

**UNIVERSIDAD CATÓLICA  
SANTO TORIBIO DE MOGROVEJO**

**ESCUELA DE POSTGRADO**



Competencias profesionales de los Docentes para la Evaluación de los  
Aprendizajes en los Estudiantes del Nivel Primario y Secundario de la I.E.P.

Peruano Español de Chiclayo - 2014

**AUTOR**

**DELUIDES HERNÁNDEZ PADILLA**

**TESIS PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE  
MAGÍSTER EN INVESTIGACIÓN PEDAGÓGICA**

**Chiclayo, Perú**

**2014**

# **TÍTULO DE LA TESIS**

## **COMPETENCIAS PROFESIONALES DE LOS DOCENTES PARA LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES EN LOS ESTUDIANTES DEL NIVEL PRIMARIO Y SECUNDARIO DE LA I.E.P. PERUANO ESPAÑOL DE CHICLAYO**

**POR:**

**Bach. Deluides Hernández Padilla**

Tesis presentado a la Escuela de Postgrado de la  
Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo, para optar el  
Grado de **MAGÍSTER EN  
INVESTIGACIÓN PEDAGÓGICA**

**APROBADO POR:**

---

.....  
Presidente/a de Jurado

---

.....  
Secretario/a de Jurado

---

.....  
Vocal/Asesor de Jurado

## DEDICATORIA

- A Brander e Imer, mis hermanos, a quienes quiero mucho.
- A Facundo y Elena, mis padres. Gracias por su apoyo y confianza constantes.

## AGRADECIMIENTO

- A Dios, por la vida y la oportunidad que me dio para iniciar y terminar este proyecto.
- Al Dr. Nemecio Núñez Rojas, gracias por el apoyo incondicional.

<b>ÍNDICE</b>	<b>Página</b>
Dedicatoria	3
Agradecimiento	4
Introducción	9

## **CAPÍTULO I: ANÁLISIS DEL OBJETO DE ESTUDIO: EL PROCESO DE EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES EN EDUCACIÓN BÁSICA**

1.1. El proceso de evaluación de los aprendizajes contextos: contexto análisis de tendencias	13
1.1.1. Ubicación	13
1.1.2. Cómo surge el problema	14
1.1.3. Cómo se manifiesta el problema	16
1.1.4. Metodología de estudio	22

## **CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO**

2.1. Antecedentes de la investigación	26
2.2. Bases teóricas científicas de la evaluación de los aprendizajes	30
2.2.1. Concepto de evaluación de los aprendizajes	30
2.2.2. Modelos de la evaluación	32
2.2.3. Enfoques de la evaluación	36
2.2.3.1. Enfoque positivista de la evaluación	36
2.2.3.2. Enfoque cualitativo de la evaluación	37
2.2.4. Fases de la evaluación	37
2.2.5. Técnicas e instrumentos de la evaluación	39
2.2.5.1. Técnicas de evaluación	39
2.2.5.2. Instrumentos de evaluación	41
2.2.6. Situación actual de la evaluación de los aprendizajes en educación básica regular	42
2.3. Formación basada en competencias	45
2.3.1. Concepción de competencias	45
2.3.2. Clasificación de competencias	48
2.3.3. Características de las competencias	50
2.3.4. Aprendizaje basado en competencias	51
2.3.5. La evaluación por competencias desde el enfoque socioformativo	53
2.3.6. De la evaluación a la valoración de competencias	55

### **CAPÍTULO III: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN**

3.1. Análisis de la interpretación de datos	65
3.1.1. Resultados de la encuesta aplicada a los Profesores de Educación Básica	66
3.1.2. Valoraciones de los estudiantes de Educación Básica respecto a la Evaluación de los Aprendizajes	79
3.1.2.1. Validez y confiabilidad del instrumento para medir la forma de evaluar que reciben de sus profesores	79
3.1.2.2. Resultados de la encuesta aplicada a los Estudiantes de Educación Básica	81
3.2. Propuesta de un modelo teórico para el proceso de capacitación en evaluación de los aprendizajes basado en competencias	93
3.3. Propuesta de un programa de capacitación para profesores de Educación Básica en la competencia de Evaluación de los aprendizajes basado en competencias	101
Conclusiones	109
Sugerencias	110
Referencias bibliográficas	111
Anexos	114

## RESUMEN

Esta investigación se realizó con profesores de la I.E. Peruano Español de la ciudad de Chiclayo, ubicado en la costa norte del Perú. Esta institución es de gestión privada y cuenta con una población estudiantil que supera los 2000 alumnos.

Se realiza en el contexto de los cambios educativos, especialmente en materia curricular y capacitación de profesores implementados a través del Diseño Curricular Nacional emanado por el Ministerio de Educación del Perú. El objeto de estudio es el proceso de evaluación de los aprendizajes que realizan los profesores con los estudiantes de Educación Primaria y Secundaria.

Los profesores de estos niveles educativos evidencian, en su mayoría, escasas competencias pedagógicas para evaluar a sus alumnos. El estudio diagnóstico realizado permitió confirmar esta problemática, ante la cual se diseñó un programa de capacitación dirigido a los profesores con el propósito de contribuir al logro de las competencias pedagógicas para que estos evalúen correctamente.

Este programa de investigación se sustenta en un Modelo Teórico desde la perspectiva socioformativa de las competencias, el mismo que tiene dos bases: la empírica como resultado de la investigación factoperceptible y la teórica derivada de las teorías científicas del aprendizaje y de la formación de profesores.

## ABSTRACT

This investigation was conducted with peruvian spanish school teachers en the city of Chiclayo, located in the north coast of de Perú. This institución is a private management and has a student population of over 2000 students

It takes place in the context of educational change, especially in curricular materials and teachers training implemented through the national curriculum issued by the Ministry of Education in Perú. The object of study is the evaluation process of learning that the teachers with students of primary and secondary education do.

Teachers of these educational levels evident in mostly por pedagogical skills to asses their students. The diagnostic study allowed to confirm this problematic before which was a elaborated raining program ained at teachers with the purpose ot contributing to the achievement of pedagogical skills so that they are properly evaluated.

This investigation program is base on a theoretical model from the perspective of skills social – information itself has two bases: empirical results of investigation perceptible – facto and the theoretical derived from scientific theories of learning and teachers training.

## INTRODUCCION

El sistema educativo peruano, se rige aún por el paradigma positivista o cuantitativo, es por ello que la educación es un proceso de modificación de los patrones de conducta de las personas, la cual es observable y los resultados son tan medibles como moldeables por reforzamientos. Sin embargo el proceso evaluativo presenta una concepción constructivista del aprendizaje que es el que predomina actualmente en el sistema educativo, donde se enfatiza los roles diagnóstico y formativo, dándole una menor importancia a lo sumativo, entendido sólo como certificación de logros o resultados, al que le reconoce un carácter certificador del grado de desarrollo de determinadas habilidades y capacidades, asimismo tiende a centrarse en las implicancias que una construcción particular del conocimiento tiene con otros aspectos del proceso de construcción, es decir, se trata de evaluar un listado de implicancias donde el sujeto – alumno considere las ramificaciones de los conceptos fundamentales y sea capaz de determinar la centralidad en la amplia cadena de construcciones que le dan sentido al conocimiento.

Usualmente, la evaluación se justifica en términos de la necesidad del aprendizaje de los alumnos y alumnas de la información que produce y de su capacidad para racionalizar la toma de decisiones sobre el desarrollo y logro de las capacidades y habilidades de los estudiantes.

La evaluación como proceso de toma de decisiones justas y democráticas, a partir de las capacidades desarrolladas por un sistema educativo es muy difícil cuando aún no se han sentado las bases para una cultura de la evaluación del aprendizaje. Es una necesidad de todos abordar el campo de estudio de la evaluación sobre todo en estos tiempos que necesitamos conocer el nivel de desempeño y producción del docente, la eficiencia y la capacidad de los alumnos para enfrentar retos, desafíos, y superar problemas y concretamente enjuiciar a través de evaluaciones precisas y con rostro humano el proceso de enseñanza y aprendizaje.

En tal sentido, esta investigación pretende contribuir a superar las

deficiencias que tienen los profesores en evaluación de los aprendizajes por capacidades, dado que la mayoría de estos no utilizan las técnicas e instrumentos adecuados que permitan visualizar el aprendizaje y la formación integral del estudiante; es decir ¿Cómo formar competencias profesionales en los docentes para evaluar los aprendizajes de los estudiantes de Educación Primaria y Secundaria de la Institución Educativa Peruano Español de Chiclayo?.

El objeto de estudio es el adecuado manejo de técnicas e instrumentos de evaluación por parte de los docentes en su práctica pedagógica en los alumnos de educación Primaria y Secundaria. El objetivo general es diseñar un programa de capacitación por competencias profesionales relacionadas con la evaluación de los aprendizajes dirigido a los profesores que laboran en Educación Básica en la I.E. Peruano Español de Chiclayo. Para ello se realizarán las siguientes acciones: Determinar la necesidad de capacitación de docentes con respecto a la evaluación de los aprendizajes por competencias. Analizar los programas de capacitación docente que existan sobre la evaluación de los aprendizajes por capacidades y actitudes en Educación Básica. Elaborar el programa de capacitación docente sobre evaluación de los aprendizajes de estudiantes del Nivel Primario y Secundario.

El campo de acción son los procesos evaluativos del aprendizaje que realizan los docentes en el proceso formativo y las adecuadas técnicas e instrumentos de evaluación centrada en el logro de capacidades en los alumnos del nivel primario y Secundario de la Institución Educativa Educación Peruano Español de Chiclayo

La hipótesis que se defiende es que los profesores de Educación Básica tienen deficiencia en evaluar por competencias, por lo que se requiere de un programa de capacitación orientado a fortalecer las capacidades y actitudes profesionales de los maestros de la Institución Educativa Peruano Español de Chiclayo.

La metodología que se utilizó corresponde a estudios con énfasis

cualitativo y de alcance descriptivo propositivo, dado que se realizó un estudio diagnóstico que permitió identificar las reales necesidades de capacitación de los profesores de Educación Básica con la finalidad de construir un modelo teórico sobre el cual se diseñó un programa de capacitación para profesores. Participaron del diagnóstico 44 profesores y 77 estudiantes, para ello, se utilizaron instrumentos como encuestas y guías de entrevista, cuyos resultados obtenidos fueron procesados estadísticamente.

En el primer capítulo se presenta el planteamiento del problema, teniendo como punto de partida el contexto del objeto de estudio, lo que implicó identificar la problemática existente en los planos internacional, nacional, regional e institucional; también se incluye, la justificación e importancia, viabilidad y objetivos.

El segundo capítulo contiene el marco teórico presentado a través de un análisis teórico de los antecedentes, enfoques, modelos y metodologías de la evaluación de los aprendizajes, las tendencias actuales de la misma y la propuesta de evaluación del actual diseño curricular básico de educación primaria. También se estructuró las principales teorías, enfoques relacionados con el tema de las competencias.

El tercer capítulo está constituido por los resultados de la investigación, es decir el diagnóstico sobre la problemática de la evaluación de los aprendizajes, desde las perspectivas de los profesores, estudiantes, directivos y especialistas en este tema. También se presenta el Modelo Teórico de la capacitación de profesores en la competencia de la evaluación de los aprendizajes. Finalmente se presentan las conclusiones, recomendaciones y anexos.

El autor

## **CAPÍTULO I**

# **ANÁLISIS DEL OBJETO DE ESTUDIO: EL PROCESO DE EVUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES EN EDUCACIÓN BÁSICA.**

## **1.1 El proceso de evaluación de los aprendizajes: contexto y análisis de tendencias.**

### **1.1.1 Ubicación.**

Esta investigación se realizó en los niveles Primaria y Secundaria de la Institución Educativa Peruano Español de Chiclayo. La población estudiantil se caracteriza por ser hijos e hijas de comerciantes ubicados en el centro de la ciudad, otro sector de la población estudiantil son de familias profesionales que han optado por un servicio educativo particular dado que tienen mayor confianza en cuanto a su calidad respecto a las instituciones educativas públicas o del Estado.

Entre las características académicas de los estudiantes es que la mayoría aspira ingresar a la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo, por sus condiciones económicas, de allí que ven con agrado que el plan curricular para el quinto grado de secundaria sea de preparación para el ingreso a dicha casa de estudios. En este contexto, existe una preocupación permanente de la comunidad educativa por lograr mejores resultados en los estudiantes a la hora de tentar una vacante para estudiar en la Universidad.

Sin duda que, la evaluación de los aprendizajes, ocupa un lugar importante en la agenda del profesorado y de los estudiantes, pues existen evaluaciones continuas para ir entrenando al estudiante para el examen de ingreso; sin embargo las formas pedagógicas de su aplicación constituyen un punto débil en la mayoría de profesores. Por parte de los estudiantes existe cierta disconformidad con las prácticas de varios profesores y demandan que la evaluación sea realizada con mayor eficacia, eficiencia y efectividad.

Se ha detectado que la mayoría de docentes debido a que tienen deficiencias para evaluar competencias, no utilizan correctamente técnicas e instrumentos de evaluación, aplicándolos de forma incoherentes y

contradictoria, este problema persiste en la institución educativa en la que los profesores utilizan a la vez la escala vigesimal cuantitativa (0-20) y la escala cualitativa (A – B - C) desnaturalizando este tipo de evaluación. Así mismo evalúan con más frecuencia los contenidos conceptuales dejando de lado los contenidos procedimentales y actitudinales, originando muchas veces que los alumnos abandonen las aulas, bajo rendimiento académico, maltrato físico y psicológico por parte de sus padres, baja auto estima en los menores por sus bajas calificaciones.

### **1.1.2 Cómo surge el problema.**

La evaluación de los aprendizajes es uno de los componentes del proceso de enseñanza aprendizaje que se posterga casi siempre en la educación, algunas veces se ve como un apéndice o un apartado de este, y otras veces con un enfoque más administrativo que académico.

En el contexto Latinoamericano, este proceso muestra avances importantes en algunos países. En Colombia, la investigación titulada “La evaluación en el aula y más allá de ella”, a cargo del Grupo de Estándares y Evaluación de Logro Académico y Factores Asociados de Bogotá Colombia, que se refiere a las competencias del docente concluye que la evaluación cualitativa exige de los docentes un papel diferente al tradicional, muchas veces autocrático, muy asociado a relaciones de pasividad, heteronimia, autoritarismo, coerción y amenaza. La nueva evaluación requiere de un docente que asuma un papel democrático donde no sólo él evalúa sino que otros agentes pueden participar en dicho proceso (Ministerio de Educación de Colombia, 1997).

En México, entre los problemas actuales en torno a la evaluación del aprendizaje tenemos: falta de concordancia entre Planeación y Evaluación (Acevedo, 1996). En la mayoría de las veces los maestros aplican exámenes sin relacionarlos con los instrumentos de planeación, se planea una cosa al inicio de año y al final se evalúa otra.

Desde esta perspectiva, evaluar no solamente es aplicar pruebas,

sino definir qué vamos a medir con esas pruebas, Por tanto lo primero que debemos establecer son qué habilidades, conocimientos o actitudes el alumno tuvo que haber aprendido en un lapso de tiempo determinado (perfiles de egreso), y en función de ello establecer los indicadores de evaluación precisos, por nivel y grado educativo que nos permitan diseñar un sistema de evaluación coherente y confiable.

La evaluación está centrada en la calificación, pareciera que evaluar es emitir un número. La evaluación del aprendizaje exige establecer clara y objetivamente qué tipo de conducta se aprendió o no en el proceso educativo: por ejemplo no comprende lo que lee, no pronuncia bien, no puede resolver este tipo de problema, etc.

En el Perú, en el año 2006, se crea el Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa (SINEACE) a través de la Ley N° 28740, siendo su órgano operativo para la Educación Básica el Instituto de Evaluación Acreditación y Certificación de la Calidad de la Educación Básica (IPEBA), cuyo objetivo principal es garantizar la calidad y mejora permanente de los colegios y centros de educación técnico productiva, públicos y privados, para que logren acreditar el servicio que ofrecen . Asimismo, promueve la certificación de las competencias de las personas, reconociendo oficialmente que su trabajo cumple con las exigencias del mercado laboral.

Entre las principales razones por las cuales se crea estos procesos de evaluación están, por un lado, el cuestionamiento de la sociedad a la calidad de la educación básica, y por otro lado, las tendencias internacionales de los Sistemas Educativos por un proceso de mejora continua.

Los referentes diagnósticos que se han realizado para impulsar dicho proceso, concluyen que existe una incipiente cultura de la evaluación en los agentes educativos del sistema educativo peruano, principalmente en los docentes dado que el principal problema que estos tienen, es considerar a la evaluación como calificación o medición de los

aprendizajes.

### **1.1.3 Cómo se manifiesta el problema.**

Las indagaciones referidas a sistemas nacionales de evaluación de la educación en América Latina, comenzaron a sistematizarse en los últimos tres o cuatro años del siglo pasado. En el siglo XXI, los estudios referidos a este campo se incrementaron notablemente, disponiéndose hoy, de una interesante variedad de trabajos vinculados con la temática.

Zulma Paráis (2008), en un importante estudio sobre evaluación refiere que diversos estudios resaltan la existencia de múltiples problemas técnicos en los sistemas de evaluación, algunos de los cuales han podido mejorarse en los últimos años. Tal es el caso, de las pruebas referidas a normas, que va sustituyéndose –en varios países de América Latina- por pruebas referidas a criterios (Ravela P., Wolfe R., Valverde G. y Esquivel J.M., 2000; DINIECE, 2006). “Los sistemas nacionales que aplican pruebas referidas a criterios ofrecen por lo general, fundamentaciones conceptuales y descripciones operacionales más sólidas sobre los aprendizajes y niveles de desempeño esperados” (Ferrer, 2004:19).

En el mismo estudio se concluye que, en varios países las organizaciones responsable del sistema de evaluación a escala nacional, son entidades gubernamentales que trabajan en forma aislada y frecuentemente “divorciadas” de otras unidades burocráticas del propio Ministerio de Educación (Departamentos, Direcciones, Secretarías,...) que tienen a su cargo funciones específicas complementarias de aquella (este suele ser el caso de la unidad de Currículum). Tal vez, ella sea la primera línea de tensión que impide un verdadero aprovechamiento de la información que produce la evaluación. De este modo, se ve lesionado el circuito que vincula la dimensión política de la evaluación como posibilidad de ofrecer información para la toma de decisiones en distintos ámbitos- en su Inter juego con lo técnico, al no lograr la apropiación y devolución de aportes de otros sectores, que colaborarían con la redefinición del proceso evaluador.

Esta última problemática descrita, para el caso peruano, tiene amplio sentido de veracidad. Hasta antes del año 1995 aproximadamente, la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes era unificado en todos los niveles educativos (inicial, primaria, secundaria y secundaria). Producidos los cambios curriculares, fundamentados estos en el constructivismo, generó rupturas en los diversos equipos técnicos que trabajan en el Ministerio de Educación, especialmente en el tema curricular y específicamente en evaluación. En este último tema, lo evidente en la actualidad, es decir para el año 2012, después de 17 años de contradicciones y descoordinaciones, en educación inicial y educación primaria los resultados de la evaluación se expresan cualitativamente (AD, A, B, C) y en educación secundaria y superior es cuantitativo (escala vigesimal de 0 a 20). Existen normas de evaluación que respaldan estos dos enfoques contradictorios.

Los gobiernos que instituyeron sistemas nacionales de evaluación, aunque puedan haber diferido en las principales funciones que originariamente le atribuyeron, comulgaron en una necesidad básica: conocer el estado de situación de su sistema educativo. En consecuencia, resultaría esperable que la información obtenida mediante la evaluación, les permitiera intervenir y mejorar el funcionamiento de dicho sistema. Sin embargo, son varios los estudios que muestran el escaso uso que se realiza de la información brindada por los sistemas de evaluación (Tiana Ferrer A., 2003; Ferrer G. 2005; Montoya S., Perusia J.C. y Vera Mohorade A., 2001; Locatelli I. y Couto Andrade A, 2001). Frente a este fenómeno se hace necesario preguntar, ¿qué valor político real le otorga un gobierno estatal al sistema de evaluación cuyo montaje le resulta tan costoso, cuando no puede garantizar el uso de los resultados obtenidos, por parte de los organismos de su propia administración?

En Latinoamérica, el informe de 1998, reconoce que las escuelas están en crisis en tanto no educan debidamente a los jóvenes de la región. Se identifican cuatro problemas fundamentales que provocan brechas en la

calidad, cantidad y equidad de la educación en América Latina. Estos problemas se refieren a:

- La falta de estándares en los aprendizajes requeridos y la ausencia de evaluación de rendimiento.
- La escasa autoridad y responsabilidad por los resultados a nivel de las escuelas.
- La mala calidad de la enseñanza.
- Inversión insuficiente en la enseñanza básica y media.

El último informe correspondiente a 2006, reconoce que la mayoría de los países latinoamericanos han realizado avance en algunos aspectos (incremento de la inversión, instalación y consolidación de sistemas nacionales de evaluación, definición de estándares, delegación de autoridad y responsabilidad, etc.), no obstante, lo que denominan “medidas de éxito” (calidad, equidad y eficiencia) no parecen haber mejorado. En este sentido, el informe de progreso educativo de la región sigue siendo insatisfactorio.

El mismo concluye proponiendo a los países que desarrollen una educación de alta calidad, para lo cual deberán concretar dos modificaciones en sus políticas: por un lado, hacer del aprendizaje la principal medida de éxito de la educación y por otro, lograr que las escuelas se responsabilicen ante la sociedad y sus ciudadanos, por el cumplimiento de los objetivos educativos

En el Perú, cada año se realiza la famosa Evaluación Censal para niños de algunos grados de educación primaria, pero aún no se evidencian políticas que den respuesta a la problemática encontrada, especialmente en el bajo rendimiento escolar en las áreas de Matemática y Comunicación. El tema de la calidad sigue siendo una agenda pendiente en el país.

En cuanto a la evaluación de los aprendizajes, el Ministerio de Educación del Perú (MED) a través de la Evaluación Censal en los últimos años, difunde resultados que de alguna forma grafican la problemática de

la educación nacional. Los resultados de la última evaluación Censal 2012 aplicada a niños del segundo grado de Educación Primaria, concluye que existe un incremento estadísticamente significativo del porcentaje de estudiantes de las Instituciones Educativas de la Zona Urbana en el nivel de logro, esperado en Comprensión Lectora. También no se observan cambios significativos en el porcentaje de estudiantes de las IE de Zona Urbana en el nivel de logro esperado en Matemática (MED, 2012).

Para el Ministerio de Educación (2012), los resultados revelan que hemos empezado a revertir el retraso tradicional en los logros del aprendizaje de la educación rural y reducida el número de estudiantes Debajo del Nivel 1.

El Ministerio de Educación dio a conocer que en la Evaluación Censal de Estudiantes 2012 (ECE 2012) que se aplicó en diciembre del año en mención a los estudiantes de segundo grado de primaria en todo el país, el 30,9% y el 12,8% de los estudiantes a nivel nacional alcanzó el nivel satisfactorio en Comprensión lectora y Matemática, respectivamente.

La Evaluación Censal de Estudiantes (ECE) consiste en la aplicación de pruebas estandarizadas y presenta sus resultados de acuerdo a niveles de logro. En el Nivel 2 – Satisfactorio se ubican los estudiantes que lograron los aprendizajes esperados para el grado, en el Nivel 1 – En proceso están quienes responden solamente las preguntas más fáciles de la prueba, mientras que Debajo del Nivel 1 – En inicio, están aquellos estudiantes con dificultades incluso para responder las preguntas más fáciles.

A nivel de las regiones hay importantes logros emergentes en Huancavelica, Apurímac, Pasco, donde a pesar de la pobreza y la pérdida de horas de clase sufridas el 2012, han conseguido importantes mejoras. Otro resultado de la evaluación es que Moquegua y Tacna se distinguen nítidamente en la evaluación. El logro que ha conseguido Moquegua especialmente es sobresaliente porque es consistente con su esfuerzo de los últimos cinco años en que ha duplicado el porcentaje de estudiantes en

el nivel satisfactorio de desempeño tanto en Comprensión lectora como en Matemática.

En Comprensión lectora, la ECE 2012 revela que a escala nacional un 30,9% alcanzó el Nivel 2-Satisfactorio y el 49,3% se ubica en el Nivel 1-en Proceso; mientras que el 19,8% está todavía Debajo del Nivel 1.

De acuerdo al tipo de escuela a la que asisten los estudiantes, los resultados señalan que el 24% de los estudiantes que asisten a escuelas estatales alcanzó el Nivel 2 – Satisfactorio, mientras que el 51,4% de los alumnos de escuelas no estatales se ubicó en el mismo nivel.

En el caso de Matemática, la ECE 2012 muestra que a escala nacional sólo el 12,8% logró el nivel satisfactorio, lo que significa que por cuatro años consecutivos este resultado prácticamente no ha variado.

En la Región Lambayeque (MED, 2013), solo uno de cada diez escolares resuelve una operación matemática de manera satisfactoria, mientras que solamente tres entienden lo que leen, según la última Evaluación Censal de Estudiantes (ECE).

La situación es preocupante porque la meta para 2013 era lograr el 39% en comprensión lectora y el 18% en matemática. Solo hemos logrado 31.4% en comprensión lectora. El 50% de los 1,298 colegios estatales de Lambayeque tiene deficiencias en su infraestructura, según Defensa Civil. Tales cifras nos grafican la problemática de los aprendizajes de la Educación Nacional, donde la evaluación forma parte importante.

En la línea de la evaluación de los aprendizaje en los estudiantes, los diagnósticos realizados en los últimos cinco años con respecto al uso de la escala de evaluación del aprendizaje (A: logrado, B: en proceso, C: en inicio) por los docentes en el aula y planteadas por el Ministerio de Educación, muestran claras evidencias de una desnaturalización del enfoque cualitativo que se pretende impregnar a la evaluación formal del aprendizaje.

Otro hecho que se constata en el ejercicio docente ven el aula es la práctica privativa o exclusiva de la evaluación sólo en manos del profesor) que mantiene una cultura de dependencia en el alumno y otorga al mismo proceso la función de fiscalización y al profesor la de autoridad administrativa. Asimismo el abuso de instrumentos de evaluación tipo test o prueba, habiendo diversidad de técnicas e instrumentos de valiosa importancia, asociadas con actitudes verticales y autoritarias en el momento del examen y/o recabo de información, crea situaciones de ansiedad y bloqueo intelectual en número significativo de los alumnos. Gran parte de esta situación se debe al escaso dominio de técnicas e instrumentos de evaluación adecuados de recolección de información basados en el paradigma cualitativo o interpretativo.

La problemática es común a las diferentes instituciones educativas, no es la excepción la Institución Educativa Privada Peruano Español de Chiclayo, donde se ha detectado que los docentes tienen deficiencias al evaluar capacidades debido a las dudas, inseguridad porque realizan un deficitario empleo de técnicas e instrumentos de evaluación, aplicándolos de forma incoherentes muchas veces contraindicaciones que esta presenta, restan su importancia aplicándola de una forma inadecuada, este problema persiste en esta provincia en la que los profesores practica la escala vigesimal incumbiéndola con la escala de naturaleza cualitativa (A – B - C) desnaturalizando este tipo de evaluación.

Por eso interesa averiguar cuales son las deficiencias que tienen los profesores en la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes, con la finalidad de proponer alternativas que contribuyan a mejorar el proceso evaluativo y con ello el desempeño profesional de los profesores.

La evaluación más que un tema es un problema, lo que debe llamar la atención a los docentes y su reflexión sobre ella, no basta evaluar y calificar sino tomar medidas correctivas sobre ello y para lograrlo es necesario capacitar al docente sobre este tema y brindarle los insumos necesarios para que sea más efectiva y justa.

Son varias las cuestiones que giran alrededor de este problema que por naturaleza es compleja, entre éstas, en la actualidad tenemos las siguientes cuestiones:

- ¿Qué competencias profesionales tienen los profesores para evaluar por capacidades y actitudes a los alumnos?
- ¿Cómo superar las deficiencias de la evaluación de los aprendizajes en estudiantes de educación primaria y secundaria?
- ¿Qué técnicas e instrumentos aplicar para evaluar capacidades y actitudes en estudiantes del nivel primario y secundaria?
- ¿Qué necesidades de capacitación tienen los profesores de la especialidad de educación primaria sobre la evaluación de los aprendizajes?

#### **1.1.4 Metodología de estudio**

Teniendo en cuenta los objetivos y la hipótesis, el presente trabajo es de índole propositiva está enmarcado en el tipo aplicativo, dado que se aprovecharon las teorías, leyes y conceptos pedagógicos existentes para elaborar y aplicar propuestas de innovación a la evaluación de los aprendizajes.

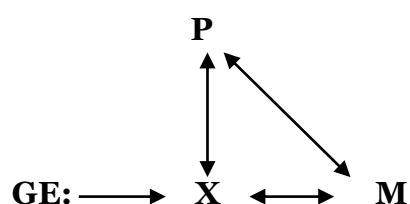
La investigación está dentro del nivel descriptivo con propuesta porque interesó conocer las deficiencias que existe en el dominio de la competencia de los profesores en el proceso de evaluación de los aprendizajes por capacidades para diseñar un programa de capacitación sobre el adecuado uso de técnicas e instrumentos de evaluación en Educación Básica.

Los métodos teóricos que se utilizaron son fundamentalmente el método Inductivo, deductivo, analítico, sintético, modelación. Entre los métodos empíricos tenemos:

- La entrevista: encuestas, guías de de entrevista.
- Análisis de documentos: registros, actas de evaluación.

- Escala de Likert

**El diseño de la investigación es:**



Donde:

GE: Grupo de estudio

X : Diagnóstico sobre la evaluación de los aprendizajes.

M: Bases Teórica de la Evaluación por competencias en el profesorado

P : Programa de Capacitación Pedagógica en Evaluación.

La población y la muestra de estudio estuvieron conformadas por 44 profesores y 77 estudiantes de la I.E.P. Peruano Español de Chiclayo.

El muestreo utilizado es no probabilística. En cuanto al número de profesores esta es censal y en cuanto a los estudiantes fue intencionada por responder a criterios de accesibilidad del investigador para la recolección de información requerida.

Los instrumentos que se utilizaron son:

Cuestionario de encuesta: Estructurada por preguntas abiertas y cerradas relacionada al nivel de conocimiento del docente sobre la evaluación del aprendizaje en el sistema curricular por competencias al final se da el logro de capacidades.

La escala de actitudes del docente hacia la evaluación, tipo Líker: para determinar el tipo de actitudes que asume el docente en la práctica evaluativa, así como las que genera en el alumno con sus reacciones emocionales.

También se aplicó una guía de entrevista a directivos de la institución educativa, de otras similares y a los especialistas más connotados en el medio local sobre el tema de evaluación de los aprendizajes.

Para realizar el procesamiento y análisis de datos se usará el programa informáticos como el SPSS versión 19.0 y el Excel, dándole interpretación a cada cuadro de acuerdo a los ítems de los instrumentos aplicados a los docentes y estudiantes del nivel primario.

Los datos se analizaron desde la perspectiva integral teniendo en cuenta los procesos cualitativos y cuantitativos y a los informantes como profesores, alumnos involucrados y especialistas.

Esta investigación tiene alcance teórico porque sistematiza teorías del aprendizaje para obtener el soporte científico del programa de formación basado en competencias para optimizar el desempeño de los docentes en el aspecto de la evaluación de los aprendizajes. Desde el plano práctico, la propuesta buscará responder a las necesidades específicas de formación de los profesores en temas pedagógicos. El efecto que se espera es tener profesores con desempeños profesionales más competitivos en la formación de niños y niñas en el marco de la mejora continua de la calidad educativa en la institución.

## **CAPÍTULO II**

### **MARCO TEÓRICO**

## **2.1 Antecedentes de la investigación.**

En el contexto internacional existen investigaciones realizadas que demuestran esfuerzos claros de pasar de un paradigma evaluativo de los aprendizajes centrado en los conocimientos, en las calificaciones, a otro paradigma, donde se valora las competencias, capacidades y actitudes en el estudiante, para ello se requiere desarrollar procesos integrales de evaluación lo cual evidentemente es bastante complejo. En esta línea están los siguientes estudios.

El sistema educativo Japonés durante los últimos 10 años, ha trabajado en evaluación, control y reorganización de su sistema educativo, desde primaria, secundaria, universitaria y formación continúa de docentes. Lo anterior ha generado reformas y cambios en la estructura del sistema, desde su currículo y filosofía hasta la evaluación, metodología, didáctica, lo que ha permitido una educación más holística e integral.

En España, Zaragoza (2003), de la Universidad Autónoma de Barcelona estudió “Actitudes del Profesorado de Secundaria Obligatoria hacia la Evaluación de los Aprendizajes de los Alumnos”, cuyos resultados los ha agrupado en alrededor de tres bloques: caracterización de la muestra según las diferentes variables; descripción de la escala de actitudes globalmente y por factores -componentes actitudinales y dimensiones de la evaluación- y perfiles diferenciales, que sean estadísticamente significativos, en los factores de la escala de actitudes en función de las diferentes variables estudiadas. Este es un referente metodológico importante.

En México Tiburcio Moreno Olivos (2004) del Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades, Área académica de Educación, Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, realizó la investigación titulada “Evaluación del aprendizaje y grupos vulnerables”, en la cual demuestra que las opiniones sobre los resultados que la evaluación ha producido se encuentran divididas. Se requiere diversificar la evaluación, pero también hacerla más humana, integral, auténtica, democrática y justa. He aquí la

gran asignatura pendiente de la política educativa nacional en materia de evaluación.

En Chile, una reciente investigación titulada “Evaluación para los aprendizajes y Psico – afectividad” (Clavel y otros, 2008) concluye que el proceso evaluativo se centra principalmente en la calificación, ausentándose una construcción de niveles de logros, recolección de variadas evidencias de aprendizajes, la entrega de una retroalimentación que señale al educando cuáles son sus fortalezas y debilidades y sugerencias para la mejora de éstas últimas. Además, a lo largo del proceso evaluativo no se consideran los elementos Psico-afectivos relacionados tanto con el profesor como con los estudiantes.

En el Perú, cabe destacar la investigación que realizó el Instituto Pedagógico Popular sobre la evaluación cualitativa de las competencias logradas por niños de educación inicial y Primaria planteadas en el nuevo currículo. Este trabajo longitudinal, iniciado en 1996 y culminado en el año 2000, permitió al equipo de docentes de aulas de las Instituciones Educativas participantes desarrollar competencias evaluativas que se caracterizan por manejar conocimientos, procedimientos y actitudes basadas en el paradigma cualitativo (López y Nelson, 1994).

También, en el país (Surco-2004), encontramos una investigación titulada “Diagnóstico y evaluación de las estrategias motivacionales y de aprendizaje en las alumnas de educación secundaria del Colegio Mater Christi“, realizada por Flor Marina Linares Benítez de (Universidad Mayor de San Marcos) donde se Analiza los niveles de evaluación de técnicas de motivación y estrategias de aprendizaje en un grupo de escolares del cuarto y quinto año de educación secundaria, a los que se les aplicó el Cuestionario Multifactorial de Estrategias de Aprendizaje y Motivación (CMEAM) que es la versión en castellano del MSLQ (Motivated Strategies for Learning Questionnaire). Los resultados encontrados nos hablan de la importancia que tienen estos factores para el

proceso de formación de los estudiantes y a los que sin duda, debemos prestar la máxima atención si acaso queremos lograr alumnos exitosos.

En el encuentro Iberoamericano sobre Evaluación del Desempeño Docente (Héctor Valdés Veloz, Cuba-2000), presentada en México se trató en lo posible de dar una visión panorámica del porque se evalúa donde ella en si misma, ha de ser una opción de reflexión y de mejora de la realidad, pero su oportunidad y sentido de repercusión tanto en la personalidad del evaluado, como en su entorno y en el equipo del que forma parte, ha de ser entendida y situada adecuadamente para posibilitar el avance profesional de los docentes. En esta obra se intenta dar respuestas a las interrogantes siguientes: ¿Para qué se evalúa a los docentes?, ¿Qué se evalúa? Y ¿Cómo?

Santos Guerra, Miguel Ángel en su libro “Evaluar es comprender” contribuye a despegar algunas dudas sobre evaluación donde sostiene: “Si consideramos que la escuela tiene la misión de hacer una selección de los mejores, la evaluación consistirá en unas pruebas que permitan hacer clasificaciones. Si la finalidad de la tarea del docente es meter en la cabeza algunas ideas y conceptos, la evaluación consistirá en examinar al estudiante para comprobar cuánto ha aprendido. Por el contrario, si la finalidad de la escuela es ayudar a equilibrar la desigualdad, la evaluación será un medio para saber cómo ayudar a quienes más lo necesitan .Si la pretensión del educador es que el alumno aprenda a pensar y a convivir, la evaluación tratará de dar respuesta a esas inquietudes”

Cristóbal Gómez Mayorga, en su libro “Evaluar es comprender para mejorar.” Pone como base a la Educación inicial de todo progreso y logro de capacidades que cada persona en edad escolar pueda obtener: “La educación Infantil tiene por finalidad contribuir al desarrollo de todas las capacidades de los niños y niñas”. “La evaluación en Educación Infantil pretende señalar el grado en que se van desarrollando las diferentes capacidades”. “La valoración del proceso de aprendizaje se expresará en términos cualitativos”

En las regiones del país existen estudios referenciales a tener en cuenta en esta investigación, como, “Competencias Evaluativas del Docente en la Evaluación del Aprendizaje” desarrollada por Eliverando Araujo (2006) considera en su marco teórico conceptualizaciones sobre evaluación y describe que: “Dos enfoques bien marcados han caracterizado a la evaluación del aprendizaje en las últimas décadas: el positivista y el cualitativo (Pérez Gómez: 1985). El enfoque positivista, que reduce la evaluación a un proceso de medida del éxito del rendimiento académico del alumno en términos de adquisiciones observables del aprendizaje, es el que mayor influencia ha tenido en la labor docente; La limitación del enfoque positivista en sus aplicaciones al diseño y evaluación de programas educativos ha hecho que investigadores planteen enfoques alternativos basándose en presupuestos éticos, epistemológicos y psicológicos diferentes al paradigma empírico – analítico”

“Estrategias de Evaluación centradas en valores que tenga como ejes la democracia y la justicia, para generar un aprendizaje integral” en una de sus conclusiones, sustentan que: “La evaluación debe ser, relevante, flexible, participativa, consensual, planificada y diseñada, elaborada en un lenguaje comprensible, accesible y responder a las necesidades, intereses y perspectivas de los diferentes actores que intervienen en el proceso educativo y que las posiciones de valor del evaluador, fueran compartidas y analizadas con los alumnos y alumnas”, lo que me indica el cambio radical que debemos dar a la evaluación y que asumir el reto es nuestro deber (Cieza Neyra, Armando Neptalí; 2004).

De acuerdo a las investigaciones, desde hace mucho tiempo el problema persiste en las instituciones educativas, por lo tanto debemos considerar a la evaluación como un proceso social de asignación de valores a un determinado producto con el propósito de contribuir a su perfeccionamiento, para ello debemos utilizar las técnicas e instrumentos adecuados, convirtiéndose en un proceso de análisis, reflexión e investigación de la práctica pedagógica que permitirá al maestro verificar el logro de capacidades.

Todas estas investigaciones están relacionadas con la evaluación de los aprendizajes, a las cuales se suman aquellas que al menos en la educación superior se están realizando fundamentalmente en el tema de la evaluación de competencias profesionales. Se tomarán como referencia los resultados del Proyecto Tuning de Europa y América Latina para determinar las competencias del licenciado en educación, con la finalidad de tomar como punto de partida las competencias específicas publicadas (Tuning, 2007)

## 2.2 Bases Teóricas Científicas de la Evaluación de los aprendizajes.

### 2.2.1 Concepto de evaluación de los aprendizajes.

El concepto de evaluación ha estado sujeto a los vaivenes históricos propios del ámbito educativo tanto en su teoría como en su práctica. A través de la historia se han formulado tantas definiciones como teorías pero todas ellas obedecen a las distintas posiciones filosóficas, epistemológicas y metodológicas que en el devenir de la reflexión-intervención educativa han predominado en un momento u otro.

A través del tiempo se han dado muchas definiciones tomando diversos criterios:

- a) Definiciones que contienen especificaciones o normas sobre los atributos que han de haber conseguido los alumnos después de un proceso instructivo: (conductista)
  - Tyler (1950) “Proceso que determina hasta qué punto se han conseguido los objetivos educativos”
  - Mager (1975)” Acto de comparar una medida con un estándar y emitir un juicio basado en la comparación.
- b) Definiciones que centran la evaluación en la determinación del mérito o valor.
  - Scriben (1967)” Proceso por el que se determina el mérito o valor

de alguna cosa”

- Alvira (1991) “Emitir juicios de valor, adjudicar valor o mérito a un programa/intervención, basándose en información empírica recogida sistemática y rigurosamente”
- c) Definiciones que afrontan la evaluación como el proceso que proporciona información para la toma de decisiones.(Cognitivo)
- Cronbach (1963) “Proceso de recopilación y utilización de la información para tomar decisiones”.
  - Fernández (1993) “Emitir un juicio valorativo sobre una realidad educativa en función de unos datos y con el propósito de tomar decisiones al respecto”.
- d) Definiciones que intentan sintetizar y aglutinar los aspectos anteriores.
- Tenbrick (1988) Proceso de obtener información y usarla para formar juicios que a su vez se utilizan en la toma de decisiones”.
  - Casanova (1995) “Recogida de información rigurosa y sistemática para obtener datos válidos y fiables acerca de una situación con objeto de tomar y emitir un juicio de valor con respecto a ella. Estas valoraciones permitirán tomar las decisiones consecuentes en orden a corregir o mejorar la situación evaluada”

Para el Ministerio de Educación del Perú (2005), la evaluación de los aprendizajes es un proceso, a través del cual se observa, recoge y analiza información relevante, respecto del proceso de aprendizaje de los estudiantes, con la finalidad de reflexionar, emitir juicios de valor y tomar decisiones pertinentes y oportunas para optimizarlo

El concepto de evaluación es uno de los conceptos didácticos que más ha sufrido en nuestro contexto la estrechez positivista. Desde la antropología social se toma la evaluación iluminativa, cuyos fines son el estudio del proyecto innovador como funciona, como influyen las variadas

situaciones escolares en la que se aplica, que ventajas y desventajas encuentra en él, las personas directamente interesadas y como afecta las actividades individuales desde los estudiantes y las experiencias académicas.

### 2.2.2 Modelos de la evaluación

Siguiendo los aportes de Rodríguez Diéguez (1994) se pueden clasificar según dos criterios los modelos de evaluación:

Según la localización del sujeto que aprende la evolución puede ser externa o interna.

La primera, se da cuando el docente trata de evaluar el logro de competencias-capacidades programadas. Aquí el docente emite un juicio sobre el desempeño del alumno(a). La segunda se da cuando es el propio alumno quien valora sus niveles de realización con la orientación pertinente del docente. El modelo de evaluación interna o autoevaluación se encuentra estrechamente ligada con la corriente personalista y el movimiento constructivista de la educación. Aquí el alumno hace un ejercicio meta cognitivo de su propio aprendizaje y el profesor lo acompaña, dándole sugerencias o posibles caminos a seguir.

Según la evolución temporal del proceso evolutivo la evaluación puede ser: formativa o sumativa. La evaluación es formativa cuando se realiza durante el proceso de aprendizaje para ayudar al profesor y al alumno a realimentar el aprendizaje de tal manera que las decisiones sean más eficaces (Tobón, 2013).

La evaluación de los aprendizajes formales es tan amplia que puede generar arbitrariedad o justificaciones y dediciones erróneas. Por ello el protagonista y único responsable de dar sentido a los aprendizajes adquiridos es el sujeto que aprende (Alumno). Erróneamente para muchos padres, profesores y para los mismos alumnos la calificación y la nota es lo más importante en la evaluación. Es definitiva no solo importa que es lo

que se ha conseguido, sino con que medios y para que fines. Esta incluye tres tipos de saberes: los conceptuales, procedimentales y actitudinales.

*Evaluación del saber conceptual:* para muchos contenidos conceptuales a nivel de memoria han sido y siguen siendo el aspecto central de la evaluación. Sin embargo, la clave de evaluar los contenidos conceptuales está en la aprehensión; es decir, la apropiación del concepto y que puede hacer el alumno con él. Es por eso que recomendamos observar el desarrollo de las actividades, el grado de manejo de y procesamiento de la información, (saber si usan sus propias palabras, seleccionan contenidos teóricos relevantes, exponen sus conceptos utilizando ejemplos ilustrativos y si hacen un uso eficaz de la información que disponen para resolver problemas).

*Evaluación del saber Procedimental:* la evaluación del saber Procedimental es asimilar pautas de comportamientos cuya presentación demuestra el dominio de los procedimientos para resolver problemas, construir un producto nuevo, analizar texto y todo aquello que corresponde a un “saber hacer”. Esta evaluación exige un acompañamiento permanente del profesor para comprobar en el alumno el progreso que ha alcanzado y los obstáculos que le impiden ejecutar los procedimientos. Es necesario utilizar en este proceso los saberes conceptuales que actúen como materia prima para poder ejecutar.

*Evaluación del saber actitudinal:* muchas veces nuestro sentimiento que envuelve nuestra existencia, se ponen de manifiesto en nuestras actitudes y comportamientos. Lo que resulta importante es que las actitudes se refieren a nosotros mismos, y revelan como nos ubicamos y actuamos en el mundo de la vida misma, en términos de aceptar, rechazar o ignorar los estímulos, internos o externos de nuestro ser. La evaluación actitudinal exige determinar una escala de valores para establecer parámetros que expresen y consideren lo que se requiere evaluar y las circunstancias en los que se manifiesta la actitud.

Por eso no podemos evaluar realmente una competencia dejando de lado las actitudes, evaluarlas implica: identificar dentro de las actividades de aprendizaje la valoración que el niño tiene sobre si mismo, la calidad de interacción en el grupo, es decir, comportamientos espontáneos de carácter constructivo, perseverante, creativo, etc.

Los momentos más adecuados para hacer la evaluación formal son:

Al inicio de la práctica educativa con el objetivo de saber si los alumnos poseen los conocimientos previos que son necesarios para construir los nuevos saberes en cada área de desarrollo. Se evalúa así los pre-requisitos. Después de una unidad o tema que es complejo o difícil. Después de varias unidades o temas, con el propósito de hacer una revisión de subsanar los errores y confusiones que hayan quedado antes de proseguir con los procesos de enseñanza y aprendizaje sobre la base de las deficiencias. Cuando en un tema o unidad se hace la integración de conocimientos parciales enseñados con anterioridad. En cualquier momento que se considera conveniente hacer un balance de los procesos de enseñanza y aprendizaje para superar obstáculos y deficiencias. Al final del curso con el objeto de conocer el aprendizaje logrado. Todo esto ayudara a superar las dificultades y sentar así las bases para una justa calificación de los logros.

La evaluación sumativa o de resultado, coincide con un sentido más tradicional y clásico de la enseñanza, en la medida en que se centra en momentos finales del proceso, su finalidad se orienta a la valoración del producto. Coincide en forma clara con la intencionalidad del control de calidad que se efectúa sobre el producto acabado, su información cuantitativa posibilita la interoperación del grupo, la conexión entre niveles secuenciados, para de esta manera centrarse en una serie de conductas representativas y significativas del aprendizaje para evaluar el logro de las competencias-capacidades.

La evaluación del aprendizaje tiene dos finalidades: la evaluación formativa, que es la que proporciona información continua que le permite

al docente, luego de un análisis, interpretación y valoración; regular y realimentar los procesos de enseñanza y de aprendizaje en coherencia con las necesidades, intereses, ritmos de aprendizaje y características de los estudiantes. De igual forma, permite al estudiante tomar conciencia sobre su aprendizaje, verificar sus logros, avances, potencialidades, así como sobre sus dificultades y errores para controlarlos y modificarlos. También permite verificar el nivel de logro alcanzado por los estudiantes al final de un periodo o del año académico, con relación a las competencias, capacidades, conocimientos y actitudes previstas en la programación curricular.

La evaluación informativa, permite que las familias y la sociedad estén informados de los resultados académicos de los estudiantes y puedan involucrarse en acciones educativas que posibiliten el éxito de los mismos en la Institución Educativa y en su proyecto de vida. Así también permite a los estudiantes conocer mejor sus avances, logros y dificultades.

La evaluación debe ser concebida como un proceso permanente, para lo cual las escalas de calificación se plantean como una forma concreta de informar como ese proceso va en evolución, por ello hay que ser muy cuidadosos en la forma en que calificamos, sin perder de vista que es producto del proceso evaluativo.

La existencia de una escala de calificación que no es común a los tres niveles, no invalida que manejemos un mismo enfoque de evaluación, hay un proceso de por medio que nos debe brindar la información necesaria para hacer de la calificación un claro reflejo de la evaluación de los aprendizajes, esto significa que no hay que acumular calificaciones sino que se deben tomar las acciones inmediatas para atender las dificultades de un estudiante de manera oportuna, respetando su ritmo de aprendizaje, sus estilos y particularidades. Si bien es cierto debemos apuntar al logro de determinadas capacidades, conocimientos y actitudes en cada grado, competencias en cada ciclo y cada nivel educativo, debemos considerar el respeto por la situación de cada estudiante.

La institución educativa cuenta con varios instrumentos para llevar a cabo este proceso de evaluación, es imprescindible que en todos los niveles se brinde a los padres y madres de familia y a los estudiantes, una evaluación descriptiva que clarifique la calificación obtenida a lo largo de los periodos escolares. Un aspecto fundamental en los tres niveles, es la necesidad de considerar que si bien hay calificaciones al final de los periodos, estas no deben considerarse solo como un simple promedio, porque ello desvirtúa la esencia misma de la evaluación y su razón de ser. Hay que explicar a los estudiantes y familias como funciona la evaluación y ser consecuente en su aplicación

### 2.2.3 Enfoques de la evaluación

Según Pérez Gómez (1997), existen dos enfoques de evaluación del aprendizaje, estos son:

#### 2.2.3.1 Enfoque positivista de la evaluación

Caracterizado por la búsqueda y creencia en la objetividad basada en la fiabilidad y validez de los instrumentos y en el uso de las investigaciones experimentales que exigen tratamiento, el énfasis en los productos o resultados de la enseñanza, dejando de lado aspectos del aprendizaje y del desarrollo del alumno, que son también susceptibles de ser transformados pero que son a veces imprevisibles; el control estricto de variables intervinientes con fines de rigor estadístico, pero que genera una situación artificial del medio escolar; la concentración en la búsqueda de datos cuantitativos, dejando de lado aspectos que pueden ser innovadores por ser considerados subjetivos.

Tiene una perspectiva teórica que considera la educación como un proceso tecnológico. Asume la neutralidad ética y se preocupa únicamente de comprobar el grado en que se han alcanzado los logros. Cumple una función de apoyo a la planificación previa y externa del trabajo educativo dejando de lado las necesidades e intereses de los participantes.

### 2.2.3.2 Enfoque cualitativo de la evaluación:

Considera que la objetividad de la ciencia y la evaluación son relativas, son percepciones desde un ángulo y no agotan el conocimiento total de la realidad. La evaluación no puede estar libre de valores e ideologías, por ello es importante no solo referir el nivel de logro del aprendizaje, sino también hacer referencias a cuestiones de justificación como: ¿Por qué aprende? ; ¿Qué otros aprendizajes se ha logrado? ; ¿Qué ha dejado de aprender? ; entre otros. Considera procesos de pensamiento, análisis, interpretación, comprensión, solución de problemas, etc. Supone una apertura conceptual, de enfoques metodológicos y ético-política, en la medida que considera resultados no previstos, recoge datos de productos y procesos, incluye procedimientos informales y considera la opinión e interpretación de todos los participantes implicados en la acción educativa.

### 2.2.4 Fases de la Evaluación

El proceso de evaluación comprende las siguientes etapas:

La primera, la planificación de la evaluación. Esto implica esencialmente dar respuesta a las siguientes interrogantes: qué, para qué, cómo y cuándo se evaluará y con qué instrumentos.

La segunda, recojo y selección de información, esto implica obtener información sobre los aprendizajes de los estudiantes, se realiza mediante técnicas formales, semiformales o no formales. De toda la información obtenida se deberá seleccionar la que resulte más confiable y significativa. La información es más confiable cuando procede de la aplicación sistemática de técnicas e instrumentos y no del simple azar. Será preferible, por ejemplo, los datos provenientes de una lista de cotejo antes que los derivados de una observación improvisada. Por otra parte, la información es significativa si se refiere a aspectos relevantes de los aprendizajes.

La tercera, interpretación y valoración de la información, esta se realiza en términos del grado de desarrollo de los aprendizajes establecidos en cada área. Se trata de encontrar sentido a los resultados de la evaluación, determinar si son coherentes o no con los propósitos planteados (y sobre todo con los rendimientos anteriores de los estudiantes) y emitir un juicio de valor.

Valoramos los resultados cuando les otorgamos algún código representativo que comunica lo que el alumno fue capaz de realizar. Hay diferentes escalas de valoración: numéricas, literales o gráficas. Pero, también se puede emplear un estilo descriptivo del estado en que se encuentra el aprendizaje de los alumnos. El reporte de período y anual a través de actas o libretas de información se hará usando la escala numérica de base vigesimal.

La cuarta, la comunicación de los resultados, esta etapa implica analizar y dialogar acerca del proceso educativo con la participación de los alumnos, docentes y de los padres de familia, de tal manera que los resultados de la evaluación son conocidos por todos los interesados. Así, todos se involucran en el proceso y los resultados son más significativos. Los instrumentos empleados para la comunicación de los resultados son los registros auxiliares del docente, los registros consolidados de evaluación y las libretas de información al padre de familia.

Y por último, la toma de decisiones, en esta etapa de la evaluación, los resultados obtenidos deben llevarnos a aplicar medidas pertinentes y oportunas para mejorar el proceso de aprendizaje. Esto implica volver sobre lo actuado para atender aquellos aspectos que requieran readecuaciones, profundización, refuerzo o recuperación. Las deficiencias que se produzcan pueden provenir tanto de las estrategias empleadas por el docente como de la propia evaluación.

## 2.2.5 Técnicas e instrumentos de evaluación.

### 2.2.5.1 Técnicas de evaluación.

Las técnicas e instrumentos de evaluación tienen que ser pertinentes con las capacidades y actitudes que se pretenda evaluar. La naturaleza de cada una de ellas presenta ciertas exigencias que no pueden ser satisfechas por cualquier instrumento de evaluación. Por ejemplo, sería absurdo tratar de evaluar la Expresión Oral mediante una prueba escrita o la Indagación y la Experimentación a través de una prueba oral.

Los instrumentos y técnicas de evaluación son las herramientas que usa el profesor necesarias para obtener evidencias de los desempeños de los alumnos en un proceso de enseñanza y aprendizaje.

Las técnicas de Evaluación están constituidas por un conjunto de procedimientos, reglas y principios que se hacen abarca todos los ámbitos del desarrollo personal de los alumnos, así como tipo de capacidad y contenido, de tal manera que se obtenga información más completa y detallada posible y con la mayor objetividad. Entre los requisitos que deben tener las técnicas de evaluación, se puede mencionar la variedad, de manera que permitan evaluar los distintos tipos de contenidos; la concreción, pues debe informar concretamente sobre lo que se ha previsto evaluar sin introducir variables que distorsionen los resultados, la aplicabilidad, tener posibilidad de ser aplicadas por el profesor como por los alumnos en diferentes situaciones y permitir la funcionalidad de los aprendizajes realizados.

Las técnicas de enseñanza aprendizaje, consideradas como los recursos pedagógicos que utilizamos los docentes para desarrollar operativamente un momento del tema a estudiar. Entendemos a la técnica de evaluación como un conjunto de acciones o procedimientos que conducen a la obtención de información relevante sobre el aprendizaje de los estudiantes.

Del mismo modo, Montoya Jorge (1999) hace referencia sobre las técnicas a los recursos a los cuales el docente acude para concretar un momento de la lección. Por lo tanto las técnicas permiten procesar aprendizajes en permanente interacción con los miembros del grupo. Entre estas se mencionan la observación, las entrevistas, pruebas tipo test, entre otras. Las técnicas de evaluación pueden ser no formales, semiformales y formales (Díaz Barriga y Hernández Rojas, 1999).

a. Técnicas no formales.

Su práctica es muy común en el aula y suelen confundirse con acciones didácticas, pues no requieren mayor preparación. Su aplicación es muy breve y sencilla y se realizan durante toda la clase sin que los alumnos sientan que están siendo evaluados. Se realiza a través de observaciones espontáneas sobre las intervenciones de los alumnos, cómo hablan, la seguridad con que expresan sus opiniones, sus vacilaciones, los elementos paralingüísticos (gestos, miradas) que emplean, los silencios, etc.

Los diálogos y la exploración a través de preguntas también son de uso muy frecuente. En este caso debemos cuidar que los interrogantes formulados sean pertinentes, significativos y coherentes con la intención educativa.

b. Técnicas semiformales.

Son aquellos ejercicios y prácticas que realizan los estudiantes como parte de las actividades de aprendizaje. La aplicación de estas técnicas requiere mayor tiempo para su preparación y exigen respuestas más duraderas. La información que se recoge puede derivar en algunas calificaciones. Los ejercicios y prácticas comprendidas en este tipo de técnicas se pueden realizar durante la clase o fuera de ella. En el primer caso, se debe garantizar la participación de todos o de la mayoría de los estudiantes. Durante el desarrollo de las actividades se debe brindar realimentación permanente, señalando rutas claras para corregir las deficiencias antes que consignar únicamente los errores.

En el caso de ejercicios realizados fuera de la clase se debe garantizar que hayan sido los alumnos quienes realmente hicieron la tarea. En todo caso, hay la necesidad de retomar la actividad en la siguiente clase para que no sea apreciada en forma aislada o descontextualizada. Esto permitirá corroborar el esfuerzo que hizo el estudiante, además de corregir en forma conjunta los errores y superar los aciertos.

#### c. Técnicas formales

Son aquellas que se realizan al finalizar una unidad o período determinado. Su planificación y elaboración es mucho más sofisticada, pues la información que se recoge deriva en las valoraciones sobre el aprendizaje de los estudiantes. La aplicación de estas técnicas demanda más cuidado que en el caso de las demás. Incluso se establecen determinadas reglas sobre la forma en que se ha de conducir el estudiante. Son propias de las técnicas formales, la observación sistemática, las pruebas o exámenes tipo test y las pruebas de ejecución.

#### 2.2.5.2 Instrumentos de Evaluación

Los instrumentos de la evaluación, son las herramientas y/o medios que se utilizan para recoger información acerca del aprendizaje del educando. Los instrumentos deben ser válidos, confiables, objetivos, prácticos y diferenciados. Es el soporte físico que se emplea para recoger información sobre los aprendizajes esperados de los estudiantes. Todo instrumento provoca o estimula la presencia o manifestación de lo que se pretende evaluar. Contiene un conjunto estructurado de ítems los cuales posibilitan la obtención de la información deseada.

En el proceso de evaluación utilizamos distintas técnicas para obtener información, y éstas necesitan de un instrumento que permita recoger los datos de manera confiable. Por ejemplo, la observación sistemática es una técnica que necesita obligadamente de un instrumento que permita recoger los datos deseados en forma organizada, dicho instrumento será por ejemplo una lista de cotejo. Como todo

instrumento de evaluación tiene ventajas y desventajas. Entre las Ventajas señalamos la posibilidad de registro de los resultados o procesos del aprendizaje para posteriores verificaciones por profesores, alumnos y padres de familia.

Según Lea Depresbiteris (Pedagoga, máster en Tecnología Educativa del "Instituto de Investigaciones Espaciales de São José dos Campos" y doctora en Ciencias de la Educación, en el área de Psicología Escolar, de la USP. Mediadora en el Programa de Enriquecimiento Instrumental, niveles I y II – del "ICELP- Centro Internacional para el desarrollo del potencial del Aprendizaje". (Uso de la Técnica de la Mediación en el aprendizaje), en Israel. Sostiene: “En un primer significado la palabra instrumento significa utensilio manual de trabajo. Cada profesión tiene sus instrumentos particulares los que fueron creados a lo largo de los años por los hombres.” (p. 1)

Los instrumentos no son fines en sí mismos, pero constituyen una ayuda para obtener datos e informaciones respecto del estudiante, por ello el profesor debe poner mucha atención en la calidad de éstos ya que un instrumento inadecuado provoca una distorsión de la realidad.

Una vez identificado el modelo de evaluación se deben determinar las técnicas e instrumentos de evaluación a través de los cuáles obtener la información requerida. Es importante tener presente la estrecha relación que debe existir entre las competencias o capacidades y la evaluación. La selección de las técnicas e instrumentos más adecuados dependerá del grado de generalidad y el tipo de contenido que involucre la competencia o capacidad. Los principales instrumentos que se utilizan son las pruebas de ensayo, hojas de registro, lista de cotejo, portafolio, exposiciones etc.

#### 2.2.6 Situación actual de la evaluación de los aprendizajes en Educación Básica Regular.

La intencionalidad del Diseño Curricular es que los estudiantes desarrollen al máximo sus capacidades intelectivas y los valores éticos, que

procuren la formación integral de la persona. Las capacidades se desarrollan en forma articulada con los conocimientos, que se adquieren a partir de los contenidos básicos. Los valores se manifiestan mediante determinadas actitudes. En este sentido, el objeto de evaluación en la educación secundaria, son las capacidades y las actitudes. Ambas constituyen las unidades de recojo y análisis de información y de comunicación de los resultados de evaluación.

En el Diseño Curricular Nacional de Educación Primaria (MED, 2009) se hablan de las capacidades y actitudes. Las capacidades son definidas como potencialidades inherentes a la persona y que ésta puede desarrollar a lo largo de toda su vida. Las capacidades fundamentales constituyen las grandes intencionalidades del currículo y se caracterizan por su alto grado de complejidad. Son las siguientes: pensamiento creativo, pensamiento crítico, solución de problemas y toma de decisiones.

La capacidad comunicativa constituye el elemento articulador y hace posible el desarrollo de las capacidades anteriores. El Pensamiento creativo es la capacidad para encontrar y proponer formas originales de actuación, superando las rutas conocidas o los cánones preestablecidos. El Pensamiento crítico es la capacidad para actuar y conducirse en forma reflexiva, elaborando conclusiones propias y en forma argumentativa. La solución de problemas es la capacidad para encontrar respuestas alternativas pertinentes y oportunas ante las situaciones difíciles o de conflicto. La toma de decisiones es la Capacidad para optar, entre una variedad de alternativas, por la más coherente, conveniente y oportuna, discriminando los riesgos e implicancias de dicha opción.

Las capacidades fundamentales se desarrollan con mayor o menor intensidad en todas las áreas curriculares, a partir de las capacidades específicas y las capacidades de área. Para el efecto se deberá tomar en cuenta los rasgos que caracterizan a las capacidades fundamentales. Cada rasgo está asociado con determinadas capacidades específicas.

Las capacidades fundamentales son un referente para el control de

la calidad del servicio educativo que ofrece el sistema. Las instituciones educativas, por iniciativa propia, pueden aplicar instrumentos para evaluar las capacidades fundamentales con el fin de controlar la calidad del servicio que ofrece la institución.

Las capacidades de Área, son aquellas que tienen una relativa complejidad en relación con las capacidades fundamentales. Las capacidades de área sintetizan los propósitos de cada área curricular. Por ejemplo en el área de Lenguaje-Comunicación se persigue que los estudiantes aprendan a expresarse oralmente, a leer y entender lo que leen y a redactar textos de diverso tipo, por eso que las capacidades de área son: Expresión oral, Comprensión lectora y Producción de textos escritos, respectivamente. Las capacidades de área, en su conjunto y de manera conectiva, posibilitan el desarrollo y fortalecimiento de las capacidades fundamentales, en las cuales se encuentran subsumidas.

Las actitudes, son formas de actuar, demostraciones del sentir y del pensar. Responden a los intereses y motivaciones, y reflejan la aceptación de normas o recomendaciones. Las actitudes tienen elementos cognitivos, afectivos y conductuales, y son el reflejo de uno o más valores (MED, 2007). Se desarrollan de manera transversal en todas las áreas, por lo tanto todos los docentes son responsables de fomentarlas y practicarlas conjuntamente con los alumnos.

El desarrollo de actitudes es un proceso lento, por lo que el docente debe ser un observador y registrador vigilante de los comportamientos de los alumnos con la finalidad de reforzarlos si son positivos o de superarlos si son negativos. Aquí no tienen sentido los exámenes, basta con que el docente de cada área lleve un registro pertinente de los comportamientos que evidencian los alumnos. Esta información le sirve al tutor para la apreciación final que registrará en la Libreta de Información del alumno.

Las instituciones educativas establecen el mecanismo más adecuado para la evaluación de las actitudes, de acuerdo con las orientaciones generales emitidas por el Ministerio de Educación (2007). Se podría

considerar algunas alternativas como las siguientes:

- Seleccionar las actitudes en las cuales se pondrá énfasis en un período determinado. Al final del año se habrán desarrollado todas las actitudes.
- Coordinar con los docentes de todas las áreas para que cada uno de ellos, en un período determinado, se encargue de desarrollar y evaluar una actitud, de tal modo que al final del mismo, se hayan atendido todas las actitudes consideradas por la institución educativa. Esta tarea será rotativa, pues en el siguiente período cada docente desarrollará una actitud diferente a la del período anterior.

## 2.3 Formación basada en Competencias

### 2.3.1 Concepciones de Competencias

El término competencias se ha venido estructurando hace unos siglos desde concepciones filosóficas como en la Grecia antigua. El primer indicio del mismo lo señala como la reflexión filosófica que implica un pensar problemático donde se interroga el saber y la realidad. Aquí se realizarán construcciones que buscan aprehender la realidad en sus conceptos, estableciendo relaciones y vínculos entre los diversos temas y problemas.

Como glosa Tobón (2004) encontramos en los pensadores clásicos como Platón el planteamiento de reflexión sobre la identidad y la diferencia del hombre, mostrando claramente la capacidad que éste posee de aprender. Aristóteles por su parte, muestra una relación entre el saber y el proceso de desempeño. En sus obras, como *Metafísica* afirma que todos los hombres ostentan las mismas facultades pero la diferencia entre ellos es el uso que se dé a éstas. En la filosofía moderna también encontramos definiciones de competencia. Por ejemplo, Wittgenstein (1998) afirma que en toda competencia hay un uso de reglas implícitas o explícitas para comunicar. Por su parte, Habermas (1989) habla de competencia bajo dos términos: competencia comunicativa y competencia interactiva. Éste

concluye que las competencias tienen una serie de componentes universales que permiten el entendimiento humano.

Es evidente que el término competencia no es tan novedoso como se piensa. En la Lingüística los aportes de Noam Chomsky (1970) y Dell Hymes (1980) enmarcan a las competencias desde un enfoque comunicativo. Ellos las definen como el conocimiento que el oyente-hablante tiene de su lengua, siendo la actuación el uso real de ésta en diferentes contextos.

Por su parte Mertens (1998, citado en Coronado, 2009) indica que son dos factores que condicionan el desarrollo de competencias, a conocer: primero, asumir responsabilidad sobre el propio aprendizaje, sobre el desempeño y sobre los resultados; segundo, ejercer de forma sistemática la reflexión en y ante el trabajo en cualquiera de sus modalidades. En Sociología, Eliseo Verón entre los años 1969-1970 propone una definición de competencias de tipo ideológica donde cada persona establece un modo de selección y organización de las palabras a emplear en un discurso (Tobón, 2010).

Desde la Economía, Hyland (1994) considera que las competencias surgen por la necesidad empresarial de promover el aprendizaje organizacional y la movilidad laboral, comprendiéndola como la capacidad de aprendizaje permanente. En los años noventa se plantea una idea de competencia sistémica e interpersonal resaltando la creatividad, liderazgo y capacidad de trabajar en equipo en el hombre.

En el mismo campo, la Psicología laboral con McClelland (1994) enfoca las competencias desde el desempeño en las tareas laborales proponiendo tener en cuenta las características de los trabajadores y su comportamiento laboral. Se establecen dos tipos de competencias: las competencias de umbral que permiten el desempeño normal de una actividad las competencias diferenciadoras que posibilitan desarrollar la actividad de manera sobresaliente según plantea Gallego (2000).

La Psicología concibe las competencias desde la cognición y sus procesos. En Pedagogía el término se emplea en el marco de establecer nuevas metodologías de evaluación y mejora de la calidad educativa (Tobón, 2004).

Manayay (2007) afirma que competencia es la interrelación en la que podamos hacer uso de nuestras habilidades y destrezas en circunstancias unívocas. Brum y Samarcos (2001, citado en Schmidt, 2006) señalan que son las Operaciones mentales, cognitivas, socio-afectivas, psicomotoras y actitudinales que se necesitan para el ejercicio profesional. Por otro lado, la competencia también es entendida como una compleja estructura de atributos con el fin de desarrollar situaciones específicas como lo son las actitudes, conocimientos, habilidades (Gonczi y Athanasou, 1996 citado en Tobón, 2010).

Se asume que las competencias comprenden un saber integrado derivado de las conocimientos, habilidades y valores que la persona va desarrollando continuamente en su vida, para ser utilizados en su desempeño personal y profesional en los escenarios laborales y sociales en los cuales se desenvuelve (Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo, 2011).

Tuning de Latinoamérica (2005) expresa que la competencia son las capacidades que todo ser humano necesita para resolver de manera eficaz y autónoma las situaciones de la vida. Se fundamentan en un saber profundo, no sólo saber qué y saber cómo, sino saber ser persona en un mundo complejo, cambiante y competitivo.

Coincidiendo con Tobón, Villa, Ausín, & Ausmendi, (2010) expresa que para que haya competencia primero deben desarrollarse cuatro áreas básicas de conocer. Primero, las capacidades intelectuales intransferibles, es decir, los conocimientos que no podemos pasar a otros; segundo, actitudes personales, nuestra manera de comportarnos; tercero, facilidad para las relaciones interpersonales y grupales, o sea, la facilidad de comunicación y relación con los demás; y en cuarto lugar, los

conocimientos específicos, que son necesarios para el desempeño de una determinada actividad concreta.

Tobón (2013:93) define a las competencias como “actuaciones integrales para identificar, interpretar, argumentar y resolver problemas del contexto, desarrollando y aplicando de manera articulada diferentes saberes (saber ser, saber convivir, saber hacer y saber conocer), con idoneidad, mejoramiento continuo y ética”.

En síntesis, la competencia es una compleja estructura resultado del desarrollo de las destrezas, habilidades, actitudes y conocimientos que fueron extraídos del potencial psicobiológico que llamamos capacidades en la cual la persona es capaz de desarrollar una tarea o resolver un problema específico. Asimismo, una persona competente es autónoma, creativa desarrollando a pleno todas sus facultades haciéndola sentir realizada.

### 2.3.2 Clasificación de Competencias.

Existen varios tipos de competencia. Según Gallegos (2000), las competencias diferenciadoras se refieren a las características de una persona que le permiten desempeñarse de una manera superior a otra, y las competencias del umbral, permiten un desempeño normal. Esto se plasma en el desempeño de los educandos, ya sea por el mayor coeficiente o esfuerzo de uno más que el otro.

Ogliastri, (1999), propone las competencias claves o esenciales que permiten que una organización sea imitable, como en el caso de las Instituciones Educativas que tratan de imitar a las mejores. Por otro lado; Echevarría, Isus y Sarasola (1999) presentan las competencias técnicas, metodológicas, participativas y las personales.

El Proyecto Tunning Latinoamérica (2007) clasifica las competencias en: Competencias básicas, Competencias genéricas y Competencias específicas. Las primeras, las básicas, son fundamentales para vivir en sociedad y desenvolverse en cualquier ámbito laboral. Éstas

se caracterizan por constituir el cimiento sobre el cual se formarán las demás. Asimismo, nos ayudan a analizar, comprender y resolver problemas de la vida cotidiana. Dentro de esta competencia se subdividen las competencias cognitivas de procesamiento de información y dentro de ésta, se encuentra la competencia interpretativa, argumentativa y propositiva.

Las competencias genéricas son las comunes a varias profesiones y se caracterizan por el aumento de las posibilidades de empleabilidad que favorece la gestión, consecución y conservación del empleo, es decir, permiten la adaptación a diferentes entornos laborales. Las competencias genéricas de la Educación están basadas en el conocimiento general. Por ejemplo la capacidad de aprender, la de análisis y de síntesis, entre otros. En una sociedad en transformación, en la que las demandas se están reformulando de manera constante, las destrezas o competencias genéricas se hacen muy importantes.

Tercero, las específicas, son las propias de una determinada ocupación y están relacionadas de forma concreta con el conocimiento específico de un área temática. Se conocen también como destrezas y competencias relacionadas con las disciplinas académicas, y que confieren identidad y consistencia a cualquier programa. Éstas se clasifican en básicas, obligatorias, optativas y adicionales. La competencia básica es común a todo el campo ocupacional y requiere de apoyo de las demás. Las competencias obligatorias son aquellas comunes a los puestos de trabajo de una determinada ocupación. Las competencias optativas son específicas a un grupo de puestos de trabajo y, finalmente, las adicionales se encargan de agregar a un grupo de trabajo.

Ruiz (2001) despliega la noción de competencia docente como un pilar de saberes integrados: primero, el saber (epistemológico, disciplinar, pedagógico, político, antropológico ,etc.); segundo, el saber hacer, que da sentido y articula sus prácticas de enseñanza; tercero, el saber estar, que consiste en adaptarse al contexto y sus demandas, participar y comprender

la institucionalidad; cuarto, el saber hacer, que tiene que ver con actitudes y valores , con la ética profesional, con la satisfacción con el rol , etc.; quinto, el hacer saber, que está relacionado con la capacidad para innovar ,investigar, reflexionar, decidir ;y, por último, el saber desaprender (deshacerse de concepciones obstaculizadoras, modalidades de trabajo poco usado y de resistencia al cambio. La integración en los procesos formativos de estas dimensiones de la competencia docente es fundamental para el buen desarrollo del mismo.

### 2.3.3 Características de las competencias

CINDA (2005) hace referencia a las siguientes características de las competencias: carácter integrador, transferibles y multifuncionales, carácter dinámico e ilimitado y evaluables. El primero, carácter integrador, abarca los elementos concretos que conforman la competencia que varía de una definición a otra. Sin embargo, coinciden con lo que en el contexto pedagógico se identifica como conceptos, procedimientos y actitudes, estos elementos vienen a señalar que para ser competente en algo se precisa emplear en forma conjunta y coordinada conocimientos o saberes teóricos, conceptuales, procedimientos o saberes aplicables y actitudes o disposiciones motivacionales que permiten llevar a cabo una tarea.

Segundo, transferibles y multifuncionales, éstas características se aplican especialmente a las competencias generales. Son transferibles en el sentido que son aplicables a múltiples situaciones y contextos, por ejemplo, académicos, familiares, laborales, sociales, etc. Las competencias son multifuncionales en el sentido que pueden ser utilizadas para conseguir diversos objetivos, resolver diferentes tipos de problemas y abordar diferentes tipos de trabajo. Constituyen un prerrequisito para los aprendizajes siguientes y tienen un valor predictivo en cuanto al comportamiento de cada individuo.

Tercero, carácter dinámico e ilimitado, el grado de perfectibilidad de las capacidades y competencias no tiene límites, ya que, se trata de un continuo aprendizaje en el que cada persona de manera dinámica de

acuerdo a sus circunstancias va respondiendo con niveles o grados de suficiencia variables a lo largo de la vida. Una persona es competente para algo cuando es capaz de resolver los problemas propios de ese ámbito de actuación. A medida que mejor resuelva el o los problemas, será más competente. Finalmente, evaluables, las competencias presuponen capacidades potenciales, éstas se manifiestan por medio de las acciones o tareas que realiza una persona en una situación determinada. Asimismo, el logro de competencias va desarrollando capacidades.

#### 2.3.4 Aprendizaje Basado en Competencias.

La Universidad de Bilbao (España) es una de las pioneras en implementar el Aprendizaje Basado en Competencias (ABC) en el marco del Espacio Europeo de la Educación Superior. Villa (2008) en una reciente publicación desarrollo los principales conceptos al respecto los cuales sistematizamos en las siguientes líneas.

El ABC significa establecer las competencias que se consideran necesarias en el mundo actual y que, como es lógico, no pueden ser únicamente determinadas por las universidades sin la consulta y participación de las entidades laborales y profesionales.

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

Este es un enfoque de enseñanza-aprendizaje que requiere necesariamente partir de un perfil académico-profesional que recoja los conocimientos y competencias que se desea desarrollen los estudiantes que estén realizando un determinado tipo de estudios. Su programa formativo debe explicitar las competencias genéricas y específicas

deseadas y distribuir las en los cursos que configuren la titulación correspondiente. Este enfoque requiere una gran coordinación y colaboración entre el profesorado para contribuir eficaz y eficientemente al desarrollo del perfil académico-profesional desde cada materia o asignatura.

Se basa en un análisis de las exigencias profesionales que ayudarán a definir y priorizar las competencias fundamentales requeridas en una determinada área profesional y / o de especialidad. Como ya había expresado en 1998 la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior resaltando la necesidad de un aprendizaje permanente y proporcionando las competencias adecuadas para contribuir al desarrollo cultural, social y económico de la sociedad.

Se fundamenta en un sistema de enseñanza-aprendizaje que progresivamente va desarrollando la autonomía de los estudiantes y su capacidad de aprender a aprender. Este enfoque pierde su sentido y su esencia si se incorpora únicamente como una metodología del profesor. Como indica Mario de Miguel y otros (2006): el carácter institucional de la enseñanza demanda una intervención conjunta del profesorado que garantice la necesaria convergencia de concepciones y planteamientos sobre lo que es enseñar a aprender a aprender y posterior coherencia en la actuación de los docentes de un centro. En esta línea todo profesor, en coordinación con el resto del profesorado del centro universitario, ha de organizar el proceso de enseñanza-aprendizaje de su materia como una intervención que fundamentalmente está dirigida al desarrollo de la misma a través del aprendizaje progresivamente autónomo de los estudiantes.

El ABC es un enfoque pedagógico asumido colectivamente y basado en la vinculación e interrelación de las materias que contribuyen específicamente aportando conocimientos científicos o técnicos y desarrollando competencias genéricas y específicas, en el que el estudiante es el verdadero motor de su aprendizaje, por lo que se necesita una dosis

de auto motivación y control de su esfuerzo, y desarrollo de estrategias cognitivas y meta cognitivas que le ayuden al aprendizaje y a la reflexión sobre su aprendizaje.

El ABC es un enfoque que se entronca bien con el concepto de European Credit Transfer System (ECTS), en el que cada estudiante debe tener la dedicación adecuada para adquirir o desarrollar las competencias propuestas en el tiempo estimado para ello. Es un sistema de aprendizaje personal que combina teoría y práctica y que se aleja del sistema anterior basado fundamentalmente en la memorización que permitía el estudio concentrado o intensivo en determinados momentos. El ABC exige una dedicación al aprendizaje más constante y sistemática y un mayor compromiso del propio estudiante para planificar y gestionar adecuadamente su tiempo.

Este supone un mayor enriquecimiento de las metodologías de aprendizaje, un mayor seguimiento y tutoría de los estudiantes individual y grupalmente y toda una gama de técnicas de evaluación de los aprendizajes. El profesorado modifica su papel en el proceso de enseñanza-aprendizaje y se concentra en las tareas de organización, seguimiento y evaluación del aprendizaje de los estudiantes.

#### 2.3.5 La Evaluación por competencias desde el Enfoque Socioformativo.

En el enfoque pedagógico socioformativo de Tobón (2010) la evaluación por competencias se realiza a través de tres ejes básicos: criterios, evidencias y matrices. La evaluación por competencias es un proceso que busca el mejorar en la actuación de las personas en la resolución de problemas del contexto. En este enfoque se prioriza la autoevaluación de las competencias desde la metacognición, lo cual se complementa con la covaloración y la heteroevaluación, es decir, se valora tanto el ser como el saber conocer y el saber hacer del estudiante dentro de un ámbito cualitativo y cuantitativo de la evaluación.

La valoración de las competencias en el proceso de formación del

estudiante se realiza determinando el grado o nivel de formación de éste teniendo en cuenta criterios de valoración y las evidencias de desempeño previstas en la competencia. La evaluación por competencias demanda el desarrollo de actividades tales como:

- a) Diseño y ejecución de un plan de valoración basado en técnicas e instrumentos que operativisen los criterios de valoración y las evidencias requeridas.
- b) Seguimiento al desempeño del estudiante en la realización de las actividades y resolución de los problemas desde una perspectiva cualitativa y cuantitativa.
- c) Asesoría al estudiante para que él mismo valore su aprendizaje y la autorregule (autovaloración).
- d) Realización de covaloración (con compañeros) y heterovaloraciones (valoración del docente).
- e) Retroalimentación continua al estudiante sobre su formación basada en competencias.

La evaluación por competencias es cualitativa o cuantitativa

La evaluación por competencias es tanto cualitativa como cuantitativa. En lo cualitativo se busca determinar de forma progresiva los logros concretos que van teniendo los estudiantes a medida que avanza en los módulos o asignaturas y en su carrera. En lo cuantitativo, los logros se relacionan con una escala numérica, para determinar de forma numérica el grado de avance. De este modo, los números indican niveles de desarrollo y tales niveles de desarrollo se corresponderán con niveles de logros cualitativos. Las matrices de evaluación de competencias son las que nos permiten evaluar los aprendizajes de los estudiantes tanto de forma cualitativa (en sus logros) como cuantitativa (niveles numéricos de avance).

Las matrices de evaluación.

Son instrumentos que permiten determinar el nivel de logro de los

estudiantes con respecto a las competencias propuestas para un módulo o asignatura, con referencia al producto o productos de dicho módulo o asignatura. Se han desarrollado a partir de rúbricas de evaluación de logros, Se componen de los siguientes elementos:

- competencias a evaluar en la matriz.
- Producto o productos del módulo: estos son los resultados que permiten determinar el nivel de calificación de los estudiantes al final del proceso formativo.
- Indicadores: son parámetros concretos de desempeño para evaluar los productos.
- Logros: son niveles de calidad en los indicadores (en el proyecto Tuning son los descriptores de calidad de los indicadores).
- Presentación: a veces es necesario darle una puntuación diferente a los niveles de logro para determinar cuál es su importancia.
- Actividades de evaluación: son tareas que se hacen para verificar los indicadores

#### Estrategias propias del proceso de evaluación por competencias

Son diversas las estrategias, para colocar algunos son: Prueba de observación, pruebas de ejecución y portafolio. En todo módulo hay que planear estrategias, se hacen en la evaluación de diagnóstico, en la evaluación continua, en la evaluación de promoción o en la evaluación de certificación.

El portafolio es una estrategia de evaluación en la cual los estudiantes van consiguiendo las evidencias de su aprendizaje. Acorde con las exigencias del docente, cada estudiante debe corregir y mejorar sus evidencias, como señal de aprendizaje.

#### 2.3.6 De la evaluación a la valoración de competencias

Con el ingreso de las competencias a la educación, la evaluación

tradicional está pasando del énfasis en conocimientos específicos y factuales (referidos a hechos) al énfasis en actuaciones integrales ante problemas del contexto. Con ello se busca la superación de diversos problemas en la evaluación tradicional, como la falta de pertinencia respecto a los retos del desarrollo personal y del contexto (comunitario, social, laboral-profesional, ambiental-ecológico, artístico e investigativo) y la ausencia de metodologías que posibiliten un análisis continuo del aprendizaje con base en criterios, evidencias y niveles de dominio.

Teniendo en cuenta lo anterior, se propone desde la socioformación el concepto de valoración para resaltar el carácter apreciativo de la evaluación y enfatizar en que es ante todo un proceso de reconocimiento de lo que las personas aprenden y ponen en acción - actuación en un contexto social, asumiéndose el error como una oportunidad de mejora y de crecimiento personal. Esto implica determinar de forma continua los avances de los estudiantes respecto a unas determinadas competencias con base en criterios argumentados y acordados (que no los impone el docente), y apoyarles en sus dificultades para que las superen.

A continuación se describen los ejes centrales del concepto de evaluación como valoración:

Eje nocional, consiste en un proceso de retroalimentación y reflexión para el desarrollo y mejoramiento de las competencias, teniendo en cuenta el diagnóstico y el seguimiento continuo. Eje categorial, la valoración se ubica dentro de la categoría general de la formación basada en competencias, ya que es la base para que el estudiante esté permanentemente informado sobre su proceso de aprendizaje con el fin de comprenderlo y autorregularlo (Alonso, 1991).

Por ello, la primera tarea del docente es enseñarles a sus estudiantes a autovalorarse (Díaz y Hernández, 1999). La valoración le permite al docente tener información sobre el proceso y los resultados en el aprendizaje de las competencias con el fin de brindarles a los estudiantes asesoría y apoyo ajustado a sus necesidades de formación.

Por otra parte, la valoración retroalimenta al docente sobre sus decisiones y su actuación como persona, lo cual favorece su formación personal y profesional.

### Aplicación de la valoración

Según Tobón (2013) la valoración de las competencias requiere de cuatro procesos interdependientes: autovaloración, covaloración, heterovaloración y metaevaluación.

La autoevaluación, es el proceso por medio del cual la propia persona valora la formación de sus competencias con referencia a unos determinados criterios y evidencias, teniendo como base un mapa de aprendizaje. De esta manera, la persona construye su autonomía asumiéndose como gestora de su propia educación; además, aporta información valiosa para que la propia institución educativa reconozca sus logros. Esta tiene dos componentes centrales: el autoconocimiento y la autorregulación. El autoconocimiento es un diálogo reflexivo continuo de cada ser humano consigo mismo que posibilita tomar conciencia de las competencias que es necesario construir y de cómo va dicha construcción. La autorregulación es la intervención sistemática y deliberada con el fin de orientar la construcción de las competencias de acuerdo con un plan trazado.

De manera específica, a continuación se recomiendan algunas pautas para que la autovaloración tenga éxito:

- Crear un espacio de confianza y aceptación dentro de la institución educativa con el fin de que los estudiantes puedan expresarse de manera libre y espontánea en tomo a su formación.
- Generar el hábito en los estudiantes de comparar los logros obtenidos con los criterios propuestos.
- Facilitar que los mismos estudiantes corrijan los errores introduciendo los cambios necesarios.

- Construir en los estudiantes la actitud de asumir la autovaloración con responsabilidad y sinceridad, desde el marco del proyecto ético de vida.
- Orientar a los estudiantes en la escritura de sus autovaloraciones.
- Elaborar mapas de aprendizaje para que los estudiantes se autovaloren y mejoren antes de los procesos de covaloración y heterovaloración. En muchos casos, los mismos mapas de autovaloración son útiles para la covaloración y heterovaloración.

La coevaluación, consiste en una estrategia por medio de la cual los estudiantes valoran entre sí sus competencias de acuerdo con unos criterios previamente definidos. De esta manera, un estudiante recibe retroalimentación de sus pares con respecto a su aprendizaje y actuación. La covaloración requiere de la puesta en práctica de las siguientes pautas:

- Concienciar a los estudiantes sobre la importancia de los comentarios de los compañeros para mejorar la actuación y construir la idoneidad.
- Generar en el grupo un clima de confianza y aceptación que permita la libre expresión.
- Motivar hacia la asunción de los comentarios de los compañeros desde una perspectiva constructiva, generando un reconocimiento mutuo de los logros y de los aspectos por seguir mejorando, evitando la crítica no constructiva, la sanción y la culpabilización.
- Asesorar a los estudiantes en cómo valorar los logros y las dificultades en sus compañeros, junto con el lenguaje que se debe emplear.
- Elaborar mapas de aprendizaje para apoyar la covaloración y asesorar a los pares en su empleo. Estos mapas en muchos casos pueden ser los mismos de la autovaloración y heterovaloración.

La heterovaloración, consiste en la valoración de las competencias de los estudiantes por parte de personas diferentes a sus pares, como el docente o docentes de la asignatura o proyecto formativo, el

Estado, una organización social o una empresa. El acto de valoración de las competencias es ante todo un proceso de comprensión, el cual, desde la complejidad, implica para el docente hacer parte de este, involucrarse, colocarse en el lugar del estudiante sin perder el propio lugar como profesional. De aquí que valorar es un acto de amor, por cuanto consiste en reconocer el aprendizaje del estudiante por pequeño o grande que sea, teniendo en cuenta la multidimensionalidad de la actuación y de la inteligencia. Por lo tanto, valorar implica respeto a la diferencia, discrecionalidad y confidencialidad en la información. Se sugieren las siguientes pautas:

- Preparar a los estudiantes para tener una disposición a someterse a la valoración de sus competencias por parte del docente, de la institución, de las empresas o del Estado.
- Valorar la formación de las competencias en los estudiantes teniendo como referencia la actuación de estos en actividades y problemas similares a los del contexto laboral.
- Tener en cuenta los resultados de la autovaloración y la covaloración.
- Escuchar a los estudiantes y resolver sus inquietudes frente a la valoración, evitando la verticalidad y la imposición.
- Brindar las suficientes oportunidades a los estudiantes de alcanzar los logros previstos teniendo en cuenta sus potencialidades y las posibilidades del docente y de la institución.
- Elaborar mapas de aprendizaje, técnicas e instrumentos de valoración.
- Revisar periódicamente los mapas de aprendizaje, técnicas e instrumentos de valoración con el fin de mejorar la calidad del proceso.

Por último la metaevaluación, consiste en analizar la pertinencia, utilidad, claridad y sencillez de las mismas estrategias e instrumentos de evaluación de competencias, con el fin de implementar mejoras continuas. Implica considerar también el proceso de la evaluación, con la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación, para estar en un

continuo perfeccionamiento. Esto debe ser una tarea continua de los directivos y docentes, con el apoyo de los estudiantes. También es necesaria la metaevaluación más allá de la institución, buscando que sea parte del sistema educativo con el fin de asegurar su pertinencia. Algunas pautas para llevar a cabo este proceso son las siguientes:

- Presentarles las estrategias e instrumentos de evaluación de competencias a los colegas para que brinden sugerencias de mejoramiento.
- Posibilitar que los estudiantes brinden sugerencias en tomo al mejoramiento de las estrategias de evaluación, como el portafolio, los mapas, los sociodramas, etc. Esto puede ser de forma verbal o por escrito, y con ello el docente se retroalimenta frente a la necesidad de posibles mejoras.
- Incluir en los instrumentos de evaluación un apartado que invite a los estudiantes a brindar sugerencias para mejorarlos, como por ejemplo: ¿Qué aspectos deberían quitarse o agregarse al instrumento para evaluar de manera más clara e integral tu aprendizaje? Explica tus sugerencias. Los instrumentos se podrían acompañar también de listas de cotejo, cuestionarios, etc. para evaluar de manera más precisa su calidad.

La valoración de las competencias en el marco de la Educación tiene cuatro fines, los cuales son: la formación, la promoción y la certificación. El primero, tiene como meta esencial brindar retroalimentación a los estudiantes y docentes; a partir de unas determinadas estrategias didácticas. La segunda, consiste en determinar el grado de desarrollo de las competencias dentro de un determinado módulo o PF, para determinar si los estudiantes pueden ser promocionados o no a otro nivel. La tercera, consiste en una serie de pruebas con el fin de determinar si poseen las competencias. Y finalmente la valoración de las competencias debe servir al docente para mejorar la calidad de los procesos didácticos, reconociendo que los estudiantes tienen diferentes potencialidades (Zabalza, 2003 citado por Tobón, 2013).

## Evaluación de los Aprendizajes:

La evaluación es un proceso que forma parte del aprendizaje y está orientado a recoger información a través de técnicas e instrumentos, procesarla, emitir juicios de valor y generar la toma de decisiones para la mejora de los resultados. Esta evaluación en los niños de educación primaria será en base a las capacidades y actitudes definidas en el currículo de acuerdo a la política educativa nacional.

## La Evaluación de Desempeño

La evaluación del desempeño está basada en lo que los estudiantes demuestren que pueda hacer. De acuerdo al Ministerio de Educación de la Colombia Británica (1944), el término se usa para describir los enfoques de la evaluación que valoran tanto el proceso como el producto. Marzano et al (1993) abarcan más elementos en su definición de evaluación del desempeño, estos son: se refiere a una variedad de tareas y situaciones en las cuales se les da a los estudiantes las oportunidades para demostrar su comprensión y para “demostrar” y para aplicar plenamente conocimientos, destrezas y hábitos de la mente en una variedad de diferentes contextos; a menudo se produce todo el tiempo y se expresa en un producto tangible o en un desempeño observable, estimula la auto evaluación y la revisión; a veces involucra a estudiantes que trabajan con otros; requiere de juicios cualitativos para asignar puntajes; revela los grados de habilidad basados en criterios establecidos y hace públicos los criterios para asignar puntaje.

## Evaluación basada en Resultados

De acuerdo a Spady (1993) “la educación basada en resultados significa focalizar y organizar todo un programa escolar y los esfuerzos de enseñanza en torno a resultados claramente definidos que queremos que todos los estudiantes demuestren cuando ellos egresan de la escuela”. Estos es, los resultados de aprendizaje propuestos son los puntos de partida para definir el sistema (Hansen, 1989). Se describe un conjunto de condiciones que caracterizan la vida real y estos se usan para derivar un

conjunto de desempeños de culminación; el foco es tanto sobre la competencia como sobre el contenido pero no sobre el tiempo que se necesita para alcanzar los estándares.

Las capacidades:

Las capacidades son aquellas aptitudes que el alumno ha de alcanzar para conseguir un desarrollo integral como persona. En el currículo de una etapa educativa, los objetivos generales de etapa y de área vienen expresados en términos de capacidades

El DCN, está sustentado sobre la base de fundamentos que explicitan el qué, el para qué y el cómo enseñar y aprender. Propone competencias a lo largo de cada uno de los ciclos, las cuales se logran en un proceso continuo a través del desarrollo de capacidades, conocimientos, actitudes y valores debidamente articulados, que deben ser trabajados en la institución educativa con el fin de que se evidencien en el saber actuar de los estudiantes (Diseño Curricular de la Educación Básica Regular, 2008).

Capacidades fundamentales

Se caracterizan por su alto grado de complejidad, por reflejar las grandes finalidades del diseño curricular. Ellas son el pensamiento creativo, el pensamiento crítico, la toma de decisiones y la solución de problemas. El nuevo diseño curricular no hace referencia a estas capacidades fundamentales. Más bien identifica un conjunto de propósitos de la educación básica regular al 2021, que son definidos como las intenciones pedagógicas del sistema educativo peruano, con el fin de responder a las demandas actuales que la sociedad plantea a la educación básica regular y que todo estudiante debe lograr.

Capacidades de área.

Son una concreción de las capacidades fundamentales, una adaptación de las capacidades al área curricular de que se trate. El diseño

curricular nacional aprobado por el Ministerio de Educación en diciembre del 2008 considera las áreas como Organizadores del Currículo que se deben desarrollar considerando las características particulares de los estudiantes, sus necesidades, creencias, valores, cultura, lengua, en suma la diversidad del ser humano.

### Instrumentos

Los instrumentos y técnicas de evaluación son las herramientas que usa el profesor necesarias para obtener evidencias de los desempeños de los alumnos en un proceso de enseñanza y aprendizaje. Los instrumentos no son fines en sí mismos, pero constituyen una ayuda para obtener datos e informaciones respecto del estudiante, por ello el profesor debe poner mucha atención en la calidad de éstos ya que un instrumento inadecuado provoca una distorsión de la realidad.

### Técnica

Están constituidas por un conjunto de procedimientos, reglas y principios que se hacen abarca todos los ámbitos del desarrollo personal de los alumnos, así como tipo de capacidad y contenido, de tal manera que se obtenga información más completa y detallada posible y con la mayor objetividad.

### CAPÍTULO III

#### RESULTADOS DE INVESTIGACIÓN.

### 3.1. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE DATOS.

Este estudio, comprende una fase importante consistente en la investigación factible del objeto de estudio. Para ello se aplicaron instrumentos como: encuestas a estudiantes y profesores, entrevistas a directivos de Instituciones Educativas y profesionales especialistas locales sobre el tema; que permitieron obtener datos cuantitativos y cualitativos que enriquecen el análisis diagnóstico.

Los resultados que se presentan están organizados en dos rubros: el primero que corresponde al cuestionario de la encuesta aplicada a los profesores y estudiantes – en ese orden -, cuyos análisis son cualitativos en su mayoría, y el segundo contiene información de la entrevista.

La encuesta aplicada a los profesores y estudiantes tienen similar estructura y contenido. La encuesta aplicada a los profesores (Ver Anexo 01), se inicia con una información general sobre centro laboral, formación inicial, temporalidad en el servicio docente, entre otros datos. Luego se solicita información sobre las temáticas en las cuales ha recibido capacitación en los últimos años con la finalidad de identificar la problemática de las competencias que los docentes tienen para evaluar los aprendizajes en los estudiantes de educación primaria. También se incluye, lo que a nuestro criterio es lo central en el instrumento: la competencia de evaluación y sus elementos de competencias, las mismas que fueron trabajadas con el apoyo de profesores universitarios expertos en la formación inicial y continua de profesores. Finalmente, se interroga a los profesores sobre la forma cómo están evaluados en la actualidad a los estudiantes y, también sobre las necesidades de capacitación que tienen sobre evaluación.

### 3.1.1. Resultados de la encuesta aplicada a los Profesores de Educación Básica.

**Tabla N° 01**  
**Capacitaciones en los últimos 03 años según Nivel Educativo de los de los Directivos y Profesores de la I.E. Peruano Español. Chiclayo - Marzo 2014.**

Capacitación		Nivel Educativo			Total
		Inicial	Primaria	Secundaria	
Contenidos curriculares de la especialidad	Si	1	9	6	16
	No	0	5	23	28
Metodología de enseñanza	Si	0	6	12	18
	No	1	8	17	26
Evaluación de los aprendizajes	Si	1	6	7	14
	No	0	8	22	30
Investigación científica	Si	0	5	4	9
	No	1	9	25	35
Gestión educativa	Si	1	5	3	9
	No	0	9	26	35
Tutoría	Si	0	7	16	23
	No	1	7	13	21
<b>Total</b>		<b>1</b>	<b>14</b>	<b>29</b>	<b>44</b>

**Fuente:** Encuesta aplicada a Directivos y Profesores de la I.E. Peruano Español. Chiclayo - Marzo 2014.

La Institución educativa cuenta con los niveles de inicial, primaria y secundaria siendo la capacitación de su docente muy importante. Según los temas de capacitación realizados por los docentes de la I.E. en los últimos tres años se observa que el 36.36% lo realizó en contenidos curriculares de la especialidad, Metodología de la enseñanza (40.91%), Evaluación de los aprendizajes (31.82%), Evaluación y gestión Educativa (20.45%) respectivamente y en Tutoría (52.27%).

**Tabla N° 02**  
**Capacitaciones en los últimos 03 años según Grado académico**  
**de los Directivos y Profesores de la I.E. Peruano Español. Chiclayo -**  
**Marzo 2014.**

Capacitación		Grado académico máximo			Total
		Profesor	Licenciado	Magíster	
Contenidos curriculares de la especialidad	Si	7	7	2	16
	No	9	17	2	28
Metodología de enseñanza	Si	7	9	2	18
	No	9	15	2	26
Evaluación de los aprendizajes	Si	4	9	1	14
	No	12	15	3	30
Investigación científica	Si	3	6	0	9
	No	13	18	4	35
Gestión educativa	Si	3	4	2	9
	No	13	20	2	35
Tutoría	Si	6	15	2	23
	No	10	9	2	21
<b>Total</b>		<b>16</b>	<b>24</b>	<b>4</b>	<b>44</b>

**Fuente:** Encuesta aplicada a Directivos y Profesores de la I.E. Peruano Español. Chiclayo - Marzo 2014.

Según las capacitaciones realizadas por los docentes en los últimos tres años según grado académico se observa que en contenidos curriculares de la especialidad se capacitaron un total de 16 docentes (7 profesores – 7 licenciados - 2 magister). En metodología de enseñanza recibieron capacitación en total 18 docentes, de los cuales son 7 profesores, 9 licenciados y 2 magister.

En evaluación de aprendizajes recibieron capacitación 14 de los docentes de los cuales 4 son profesores, 9 licenciados y un magister.

En investigación científica 9 docentes de los cuales (3 profesores-6 licenciados); en gestión educativa en total 9 docentes (3 profesores – 4 licenciados – 2 magister).

El tema por el cual los docentes en su mayoría recibieron capacitación es en tutoría 23 docentes (6 profesores – 15 licenciados – 2 magister).

**Tabla N° 03**  
**Capacitaciones en los últimos 03 años según Grado académico**  
**de los Directivos y Profesores de la I.E. Peruano Español. Chiclayo -**  
**Marzo 2014.**

Capacitación		Años de docencia					Total
		0 - 3 años	4 - 6 años	7 - 9 años	10 - 12 años	Más de 13 años	
Contenidos curriculares de la especialidad	Si	3	3	4	4	2	16
	No	4	5	5	9	5	28
Metodología de enseñanza	Si	2	4	2	7	3	18
	No	5	4	7	6	4	26
Evaluación de los aprendizajes	Si	1	5	1	6	1	14
	No	6	3	8	7	6	30
Investigación científica	Si	1	4	1	2	1	9
	No	6	4	8	1	6	35
Gestión educativa	Si	1	4	2	2	0	9
	No	6	4	7	1	7	35
Tutoría	Si	2	5	3	9	4	23
	No	5	3	6	4	3	21
<b>Total</b>		<b>7</b>	<b>8</b>	<b>9</b>	<b>3</b>	<b>7</b>	<b>44</b>

**Fuente:** Encuesta aplicada a Directivos y Profesores de la I.E. Peruano Español. Chiclayo - Marzo 2014.

Según las capacitaciones realizadas por los docentes en los últimos tres años según grado académico se observa que en contenidos curriculares de especialidad se capacitaron un total de 16 docentes (3 de los que laboran entre 0 -6 años; 8 profesores que trabajan entre 7 -12 años y solo 2 de los que laboran más de 13 años) En metodología de enseñanza recibieron capacitación en total 18 docentes, de los cuales 2 son profesores entre 0 -3 años; 4, entre 4 -6 años; 2, entre 7 - 9 años; 7, entre 10 -12 años y 3 los que laboran más de 13 años.

En Evaluación de aprendizajes recibieron capacitación 14 de los docentes, de los cuales los más capacitados son los que tienen entre 7 -9 años de experiencia 5 y 6 profesores entre 10 -12 años laborando, siendo el total 14 de 44 docentes encuestados. Las cifras son mayores en Investigación científica 9 docentes de los cuales 4 profesores trabajan entre 4 -6 años y 2 docentes entre 10 -12 años. Lo mismo ocurre en Gestión Educativa. El tema por el cual los docentes, en su mayoría, recibieron capacitación, es en Tutoría, 23 docentes.

**Tabla N° 04**  
**Competencias en Evaluación de los Aprendizajes alcanzadas, según el**  
**Nivel Educativo de los Directivos y Profesores de la I.E. Peruano Español.**  
**Chiclayo - Marzo 2014.**

Competencia	Evaluación	Nivel Educativo.			Total
		Inicial	Primaria	Secundaria	
Aplico técnicas e instrumentos de evaluación para evaluar conocimientos	Muy Escaso	0	0	1	1
	Escaso	0	0	0	0
	Regular	0	2	9	11
	Bueno	1	7	11	19
	Muy bueno	0	5	8	13
Aplico técnicas e instrumentos para evaluar capacidades y actitudes"	Muy Escaso	0	0	0	0
	Escaso	0	0	2	2
	Regular	0	3	10	13
	Bueno	1	6	11	18
	Muy bueno	0	5	6	11
Comprendo los tipos, funciones y características de la evaluación"	Muy Escaso	0	0	1	1
	Escaso	0	1	1	2
	Regular	1	3	9	13
	Bueno	0	5	13	18
	Muy bueno	0	5	5	10
Elaboro rúbricas, matrices de evaluación	Muy Escaso	0	0	1	1
	Escaso	0	2	2	4
	Regular	1	4	16	21
	Bueno	0	5	8	13
	Muy bueno	0	3	2	5
"Emito juicios en función de los indicadores de evaluación"	Muy Escaso	0	0	1	1
	Escaso	0	0	1	1
	Regular	1	3	7	11
	Bueno	0	2	17	19
	Muy bueno	0	9	4	13
Evalúo competencias	Muy Escaso	0	1	1	2
	Escaso	0	2	0	2
	Regular	1	2	12	15
	Bueno	0	4	12	16
	Muy bueno	0	5	4	9
Planifico la programación curricular	Muy Escaso	0	0	0	0
	Escaso	0	0	1	1
	Regular	1	3	5	9
	Bueno	0	3	12	15
	Muy bueno	0	8	11	19
Tomo decisiones como retroalimentación, reprogramación	Muy Escaso	0	0	1	1
	Escaso	0	0	1	1
	Regular	1	2	3	6
	Bueno	0	3	16	19
	Muy bueno	0	9	8	17
<b>Total</b>		<b>1</b>	<b>14</b>	<b>29</b>	<b>44</b>

**Fuente:** Encuesta aplicada a Directivos y Profesores de la I.E. Peruano Español. Chiclayo - Marzo 2014.

Al realizar el análisis de las competencias en Evaluación de los Aprendizajes alcanzadas por los docentes de la I.E. se observa que tienen un nivel bueno en la aplicación de técnicas e instrumentos de evaluación para evaluar conocimientos (43.18%), capacidades y actitudes (40.91%), comprensión de tipos funciones y características de la evaluación, emitir juicios en función de los indicadores (43.18%), Evaluación de competencias (36.36%), en la toma de decisiones retroalimentación y reprogramación (43.18%).

Así mismo se observó un nivel muy bueno en la planificación y programación curricular (43.18%), la competencia elaboración de rúbricas, matrices de evaluación (47.73%) se encuentran en un nivel regular por los docentes.

**Tabla N° 05**  
**Competencias en Evaluación de los Aprendizajes alcanzadas, según Grado Académico máximo de los Directivos y Profesores de la I.E. Peruano Español.**  
**Chiclayo - Marzo 2014.**

Competencias Evaluación de Aprendizajes		Grado académico máximo			Total
		Profesor	Licenciado	Magíster	
Aplico técnicas e instrumentos de evaluación para evaluar conocimientos	Muy Escaso	1	0	0	1
	Escaso	0	0	0	0
	Regular	5	6	0	11
	Bueno	7	10	2	19
	Muy bueno	3	8	2	13
Aplico técnicas e instrumentos para evaluar capacidades y actitudes"	Muy Escaso	0	0	0	0
	Escaso	2	0	0	2
	Regular	6	6	1	13
	Bueno	5	11	2	18
	Muy bueno	3	7	1	11
Comprendo los tipos, funciones y características de la evaluación	Muy Escaso	0	1	0	1
	Escaso	0	2	0	2
	Regular	5	7	1	13
	Bueno	8	10	0	18
	Muy bueno	3	4	3	10
Conozco la teoría sobre la evaluación de los aprendizajes	Muy Escaso	0	1	0	1
	Escaso	2	3	0	5
	Regular	7	8	1	16
	Bueno	6	4	3	13
	Muy bueno	1	8	0	9

<b>Elaboro rúbricas, matrices de evaluación</b>	Muy Escaso	0	1	0	1
	Escaso	0	4	0	4
	Regular	9	10	2	21
	Bueno	6	5	2	13
	Muy bueno	1	4	0	5
<b>Emito juicios en función de los indicadores de evaluación</b>	Muy Escaso	0	0	0	0
	Escaso	0	1	0	1
	Regular	3	7	1	11
	Bueno	9	9	1	19
	Muy bueno	4	7	2	13
<b>Evalúo competencias</b>	Muy Escaso	1	1	0	2
	Escaso	0	2	0	2
	Regular	7	7	1	15
	Bueno	6	8	2	16
	Muy bueno	2	6	1	9
<b>Planifico la programación curricular</b>	Muy Escaso	0	0	0	0
	Escaso	1	0	0	1
	Regular	1	7	1	9
	Bueno	7	6	2	15
	Muy bueno	7	11	1	19
<b>Tomo decisiones como retroalimentación, reprogramación</b>	Muy Escaso	1	0	0	1
	Escaso	1	0	0	1
	Regular	1	5	0	6
	Bueno	7	11	1	19
	Muy bueno	6	8	3	17
<b>Total</b>		<b>16</b>	<b>24</b>	<b>4</b>	<b>44</b>

**Fuente:** Encuesta aplicada a Directivos y Profesores de la I.E. Peruano Español. Chiclayo - Marzo 2014.

Al realizar las competencias en evaluación de los aprendizajes alcanzadas por los docentes de la I.E. se observa que tienen un nivel bueno en cuanto a aplicación de técnicas e instrumentos de Evaluación para evaluar conocimientos (43,18%) capacidades y actitudes (40,91%), comprensión de tipos, funciones y características de la evaluación, emitir juicios en función de los indicadores (43,18%), evaluación de competencias (36,36%), en la toma de decisiones retroalimentación y reprogramación (43,18%).

Asimismo se observó un nivel muy bueno en la planificación y programación curricular (43,18%), la competencia elaboración de rúbricas, matrices de evaluación (47,73%) se encontró un nivel regular en los docentes

**Tabla N° 06**  
**Competencias en Evaluación de los Aprendizajes alcanzadas, según Años de**  
**Docencia máximo de los Directivos y Profesores de la I.E. Peruano Español. Chiclayo -**  
**Marzo 2014.**

Competencias Aprendizajes	Evaluación de	Años de docencia					Total
		0 - 3 años	4 - 6 años	7 - 9 años	10 - 12 años	Más de 13 años	
Aplico técnicas e instrumentos de evaluación para evaluar conocimientos	Muy Escaso	0	0	1	0	0	1
	Escaso	0	0	0	0	0	0
	Regular	4	0	0	6	1	11
	Bueno	2	4	4	3	6	19
	Muy bueno	1	4	4	4	0	13
Aplico técnicas e instrumentos para evaluar capacidades y actitudes"	Muy Escaso	0	0	0	0	0	0
	Escaso	0	0	1	1	0	2
	Regular	5	1	3	4	0	13
	Bueno	2	3	2	4	7	18
	Muy bueno	0	4	3	4	0	11
Comprendo los tipos, funciones y características de la evaluación"	Muy Escaso	0	0	1	0	0	1
	Escaso	1	0	0	1	0	2
	Regular	4	0	2	3	4	13
	Bueno	1	5	4	6	2	18
	Muy bueno	1	3	2	3	1	10
Conozco la teoría sobre la evaluación de los aprendizajes"	Muy Escaso	0	0	1	0	0	1
	Escaso	2	0	1	2	0	5
	Regular	5	1	2	4	4	16
	Bueno	0	4	3	4	2	13
	Muy bueno	0	3	2	3	1	9
Elaboro rúbricas, matrices de evaluación	Muy Escaso	0	0	0	1	0	1
	Escaso	1	0	0	2	1	4
	Regular	4	3	5	4	5	21
	Bueno	2	3	1	6	1	13
	Muy bueno	0	2	3	0	0	5
Emito juicios en función de los indicadores de evaluación	Muy Escaso	0	0	0	1	0	1
	Escaso	0	0	0	1	0	1
	Regular	4	0	1	2	4	11
	Bueno	3	4	1	9	2	19
	Muy bueno	0	4	7	1	1	13
Evalúo competencias	Muy Escaso	0	0	0	2	0	2
	Escaso	0	0	0	0	2	2
	Regular	5	1	3	5	1	15
	Bueno	2	5	2	4	3	16
	Muy bueno	0	2	4	2	1	9
Planifico la programación curricular	Muy Escaso	0	0	0	0	0	0
	Escaso	1	0	0	0	0	1
	Regular	1	1	1	2	4	9

	<b>Bueno</b>	3	2	1	7	2	15
	<b>Muy bueno</b>	2	5	7	4	1	19
	<b>Muy Escaso</b>	1	0	0	0	0	1
<b>Tomo decisiones como retroalimentación, reprogramación</b>	<b>Escaso</b>	1	0	0	0	0	1
	<b>Regular</b>	2	0	1	0	3	6
	<b>Bueno</b>	2	5	2	8	2	19
	<b>Muy bueno</b>	1	3	6	5	2	17
<b>Total</b>		<b>7</b>	<b>8</b>	<b>9</b>	<b>13</b>	<b>7</b>	<b>44</b>

**Fuente:** Encuesta aplicada a Directivos y Profesores de la I.E. Peruano Español. Chiclayo - Marzo 2014.

Al realizar el análisis de las competencias en evaluación de los aprendizajes alcanzadas por los docentes de la I.E. se observa que tiene un nivel bueno en la aplicación de técnicas e instrumentos de evaluación para evaluar conocimientos (43.18%), capacidades y actitudes (40.91%) comprensión de tipos funciones y características de la evaluación, emitir juicios en función de los indicadores (43.18%), evaluación de competencias (36.36%), en la toma de decisiones retroalimentación y reprogramación (43.18%).

Así mismo se observó un nivel muy bueno en la planificación y programación curricular (43.18%), la competencia elaboración de rúbricas, matrices de evaluación (47.73%) se encuentra en un nivel regular por los docentes

El detalle que se puede apreciar, a través de esta tabla es que al margen del tiempo de servicio que vienen brindando a la Educación. Sí conocen sobre el tema, la dificultad está en la ejecución o elaboración del mismo.

**Tabla N° 07**  
**Competencias en Evaluación de los Aprendizajes que deben poseer,**  
**según Nivel Educativo de los Directivos y Profesores de la I.E. Peruano**  
**Español. Chiclayo - Marzo 2014.**

Competencias de Evaluación de Aprendizajes	Nivel Educativo.			Total
	Inicial	Primaria	Secundaria	
Planifica la evaluación según los logros de aprendizajes esperados	Muy Escaso	0	0	0
	Escaso	0	0	0
	Regular	0	0	5
	Bueno	1	7	17
	Muy bueno	0	7	7
Elabora instrumentos de evaluación con base a las evidencias que presentarán los los estudiantes	Muy Escaso	0	0	1
	Escaso	0	0	0
	Regular	1	2	10
	Bueno	0	4	12
	Muy bueno	0	8	6
Determina los logros, aspectos por mejorar y nivel de desempeño de las competencias en los estudiantes	Muy Escaso	0	0	0
	Escaso	0	0	0
	Escaso	0	0	1
	Regular	0	2	9
	Bueno	1	4	15
Brinda retroalimentación de forma cordial y propositiva a los estudiantes de acuerdo a las competencias, capacidades, actitudes para formar	Muy Escaso	0	0	0
	Escaso	0	0	0
	Regular	0	4	6
	Bueno	1	4	13
	Muy bueno	0	6	10
Logra el mejoramiento continuo de los estudiantes de acuerdo a las competencias, capacidades, actitudes para formar	Muy Escaso	0	0	0
	Escaso	0	2	2
	Regular	0	2	7
	Bueno	1	7	14
	Muy bueno	0	3	6
Aplica la evaluación de las competencias, capacidades, actitudes; considerando la diversidad en el aprendizaje y en los contextos socioculturales	Muy Escaso	0	0	0
	Escaso	0	1	0
	Regular	0	3	6
	Bueno	1	6	16
	Muy bueno	0	4	7
<b>Total</b>	<b>1</b>	<b>14</b>	<b>29</b>	<b>44</b>

Fuente: Encuesta aplicada a Directivos y Profesores de la I.E. Peruano Español. Chiclayo - Marzo 2014.

Podemos simplificar esta tabla de resultados y nos damos cuenta que 56.81% planifica la evaluación de los aprendizajes, pues el porcentaje antes mencionado muestra un nivel bueno, el 36.36% muestra que sí elabora

instrumentos de evaluación, mientras que el 45% determina los logros y aspectos por mejorar el nivel de desempeño de las competencias en los estudiantes, en el ítem en cuanto a sí el docente brinda retroalimentación de forma cordial y propositiva el 40% manifestó tener un nivel bueno. El 50% dijo mediante su sistema evaluativo logra el mejoramiento continuo de los estudiantes y el 52% de profesores dijo sí aplicar evaluación por competencias, pero ya sabemos que en el fondo ellos se contradicen en sus declaraciones y lo que hacen en aula.

**Tabla N° 08**  
**Competencias en Evaluación de los Aprendizajes que deben poseer, según**  
**Grado Académico Alcanzado de los Directivos y Profesores de la I.E. Peruano**  
**Español. Chiclayo - Marzo 2014.**

Competencias de Evaluación de Aprendizajes	Grado académico máximo			Total	
	Profesor	Licenciado	Magíster		
Planifica la evaluación según los logros de aprendizajes esperados	Muy Escaso	0	0	0	0
	Escaso	0	0	0	0
	Regular	3	2	0	5
	Bueno	6	16	3	25
	Muy bueno	7	6	1	14
Elabora instrumentos de evaluación con base a las evidencias que presentarán los estudiantes	Muy Escaso	0	1	0	1
	Escaso	0	0	0	0
	Regular	6	7	0	13
	Bueno	5	8	3	16
	Muy bueno	5	8	1	14
Determina los logros, aspectos por mejorar y nivel de desempeño de las competencias en los estudiantes	Muy Escaso	0	0	0	0
	Escaso	0	1	0	1
	Regular	6	5	0	11
	Bueno	6	10	4	20
	Muy bueno	4	8	0	12
Brinda retroalimentación de forma cordial y propositiva a los estudiantes de acuerdo a las competencias, capacidades, actitudes para formar	Muy Escaso	0	0	0	0
	Escaso	0	0	0	0
	Regular	3	6	1	10
	Bueno	7	11	0	18
	Muy bueno	6	7	3	16
Logra el mejoramiento continuo de los estudiantes de acuerdo a las competencias, capacidades, actitudes para formar	Muy Escaso	0	0	0	0
	Escaso	2	2	0	4
	Regular	3	6	0	9
	Bueno	7	12	3	22
	Muy bueno	4	4	1	9
Aplica la evaluación de las competencias, capacidades, actitudes; considerando la diversidad en el aprendizaje y en los	Muy Escaso	0	0	0	0
	Escaso	1	0	0	1
	Regular	4	5	0	9

contextos socioculturales	Bueno	7	12	4	23
	Muy bueno	4	7	0	11
<b>Total</b>		<b>16</b>	<b>24</b>	<b>4</b>	<b>44</b>

Fuente: Encuesta aplicada a Directivos y Profesores de la I.E. Peruano Español. Chiclayo - Marzo 2014.

Podemos simplificar esta tabla de resultados y nos damos cuenta que 56.81% planifica la evaluación de los aprendizajes, pues el porcentaje antes mencionado muestra un nivel bueno, el 36.36% muestra que sí elabora instrumentos de evaluación, mientras que el 45% determina los logros y aspectos por mejorar el nivel de desempeño de las competencias en los estudiantes, en el ítem en cuanto a sí el docente brinda retroalimentación de forma cordial y propositiva el 40% manifestó tener un nivel bueno. El 50% dijo mediante su sistema evaluativo logra el mejoramiento continuo de los estudiantes y el 52% de profesores dijo sí aplicar evaluación por competencias, pero ya sabemos que en el fondo ellos se contradicen en sus declaraciones y lo que hacen en aula.

**Tabla N° 09**  
**Competencias en Evaluación de los Aprendizajes que deben poseer,**  
**según Años de Docencia de los Directivos y Profesores de la I.E. Peruano**  
**Español. Chiclayo - 2014.**

Competencias de Evaluación de Aprendizajes		Años de docencia					Total
		0 - 3 años	4 - 6 años	7 - 9 años	10 - 12 años	Más de 13 años	
Planifica la evaluación según los logros de aprendizajes esperados	Muy Escaso	(	(	0	0	0	0
	Escaso	(	(	0	0	0	0
	Regular	(	(	1	3	1	5
	Bueno	¿	¿	2	7	6	25
	Muy bueno	¿	¿	6	3	0	14
Elabora instrumentos de evaluación base a las evidencias que presentarán los estudiantes	Muy Escaso	(	(	1	0	0	1
	Escaso	(	(	0	0	0	0
	Regular	¿	¿	1	3	3	13
	Bueno	¿	¿	2	5	4	16
	Muy bueno	(	¿	5	5	0	14
Determina los	Muy Escaso	(	(	0	0	0	0

<b>logros, aspectos por mejorar y nivel de desempeño de las competencias en los estudiantes</b>	Escaso	0	0	0	1
	Regular	2	4	3	11
	Bueno	4	4	3	20
	Muy bueno	3	5	1	12
<b>Brinda retroalimentación de forma cordial y propositiva a los estudiantes de acuerdo a las competencias, capacidades, actitudes para formar</b>	Muy Escaso	0	0	0	0
	Escaso	0	0	0	0
	Regular	2	3	2	10
	Bueno	3	5	2	18
	Muy bueno	4	5	3	16
<b>Logra el mejoramiento continuo de los estudiantes de acuerdo a las competencias, capacidades, actitudes para formar</b>	Muy Escaso	0	0	0	0
	Escaso	3	0	0	4
	Regular	0	4	2	9
	Bueno	5	6	4	22
	Muy bueno	1	3	1	9
<b>Aplica la evaluación de las competencias, capacidades, actitudes; considerando la diversidad en el aprendizaje y en los contextos socioculturales</b>	Muy Escaso	0	0	0	0
	Escaso	0	0	0	1
	Regular	2	3	3	9
	Bueno	5	6	3	23
	Muy bueno	2	4	1	11
<b>Total</b>		<b>9</b>	<b>1</b>	<b>7</b>	<b>44</b>
		<b>3</b>			

Fuente: Encuesta aplicada a Directivos y Profesores de la I.E. Peruano Español. Chiclayo - Marzo 2014.

Podemos simplificar esta tabla de resultados y nos damos cuenta que 56.81% planifica la evaluación de los aprendizajes, pues el porcentaje antes mencionado muestra un nivel bueno, el 36.36% muestra que sí elabora instrumentos de evaluación, mientras que el 45% determina los logros y aspectos por mejorar el nivel de desempeño de las competencias en los estudiantes, en el ítem en cuanto a sí el docente brinda retroalimentación de forma cordial y propositiva el 40% manifestó tener un nivel bueno. El 50% dijo mediante su sistema evaluativo logra el mejoramiento continuo de los estudiantes y el 52% de profesores dijo sí aplicar evaluación por competencias, pero ya sabemos que en el fondo ellos se contradicen en sus declaraciones y lo que hacen en aula.

**Tabla N° 10**  
**Características de Evaluación con mayor frecuencia, según Grado Académico de Docencia de los Directivos y Profesores de la I.E. Peruano Español. Chiclayo - Marzo 2014.**

Lo que evalúa con mayor frecuencia en los estudiantes es	Grado académico máximo			Total
	Profesor	Licenciado	Magíster	
Solo mis valores y actitudes	2	0	0	2
Solo mis habilidades y destrezas	1	1	0	2
Mis conocimientos, habilidades y valores	13	23	4	40
<b>Total</b>	<b>16</b>	<b>24</b>	<b>4</b>	<b>44</b>

**Fuente:** Encuesta aplicada a Directivos y Profesores de la I.E. Peruano Español. Chiclayo - Marzo 2014.

Al realizar el análisis de que es lo que evalúan con mayor frecuencia los docentes a los estudiantes, se observó que el 90.91% manifestaron que tienen en cuentas los conocimientos, habilidades y valores, otras características que también se consideran los valores, actitudes, habilidades y destrezas en un 4.55% respectivamente.

**Tabla N° 11**  
**Instrumentos para evaluación utilizados por los Directivos y Profesores de la I.E. Peruano Español. Chiclayo - Marzo 2014.**

Instrumentos para evaluación	Si		No	
	n	%	n	%
<b>Cuestionarios de preguntas abiertas</b>	15	34.09%	29	65.91%
<b>Pruebas de conocimiento (tipo test – pruebas objetivas)</b>	30	68.18%	14	31.82%
<b>Lista de cotejos</b>	14	31.82%	30	68.18%
<b>Escalas de valoración</b>	9	20.45%	35	79.55%
<b>Pruebas orales</b>	23	52.27%	21	47.73%

**Fuente:** Encuesta aplicada a Directivos y Profesores de la I.E. Peruano Español. Chiclayo - Marzo 2014.

De los instrumentos para evaluación utilizados por los docentes se observa que se utilizan con mayor frecuencia las Pruebas de conocimiento (tipo test – pruebas objetivas) (68.18%), pruebas orales (52.27%), cuestionario de preguntas abiertas (34.09%), lista de cotejos (31.82%) y mediante escala de valoración (20.45%).

**Tabla N° 12**  
**Necesidades de capacitación respecto a la evaluación de los**  
**aprendizajes manifestadas por los Directivos y Profesores de la I.E. Peruano**  
**Español.**  
**Chiclayo - Marzo 2014.**

Capacitación Aprendizaje	Evaluación de	Si		No	
		n	%	n	%
Fundamentos teóricos de evaluación de los aprendizajes.		4	9.09%	40	90.91%
Evaluación de los aprendizajes por capacidades y actitudes.		18	40.91%	26	59.09%
Evaluación por competencias.		21	47.73%	23	52.27%
Técnicas e Instrumentos de evaluación de los aprendizajes.		22	50.00%	22	50.00%
Meta evaluación.		4	9.09%	40	90.91%
Elaboración de matrices y rúbricas		10	22.73%	34	77.27%
Realimentación de los aprendizajes		4	9.09%	40	90.91%

**Fuente:** Encuesta aplicada a Directivos y Profesores de la I.E. Peruano Español. Chiclayo - Marzo 2014.

Según las necesidades de capacitación respecto a la evaluación de los aprendizajes se observa que el 50% de los docentes mostraron interés en Pruebas de conocimiento (tipo test – pruebas objetivas), así mismo en evaluación de competencias (47.73%), Evaluación de los aprendizajes por capacidades y actitudes (40.91%), Elaboración de matrices y rúbricas (22.73%), Fundamentos teóricos de evaluación de los aprendizajes (9.09%), Meta evaluación (9.09%) y en Realimentación de los aprendizajes (9.09%).

3.1.2. Valoraciones de los Estudiantes de Educación Básica respecto a la Evaluación de los aprendizajes.

**3.1.2.1.** Validez y confiabilidad del instrumento para medir la forma de evaluar que reciben de sus profesores.

Las variables en estudio en nuestra investigación corresponden a la forma de evaluar de evaluación de los profesores los cuales fueron medidos en una muestra de 77 estudiantes de la I. E. Peruano Español. Chiclayo - Marzo 2014.

Conocedores de los requisitos que un instrumento debe tener para poder ser empleado en la medición de ciertas características deseables de investigación, es que se examinó los criterios de validez y confiabilidad del instrumento, para ello se tomó como base las puntuaciones en escala likert (Nunca, A veces, Casi siempre, Siempre) para la forma de evaluar con un total de 13 ítems.

El procedimiento para determinar la validez y confiabilidad se detalla a continuación:

### **Validez del instrumento**

La validez está referida que tan eficaz es una prueba para representar, describir o pronosticar el atributo que le interesa al investigador; en esta investigación se quiere probar si el instrumento aplicado por la investigadora realmente mide “Evaluación de los Profesores de la I.E. Peruano Español. Chiclayo” al ser aplicado a los estudiantes.

La validez se determinó a través de un análisis factorial, empleando el estadístico de Kaiser – Meyer-Olkin, y la esfericidad de Bartlett, obteniendo una correlación de (mayor de 0.50). Este valor indica que estadísticamente el instrumento para evaluar “Forma de Evaluar de los Profesores”, son válidos.

**Tabla N° 1: KMO y prueba de Bartlett**

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin		Evaluación de los Profesores
		.621
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	166.844
	GI	78
	Sig.	.000

### Confiabilidad del instrumento

El estadístico de confiabilidad empleado en la presente investigación fue: Alfa de Cronbach, el cual arrojó un valor de 0.636, lo cual dentro del análisis de confiabilidad se consideran muy confiables; esto si se toma en cuenta que los instrumentos altamente confiables es aquel que logra puntuaciones mayores o iguales a 0.70.

**Tabla N° 2: Estadísticos de confiabilidad**

Estadísticos de fiabilidad			
Alfa de Cronbach	de	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	Número de elementos
0.636		0.645	13

### 3.1.2.2. Resultados de la encuesta aplicada a los Estudiantes de Educación Básica

**Tabla N° 1**  
**Características Generales de los Estudiantes de Nivel Secundaria de la I.E. Peruano Español. Chiclayo - Marzo 2014.**

Características Generales	Grado									
	Primer grado		Segundo grado		Tercer grado		Cuarto grado		Total	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
<b>Edad</b>	<b>21</b>	<b>100.00%</b>	<b>21</b>	<b>100.00%</b>	<b>16</b>	<b>100.00%</b>	<b>19</b>	<b>100.00%</b>	<b>77</b>	<b>100.00%</b>
11	3	14.30%	0	0.00%	0	0.00%	0	0.00%	3	3.90%
12	15	71.40%	3	14.30%	0	0.00%	0	0.00%	18	23.40%
13	3	14.30%	18	85.70%	0	0.00%	0	0.00%	21	27.30%
14	0	0.00%	0	0.00%	13	81.30%	0	0.00%	13	16.90%
15	0	0.00%	0	0.00%	3	18.80%	19	100.00%	22	28.60%
<b>Sexo</b>	<b>21</b>	<b>100.00%</b>	<b>21</b>	<b>100.00%</b>	<b>16</b>	<b>100.00%</b>	<b>19</b>	<b>100.00%</b>	<b>77</b>	<b>100.00%</b>
Masculino	13	61.90%	10	47.60%	6	37.50%	11	57.90%	40	51.90%
Femenino	8	38.10%	11	52.40%	10	62.50%	8	42.10%	37	48.10%

Fuente: Encuesta aplicada a los estudiantes de Nivel Secundaria de la I.E. Peruano Español. Chiclayo - Marzo 2014.

Según las características generales de los estudiantes de la I.E. se observa que, para los datos de la variable edad se observa que los estudiantes del primer año al cuarto año de educación secundaria tienen de 11 años (3.9%), 12 años (23.4%), 13 años (27.3%), 14 años (16.9%) y 15

años (28.6%) , respectivamente.

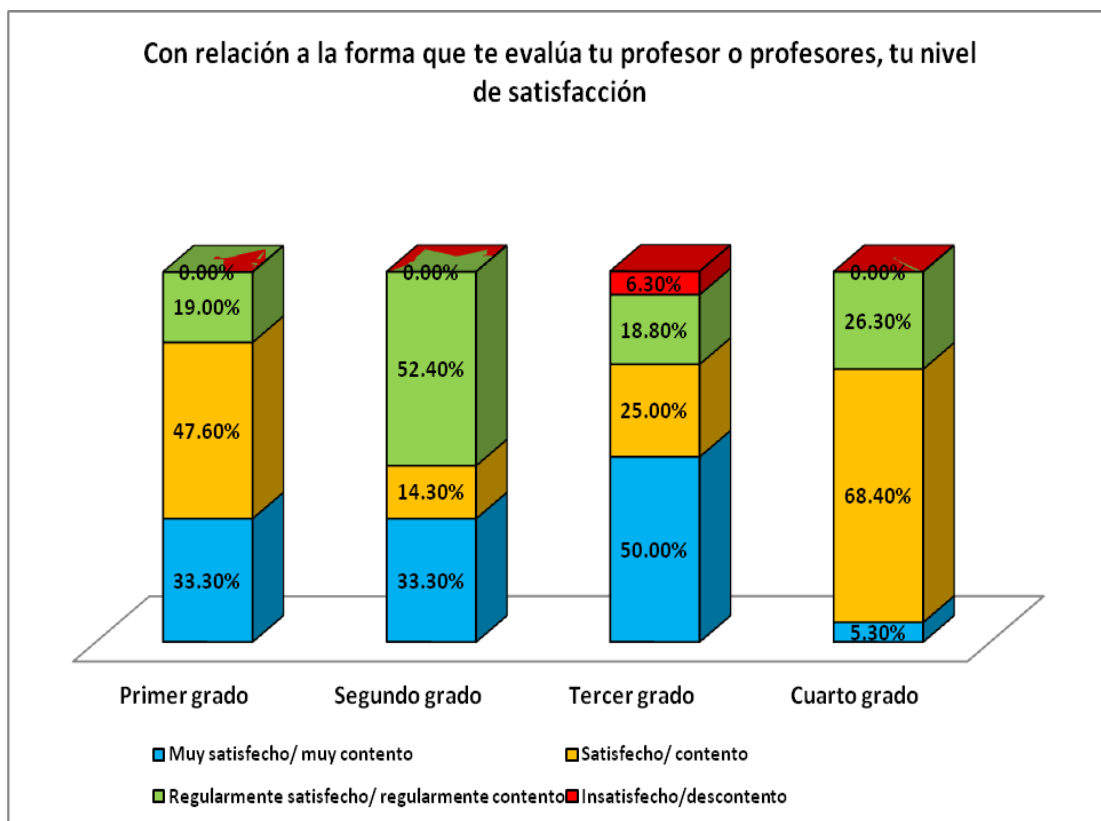
Para la variable sexo se observa que el 51.9% de los estudiantes son del sexo masculino y el 48.1% del sexo femenino.

Tabla N° 02  
**Criterios de Evaluación de los Estudiantes de Nivel Secundaria de la  
 I.E. Peruano Español. Chiclayo - Marzo 2014.**

Evaluación	Grado									
	Primer grado		Segundo grado		Tercer grado		Cuarto grado		Total	
	n	%	n	%	N	%	N	%	n	%
Con relación a la forma que te evalúa tu profesor o profesores, tu nivel de satisfacción es	<b>21</b>	<b>100.00%</b>	<b>21</b>	<b>100.00%</b>	<b>16</b>	<b>100.00%</b>	<b>19</b>	<b>100.00%</b>	<b>77</b>	<b>100.00%</b>
Muy satisfecho/ muy contento	7	33.30%	7	33.30%	8	50.00%	1	5.30%	23	29.90%
Satisfecho/ contento	10	47.60%	3	14.30%	4	25.00%	13	68.40%	30	39.00%
Regularmente satisfecho/ regularmente contento	4	19.00%	11	52.40%	3	18.80%	5	26.30%	23	29.90%
Insatisfecho/descontento	0	0.00%	0	0.00%	1	6.30%	0	0.00%	1	1.30%
La evaluación que realiza tu profesor o tus profesores	<b>21</b>	<b>100.00%</b>	<b>21</b>	<b>100.00%</b>	<b>16</b>	<b>100.00%</b>	<b>19</b>	<b>100.00%</b>	<b>77</b>	<b>100.00%</b>
Justa	15	71.40%	11	52.40%	10	62.50%	8	42.10%	44	57.10%
Más o menos justa	6	28.60%	10	47.60%	5	31.30%	9	47.40%	30	39.00%
Injusta	0	0.00%	0	0.00%	1	6.30%	2	10.50%	3	3.90%
El día anterior al examen lo dedico a repasar	<b>21</b>	<b>100.00%</b>	<b>21</b>	<b>100.00%</b>	<b>16</b>	<b>100.00%</b>	<b>19</b>	<b>100.00%</b>	<b>77</b>	<b>100.00%</b>
Nunca	2	9.50%	2	9.50%	1	6.30%	0	0.00%	5	6.50%
A veces	7	33.30%	1	4.80%	5	31.30%	11	57.90%	24	31.20%
Casi siempre	9	42.90%	8	38.10%	2	12.50%	4	21.10%	23	29.90%
Siempre	3	14.30%	10	47.60%	8	50.00%	4	21.10%	25	32.50%

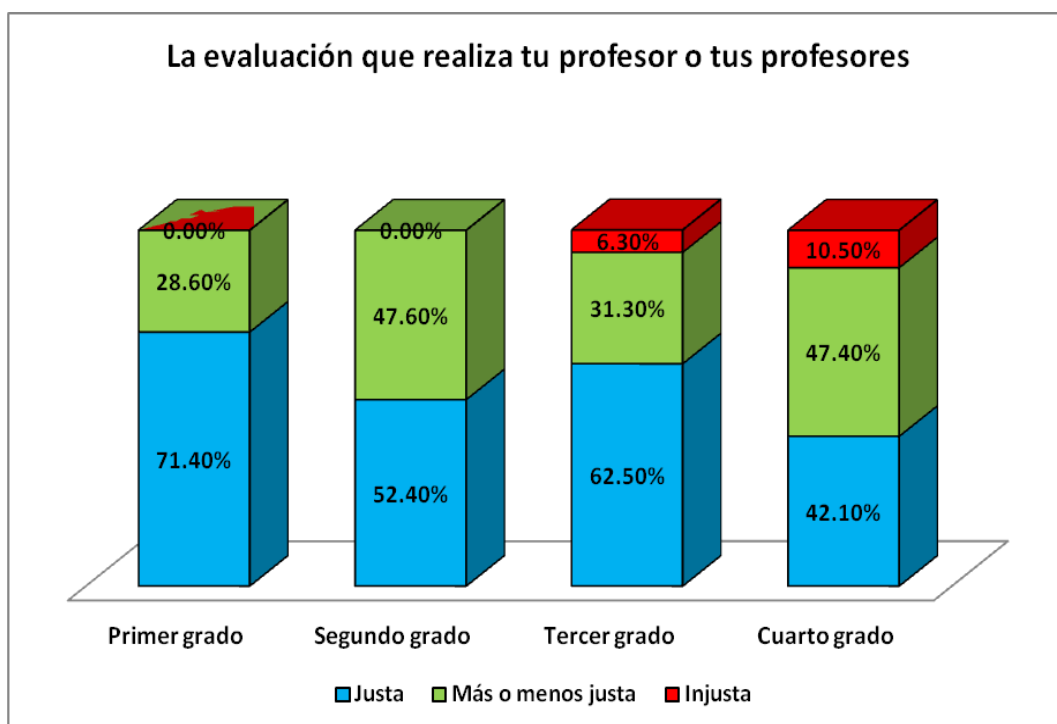
**Fuente:** Encuesta aplicada a los estudiantes de Nivel Secundaria de la I.E. Peruano Español. Chiclayo - Marzo 2014.

Al realizar el análisis de la relación a la forma que te evalúa tu profesor o profesores el nivel de satisfacción manifestados por los estudiantes es el 68.9% están satisfechos; regularmente satisfecho



(29.9%), y solo el 1.3% insatisfechos con respecto a la evaluación.

Según la opinión de los estudiantes con respecto a la evaluación que realiza tu profesor o profesores el 57.1% manifestó que es justa el 39.0% es más o menos justa y solo el 3.9% manifestó que es injusta.



Al momento de tener un examen el día anterior lo dedico a repasar según los estudiantes manifestaron que Nunca (6.5%), A veces (31.2%), Casi siempre (29.9%) y siempre (32.4%).

**Tabla N° 3**  
**Actividades de los Estudiantes de Nivel Secundaria de la I.E. Peruano Español. Chiclayo - Marzo 2014.**

Actividades	Grado									
	Primer grado		Segundo grado		Tercer grado		Cuarto grado		Total	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Memorizo mis apuntes para el día del examen	21	100.00%	21	100.00%	16	100.00%	19	100.00%	77	100.00%
Nunca	1	4.80%	0	x	3	18.80%	1	5.30%	5	6.50%
A veces	11	52.40%	11	52.40%	5	31.30%	11	57.90%	38	49.40%
Casi siempre	6	28.60%	6	28.60%	4	25.00%	4	21.10%	20	26.00%
Siempre	3	14.30%	4	19.00%	4	25.00%	3	15.80%	14	18.20%
La noche anterior al examen suelo dormir poco	21	100.00%	21	100.00%	16	100.00%	19	100.00%	77	100.00%
Nunca	5	23.80%	5	23.80%	7	43.80%	2	10.50%	19	24.70%
A veces	7	33.30%	12	57.10%	6	37.50%	12	63.20%	37	48.10%
Casi siempre	4	19.00%	2	9.50%	1	6.30%	2	10.50%	9	11.70%
Siempre	5	23.80%	2	9.50%	2	12.50%	3	15.80%	12	15.60%

Repaso el examen antes de entregarlo al profesor/a	<b>21</b>	<b>100.00%</b>	<b>21</b>	<b>100.00%</b>	<b>16</b>	<b>100.00%</b>	<b>19</b>	<b>100.00%</b>	<b>77</b>	<b>100.00%</b>
Nunca	2	9.50%	3	14.30%	1	6.30%	0	0.00%	6	7.80%
A veces	7	33.30%	2	9.50%	3	18.80%	7	36.80%	19	24.70%
Casi siempre	3	14.30%	6	28.60%	5	31.30%	5	26.30%	19	24.70%
Siempre	9	42.90%	10	47.60%	7	43.80%	7	36.80%	33	42.90%

Me gusta más las pruebas objetivas (marcar la o las alternativas de respuesta)	<b>21</b>	<b>100.00%</b>	<b>21</b>	<b>100.00%</b>	<b>16</b>	<b>100.00%</b>	<b>19</b>	<b>100.00%</b>	<b>77</b>	<b>100.00%</b>
Nunca	2	9.50%	3	14.30%	1	6.30%	0	0.00%	6	7.80%
A veces	7	33.30%	2	9.50%	3	18.80%	7	36.80%	19	24.70%
Casi siempre	3	14.30%	6	28.60%	5	31.30%	5	26.30%	19	24.70%
Siempre	9	42.90%	10	47.60%	7	43.80%	7	36.80%	33	42.90%

Cuando estudio para un examen me planteo preguntas que pueden incluirse en el examen	<b>21</b>	<b>100.00%</b>	<b>21</b>	<b>100.00%</b>	<b>16</b>	<b>100.00%</b>	<b>19</b>	<b>100.00%</b>	<b>77</b>	<b>100.00%</b>
Nunca	3	14.30%	2	9.50%	0	0.00%	0	0.00%	5	6.50%
A veces	9	42.90%	8	38.10%	4	25.00%	13	68.40%	34	44.20%
Casi siempre	3	14.30%	5	23.80%	3	18.80%	4	21.10%	15	19.50%
Siempre	6	28.60%	6	28.60%	9	56.30%	2	10.50%	23	29.90%

Prefiero los exámenes con preguntas abiertas, tipo cuestionario.	<b>21</b>	<b>100.00%</b>	<b>21</b>	<b>100.00%</b>	<b>16</b>	<b>100.00%</b>	<b>19</b>	<b>100.00%</b>	<b>77</b>	<b>100.00%</b>
Nunca	3	14.30%	1	4.80%	3	18.80%	0	0.00%	7	9.10%
A veces	7	33.30%	6	28.60%	6	37.50%	10	52.60%	29	37.70%
Casi siempre	7	33.30%	5	23.80%	4	25.00%	6	31.60%	22	28.60%
Siempre	4	19.00%	9	42.90%	3	18.80%	3	15.80%	19	24.70%

El día anterior al examen lo dedico a repasar	<b>21</b>	<b>100.00%</b>	<b>21</b>	<b>100.00%</b>	<b>16</b>	<b>100.00%</b>	<b>19</b>	<b>100.00%</b>	<b>77</b>	<b>100.00%</b>
Nunca	2	9.50%	2	9.50%	1	6.30%	0	0.00%	5	6.50%
A veces	7	33.30%	1	4.80%	5	31.30%	11	57.90%	24	31.20%
Casi siempre	9	42.90%	8	38.10%	2	12.50%	4	21.10%	23	29.90%
Siempre	3	14.30%	10	47.60%	8	50.00%	4	21.10%	25	32.50%

Suelo recordar lo estudiado después del examen	<b>21</b>	<b>100.00%</b>	<b>21</b>	<b>100.00%</b>	<b>16</b>	<b>100.00%</b>	<b>19</b>	<b>100.00%</b>	<b>77</b>	<b>100.00%</b>
Nunca	1	4.80%	0	0.00%	1	6.30%	0	0.00%	2	2.60%

A veces	7	33.30%	8	38.10%	5	31.30%	9	47.40%	29	37.70%
Casi siempre	9	42.90%	9	42.90%	4	25.00%	9	47.40%	31	40.30%
Siempre	4	19.00%	4	19.00%	6	37.50%	1	5.30%	15	19.50%

---

Quando tengo un examen me pongo nervioso o nerviosa.	<b>21</b>	<b>100.00%</b>	<b>21</b>	<b>100.00%</b>	<b>16</b>	<b>100.00%</b>	<b>19</b>	<b>100.00%</b>	<b>77</b>	<b>100.00%</b>
Nunca	2	9.50%	1	4.80%	6	37.50%	4	21.10%	13	16.90%
A veces	7	33.30%	9	42.90%	5	31.30%	12	63.20%	33	42.90%
Casi siempre	8	38.10%	3	14.30%	3	18.80%	1	5.30%	15	19.50%
Siempre	4	19.00%	8	38.10%	2	12.50%	2	10.50%	16	20.80%

---

Quando realizo un examen comienzo por la primera pregunta sin leer el rest	<b>21</b>	<b>100.00%</b>	<b>21</b>	<b>100.00%</b>	<b>16</b>	<b>100.00%</b>	<b>19</b>	<b>100.00%</b>	<b>77</b>	<b>100.00%</b>
Nunca	5	23.80%	4	19.00%	4	25.00%	1	5.30%	14	18.20%
A veces	6	28.60%	10	47.60%	6	37.50%	12	63.20%	34	44.20%
Casi siempre	7	33.30%	1	4.80%	2	12.50%	3	15.80%	13	16.90%
Siempre	3	14.30%	6	28.60%	4	25.00%	3	15.80%	16	20.80%

---

Al salir de un examen compruebo con los apuntes las respuestas que he dado	<b>21</b>	<b>100.00%</b>	<b>21</b>	<b>100.00%</b>	<b>16</b>	<b>100.00%</b>	<b>19</b>	<b>100.00%</b>	<b>77</b>	<b>100.00%</b>
Nunca	1	4.80%	3	14.30%	1	6.30%	0	0.00%	5	6.50%
A veces	5	23.80%	7	33.30%	5	31.30%	8	42.10%	25	32.50%
Casi siempre	7	33.30%	5	23.80%	3	18.80%	10	52.60%	25	32.50%
Siempre	8	38.10%	6	28.60%	7	43.80%	1	5.30%	22	28.60%

---

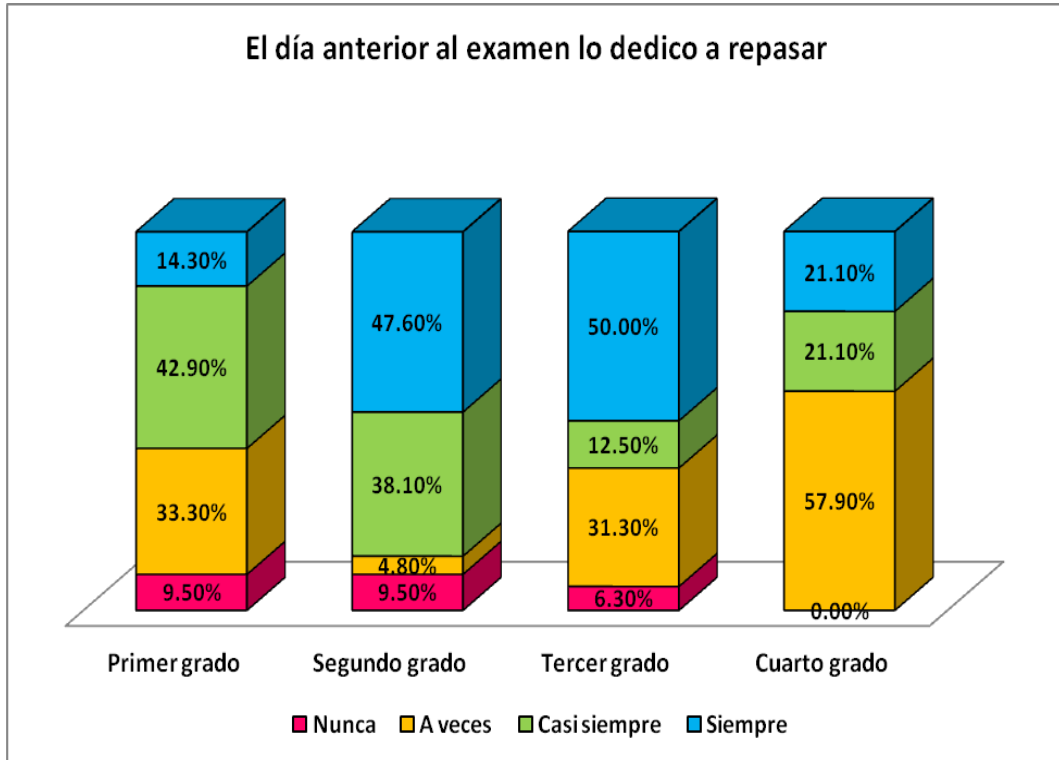
Considero que las calificaciones obtenidas están en función de mi estudio y esfuerzo	<b>21</b>	<b>100.00%</b>	<b>21</b>	<b>100.00%</b>	<b>16</b>	<b>100.00%</b>	<b>19</b>	<b>100.00%</b>	<b>77</b>	<b>100.00%</b>
Nunca	2	9.50%	0	0.00%	0	0.00%	1	5.30%	3	3.90%
A veces	2	9.50%	5	23.80%	4	25.00%	6	31.60%	17	22.10%
Casi siempre	5	23.80%	6	28.60%	6	37.50%	5	26.30%	22	28.60%
Siempre	12	57.10%	10	47.60%	6	37.50%	7	36.80%	35	45.50%

---

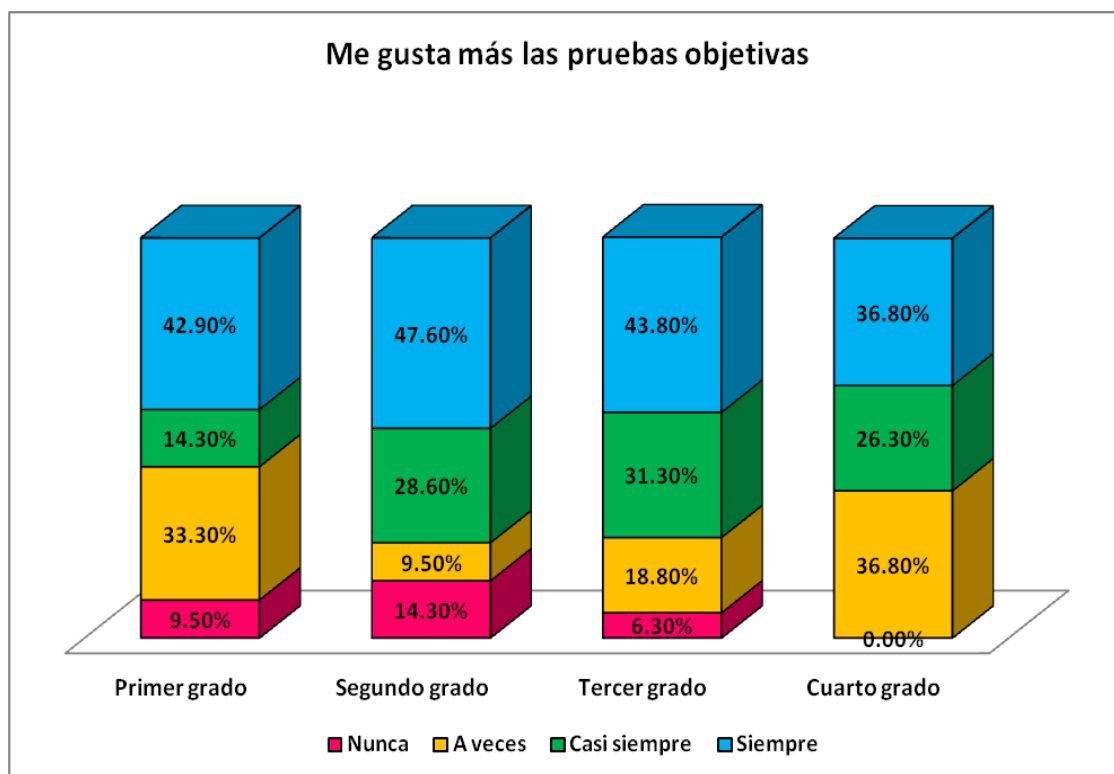
Estoy satisfecho con las calificaciones que he obtenido en el curso anterior (o último curso que estudié)	<b>21</b>	<b>100.00%</b>	<b>21</b>	<b>100.00%</b>	<b>16</b>	<b>100.00%</b>	<b>19</b>	<b>100.00%</b>	<b>77</b>	<b>100.00%</b>
Nunca	3	14.30%	1	4.80%	0	0.00%	0	0.00%	4	5.20%
A veces	4	19.00%	9	42.90%	9	56.30%	12	63.20%	34	44.20%

Casi siempre	5	23.80%	8	38.10%	4	25.00%	2	10.50%	19	24.70%
Siempre	9	42.90%	3	14.30%	3	18.80%	5	26.30%	20	26.00%

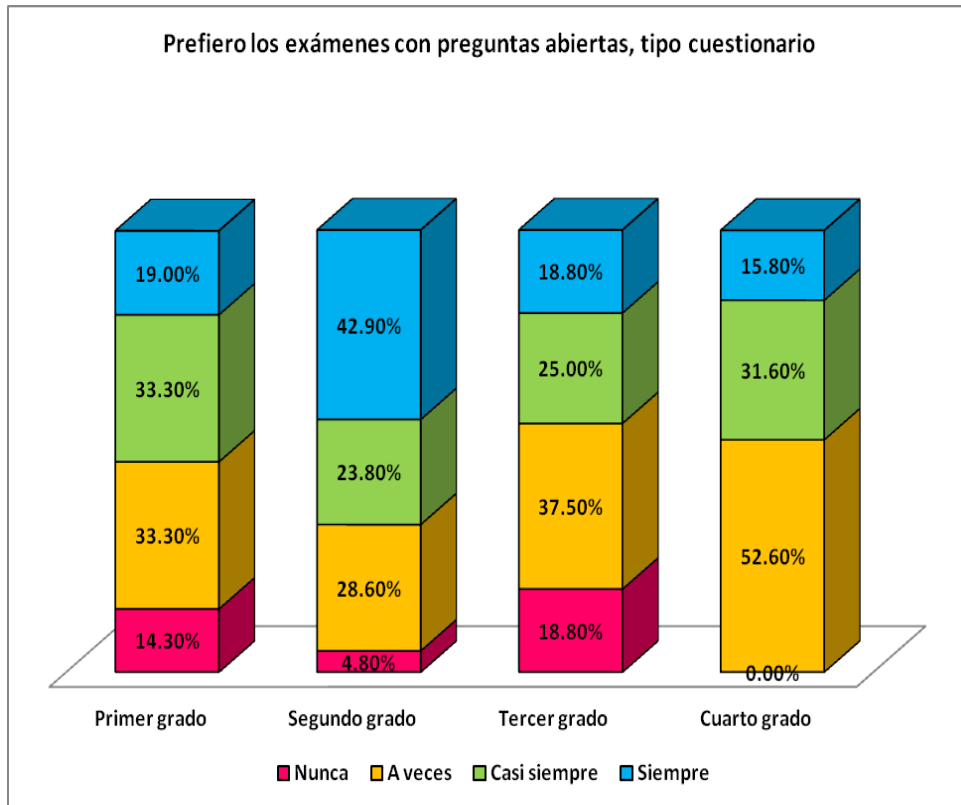
**Fuente:** Encuesta aplicada a los estudiantes de Nivel Secundaria de la I.E. Peruano Español. Chiclayo - Marzo 2014.



Según las actividades que realizan los estudiantes se observó que memorizan los apuntes para el día del examen casi siempre (26.0%) y siempre (18.2%), la noche anterior al examen suelen dormir poco A veces (48.1%), Siempre (42.9%) repasando el examen antes de entregarlo al profesor, prefiriendo siempre las pruebas objetivas (marcar la o las alternativas de respuestas (42.9%).



Al momento de estudiar a veces (44.20%) se plantean preguntas que pueden incluirse en el examen, solo el 37.70% prefiere a veces los exámenes con preguntas abiertas, tipo cuestionario. prefiero los exámenes con preguntas abiertas, siempre (32.50%) se dedican a repasar un día antes del examen,



Casi siempre recordando lo estudiado después del examen (40.30%), cuando realizo un examen a veces (44.20%) comienzo por la primera pregunta sin leer el resto, siempre (28.60%) antes de salir de un examen comprueban con los apuntes las respuestas, considerando siempre (45.50%) que las calificaciones obtenidas están en función de mi estudio y esfuerzo, Sintiéndose a veces (44.20%) satisfechos las calificaciones que he obtenido en el curso.

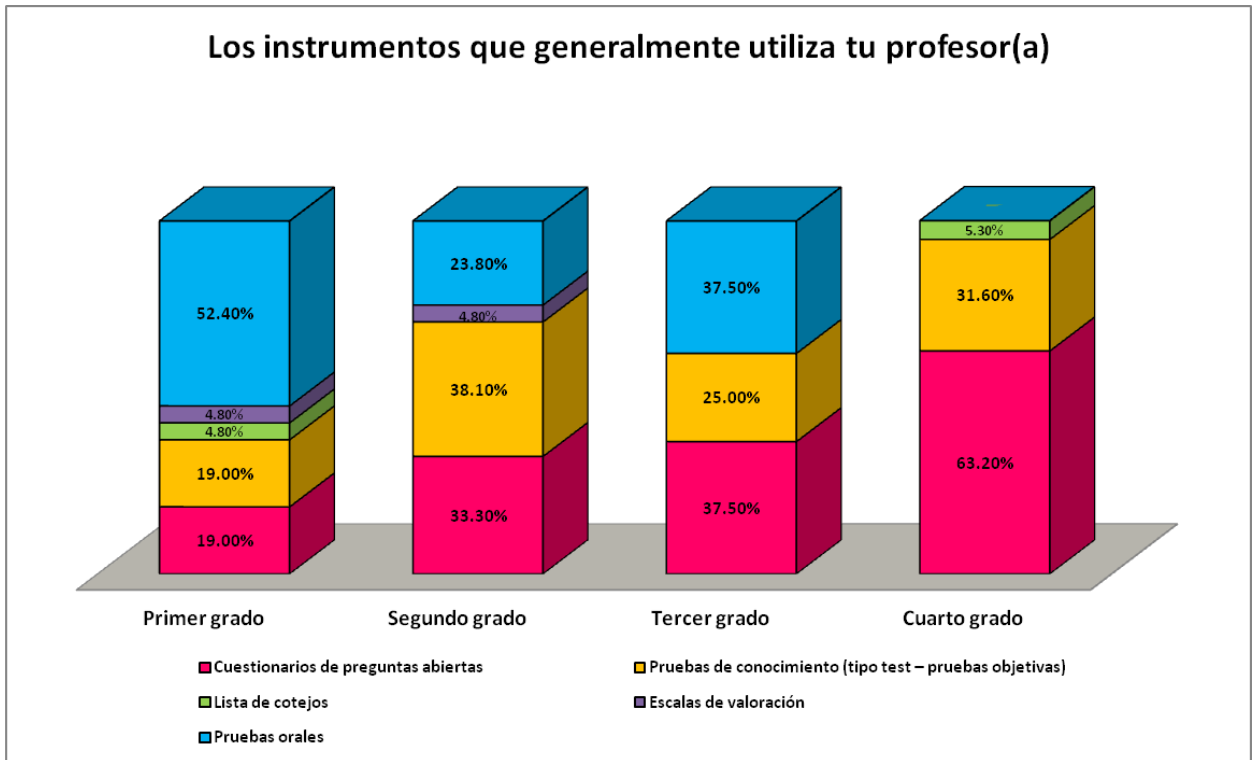
**Tabla N° 4**  
**Instrumentos que generalmente utilizan los Profesores según los**  
**Estudiantes de Nivel Secundaria de la I.E. Peruano Español. Chiclayo - Marzo**  
**2014.**

Los instrumentos que generalmente utiliza tu profesor(a)	Grado									
	Primer grado		Segundo grado		Tercer grado		Cuarto grado		Total	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Cuestionarios de preguntas abiertas	4	19.00%	7	33.30%	6	37.50%	12	63.20%	29	37.70%
Pruebas de conocimiento (tipo test – pruebas objetivas)	4	19.00%	8	38.10%	4	25.00%	6	31.60%	22	28.60%
Lista de cotejos	1	4.80%	0	0.00%	0	0.00%	1	5.30%	2	2.60%
Escalas de valoración	1	4.80%	1	4.80%	0	0.00%	0	0.00%	2	2.60%
Pruebas orales	11	52.40%	5	23.80%	6	37.50%	0	0.00%	22	28.60%
<b>Total</b>	<b>21</b>	<b>100.00%</b>	<b>21</b>	<b>100.00%</b>	<b>16</b>	<b>100.00%</b>	<b>19</b>	<b>100.00%</b>	<b>77</b>	<b>100.00%</b>

**Fuente:** Encuesta aplicada a los estudiantes de Nivel Secundaria de la I.E. Peruano Español. Chiclayo - Marzo 2014.

Según los instrumentos que generalmente utiliza el profesor para la evaluación según el grado de estudios se observa que en el primer grado la mayoría de los docente utiliza pruebas orales (52.4%), Cuestionarios de preguntas abiertas (19.0%) y pruebas de conocimiento (19.0%).

En el segundo grado los instrumentos utilizados son cuestionarios de preguntas abiertas (33.3%) y pruebas orales (23.8%); en el tercer grado cuestionarios de preguntas abiertas (37.5%), pruebas orales (37.5%) y las pruebas de conocimiento (tipo test –pruebas objetivas) (25.0%) y en el cuarto grado, cuestionarios de preguntas abiertas (63.2%), pruebas de conocimiento (31.6%) y lista de cotejos (5.3%).



Según los instrumentos que generalmente utiliza el profesor para la evaluación según el grado de estudios se observa que en el primer grado la mayoría de los docente utiliza pruebas orales (52.4%), Cuestionarios de preguntas abiertas (19.0%) y pruebas de conocimiento (19.0%).

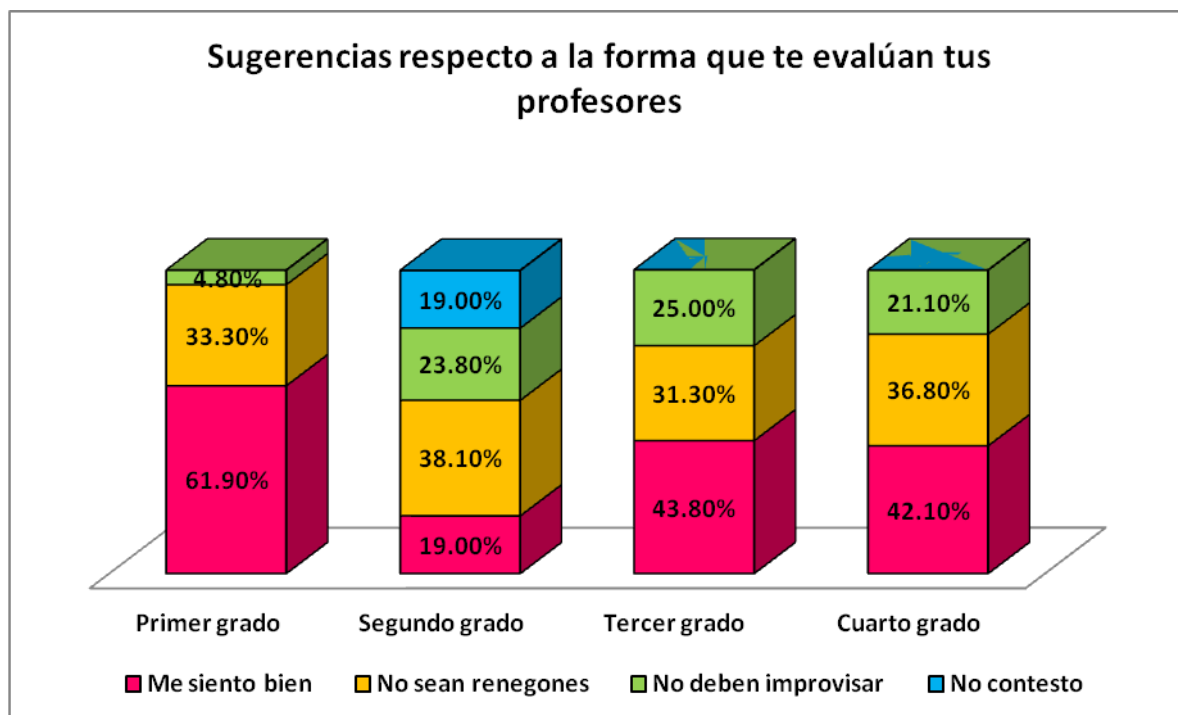
En el segundo grado los instrumentos utilizados son cuestionarios de preguntas abiertas (33.3%) y pruebas orales (23.8%); en el tercer grado cuestionarios de preguntas abiertas (37.5%), pruebas orales (37.5%) y las pruebas de conocimiento (tipo test –pruebas objetivas) (25.0%) y en el cuarto grado, cuestionarios de preguntas abiertas (63.2%), pruebas de conocimiento (31.6%) y lista de cotejos (5.3%).

**Tabla N° 5**  
**Sugerencias respecto a la forma como evalúan los Profesores según**  
**los Estudiantes de Nivel Secundaria de la I.E. Peruano Español. Chiclayo -**  
**Marzo 2014.**

Sugerencias respecto a la forma que te evalúan tus profesores	Grado									
	Primer grado		Segundo grado		Tercer grado		Cuarto grado		Total	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Me siento bien	13	61.90%	4	19.00%	7	43.80%	8	42.10%	32	41.60%
No sean renegones	7	33.30%	8	38.10%	5	31.30%	7	36.80%	27	35.10%
No deben improvisar	1	4.80%	5	23.80%	4	25.00%	4	21.10%	14	18.20%
No contesto	0	0.00%	4	19.00%	0	0.00%	0	0.00%	4	5.20%
<b>Total</b>	<b>21</b>	<b>100.00%</b>	<b>21</b>	<b>100.00%</b>	<b>16</b>	<b>100.00%</b>	<b>19</b>	<b>100.00%</b>	<b>77</b>	<b>100.00%</b>

**Fuente:** Encuesta aplicada a los estudiantes de Nivel Secundaria de la I.E. Peruano Español. Chiclayo - Marzo 2014.

Según las sugerencias presentados por los estudiantes con respecto a la forma como evalúan a sus docentes el 41.6% de los estudiantes manifestó sentirse bien con ellos, el 35.1% opino que no deberían ser tan renegones en clase, así mismo se observa que el 18.2% consideraron que no deberían improvisar.



Según las sugerencias presentados por los estudiantes con respecto a la forma como evalúan sus docentes el 41.6% de los estudiantes manifestó sentirse bien, el 35.1% opino que no deberían ser tan renegones en clase, así mismo se observa que el 18.2% consideraron que no deberían improvisar.

### **3.2. PROPUESTA DE UN MODELO TEÓRICO PARA EL PROCESO DE CAPACITACIÓN EN EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES BASADO EN COMPETENCIAS.**

Si convenimos que todo conocimiento sea en cierta forma una creación, con mayor razón compartiremos la idea de que los modelos son construcciones mentales, pues la actividad esencial del pensamiento humano a través de su historia ha sido la modelación; así por ejemplo, el lenguaje suministra una forma de “modelar” la realidad y cuando el individuo prefigura en su mente la acción que va a ejecutar a continuación, la está planeando, preordenando, modelando.

Según Florez (1994), un modelo es la imagen o representación del conjunto de relaciones que definen un fenómeno, con miras a su mejor entendimiento. Por su parte, De Zubirías (1994) considera que, en la comprensión de un modelo es importante reconocer las huellas o rastros que permiten reconstruir aspectos de la vida humana y que sirven de base para la reflexión y la investigación. En este sentido, un modelo constituye un planteamiento integral e integrador acerca de determinado fenómeno y desde el punto de vista teórico-práctico es ofrecer un marco de referencia para entender implicaciones, alcances, limitaciones y debilidades paradigmáticas que se dan para explicarlo. En las ciencias sociales los modelos macros y micros intentan describir y entender los fenómenos sociales dados en su estructura, funcionamiento y desarrollo histórico.

Para Sepúlveda y Rajadell (2002), un modelo es una construcción que garantiza de una manera simplificada una realidad o un fenómeno con la finalidad de delimitar algunas de sus dimensiones (o variables) que permite una visión aproximativa, a veces intuitiva, que orienta estrategias de

investigación para la verificación de las relaciones entre variables y que aporta datos a la progresiva elaboración de teorías. Los modelos siempre son provisionales, adaptables, funcionan como hipótesis, han de servir para representar la realidad y para avanzar, en nuestro caso en la investigación y la acción didáctica.

La comprensión de un modelo educativo pasa por determinar dos categorías importantes: la realidad empírica y el aporte de la ciencia. Son estas las bases sobre las cuales se edifica el modelo, por un lado, los problemas, necesidades y demandas sociales respecto a la educación y, por otro, el conjunto de aportes de las ciencias de la educación.

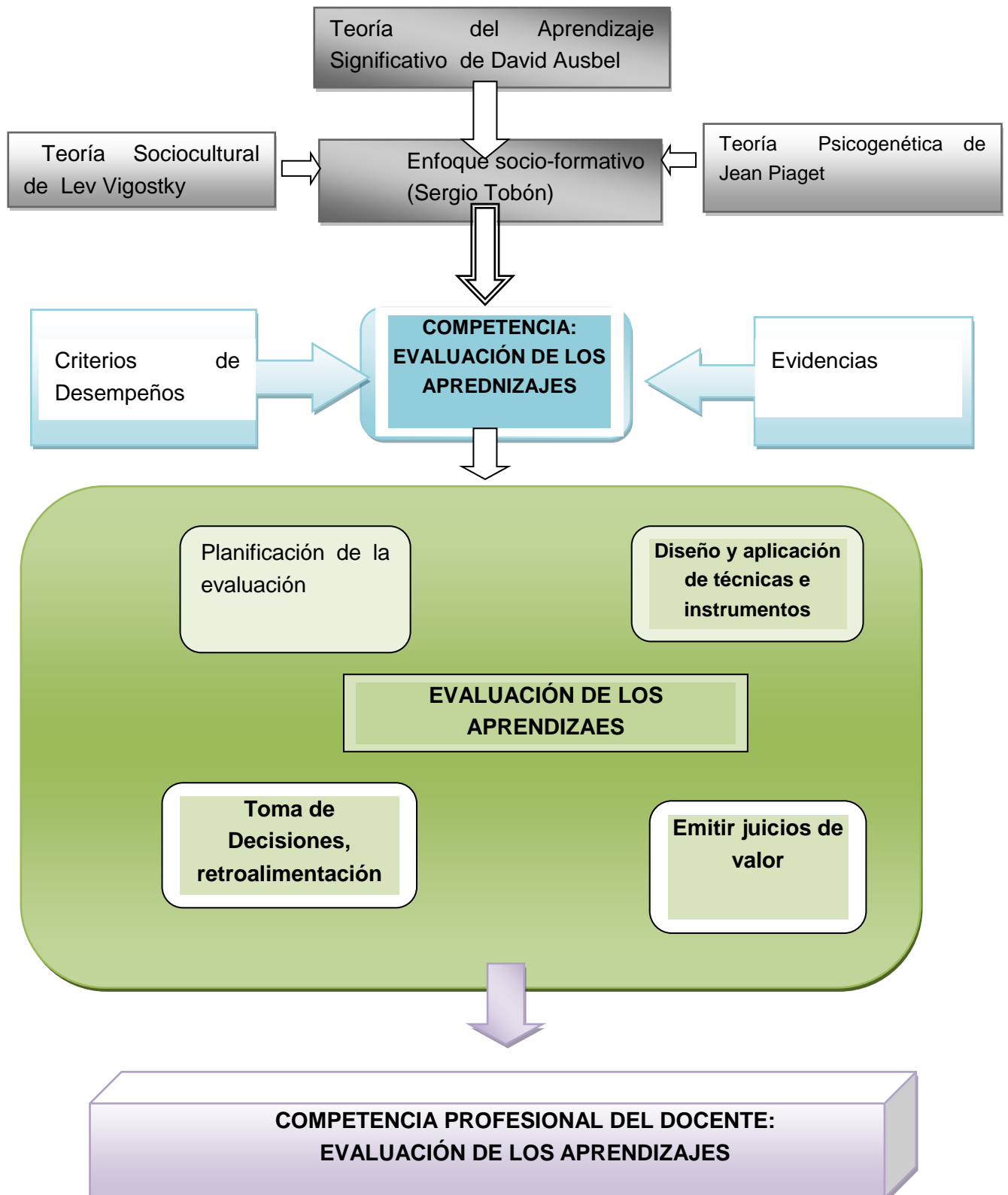
De acuerdo con el análisis diagnóstico se ha podido identificar una fuerte carencia de parte de los profesores que laboran en el nivel primario en relación a la evaluación de los aprendizajes por competencia, capacidades y actitudes.

En este modelo teórico, se sostiene en las teorías socio-formativas del aprendizaje, en las cuales se acogen los aportes psicopedagógicos de los saberes previos y su relación con la nueva información que es la concepción fundamental de Ausubel (2005), el aprovechamiento de la zona de desarrollo próximo (Vigostky citado por Briones, 1995), es clave en la enseñanza aprendizaje, que significa acompañar en el logro de los aprendizajes a los estudiantes con la presencia de un mediador, que en este caso es el profesor, además de los elementos contextuales que intervienen. Los conceptos de asimilación y acomodación, conflicto cognitivo, etapas del desarrollo del niño, que son los aportes de Piaget (1995) a la educación.

Con este modelo teórico se propone lograr que los profesores de educación primaria tengan mejores competencias profesionales para realizar el proceso de evaluación de los aprendizajes.

A continuación la gráfica de las principales relaciones que expresa el modelo.

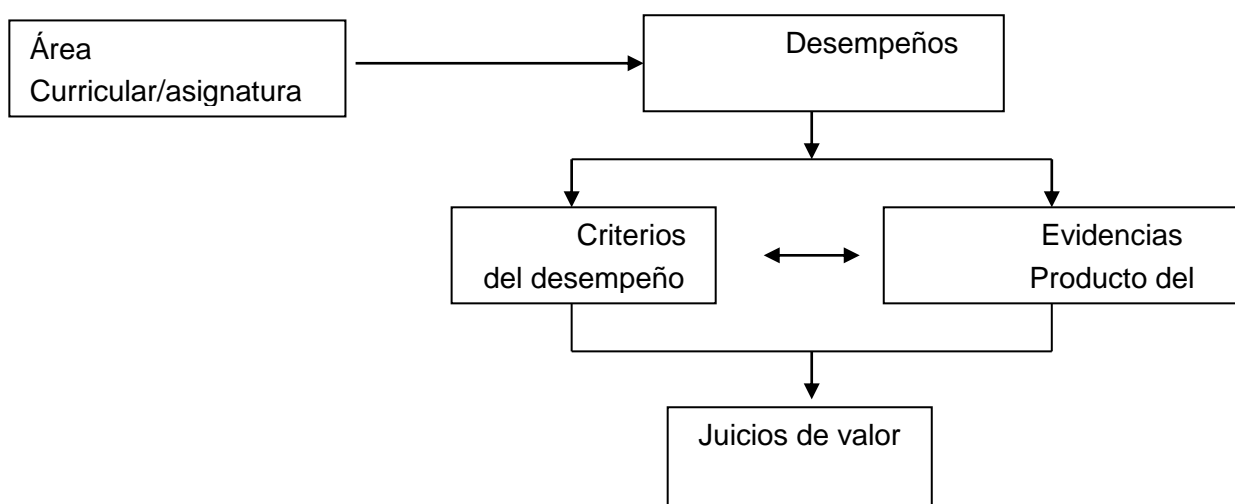
## Modelo Teórico para la capacitación docente en la competencia de evaluación de los aprendizajes



## Proceso para Evaluar Competencias.

Sobre la evaluación por competencias Gonzi (2002) afirma que “el único modo en que pueden ser evaluadas las competencias es a través de auténticas evaluaciones directas del desempeño del estudiante en contextos particulares donde la evidencia es recolectada y son hechos los juicios de valor sobre la base de esta evidencia” y sugiere un modelo holístico integrado de evaluación para enfocar estos elementos, más que en tareas.

Tomando estos aportes se sugiere el siguiente modelo:



La evaluación de competencias, se visualiza como estrategia que posibilita también el proceso enseñanza – aprendizaje y que partiendo de los desempeños como elemento primordial, los criterios que caracterizan a dichos desempeños y los productos llevan a obtener juicios de valor sobre la actuación del estudiante como profesional.

La evaluación basada en competencias no se interesa solamente en conocer cuanto sabe el estudiante, sino también los resultados, es decir lo que sabe hacer, que se refleje en un desempeño concreto; se caracteriza por estar orientada a valorar el desempeño real del estudiante, el cual sintetiza los conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores involucrados en la realización de una actividad o función.

Esta evaluación se lleva a cabo en el contexto de la práctica profesional, o en ambientes que simulan el ámbito laboral y durante el desempeño normal de ciertas actividades concretas. Además se utiliza instrumentos de evaluación, capaces de probar el logro de los resultados del aprendizaje, es decir, para demostrar que el estudiante ha logrado el resultado previsto en la asignatura o módulo programado.

Así mismo, los criterios de desempeño son descripciones de los requisitos de calidad para el resultado obtenido en el desempeño tanto laboral como profesional y permiten establecer si el estudiante alcanzó o no el resultado descrito en la competencia, es decir fijan las características de los resultados o productos del aprendizaje que debe obtener el logro de la competencia.

En tanto, que las evidencias actúan como pruebas que demuestran que se ha cubierto satisfactoriamente un requerimiento, una norma o parámetro de desempeño, resultado de aprendizaje, competencia.

Se precisa que se debe indicar evidencias, debido a que la competencia no puede ser observada en sí mismo sino que tiene que ser inferida y lo es, básicamente a través de evidencias de conocimientos, en cuánto que tiene que hacer el estudiante ante una actividad y evidencia de desempeño, que consisten en descripciones sobre condiciones que permiten inferir que el comportamiento esperado fue logrado efectivamente, para este tipo de evidencia, se recomienda usar simulaciones, estudios de casos, proyectos, resolución de problemas , etc.

### Algunas Técnicas para evaluar Competencias

#### El análisis de casos

El análisis de los casos es una técnica de evaluación que consiste en la presentación al estudiante de una situación real (pasada o presente), a partir de la cual ellos tendrán que analizar la situación, y tomar decisiones para llegar a determinadas soluciones. Para que esta técnica cumpla este

propósito, el caso presentado deberá contener información relacionada con hechos, lugares, fechas, personajes y situaciones.

La utilización del análisis de casos, permite evaluar la forma en que un estudiante probablemente se desempeñe ante una situación específica, sus temores, valores, la utilización de habilidades de pensamiento, su habilidad para comunicarse, para justificar, o argumentar, su iniciativa y creatividad; la forma de utilizar los conceptos y en general todo lo aprendido en una situación real.

Generalmente, esta técnica requiere de la presentación de un informe escrito por parte del estudiante; a través del cual el docente puede evaluar la habilidad para preparar reportes. En este caso, el docente deberá ofrecer criterios específicos que serán considerados en la revisión del mismo; como pueden ser: características de presentación, organización, redacción, ortografía, etc.

No obstante, la evaluación del análisis de casos puede realizarse a través de la observación de una discusión en el aula de clases; por ejemplo esta técnica puede ser utilizada para resolver problemas matemáticos, permitiéndose a los estudiantes que ofrezcan su propio método para dar con una respuesta y las razones para llevarlo a cabo de esa manera, después, el problema es resuelto y explicado a la clase. Los estudiantes pueden cuestionar la forma utilizada para resolver el problema y compararla con la forma en que lo hicieron otros estudiantes.

Es importante que al momento de la retroinformación, el docente debe resaltar que hay varias formas de resolver un problema, tal vez algunos parezcan correctos y otros incorrectos dependiendo de la respuesta obtenida; sin embargo el docente debe resaltar que lo más importante de esta actividad es el proceso de razonamiento utilizado, más que la solución, ya que estos procesos nos permite conocer los errores en lo que incurrimos cuando intentamos solucionar determinados conflictos.

Al momento de presentar a los estudiantes la técnica de análisis de

casos, es recomendable facilitarle el siguiente esquema que les facilitará el trabajo del caso:

- Identificación y planeamiento del problema o los problemas.
- Búsqueda y planteamiento de alternativas de soluciones.
- Comparación y análisis de las alternativas (contemplando ventajas, desventajas, consecuencias y valores involucrados.
- Toma de decisiones
- Justificación de la opción seleccionada (investigación y utilización de teoría).
- Formulación de las recomendaciones.
- Planteamiento de la forma de llevar a cabo la decisión

### **La competencia docente de evaluar.**

Entendida como competencia, la evaluación requiere integrar y articular saberes, manejar procedimientos, aplicar ciertas habilidades y destrezas, adoptar determinadas actitudes y sostener ciertos valores.

Saber qué es y qué funciones cumple no alcanza; tampoco solo saber cómo hacerla (manejar técnicas e instrumentos variados de evaluación). Saber evaluar no es lo mismo que evaluar en función de lo que se sabe, de lo que se considera oportuno, adecuado y ético aplicando los medios e instrumentos correspondientes. Lo epistemológico, lo metodológico, lo axiológico, lo técnico, lo ético y lo práctico influyen juntos o no hay competencia.

Entre lo que hay que saber, es preciso desarticular en ella concepciones obstaculizadoras que privilegian lo que Santos Guerra (1996) ha tipificado de la siguiente manera: cultura del sometimiento, de la competitividad, del resultado, de la seguridad, de la objetividad, del éxito, de lo palmario, de la inmediatez, de la homogeneidad y del individualismo.

## **Qué y cómo evaluar y retroalimentar con la evaluación.**

Pocas actividades didácticas – pedagógicas permiten tanta flexibilidad, amplitud de recursos y estrategias y creatividad como la evaluación. Como contrapartida, y consistentemente con las estrategias áulicas de enseñanza, son las que mayor grado de profesionalidad requieren en tanto demandan (Coronado, 2009):

- Comprensión y dominio de su significado y función.
- Manejo de criterios y referentes de evaluación.
- Desarrollo de un plan de evaluación dentro de la planificación didáctica
- Diseño y ajuste de estrategias e instrumentos a aplicar.
- Retroalimentar a producir.
- Ponderación e interpretación de resultados.

Un plan de evaluación articula, organiza y secuencia las instancias, momentos, metodologías e instrumentos de evaluación. Evita que las instancias de evaluación se constituyan en una actividad aislada.

Coronado (2009) afirma que, al evaluar competencias se debe tener en cuenta dos tipos de evidencias: de desempeño y de conocimiento. Las evidencias de desempeño describen comportamientos o ejecuciones cuyo estado permite inferir que el desempeño esperado fue logrado efectivamente. Aspecto que puede verificar directamente o mediante productos evidencian conocimientos (no solo procedimentales, sino también los conceptuales que inevitablemente los sostienen). Se obtienen mediante: observaciones directas, análisis de productos o producciones, resolución de casos o de problemas, etc.

Las evidencias de conocimiento manifiestan la conceptualización, comprensión y aplicación de conceptos, hechos, datos, principio, teorías, etc. Por ejemplo: explicar, definir, fundamentar, argumentar, describir, reconocer, identificar, analizar críticamente, etc. Se obtienen mediante diversos métodos: evaluaciones escritas (pruebas o cuestionarios),

exposiciones, informes, defensa de un trabajo, etc.

### **3.3. PROPUESTA DE UN PROGRAMA DE CAPACITACIÓN PARA PROFESORES DE EDUCACIÓN BÁSICA EN LA COMPETENCIA DE EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES BASADO EN COMPETENCIAS.**

#### **Presentación.**

El programa de capacitación docente sobre la competencia profesional de Evaluación de los aprendizajes dirigido a docentes en servicio de Educación Básica, se orienta a desarrollar en ellos, un nuevo sistema de conocimientos, habilidades y valores, teniendo como punto de partida la práctica pedagógica cotidiana que realizan en sus respectivos centros educativos.

Considera al docente como el centro de la capacitación, en función a su contexto histórico, social y cultural.

Se caracteriza por ser flexible y continuo, puesto que, las estrategias se adecuan a las circunstancias, necesidades e intereses de los participantes, ofreciéndoles alternativas de transitar por las oportunidades de actualización, perfeccionamiento y especialización, de acuerdo a su intencionalidad, creatividad y autonomía profesional.

Las estrategias de operativización del programa que se proponen posibilitan la participación activa del docente en acciones presenciales y de asesoramiento; además que contiene acciones de monitoreo y evaluación. También está incluido en el programa la organización administrativa.

#### **Justificación.**

La capacitación docente se fundamenta en las políticas que orientan el Sistema Educativo Peruano expresadas en la Ley General de Educación N° 28044 y la ley de la carrera pública magisterial N° 29062, en las cuales se precisa que los docentes tienen derecho a participar en procesos de

capacitación relacionados con la actualización, perfeccionamiento y especialización, para mejorar su desempeño profesional.

La capacitación docente continua, actualmente es una condición básica para evitar en los docentes la obsolescencia de las metodologías, de los enfoques y, en general, de los procesos educativos que son un problema de la realidad global.

Las exigencias de plantear un proceso de capacitación docente continua, que forme a los docentes para enfrentar los nuevos desafíos surgidos de las aceleradas transformaciones en los aspectos: ideológicos, científicos – tecnológicos, económicos, organizacionales y culturales, demandan el desarrollo de competencias profesionales basadas fundamentalmente en la investigación educativa y en la Pedagogía.

## **Objetivos**

### **a. General:**

- Elevar el nivel profesional de los docentes de Educación Básica en servicio, mejorando la calidad de su trabajo técnico pedagógico, como resultado de una capacitación continua acorde con los fundamentos, principios y leyes de la Pedagogía y la Didáctica como ciencias y los avances científicos y tecnológicos y, que promuevan a través de su práctica en él y en los alumnos, nuevos sistemas de conocimientos, habilidades y valores en la competencia de evaluación de los aprendizajes

### **b. Específicos**

- Capacitar a los docentes en los fundamentos pedagógicos, curriculares y didácticos de la docencia en Educación Básica.
- Capacitar a los docentes en el uso de métodos, procedimientos, estrategias y técnicas para la evaluación de los aprendizajes.

- Capacitar a los docentes para evaluar los procesos de aprendizaje, respetando los diferentes ritmos y estilos de aprendizaje de los estudiantes.

### **Perfil - competencias.**

El perfil que se propone alcanzar a través del proceso de capacitación docente se organiza en dos grandes dimensiones: Personal y Académico – Profesional.

#### **a. Dimensión Personal:**

- Desarrollar su práctica docente fundamentada en el avance de la ciencia, la tecnología y la interdisciplinariedad. Fundamentar su labor educativa en el trabajo en equipo, investigando y compartiendo sus experiencias educativas.

#### **b. Dimensión Académico - Profesional:**

- Desarrollar cambios curriculares en su escuela fundamentados en la investigación educativa. Desarrollar el proceso docente – educativo de manera eficaz y eficiente, fundamentado en la Pedagogía y la Didáctica.
- Diseñar y planificar instancias, entornos e instrumentos de evaluación que permitan recolectar evidencias: de conocimiento y de desempeño conforme a criterios de objetividad, transparencia y flexibilidad. Ofrecer retroalimentación a los estudiantes.
- Diseña un plan de evaluación y elabora, selecciona o desarrolla instrumentos para su ejecución.

## **Descripción del Programa.**

La capacitación docente se desarrolla de manera continua, a través de módulos en concordancia con los rasgos del perfil propuesto.

Como ejes directrices que impregnan la dinámica estructural del programa se proponen: La Investigación, la Interdisciplinariedad, el Trabajo en Equipo y la Práctica Reflexiva, al mismo tiempo que determinan los módulos que se presentan y se describen más adelante.

## **Módulos de capacitación.**

- Fundamentos teóricos y metodológicos de la Evaluación.
- Evaluación por competencias, capacidades y actitudes.

La naturaleza de cada uno de estos módulos, es de aglutinar grandes temas que garantizan el logro del perfil, son flexibles al nivel académico profesional y personal de los docentes en servicio.

Los contenidos que comprende cada módulo son:

### **Módulo I: Fundamentos teóricos y metodológicos de la Evaluación**

- Evaluación educativa
  - Enfoques, tipos, características
- Evaluación del currículo
  - Evaluación del macro – meso y micro currículo.
  - Coherencia interna del currículo
  - Coherencia externa del currículo
  - Enfoques, tipos, características
- Evaluación de los aprendizajes.
  - De la evaluación a la valoración de competencias

## **Módulo II: Evaluación por competencias, capacidades y actitudes**

- Las competencias en la formación del estudiante: fundamentos y enfoques.
  - El currículo basado en competencias.
  - Gestión del currículo desde las competencias: diseño, implementación, ejecución y evaluación.
  - Perspectivas epistemológicas del currículo basado en competencias.
  - Enfoques y metodologías de las Competencias en el currículo.
  - Experiencias significativas de formación y evaluación de competencias.
- El aprendizaje basado en competencias.
- El modelo de las competencias en la práctica docente.
- Aprendizajes logrados en la implementación del modelo de competencias en diferentes carreras profesionales.
- Evaluación por competencias

## **Módulo III: Técnicas e instrumentos de evaluación de los aprendizajes**

- El proceso metodológico de la evaluación por competencias.
- Técnicas e instrumentos para la planificación de la evaluación por competencias.
  - Técnicas e instrumentos para la ejecución de la evaluación por competencias.
    - La metaevaluación de las competencias, capacidades y actitudes.
    - Las evidencias
    - El portafolio
    - El uso de las TIC en la evaluación de los aprendizajes.

### **Metodología.**

Para la ejecución del programa se propone las estrategias:

## **Talleres de formación**

Son jornadas de trabajo técnico pedagógico orientadas a desarrollar habilidades, actitudes y valores en los docentes, para mejorar su desempeño profesional. Permiten la actualización en el manejo de los contenidos científicos en relación con la competencia de la evaluación de los aprendizajes.

## **Jornadas pedagógicas.**

Son reuniones de todos los docentes, personal directivo y jerárquico por centro educativo.

Tiene por finalidad planificar el trabajo institucional, además, evaluar y compartir los avances de la tarea pedagógica del centro educativo.

A través de esta estrategia, se identifica problemas de investigación para posibilitar la innovación pedagógica a nivel institucional, paralelamente, se promueve el trabajo en equipo, sean éstos, disciplinarios e interdisciplinarios.

## **Encuentros pedagógicos interinstitucionales.**

Es una estrategia que permite presentar a la comunidad educativa de las diferentes instituciones así como a la comunidad local, los principales logros alcanzados o experiencias adquiridas en el proceso de capacitación docente.

Estos encuentros, posibilitan a los docentes, validar sus investigaciones y evaluar la viabilidad de aplicarlas en realidades semejantes, así como, recibir críticas y sugerencias para mejorar sus producciones.

## **Evaluación**

El programa está sujeto a dos formas de evaluación: Evaluación externa, a cargo de expertos sobre capacitación docente, de acuerdo a estándares de calidad establecidos.

Evaluación interna o autoevaluación, a través de un sistema de monitoreo de la implementación y desarrollo de cada una de las estrategias propuestas en el programa.

## **Organización Administrativa.**

### **Determinación de la forma como se desarrolla el programa de capacitación.**

Son las modalidades organizativas del programa, que están dadas en el campo legal o que provienen de fundamentos netamente técnicos.

En el aspecto legal referenciado líneas arriba, establecen tres niveles de organización:

El perfeccionamiento que consiste en profundizar, ampliar y actualizar la formación de los docentes.

La especialización, que comprende un conjunto de acciones destinadas a obtener dominio de un campo específico según las disciplinas.

El asesoramiento que consiste en el trabajo de campo con docentes de una escuela durante el año escolar.

Este es un sistema que lógicamente deberá modificarse en el sentido que, los docentes adquieran reconocimientos oficiales por parte del Ministerio de Educación, según su avance, tales como: certificaciones, diplomados, post grados, previo convenios con las universidades. Son las investigaciones que realizan los docentes las que determinan el acceso a tales acreditaciones.

## **Talento humano**

### **El desarrollo del programa requiere de lo siguiente:**

Equipo técnico central, conformado por profesionales expertos en capacitación docente.

Instituciones formadoras para ejecutar el programa, las mismas que deben tener un perfil definido; es decir, experiencia en capacitación, producción académica, extensión e investigación.

Docentes capacitadores que cumplan las exigencias de un perfil definido, en lo académico – profesional y personal; es decir, con solvencia académica, actualizados en Pedagogía y Didáctica, que realicen investigación y que manejen las TIC.

### **Recursos financieros.**

Financiamiento interno: Recursos de las Instituciones Educativas beneficiarias

Uso de la capacidad instalada de los centros educativos participantes: infraestructura y equipamiento.

### **Recursos materiales**

Fascículos diseñados para el desarrollo de los talleres, jornadas pedagógicas, equipos de interaprendizaje.

CDs, videos.

Directorio de páginas webs, bases de datos portales educativos.

## CONCLUSIONES

La evaluación de los aprendizajes es parte del proceso de aprendizaje; sin embargo la forma como se ha abordado en los procesos curriculares demuestra que es un tema complementario a éste. Los profesores tienen insuficiente capacitación y manifiestan que es un tema que siempre se deja para el final de cualquier proceso de capacitación o se posterga para procesos posteriores.

Los profesores, estudiantes, directivos y especialistas locales consultados en la fase diagnóstica de este estudio, coincide en señalar que existen deficiencias teóricas y metodológicas en el proceso de evaluación de los aprendizajes de los estudiantes de Educación Básica. Se demuestra que existe un cambio en el discurso pedagógico de los profesores; sin embargo en la práctica éste no se concreta, de tal manera que la forma clásica y tradicional de la evaluación de los conocimientos es la que predomina.

El Modelo Teórico que se propone, está fundamentado en el enfoque de las competencias socio-formativo y en el proceso de formación y capacitación constructivista del profesorado. Se caracteriza por incluir los elementos de la competencia pedagógica que requiere el profesor para evaluar los aprendizajes.

El programa de capacitación de los profesores de Educación Básica responde a dos bases estructurales: la empírica, desarrollada por la investigación facta-perceptible del objeto de estudio y, la teórica, que incluye el modelo teórico propuesto. Está orientado a la formación de competencias personales y profesionales, a través del desarrollo de contenidos con un enfoque metodológico modular centrado en la investigación.

### **SUGERENCIAS.**

Esta investigación tiene un alcance descriptivo con propuesta, lo que implica que puede alcanzar un mayor alcance, es decir, aplicar el programa de capacitación docente para formar la competencia pedagógica de evaluación de los aprendizajes en los estudiantes de Educación Básica.

El Modelo Teórico propuesto puede ser utilizado para diseñar planes y programas de formación y capacitación de profesionales relacionados con la docencia en los diferentes niveles educativos.

El programa de capacitación puede ser validado a través de la aplicación en realidades similares a la que se utilizó para realizar esta investigación.

## Referencias Bibliográficas

- Arnal, J. (2005). evaluación de los aprendizajes de los alumnos. Iice universidad de Barcelona. España.
- Ausubel, D. (1978). Educational Psychology. Nueva York. 2da Edición: Ausubel, D., Novak, J., Hauesian, H. (1995). Psicología educativa. Un enfoque cognoscitivo. México: Tillas.
- Biones, G. (1995). Investigación Educativa. Convenio Andrés Bello. Colombia: Magisterio.
- Carretero, M. (1993). Constructivismo y Educación. Argentina.
- Casanova, M. (1997). Manual de evaluación educativa. Madrid.
- Coll, C. (setiembre, 2010). Pensamiento Iberoamericano: Presente y futuro de la educación Iberoamericana. Vol. 2 (7). 34 – 46. Madrid: EGRAF, S.A.
- Coronado, Mónica (2009). Competencias Docente. Ampliación, enriquecimiento y consolidación de la práctica profesional. Argentina: Noveduc.
- De Zubirías, J. (1994) Tratado de Pedagogía Conceptual: Los modelos pedagógicos. Santa fe de Bogotá: Fundación Merani. Fondo de Publicaciones Bernardo Herrera Merino.
- De Zubirías, J. (2006). Los Modelos Pedagógicos: Hacia una Pedagogía Dialogante. 2da. Ed. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Díaz, F. y Hernández, G. (2002). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. México, Edit. Mc graw hill.
- Fernández, J. (2002). Evaluación del rendimiento y evaluación del aprendizaje. Madrid.
- Flores, R. (1994). Hacia una pedagogía del pensamiento. Santa Fe de Bogotá: Mc Graw – Hill Interamericana.
- Florez, R. (2000). Docente del siglo XXI. Colombia. Editorial Mc Graw Hill. 226 pp.
- Flórez, R. (2000). Hacia Una Pedagogía Del Conocimiento. Bogotá: NOMOS S.A.
- Gonczy, A. (2002). Enseñanza y Aprendizaje de las Competencias. University Technology Sydney.

- Hernández, R. y otros. (2000). Metodología de la investigación. México. Editorial Mc Graw – Hill. 850 pp.
- López, Blanca. (2003). Evaluación del aprendizaje. Trillas. México
- Ministerio de Educación. (2005). Diseño Curricular Nacional de Educación Básica Regular. DINEIP DINESST. Fimart. SAC. Editores e impresores. 224 pp.
- Ministerio de Educación. (2007). Orientaciones para el Trabajo Pedagógico del Área de Matemática. Lima: El Comercio S.A. 88 pp.
- Ministerio de Educación. (2010). Diseño Curricular Nacional de Educación Básica. Lima.
- Ministerio de Educación. (2004). Guía de evaluación del aprendizaje. Lima.
- Ministerio de Educación. (2006). Educación para la Democracia. L/13/01/02. Semanal.
- Ministerio de Educación. Dinesst-udcrees (2004). Guía de evaluación del aprendizaje. Lima – Perú.
- Muñoz, J. (2003). Evaluación del aprendizaje. Lima: San marcos.
- Perassi, Z. (2008). La evaluación en educación: un campo de controversias. Recuperado de: [http://lae.unsl.edu.ar/ediciones/libros\\_electronicos.htm](http://lae.unsl.edu.ar/ediciones/libros_electronicos.htm)
- Piaget, J, (1992). El desarrollo mental del niño: La adolescencia. Seis estudios de psicología. México. Editorial Ariel.
- Piaget, J. (1980). El punto de vista de Piaget. Lecturas de Psicología del Niño. Comp. Juan. Del Val. Tomo 1. Alianza. Universidad.
- Piaget, J. (1995). El lenguaje y el pensamiento en el niño.
- Rajadell, N. (2001). Los procesos formativos en el aula: Estrategias de enseñanza aprendizaje. En Sepúlveda, F. y Rajadell, N. Didáctica General para Psicopedagogos. (pp. 465-522). Madrid: UNED.
- Rossi, E. (1991) evaluación de la educación. Lima, edic. Er, 169 pp.
- Santos, M. (1996). Evaluación Educativa. Un proceso de diálogo, comprensión y mejora. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.
- Tobón, S. (2010). Formación Integral y Competencias: Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación. Instituto CIFE.

Colombia: ECOE Ediciones. Tercera Edición.

Tobón, S. (2013). Evaluación de las competencias en la educación básica.  
México: SANTILLANA.

Tobón, S. (2013). Formación integral y competencias. Bogotá: ECOE  
EDICIONES.

Valdivia, R. (2001). Evaluación de los aprendizajes. Tacna, fondo edit. De  
escuela de postgrado

## ANEXOS

### ANEXO 01:

#### ENCUESTA A ESTUDIANTES DEL NIVEL SECUNDARIA

**OBJETIVO:** La encuesta tiene por objetivo recoger información valiosa, sobre la forma de evaluación que reciben de sus profesores

=====

1. Grado..... sección: ..... Edad en años:

.....

Sexo      **M**       **F**

2. Con relación a la forma que te evalúa tu profesor o profesores, tu nivel de satisfacción es:

1. Muy satisfecho/ muy contento
2. Satisfecho/ contento
3. Regularmente satisfecho/ regularmente contento
4. Insatisfecho/descontento
5. Muy insatisfecho/ muy descontento.

3. La evaluación que realiza tu profesor o tus profesores en las asignaturas/áreas, consideras que es:

1. Justa                      2. Más o menos justa                      3. Injusta.

4. Lo que te evalúan tus profesores con mayor frecuencia en las asignaturas/áreas es:

1. Solo mis conocimientos
2. solo mis valores y actitudes
3. solo mis habilidades y destrezas
4. Mis conocimientos, habilidades y valores.
5. No sé que me evalúan.

5. Utilizando la escala de la tabla, conteste:

	<b>Nunca</b>	<b>A veces</b>	<b>Casi siempre</b>	<b>siempre</b>
Memorizo mis apuntes para el día del examen	1			

La noche anterior al examen suelo dormir poco	1		
Repaso el examen antes de entregarlo al profesor/a	1		
Me gusta más las pruebas objetivas (marcar la o las alternativas de respuesta)	1		
Cuando estudio para un examen me planteo preguntas que pueden incluirse en el examen	1		
Prefiero los exámenes con preguntas abiertas, tipo cuestionario.	1		
El día anterior al examen lo dedico a repasar	1		
Suelo recordar lo estudiado después del examen	1		
Cuando tengo un examen me pongo nervioso o nerviosa.	1		
Cuando realizo un examen comienzo por la primera pregunta sin leer el resto.	1		
Al salir de un examen compruebo con los apuntes las respuestas que he dado	1		
Considero que las calificaciones obtenidas están en función de mi estudio y esfuerzo	1		
Estoy satisfecho con las calificaciones que he obtenido en el curso anterior (o ultimo curso que estudié)	1		

6. Los instrumentos que generalmente utiliza tu profesor(a) para evaluar tus aprendizajes:
1. Cuestionarios de preguntas abiertas
  2. Pruebas de conocimiento (tipo test – pruebas objetivas)
  3. Lista de cotejos

4. Escalas de valoración
5. Pruebas orales
6. Otro(s) – especificar:.....
7. Escriba alguna sugerencia o comentario respecto a la forma como te evalúan tus profesores.

Muchas gracias por su colaboración.

**ANEXO 02:**

**ENCUESTA A DIRECTIVOS Y PROFESORES DEL NIVEL SECUNDARIA**

**OBJETIVO:** La encuesta tiene por objetivo identificar las competencias docentes para la evaluación de los aprendizajes en los estudiantes del Nivel de Educación Secundaria; para lo cual, le solicitamos conteste a las siguientes preguntas

=====

**1. Nivel Educativo.**

- a. Inicial
- b. Primaria
- c. Secundaria

**2. Cargo que ocupa actualmente:**

- d. Director(a)
  - e. Coordinador(a) de área
  - f. Profesor
3. Escriba el nombre de la Institución de Educación Superior donde se formó como docente:

.....

- 4. Año en que egresó: .....
- 5. Título/Grado académico máximo obtenido
  - a. Profesor
  - b. Licenciado
  - c. Magíster

**6. Tiempo total de servicio docente.**

.....

**7. Tiempo de Servicio docente en esta Institución Educativa:**

...años           

**8. Sexo                    M                    F**

---

---

10. ¿Cuáles son los temas en los cuales se ha capacitado en los últimos 03 años? Puede marcar más de una opción.

1. Contenidos curriculares de la especialidad
2. Metodología de enseñanza
3. Evaluación de los aprendizajes
4. Investigación científica
5. Gestión Educativa.
6. Tutoría
7. Otros: -----  
-----

11. Valora el grado de desarrollo que ha alcanzado en la **Competencia Evaluación** (Utilice la escala numérica “1” significa poco o escaso y “5” muy bueno o excelente dominio).

Aplico técnicas e instrumentos de evaluación para evaluar conocimientos				
Aplico técnicas e instrumentos para evaluar capacidades y actitudes				
Comprendo los tipos, funciones y características de la evaluación				
Conozco la teoría sobre la evaluación de los aprendizajes				
Elaboro rúbricas, matrices de evaluación				
Emito juicios en función a los indicadores de evaluación				
Evalúo competencias				
Planifico la evaluación en la programación curricular				
Tomo decisiones como realimentación, reprogramación				

12. Valora el grado de desarrollo que debe poseer o alcanzar en la **Competencia Evaluación** (Utilice la escala numérica “1” significa poco o escaso y “5” muy bueno o excelente dominio).

Planifica la evaluación según los logros de aprendizajes esperados				
Elabora y/o adapta instrumentos de evaluación con base a las evidencias que presentarán los estudiantes				
Determina los logros, aspectos por mejorar y nivel de desempeño de las competencia (capacidades, actitudes) en los estudiantes.				
Brinda retroalimentación de forma cordial y propositiva a los estudiantes considerando las competencias, capacidades, actitudes por formar.				
Logra el mejoramiento continuo de los estudiantes de acuerdo a las competencias, capacidades, actitudes por formar.				
Aplica la evaluación de las competencias, capacidades, actitudes; considerando la diversidad en el aprendizaje y en los contextos socioculturales.				

Escribe la(s) competencia(s) que estime necesario respecto a la evaluación de los aprendizajes.

13. Lo que evalúa con mayor frecuencia en sus estudiantes es:

1. Solo conocimientos
2. solo valores y actitudes
3. solo habilidades y destrezas

4. conocimientos, habilidades y valores.
14. Los instrumentos que generalmente utiliza para evaluar los aprendizajes de sus estudiantes son:
    1. Cuestionarios de preguntas abiertas
    2. Pruebas de conocimiento (tipo test – pruebas objetivas)
    3. Lista de cotejos
    4. Escalas de valoración
    5. Pruebas orales
    6. Otro(s) –  
 especificar:.....
  15. Las necesidades de capacitación respecto a la evaluación de los aprendizajes es en:
    1. Fundamentos teóricos de evaluación de los aprendizajes.
    2. Evaluación de los aprendizajes por capacidades y actitudes.
    3. Evaluación por competencias.
    4. Técnicas e Instrumentos de evaluación de los aprendizajes.
    5. Metaevaluación.
    6. Elaboración de matrices y rúbricas
    7. Realimentación de los aprendizajes
    8. Otro(s) –  
 especificar:.....
  16. Escriba alguna sugerencia o comentario respecto a la evaluación de los aprendizajes de Educación Secundaria  
 .....

Muchas gracias por su colaboración.

## **ANEXO 03:**

### **ENTREVISTA A PROFESORES Y COORDINADORES DE ÁREA**

**OBJETIVO:** La encuesta tiene por objetivo recoger información valiosa, sobre la forma de evaluación que reciben de sus profesores

**Entrevistado:**.....

**Cargo que desempeña**.....

**I.E:**.....

#### **Instrucción:**

Le saludo cordialmente, deseando conversar con usted para conocer los criterios que tiene usted respecto al tema de la Evaluación de los aprendizajes de los estudiantes de Educación Secundaria

#### **Preguntas**

1. En la capacitación docente, considera que el tema de evaluación de los aprendizajes ha quedado claro en los profesores
2. Considera que los profesores evalúan por capacidades/por competencias a sus estudiantes.
3. Qué necesidades de capacitación tienen los profesores sobre el tema de evaluación.
4. Según su criterio, qué debe dominar un profesor de Educación Secundaria para ser competente en evaluar los aprendizajes de sus estudiantes.
5. ¿Cómo evaluar las capacidades o competencias de los estudiantes del nivel de educación Secundaria?