow/publication/259994368_Creativity_at_School_Conclusions_from_Polish_Study/links/02e7e52ef780b21480000000/Creativity-at-School-Conclusions-from-Polish-Study.pdf#page=403](https://www.researchgate.net/profile/Marcin-Jewdokimow/publication/259994368_Creativity_at_School_Conclusions_from_Polish_Study/links/02e7e52ef780b21480000000/Creativity-at-School-Conclusions-from-Polish-Study.pdf#page=403)

De Camilloni, A. (2000). La calidad de los programas de evaluación y de los instrumentos que los integran. *La evaluación de los aprendizajes en el debate contemporáneo. 2ª reimpresión. México: Paidós, 67-92.*

https://moodle4vz.unsl.edu.ar/moodle/pluginfile.php/80654/mod_resource/content/0/Calidad-programas-e-instrumentos-eval.-Camilloni-1998.pdf

Decreto 1290 de 2009. [Presidencia de la República]. Por el cual se reglamenta la evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes de los niveles de educación básica y media. Abril 16 de 2009. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=35954>

Decreto 1075 de 2015. [Presidencia de la República]. Por medio del cual se expide el Decreto Único Reglamentario del Sector Educación. Mayo 26 de 2015.

<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=77913>

Decreto 501 de 2016. [Presidencia de la República]. Por el cual se adiciona el Decreto Único Reglamentario del Sector Educación para reglamentar la Jornada Única en los establecimientos educativos oficiales y el Programa para la implementación de la Jornada Única y el Mejoramiento de la Calidad de la Educación Básica y Media, conforme a lo dispuesto en los artículos 57 y 60 de la Ley 1753 de 2015. Marzo 30 de 2016.

<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=69054>

De Gialdino, I. V. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Editorial Gedisa.

https://books.google.com.do/books?hl=es&lr=&id=upPsDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA66&dq=GIALDINO+2006&ots=2JNSaCEBjn&sig=5jhsLnpBtvTZ2wSg3K-Kxf-dQ98&redir_esc=y#v=onepage&q=GIALDINO%202006&f=false

Delgado, A.M. y Oliver, R. (2006). La evaluación continua en un nuevo escenario docente.

Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento, 3(1), 1-13.

<https://www.raco.cat/index.php/RUSC/article/download/49333/50222/>

Díaz Barriga, F. (2001). Habilidades de pensamiento crítico sobre contenidos históricos en alumnos de bachillerato. *Revista mexicana de investigación educativa*, 6(13). 8

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=299774>

Díaz Barriga Arceo, F. y Vázquez Negrete, V. I. (2020). Avatares y cajas de herramientas: Identidad digital y sentido del aprendizaje en adolescentes de secundaria. *Revista Electrónica Educare*, 24(1), 1-23. https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?pid=S1409-42582020000100001&script=sci_arttext

Doctor Bello. (5 de mayo de 2020). Curso de neurología aprende fácil y rápido. [Video].

Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=IGL3_HRAT9c

Domínguez Rodríguez, Y. (2022). Instrumentos y tipos de evaluación. *Con-Ciencia Serrana Boletín Científico de la Escuela Preparatoria Ixtlahuaco*, 4(7), 37-39.

<https://repository.uaeh.edu.mx/revistas/index.php/ixtlahuaco/article/view/8460>

Echeverría, G. (2005). Análisis cualitativo por categorías. *Apuntes docentes de Metodología de la Investigación*. Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Santiago de Chile.

https://www.academia.edu/download/35683961/ANALISISCUALITATIVO_G_ECHEVERRIA_1.pdf

Esteban, N. T. (2018). Tipos de Investigación. Repositorio Universidad Santo Domingo de Guzmán.

<http://repositorio.usdg.edu.pe/handle/USDG/34>

Esquivel Sánchez, A., Malpica Serrano, G. V., Meza Menchaca, T, y Garcimarrero Espino, E. A. (2018). Análisis del aprendizaje autodirigido en la educación médica: estrategias para alcanzarlo. *En Aprendizaje, formación y educación por competencias*. Editorial Corporación CIMTED. <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/http://memoriascimted.com/wp-content/uploads/2017/01/Libro-CIEBC2018.pdf>

Feria Ávila, H., Matilla González, M. y Mantecón Licea, S. (2020). La entrevista y la encuesta: ¿Métodos o técnicas de indagación empíricas?. *Didasc@ lia: didáctica y educación* ISSN 2224-2643, 11(3), 62-79. <https://revistas.ult.edu.cu/index.php/didascalía/article/view/992/997>

Fuster, D. E. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. *Revista de psicología educativa Propósitos y Representaciones*, 7(1), 201–229. <https://doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.267>

Delgado García, A. M. y Oliver Cuello, R. (2009). Interacción entre la evaluación continua y la autoevaluación formativa: La potenciación del aprendizaje autónomo. *Revista de Docencia Universitaria (REDU)*, 4, 1–13. <https://polipapers.upv.es/index.php/REDU/article/view/6234>

Gatica Lara, F. y Uribarren Berrueta, T.N.J (2013). ¿Cómo elaborar una rúbrica? *Revista Investigación en Educación Médica*, 2 (5), 61-65.

<http://riem.facmed.unam.mx/index.php/riem/article/view/452>

Ghiso, A. (1999). Acercamientos: el taller en procesos de investigación interactivos. *Estudios sobre las culturas contemporáneas*, 5(9), 141-153.

<https://www.redalyc.org/pdf/316/31600907.pdf>

Guerrero, C. y Narváez G. (2013). Las competencias: una propuesta conceptual hacia la unificación multidimensional en el contexto de los recursos humanos. *European Scientific Journal*. 4 (1). Pág. 391-402. <https://core.ac.uk/download/pdf/328024035.pdf>

Hattie, J. y Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112. <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.3102/003465430298487>

Hernández, M. y Mola, M. (2016). Prácticas evaluativas del aprendizaje de la Universidad Deportiva del Sur de Venezuela. *Revista cubana de Educación Superior*. 1(2). Pág. 4-15.

http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0257-43142016000200001

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación. 6ta Edición*. Editorial McGraw Hill.

<https://drive.google.com/file/d/1Fjufmi0oGY4Zs8EajFiAJYNT2qoecH4k/view>

Hernández Sampieri, R. y Mendoza Torres, C. P. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill.

https://books.google.com.co/books/about/METODOLOG%C3%8DA_DE_LA_INVESTIGACI%C3%93N.html?id=5A2QDwAAQBAJ&redir_esc=y

Hernández Nodarse, M. y Mola Canter, M. (2016). Prácticas evaluativas del aprendizaje en la Universidad Deportiva del Sur de Venezuela. *Revista Cubana de Educación Superior*, 35(2), 4-15. http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S0257-43142016000200001&script=sci_arttext&tlng=en

Hernández Hernández, F. (2013), La cultura visual en los procesos de documentación sobre cómo los jóvenes aprenden dentro y fuera de la escuela secundaria.

<https://www.revistas.ufg.br/VISUAL/article/download/30686/16686/>

Hervás Avilés, R. M. (2008). Identificación de variables que influyen en los estilos de aprendizaje. Claves para conocer cómo aprenden los estudiantes. *Revista de estilos de aprendizaje*. 1 (1). <https://doi.org/10.55777/rea.v1i1.868>

Hidalgo, N. y Torrecilla, F. J. M. (2017). Las concepciones sobre el proceso de evaluación del aprendizaje de los estudiantes. REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 15(1), 107-128.

<https://revistas.uam.es/reice/article/view/6965>

Hincapié Parejo, N. F. y Clemenza de Araujo, C. (2022). Evaluación de los aprendizajes por competencias: Una mirada desde el contexto colombiano. Revista de Ciencias Sociales, 28(1), 106-122. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28069961009>

Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación, Icfes (2018) Guía introductoria al diseño centrado en evidencias

<https://www.icfes.gov.co/documents/39286/14030789/1.+Guia+introdutoria+al+Dise%C3%B1o+Centrado+en+Evidencias.pdf>

Incháustegui Arias, J. L. (2019). La base teórica de las competencias en educación. Educere, 23(74), 57-67. <https://www.redalyc.org/journal/356/35657597006/html/>

León Urquijo, A. P., Risco del Valle, E. y Alarcón Salvo, C. (2018). Aprendizajes que promueven los profesores en un enfoque curricular por competencia en educación superior. PRA, 18(23), 108–126. <https://revistas.uniminuto.edu/index.php/praxis/article/view/1644>

Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la ley general de educación. Febrero 8 de 1994. DO. No. 41214. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=292>

Ley 1188 de 2008. Por la cual se regula el registro calificado de programas de educación superior y se dictan otras disposiciones. Abril 25 de 2008. DO. No 46971.

<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=30009>

Ley 1324 de 2009. Por la cual se fijan parámetros y criterios para organizar el sistema de evaluación de resultados de la calidad de la educación, se dictan normas para el fomento de una cultura de la evaluación, en procura de facilitar la inspección y vigilancia del Estado y se transforma el ICFES. Julio 13 de 2009. DO. No 47409.

<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=36838>

Ministerio de Educación Nacional (2008). *Evaluación para los Aprendizajes*. Periódico Al tablero, de un país que educa y que se educa, publicación No. 44.

<https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-162342.html>

Ministerio de Educación Nacional. (s.f.). *Revolución Educativa. Programas para el desarrollo de competencias - Dirección de calidad de la educación preescolar, básica y media.*

https://r.search.yahoo.com/_ylt=AwrFOpbDK7hkEc0LKZCrcgx.;_ylu=Y29sbwNiZjEEcG9zAzEEEdnRpZAMEc2VjA3Ny/RV=2/RE=1689820227/RO=10/RU=https%3a%2f%2fwww.mineducacion.gov.co%2f1759%2farticles-217596_archivo_pdf_desarrollocompetencias.pdf/RK=2/RS=z1aS3ID2kHXJJsh.qn6wi8KZl1A-

Ministerio de Educación Nacional. (2015). *Ruta de seguimiento y reflexión pedagógica “Siempre Dia E”*. Guía 3 para Directivos Docentes -ciclo 2 - Prácticas de aula.

https://www.academia.edu/37452404/RUTA_DE_SEGUIMIENTO_Y_REFLEXI%C3%93N_PEDAG%C3%93GICA_SIEMPRE_DIA_E_GU%C3%8DA_3_PARA_DIRECTIVOS_DOCENTES_CICLO_2_PR%C3%81CTICAS_DE_AULA_MINISTERIO_DE_EDUCACI%C3%93N_NACIONAL_DIRECCI%C3%93N_DE_CALIDAD_DE_LA_EPBM Octubre 2015

Ministerio de Educación (2016). *Revisión de políticas nacionales de educación. La educación en Colombia*

<https://observatorioeducacion.org/revision-de-politicas-nacionales-de-educacion-la-educacion-en-colombia>

Morin, E., Ciurana, E. R. y Motta, R. D. (2003). *Educación en la era planetaria*. Editorial Gedisa.

https://books.google.com.co/books?hl=es&lr=&id=M_AkBQAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA9&dq=Educar+en+la+era+planetaria&ots=fTLkPgcRHR&sig=K9e4h0Ci3a7g6hGUHV7MM19lriI&redir_esc=y#v=onepage&q=Educar%20en%20la%20era%20planetaria&f=false

Muriel Muñoz, L. E. y Gómez Vahos, L. E. (2018). *Prácticas evaluativas en la escuela, una ruta pedagógica hacia la construcción de aprendizajes significativos*. [Tesis de maestría, Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano - CINDE]. Repositorio institucional CINDE. <http://repository.cinde.org.co/handle/20.500.11907/2300>

Nápoles Villa, A. V., & Marrero Fornaris, C. (2023). Diseño y aplicación de la lista de chequeo, como herramienta para abordar la reducción de riesgos en la gestión por competencias. *Revista*

De Investigación Latinoamericana En Competitividad Organizacional, 5(17), 12–26.

<https://doi.org/10.51896/rilco.v5i17.159>

Nazareth Castellanos (21 de junio de 2021). Principios Neurociencia. [Video]. Youtube.

<https://www.youtube.com/watch?v=nrjsnC54t6U&list=LL&index=4>

Nieto, N. (2018). Tipos de investigación. pp. 1-4.

<https://www.academia.edu/download/99846223/250080756.pdf>

Nin, M. C. y Acosta, M. I. (2020). Prácticas evaluativas en la enseñanza de la geografía en educación secundaria. *Boletín geográfico*, 42(1), 83-102.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7521140>

Obregón Cordón, W. Y. y Parra Afanador, N. A. (2018). Tesis de grado. *Evaluación por Competencias: Una Estrategia para Fortalecer Procesos Formativos en Lenguaje*. [Tesis de Maestría, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia]. Repositorio institucional UPT.

https://repositorio.uptc.edu.co/bitstream/001/3260/1/Evaluacion_por_competencias.pdf

Oramas, A. (2020). *Concepción sobre la práctica evaluativa que realizan los profesores en modalidad a distancia*. Encuentros, 18(02), 26-41.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7772896>

Pérez, D. (2007). Revisión y análisis del modelo de evaluación orientada en los objetivos (Ralph Tyler-1950). *Relieve, Revista Electrónica en Investigación y Evaluación Educativa*.

https://www.academia.edu/download/34585913/EVALUACION_DE_TYLER.pdf

Pimienta Prieto, J. H. (2008). Evaluación de los aprendizajes. Un enfoque basado en competencias, 2(1), pág. 26.

<http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx/jspui/bitstream/123456789/2645/1/Evaluaci%C3%B3n%20de%20los%20aprendizajes.%20Un%20enfoque%20basado%20en%20competencias.pdf>

Reidl Martínez, L.M. (2012). Marco conceptual en el proceso de investigación. *Investigación en educación médica*, 1(3), 146-151. [https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S2007-](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S2007-50572012000300007&script=sci_abstract)

[50572012000300007&script=sci_abstract](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S2007-50572012000300007&script=sci_abstract)

Robles Garrote, P. y Rojas, M. (2015). La validación por juicio de expertos: dos investigaciones cualitativas en Lingüística aplicada. *Revista Nebrija de lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas*, (18), 124-139. <https://www.nebrija.com/revista-linguistica/la-validacion-por-juicio-de-expertos-dos-investigaciones-cualitativas-en-linguistica-aplicada.html>

Rochera Villach, M. J y Naranjo Llanos, M. (2007). Ayudar a autorregular el aprendizaje en una situación de evaluación. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, N° 13 Vol 5 (3), 2007. P. 805-824. http://www.investigacion-psicopedagogica.com/revista/articulos/13/espanol/Art_13_147.pdf

Rosales, M. (2014). Proceso evaluativo: evaluación sumativa, evaluación formativa y Assesment su impacto en la educación actual. In *Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación* (Vol. 4, p. 662).

https://eduvirtual.cuc.edu.co/moodle/pluginfile.php/607104/mod_resource/content/2/OEI%20TIPOS%20DE%20EVALUACION.pdf

Rueda Beltrán, M. (2011). La investigación sobre la planeación educativa. Perfiles educativos, 33(131), pág. 2. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982011000100001

Schunk, D. H. (2012). Teorías del Aprendizaje: Una perspectiva educativa. 6ta. Editorial Pearson.

Selltiz, C., Jahoda, M., Deutsch, M. y Cook, S. W. (1968). Métodos de investigación en las relaciones sociales.

Ediciones Rialp S.A. Madrid. pp. 67-99

Secretaría de Educación del Distrito (S.F.) Subsecretaría de Calidad y Pertinencia Dirección de Evaluación de la Educación. Seice Sistema de evaluación integral para la calidad de la educación. Alcaldía Mayor de Bogotá.

<https://repositoriosed.educacionbogota.edu.co/handle/001/1347>

Soler Cárdenas, S. F. y Soler Pons, L. (2012). Usos del coeficiente alfa de Cronbach en el análisis de instrumentos escritos. *Rev Méd Electrón.* 34(1).

http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1684-18242012000100001

Soto, C. A. y Vargas, I. E. (2017). La fenomenología de Husserl y Heidegger. *Revista de enfermería y humanidades Cultura De Los Cuidados*, (48), 43–50.

<https://doi.org/10.14198/cuid.2017.48.05>

Tamayo, G. (2000). Diseños muestrales en la investigación. *Revista Semestre Económico* 4(7),

14. <https://revistas.udem.edu.co/index.php/economico/article/view/1410>

Tamayo y Tamayo, M. (2004). *El proceso de la investigación científica*. LIMUSA Noriega Editores.

https://books.google.com.co/books?hl=es&lr=&id=BhymmEqkJwC&oi=fnd&pg=PA11&dq=El+Proceso+de+la+Investigaci%C3%B3n+Cient%C3%ADfica.&ots=TsdEchX1hI&sig=Tnmpths hTmHHLeqwfJCP62JuCg&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false

Taylor, S. J. y Bodgan, R. (1984). La observación participante en el campo. *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados. Paidós Ibérica.*

<https://studylib.es/doc/168209/la-observaci%C3%B3n-participante>

Trujillo-Segoviano, J. (2014). El enfoque en competencias y la mejora de la educación. *Revista*

Ra Ximhai, 10(5), 307-322. <https://www.redalyc.org/pdf/461/46132134026.pdf>

UNESCO, (2015). Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos.

https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa

UNESCO. (2022). Qué debe saber acerca de las competencias para el trabajo y la vida.

<https://www.unesco.org/es/education/skills/need-know>

Van Dalen, D. B., & Meyer, W. J. (1971). Manual de técnica de la investigación educacional.

Velásquez, R. D., Puente, S. M., Chacón, A. E. C. y Martínez, Z. C. (2019). Prácticas de aula: retos y satisfacciones en pos de la calidad educativa. *Acción Pedagógica*, 28(1), 101-119.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7997869>

Vlachopoulos, D. (2008). ¿Evaluación final o evaluación continua?: Un estudio sobre la valoración de los sistemas evaluativos por lo estudiantes de lengua griega antigua. *Classica - Revista Brasileira De Estudos Clássicos*, 21(1), 7-24. [https://doi.org/10.14195/2176-6436_21-](https://doi.org/10.14195/2176-6436_21-1_1)

1_1

Zabalza Beraza, M. A (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional*. Narcea S.A de Ediciones.

Zea Silva, L. A., Galvis Vásquez, D. J., Gómez Muñoz, D. P., Rojas Benavidez, L., Valencia Cortés, L. M., Fajardo Pinzón, M, y Flórez Romero, R. (2016). *Aprendizaje, cognición y mediaciones en la escuela. Una mirada desde la investigación de instituciones educativas del Distrito Capital*. Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP. <https://repositorio.idep.edu.co/handle/001/119>

Apéndices

Anexo A. Alpha de Cronbach

Anexo B. Consentimiento informado

Anexo C. Instrumentos

Anexo D. Validación de instrumentos

Anexo E. Evidencias de trabajo de campo

Anexo F. Matriz de análisis categorial

Anexo G. Curriculum vitae del investigador o investigadores.

Anexo H. Taller científico evaluación por competencias como práctica de aula