

Estrategias de Evaluación Integral por Competencias en el Colegio Adventista de Zaragoza

Corporación Universitaria Adventista

Facultad de Educación

Especialización en Docencia



Richard Andrey Bolaños Cubides

Yulieth Paola Narváez Buelvas

Jesús Daniel Serrano Peña

Carlos Deyber Trujillo Ortiz

Medellín, Colombia

2019

ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN INTEGRAL POR COMPETENCIAS EN EL COLEGIO ADVENTISTA DE ZARAGOZA



CORPORACIÓN UNIVERSITARIA ADVENTISTA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

CENTRO DE INVESTIGACIONES

NOTA DE ACEPTACIÓN

Los suscritos miembros de la comisión Asesora del Proyecto de Grado: “Estrategias de Evaluación Integral y por Competencias en la Institución Educativa Adventista de Zaragoza.”, elaborado por los estudiantes: **Richard Andrey Bolaños Cubides, Yulieth Paola Narváz Buelvas, Jesús Daniel Serrano Peña Y Carlos Deyber Trujillo Ortiz**, del programa de Especialización en Docencia, nos permitimos conceptuar que éste cumple con los criterios teóricos y metodológicos exigidos por la Facultad de Educación y por lo tanto se declara como:

APROBADO

Medellín, Noviembre 21 de 2019


Mg. Gelver Pérez Pulido
Presidente


Mg. Gustavo Adolfo Phérez Gómez
Secretario


Mg. Luz Doris Chaparro Salazar
Vocal


Mg. Wilson Arana Palomino
Vocal

Personería Jurídica según Resolución del Ministerio de Educación No. 8529 del 6 de junio de 1983 / NIT 860.402.751-3

Cra. 84 No. 33AA-1 PBX. 250 83 28 Fax. 250 79 48 Medellín <http://www.unac.edu.co>

Tabla de Contenido

RESUMEN PROYECTO DE INVESTIGACIÓN	viii
Capítulo Uno - El Problema	1
Descripción del Problema.....	1
Formulación del Problema.....	2
Justificación	3
Objetivos.....	3
Objetivo general.	3
Objetivos específicos.....	4
Categorías	4
Hipótesis de Acción.....	4
Delimitaciones	6
Delimitación de tiempo.	6
Delimitación de los tópicos.	7
Delimitación espacial.	7
Delimitación demográfica.	7
Limitaciones	7
Supuestos de la investigación.....	7
Definición de Términos	8
Capítulo Dos - Marco Teórico.....	10
Antecedentes.....	10
Estrategias.....	13
Desarrollo Teórico.....	23
La educación integral.....	23

ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN INTEGRAL POR COMPETENCIAS EN EL COLEGIO ADVENTISTA DE ZARAGOZA

Evaluación integral.....	24
La evaluación por competencias.....	27
Estrategias de evaluación.....	29
Procesos de aprendizaje.....	32
Contextualización.....	33
Marco Institucional.....	34
Reseña histórica.....	34
Visión.....	35
Objeto social.....	35
Capítulo Tres - Diseño Metodológico.....	36
Plan de Trabajo.....	36
La Población.....	37
El Muestreo.....	38
Recolección de la Información.....	38
Técnica de búsqueda de la información.....	38
Técnicas de registro.....	39
Técnicas de sistematización y clasificación.....	42
Cronograma de Actividades.....	43
Presupuesto de la Investigación.....	44
Capítulo Cuatro – Análisis de los Resultados.....	46
Resultados Destacados del Cuestionario.....	46
Resultados Destacados de las Notas de Campo.....	48
Capítulo Cinco – Conclusiones y Recomendaciones.....	51
Conclusiones.....	51

ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN INTEGRAL POR COMPETENCIAS EN EL COLEGIO
ADVENTISTA DE ZARAGOZA

Lista de Referencias..... 56

Anexos 65

 Anexo A. Encuesta Docente..... 65

 Anexo A. Encuesta Directivo 66

ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN INTEGRAL POR COMPETENCIAS EN EL COLEGIO
ADVENTISTA DE ZARAGOZA

Lista de Tablas

Tabla 1. Nota de campo	40
Tabla 2. Cuestionario.....	41
Tabla 3. Cronograma de actividades	43
Tabla 4. Ingresos y egresos de la investigación	45

Lista de Figuras

Figura 1. Aplicación de diferentes estrategias de evaluación por competencias en el quehacer profesional.	47
Figura 2. Consideración acerca de la fundamentación conceptual de las diferentes estrategias de evaluación que se aplican a los estudiantes.	48

ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN INTEGRAL POR COMPETENCIAS EN EL COLEGIO
ADVENTISTA DE ZARAGOZA

RESUMEN PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

CORPORACIÓN UNIVERSITARIA ADVENTISTA

Facultad De Educación

Especialización en Docencia

ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN INTEGRAL POR COMPETENCIAS EN EL
COLEGIO ADVENTISTA DE ZARAGOZA

Integrantes del Grupo: Richard Andrey Bolaños Cubides

Yulieth Paola Narvárez Buelvas

Jesús Daniel Serrano Peña

Carlos Deyber Trujillo Ortiz

Asesor Temático: Mg. Gustavo Adolfo Phérez Gómez

Asesor Metodológico: Mg. Wilson Arana Palomino

Fecha de Terminación del Proyecto: Noviembre de 2019

Resumen

El objeto de estudio por tratar en esta investigación es el desarrollo de estrategias de evaluación integral por competencias en el Colegio Adventista de Zaragoza, Antioquia, Colombia. La institución en mención busca por medio de esta investigación, fortalecer los procesos de enseñanza-aprendizaje por medio de estrategias evaluativas integrales y por competencias, con el objetivo de construir una institución de calidad en el campo educativo. Es decir, busca solidificar las competencias -entendidas como la convergencia entre teoría y contexto sociocultural- teniendo una aplicación objetiva con énfasis en la

ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN INTEGRAL POR COMPETENCIAS EN EL COLEGIO ADVENTISTA DE ZARAGOZA

integralidad. La evaluación integral de los aprendizajes, busca integrar las dimensiones del estudiante, que tiene como referente las capacidades generales y el nivel de desarrollo cognitivo, físico, afectivo-social del alumno, con el fin de desarrollar en ellos, la capacidad holística de dar soluciones efectivas y prácticas a los problemas planteados en la enseñanza.

El enfoque del proyecto es cualitativo y de tipo investigación-acción, así sus avances podrán medirse según competencias y gestión educativas, y podrían materializarse en el futuro. El proyecto busca entonces conceptualizar y compenetrar la evaluación por competencias y la evaluación integral como un todo coherente, por medio de estrategias adecuadas para el desarrollo y formación de competencias en la población de estudio.

Al observar los alcances y la trascendencia del problema de investigación. Se considera por parte del equipo investigador que este tema amerita ser tratado e indagado.

Capítulo Uno - El Problema

Dentro de este apartado se presentan una descripción del problema específico y su consiguiente formulación a través de la pregunta de investigación del presente proyecto.

Descripción del Problema

Los profundos cambios históricos, sociales, políticos y económicos a que se ve sometido el mundo en este tercer milenio, han inducido a revisar y reformular los sistemas educativos en la búsqueda de nuevos paradigmas que puedan responder de manera articulada y pertinente con su visión y filosofía a los retos y los problemas de los contextos nacional e internacional.

Este propósito es el que pretende alcanzar el modelo educativo por competencias que, desde sus planteamientos teóricos y metodológicos, ha cambiado las perspectivas y la lógica de hacer las cosas, “transitando de la lógica de los contenidos a la lógica de la acción” (Tobón, Pimienta & García, 2010, p. 3). Según del Rey y Sánchez Parga (2011) la enseñanza por competencia ha supeditado la enseñanza a la evaluación, convirtiéndola en el criterio principal del aprendizaje, y no esté en criterio de la evaluación, es decir, “el estudiante debe ser evaluado para mejor aprender y no aprender para ser evaluado” (del Rey, 2011, citado del Rey & Sánchez Parga, 2011, p. 235). Este cambio conduce a un nuevo enfoque del sistema educativo, y como consecuencia, a una nueva concepción de la enseñanza, a medida que la evaluación deba valorar no solo los conocimientos aprendidos, “sino constatar si el alumno es o no competente en la aplicación práctica de dichos conocimientos” (Castillo & Cabrerizo, 2010, p. 16).

Por otro lado, está la propuesta de la educación integral, la cual está fundamentada en la filosofía netamente axiológica. Pese a la avalancha de cambios cognitivos que han ocurrido, también ha habido una evolución de la terminología. Se consideraba la inteligencia como un efecto netamente racional y propuesta desde el cientificismo. No obstante, se ha adherido una falange de corte holístico bastante acuciante. Se habla de la educación integral como “aquella etapa de formación donde el individuo detecta aquellos detalles que nos hacen humanos, y que permiten, en palabras de Voltaire, la ‘civilización de la humanidad’” (Hernández, 2010, p. 33).

Es lo que hace al ser reflexivo e íntegro en medio de los vejámenes amorales. La integralidad es, y debe ser, una dimensión que se debiera cultivar y educar.

La educación de este eslabón integral contiene elementos de índole ética y moral. Aunque lo anterior es cierto, tampoco puede dejarse a un lado el aspecto cognitivo. Realmente se lleva al estudiante, a través de lo cognitivo, a una reflexión sobre el papel de aquel en el mundo y las acciones que provoca en su medio como fruto de las determinaciones humanas. Y a través de la reflexión, la integridad física e intelectual, se proponen ventajas para una sólida educación.

Formulación del Problema

A continuación, se formula la siguiente pregunta de investigación: ¿Qué estrategias permitirán fortalecer los procesos de evaluación integral y por competencias en el Colegio Adventista de Zaragoza (CAZ), en el año 2019?

Después de plantear el problema de investigación, se muestra la justificación del presente estudio.

Justificación

La evaluación con relación al ámbito educativo es de gran importancia, ya que manifiesta los resultados de calidad educativa y formativa del ser humano, permite a los docentes dar respuesta a lo relacionado con ¿qué se está enseñando?, ¿cómo se está enseñando? y ¿cuál es el proceso de enseñanza? No es suficiente recoger información sobre los resultados del proceso educativo, sino además implementar u organizar estrategias que permitan fortalecer y confrontar la evaluación integral con la integración de evaluación por competencias en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En la educación existen muchos métodos de evaluación; dentro de ellos están la evaluación integral y la evaluación por competencias, los cuales son métodos que se debieran ejecutar de manera eficiente en el proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo tanto, con este proyecto se pretende desarrollar una guía de estrategias que fortalezcan la evaluación integral y evaluación por competencias del Colegio Adventista de Zaragoza (CAZ), facilitando la interacción y la transposición del conocimiento del docente al estudiante en el proceso de formación y evaluación. Con la premisa de que se cuenta con una evaluación integral y por competencias en proceso de mejoramiento; situación que hace necesario buscar las estrategias adecuadas para fortalecer la evaluación integral y por competencia en el CAZ.

Por tal razón se considera que es conveniente realizar esta investigación en el CAZ, con la intención de ayudar en el proceso de mejoramiento de la calidad de la evaluación, basados en una filosofía integral, afincada en valores y formación cristiana.

Objetivos

Objetivo general.

Desarrollar estrategias de evaluación integral por competencias de los procesos de

aprendizaje del CAZ, en el año 2019.

Objetivos específicos.

1. Fundamentar conceptualmente las diferentes estrategias que fortalezcan la evaluación integral y por competencias en el CAZ, en el año 2019.
2. Establecer una guía de estrategias que fortalezcan la evaluación integral y por competencias en el CAZ, en el año 2019.
3. Describir las diferentes estrategias de evaluación integral y por competencias propuestas para el mejoramiento del proceso enseñanza-aprendizaje en el CAZ, en el año 2019.

Categorías

Las categorías que se usarán para la valoración del proyecto serán: evaluación integral, evaluación por competencias, procesos de aprendizaje y estrategias evaluativas.

Hipótesis de Acción

La hipótesis de acción se trabajará como el aspecto resolutorio de los posibles problemas que podrían surgir y no se han visto pese a los sesgos habidos. Antes de abordar la hipótesis de acción, es necesario abordar una definición aclaratoria acerca de la expresión en marcha. Para Elliot (1993 citado por Latorre, 2005, p. 46) la hipótesis de acción “es un enunciado que relaciona una idea con una acción... [es decir] son propuestas deben considerarse como ideas inteligentes, y no como soluciones correctas”. La hipótesis de acción es bastante decisiva puesto que es la propuesta guía y metodológica la cual buscará un cumplimiento objetivo y práctico. La investigación-acción exige una puesta en marcha de las propuestas que faciliten la practicidad, y así el proyecto pueda tener el éxito esperado. La

hipótesis de acción trabajará alrededor de la pregunta eje del proyecto: ¿Qué estrategias permitirán fortalecer los procesos de evaluación integral y por competencias en el Colegio Adventista de Zaragoza (CAZ), en el año 2019?

En relación a lo anterior, la hipótesis de acción es esencial aquí porque sugiere la búsqueda de las respuestas a la pregunta formulada del proyecto. Aunque puede existir la variedad en respuestas, aun así estas deben ser fruto de la reflexión objetiva no fútil. La acción incitada dependerá en gran medida de los planteamientos resolutivos que se le darán a las preguntas que se propondrán al respecto. De acuerdo a Martinic (1999) hay tres momentos o variables que fundamentan la hipótesis de acción: (1) el problema sobre el que se quiere incidir, (2) los objetivos que se logra esperar, y (3) la manera como se espera que esto suceda. Teniendo en cuenta lo anterior, se proponen los siguientes pasos:

1. Las acciones que se desarrollarán tendrán sentido sólo si se trabaja sobre el diagnóstico y problema planteados. Tal situación se ejecutará en estudiantes, docentes y administradores del Colegio Adventista de Zaragoza.
2. Se buscarán estrategias de evaluación integral y por competencias. Las estrategias de evaluación integral estarán entrelazadas en el ser-saber-hacer, y así buscar la coherencia que se pretende en la parte holística. Por otro lado, las estrategias de evaluación por competencias capacitarán a los estudiantes y docentes para ejercer un importante desempeño en las áreas en las cuales cada uno labora con el fin de asumir desafíos de avance, calidad educativa y actualización para que pueda ejercer correctamente los objetivos planteados y pueda materializarse en la acción aquellas tesis que fueron propuestas.
3. Se dispondrá de talleres, formatos de especificación de campo y otras herramientas para comprobar avances en tema de competencias. Alrededor de tales metodologías,

se pretende inculcar la integralidad en los estudiantes, docentes y directivos evaluando a través de estrategias integrales.

4. Para la recolección de información se necesitarán instrumentos de recolección de datos. Estos son: observación-participante y cuestionarios. A través de tales técnicas de recolección, se obtendrá la información para la construcción y puesta en marcha de las pretensiones del proyecto en desarrollo. La información extraída será plasmada en formatos de registro que, a su vez, serán sometidas a análisis para la posterior obtención de los resultados, y así brindar garantías en temas de evaluación tanto integral como por competencias.
5. Se espera que con la sistematización acaecida en los puntos anteriores y su cumplimiento fiel y directo, el proyecto se abordará correctamente y, según el seguimiento y tratamiento que se le dé a la información, fomente la vinculación a la calidad integral y trabajo por competencias en los administradores, docentes y estudiantes para que los fines sean completados de la forma que se ha propuesto en la planeación.

Teniendo lo anterior establecido, se abordará con responsabilidad cada uno de los incisos puestos arriba para que exista un trámite sistemático, coherente y que arroje calidad desde los resultados para que haya avance en las variables que se están tramitantes: evaluación integral y por competencias.

Delimitaciones

Delimitación de tiempo.

Esta investigación se llevará a cabo en 2019.

Delimitación de los tópicos.

El estudio delimita los siguientes tópicos:

1. Educación integral.
2. Evaluación integral.
3. Evaluación por competencias.
4. Procesos de aprendizaje.

Delimitación espacial.

El espacio geográfico dentro del cual tendrá lugar esta investigación será el Colegio Adventista de Zaragoza.

Delimitación demográfica.

La población con la cual se realizará la investigación, está conformada por directivos, docentes y estudiantes del Colegio Adventista de Zaragoza, Antioquia, Colombia.

Limitaciones

La carencia de investigaciones sobre el tema propuesto, por lo tanto, se limita a buscar antecedentes necesarios para la realización del mismo.

Supuestos de la investigación

Se expondrán algunas categorías o premisas que serán base apodíctica del proceso en desarrollo.

- Se cree que el estudiante o docente, quienes hacen parte del proceso, fueron creados por Dios como seres conscientes.
- La naturaleza del proyecto permite asegurar que la información por buscar está fuera del sujeto, y que por extensión, tales contenidos se extraerán de forma objetiva del individuo sujeto.
- La institución, la cual hace parte el proyecto, es privada. Su naturaleza le permite tener flexibilidad en la toma de decisiones internas sin interferencia, en teoría, externa.
- La calidad avanzada es siempre el objetivo que se busca.
- La calidad implica mejoría, y por extensión, forja desarrollo y sostenibilidad.
- La evaluación educativa pretende asimilar el conjunto de cuestiones y problemas, sintetizarlos en las categorías estadísticas o descripción cualitativa, y de ahí la extracción de los resultados que permiten saber el ritmo actual de la institución.
- La viabilidad del proyecto es abierta y desarrollable.

Definición de Términos

Los términos que más relevancia tienen son los siguientes: competencia, calidad, evaluación, búsqueda, integral. A continuación, se definirán.

Competencia. Es lo que se alcanza y cómo se hace. Como apunta Sánchez (2011, p. 76), se puede definir la competencia dentro del contexto educativo como “aquel segmento de la evaluación donde se hallan el resultado, el enfoque y cómo se desarrollarán los contenidos o planteamientos”.

Calidad. Berry (1990) mantuvo la opinión de que la calidad es un tema de servicio, es decir, la calidad debe ser previsión, no una ocurrencia tardía. Según Berry, debe ser un modo de pensamiento. Este influye en cada paso del desarrollo de nuevos servicios, nuevas políticas, nuevas tecnologías y nuevas instalaciones.

Evaluación. Puede aproximarse, como apunta Mejía (2010), como la encargada de registrar los comportamientos y la capacidad cognitiva, el desempeño colectivo o individual, y vela la optimización de los recursos materiales o humanos. En otras palabras, permite revisar los resultados obtenidos a partir de variables cualitativas que describen el accionar preciso.

Estrategias. Beltrán (1995) las define como reglas o procedimientos que nos permiten tomar las decisiones adecuadas en cualquier momento del proceso de aprendizaje, se trata desde esta perspectiva, de actividades u operaciones mentales que realiza el estudiante para mejorar sus estudios.

Integral. Comprende una significación holística, y promueve el libre aprendizaje con base en la categoría axiológica, y de ahí crear un ser que se desarrolle en las diversas áreas de la entidad humana. Flórez (2017, p. 79) define el componente integral como “el componente que el ser humano desarrolla para la interacción completa con el otro, y el abarcamiento de su personalidad como espacio de reinención del mismo”.

Capítulo Dos - Marco Teórico

En esta sección se registra la fundamentación teórica sobre la cual se sustenta la presente investigación, se considera información pertinente y relevante sobre el tema de estudio, que muestran resultados de investigaciones. Se presentan los antecedentes, conceptos y definiciones de las categorías y subcategorías, se hace una revisión teórica de lo que se está investigando o se ha investigado en el tema objeto de estudio, y de los planteamientos sobre el mismo.

Antecedentes

Los antecedentes brindan un soporte histórico de los estudios realizados sobre la temática que se está abordando. Como remite Rexach (2015, p. 77) los antecedentes “permiten una mirada retrospectiva sobre los análisis de categorías que se han hecho. La importancia radica en que funciona como el sedimento teórico del proyecto y persiste como apoyo académico para futuros trabajos académicos”. Con base en lo anterior, se forjará una búsqueda de los trabajos hechos en relacionados con el proyecto investigación-acción que se está desarrollando.

El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) constata que se deben plantear cambios en el proceso educativo. Cano (2008, p. 11) plantea que “nos hallamos inmersos en la sociedad del conocimiento. Estamos rodeados de información. Esta se crea rápidamente y queda obsoleta” por lo tanto se hace necesario un “replanteamiento de los fundamentos dados por la evaluación por competencias”. Un estudio realizado por la Universidad de Antioquia constató que debe redefinirse la calidad educativa en términos de evaluación por competencias. Salas (2011, p. 7), autor del estudio, concluyó que “es necesario hacer una

reflexión alrededor de un tipo de evaluación de una educación derivada de un modelo de formación por competencias”.

Según Moreno (2012) “las reformas del sistema mexicano puestas en marcha en la última década abarcan todos los niveles, desde preescolar hasta la universidad; dichas reformas tienen un elemento en común que comparte todos los tramos de la enseñanza: un currículo con un enfoque basado en competencias”. Siguiendo lo anterior, Tobón (2007, p. 6) declara que “el enfoque de competencias puede llevarse a cabo desde cualquiera de los modelos pedagógicos existentes, o también desde una integración de ellos”.

En un estudio realizado en Valladolid-España, se realizó un estudio estratégico para verificar las habilidades cognitivas y su puesta en práctica unida a la integralidad en la educación primaria.. El estudio se sujetó a la asignatura educación artística. ¿Qué evaluó? Como se dijo arriba, evaluó las capacidades mentales y la facilidad práctica de las mismas. Según Sánchez & Jorrín (2017), quienes fueron los autores del estudio, el objeto de tal estudio se centró en “si la evaluación de los aprendizajes que se está realizando en el área de educación artística refleja las directrices curriculares enfocadas a la evaluación por competencias en esa área”. ¿Qué conclusión arrojó el estudio? Según los autores, “los resultados de nuestro estudio muestran que resultaría recomendable que los maestros, profesores y formadores de nuestros futuros maestros en educación artística, equilibrasen los contenidos curriculares con la didáctica de esos contenidos, para fomentar una *educación integral* donde la evaluación de los aprendizajes pueda ser global y equitativa”. El estudio anterior subraya la necesidad de vincular la evaluación por competencias con la educación integral.

Otro estudio realizado en Madrid-España, se centró principalmente en la percepción discente y docentes de enfermería. Según Martínez, Solano, García-Carpintero & Manso (2018), autores del estudio, afirman que “el enfoque de educación basada en competencias pretende reducir la brecha entre educación y empleo buscando lograr un aprendizaje profundo, significativo, para toda la vida, transferible a situaciones reales, complejas y cambiantes”. ¿Qué conclusiones arrojó el estudio en mención? Concluyeron varias cosas. En primer lugar, las prácticas actuales de evaluación por competencias condicionan el aprendizaje. En segundo lugar, los estudiantes manifestaron que la evaluación les influye positivamente al orientar su aprendizaje y ofrecerles oportunidades de mejora. En tercer lugar, los estudiantes perciben dificultades para superar la orientación tradicional de la evaluación, mientras que los estudiantes perciben su función más formativa y demandan para ella calidad.

Un estudio realizado por la Universidad de Barcelona, demostró la emergencia de la rectificación de los estándares educativos y la actualización de los mismos con un nuevo eje: evaluación por competencias. Según el estudio, “la evaluación centrada en competencias es uno de los retos que la Declaración de Bolonia supone para el profesorado universitario español. Según Ion & Cano (2011), autores del estudio en mención, señalan que “todavía hay pocas experiencias formativas orientadas hacia la evaluación por competencias. Aunque el interés hacia la evaluación es cada vez mayor, todavía predomina la demanda sobre estrategias formativas y los temas clásicos”. Lo anterior permite el avivamiento y efervescencia hacia el cambio, y ello es permitido desde la evaluación por competencias. ¿A qué conclusiones se llegó? Según los autores de dicho estudio, “todavía hay un abanico bastante variado de prácticas formativas tradicionales, y pocas actividades de acompañamiento, de trabajo cooperativo o de intercambio de experiencias”.

Estrategias.

Ahora, lo anterior implica destilar una serie de estrategias que garanticen el cumplimiento fiel y práctico de la evaluación por competencias. Sin embargo, antes de abordar tales estrategias, es conveniente aludir a la importancia en sí de las estrategias a la hora de instruir, reflexionar, enseñar y aprender. Cepeda (2015, p. 56) señala que “las estrategias educativas se centran más en el aprendizaje que en la enseñanza y en apoyar al estudiante para que desarrolle su capacidad de aprendizaje auto-dirigido y busque el desarrollo tanto de competencias curriculares, como de competencias de vida”. Lo anterior explicita la razón por la cual se debe ahondar en las competencias, y estipular estrategias y metodologías que induzcan a dar practicidad a tales habilidades conductuales-cognitivas. Dicho lo anterior, debe elaborarse algunas estrategias que habilitarán un proceso práctico y efectivo de las competencias. Tales metodologías pueden suscribirse como siguen.

1.Ejercicios en grupo. Según Tobón (2006, p. 160) los ejercicios grupales “buscan a un grupo interactuando entre sí y discutiendo sobre un tema preparado previamente por el evaluador. Permite determinar la forma cómo los estudiantes trabajan en equipo respecto a otros”. El ejercicio en grupo garantiza el pensamiento crítico cohesionado y la abertura hacia soluciones con mayor cobertura. Según Fritzen (1984, p. 43) los ejercicios a nivel de grupo “crean en la persona la capacidad, equilibrio y la madurez suficiente para aceptar críticas, superar situaciones cerradas, pesimismo, desánimos, censuras sociales y demás cosas de este tipo”.

2.Encontrar hechos. Tal estrategia propone fomentar el pensamiento de búsqueda de tesis, conflictos o problemas para tener un contexto general y promover alternativas de resolución. Tal postura concuerda con la visión de Aldape (2008, p. 181) al decir que la estrategia de encontrar hechos “genera aspectos susceptibles de ser negociados con sus

alumnos, en los que deberá no solo tomar actitud y parte activa, sino que deberá ofrecer alternativas de aprendizaje disponibles y negociar la más adecuada en cada situación”. A su vez Tobón (2006) asegura que “consiste en dar al estudiante un problema con escasa información, con la tarea de resolver dicho problema haciendo preguntas que brinden la información necesaria para resolverlo”.

3.Ejercicio de escucha. Este ejercicio fomenta la capacidad de interpretación tanto visual como auditivo, pues ambos son canales receptivos de información. Tal cuestión constituye una estrategia clave porque permite verificar cuán avanzado está el estudiante en la dinámica de interpretar y manipular material audiovisual. Así lo asegura Satir (2004, p. 33) cuando manifiesta que “es esencial escuchar y responder con una atención bien enfocada a lo que dicen los participantes. La utilidad de escuchar reside en saber qué fue lo que se dijo realmente, qué palabras utilizaron, qué expresiones se manifestaron, con qué claridad, precisión y propiedad se dijo, qué tipo de mensajes no verbales observó el conductor y detectar cualquier diferencia entre lo que se dijo y lo que se escuchó”. Para que exista una ruta procedimental válida es necesaria la atención focalizada al momento de escuchar porque de esto dependerá la interpretación, y por consiguiente el accionar. Tal situación está enmarcada en las palabras de Ortiz (2007, p. 33) cuando manifiesta que el ejercicio de escuchar “prepara la disposición del sujeto, refuerza el interlocutor, observa el lenguaje no verbal y la obtención de las ideas principales se patentiza”.

4.El portafolio. Tal procedimiento permite la consecución organizada y archivada de aquellos trabajos que los estudiantes han realizado a lo largo del periodo académico o año. La importancia de tal estrategia reside en que el estudiante tendrá la posibilidad de observar los avances en temas prácticos y cognitivos que ha hecho en la medida del tiempo. Según asegura Arévalo (2006, p. 106) el portafolio “evalúa las ejecuciones de los alumnos; un conjunto

sistemático de evidencias que utilizan alumno y profesor para controlar el progreso de las actitudes, habilidades y conocimiento. En esencia, un portafolio de aprendizaje se construye para responder a un propósito evaluativo”. También Méndez (2010, p. 81), complementando lo anterior, manifiesta que “los portafolios de aprendizaje posibilitan un proceso de evaluación alternativa que supone recoger, sintetizar e interpretar información de modo que pueda conocerse cómo ha progresado un estudiante o una clase, y si están preparados para enfrentar nuevos retos educativos”. Ahora, es interesante notar que la estrategia del portafolio no trae solamente beneficios al estudiantado como tal, sino que también registra los patrones de enseñanza como contenido, metodología y forma emitidos por el docente. Tal percepción es acordada por Klenowski (2005, p. 116) cuando declara que “el docente verifica los principios de comunicación, descripción y estructura de las clases, desarrollo de las metodologías de enseñanza, ya sea exposición, debate o sección de preguntas”.

5. Cuestionarios con preguntas cerradas. Se propone como el método que permite la selección de respuestas cuando las opciones son singulares y puntuales. Según Esteban (2009, p. 198) “en ellas las alternativas de respuesta están limitadas. El encuestado marca una, o varias, de las alternativas que se ofrecen. Las preguntas cerradas son útiles en cuestionarios que han de responderse con rapidez. No hacen pensar mucho y resultan interesantes cuando no es necesario profundizar demasiado, o sólo se trata de recoger hechos, aunque también sirven para medir actitudes o motivaciones”. La dinámica de las preguntas cerradas consiste en la selección de la respuesta correcta en medio de un conjunto mínimo de opciones. La naturaleza de esta estrategia es que no permite la vaguedad ni la confusión debido a que la respuesta no se presta para multiplicidad de interpretaciones.

Tal visión es sustentada por Tobón (2006) cuando declara que la dinámica de las preguntas cerradas “determina el dominio de un estudiante sobre determinados

conocimientos. Generalmente valorados por alguien distinto al propio candidato, pueden ser diseñados de forma que alcancen un alto nivel de validez y confianza. Asimismo, son susceptibles de valorar los conocimientos de algunas competencias como el trabajo en equipo o la comunicación”.

6.Auto-evaluación. La herramienta de la autoevaluación deriva de la necesidad de concientizar al estudiante mismo hacia la verificación de sí mismo de sus propias facultades, actitudes y evaluarse cómo lo está haciendo, qué hace falta, cómo sería si lo hiciese de otra forma y qué podría lograr si se sumerge en la dinámica de la crítica propia.

Al respecto Cano (2005, p. 189) asegura que la autoevaluación “promueve el acercamiento propio del estudiante, evalúa las actitudes docentes previas, disposiciones y creencias que poseemos, la capacidad docente para enfrentar las situaciones de enseñanza y la satisfacción tanto del docente como del estudiante en la búsqueda de una estima mutua donde el aprendizaje significativo sea el objetivo primario”.

7.Debate. El debate es la forma, entre muchas otras, de extraer argumentación intersubjetiva sobre algún tema o propuesta. En vista de que la opinión generalizada aguarda un consenso para atender un problema, el debate se faculta como un medio propicio e importante para fundamentar el pensamiento tanto individual como grupal. Según Monserrat (1996, p. 4) establece que “la actividad del debate o discusión tiene una influencia remarcable en el desarrollo cognitivo de los niños. La existencia de puntos de vista diferentes entre ellos establece una situación de conflicto cognitivo que podríamos definir como la confrontación de respuestas socialmente heterogéneas y lógicamente incompatibles de los participantes. Esta situación, que se produce y se resuelve en la interacción social, es extraordinariamente positiva porque revela a los niños la existencia de punto de vista diferentes al propio y demuestra que de su confrontación pueden surgir respuestas nuevas, no previstas. En

definitiva, la situación de conflicto cognitivo que se produce en los momentos en los que hay que discutir y llegar a acuerdos provoca la creación de nuevas coordinaciones cognitivas”.

Ávila (2007, p. 299) concuerda con lo describe anteriormente acertando que “la participación en el debate supone el conocimiento y la posibilidad de incidir en los resultados por parte de todas las personas y estamentos implicados en la evaluación, tratando así de garantizar la vinculación de todas las personas de la institución en las propuestas de mejora realizadas”.

8. Talleres. Esta estrategia permite al estudiante pensar y repensar las formulaciones, gestionar soluciones, proponer alternativas no convencionales y fomentar el trabajo en equipo. Al respecto, Careaga (2006, p. 4) comenta que “es una forma de enseñar y aprender mediante la realización de algo. Se aprende desde lo vivencial y no desde la trasmisión. Predomina el aprendizaje sobre la enseñanza. Se trata entonces de un aprender haciendo, donde los conocimientos se adquieren a través de una práctica concreta, realizando algo relacionado con la formación que se pretende proporcionar a los participantes. Es una metodología participativa en la que se enseña y se aprende a través de una tarea conjunta”.

9. Cuestionarios. De acuerdo a Fleitman (2007, p. 167) argumenta que los cuestionarios “permiten tener contacto directo con los responsables de la toma de decisiones. Un buen cuestionario puede dar la pauta para establecer las estrategias de diferentes áreas, permite conocer la inquietudes, necesidades, preferencias, limitaciones, fortalezas y logros, así como establecer criterios para determinar conjuntamente las mejores estrategias”. Para determinar tales cosas, el autor en mención plasma algunas sugerencias: “deben tener buena redacción, ser claras, concretas, de respuestas breves y fáciles, lógicas, congruentes y sencillas de analizar, medir y tabular”. Díaz (2001, p. 17) argumenta que “los cuestionarios son la expresión manifiesta mediante la cual se recoge una determinada información y están referidas

a la estructura formal del cuestionario; mientras que las distintas informaciones incluidas en el cuestionario reciben el nombre de variables”.

10. Proyectos. Los proyectos tienen la finalidad de crear metodologías, buscar enfoques, gestionar recursos e impactar comunidades. Tal avisoramiento puede constatarse en la definición de Lavín (2000, p. 84) cuando dice que “el proyecto tiene la finalidad de mejorar progresivamente los procesos de aprendizaje. En este sentido, parte de un conocimiento cabal de la realidad institucional y de una perspectiva de cambio, tomando en consideración las demandas de su entorno y contando con una visión adecuada del futuro, proyecta estrategias de cambio. A su vez, es un instrumento orientador de la gestión institucional que contiene, en forma explícita, principios y objetivos de orden filosófico, político y técnico que permiten programar la acción educativa otorgándole carácter, dirección, sentido e integración”.

11. Mapas. La conceptualización de los contenidos hace fácil el acceso de la información debido a la sistematización y reducción de extensión. Los mapas mentales y conceptuales habilitan la posibilidad de que el estudiante manipule la información y la ponga en la estructura que crea conveniente para el entendimiento personal. Sánchez (2009, p. 99) afirma que “cuando representamos con mapas conceptuales la metodología de la investigación, se pone de manifiesto su carácter de estructura, lo que permite visualizarla como una construcción. También se ponen de relieve los componentes de la estructura, y es posible observar a través de la representación metodológica que el proceso investigativo es un proceso complejo, acumulativo, secuencial, relacional y constructivista”.

12. Simuladores: Esta estrategia es interesante debido a su carácter imaginativo, pues lo que hace es crear un contexto imaginario sobre algún evento para extraer posibles conductas y consecuencias. Al respecto Aguirre & Chaparro (2018, p. 15) comentan que "consiste [principalmente] en simular las actividades del contexto para aprender una competencia. Es

una opción cuando no es posible ejecutar las actividades en la realidad". Gelves (2010, p. 78) acentúa la importancia de los simuladores cuando declara que "la simulación hace referencia al proceso de diseñar un modelo de un sistema real y llevar a cabo experiencias con él, con la finalidad de aprender el comportamiento del sistema o de evaluar diversas estrategias para el funcionamiento del sistema". La estrategia por simulación tiene la ventaja de crear experiencias a partir de la suposición e interpretación de un posible evento probable, y de ahí la capacidad del sujeto para ubicar las posibilidades y su probabilidad de ocurrencia. Con relación a lo anterior, Osorio, Ángel & Franco (2012, p. 4) evidencian que "es una imitación de procesos que se dan en el mundo real, una representación de la forma como opera un sistema o un proceso, lo cual exige la creación de modelos que permitan recrear dicha representación; de esta manera el modelo da cuenta del sistema en sí mismo, mientras que la forma como se representa compone la simulación". También Verdejo, P., Encinas, M., & Trigos, L., hacen su aporte sobre la cuestión en desarrollo al percibir que "los simuladores son herramientas tanto para el aprendizaje como para la evaluación. Permiten la representación de situaciones reales simplificadas, en las que se pueden modificar los valores de las variables y parámetros, y con ello probar diferentes hipótesis y condiciones del problema. Los simuladores se pueden diseñar con la filosofía de los videojuegos, en los que los estudiantes enfrentan retos inciertos, alcanzables, superables, e incluso divertidos".

13.Sociodramas. Los sociodramas son una herramienta de gran ayuda porque crea el respaldo social a través de dinámicas simbólicas que requieran de una interpretación objetiva y una precisión en la acción. Tal idea es considerada por Durante (2011, p. 5) cuando resalta la relevancia de los sociodramas al declarar que "el logro de las competencias requiere mayor participación del estudiante e interacción con su profesor y la orientación del docente para conseguir lo anterior. Así, el estudiante desarrolla autonomía creciente, aprendizaje

independiente y continuo, y emplea herramientas intelectuales y sociales”. También Tobón (2009, p. 9) hace su aproximación al conceptualizar que los sociodramas “expresan ideas y conceptos mediante representaciones lingüísticas, matemáticas o gráficas, considerando los requerimientos comunicativos de cada situación aplicando distintas estrategias comunicativas según quienes sean sus interlocutores, el contexto en el que se encuentra y los objetivos que persigue”. Gaete (2011, p. 7) recalca la importancia de los sociodramas al manifestar que “son experiencias subjetivas de carácter cognitivo-afectivas, que implican juicios evaluativos que se expresan en forma verbal o no verbal, que son relativamente estables y que se aprenden en el contexto social”. La importancia de los sociodramas, más allá de ser una herramienta eminentemente metodológica en los contextos educativos, perciben una importancia afectivo-cognitivo sin precedente. Lo anterior es respaldado por Molina (2010, p. 115) cuando dice que los sociodramas “[permite] la construcción de valores, las destrezas de comunicación, la habilidad para manejar la agresividad, proporcionan apoyo emocional y facilitan el desarrollo cognoscitivo y enriquecen el juego sociodramático”.

14.Ensayos. La importancia de los ensayos radica en que permite la reflexión, análisis, organización y presentación de la información. Indica al estudiante su capacidad de comprensión y redacción, cuál método se debe emplear, cuál es el propósito de una investigación y si el debate es fértil o estéril sobre el tema en el cual se trabajó. Al respecto León & Alarcón (2014, p. 2) identifican que los ensayos “[permiten] la incidencia en la elaboración, organización, control de la comprensión, de apoyo o afectivas, y metacognitivas. Dichas estrategias conllevan a que el estudiante se convierta en autónomo, independiente y autorregulado, capaz aprender a aprender”. Correa (2012, p. 7) hace una aproximación a qué es un ensayo y su respectiva importancia al decir que “es una forma de sustentación escrita útil en la evaluación de competencias argumentativas. Esta prueba consiste en la redacción de un

texto corto alrededor de una temática definida por el evaluador. En él se evalúa la organización de los contenidos, la exposición de las ideas y la capacidad de presentar criterios de forma coherente soportada con evidencias de consulta bibliográfica”.

15.Pruebas escritas. Se aplica en diversas áreas del saber. Tiene la facilidad de evidenciar la capacidad explicativa y memorística del estudiante, y según la naturaleza de la prueba, también la habilidad para describir e interpretar hechos. Zabala (2009, p. 2) describe que las pruebas escritas “generalmente consisten en la respuesta por escrito sobre el conocimiento del que se dispone acerca de un tema o en la resolución de ejercicios y problemas más o menos estandarizados. Los contenidos de aprendizaje, centrados en los conocimientos o en procedimientos estereotipados, permiten pensar que esta es la forma más eficaz para saber si se ha aprendido”. Bertran (2013, p. 6) argumenta que “su finalidad debe ser la de discriminar conceptos, terminología... que consideremos como más importantes y básicos para progresar en una materia, y a su vez contempla la posibilidad de que los propios alumnos generen preguntas, lo que provocará que trabajen los contenidos con una motivación añadida”.

16.Diario personal. Permite la privacidad escrita y fomenta la reflexivización del sujeto sobre sus experiencias cotidianas y formativas. Sobre este asunto Cruz (2010, p. 98) manifiesta que “el diario reflexivo es un informe o documento personal que va elaborando periódicamente el alumno. Éste escribe sobre sus experiencias en relación a un tema definido previamente y vinculado a la asignatura en cuestión. Los diarios pueden contener observaciones, sentimientos, reacciones, interpretaciones, reflexiones, pensamientos, hipótesis y explicaciones. Fundamentalmente reflejan la experiencia de aprendizaje el alumno”. Hernández (2011, p. 5) plasma que “el diario tiene como objetivo ayudar al alumno a tomar conciencia de su estilo de aprendizaje. La actividad consiste en plasmar por escrito las

sensaciones y las opiniones del aprendizaje a lo largo del curso y de las diversas actividades de aprendizaje”.

17.Método de ideas comparadas. Esta estrategia reside en la yuxtaposición, comparación y complementación de dos ideas: la primera se basa en los aprendizajes previos de un individuo sobre un tema, mientras que la segunda son las propuestas taxativas, fiables y actualizadas sobre ese tema referido. Es sabido que el estudiante posee una maleta de aprendizajes y actitudes que lo forman. No obstante, en vista de que la información es dinámica y flexible, los cambios son cruciales e inevitables. Ese aprendizaje previo contiene subjetividades que colocan la información en un estado afín. Sin embargo, esa información subjetiva que posee el individuo puede modificarse debido a nuevos avances y procesos sobre un tema correspondiente. De manera que la confrontación entre el aprendizaje previo y los avances teórico-prácticos actuales manifiestan la medida o nivel en la cual el individuo podría situarse, y así saber el nivel de avance o sapiencia fiable sobre algún tema. Para ilustrar lo anterior, se dará un ejemplo que corresponda. Al profesor de física se le solicita abordar el tema de los átomos en grado once. Para saber el nivel de conocimiento previo sobre los átomos en la población escogida (último grado), se facilitará un cuestionario con varias preguntas para extraer el promedio de conocimiento sobre el tema respectivo que hay en tal grado. Cuando se sabe la información promedio que los estudiantes poseen sobre el tema de los átomos, el profesor expondrá con maestría y destreza los últimos avances en física cuántica para desentrañar los misterios del átomo. Inmediatamente ocurre algo interesante. El estudiante comienza a comparar lo que sabía con lo que se está abordando recientemente, y asume con responsabilidad el nivel en el cual se encuentra sobre respectivo tema. Mientras que lo que se sabía posiblemente era obsoleto y lleno de prejuicios y subjetividades personales, lo que se aborda desde la actualidad posee renovación y oxigenación de

información, y propone avance. Según Bocchetto (2011, p. 13) “la confrontación de ideas clarifica las mentes y habilita una construcción colectiva”. Ahora, es importante resaltar que cuando ocurre la confrontación y se aprende contenido nuevo, hay asombro. Cuando hay asombro, en consecuencia, existe la experiencia del deseo por investigar, aprender, saber, conceptuar, retener, memorizar y presentar. Lo anterior supone un avance significativo en procedimientos que conlleven a un avance significativo. Además de haber un avance conceptual, también hay una realización práctica. Lo anterior es sustentado por Onrubia (2010, p. 29) al manifestar que “cuando se habla de conocimientos previos no quiere hacer referencia exclusivamente a los conocimientos de carácter factual o conceptual. Por el contrario, el término quiere incluir todo el conjunto de hechos, conceptos, procedimientos, explicaciones, normas, actitudes y experiencias personales”.

Desarrollo Teórico

La educación integral.

La educación integral Implica el desarrollo de todas las capacidades del individuo para prepararlo en función del mundo de las ideas y las acciones. Se busca potenciar sus habilidades físicas, psicomotoras, cognitivas, espirituales, socioemocionales y lingüísticas para que se inserte eficientemente en las áreas personal, social, laboral y cultural.

Este tipo de educación se caracteriza por ser de carácter vivencial; es decir, los conocimientos son adquiridos a través de la práctica y tienen especial vínculo con la potenciación de las propias capacidades del individuo, pues a través de la educación integral es posible desarrollar y promover las fortalezas específicas de una persona. Además, parte importante de la educación integral es la retroalimentación que existe entre el individuo sujeto

del aprendizaje y su entorno. Al formarse bajo un enfoque integral, una persona es capaz de interrelacionarse de forma más directa y profunda con los distintos elementos que conforman su contexto.

Reflexionar acerca de la formación con un carácter teórico y metodológico es tarea medular de la Pedagogía; de acuerdo con Álvarez y González (1998), la Pedagogía es la ciencia de la formación general del hombre. Para Chávez (citado por Díaz & Quiroz, 2005, p. 18), la formación “da una idea de orientación o de dirección hacia la cual debe estar dirigido el proceso de desarrollo y de instrucción”; cuando se habla de formación, no se hace referencia a aprendizajes particulares, destrezas o habilidades, pues estos son medios para lograr la formación del hombre como ser integral. Si se asume que la esencia del ser humano es multidimensional y su naturaleza ha de verse constituida como una realidad “biológica, espiritual, individual-comunitaria, e históricamente condicionada” (Chávez, 1998, p. 13), la formación ha de ser, por tanto, integral, y desde la didáctica y los currículos se debe tener en cuenta las dimensiones corporal, cognitiva, comunicativa, estética, espiritual y valorativa (Maldonado, 2001).

Evaluación integral.

La evaluación según Johnson y Holubec, (1994) es una forma en que los estudiantes demuestran lo que saben hacer mediante la ejecución de actividades que les demandan poner en práctica sus competencias, es decir, su aprendizaje integral en cuanto a conocimientos, destrezas y actitudes.

Tal como ha sido planteado por Hall y Burke (2003) y Kaftan, Buck y Hall (2006), en lo formativo se juega la esencia de la evaluación como proceso integral del aprendizaje y la construcción de conocimientos, siempre y cuando establezca un diseño formativo que potencie

dichos procesos educativos. la evaluación por competencias obliga a la utilización de una diversidad de instrumentos y a incorporar diferentes agentes educativos. Aquí, los procesos de diagnóstico, retroalimentación, contextualización, registros, evidencias y resultados implican la incorporación de docentes, estudiantes y directivos. Esto significa un cambio en la práctica evaluativa para poder integrar las competencias en los procesos de aprendizajes y desempeños como una forma de establecer vinculaciones sobre los conocimientos y los contextos en los cuales se pueden transferir para mejorar la toma de decisiones. La idea de fondo es que la evaluación por competencias puede y debe explicitar esas relaciones del diseño con los resultados obtenidos para contribuir a la mejora continua de los aprendizajes.

Como es sostenido por autores como Jaimes y Callejas (2009), la evaluación debe contemplar el saber, el saber hacer y el saber ser, punto en el que se intersectan especialmente los diferentes aprendizajes desde una mirada transversal, ya que estos se posicionan y construyen desde la cotidianeidad educativa. Como plantea Tobón “la evaluación de las competencias [debe] integrar lo cualitativo con lo cuantitativo, pues con palabras no se puede medir, y con números no se puede comprender ni explicar” (2004, p.138), en el sentido que ambas contribuyen a la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Desde esta mirada, la evaluación por competencias utiliza el concepto de valoración en un sentido multidimensional.

Knust y Gómez (2009) sostienen que este punto de vista hace referencia al conocimiento integral y a situaciones evaluativas de carácter auténtico, privilegiando los procesos más que los resultados finales. Por lo tanto, la evaluación se convierte en uno de los estímulos más significativos para el desarrollo de aprendizajes como una herramienta y una práctica que orienta el involucramiento de los estudiantes para promover la reflexión, la autoevaluación y la autorregulación de las competencias aprehendidas. En este mismo sentido,

Álvarez y Villardón (2006) plantean un factor más técnico sobre la evaluación por competencias señalando que debe ser entendida como el conjunto de actividades que son parte de un proceso sistemático de recogida de información, la cual debe ser después analizada e interpretada, con el fin de emitir juicios sobre las acciones realizadas por el sujeto, la comunidad o institución evaluada. Esto requiere necesariamente la articulación de criterios educativos comparativos para sustentar la toma de decisiones.

Las estrategias de la evaluación integral son estimuladas por algunos antecedentes. J. Cepeda (2014, p. 124) resalta que “la educación integral es la forma de conducir al educando a reaccionar ante ciertos estímulos, a fin de que sean alcanzados determinados objetivos, y no en el sentido de que el profesor enseñe cualquier cosa a alguien”. Las estrategias metodológicas son importantes al momento de comprender la operatividad de las estrategias y formas de la evaluación integral. Es ahí donde la calidad del docente se hace patente por medio del cumplimiento de las competencias. H. Gutiérrez (2016, p. 105) enlaza lo anterior con la cuestión de la calidad educativa argumentando que “los aspectos más novedosos con relación a concepciones pasadas es la implantación de la evaluación por logros, el desarrollo de una evaluación cuantitativa e integral y la necesidad de evaluar el desempeño del docente”.

En relación a lo anterior, es interesante observar cómo la teoría del desarrollo de Erikson propone un estándar integral para la educación apuntando, como describe D. Contreras (2017, p. 27), hacia el “el desarrollo de la personalidad del individuo, siendo un buen marco de referencia para la atención integral del sujeto en formación”. Se ha observado, según antecedentes, que la educación marxista tuvo una verticalidad sujeto-objetivo, siendo este último el cumplimiento de patrones ético-morales engranados en la integralidad. En dichos términos R. Medina (2016, p. 127) describe que “el objetivo de la educación integral es la concientización por parte de la comunidad educativa, y que el estudiante faculte una

valoración racional y científica de la realidad como un elemento base de la educación integral”. Tal auge produjo un procesamiento condensado y relevante de las teorías freudianas en lo que atañe a la reparación psicológica del sujeto. Tal hecho puede verse reflejado en la matriz personal de la psicología educativa. M. Touriñán (2011, p. 403) señala que “la educación integral quiere decir desarrollo dimensional de cada educando (inteligencia, afectividad, voluntad y carácter). Tales rasgos habilitarán al sujeto para las posibilidades hacia el éxito”.

La evaluación por competencias.

La evaluación de competencias por ser un proceso sistémico debe incluir instrumentos que permitan evidenciar el logro de las competencias bajo ciertos criterios establecidos puntualmente. Estos criterios o aprendizajes esperados deberán estar basados en las competencias genéricas o disciplinares previamente establecidas.

Es una vertiente de máxima importancia en la educación. Según J. Santamaría (2012, p. 121) la evaluación por competencias “es el organizador curricular de los demás elementos del currículum como los objetivos generales y de área, objetivos didácticos, contenidos y actividades”. El modelo utilitarista de J.S. Mills comprende una de las bases de la educación por competencias. Al menos así lo resume J. G. Sacristán (2015, p. 34) cuando conceptúa que “una orientación más precisa del enfoque utilitarista de la enseñanza lo representan las experiencias de formación profesional, en las que el dominio de determinadas destrezas, habilidades o competencias es la condición primordial del sentido de la comprensión”. La evaluación por competencias circunscribe la educación y sus formatos en un camino adecuado para una completa sistematización y el posterior cumplimiento en la enseñanza efectiva.

En 2016, M. Beltrán describe la evaluación por competencias como “el proceso indispensable para la planificación de la evaluación sistemática como un ejercicio que garantiza la formación reflexiva con objetivos claros, etapas determinadas, y direccionamientos [sic] claros que requiere una planeación minuciosa que garantice su validez, confiabilidad y credibilidad”. La completitud y el desarrollo impactante que ha tenido la evaluación por competencias ha hecho de esta un modelo indispensable en la realización de modelos y directrices que conduzcan a un reordenamiento del sistema para cumplir sus objetivos de forma satisfactoria. (p. 11).

J. Contreras (2015, p. 25) señala que “la evaluación por competencias exige la adecuación de los procesos de la formación integral que giran en torno a ella: el aprendizaje y la enseñanza; esto significa el conocimiento de los sujetos que reciben esta evaluación, el para qué, el qué, cómo, con qué, cuándo y, dónde evaluar”.

Se puede sostener así que la evaluación por competencias comprende la concepción completa de la educación sistematizada. Aunque las formas metodológicas están en proceso de consecución, el formato de evaluación por competencias pretende efectuar la vinculación de la formación cognitiva con el cumplimiento de los estándares de educación propuestos. Ahora, abordar las competencias posibilita el establecimiento de metas claras. S. Tobón (2016, p. 34) señala lo anterior resaltando que “la evaluación por competencias permite definir con claridad y exactitud los aprendizajes esperados en los estudiantes al finalizar un determinado proceso de formación, como también cada uno de sus ciclos. Es decir, las competencias dan cuenta de lo que debe lograr cada docente al momento de finalizar su incursión del contenido pedagógico y reflexionar sobre la enseñanza aprendida.

F. Betancourt (2015, p. 230) manifiesta la importancia de la evaluación por competencias en el currículum cuando resalta que “un currículum por competencias

interpretativas, argumentativas y propositivas no puede prescindir del estudio de la estructura mental (Piaget), de las inteligencias múltiples (Gardner), de la modificabilidad cognitiva (Feurestein) y del desarrollo del potencial del aprendizaje”.

Estrategias de evaluación.

La evaluación educativa es un proceso dentro del proceso educativo que busca obtener información de los resultados del aprendizaje sobre la base de la gestión del conocimiento. Por ello requiere de ciertas estrategias, técnicas, métodos, medios, instrumentos para abordarla. En referencia a las estrategias de evaluación Opazo, Sepúlveda y Pérez (2015), consideran que son “instrumento, situación, procedimiento, recurso o técnicas utilizados para obtener información sobre la marcha del proceso de enseñanza-aprendizaje y sus agentes y del diseño curricular en su conjunto” (p.20).

De tal forma, los métodos deben estar alineados con el procesos de enseñanza, bajo un diseño donde se conjuguen todos los elementos intrínsecos de la actividad bajo técnicas y actividades específicas que llevan a cabo los participantes y los recursos, instrumentos y herramientas que permitan tanto a docentes orientar los pasos educativos y a los alumnos tener información específica acerca del proceso de enseñanza y de aprendizaje.

Las estrategias para la valoración integral de los desempeños de los estudiantes se llevan a cabo de la siguiente manera:

1. Atendiendo a los conocimientos:

Esto se lleva a cabo con la valoración cualitativa y cuantitativa definida en las políticas de evaluación y promoción. En el proceso se evalúan conocimientos, destrezas y habilidades básicas de cada asignatura a partir de estrategias tales como: pruebas orales, pruebas escritas, las tareas y trabajos de investigación, evaluaciones acumulativas, evaluaciones finales, entre

otras. Los conocimientos hacen parte de la valoración académica, que se realiza de forma cuantitativa y cualitativa. Para este proceso se formulan las competencias propias de la asignatura con sus respectivos desempeños, para cada periodo académico. Cada desempeño tendrá al menos dos acciones evaluativas de manera que se dé oportunidad al estudiante de alcanzar la competencia y a la vez al docente de realizar una valoración más objetiva y precisa sobre el proceso de cada uno de sus estudiantes. Los estudiantes deben conocer en toda acción evaluativa el desempeño que se está evaluando y su valor o peso dentro del periodo académico. La evaluación debe evidenciar el dominio del estudiante de la competencia y no de una actividad; debe ser coherentes con lo diseñado, trabajado y evaluado y debe tener en cuenta la edad y las características de los estudiantes a quienes va a ser aplicada.

2. Atendiendo a las actitudes (valores):

Con base en lo determinado en el Sistema Institucional de Evaluación de Estudiantes (SIEE) se define de la siguiente manera: Calificación Formativo-actitudinal Busca influir en la persona del estudiante, afectándolo positivamente y de acuerdo con su edad, para que madure progresivamente, es decir, logre un desarrollo armónico de sus capacidades y sus aptitudes que le lleven a tomar decisiones y a responder por ellas. Concretamente, se insiste en que el estudiante vaya formando el criterio, que sepa distinguir el bien del mal, que viva la libertad con responsabilidad –en otras palabras, que sea dueño de sus actos; que viva de manera especial y necesaria la sinceridad, la responsabilidad, el orden y la laboriosidad.

Todo esto con una disposición que lo lleve a actuar por iniciativa propia. Esta valoración tiene como propósito evaluable: Formar hábitos de trabajo en la clase y fuera de ella; adquirir responsabilidad en el cumplimiento de sus deberes académicos; y asumir respeto por la clase y las intervenciones de sus compañeros, entre otras de acuerdo con los descriptores establecidos para tal fin. La actitud de los estudiantes y su participación en la

clase debe estar enmarcada en la libertad con responsabilidad. En todas las evaluaciones parciales o totales que se haga a los estudiantes, se tendrán en cuenta los procesos de aula de la siguiente manera:

- Definición de los criterios de evaluación de cada área en el respectivo grado, teniendo en cuenta los fines del Sistema Educativo, Objetivos por niveles y ciclos, Visión y Misión del plantel, Estándares básicos de competencias y lineamientos Curriculares.
- Determinar las distintas actividades y formas de evaluar a los estudiantes a lo largo del desarrollo del área, de tal forma que tengan correspondencia con los indicadores, los logros y las competencias fijadas para los períodos y para todo el año escolar.
- Observación y valoración del trabajo de los estudiantes al desarrollar las actividades, tareas, ensayos, evaluaciones, comportamientos, actitudes, aptitudes, valores, desempeño personal y social, y otros que inciden en su formación integral.
- Elaboración de los criterios valorativos de cada área de acuerdo con la naturaleza de ésta, por parte de los docentes, que deben demostrar en su desempeño los estudiantes, determinando los niveles de competencia, circunstancias internas y externas, limitaciones o facilidades para alcanzarlos.
- Elaboración de las estrategias de evaluación propias de cada área, de acuerdo a los criterios didácticos y pedagógicos, establecidos el Modelo Pedagógico Institucional.

3. Atendiendo a los procedimientos, habilidad y destrezas:

Reciben su nombre porque brindan las herramientas claves tanto para el aprendizaje como para el desempeño en el mundo del trabajo. Comprenden una serie de habilidades como las cognitivas que permiten comprender y procesar ideas y pensamientos; las

metodológicas que dan las herramientas para organizar eficientemente el tiempo, el aprendizaje mismo y tomar decisiones o solucionar problemas; y las tecnológicas relacionadas con el uso de equipos, incluyendo las TIC y gerenciar la información. Comprende capacidades como: de análisis y síntesis, de organizar y planificar, de hacer uso adecuado de los conocimientos de la profesión, de comunicación oral y escrita, de uso adecuado de una segunda lengua, de manejo de las TIC, de gestión de la información, de resolución de problemas, de toma de decisiones y de crear situaciones seguras en los diversos contextos.

Procesos de aprendizaje.

El desarrollo de un aprendizaje formal implica el cumplimiento generalmente consciente de varias fases entrelazadas entre sí, a veces con límites claros entre ellas, a veces con límites difusos: motivación, interés, atención, adquisición, comprensión, asimilación, aplicación, transferencia y evaluación.

Para Piaget (1994) el aprendizaje es un proceso que mediante el cual el sujeto, a través de la experiencia, la manipulación de objetos, la interacción con las personas, genera o construye conocimiento, modificando, en forma activa sus esquemas cognoscitivos del mundo que lo rodea, mediante el proceso de asimilación y acomodación.

Para Weinstein y Underwood (1985) las estrategias son una serie de cogniciones o competencias necesarias, o cuando menos facilitadoras, para la codificación adecuada de la información con vistas a su aprendizaje, retención y recuperación efectivas. Weinstein y Mayer (1986) las definen luego como conductas y pensamientos que activa el alumno con el fin de realizar eficazmente el proceso de codificación del material de aprendizaje. Estas competencias pueden ser de diversa clase:

1. Estrategias cognitivas para procesar información. Su finalidad es facilitar el procesamiento de la información tales como estrategias de organización, elaboración, etc.
2. Estrategias para un estudio más activo, cuya su función es facilitar el aprendizaje de la información proveniente de diversas fuentes; por ejemplo la toma de notas, la realización de resúmenes, la preparación de exámenes, etc.
3. Estrategias de apoyo cuya función es predisponer afectiva o emocionalmente al sujeto para que pueda procesar la información con la mejor disposición y persista en la tarea. Se destacan las técnicas de control de la atención, la planificación del tiempo, etc.
4. Estrategias metacognitivas: su finalidad es el logro del conocimiento, la toma de conciencia y el control sobre los propios procesos del pensamiento. Incluye técnicas para dirigir y controlar el aprendizaje de nueva información, detectar discrepancias entre lo que se conoce y desconoce, etc.

Otros autores, como Tobías, (1982); Thomas y Rohwer, (1986); Weinstein y Mayer, (1986), consideran las técnicas de estudio eficaz entre las estrategias de aprendizaje.

Contextualización

Este proyecto se desarrolla en el municipio de Zaragoza, Antioquia, en el Colegio Adventista de Zaragoza, el cual cuenta con 189 estudiantes; desde los grados de preescolar hasta once, contando con la participación formativa de 12 docentes, nueve de ellos licenciados, y tres técnicos.

Debido a las dificultades provenientes de años anteriores con la construcción del PEI, se realiza la atención de la presente investigación dirigida a la implementación de nuevas

estrategias evaluativas integrales y por competencias, ya que se han evidenciado falencias al momento de llevar a cabo el proceso evaluativo de los estudiantes, para la formación competente y procesos de enseñanzas calificativos.

Marco Institucional

Reseña histórica.

El Colegio Adventista de Zaragoza tiene su origen en 1983 como escuela de básica primaria bajo la dirección de Rodrigo Córdoba.

Recibe la aprobación oficial 0637 de 28 de enero de 1983, sólo para los grados preescolar y primero. Luego recibe la Resolución 00442 de 23 de enero de 1987 que ampara los grados desde primero hasta quinto. En la sección de preescolar recibe la aprobación en la Resolución 003252 de 16 de mayo de 1989. En 1996 se dio inicio a la básica secundaria con el grado sexto. El 26 de enero de 1999 se inicia con el grado noveno. En 2000 se inició el grado décimo. En 2001 con la Resolución 9273 de 26 de noviembre se inicia la media técnica en informática, cambiando su razón social; y el 26 de noviembre fue una fecha trascendental porque se llevó a cabo el primer acto de colación de grados.

El Colegio Adventista de Zaragoza es una institución confesional perteneciente a la Iglesia Adventista del Séptimo Día, entidad de derecho privado, sin ánimo de lucro, mixta y de carácter académico. Como tal, se ajusta a la Constitución Política de Colombia, a la Ley 30 y a la Ley General de la Educación (Ley 115).

Hoy en 2019 con la trayectoria educativa de 36 años y una población de 189 estudiantes, 12 educadores, un capellán y dos directivos.

Visión.

El Colegio Adventista de Zaragoza se caracteriza por la propuesta educativa en desarrollarse con excelencia integral formando hombres y mujeres temerosos de Dios; preparando al hombre frente a los desafíos del porvenir, con principios cristianos que lo lleven a construir una sociedad que tenga a Dios en primer lugar y lo conduzca a caminos de salvación.

La visión del CAZ con el énfasis del proyecto va relacionada en el desarrollo de una excelencia integral en los estudiantes, ya que al establecer diferentes estrategias integrales se permite el enriquecimiento de competencias en cada estudiante.

Objeto social.

Generar y promover condiciones espirituales y pedagógicas que permitan ofrecer un servicio educativo de mejor calidad. Además de realizar una efectiva labor de extensión cultural educativa y de integración de los padres, apoderados, familia y comunidad.

Para llegar alcanzar el objeto social del CAZ con el ofrecimiento de un servicio educativo de mejor calidad se debe tener claro la idea de establecer estrategias que fortalezcan la formación integral que generen un mejoramiento del proceso de enseñanza aprendizaje.

Capítulo Tres - Diseño Metodológico

En este capítulo se presenta la metodología para el desarrollo de esta investigación. También se mostrará una breve descripción de la población a estudiar y algunas herramientas que se utilizarán para la recolección de los datos. Así también se dará a conocer la manera utilizada para la obtención de la información y el análisis observado desde lo que se ha investigado sobre el tema.

Vale decir que es de gran importancia resaltar que los resultados obtenidos por medio de la encuesta, mostrarán la trascendencia de la ejecución de estrategias pedagógicas para el desarrollo de la evaluación integral.

Finalmente se explicarán algunas conclusiones generales acerca del tema de esta investigación.

Plan de Trabajo

Se describe por pasos la ruta a seguir para el desarrollo del proyecto.

Como primera medida se escoge un enfoque cualitativo, el cual “se enfoca en comprender los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en su ambiente natural y en relación con el contexto” (Hernández & Mendoza, 2018, p. 390) e intenta “acceder al conocimiento” de una “realidad social” desde la “lógica de los protagonistas” (Galeano, 2004, p. 15 y 18), por ende, el enfoque es cualitativo porque la naturaleza del proyecto es descriptivo, y sus categorías pueden definirse desde lo flexible. El enfoque cualitativo tiene por mérito el poder justificar debido a que su naturaleza le permite modificar, ampliar y exponer ampliamente.

Por otro lado, la investigación-acción propicia, como lo describe Blandéz (2013, p. 76), “la reflexión del profesorado sobre su práctica docente, conduciéndole a

introducir cambios con el fin de mejorarla”. También, “la investigación-acción puede ofrecer todo su apoyo científico, analizando, profundizando, recogiendo datos y sacando conclusiones sobre la realidad educativa, contribuyendo de una forma directa o indirecta a una mejor calidad de enseñanza”. (p. 78).

Siguiendo la estructuración de toda la investigación-acción, su desarrollo se caracteriza por un proceso cíclico o un proceso de peldaños en espiral, como lo denomina Lewin (2000), en el que cada ciclo está formado por cuatro pasos fundamentales: planificación, acción, observación y reflexión.

Por lo tanto en el primer ciclo se elabora un plan de acción, que se lleva a la práctica recogiendo todos los datos posibles sobre sus efectos. El análisis y las conclusiones de los resultados sirven de base para iniciar el segundo ciclo en el que se reajusta el plan inicial o se elabora uno nuevo, se vuelve a poner en práctica y así sucesivamente.

Como indica Carr y Kemmis (1988), cada uno de estos cuatro pasos es prospectivo con respecto al siguiente paso, a la vez que es retrospectivo con respecto al anterior, Por ejemplo, cuando planificamos, lo que estamos haciendo es proyectar un plan para el futuro teniendo en cuenta la experiencia pasada.

De acuerdo a lo que algunos autores consultados nos presentan, podemos observar que: la reflexión y la planificación están vinculados al discurso entre los participantes, es decir, al análisis, a la interpretación o al estudio de los hechos o acontecimientos, mientras que la observación y la acción son fases que se vinculan directamente con la práctica docente.

La Población

La población tomada para esta investigación son los estudiantes, docentes y directivos del Colegio Adventista de Zaragoza.

El Muestreo

La muestra seleccionada serán los estudiantes, docentes y directivos del CAZ. Estas personas se escogen porque tienen la idoneidad y la capacidad de responder los cuestionamientos planteados en esta investigación y así lograr los objetivos propuestos. Se cree que estas aportarán información pertinente para esta investigación-acción y se tendrá la facilidad de acceder a ellas por la cercanía y observar y obtener los datos sin interferencia.

Recolección de la Información

A través de la recogida de datos se reunirá toda la información posible sobre el desarrollo de la investigación.

Se explicará brevemente algunas de las técnicas de recolección que pretendemos utilizar en esta investigación-acción. La mayoría de ellas están vinculadas al paradigma cualitativo, aunque también incluyen otras derivadas de la investigación experimental, como por ejemplo los tests psicológicos, los cuestionarios de preguntas cerradas, etc. Ambos enfoques pueden combinarse perfectamente.

Técnica de búsqueda de la información.

La observación-participante. La observación participante permite al investigador o a la investigadora introducirse en los escenarios naturales de la acción y captar lo que realmente ocurre, como señala Walker (1989) "Aunque se la considere como método, parece más apropiado definirla como un rol" (p. 105).

La forma en que nos implicamos en esos escenarios naturales de la acción puede ser, desde un planteamiento de coparticipación en la que nos situamos como uno más dentro del

grupo, viviendo su propia historia, hasta una meta participación en la que nos situemos junto al grupo, observando su historia desde una perspectiva externa.

Lo primero que se nos podemos plantear es ¿qué observar?, ¿cómo observar? Y ¿cómo recoger o describir lo observado?

Cada una de estas tres preguntas se puede enfocar desde una perspectiva lo más abierta posible, en la que el/la observador/a no tiene ninguna pauta a seguir, hasta lo más cerrada posible en que se utiliza una plantilla en la que se anotan cualitativa o cuantitativamente determinadas conductas.

Uno de los inconvenientes de la observación participante es la objetividad de los datos. Cada persona hace una interpretación de lo que ocurre en función de su experiencia, su ideología, etc., por lo que es aconsejable contrastar los datos con varios observadores participantes o a través de grabaciones en video.

Los cuestionarios. Son una serie de preguntas escritas que intentan obtener información sobre lo que opinan las personas a cerca de un tema. Las preguntas pueden ser, cerradas, en las que se ofrecen varias opciones como respuestas o abiertas, en la que la respuesta ha de elaborarla libremente la persona que contesta.

Técnicas de registro.

Galeano (2004) expresa que dados el volumen y la complejidad de la información que generalmente se obtiene en una investigación social cualitativa, deben contar con un sistema de registro de la información que permita su clasificación, valoración y recuperación para su análisis y confrontación.

Las técnicas de registro de la información de este estudio se mencionan a continuación. Estas permitirán la transcripción y el análisis de los aspectos observados y también de los resultados del cuestionario.

El formato guía que se usará para la realización de este proyecto serán las notas de campo (ver Tabla 1), en estas se evidencia la fecha, el tiempo y el lugar de la observación; además los entes observados (que en nuestro caso serán estudiantes y docentes del CAZ); también los nombres de investigadores u observadores; el tema y las actividades y estrategias de evaluación desarrolladas y observadas. Incluye también descripciones, análisis, reflexiones e interpretaciones de lo observado.

Tabla 1.

Nota de campo.

Fecha:	Tiempo de observación:	Lugar:	
Entes a observar:	Investigadores:	Tema:	
Área o asignatura:	Actividad evaluativa:	Estrategia(s) de evaluación:	
Descripciones:	Análisis:	Reflexiones:	Interpretaciones:

Nota: Adaptado de *Formato de calendario* (Kemmis y McTaggart, 1998, de “La Investigación-Acción. Conocer y cambiar la práctica educativa (Latorre, Antonio) por Gustavo Pherez G., 2019.

Con relación al cuestionario, se escogerá un grupo de preguntas abiertas y cerradas, con el fin de obtener información básica, puntual, directa y clara de parte los docentes, que se

puedan tabular con rapidez y que guarden relación con el tema y los objetivos propuestos en la presente investigación. Tomando en cuenta la recomendación de Sautu, Boniolo, Dalle, & Elbert (2010).

Dicho cuestionario será sometido primeramente a una revisión por un grupo piloto de maestros, para descartar aquellas que no sean claras o ambiguas. El formato guía que se usará para la realización del cuestionario puede verse en la tabla 2.

Tabla 2.

Cuestionario.

Centro educativo:	:	:	:
Sexo: M ___ F___		o grado:	
Preguntas	estas		
1. Considero que evaluar de manera integral es vital en el proceso de enseñanza-aprendizaje.	De acuerdo ___	acuerdo ni en desacuerdo ___	En desacuerdo ___
2. Aplico la evaluación por competencias en mi quehacer profesional.	De acuerdo ___	acuerdo ni en desacuerdo ___	En desacuerdo ___

3. Considero que están debidamente fundamentadas conceptualmente las diferentes estrategias de evaluación que aplico a mis estudiantes.	De acuerdo _____	acuerdo ni en desacuerdo _____	En desacuerdo _____
4. Considero importante fortalecer las diferentes estrategias de evaluación integral y por competencias en el CAZ.	De acuerdo _____	acuerdo ni en desacuerdo _____	En desacuerdo _____
5. Cree usted que es necesario relacionar las estrategias de evaluación por competencias desde una perspectiva filosófica cristiana de la educación.	De acuerdo _____	acuerdo ni en desacuerdo _____	En desacuerdo _____

Nota: Adaptado de *Cuestionario sobre prácticas evaluativas* (Enoc Iglesias), 2016, de "Evaluación formativa por competencias: una visión cristiana" (Gustavo Pherez) por Jesús Serrano., 2019.

Técnicas de sistematización y clasificación.

Los datos recogidos con métodos cualitativos pueden resultar, en muchas ocasiones, difíciles de organizar. Así pues, dedicaremos unas líneas a explicar de qué forma se va a organizar y analizar toda esa información acumulada.

El procedimiento que utilizaremos será el de la codificación. López-Aranguren (1992) lo define como "El proceso por el cual los datos brutos son sistemáticamente transformados y clasificados en categorías que permiten la descripción precisa de las características importantes del contenido" (p. 396). En otras palabras se trata de ir agrupando todos los datos

que tenemos en diferentes temas según el contenido de los mismos. A su vez, cada uno de estos temas puede subdividirse en otras secciones más específicas.

Cronograma de Actividades

La realización del proyecto se llevará a cabo siguiendo el cronograma planteado por las actividades propuestas en la plataforma para dar seguimiento a la realización de cada uno de los capítulos. Se generará una plana sistemática del proceso de cómo se trabajará en el proceso de aprendizaje por competencias con énfasis integral, y tal visión se verá como sigue en el siguiente esquema. Tal tabla de trabajo define cómo se utilizó el recurso humano, cómo se comportó en el tiempo y qué actividades se recomendaron. También se especificó el recurso monetario y en qué se destinó.

Tabla 3.

Cronograma de actividades.

Orden	Actividades	Responsables	Fecha
1	Presentación de la problemática ante la Facultad.	Jesús Serrano, Yulieth Narvaez, Richard Bolaños, Carlos Trujillo.	Marzo 22
2	Planteamiento del problema: Formulación de la pregunta, planeación del diagnóstico, justificación y objetivos de la investigación.	Docentes-investigadores.	Abril 9
3	Desarrollo teórico: Antecedentes, revisión documental, palabras clave, recolección de la información. Marco conceptual, legal, contextual e institucional.	Richard Bolaños, Carlos Trujillo	Mayo 6

4	Diseño Metodológico: Formulación de hipótesis de acción, tipo de investigación, técnicas de búsqueda y de registro.	Jesús Serrano, Yulieth Narvaez.	Junio 6- Agosto 15
5	Plan de acción: Diseño del Cronograma (pasos y tiempos).	Jesús Serrano, Yulieth Narvaez	Agosto 29
6	Diagnóstico: Revisión documental y entrevista semiestructurada	Jesús Serrano, Yulieth Narvaez	Septiembre 16
7	Acción: (informada, comprometida e intencionada).	Jesús Serrano, Yulieth Narvaez	Septiembre 30
8	Observación del plan de acción: técnicas de recogida de datos	Jesús Serrano, Yulieth Narvaez	Octubre 4
9	Evaluación: (recogida de información, identificar criterios de mejora, evidencia de mejora, presentación e informe de resultados).	Jesús Serrano, Yulieth Narvaez	Octubre 16
10	Reflexión y análisis de datos (fase que cierra el ciclo): recopilación, reducción (codificación y categorización), representación, validación e interpretación de la información).	Richard Bolaños, Carlos Trujillo	Octubre 16
11	Elaboración de informe: (estructura del informe).	Docentes-investigadores	
12	Replanteamiento del problema		

Presupuesto de la Investigación

En la tabla 4 se puede observar los ingresos y egresos de la investigación en una forma detallada.

Tabla 4.

Ingresos y egresos de la investigación.

Ítems	Ingresos	Egresos
Recursos propios de los investigadores	71.000	
Diseño de la guía		\$35.000
Impresiones		\$24.000
CD		\$12.000
Total	\$71.000	\$71.000

Capítulo Cuatro – Análisis de los Resultados

Algunos de los resultados que se consideran importantes en este estudio se analizan a continuación.

Para conocer la opinión de docentes y directivos del CAZ en cuanto a los objetivos de la presente investigación, se aplicó el cuestionario que consta de 5 enunciados, los cuales responden a una escala de uno (1) a cinco (5), donde uno es “Completamente en desacuerdo”, y cinco “Completamente de acuerdo”. Se tomó como muestra a docentes y directivos del CAZ, para un total de 9 personas, representadas así: 80% fueron docentes y 20% fueron directivos.

Resultados Destacados del Cuestionario

Algunos de los resultados que se consideran importantes para esta investigación se enuncian a continuación.

Acerca del enunciado “considero que evaluar de manera integral es vital en el proceso de enseñanza-aprendizaje”, el 100% de los docentes dijo estar “completamente de acuerdo”, al igual que los directivos. Este dato refleja que tanto los docentes del colegio como los directivos, tienen un criterio unificado en cuanto a la importancia de la evaluación integral dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Sobre el enunciado “aplico diferentes estrategias de evaluación por competencias en mi quehacer profesional”, el 50% de los docentes dijo estar “completamente de acuerdo”, mientras que el otro 50% dijo estar simplemente “de acuerdo”, en el caso de los directivos, hubo criterio unificado al estar “de acuerdo” con esta afirmación. En este caso no se refleja lo mismo que en el enunciado anterior, ya que la opinión de los docentes estuvo dividida en

cuanto a la aplicabilidad de diferentes estrategias de evaluación dentro de su práctica profesional. Ver Figura 1.

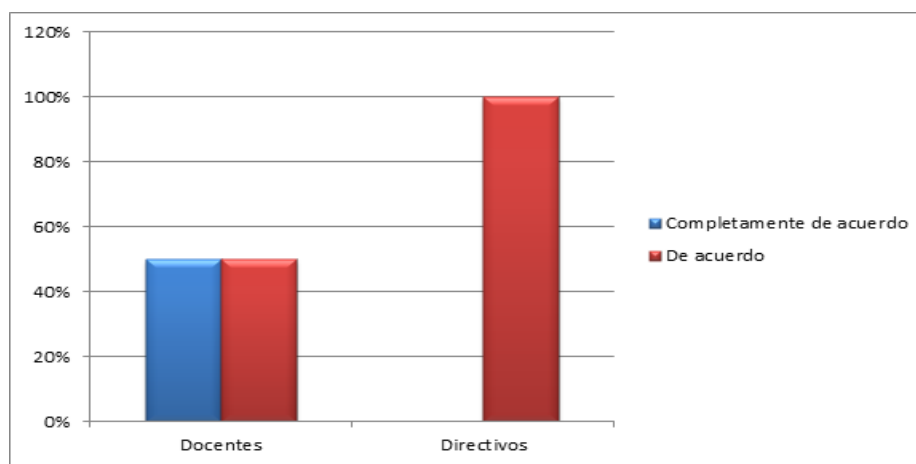


Figura 1. Aplicación de diferentes estrategias de evaluación por competencias en el quehacer profesional.

Otro ítem importante fue “considero que están debidamente fundamentadas conceptualmente las diferentes estrategias de evaluación que aplico a mis estudiantes”, el 80% de los docentes encuestados dijo estar “de acuerdo”, mientras que solo el otro 20% indicó estar “completamente de acuerdo”, en el caso de los directivos la respuesta fue dividida 50% dijo estar “de acuerdo”, mientras que la otra mitad dijo estar “ni de acuerdo ni en desacuerdo”, tal como se observa en el siguiente diagrama de barras:

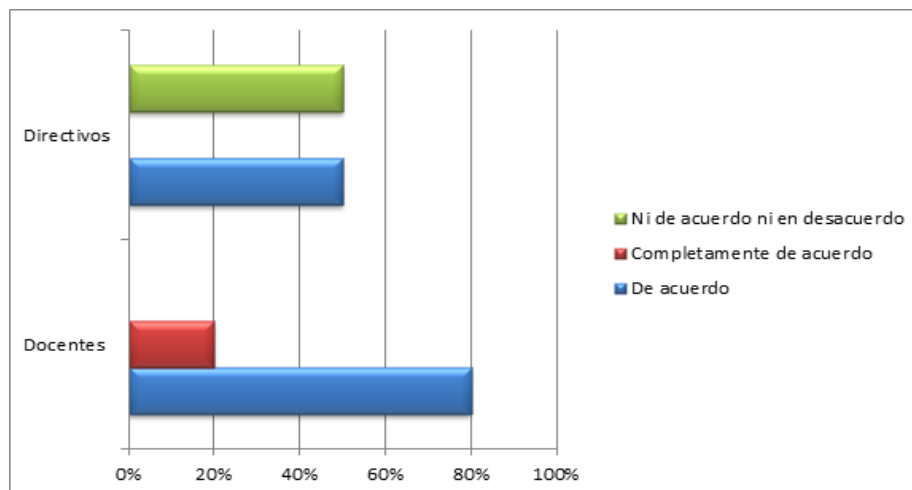


Figura 2. Consideración acerca de la fundamentación conceptual de las diferentes estrategias de evaluación que se aplican a los estudiantes.

Con respecto al ítem “considero importante fortalecer las diferentes estrategias de evaluación integral y por competencias en el CAZ”, dentro de los docentes hubo unanimidad al estar “completamente de acuerdo”, al igual que en los directivos. Este resultado es muy importante ya que apunta directamente al objetivo primario de esta investigación.

Adicionalmente, se realizaron 3 observaciones mediante el empleo de notas de campo en diferentes grados con asignaturas y docentes distintos. A continuación se describe lo evidenciado en las clases que se intervino.

Resultados Destacados de las Notas de Campo

La observación que se utilizó como instrumento en este proyecto fue de forma inferencial y directa. Por lo tanto, con las apreciaciones inferenciales sobre lo observado se trae a consideración el registro de los datos recopilados:

Docente 1. La primera observación fue al docente encargado del área de Ciencias Sociales en el grado 7°. Se pudo apreciar durante una hora de clase la metodología y estrategias evaluativas por competencias utilizadas por el docente. Él comenzó su clase con conceptos teóricos a través de un dictado sobre el tema “Economía y Política de América”. A medida que iba dando el concepto respondía algunas inquietudes que los estudiantes presentaban. Dentro de la estrategia evaluativa del tema el docente llevó a cabo una mesa redonda en la cual los estudiantes manifestaban sus ideas e inquietudes, se pudo observar que, solo un grupo de estudiantes socializaban exponiendo las ideas, otros se detenían a escuchar sin brindar su opinión al respecto y unos se encontraban distraídos hablando con el compañero del lado y levantándose del puesto. Lo anterior da entender que el mecanismo de seguimiento de aprendizaje realizado por el docente en la competencia participativa de evaluación que en este caso apuntó al saber ser, no alcanzó los criterios de evaluación esperados por el docente sobre el tema expuesto, porque se vio poca respuesta de parte de sus estudiantes.

En sentido personal cuando terminó la observación, el docente hizo un comentario sobre la prueba escrita al final del periodo, la cual es otro instrumento de evaluación que utilizará como estrategia para alcanzar competencias cognitivas en sus estudiantes.

Docente 2. La segunda observación realizada fue en el grado 9° con la docente encargada en el área de Lenguaje, el acompañamiento de esta clase fue de una hora. La docente ese día cerraba un tema del periodo sobre “La Ortografía”, por lo que llevó a sus estudiantes a la sala informática donde cada uno en el computador mediante un juego *online* sobre ortografía, debían escoger la que consideraban la opción correcta. La docente les mostraba una palabra incompleta y les daba dos opciones para completar la palabra. Ella les propuso alcanzar un porcentaje en las respuestas; muchos de los estudiantes no lograban este

porcentaje en los primeros intentos así que lo repetían una y otra vez con el propósito de lograr la meta propuesta.

Se pudo apreciar que la estrategia de evaluación empleada por la docente se inclinaba a fortalecer competencias cognitivas y memorísticas en sus estudiantes, ya que al intentarlo muchas veces le repetía palabras que habían visto en intentos anteriores. Además, la docente también manifestó, otra manera en que evaluaba a sus estudiantes era mediante pruebas escritas al final del periodo, que apuntan a las fortalecer las competencias cognitivas de carácter interpretativo y propositivo, a través de preguntas planteadas.

Docente 3. La tercera observación fue realizada en el grado 5° con el docente encargado del área de Educación Religiosa. Para este día el tema fue “La historia de Marta, María y Jesús”. El maestro utilizó el libro de texto como ruta de trabajo durante toda la clase y al final evaluó utilizando un instrumento del mismo libro. La actividad evaluativa que utilizó fue responder unas preguntas y la estrategia de evaluación fue un cuestionario de preguntas cerradas. Frente a esta actividad los estudiantes estuvieron distraídos y en las pocas preguntas que dieron las respuestas, fue el profesor quien guio todo el proceso de respuestas sin alcanzar las competencias propuestas, de análisis e interpretación en los estudiantes.

Capítulo Cinco – Conclusiones y Recomendaciones

Conclusiones

Con base en los resultados analizados anteriormente, se llegó a las siguientes conclusiones generales.

Aunque la población encuestada es pequeña en comparación a otros estudios sobre las variables "integralidad" y "competencias", aun así, se cree que es representativa debido a que el estudio en desarrollo se focaliza precisamente en el CAZ, y por lo tanto los resultados que arrojan las estadísticas anteriores están sujetos a la focalización de los objetivos.

Con relación a la primera pregunta del cuestionario, hubo unanimidad de correspondencia en opinión. El enunciado descansa sobre la importancia del proceso enseñanza-aprendizaje. El estudio hecho produjo un 100% de favorabilidad, pues la población muestral cree firmemente que evaluar de forma integral garantiza una enseñanza afín y un aprendizaje significativo.

La segunda pregunta del cuestionario tiene la intención de evaluar cuán efectivo ha sido la aplicación de estrategias de evaluación en el quehacer docente y administrativo. El resultado fue positivo. La mitad de la población encuestada ha aplicado regularmente estrategias de evaluación por competencias, y están absolutamente de acuerdo con la importancia de éstas, mientras que la otra mitad de la población muestral estuvo simplemente "de acuerdo", lo cual indica que es posible que en algún momento vivenciaron la evaluación por competencias. De lo anterior puede considerarse que de la población general se deriva un sentir a nivel educacional por la importancia de la innovación estratégica en los diversos niveles de dificultad.

El tercer enunciado pregunta a los encuestados si consideran que las estrategias de evaluación por competencias que aplican a los estudiantes están fiel y debidamente soportadas

conceptualmente. Los resultados que arrojó tal pregunta son los siguientes. La población muestral de los docentes evidenció unanimidad con las conceptualizaciones aplicadas a las estrategias, mientras que una minoría del conjunto encuestado está de acuerdo con las especificaciones conceptuales establecidas. Esto demuestra que se deben implementar medidas para lograr una cohesión de definiciones, conceptos, estructuras y alcance de aplicación para que exista una contundencia a la hora de la practicidad de las estrategias de aprendizaje. Por otra parte, la población muestral de los directivos produjo un resultado dividido: la mitad indicó estar “de acuerdo”, mientras la otra media poblacional manifestó “ni estar de acuerdo ni en desacuerdo”. La interpretación que puede extraerse del anterior conjunto de la población muestral es que no hay coordinación de conceptos entre los directivos. Es decir, no existe una clarificación estandarizada en los directivos en cuanto a la cualificación de las estrategias por competencia. Lo anterior evidencia un rango de aprehensión mayor por parte de los docentes, en contraposición a los directivos, quienes permanecen parciales ante la actualización y configuración de las estrategias por competencias.

En relación a la siguiente pregunta, la cual se considera si es importante fortalecer la evaluación integral y por competencias, los resultados obtenidos se sintetizan en una respuesta unánime: todos están completamente de acuerdo. Lo anterior es relevante debido a que existe una consciencia de trámite hacia el avance y consecución de las estrategias, el perfeccionamiento de las mismas, y su aplicabilidad. Se considera importante fortalecer el conjunto de estrategias y la variante integral para que exista una coherencia total.

Las notas de campo que fueron utilizadas correspondieron a observar las actividades y estrategias que los docentes utilizan para desarrollar las competencias en sus estudiantes. Son observaciones puntuales, recogidas de forma inmediata, en las aulas para tener un cuadro

general de las realidades manifestadas en el salón de clase y estas corroboraron los resultados obtenidos por medio del cuestionario.

Los resultados que se obtuvieron a través de estos instrumentos, evidencian vacíos, pero a su vez fortalezas que permiten un registro en el cual los docentes-directivos pueden basarse para implementar estrategias que permitan mejorar y protagonizar esfuerzos con base en los resultados obtenidos del cuestionario hecho. A raíz de lo anterior, se aportará algunas conclusiones que están supeditadas a las descripciones hechas.

1. Existe unanimidad al definir como relevante la actualización y practicidad de estrategias de evaluación por competencias que habiliten un proceso de registro y mejora.
2. A través de la muestra pudo concluirse que los docentes aplican más las estrategias por competencias e integrales que los directivos. Lo anterior es comprensible debido a los campos de acción. Aunque lo anterior es en cierta medida acertado, debe rescatarse que el plan de acción institucional se construye desde la visión directiva, y en consecuencia se debería aplicar con regularidad aquellas implementaciones relacionadas con la evaluación por competencia en el sector administrativo.
3. Hubo consenso acertado hacia el fortalecimiento de las conceptualizaciones, recomendaciones y definiciones de lo que se entiende por evaluación por competencias. Debido a la falta de claridad, la práctica puede verse eclipsada debido a la mal comprensión de qué es evaluación por competencias.
4. El estudio demostró que la población encuesta mantiene un consenso en cuanto a la importancia de evaluar por competencias. Aunque hubo diversidad de opiniones, la motivación hacia la implementación de estrategias en la institución fue constante y

se mantuvo. En consecuencia, se analiza la idea perentoria de facultar, analizar, reflexionar y accionar con base a estrategias.

Recomendaciones.

Las recomendaciones que pueden darse alrededor de lo provisto puede resumirse como sigue.

1. La institución debe clarificar qué es evaluación por competencias en la comunidad estudiantil para que exista un entendimiento conjunto, y así tanto directivos como docentes, estudiantes y padres de familia puedan brindar esfuerzos para el cumplimiento de los objetivos.
2. Debe haber una actualización promedio sobre los avances en temas de evaluación por competencias y eje integral en la comunidad estudiantil. Es necesaria la actualización de recursos y conceptos para que haya una sincronización colectiva sobre los últimos hallazgos y comprensiones sobre enseñanza-aprendizaje.
3. Vincular las estrategias de aprendizaje con la variante integral. La propensión a la desvinculación de las estrategias y la integralidad es vista como un patrón concurrente en las instituciones. Por tal motivo se busca la aplicabilidad de las innovaciones y tendencias que vinculen avances de educación con estrategias de enseñanza.
4. Se debe implementar la investigación seria y diligente entre directivos y docentes para coordinar esfuerzos que permitan crear, desarrollar e implementar estrategias, y así engrosar el campo metodológico de la educación, y así otras instituciones puedan verse favorecidas al satisfacer necesidades de aprendizaje y enseñanza por medio de estrategias que se propongan.

5. Implementar en los diarios de campo qué estrategia el docente utilizará para que se pueda hacer un seguimiento diligente y lineal sobre qué estrategias se están utilizando, cómo se están constatando y accionando, qué alcances tendrán, y qué impacto podría tener. Lo anterior permite llevar a cabo un registro sistemático y organizado para que se puedan establecer objetivos y metas por medio de un seguimiento.
6. Poner en acción un plan que permita transversalizar contenidos de diversas áreas y comprobar cómo funciona con diversas asignaturas. Lo anterior puede ejemplificarse como sigue. Suponiéndose que el docente de matemáticas utiliza el método de sociodrama para enseñar números naturales. En vista de que tal evento tuvo éxito, el docente de ciencias naturales podría tener éxito aplicando el mismo método que aplicó el docente de matemáticas. Esto permite revisar el posible alcance de cada estrategia y tener un diagnóstico de cómo podría impactar.

Lista de Referencias

- Aguirre, J & Chaparro, D. (2019) *Guía de estrategias para implementación de la propuesta pedagógica de la UNAC*. Medellín, Colombia: Corporación Universitaria Adventista.
- Aldape, Teresa. (2008). *Desarrollo de las competencias del docente: demanda de la aldea global Siglo XXI*. Madrid, España: Editorial CESA.
- Álvarez, C & Villardón, L. (2006). *Planificar desde competencias para promover el aprendizaje*. El reto de la sociedad del conocimiento para el profesorado universitario. Cuadernos Monográficos del ICE, Bilbao: 12.
- Arévalo, Rosa. (2006). *Concepto de competencia en la evaluación*. Mixcoac, México: Publicaciones CRUZ O., S.A.
- Ávila, Amparo. (2007). *La evaluación como instrumento de aprendizaje, técnicas y estrategias*. Madrid, España: SOLANA E HIJOS, A.G, S.A.
- Ballester, María. (2014). *Programar y evaluar por competencias en educación infantil*. Ediciones de la Universidad de Castilla- La Mancha.
- Beltrán, M. (2016). *La evaluación educativa: análisis de sus prácticas*. México, D.F., México: Ediciones UNAM.
- Bertran, Albert. (2013). *Evaluación de competencias*. Extraída de:
<http://testrepo.up.edu.mx/xmlui/bitstream/handle/123456789/4260/R0010437.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
<http://testrepo.up.edu.mx/xmlui/bitstream/handle/123456789/4260/R0010437.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Betancourt, F. (2015). *Evaluación integral y del aprendizaje*. Bogotá, Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.

- Blández-Ángel, Julia (2013). *La investigación-acción: un reto para el profesorado. Guía práctica para grupos de trabajo, seminarios y equipos de investigación*. Barcelona: INDE.
- Bocchetto, Roberto. (2011). *Innovación, institucionalidad y desarrollo*. Montevideo, Uruguay: Ediciones Procisur.
- Cano, Elena. (2005). *Cómo mejorar las competencias de los docentes. Guía para la autoevaluación y el desarrollo de las competencias del profesorado*. Barcelona, España: Editorial GRAÓ, de IRIF, S.L.
- Cano, Elena. (2008). *La evaluación por competencias en la educación superior*. Barcelona, España: Universidad de Barcelona. Extraído de:
<https://www.redalyc.org/pdf/567/56712875011.pdf>
- Castillo, S. & Cabrerizo, J. (2010). *Evaluación educativa de aprendizaje y competencias*. Madrid: Pearson Educación.
- Careaga, Adriana. (2006). *Aportes para diseñar e implementar un taller.*, p. 4. Extraído de:
https://www.smu.org.uy/dpmc/pracmed/ix_dpmmc/fundamentaciontalleres.pdf
- Carr y Kemmis (1988), *La investigación acción: Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Grao
- Cepeda, J. M. (2014). *Estrategias de enseñanza para el aprendizaje por competencias*. México, D.C, México: UNID.
- Cepeda, Jesús. (2015). *Estrategias de enseñanza para el aprendizaje por competencias*. Tlalnepantla, México: Editorial Tomas Bogdanski.
- Contreras, D. (2017). *Hacia una educación integral: los elementos claves en la escuela de la vida*. Buenos Aires, Argentina: Erasmus Ediciones.

- Contreras, J. (2015). *Manual para la elaboración e implementación de un modelo de evaluación*. Barcelona, España: Ediciones Barcelona, S.L.
- Correa, J. (2012). *La importancia de la evaluación por competencias en contextos clínicos dentro de la docencia universitaria en Salud*. Bogotá, Colombia: Universidad del Rosario. Extraído de: <https://www.redalyc.org/pdf/562/56222455007.pdf>
- Coy, Héctor. (2016). *Estrategia didáctica para el desarrollo de competencias: la estrategia didáctica y la gestión del conocimiento*. Madrid, España: Editorial Academia Española.
- Cruz, Benito. (2010). *Nuevas claves para la docencia universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid, España: Ediciones NARCEA.
- Del Rey, A. & Sánchez Parga, J. (Julio-diciembre de 2011). *Universitas. Revista de Ciencias Sociales y Humanas*. Recuperado el 22 de abril de 2014, de <http://universitas.ups.edu.ec/documents/1781427/1884570/1Res15.pdf>
- Díaz, Vidal. (2001). *Diseño y elaboración de cuestionarios para la investigación*. Madrid, España: ESIC Ediciones.
- Durante, M. (2011). *Educación por competencias: de estudiante a médico*. Tomado de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/facmed/v54n6/v54n6a10.pdf>
- Escoriza, José. (2009). *Evaluación del conocimiento de las estrategias de comprensión lectora*. Barcelona, España: Ediciones Universidad de Barcelona.
- Esteban, Ildelfonso. (2009). *Fundamentos y técnicas de investigación*. Madrid, España: Ediciones ESIC.
- Fleitman, Jack. (2007). *Evaluación integral para implantar modelos de calidad*. Santa Cruz Atoyac, México: EDITORIAL PAX MÉXICO.

- Flórez, D. G. (2017). *Reacciones contemporáneas a la educación: postmodernidad*. Madrid, España: Ediciones Pacífica.
- Fritzen, Silvino J. (1984). *70 ejercicios prácticos en dinámica de grupo*. Bilbao, España: Editorial SAL TERRAE.
- Gaete, R. (2011). *El juego de roles como estrategia de evaluación de aprendizajes universitarios*. Cundinamarca, Colombia: Universidad de La Sabana. Extraído de: <https://www.redalyc.org/pdf/834/83421404005.pdf>
- Galeano, M. (2004). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Medellín, Colombia: Fondo Editorial Universidad EAFIT.
- Gelves, G. (2010). *Uso de simuladores como recurso digital para la transferencia del conocimiento*. México D.F, México: Computer Science Education.
- González, Daniel. (2010). *Estrategias: referidas al aprendizaje, la instrucción y la evaluación*. México D.F, MÉXICO: EDIORIAL UniSon.
- Gutiérrez, H. (2016). *La evaluación en la educación colombiana: a propósito de un estudio sobre la realidad educativa*. Medellín, Colombia: Universidad Cooperativa de Colombia.
- Hall, Kathy; Burke, Winnifred. (2003). *Making formative assessment work: effective practice in the primary classroom*. Maidenhead: Open University Press.
- Hernández, M. (2011). *La evaluación como estrategia docente en el desarrollo de la competencia escritora*. Valencia, España: Ediciones CERVANTES.
- Hernández-Sampieri, R. & Mendoza, C (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*, Ciudad de México, México: Editorial Mc Graw Hill Education.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. & Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la investigación*. 5 ed. México: McGraw-Hill.

Ion, Georgeta., Cano, Elena. *La formación del profesorado universitario para la implementación de la evaluación por competencias*, 2011. Extraído de:
<http://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/141/104>

Jaimés, Gladys; Callejas, Mauro (2009). *La autonomía, los procesos de pensamiento y las TIC: competencias del siglo XXI*. Temática contemporánea de aplicación en escuelas, colegios y universidades. Bogotá: Limusa Noriega.

Klenowski, Val. (2005). *Desarrollo de protafolios para el aprendizaje y la evaluación*. Madrid, España: Narcea, S.A.

Knust, Ronald; Gómez, Sonia (2009). La Evaluación con enfoque por competencias: ¿se implementa realmente la evaluación por competencias? *Revista Electrónica de Desarrollo de Competencias*, Talca, v. 3, n. 1, p. 104-125.

Latorre, Antonio. (2005). *La investigación-acción: conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona, España: Editoria Graó, de IRIF, S.L. Citando a Elliot, J. El cambio educativo desde la investigación-acción. 1993.

Lavín, Sonia. (2000). *El proyecto como herramienta de transformación*. Santiago de Chile, Chile: LOM Ediciones.

León, A., & Alarcón, C. (2014). *Estrategias de aprendizaje en educación superior en un modelo curricular por competencias*. Santa Cruz, México. Extraído de:
<http://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v43n172/v43n172a7.pdf>

Lewim (2000). *la investigación acción un reto para el profesorado guía práctica para grupos de trabajo, seminarios y equipos de investigación*. 2 ed. España: Inde.

- Madison-Roa, J. A. y Robles, M. (2013). *Desarrollo educativo en el siglo XXI. Aproximaciones sociológicas*. Lima, Perú: Universidad de Lima.
- Martínez, Miguel., Solano, María del Carmen., García-Carpintero, Eva., Manso, Cesar. (2018). *Impacto de la evaluación de competencias en la calidad del aprendizaje: percepción de discentes y docentes de grado de enfermería*. Extraído de: http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1695-61412018000200400
- Martinic, J. (1998). *El objetivo de la sistematización y sus relaciones con la evaluación y la investigación*. Medellín, Colombia.
- Medina, R. (2016). *Teoría de la educación*. San José, Costa Rica: UNED.
- Mejía, T. Y. (2010). *¿Qué es la comunidad educativa?* Bogotá, D. C., Colombia: Ediciones Latinoamericanas.
- Méndez, R. (2010). *Calidad educativa: objetivo unificado de las instituciones educativas de Bogotá*. Bogotá, D. C. Colombia.
- Méndez, Rodrigo. (2010). *Las competencias como puente para la construcción de la educación del siglo XXI*. Madrid, España: Ediciones COLCAR.
- Molina, A. (2010). *Currículo para el desarrollo integral en los años preescolares*. San Juan, Puerto Rico: Editorial Universidad de Puerto Rico.
- Monserrat, Salvador. La importancia del lenguaje oral en educación infantil. Aula de Innovación educativa (versión electrónica). *Revista Aula de Innovación educativa*. Extraído de: <https://logopedicum.com/wp-content/uploads/2017/02/la-importancia-del-lenguaje-oral-en-educacion-infantil.pdf>
- Morales Lizama, F. (2005). *Desarrollo de competencias educativas. Guía para la elaboración de secuencias didácticas para el docente de bachillerato*. México, D. F.: Trillas.

- Moreno, Tiburcio. (2012). *La evaluación de competencias en la educación*. Extraído de:
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2012000200010.
- Onrubia, Javier. (2010). *Criterios psicopedagógicos y recursos para atender la diversidad en secundaria*. Barcelona, España: Editorial GRAÓ.
- Opazo, M., Sepúlveda, A. y Pérez, M. (2015). Estrategias de Evaluación del Aprendizaje en la Universidad y Tareas Auténticas: Percepción de los Estudiantes. *Revista Electrónica Diálogos Educativos*, Vol. 15, N° 29, pp 19- 33, ISSN: 0718-1310.
Recuperado de: <http://www.dialogoseducativos.cl/revistas/n29/opazo>
- Ortiz, Rodrigo. (2007). *Aprender a escuchar*. México D.C, México: Editorial Lulu.
- Osorio, P., Ángel, M., & Franco, A. (2012). El uso de simuladores educativos para el desarrollo de competencias en la formación universitaria de pregrado. *Revista Tecnología, Comunicación y Educación*. Universidad Pontificia Bolivariana. p. 4
- Sacristán, J. G. (2015). *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Madrid, España: Ediciones Morata, S.L.
- Sanchez-Macías & Jorrín, Iván. (2017). *Estudio de caso sobre la evaluación por competencias en educación artística: aportaciones a la educación patrimonial*.
Extraído de: https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052017000400012
- Sánchez, J. L. (2011). *Educación. Educación y sociología: T. III – V. IX. (2011-2013)*. México: Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).
- Sánchez, José. (2009). *Investigar con mapas conceptuales: procesos metodológicos*. Madrid, España: NARCEA, S.A. DE EDICIONES.

- Santamaría, M. (2012). *Programar y evaluar por competencias en educación*. Cuenca, México: Ediciones Universidad de Castilla - La Mancha.
- Swarz, R. J. (2000). Hacia una aproximación lineal de la educación. *Revista de Antropología*. Universidad de Salamanca.
- Thomas, J. W., y Rohwer, W. D. Jr. (1986). *Academic studying: The role of learning strategies*. *Educational Psychologist*, 21(1&2), 19-41.
- Tobón, S. (2007). *El enfoque complejo de las competencias y el diseño curricular*. *Acción Pedagógica* (16), 14-28.
- Tobón, S. (2009). *El aprendizaje de competencias mediante proyectos formativos*. México: Universidad La Salle Benavente.
- Tobón, Sergio. (2006). *Competencias, calidad y educación superior*. Bogotá, Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Tobón, S. García Fraile, Pimienta. (2010). *Secuencias didácticas: Aprendizaje y evaluación de competencias*. México: Pearson
- Tobón, S. (2016). *Competencias, calidad y educación superior*. Bogotá, Colombia: Ediciones Alma Mater Magisterio.
- Tobón, S., Pimienta, J. & García, J. (2010). *Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación por competencias*. México: Pearson.
- Touriñán, M. (2011). *Teoría de la educación, metodología y focalizaciones: la mirada pedagógica*. La coruña, España: Gesbiblo, S.L.
- Verdejo, P., Encinas, M., Trigos, L. (2011). *Estrategias para la evaluación de aprendizajes complejos y competencias*. Bogotá, Colombia: Universidad del Rosario.
- Villardón, Lourdes. (2006). *Evaluación del aprendizaje para promover el desarrollo de competencias*. Bilbao, España: Universidad de Deusto.

- Weinstein, C. E., y Mayer, R. E. (1986). *The teaching of learning strategies*. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching*, 3rd Ed. New York: MacMillan Publishing Company.
- Zabala, Antoni. (2009). *Evaluar competencias es evaluar procesos en la resolución de situaciones-problema*. Barcelona, España.
- Zeithaml, Parasuraman, V. A. y Berry, L. L. (1990). *Delivering quality service: Balancing customer perceptions and expectations*. Nueva York, NY: The Free Press

Anexos

Anexo A. Encuesta Docente

CORPORACIÓN UNIVERSITARIA ADVENTISTA
FACULTAD DE EDUCACIÓN**Respetado(a) participante:**

Deseamos conocer su posición ante las exigencias y desafíos de la evaluación integral por competencias en la contemporaneidad, partiendo de su praxis en la CAZ.

Instrucción: Se le ruega el favor de contestar con la mayor objetividad y seriedad posibles. Utilice la siguiente escala para marcar con una X la opción que exprese de mejor modo su opinión.

Docente Directivo

1 Completamente en desacuerdo	2 En desacuerdo	3 Ni de acuerdo ni en desacuerdo	4 De acuerdo	5 Completamente de acuerdo
-------------------------------------	--------------------	--	-----------------	----------------------------------

No.	ÍTEM	ESCALA				
		1	2	3	4	5
1	Considero que evaluar de manera integral es vital en el proceso de enseñanza-aprendizaje.					X
2	Aplico diferentes estrategias de evaluación por competencias en mi quehacer profesional.					X
3	Considero que están debidamente fundamentadas conceptualmente las diferentes estrategias de evaluación que aplico a mis estudiantes.				X	
4	Considero importante fortalecer las diferentes estrategias de evaluación integral y por competencias en el CAZ.					X
5	Cree usted que es necesario relacionar las estrategias de evaluación por competencias desde una perspectiva filosófica cristiana de la educación.					X

Datos demográficos:

11. Máximo título académico alcanzado:

- Posdoctorado
 Doctorado
 Maestría
 Especialización
 Pregrado
 Tecnológico
 Técnico
 Bachillerato

12. Su género es: F M

¡MUCHAS GRACIAS!

Anexo A. Encuesta Directivo

**CORPORACIÓN UNIVERSITARIA ADVENTISTA
FACULTAD DE EDUCACIÓN**

Respetado(a) participante:

Deseamos conocer su posición ante las exigencias y desafíos de la evaluación integral por competencias en la contemporaneidad, partiendo de su praxis en la CAZ.

Instrucción: Se le ruega el favor de contestar con la mayor objetividad y seriedad posibles. Utilice la siguiente escala para marcar con una X la opción que exprese de mejor modo su opinión.

Docente Directivo

1 Completamente en desacuerdo	2 En desacuerdo	3 Ni de acuerdo ni en desacuerdo	4 De acuerdo	5 Completamente de acuerdo
-------------------------------------	--------------------	--	-----------------	----------------------------------

No.	ÍTEM	ESCALA				
		1	2	3	4	5
1	Considero que evaluar de manera integral es vital en el proceso de enseñanza-aprendizaje.					X
2	Aplico diferentes estrategias de evaluación por competencias en mi quehacer profesional.				X	
3	Considero que están debidamente fundamentadas conceptualmente las diferentes estrategias de evaluación que aplico a mis estudiantes.				X	
4	Considero importante fortalecer las diferentes estrategias de evaluación integral y por competencias en el CAZ.					X
5	Cree usted que es necesario relacionar las estrategias de evaluación por competencias desde una perspectiva filosófica cristiana de la educación.					X

Datos demográficos:

11. Máximo título académico alcanzado:

- Posdoctorado
- Doctorado
- Maestría
- Especialización
- Pregrado
- Tecnológico
- Técnico
- Bachillerato

12. Su género es: F M

¡MUCHAS GRACIAS!

Fecha: 10/octubre/2019
 Entes a observar: Docentes y estudiantes
 Área o asignatura: Ciencias Sociales

Nota de campo
 Tiempo de observación: 1 hora
 Investigadores (observadores): Yuleth Navarro

Lugar: Colegio Adventista de Zaragoza.
 Tema: "Economía y política de América"

Actividad evaluativa: Socialización y Participación
 Estrategias de evaluación: Mesa redonda.

Registro descriptivos de notas de campo

Descripciones:	Análisis:	Reflexiones:	Interpretaciones:
Comenzó la clase con un dictado con un concepto teórico sobre el tema, el responde algunas inquietudes de sus estudiantes. Se realizó una mesa redonda para que los estudiantes manifestaran sus ideas, inquietudes sobre el tema. Sin embargo todos no participaban y socializaban con sus opiniones.	<ul style="list-style-type: none"> - Se evidencia poca participación de los estudiantes - Siempre los mismos estudiantes opinan. - Algunos estudiantes se distraían con otras cosas 	<p>Es necesario tener un buen manejo de estas mesas redondas que son buenas estrategias que deben tener un propósito claro y pertinente con lo que se quiere enseñar</p>	<ul style="list-style-type: none"> - El mecanismo de seguimiento de aprendizaje realizado por el docente en la competencia participativa de evaluación que en este caso apunta al saber ser, no alcanzó los criterios de evaluación esperados por el docente sobre el tema expuesto, porque se vio poca respuesta de parte de sus estudiantes.

Nota: Adaptado de Formato de calendario (Kemmis y McTaggart, 1998; de "La Investigación-Acción: Conocer y cambiar la práctica educativa" (Latorre, Antonio) por Gustavo Pérez G., 2019.

Nota de campo

Fecha: 10/ octubre/ 2019

Tempo de observación: 1 hora

Lugar: Colegio Adventista de Zaragoza.

Entes a observar: Docentes y estudiantes

Investigadores (observadores): Yuleth Navarrete

Tema: "Economía y política de América"

Área o asignatura: Ciencias Sociales

Actividad evaluativa: Socialización y participación

Estrategias de evaluación: Mesa redonda.

Registro descriptivos de notas de campo

Descripciones:	Análisis:	Reflexiones:	Interpretaciones:
Comenzo la clase con un dictado con un concepto teórico sobre el tema, el responde algunas inquietudes de sus estudiantes. Se realiza una mesa redonda para que los estudiantes manifestaran sus ideas, inquietudes sobre el tema. Sin embargo todos no participaban y socializaban con sus opiniones.	<ul style="list-style-type: none"> - Se evidencia poca participación de los estudiantes - Siempre los mismos estudiantes opinan. - Algunos estudiantes se distraían con otras cosas 	<p>Es necesario tener un buen manejo de estas mesas redondas que son buenas estrategias que deben tener un propósito claro y pertinente con lo que se quiere enseñar</p>	<p>El mecanismo de seguimiento de aprendizaje realizado por el docente en la competencia participativa de evaluación que en este caso apunta al saber ser, no alcanzó los criterios de evaluación esperados por el docente sobre el tema expuesto, porque se vio poca respuesta de parte de sus estudiantes.</p>

Nota: Adaptado de Formato de calendario (Kemmis y McTaggart, 1998, de "La Investigación-Acción: Conocer y cambiar la práctica educativa" (Latorre, Antonio) por Gustavo Pérez G., 2019.