



MODELO DE EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES BASADO EN EVIDENCIAS CONTEXTUALIZADO AL NIVEL SUPERIOR PÚBLICO PANAMEÑO

*LEARNING EVALUATION MODEL BASED ON EVIDENCE CONTEXTUALIZED AT THE
PANAMANIAN PUBLIC HIGHER LEVEL*

Damaris Varsovia Tejedor De León

Universidad de Panamá, Vicerrectoría de Investigación y Postgrado, Panamá.

damaris.tejedor@up.ac.pa <https://orcid.org/0000-0002-4350-196X>

Elzebir Gisela Tejedor De León

Universidad de Panamá, Centro Regional Universitario de Veraguas, Panamá.

elzebir.tejedor@up.ac.pa <https://orcid.org/0000-0001-7836-9287>

Fecha de Recepción 09/01/24

Fecha de Aceptación 15/03/24

DOI <https://doi.org/10.48204/rea.v3n1.5102>

Resumen

Estudios a nivel internacional han demostrado que en las instituciones educativas prima un modelo de evaluación de los aprendizajes tradicional-cognoscitivista (Huerta, 2018; Ramis *et al.*, 2019), por lo que es necesario proponer nuevos modelos evaluativos. El objetivo principal de esta investigación es el diseño un modelo de evaluación de los aprendizajes basado en evidencias, buscando articular la planificación, la ejecución y la evaluación, a fin de lograr la coherencia entre lo planificado, lo evaluado y lo aprendido (Huerta, 2018). El estudio se dividió en dos fases: una de diseño y la otra de validación del modelo, el cual contempla 4 competencias, 3 dimensiones y 10 indicadores, sustentados teóricamente desde una revisión bibliográfica y por un cuestionario aplicado a especialistas. El modelo de evaluación de los aprendizajes basado en evidencias llamado MEABE, está dirigido a la educación universitaria, sin embargo, puede ser aplicado en otros escenarios educativos.

Palabras clave: Evaluación del estudiante, evaluación formativa, evaluación sumativa, técnicas de evaluación, planificación educativa.

Abstract

Studies carried out internationally have shown that a traditional cognitive learning evaluation model prevails in educational institutions (Huerta, 2018; Ramis *et al.*, 2019), so it is necessary to develop evaluation techniques and instruments attached to a reality educational in constant transformation. The main objective of this research is to design an evidence-based learning evaluation model, seeking to articulate planning, execution, and evaluation, in order to achieve coherence between what is planned, what is evaluated and what is learned (Huerta, 2018). The study was divided into two phases: one for design and the other for validation of the model, which includes 4 competencies, 3 dimensions and 10 indicators, theoretically supported by a bibliographic review and by a questionnaire applied to specialists. The evidence-based learning evaluation model called MEABE is aimed at university education, however, it can be applied in other educational settings.



Keywords: Student evaluation, formative evaluation, summative evaluation, evaluation techniques, educational planning

Introducción

Existe una real preocupación, para buscar modelos que relacionen la planificación didáctica, basada en niveles de competencia con los contenidos e indicadores de logro (Ibarra-Sáiz y Rodríguez-Gómez, 2019). Pero, ahí no queda todo, sino que se deben articular todo lo mencionado con los instrumentos, las evidencias del saber, hacer, ser y de producto (Salazar, 2018), por lo que se debe integrar todos los componentes didácticos, para su ejecución permitiendo mostrar la secuencia didáctica de una evaluación auténtica, basada en evidencias observables y medibles (Ramis *et al.*, 2019).

Respecto a este último reto, se han planteado ciertas experiencias que han apostado por el uso de nuevos modelos (evaluación basada en competencias, en el desempeño o una evaluación alternativa), pero cuesta encontrar experiencias que sistematicen e institucionalicen dicho empleo (Cano, 2019). Por lo que existe la necesidad de sistematizar experiencias cuyo interés radique en que: (a) han sido planificadas institucionalmente, en el marco de un proyecto curricular institucional, un trabajo en equipos docentes y un sistema de evaluación compartido y (b) han mostrado mejoras en los aprendizajes de los estudiantes y/o en otro tipo de resultados como consecuencia de la adopción de un modelo de evaluación de los aprendizajes (Ibarra-Sáiz y Rodríguez-Gómez, 2019).

Aunado a lo anterior, en los últimos seis (6) años han ocurrido eventos que han puesto a prueba a los sistemas educativos mundiales como lo ha sido la pandemia por COVID-19, que han provocado la transformación urgente e imprevista de no solo las formas de enseñar, sino también de evaluar. (Fardoun, *et al.*, 2020).

En el contexto educativo actual, especialmente en el nivel universitario, existe una evidente necesidad de crear nuevos modelos de evaluación de los aprendizajes. (Barrientos *et al.*, 2020; Rodríguez y Salinas, 2020). Esta necesidad se ha vuelto cada vez más imperativa, ya que, tradicionalmente, los sistemas de evaluación en la educación superior han estado centrados en



métodos cuantitativos, como exámenes escritos, pruebas orales, test estandarizados, que a menudo se enfocan en medir la retención de conocimientos a corto plazo más que en la comprensión profunda o en las habilidades procedimentales. (Schwartzman *et al.*, 2021). Este enfoque, que puede ser considerado como tradicional ha sido criticado por no reflejar de forma adecuada la gama completa de habilidades y competencias que los estudiantes deben adquirir, en su ciclo de formación, para tener éxito en el mundo moderno (Luna de la Luz y González-Flores, 2020).

Bennasar-García y Estrada, (2021) afirman que esto ha hecho evidente la necesidad urgente de desarrollar nuevos modelos de evaluación, derivados, también, de la consideración de factores como, la evolución de las demandas del mercado laboral, que ahora enfatizan en habilidades como el pensamiento crítico, la resolución de problemas, la iniciativa y la proactividad, señalando que éstas son difíciles de afianzar, promocionar o desarrollar mediante pruebas tradicionales. Además, según Vargas *et al.*, (2022) el auge de la tecnología y la educación digital ha cambiado la forma en que los estudiantes interactúan con el contenido y adquieren conocimientos, lo que requiere un replanteamiento de cómo se evalúan estas nuevas formas de alcanzar el aprendizaje y los objetivos educativos.

Los nuevos modelos de evaluación deberían, por lo tanto, ser más holísticos e integradores, basados en la evaluación formativa, enfoque, que proporciona retroalimentación continua sobre el proceso de aprendizaje, y no sólo la evaluación sumativa, que juzga el aprendizaje al final de un período, lo que implicaría un enfoque más personalizado, reconociendo y valorando la diversidad en los estilos de aprendizaje de los estudiantes (Ibarra *et al.*, 2020).

De igual forma, la implementación de la evaluación basada en competencias puede ser un cambio significativo, ya que, en lugar de centrarse únicamente en el conocimiento teórico, este enfoque evalúa la capacidad de los estudiantes para aplicar sus conocimientos en situaciones prácticas, simulaciones y proyectos de la vida real, lo que es crucial para su futuro profesional (Ibarra-Sáiz, y Rodríguez-Gómez, 2020).

Otra consideración importante, de acuerdo con Rodríguez *et al.*, (2018), es el uso de la tecnología en los procesos de evaluación, haciendo evidente que las herramientas digitales y las plataformas



en línea pueden facilitar la utilización de métodos de evaluación más interactivos y adaptados a las necesidades estudiantiles y adicional a esto, permitiendo a los educadores rastrear el progreso del estudiante de manera más eficiente y detallada.

Para concluir, es necesario señalar que la creación de nuevos modelos de evaluación de los aprendizajes en la universidad resulta esencial para alinear la educación con las demandas actuales y futuras de la sociedad, haciendo patente necesidad de adoptar un enfoque más integral y flexible, que valore una gama más amplia de habilidades y competencias, no se puede pasar por alto que las instituciones de educación superior pueden preparar mejor a los estudiantes para los desafíos y oportunidades del siglo XXI.

Materiales y Métodos

Esta investigación comprendió dos grandes fases: la fase de diseño del modelo y la fase de validación. El modelo investigativo que se empleó estuvo basado en técnicas propias del paradigma cualitativo, ya que en la primera fase se empleó la técnica de análisis de contenido y en la fase de validación se empleó la técnica DELPHI basada en el juicio de expertos (ver Tabla 1).

Tabla 1

Fases, técnicas e instrumentos de la investigación.

Fases	Técnicas	Instrumentos
Diseño	Análisis de contenido	Matriz para el análisis de contenido
Validación	DELPHI (juicio de expertos)	Matriz de observación

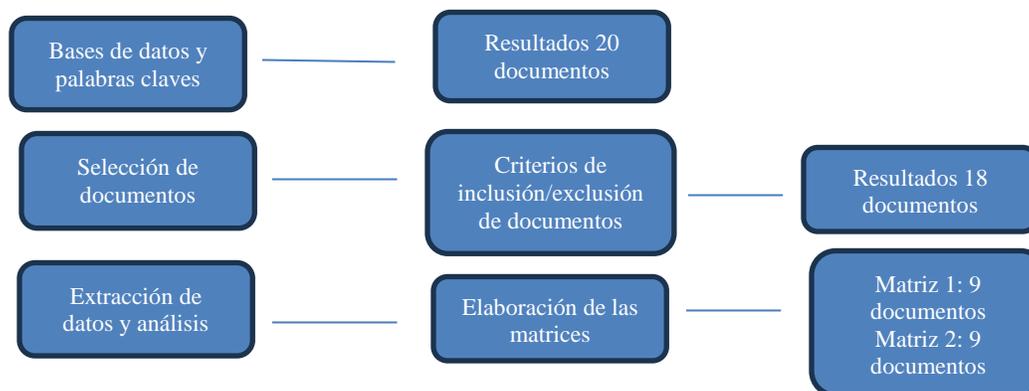
Para el análisis de contenido se emplearon los criterios recomendados por Nicolini, (2015) y por Bueno (2021), que son los más apropiados para el análisis documental, y entre ellos están: autor del documento, año de la publicación, tipo de modelo de evaluación que propone, instrumento de evaluación que se utiliza.

Tomando en consideración esto, el equipo de investigadores realizó una exhaustiva revisión de la literatura científica y de la normativa nacional e internacional para una comprensión más amplia de la evaluación de los aprendizajes, así como de sus principios, dimensiones, indicadores, modelos e instrumentos. Esta tarea se desarrolló adaptando la propuesta Figueroa, (2021) que se detalla en la **Figura 1**. Como bases de datos fueron utilizadas las siguientes: Redalyc, Latindex, Scielo. El idioma de búsqueda fue el castellano y como palabras claves “principios”; “dimensiones”; “evaluación”; “indicadores”; “aprendizajes”. De los 20 trabajos encontrados, 18 fueron analizados y fueron publicados en la última década (Excepto 1, que por la pertinencia del contenido fue considerado). Para facilitar el análisis de datos se elaboraron dos (2) matrices

en la que se recogían las principales aportaciones teóricas de cada trabajo, las dimensiones identificadas y posibles indicadores propuestos en aquellos trabajos que contenían algunos.

Figura 1

Metodología para la revisión sistemática de la literatura. Adaptación de la propuesta de Figueroa (2021).



Resultados

Los resultados que a continuación se presentan corresponden a la fase de diseño y se detallan a través de 2 rúbricas construidas tomando en consideración los criterios propuestos por Nicolini (2015) y por Bueno (2021), para el análisis de contenido de documentos (Ver Tabla 2).

Tabla 2

Criterios empleados para el análisis de contenido.

Apellido del autor	Año de la publicación	Modelo de evaluación	Instrumento
Hernández <i>et al.</i> ,	2020	Dimensiones e indicadores	
García-Peñalbo <i>et al.</i> ,	2020	On-line	Utilización de la tecnología
Navaridas-Nalda <i>et al.</i> ,	2020	Por competencias	Variedad de instrumentos
Rodríguez y Salinas	2020	Basada en criterios	Utilización de la tecnología
Berlanga y Juárez-Hernández.	2020	Socio-formativo	Diversos y variados instrumentos
Huamán <i>et al.</i> ,	2021	Por competencias	Rúbrica
Rodríguez <i>et al.</i> ,	2021	Basada en criterios	Utilización de la tecnología
Espinoza <i>et al.</i> ,	2021	Por competencias	
García y García	2022	Por competencias	

Como se puede observar en la Tabla 2, el principal enfoque que recomiendan los autores consultados es la evaluación por competencias por lo que el modelo de evaluación de los



aprendizajes basado en evidencias (MEABE, de aquí en lo sucesivo), estará fundamentado en este tipo de evaluación.

Autores como Berlanga y Juárez-Hernández, (2020); Navaridas-Nalda *et al.*, (2020) proponen que un modelo de evaluación debe considerar una variedad de métodos, técnicas e instrumentos de evaluación de los aprendizajes, lo que, sin duda, facilitaría la obtención de una visión más completa del aprendizaje de los estudiantes, abarcando diferentes habilidades y estilos de aprendizaje.

Otro resultado de la rúbrica 1 es la nueva orientación que le dan autores como Rodríguez y Salinas, (2020); García-Peñalbo, *et al.*, (2020) sobre un enfoque basado en una evaluación continua y formativa para apoyar el aprendizaje, identificando áreas de mejora y de fortaleza durante el proceso de aprendizaje, permitiendo ajustes oportunos en la enseñanza.

Otras de las cuestiones que se quiso indagar, para la construcción del modelo era sobre los principios, indicadores y dimensiones en los que se iba a sustentar el MEABE y para hacer conocer esto se hizo una búsqueda a través de Internet (Google Académico), utilizando criterios como: palabras claves y año de la publicación (Ver Tabla 3).

Tabla 3

Principios, indicadores y dimensiones del MEABE.

Apellido del autor	Año de la publicación	Principios	Dimensiones	Indicadores
Casanova	2009		Interdependencia, relaciones psicosociales	De desempeño
Berlanga y Juárez-Hernández.	2020	Adaptabilidad, retroalimentación, asertividad	Curricular y pedagógica; Organizacional; Técnico-metodológica	De desempeño
Hernández <i>et al.</i> ,	2020	Funcionalidad, temporalidad, participación, utilidad	Ética, contenido, metodológica-instrumental	
Ibarra-Sáiz <i>et al.</i> ,	2020	Retroalimentación, sostenibilidad e intencionalidad.		
Bonnefoy	2021	Formativo, flexibilidad y adaptabilidad		
Espinoza <i>et al.</i> ,	2021	Integral, globalidad, holístico y de intencionalidad.		



Apellido del autor	Año de la publicación	Principios	Dimensiones	Indicadores
Muriel-Muñoz	2021	Éticos, globalidad		
Vargas-Sandoval	2021		Contextual, clima escolar, pedagógica, gestión.	Relacionados con el género y su inclusión en la práctica evaluativa
Copado	2022	Retroalimentación, de la intencionalidad		

Como se puede observar en la rúbrica 2, uno de los principios en que se debe fundamentar cada modelo de evaluación que se proponga es el de la retroalimentación que debe estar orientado a promover el aprendizaje y la mejora, enfocado en el desempeño.

Otro de los resultados parece indicar en el principio de equidad en la evaluación, ya que resulta fundamental que la evaluación sea justa y equitativa para todos los estudiantes. Esto, implicaría, entre otros aspectos, no solo considerar las diferentes necesidades, antecedentes y capacidades de los estudiantes en el diseño y la aplicación de evaluaciones, sino también, se deben considerar dimensiones e indicadores.

Los resultados parecen indicar que las principales dimensiones en que se debe sustentar un modelo de evaluación basada en evidencias son: la curricular y pedagógica; la organizacional; la técnico-metodológica, sustentadas en los principios de autenticidad y aplicabilidad, por lo que es necesario señalar que las evaluaciones deben ser auténticas, es decir, reflejar habilidades y conocimientos aplicables en contextos reales.

Estos hallazgos demuestran que todo modelo de evaluación basado en evidencias debe considerar principios, dimensiones e indicadores en la evaluación de los aprendizajes y adherirse a éstos, se obtiene información valiosa sobre la efectividad del proceso educativo y se ofrecen oportunidades para el desarrollo y la mejora continua tanto de estudiantes como de los docentes.

Además, hay que señalar que el análisis bibliográfico que se realizó posibilitó la identificación de aspectos medulares que los que los autores consultados habían identificado como esenciales para la evaluación de los aprendizajes basada en evidencias (modelo, principios, instrumento) y que



sirvieron de base para establecer las competencias (propositiva, comunicativa, argumentativa e interpretativa), las dimensiones y los indicadores claves.

Discusión

Los resultados de la fase de validación parecen indicar que un modelo de evaluación de los aprendizajes basados en evidencia debe estar compuesto por competencias (Tobón, 2013; Manassero-Mas y Vásquez, 2020; Rodríguez *et al.*, 2021; Hincapié y Clemenza, 2022), principios (Bonney, 2021; Rodríguez *et al.*, 2021; Copado, 2022; Ibarra-Sáiz *et al.*, 2020), dimensiones (Jiménez y Alfaro, 2020; Hernández, 2020; Muñoz-Moreno y Lluch, 2021; Macazana *et al.*, 2022), indicadores (Hernández, 2020; Macazana *et al.*, 2022), instrumentos (Arévalo *et al.*, 2020; Huamán *et al.*, 2021) lo que sugiere una clara tendencia hacia un enfoque de evaluación permanente del estudiante, consistente “*no solo medir sus habilidades, sino de la búsqueda continua del mejoramiento de sus potencialidades, fortaleciendo sus necesidades basándonos en el mérito y alentarlos a la reflexión de sus propósitos para el logro de objetivos personales*” (de Peralta y Marín, 2020, p. 1).

Los hallazgos encontrados en la fase de diseño del MAEBE, parecen confirmar lo concluido por Schwartzman *et al.*, (2021), quien reafirma el importante rol que asumen los docentes durante el desarrollo de las actividades de evaluación y que esta visión:

[...] es escasamente abordada por la literatura sobre evaluación, a excepción de los estudios que adoptan miradas críticas sobre el uso (y abuso) del poder en la toma de exámenes o sobre cómo hacer devoluciones. Comprender la evaluación como parte del proceso didáctico supone pensar entonces cómo interviene el docente para sostener (y comprobar) los procesos de aprendizaje de sus estudiantes (p. 77).

La evidencia propuesta en la fase de diseño del modelo indica que, en general, la evaluación de los aprendizajes basados en evidencia se debe realizar en todos los “*momentos del proceso de enseñanza-aprendizaje, al inicio, durante y al final, con el propósito de diagnosticar el nivel de*



partida de los educandos, detectar las falencias, los avances académicos de los estudiantes y conocer el rendimiento académico alcanzado” (Espinoza, 2022, p. 126).

Como se esperaba, los resultados confirman que existe una real preocupación por identificar factores que le ayudan al docente a mejorar las estrategias, recursos y metodologías que ha puesto en práctica dentro de la enseñanza de los contenidos establecidos en su planificación didáctica (Matus, 2022). Además, que es importante que los docentes tomen en cuenta evaluar a sus estudiantes después de cada sesión de clase; esto ayudará al docente autorreflexionar sobre su quehacer profesional (Hincapié y Clemenza, 2022). Además, la evaluación no solo va de forma unidireccional desde el encargado de la gestión pedagógica (docente), sino que, es esencial realizarla por otros agentes evaluadores (Melgarejo y Rivas, 2021).

Modelo de Evaluación de los Aprendizajes Basado en Evidencias (MEABE)

El MEABE presenta una serie de acciones planeadas estratégicamente para la mejora de la práctica evaluativa del docente universitario mediante aportaciones significativas en el ámbito de la evaluación de los aprendizajes, partiendo del reconocimiento de las capacidades, aptitudes, intereses y estilos de aprendizaje de los estudiantes, considerando el entorno institucional, del aula y el extracurricular.

Los aportes del modelo en el enriquecimiento del entorno institucional se visualizan a través de su aplicación en la planificación de los programas académicos que se llevan a cabo en la Universidad. Además, que pone a la disposición de los docentes universitarios, elementos innovadores relacionados con la evaluación de competencias, pero de una forma creativa, innovadora y novedosa, con la intención de coadyuvar en la mejora de la acción docente, lo que redundará en el mejoramiento de la calidad de la enseñanza universitaria.

La diversificación y el dinamismo que le imprimirá la utilización del MEABE, a la práctica evaluativa de los docentes universitarios, propiciará el desarrollo de habilidades cognitivas, psicomotrices y socioafectivas de los estudiantes a través de una evaluación basada en evidencias, por lo que se considera necesario que tanto estudiantes como docentes se apropien de una nueva



concepción de la evaluación de los aprendizajes, utilizando para ello, nuevas técnicas y procedimientos evaluativos.

Como ya se ha señalado anteriormente, el MEABE, representa una alternativa a la evaluación tradicional (que ya no debe tener cabida dentro de los programas curriculares universitarios), por lo que también puede ser utilizado como referente para el diseño de los programas de formación continua y de seminarios de actualización que brindan las universidades.

Principios en que está fundamentado el MEABE.

La evaluación por competencias es un proceso mediante el cual el docente trabaja con un estudiante para coleccionar evidencias de competencia, utilizando los estándares que definen precisamente esas evidencias (Luna de la Luz y González-Flores, 2020).

La evaluación por competencias no es un proceso de determinar si alguien aprueba o no el curso, es más que pasar un examen. Durante un semestre un estudiante puede ser requerido de tomar una serie de tareas tales como proyectos, evaluaciones escritas, laboratorios o investigaciones y es la suma de todos estos elementos que determinan si el estudiante es competente o no y que se convierten en las evidencias para dictaminar esto último.

Tomando en consideración lo anterior, se han plantado los siguientes principios que se han convertido en el eje articulador del MAEBE.

Principios de globalidad:

- Fomento de las competencias educativas: una evaluación formativa que facilite la evaluación y la toma de decisiones de mejora en relación con los cuatro pilares del quehacer académico: saber ser, saber convivir, el saber-saber, saber hacer.
- Énfasis en el tipo de evidencias de aprendizaje: las evidencias deben proveer información clara y contextual tanto de naturaleza cuantitativa como cualitativa que sirvan de apoyo para la resolución de problemas de la vida real.
- Un compromiso hacia el aprendizaje significativo: las evidencias deben proporcionar información verídica de lo que en realidad está aprendiendo el estudiante.

**Principios de proceso:**

- Utilización de métodos mixtos de recogida de información: diseño de dimensiones, indicadores y preguntas que recojan información cualitativa y cuantitativa acerca del proceso de enseñanza y aprendizaje.
- Focalización de todos los hitos que caracterizan un modelo de evaluación basado en evidencias: analizar los inputs, los objetivos, los contenidos, los procesos, los outputs, los resultados de las acciones educativas implementadas por el docente y para que el estudiante demuestre su aprendizaje.
- Implicación de los distintos actores evaluativos: participación de todos los actores (auto, coe y heteroevaluación) en el proceso de evaluación de los aprendizajes.

Principios de la intencionalidad:

- Fomentar el desarrollo cognitivo, social, afectivo y procedimental de los estudiantes a través de resultados de aprendizaje (evidencias de producto y de desempeño).
- Enseñar y aprender para la comprensión, brindando una aproximación constructivista hacia la evaluación.
- Otorgar una gran importancia a el uso activo, a la transferencia y a la retención de lo aprendido a través de la evaluación como retroalimentación del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Principios de flexibilidad y adaptabilidad:

- Ajuste a diferentes situaciones y experiencias de enseñanza y aprendizaje y que pueden ser evaluadas.
- Posibilidad de modificar o alternar: procedimientos, con las técnicas y con los instrumentos.



Dimensiones e indicadores del MAEBE.

Una vez acuñada la definición de Modelo de Evaluación de los Aprendizajes Basado en Evidencias, se trabajó en la determinación de sus dimensiones: D1. Curricular y pedagógica; D2. Organizacional; D3 Técnico-metodológica.

Tabla 4

Dimensiones e indicadores del MEABE desarrollado.

<i>Dimensiones</i>	<i>Indicadores</i>
D1: Curricular y pedagógica	Redacción de objetivos que detallen la situación y los criterios a evaluar.
	Tareas evaluativas de acuerdo con los componentes de la evaluación: cognitivo, procedimental y afectivo.
	Decidir sobre los procedimientos de evaluación, según su finalidad, momento, agente.
D2: Organizacional	Panificar las actividades de evaluación
	Competencias por evaluar (Comunicativa, interpretativa, argumentativa, propositiva)
	Elaborar plantillas y fichas de evaluación de acuerdo con la competencia a evaluar
D3: Técnico-metodológica	Cantidad de evidencias
	Tipo de evidencias
	Criterios
	Instrumentos

Indicador: Competencia a evaluar.

El MAEBE ha sido concebido como un modelo de evaluación fundamentado en la evaluación de competencias, pero de una forma creativa, innovadora y novedosa, para ello, se han considerado cuatro de las principales competencias educativas (Tobón, 2013); (Tabla 5).

Tabla 5
Competencia, definición, indicadores, técnica, instrumento, evidencia y tipo de evidencia, según el MEABE.

Competencia	Definición	Indicadores	Técnica	Instrumento	Evidencias	Tipo de evidencia
Comunicativa	Capacidad que tiene el estudiante como hablante o como escritor para comunicarse de manera eficaz	Capacidad de respetar criterios, aunque no los comparta.	Debate	Lista de cotejo	Ensayos escritos.	Desempeño
		Capacidad de empatía y tolerancia.	Observación	Lista de cotejo	Informes orales o escrito	Desempeño
		Capacidad para expresarse de manera escrita.	Ensayo	Rúbrica	Informe escrito	Desempeño
		Capacidad para expresarse verbalmente de manera clara.	Foro	Lista de cotejo	Resolución de preguntas	Desempeño
		Capacidad para transmitir información, ideas y sentimientos.	Debate	Rúbrica	Informe escrito	Desempeño
		Capacidad para escuchar.	Observación	Lista de cotejo	Resolución de situaciones	Desempeño
		Manifiesta satisfacción e interés en los temas tratados.	Ensayo	Rúbrica	Ensayos escritos	Producto
		Escribe de forma clara, legible y lógica.	Ensayo	Rúbrica	Ensayos escritos	Producto
		Capacidad de mantener buenas relaciones interpersonales.	Actividades extracurriculares	Anecdotario	Informe escrito	Desempeño

Competencia	Definición	Indicadores	Técnica	Instrumento	Evidencias	Tipo de evidencia
Interpretativa	Capacidad orientada a encontrarle sentido del texto, de una proposición, de un problema, de un mapa, de un esquema, argumentando en favor en contra de una teoría.	Capacidad interpretativa.	Estudio de casos	Rúbrica	Informe escrito	Producto
		Identifica con claridad en qué consiste su campo de acción.	Estudio de casos	Rúbrica	Informe escrito	Desempeño
		Capacidad para plantear alternativas de solución variadas, ante diferentes problemas.	Debate	Lista de cotejo	Informe escrito	Desempeño
		Disposición para trabajar en función del logro de los objetivos educativos.	Grupos de discusión	Lista de cotejo	Informe escrito	Producto
		Comprende las bases epistemológicas de su especialidad	Investigaciones sobre problemas de su especialidad	Rúbrica	Portafolio	Desempeño
		Pensamiento autónomo	Ensayo	Rúbrica	Informe escrito	Producto
		Pensamiento crítico	Ensayo	Rúbrica	Informe escrito	Producto

Competencia	Definición	Indicadores	Técnica	Instrumento	Evidencias	Tipo de evidencia
		Identifica si el problema pudiese resolverse con enfoques de otras disciplinas académicas.	Resolución de casos	Rúbrica	Informe oral	Desempeño
		Construye aprendizajes significativos	Resumen crítico	Rúbrica	Informe escrito	Producto
		Demuestra cierta tolerancia al error como modo de aprender.	Autoevaluación	Lista de cotejo	Informe escrito	Desempeño
		Valora la forma en que las actividades se relacionan con las metas futuras.	Exposición	Exámenes orales	Informe oral	Desempeño
		Busca equilibrio entre motivación intrínseca y extrínseca.	Coevaluación	Lista de cotejo	Informe escrito	Desempeño
		Promueve que se le asignen diversas actividades que deben estar relacionadas con sus vidas y experiencias.	Resolución de casos	Rúbrica	Informe escrito	Desempeño
		Evalúa sus propias actuaciones.	Autoevaluación	Lista de cotejo	Informe escrito	Desempeño
		Realiza constantemente ejercicios de valoración de su aprendizaje para identificar aspectos que debe mejorar.	Autoevaluación	Lista de cotejo	Informe escrito	Desempeño

Competencia	Definición	Indicadores	Técnica	Instrumento	Evidencias	Tipo de evidencia
		Contrasta sus avances contra estándares de actuación establecidos	Resolución de ejercicios y problemas	Exámenes escritos	Informe escrito	Producto
		Valora los aspectos positivos y destacados de su aprendizaje.	Portafolio	Lista de cotejo	Informe escrito	Desempeño
		Valora si el contenido del trabajo realizado es pertinente, y si el nivel de colaboración facilitó el logro de los objetivos.	Resolución de problemas	Exámenes escritos	Informe escrito	Producto
		Participa en la evaluación que le realiza el docente.	Heteroevaluación	Lista de cotejo	Informe escrito	Producto
		Participa activamente en su formación profesional, perfeccionando los conocimientos, habilidades y en la adquisición de hábitos y modos de actuación, fortaleciendo los valores.	Portafolio	Rúbrica	Informe escrito	Producto
Argumentativa	Tiene como fin dar razón de una afirmación, articular conceptos y teorías, sustentar conclusiones y propuestas.	Maneja conceptualizaciones de la asignatura o tema que se desarrollará.	Lluvia de ideas	Exámenes orales	Informe oral	Desempeño
		Responde a preguntas que realiza el docente sobre los temas a tratar.	Lluvia de ideas	Exámenes orales	Informe oral	Desempeño

Competencia	Definición	Indicadores	Técnica	Instrumento	Evidencias	Tipo de evidencia
		Responsabilidad	Presentaciones orales	Lista de cotejo	Informe oral	Desempeño
		Respeto a las ideas de los demás.	Resolución de casos	Rúbrica	Ensayos escritos	Producto
		Integración	Resolución de problemas	Hoja de cotejo	Informe oral	Desempeño
		Capacidad de liderazgo	Proyectos	Rúbrica	Informe escrito	Desempeño
		Actitud positiva	Resolución de problemas	Lista de cotejo	Informe escrito	Producto
		Conocimientos especializados y actualizados sobre las funciones o tareas desempeñadas.	Proyectos	Rúbrica	Informe escrito	Desempeño
		Manejo de sistemas informáticos actuales.	Mapas conceptuales	Rúbrica	Informe escrito	Producto
		Identifica áreas de mejora.	Portafolio	Lista de cotejo	Informe escrito	Desempeño
		Realiza una evaluación conjunta de una actividad o trabajo realizado entre varios.	Coevaluación	Rúbrica	Informe escrito	Producto
		Obtiene, selecciona y organiza eficientemente la información.	Investigación documental	Mapa conceptual	Informe escrito	Producto

Competencia	Definición	Indicadores	Técnica	Instrumento	Evidencias	Tipo de evidencia
		Vincula el estudio con el trabajo y la teoría con la práctica.	Proyectos	Rúbrica	Informe escrito	Desempeño
		Dominio de inglés técnico.	Exposición/ presentación	Lista de cotejo	Informe escrito	Desempeño
Propositiva	Capacidad para proponer hipótesis, solucionar problemas, construcción de alternativas a conflictos sociales, económicos, políticos y naturales	Planifica sus metas.	Entrevista	Lista de cotejo	Informe escrito	Desempeño
		Domina los contenidos de la especialidad.	Técnicas de interrogatorio	Cuestionario	Prueba de lápiz y papel	Producto
		Tiene solidez en el conocimiento científico.	Portafolio electrónico	Lista de cotejo	Informe escrito de avance	Desempeño
		Actitud de entregar a tiempo los resultados de su trabajo.	Técnica de desempeño	Rúbrica	Informe escrito	Desempeño
		Iniciativa por mantenerse al día en las innovaciones de su especialidad.	Técnica de entrevista	Lista de cotejo	Informe escrito de avance	Desempeño
		Confianza en los demás miembros del grupo.	Trabajo en grupos	Lista de cotejo	Informe de desempeño	Desempeño
		Compromiso con su carrera.	Investigaciones sobre problemas de su especialidad	Portafolio	Informe escrito	Producto
		Cordialidad en sus relaciones	Resolución de problemas	Lista de cotejo	Informe escrito	Producto

Competencia	Definición	Indicadores	Técnica	Instrumento	Evidencias	Tipo de evidencia
		Considera importante el realizar bien las actividades.	Diario de campo	Rúbrica	Informe escrito	Desempeño
		Regula su aprendizaje hacia el logro de competencias útiles para su desarrollo social y profesional.	Portafolio	Lista de cotejo	Informe escrito	Desempeño
		Demuestra creatividad y pensamiento imaginativo.	Portafolio	Lista de cotejo	Informe escrito	Desempeño
		Demuestra entusiasmo por el aprendizaje.	Debate	Rúbrica	Informe escrito	Desempeño
		Construye y perfecciona los conocimientos a partir de la comunicación, la interacción y el intercambio entre docente-estudiante, estudiante-estudiante y estudiante-grupo.	Talleres	Lista de cotejo	Informe escrito	Desempeño
		Aprovecha las oportunidades que se presentan para actualizarse.	Observación	Lista de cotejo	Informe escrito	Desempeño
		Domina los conocimientos y habilidades de investigación para dar soluciones a problemas concretos.	Estudio de casos	Rúbrica	Informe escrito	Desempeño



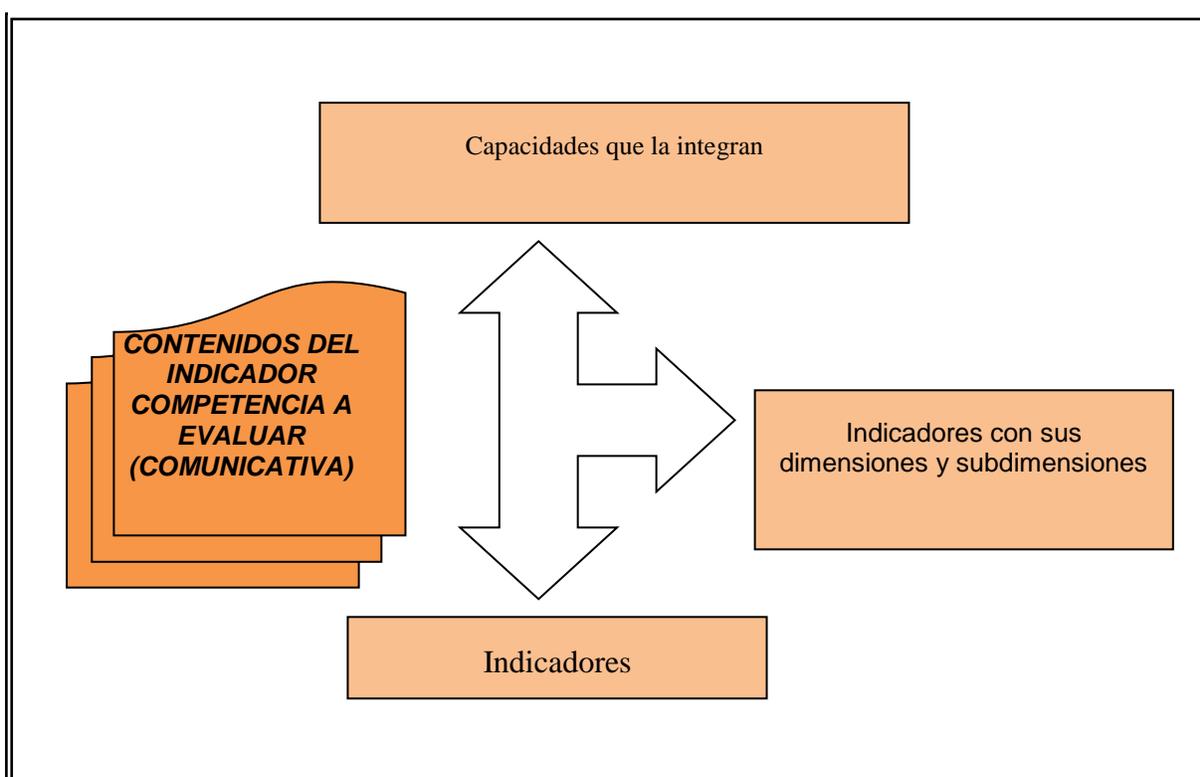
Competencia	Definición	Indicadores	Técnica	Instrumento	Evidencias	Tipo de evidencia
		Mantiene una actitud investigativa.	Resolución de problemas	Lista de cotejo	Informe escrito	Desempeño
		Realiza análisis profundos de las causas y efectos de la problemática de su entorno.	Resolución de problemas	Lista de cotejo	Informe escrito	Producto

Modelo guía con los contenidos de la competencia a evaluar: Comunicativa.

El MAEBE ha organizado la guía para el docente universitario en base a habilidades de comunicación oral (comprensión y expresión), comunicación escrita (comprensión y expresión) e interacción (Figura 2).

Figura 2

Competencia, contenidos, capacidades e indicadores del MEABE relacionados con la competencia comunicativa.



A partir de los contenidos de indicador competencia a evaluar se ha diseñado una guía que servirá al docente para identificar la competencia, que capacidades la integran, dimensiones, subdimensiones e indicadores.

Tabla 6

Modelo de guía para el docente en relación con la evaluación de la competencia comunicativa, las capacidades que la integran, dimensiones, subdimensiones e indicadores.

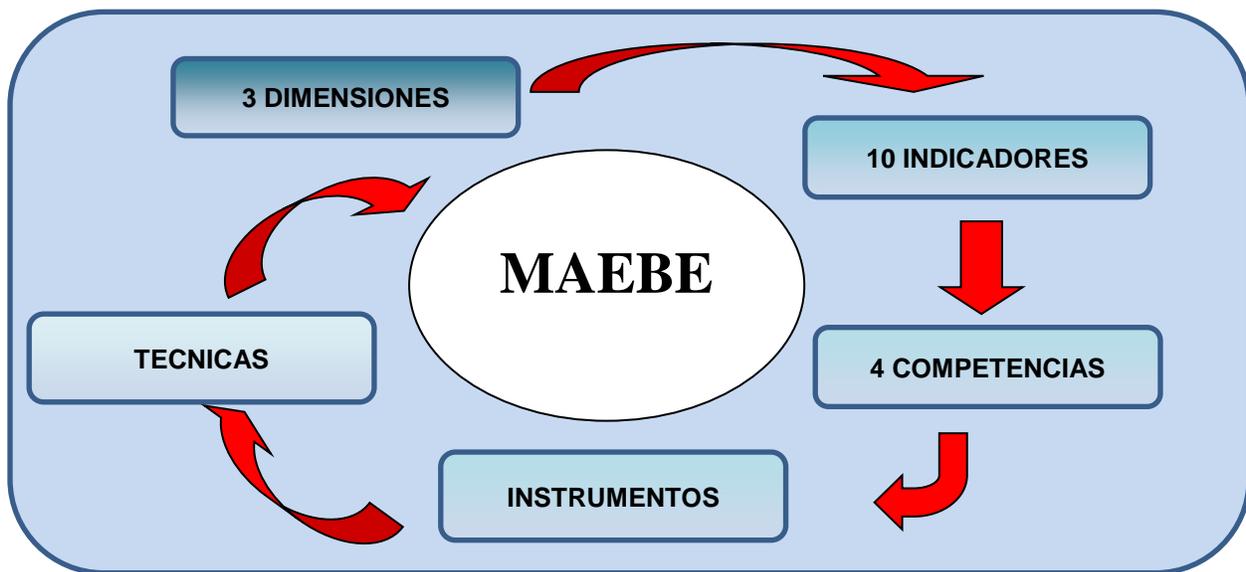
Competencia	Capacidades que la integran	Dimensiones	Subdimensiones	Indicador
Comunicativa	Expresarse oralmente	Hablar para que otros comprendan	Identificación de fonemas y sonidos; patrones de ritmo, entonación y acentuación, en el discurso oral	Utilización de aspectos sonoros del lenguaje (pronunciación, acentuación y entonación de palabras y frases).
			Expresión clara y fluida con pronunciación, ritmo, entonación y confianza.	Expresión clara y fluida con pronunciación, ritmo, entonación y confianza. Utilización de pausas.
			Coherencia del contenido del discurso con el contexto y la intencionalidad.	Uso de un vocabulario adecuado al nivel educativo del orador y del que escucha.
	Leer e interpretar mensajes escritos	Obtención de la información relevante	Identificación de información relevante (idea central, detalles, datos...).	Identificación de información relevante (idea central, detalles, datos...).
	Utilizar adecuadamente códigos y reglas propias del lenguaje oral y escrito.	Planificación del discurso	Elaboración previa de guiones	Elaboración previa de un guion.
			Integración de información relevante y complementaria	Incorporación de información relevante y complementaria (aclaraciones y explicaciones).
	Participar en situaciones de comunicación compartida	Uso de un repertorio léxico rico en cantidad y variedad	Repuestas a preguntas formuladas sobre la información presentada.	Repuestas a preguntas formuladas sobre la información presentada.

Cuadro resumen del MAEBE.

Finalmente, el Modelo de Evaluación de los Aprendizajes Basados en Evidencias, denominado en esta propuesta como MEABE se diseñó de tal forma que está constituido por tres (3) dimensiones; siete (7) indicadores, un (1) contenido, cuatro (4) competencias, técnicas e instrumentos, cuya representación esquemática se presenta en la figura a continuación, cuya esquematización se presenta en la Figura 7 y resumen en la página a continuación.

Figura 3

Competencia, contenidos, capacidades e indicadores del MEABE.



Conclusiones

Al finalizar esta investigación que ha dado como resultado una propuesta de un modelo de evaluación de los aprendizajes basada en evidencia (MEABE), las conclusiones que se derivan de este trabajo y los datos recopilados son cruciales para entender el impacto y las implicaciones de la propuesta:

Los resultados de esta investigación indican que la necesidad de considerar nuevas metodologías para evaluar aprendizajes en la universidad y que métodos basados en evidencia han sido una forma eficaz para mejorar la comprensión y retención del material enseñado por parte de los



estudiantes, especialmente en áreas relacionadas con la promoción de competencias. Esto parece indicar que el enfoque, principios, dimensiones e indicadores en los que se sustenta el MAEBE, pueden resultar beneficiosos para el proceso de evaluación.

Aunque en las fases de diseño y validación de la propuesta ha mostrado que el MAEBE, en términos generales, los datos revelan, que hay que considerar nuevas competencias, estrategias e instrumentos de evaluación, aspectos donde los docentes universitarios continúan enfrentando desafíos.

Basados en los hallazgos, es posible recomendar la adopción de nuevos modelos de evaluación de los aprendizajes adaptados al diseño curricular. Además, se sugiere la necesidad de capacitación continua de los docentes en técnicas de evaluación basadas en evidencia tendiente a modificar dentro de la universidad, los enfoques tradicionales de evaluar los aprendizajes.

Desde este marco, los resultados permiten mostrar el diseño de un modelo de evaluación de los aprendizajes basado en evidencias aplicable en el ámbito universitario, fundamentado teóricamente y definido operativamente, teniendo en cuenta cuatro dimensiones: Curricular; Pedagógica; Organizacional; Técnico-metodológica. Se puede afirmar, entonces, que el modelo propuesto puede ser utilizado como herramienta de bastante utilidad por parte de los docentes que laboran en el sistema superior público de Panamá, pero, que, también abre posibilidad de crear nuevas vías de investigación con una metodología para el diseño de propuestas de modelos de evaluación.

No obstante, hay otros aspectos que el MEABE no recoge y sería interesante incluir en futuros trabajos, tales como el análisis de otros principios, competencias, dimensiones e indicadores. Además, que resultaría interesante evaluar el proceso de su implementación y evaluarlo una vez implementado, pero, aun así, se puede asegurar que los nuevos enfoques para la evaluación de los aprendizajes basados en evidencia han revelado aspectos cruciales sobre cómo los estudiantes interactúan y responden a diferentes tipos de evaluaciones, destacando la importancia de adaptar las estrategias de evaluación a las necesidades y estilos de aprendizaje de los estudiantes.



Los resultados sugieren varias direcciones para investigaciones futuras, incluyendo el estudio a largo plazo de los efectos de la evaluación basada en evidencia en el rendimiento académico y el desarrollo de habilidades blandas en estudiantes de diferentes niveles educativos, por lo que, resulta importante que, basados en la información recogida, se puede brindar una visión clara sobre la necesidad de cambiar las formas actuales de evaluación que se utiliza en la universidad pública de Panamá, lo que redundaría en beneficio de la actividad y la cultura de evaluación futura.

Referencias Bibliográficas

- Arévalo Quijano, J.C., Castro Paniagua, W.G., y Leguía Carrasco, Z.J. ((2020). La rúbrica como instrumento de evaluación y el desempeño docente con enfoque intercultural en las instituciones educativas de primaria en Perú. *Revista Conrado*, 16(73), 14-20.
- Barrientos-Hernán, E.J, López-Pastor, V.M., y Pérez-Brunicardi, D. (2020). Evaluación Auténtica y Evaluación Orientada al Aprendizaje en Educación Superior. Una Revisión en Bases de Datos Internacionales. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 13(2), 67-83. <https://doi.org/10.15366/riee2020.13.2.004>
- Bennasar-García, M.I., y Estrada, J.M. (2021). La evaluación de los aprendizajes, en la dicotomía educativa presencial-virtual. *Revista Horizontes*, 5(18), 434-446. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v5i18.186>
- Berlanga Ramírez, M. de la L., y Juárez-Hernández, L.G. (2020). Paradigmas de evaluación: del tradicional al socioformativo. *Revista Diálogos sobre Educación*, 11(21), 1-14. <https://doi.org/10.32870/dse.v0i21.646>
- Bonnefoy Valdés, N. (2021). Evaluación de competencias en educación superior: conceptos, principios y agentes. *Revista Educación*, 45(2), <https://doi.org/10.15517/revedu.v45i1.43444>
- Bueno, D. (2021). La neurociencia como fundamento de la educación emocional. *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar*, 1(1), 47-61.
- Cano, E. (2019). Evaluación por competencias en la educación superior: buenas prácticas ante actuales retos. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 12(2), 5-8.
- Copado, A. (2022). Evaluación del aprendizaje. Un siglo de educación a distancia en México. *Revista Innova Educación*, 4(4), 7-19.
- Espinoza Freire, E.E. (2022). La evaluación de los aprendizajes. *Revista Conrado*, 18(85), 120-127.
- Fardoun, H., González, C., Collazos, C.A., y Yousef, M. (2020). Estudio exploratorio en Iberoamérica sobre procesos de enseñanza-aprendizaje y propuesta de evaluación en tiempos de pandemia. *Revista Education in the Knowledge Society (EKS)*, 21(9), 17-25. <https://doi.org/10.14201/eks.23537>



- Figueroa, S. (2021). *Los diferentes ámbitos de la evaluación*. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8474739>
- García-Peñalvo, F.J., Corell, A., Abella-García, V., y Grande, M. (2020). La evaluación online en la educación superior en tiempos de la COVID-19. *Revista Education in the Knowledge Society (EKS)*, 21(26), 1-26. <https://doi.org/10.14201/eks.23086>
- Hernández, M., Villarroel, V., y Zambrano, J. (2020). Dimensiones e indicadores para la metaevaluación de los aprendizajes: reflexión y propuesta del campo teórico de la evaluación en educación superior. *Revista Cubana de Educación Superior*, 39(2), 1-22.
- Hincapié Parejo, N.F., y Clemenza de Araujo, C. (2022). Evaluación de los aprendizajes por competencias. Una mirada teórica desde el contexto colombiano. *Revista de Ciencias Sociales*, 28(1), 106-122.
- Huamán Huayta, L.A., Hilario Márquez, M.R., y Franco Cuicapusa, Y.M. (2021). Validación de las rúbricas como instrumento de evaluación en estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional del Centro del Perú-UNCP. *Revista Horizonte de la Ciencia*, 11(20), 255-276.
- Huerta, M. (2018). Evaluación basada en evidencias, un nuevo enfoque de evaluación por competencias. *Rev. Investig. Univ. Le Corden Bleu*, 5(1), 159-171.
- Ibarra-Sáiz, M.S., Rodríguez-Gómez, G., Boud, D., Rotsaert, T., Brown, S., Salinas Salazar, M.L., y Rodríguez Gómez, H.M. (2020). El futuro de la evaluación en la educación superior. *RELIEVE*, 26(1), 1-6. <https://doi.org/10.7203/relieve.26.1.17323>
- Ibarra-Sáiz, M.S., y Rodríguez-Gómez, G. (2020). Aprendiendo a evaluar para aprender en la educación superior. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 13(1), 5-8.
- Luna de la Luz, V. y González-Flores, P. (2020). Transformaciones en educación médica: innovaciones en la evaluación de los aprendizajes y avances tecnológicos (parte 2). *Revista en Investigación en Educación Médica*, 9(34), 87-99. <https://doi.org/10.22201/facmed.20075057e.2020.34.20220>
- Macazana Fernández, D. M., Rodríguez Grández, C., Collazos Paucar, E., Pastor Segura, J., y Castañeda Terrones, R. H. (2022). Evaluación auténtica y autonomía estudiantil. *Revista Universidad y Sociedad*, 14(S2), 185-193.
- Manassero-Mas, M.A., y Vásquez Alonso, Á. (2020). Desarrollo curricular de las competencias clave: su evaluación para el aprendizaje desde la normativa educativa. *Revista Enseñanza & Teaching*, 38(1), 29-48.
- Matus Gómez, O. J. (2022). La planificación de la evaluación de los aprendizajes en el área de ciencias sociales de educación secundaria: unos antecedentes. *Revista Torreón Universitario*, 11(31). <https://doi.org/10.5377/rtu.v11i31.14222>
- Muñoz-Moreno, J.L., y Lluch, L. (2021). Evaluación para el aprendizaje de los estudiantes universitarios en una realidad confinada. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 14(2), 37-50.



- Navaridas-Nalda, F., González-Marcos, A., y Alba-Elías, F. (2020). Evaluación online orientada al aprendizaje universitario: Impacto del feedback en los resultados de los estudiantes. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 34(2), 101-120.
- Nicolini Leiva, C. (2015). Informe: el análisis de contenido como técnica de investigación. Utilización del Software ATLAS TI. (documento de trabajo). Dirección de Estudios, Innovación Curricular y Desarrollo Docente. https://www.upla.cl/innovacioncurricular/wp-content/uploads/2013/06/Informe-Final-AT-14_-Camilo-Nicolini.pdf
- Peralta, M de S., y Marín, J. (2020). Tendencias de la evaluación y sus perspectivas. *Revista Saberes APUDEP*, 3(2), 1-20.
- Rodríguez, A., Vigoa Escobedo, Y., Pin García, L.J. y Delgado Lucas, H.B. (2021). Evaluación del aprendizaje mediante un enfoque constructivista a partir del método de ponderación lineal. *Revista Serie Científica de la Universidad de Ciencias Informáticas*, 14(7), 156-165.
- Ramis, Y., Torregrosa, M., Pallarés, S., Viladrich, C., y Cruz, J. (2019). Modelo GEPE de práctica basada en la evidencia: integrando la evidencia científica en la práctica aplicada. *Psicología Aplicada al Deporte y al Ejercicio Físico*, 4(2), 1-6.
- Rodríguez Gómez, G., Ibarra Saiz, M.S., y Cubero Ibáñez, J. (2018). Competencias básicas relacionadas con la evaluación. Un estudio sobre la percepción de los estudiantes universitarios. *Revista Educación XXI*, 21(1), 181-208. Doi: 10.5944/educXX1.14457
- Rodríguez, H. y Salinas, M. (2020). La evaluación para el aprendizaje en la educación superior: retos de la alfabetización del profesorado. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 3(1), 111-137.
- Salazar Ascencio, J. (2018). Evaluación de aprendizaje significativo y estilos de aprendizaje: alcances, propuesta y desafíos en el aula. *Tendencias Pedagógicas*, 31, 31-46. <https://doi.org/10.15366/tp2018.31.001>
- Schwartzman, G., Roni, C., Berk, M., Delorenzi, E., Sánchez, M., y Eder, M.L. (2021). Evaluación Remota de Aprendizajes en la Universidad: decisiones docentes para encarar un nuevo desafío. *Revista RIED*, 24(2), 66-80. <https://doi.org/10.5944/ried.24.2.29078>
- Tobón, S. (2013). *Formación integral y competencias. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación* (4ta. Ed.). Bogotá, Colombia. ECOE.
- Vargas Vargas, N.A., Niño Vega, J.A., y Fernández Morales, F.H. (2020). Aprendizaje basado en proyectos mediados por tic para superar dificultades en el aprendizaje de operaciones básicas matemáticas. *Revista Boletín Redipe*, 9(3), 167-180. <https://doi.org/10.36260/rbr.v9i3.943>