



UNIVERSIDAD NACIONAL

“PEDRO RUIZ GALLO”

ESCUELA DE POSTGRADO



DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Programa de formación de Competencias

Profesionales, en los docentes de Educación Primaria,

para la evaluación del proceso didáctico, del área de

Comunicación, en la jurisdicción de la

UGEL– Lambayeque – 2014

TESIS

Presentada para optar el Grado Académico de

Doctor en Ciencias de la Educación

AUTOR:

Mg. Castillo Rivera, Richard Eduardo

ASESORA:

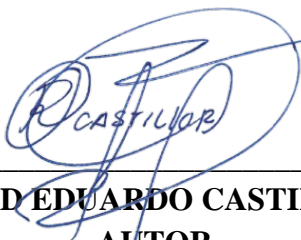
Dra. Altamirano Delgado, Laura Isabel

LAMBAYEQUE - PERÚ

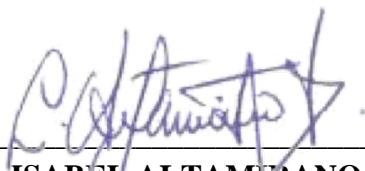
2020

**PROGRAMA DE FORMACIÓN DE COMPETENCIAS
PROFESIONALES, EN LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN
PRIMARIA, PARA LA EVALUACIÓN DEL PROCESO DIDÁCTICO,
DEL ÁREA DE COMUNICACIÓN, EN LA JURISDICCIÓN DE LA
UGEL– LAMBAYEQUE – 2014**

PRESENTADO POR:



Mg. RICHARD EDUARDO CASTILLO RIVERA
AUTOR



Dra. LAURA ISABEL ALTAMERANO DELGADO
ASESOR

APROBADO POR:

Dr. JORGE CASTRO KIKUCHI
PRESIDENTE

Dra. YVONNE DE FÁTIMA SEBASTIANI ELÍAS
SECRETARIA

Dra. GLORIA BETZABET PUICÓN CRUZALEGUI
VOCAL

ACTA DE SUSTENTACIÓN



Nº 000135

ACTA DE SUSTENTACIÓN DE TESIS



Siendo las 12:30 horas del día 07 de Enero del año dos mil veintiuno, en la Sala de Sustentaciones de la Facultad de Ciencias Históricas Sociales y Educación de la Universidad Nacional "Pedro Ruiz Gallo" de Lambayeque, se reunieron los miembros del jurado, designados mediante Resolución N° 2700-2019-D-FACHSE, de fecha 19/11/19 conformado por:

<u>Dr. Jorge Isaac Castro Kikuchi</u>	PRESIDENTE(A)
<u>Dra. Ivonne de Fátima Sebastián Elías</u>	SECRETARIO(A)
<u>Dra. Gloria Betzabel Puicón Cruzalegui</u>	VOCAL
<u>Dra. Laura Isabel Altamirano Delgado</u>	ASESOR(A)

con la finalidad de evaluar la tesis titulada

Programa de Formación de Competencias Profesionales en los docentes de Educación Primaria para la evaluación del proceso didáctico del Área de Comunicación en la jurisdicción de la UGEL Lambayeque-2014

presentado por el(la) / los(las) tesista(s) Richard Eduardo Castillo Rivera

sustentación que es autorizada mediante Resolución N° 3058-2019-D-FACHSE de fecha 30/12/19.

El Presidente del jurado autorizó el inicio del acto académico; producido y concluido el acto de sustentación de tesis, de conformidad con el Reglamento de la Unidad de Posgrado de la Facultad de Ciencias Históricas Sociales y Educación de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo, Artículos 97°, 98°, 99°, 100°, 101°, 102°, y 103°; los miembros del jurado procedieron a la evaluación respectiva, haciendo una serie de preguntas y recomendaciones a _____ sustentante(s), quien _____ procedieron a dar respuesta a las interrogantes y observaciones; quien(es) obtuvo (obtuvieron) 82 puntos que equivale al calificativo de Muy Bueno.

En consecuencia el(la) / los(las) sustentante(s) queda(n) apto (s) para obtener el Grado Académico de

Doctor en Ciencias de la Educación

Siendo las 13:30 horas del mismo día, se da por concluido el acto académico, firmando la presente acta.

Jorge Isaac Castro Kikuchi
PRESIDENTE
Gloria Betzabel Puicón Cruzalegui
VOCAL

Ivonne de Fátima Sebastián Elías
SECRETARIO

ASESOR

Observaciones: _____

DECLARACIÓN JURADA DE ORIGINALIDAD

Mg. RICHARD EDUARDO CASTILLO RIVERA, Investigador Principal y **Dra. LAURA ISABEL ALTAMIRANO DELGADO**, Asesor del Trabajo de Investigación “**PROGRAMA DE FORMACIÓN DE COMPETENCIAS PROFESIONALES, EN LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN PRIMARIA, PARA LA EVALUACIÓN DEL PROCESO DIDÁCTICO, DEL ÁREA DE COMUNICACIÓN, EN LA JURISDICCIÓN DE LA UGEL– LAMBAYEQUE – 2014**”; declaro bajo juramento que este trabajo no ha sido plagiado, ni contiene datos falsos. En caso se demostrará lo contrario, asumo responsablemente la anulación de este informe y por ende el proceso administrativo a que hubiera lugar. Que puede conducir a la anulación del título o grado emitido como consecuencia de este informe.

Lambayeque, 07 de enero de 2020.

Mg. RICHARD EDUARDO CASTILLO RIVERA
AUTOR

Dra. LAURA ISABEL ALTAMIRANO DELGADO
ASESOR

DEDICATORIA

A mis padres Eduardo y Vilma, por inculcarme en todo momento de mi vida, el amor al estudio y a la superación personal. A mis hijos Richard Daniel y Cristina por ser el motivo para seguir superándome.

AGRADECIMIENTO

Expresar mi agradecimiento de manera especial:

A todos los maestros del Programa de Doctorado en Ciencias de la Educación de la Facultad de Ciencias Histórico Sociales y Educación de la Universidad Nacional “Pedro Ruiz Gallo” de Lambayeque por compartir sus conocimientos y experiencias, y motivarme a lograr mi propósito.

A la Dra. Laura. Laura Isabel Altamirano Delgado, por la colaboración y asesoramiento brindado durante el desarrollo de la tesis.

A mi amigo Dr. Agustín Rodas Malca por las valiosas orientaciones y aportes académicos brindados en el desarrollo del presente trabajo de investigación.

A todos los Compañeros(as) del Programa de Doctorado, agradecerles por el apoyo mostrado a mi persona, durante el proceso formativo.

ÍNDICE

DEDICATORIA	V
AGRADECIMIENTO.....	VI
ÍNDICE.....	VII
RESUMEN	X
ABSTRACT	XI
INTRODUCCIÓN.....	12
CAPÍTULO I: ANÁLISIS DEL OBJETO DE ESTUDIO	16
1.1 Ubicación y Características del Contexto.....	16
1.1.1. Dimensión Socio-Educativa	16
1.1.2. Dimensión Económica.....	17
1.1.3. Dimensión Cultural.....	18
1.1.4. Dimensión Natural.....	18
1.2. Realidad Problemática:.....	19
1.3. Planteamiento del Problema	22
1.3.1. Problema Real.....	23
1.4 Descripción de la Metodología Empleada.....	23
CAPÍTULO II: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.....	30
2.1. Antecedentes	30
2.2. Teorías Científicas.....	34
2.2.1. Dilucidaciones Epistemológicas en torno a la Evaluación	34
2.2.1.1. La Evaluación como Tecnología	34
2.2.1.2. La Evaluación como Práctica Cultural	36
2.2.1.3. La Evaluación como Práctica Socio-Política	38
2.2.2. Edumetría y Psicometría en la evaluación del aprendizaje	40
2.2.2.1. Modelo Psicométrico.....	40
2.2.2.2. Modelo Edumétrico	41
2.2.3. La Formación desde la perspectiva Socioformativa.....	42
2.2.3.1. Definición de Competencias.....	44
2.2.4. Marco del Buen Desempeño Docente	46
2.2.4.1. Propósitos específicos del marco de buen desempeño docente.....	46
2.2.4.2. Los cuatro dominios del Marco:.....	47
2.2.4.3. Las nueve competencias docentes	49

2.2.4.4. Los Desempeños.....	51
2.2.5. Teoría de Vigotsky y la Psicología Socio-Histórica.....	51
2.2.5.1. La fundamentación de su Propuesta	51
2.2.5.2. Objetivo y Planteamientos Centrales.....	52
2.2.5.3. La Psicología Socio-Histórica	53
2.2.6. Perspectiva teórica; Teoría Contextual-Integradora de Formación Docente Integral	55
2.2.6.1. Objeto de Estudio de la Teoría	55
2.2.6.2. Sistema Conceptual	55
2.2.6.3. Propositiones Fundamentales	55
2.2.6.4. Principios.....	58
2.2.6.5. Metodología.....	58
2.2.7. Definición de Términos	59
2.2.7.1. Definiciones abstractas	59
2.2.7.1.1. Programa de Formación de Competencias Profesionales.....	59
2.2.7.1.2. Evaluación del proceso didáctico, en el área de Comunicación:.....	59
2.2.7.2. Definiciones Operacionales.....	60
2.2.7.2.1. Programa de Formación de Competencias Profesionales.....	60
2.2.8. Modelo Teórico.....	62
CAPÍTULO III: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	65
3.1. Resultados de la Encuesta Administrada a Docentes de Educación Primaria de la Jurisdicción de la UGEL – Lambayeque.....	65
3.2. Propuesta: Programa de Formación de Competencias profesionales.....	83
3.1.1. Diagnóstico	84
3.1.2. Fundamentación.....	88
3.1.3. Perfil	90
3.1.4. Módulos Formativos.....	91
3.1.5. Evaluación del Programa.....	101
3.3. Discusión de Resultados.....	102
3.3.1. En Relación a los Objetivos.....	102
3.3.2. En Relación a la Teoría.....	105

CONCLUSIONES	106
RECOMENDACIONES	108
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	109
BIBLIOGRAFÍA GENERAL	111
ANEXOS	113

RESUMEN

La formación profesional docente es un proceso complejo, que comprende dos grandes etapas, la primera a nivel de instituciones de educación superior y la segunda, en el quehacer o ejercicio profesional; para ambas instancias se necesita un sólido fundamento fáctico y teórico. En esta línea de pensamiento, el problema abordado en el trabajo fue las deficiencias en la metodología de evaluación del proceso didáctico, en el área de Comunicación, situación que no permite evaluar desempeños centrados en capacidades y competencias. Siendo el objetivo general estructurar un Programa de Formación de Competencias Profesionales, en los docentes de educación primaria, para la evaluación del proceso didáctico, del Área de Comunicación. En el plano metodológico se trata de una investigación plurimetodológica, que interrelaciona procedimientos metodológicos: lógicos, observación, abstracción, modelado, encuesta, análisis documental. Los resultados capitales del estudio se presentan en dos planos fáctico y teórico, en el primero se identificó la problemática de la evaluación del aprendizaje, centrada en memorización de contenidos y en el segundo, se configuró la propuesta de solución, Programa de Formación de Competencias Profesionales. La conclusión capital del estudio, estriba en que la propuesta elaborada es un sistema compuesto por elementos como: diagnóstico, fundamentación, módulos formativos y evaluación, sustentada en la Teoría Contextual de Formación Docente Integral.

Palabras clave: Evaluación del proceso didáctico, Programa de Formación de Competencias Profesionales.

ABSTRACT

Vocational teacher training is a complex process, comprising two major stages, the first at the level of institutions of higher education and the second, in the work or professional practice; a solid factual and theoretical foundation is needed for both instances. In this line of thinking, the problem addressed at work was the deficiencies in the methodology of evaluation of the didactic process, in the area of Communication, a situation that does not allow evaluating performances focused on skills and competencies. The general objective being to structure a Professional Skills Training Program, in primary school teachers, for the evaluation of the didactic process of the Communication Area. In the methodological plane it is a multi-methodological investigation, which interrelates methodological procedures: logical, observation, abstraction, modeling, survey, documentary analysis. The capital results of the study are presented in two factual and theoretical levels, in the first one the problem of learning evaluation was identified, focused on memorization of contents and in the second one, the solution proposal, Professional Skills Training Program was configured. . The main conclusion of the study is that the proposal developed is a system as set by elements such as: diagnosis, foundation, training modules and evaluation, based on the Contextual Theory of Integral Teacher Training.

Keywords: Evaluation of the didactic process, Professional Skills Training Program.

INTRODUCCIÓN

Para la evaluación del proceso didáctico, en el área de comunicación, es necesario orientarse por una perspectiva teórica, que permita tener una visión integral de la complejidad del proceso; en tal sentido en la investigación, se asume y propone la Teoría Contextual Integradora de Formación Docente Integral, que tiene por objeto de estudio, el proceso de formación docente en servicio, es decir, cualificar y complementar el dominio de competencias profesionales integrales e integradoras, de docentes que están ejerciendo su profesión, en diferentes contextos de actuación o desempeño.

Ergo, la evaluación del proceso didáctico, a partir de la perspectiva teórica asumida, es entendida como un proceso de diagnóstico, retroalimentación y apoyo continuo a las profesionales docentes, para que aprendan a resolver problemas del quehacer pedagógico y mejoren en su desempeño; en este proceso es crucial dar respuesta a interrogantes como: ¿para qué evaluar?, ¿qué evaluar?, ¿cómo evaluar?, ¿cuándo evaluar? Y ¿cómo comunicar los resultados?

El **problema** abordado en el estudio, estuvo relacionado, con el hecho que en las Instituciones Educativas de Educación Básica Regular de Educación Primaria, pertenecientes a la jurisdicción de la provincia de Lambayeque, se evidenció deficiencias en la metodología de evaluación del proceso didáctico, en el área de Comunicación, situación que no permite evaluar desempeños centrados en capacidades y competencias, sino simplemente centrarse en el conocimiento como medio y fin. Entre las explicaciones causales, de este problema, se pueden mencionar: experiencia docente, modelos de gestión, formación profesional, capacitación, entrenamiento, etc. en el trabajo se considera que la formación profesional docente es uno de los factores importantes y en tal sentido, se formula una propuesta sobre esta materia.

En una perspectiva sistémica, la parte de la realidad o proceso que comprende el problema, denominado **objeto**, es el proceso de formación profesional docente en servicio, de los educadores del nivel de Educación Primaria.

En este orden de ideas, la **finalidad o propósito** de la investigación fue estructurar un Programa de Formación de Competencias Profesionales, en los docentes de educación primaria, para la evaluación del proceso didáctico, del Área de Comunicación, en la jurisdicción de la UGEL- Lambayeque. Para el logro de este objetivo se asumió como

sustento teórico la Teoría Contextual de Formación Docente Integral, la cual se estructuró a partir de la revisión crítica de otras perspectivas teóricas y del análisis situacional del quehacer docente.

De manera complementaria, al propósito central del estudio se formularon los objetivos específicos, entendidos también como tareas realizadas en la investigación; estos fueron: diagnosticar las características de la metodología de evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje en el área de comunicación, mediante formatos de encuesta y análisis documental de instrumentos; organizar el sustento teórico del estudio, mediante consulta de fuentes bibliográficas y electrónicas; estructurar el Programa de Formación de Competencias Profesionales, mediante Módulos Sistémicos Formativos y validar los instrumentos y la propuesta mediante la técnica juicio de expertos.

El **enunciado lógico proposicional**, que orientó la investigación, quedó expresado en los términos siguientes “Si se estructura un Programa de Formación de Competencias Profesionales, en los docentes de educación primaria, sustentado en la Teoría Contextual Integradora de Formación Docente Integral, entonces es posible mejorar la evaluación del proceso didáctico, del Área de Comunicación, en la jurisdicción de la UGEL-Lambayeque”, en este planteamiento hipotético se asume la perspectiva, que toda propuesta debe poseer un sustento teórico que permita darle forma y sentido proyectivo.

La organización texto-discursiva del estudio, se estructura en capítulos, que permiten cumplir con los objetivos específicos y/o tareas de investigación, para tal efecto se considera:

Capítulo I, denominado “Análisis del Objeto de Estudio”, que permite desarrollar tópicos como: ubicación y Características del Contexto, realidad problemática, planteamiento del problema y descripción de la metodología empleada

Capítulo II, denominado “Fundamentación Teórica”, se desarrollan temas como: antecedentes, teorías científicas (dilucidaciones epistemológicas en torno a la evaluación, Edumetría y Psicometría en la evaluación, la Formación desde la perspectiva Socioformativa, el Marco del Buen Desempeño Docente, teoría de Vigotsky o psicología socio-histórica, perspectiva teórica Teoría Contextual- Integradora de Formación Docente Integral, definición de términos y Modelo Teórico.

Capítulo III, titulado “Resultados de la Investigación”, que comprende aspectos como: resultados de la encuesta Administrada a docentes de Educación Primaria de la Jurisdicción de la UGEL – Lambayeque, desarrollo de la propuesta: Programa de Formación de Competencias profesionales, discusión de resultados, conclusiones, recomendaciones, referencias bibliográficas y los anexos respectivos.

Como colofón, se precisa el carácter inacabado del trabajo; incompletud que necesita del aporte intelectual fundado en argumentos, para efectos de enriquecerlo, en los planos teóricos y metodológico; en tal virtud se enfatiza la apertura a sugerencias y observaciones, que de seguro van nutrir la presente investigación.

El Autor.

CAPÍTULO I

ANÁLISIS DEL OBJETO DE ESTUDIO

CAPÍTULO I: ANÁLISIS DEL OBJETO DE ESTUDIO

1.1 Ubicación y Características del Contexto

La investigación se realizó, en Instituciones Educativas, ubicadas en la provincia de Lambayeque, contexto socioeconómico cultural, que presenta características importantes, las mismas que se organizan en diferentes dimensiones¹.

1.1.1. Dimensión Socio-Educativa

Según el Ministerio de Educación Unidad de Estadística (2018), la marcha de la educación en la Región Lambayeque se estudia desde tres tópicos:

- **Financiamiento:**

Entre 2004 y 2013, la tasa media de crecimiento anual del gasto público educativo por alumno fue de 15% en inicial, y de 12% en primaria y secundaria. Sin embargo, Lambayeque está por debajo del gasto nacional en todos los niveles y en todos los años, incrementándose las diferencias en el tiempo, especialmente en inicial y primaria.

- **Infraestructura:**

En 2014, solo la provincia de Chiclayo se beneficia con el 73% de sus locales escolares de educación básica con los tres servicios básicos (agua potable, desagüe y electricidad), mientras que Ferreñafe y Lambayeque tienen valores bajos: 33% y 31%, respectivamente. El mismo año, el indicador en Lambayeque se calcula en 44.7%, por encima del valor nacional (41.5%). La cobertura de los servicios puede explicarse por el aumento del gasto en capital en la región, distribuido de forma desigual entre provincias.

- **Tecnologías de la Información y la Comunicación:**

¹ Del latín dimensión, es un aspecto o una faceta de algo. El concepto tiene diversos usos de acuerdo al contexto. En el estudio, se refiere a una característica, faceta, circunstancia o fase de una cosa o de un asunto.

El porcentaje de escuelas con acceso a Internet de Lambayeque en primaria fue 37.1% en 2014, superando ligeramente al valor nacional (27.9%), en tanto que en secundaria llegó a 55.1%, siendo un poco mayor al valor nacional (52%). Sin embargo, en primaria las provincias de Ferreñafe y Lambayeque se encuentran en el primer quintil (el más bajo) de acceso; además, dos distritos no tienen acceso a Internet en primaria y secundaria.

1.1.2. Dimensión Económica

La Municipalidad Provincial de Lambayeque (2010); en su plan de desarrollo concertado 2011-2021, consigna información importante respecto a la economía de la provincia.

En el campo de la agricultura, los pobladores, en su gran mayoría se dedican al cultivo de arroz, que es el segundo cultivo en importancia después de la caña de azúcar. Se destaca la actividad agroindustrial asociada a la caña de azúcar, cultivándose aproximadamente 20 000 hectáreas, siendo una actividad dinamizadora de la economía regional.

La ganadería, en la provincia no ha tenido un desarrollo considerable como una actividad autónoma, sino más bien como una actividad complementaria de la producción agrícola y su característica más importante es que se trata de un ingreso complementario de las familias campesinas.

Se precisa información importante, los distritos de Lambayeque, Mochumí, Motupe, Mórrope; presentan los mayores volúmenes de saca² de ganado: Olmos y Motupe destacan en ganado ovino, Mochumí y Jayanca destacan en porcinos.

Otra actividad importante es el turismo en la región, existen áreas de reserva natural (Batán Grande, Laquipampa, Racalí y Chaparrí), playas costeras, restos arqueológicos y cuatro museos de calidad (Brünning, Tumbas Reales de Sipán, Sicán y Túcume).

² Grupo de ganado que se conduce de un lado a otro.

La pesca, se identifica aproximadamente 1840 dedicados a la pesca artesanal, 717 armadores, 46 dedicados a la pesca industrial. (Ministerio de la Producción, 2016, p.13). La actividad pesquera sigue siendo básicamente orientada al consumo humano directo en sus diversas formas de fresco, fresco refrigerado y curado.

1.1.3. Dimensión Cultural

En el Plan de Desarrollo Concertado de la Municipalidad Provincial de Lambayeque (2010), respecto la dimensión cultural se esbozan líneas importantes como:

- Las identidades locales, en cada uno de los distritos, tienen diversas formas de expresión: la gastronomía, la artesanía, la religiosidad, usos y costumbres.
- La gastronomía lambayecana expresa muy bien la variedad de su geografía, de su producción y de sus apegos locales. El cabrito, el cebiche, el arroz con pato, la causa y la tortilla de raya, rematados con chicha y asentados con un dulce King Kong, son parte de los atractivos turísticos de todo Lambayeque.
- Las artesanías que van desde los tejidos con algodón pardo hasta los tejidos de fibras vegetal como las esteras expresan el esfuerzo de los lambayecanos, por explotar sus propios recursos y, finalmente la religiosidad que ha jugado y jugará un papel importante en el desarrollo de los pueblos, más allá de los dogmas religiosos. Entre las principales festividades que se realizan en el ámbito de la Provincia de Lambayeque, destaca la feria religiosa en homenaje a la Cruz de Motupe, que es la más importante del norte del Perú.

1.1.4. Dimensión Natural

Según Municipalidad Provincial de Lambayeque (2010), la extensión territorial de cada uno de los distritos es variada, siendo el total de la extensión de la provincia 9,346, 63 Km²; siendo la extensión de cada distrito: Lambayeque

330,73 Km², Chóchope 79,27 Km², Íllimo 24,37 Km², Jayanca 680,96 Km², Mochumí 103,70 Km², Mórrope 1,041,66 Km², Motupe 557,37 Km², Olmos 5,335,25 Km², Pacora 87,79 Km², Salas 991,80 Km², San José 46,73 Km², y Túcume 67,00 Km².

Los distritos de la Provincia de Lambayeque difieren sustancialmente en cuanto a territorios que administran, evidenciándose que el distrito de Olmos tiene más de la mitad del territorio provincial, seguido a larga distancia por el distrito de Mórrope, y los distritos de Íllimo y San José, son los que tienen menor extensión.

Otra característica natural importante, está relacionada con la flora, siendo el bosque seco un elemento presente en gran parte del territorio, en las diferentes llanuras o lomas. En los bosques secos de llanura se desarrollan arbustos como: los algarrobos, zapote y faiques; especies arbustivas diversas, plantas herbáceas, gramíneas y cucurbitáceas. En los bosques secos de loma se desarrollan especies arbóreas como: palo santo, hualtaco, zapote, pasallo, palo verde y aromo, overo, el gigantón y el cardo.

1.2. Realidad problemática:

La UDEP, (2014) en su página Castellano Actual, fundándose en el DRAE³ (2001) define problemática de dos maneras. En tanto adjetivo calificativo significa aquello que presenta dificultades o que causa problemas; y como sustantivo, se la define como un conjunto de problemas pertenecientes a una ciencia o actividad determinadas. En tal sentido siguiendo la segunda acepción, se precisan aspectos problémicos referidos al objeto de estudio del trabajo.

El primer aspecto problémico, está asociado al diagnóstico que responde a la interrogante, ¿cómo se evalúan los procesos didácticos?; mediante la observación directa, realizada a través del monitoreo de las actividades académicas en las Instituciones Educativas, se pudo constatar situaciones como: se continúa evaluando conocimientos, las preguntas buscan respuestas repetitivas, se formulan interrogantes

³ Diccionario de la real Academia Española

descontextualizadas, los instrumentos no tiene relación con la naturaleza del área de comunicación, etc.

Un segundo aspecto problemático, está referido a las perspectivas que se plantean sobre evaluación; en tal sentido se refiere la existencia de perspectivas tradicionales y contemporáneas.

Desde la visión tradicional, se ha concebido la evaluación, como la última etapa del proceso pedagógico, una especie de requisito final, tendencia, enraizada en los profesores, porque continúan considerándola igual y utilizando prácticas evaluadoras que no se relacionan claramente con el aprendizaje de los educandos. Sin embargo, desde finales de los años setenta, los paradigmas existentes sobre la evaluación en educación han cambiado gracias a que ésta se ha convertido en objeto de investigación y experimentación.

Desde la visión actual, ya no se mira como simple forma de medir, sino como un proceso que permite el efectivo seguimiento tanto de la enseñanza como del aprendizaje, al respecto Broadfoot (1993) precisa “se está aprendiendo a sí mismo, más que simplemente la medición de ese aprendizaje, que es su propósito central” (p.3).

Así “la evaluación se convierte en una poderosa herramienta en el mejoramiento de ambos procesos y, específicamente para los alumnos, en una forma más de aprender” (Allen, 1998,p.64)

En términos generales, siguiendo a Rosales (1998), se plantean dos tipos de evaluación: la sumativa y la formativa. La primera coincide en grandes líneas con la evaluación tradicional, se caracteriza porque:

- Se realiza al final de cada etapa de aprendizaje.
- Es de carácter cuantitativo.
- Está relacionada con algún tipo de medición.
- Se centra en los resultados numéricos, etc.

Contrario sensu⁴, la evaluación formativa, se singulariza por:

- Ser una evaluación de proceso.
- Formar parte del proceso pedagógico.
- Poseer énfasis cualitativo.
- Ser una observación analítica permanente del proceso de aprendizaje del estudiante.
- Plantear realimentación continua acerca de la eficacia de lo que se aprende y de la forma en que se aprende.
- Permitir la modificación y perfeccionamiento de lo que se aprende y de las estrategias empleadas.

Varios autores, coinciden en que aspectos relacionados a la evaluación del aprendizaje como: naturaleza, objeto, sustento teórico, modelos, técnicas, propósitos, instrumentos, etc.; son factores que ejercen influjo en la calidad de los aprendizajes, en esta línea de pensamiento, se sostiene que el proceso de evaluación del aprendizaje, debe estar en estrecha relación con los medios⁵ y fines⁶ que se interrelacionan en el proceso formativo escolar.

El tercer aspecto problemático, está relacionado con la planificación, que responde a la interrogante, ¿se planifica o improvisa la evaluación de los procesos didácticos?; en la observación realizada a la gestión de los procesos didácticos, se ha podido identificar indicios como: elaboración de instrumentos incoherentes con los propósitos formativos, no utilización de materiales adecuados para evaluar, los resultados de las evaluaciones no son entregados oportunamente, se utiliza técnicas e instrumentos no coherentes con la naturaleza de los aprendizajes, etc.,

El cuarto aspecto problemático, está relacionado con la implantación, que responde a la interrogante, ¿de qué manera se lleva a la práctica la planificación en materia de evaluación de los procesos didácticos?, en este rubro se ha podido constatar que al no existir una planificación adecuada o que la misma resulta ser repetitiva en relación

⁴ Expresión latina, que significa en el sentido contrario.

⁵ Conocimiento, métodos, procedimientos, técnicas, instrumentos, tecnología, etc.

⁶ Competencias, capacidades y valores.

a años escolares anteriores, no existe un proceso de implantación de elementos novedosos en materia de evaluación, por el contrario se sigue evaluando en base a la experiencia y modelos preconcebidos.

1.3. Planteamiento del Problema

En el transcurrir de las prácticas pedagógicas, las posiciones acerca de la evaluación han ido cambiando, en coincidencia con el predominio de diferentes modelos de enseñanza. Todas ellas resultan bienintencionadas y, sin duda, esclarecedoras de algún componente del proceso sistemático de evaluar; sin embargo, algunas presentan consideraciones ultra simplificadas respecto de la evaluación, como si ésta se tratara de una simple comparación entre objetivos y logros de los niños, una tarea mecánica de control tan fácil de resolver que no justificaría ningún análisis especial.

En la cotidianeidad de los procesos didácticos, los docentes averiguan cómo va el aprendizaje de sus alumnos, en cantidad y calidad, en relación con los objetivos planteados. Compara los resultados de aprendizaje alcanzados, con los logros que debían alcanzar, es decir, con los objetivos. De esta manera, los objetivos emergen como los principios orientadores para evaluar, sin embargo, al no planificarse el proceso evaluador, se carece de propósitos.

En la evaluación de los aprendizajes, es lícito preguntarse, ¿Se trata simplemente de citar de memoria una definición?, ¿Reconocer un concepto?, ¿Traducir al lenguaje propio los planteamientos de los textos?, ¿Describir lo observado?, etc. La respuesta fundamentada en perspectivas contemporáneas es no, porque el norte del proceso formativo es el desarrollo de capacidades y valores; siendo esta una contradicción evidente en las prácticas pedagógico-didácticas en las instituciones educativas del nivel primaria, pertenecientes a la UGEL⁷-Lambayeque.

En la práctica docente observada, la evaluación se basa en una medida y otras veces en conjetura, intuición, expectativa o predisposición; es decir está asociada a la formación académico profesional del docente; siendo esta una de las contradicciones frecuentes,

⁷ Unidad de Gestión Educativa Local.

por un lado el tipo de formación profesional y por otro las exigencias de los cambios sociales y tecnológicos.

1.3.1. Problema Real

En las Instituciones Educativas de EBR⁸, del nivel de Educación Primaria, pertenecientes a la jurisdicción de la provincia de Lambayeque, se aprecia deficiencias en la metodología de evaluación del proceso didáctico, en el área de Comunicación, situación que se manifiesta mediante elementos indiciarios como:

- a. Planificación inadecuada de la evaluación del proceso formativo escolar.
- b. Contradicción entre la formación docente y las exigencias a nivel del MINEDU⁹.
- c. Empleo de métodos inapropiados a las características del proceso.
- d. Instrumentos no evalúan capacidades ni desempeños, sino simplemente conocimientos.
- e. Incoherencia entre lo que se enseña y lo que se evalúa.
- f. Generalmente se evalúa repetición de información y no desempeños.
- g. Los criterios e indicadores de evaluación, están centrados en la repetición de conceptos y no en la demostración de habilidades y capacidades, etc.

1.4 Descripción de la metodología empleada

Los autores Rodríguez, (1986), al referirse a la investigación científica básica precisan que está “orientada a la consecución del objetivo cognoscitivo de la ciencia; persigue el incremento del conocimiento de campos definidos de la realidad, para descubrir sus

⁸ Educación Básica Regular.

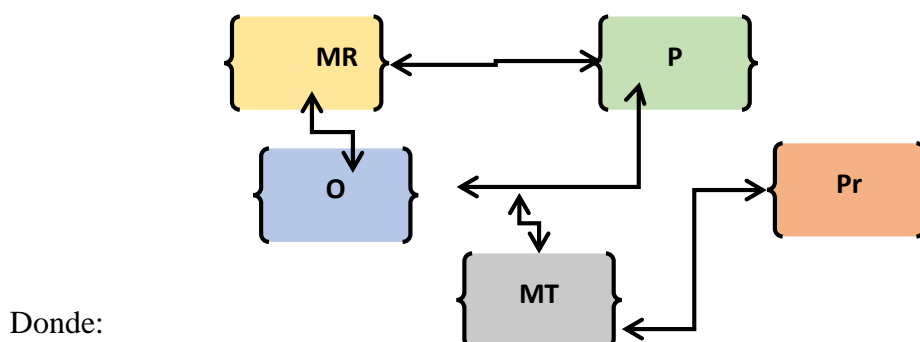
⁹ Ministerio de Educación.

leyes, es decir, generalizaciones de conexiones...” (p.39). Sostienen en el mismo sentido, que la investigación básica se produce en dos niveles descriptivo y explicativo, la primera que responde a la pregunta, ¿Cómo es el objeto? y la segunda da respuesta a la interrogante, ¿Por qué es así el objeto?

En esta línea de pensamiento, el trabajo se tipifica como Investigación Científica Básica Propositiva¹⁰, porque: describe las características que singularizan el desarrollo de Competencias Profesionales, explica las tendencias que se manifiestan y diseña una alternativa de solución al problema identificado; de manera detallada las razones que fundamentan la tipificación son:

- Cumple con el objetivo cognoscitivo de la ciencia, en el sentido que se diseña una propuesta, para solucionar un problema.
- Relaciona una variable independiente, estímulo o solución con una segunda dependiente o problema, en el plano teórico.
- Valida una propuesta, en el nivel de expertos, entendida como un conjunto de normas, para resolver un problema.
- Se configura a partir de un modelo teórico en su interrelación con un problema, que sirve para estructurar la propuesta de solución.
- Interrelaciona procesos descriptivos y explicativos, para proponer, es decir posee un carácter integrativo.

Como diseño del estudio, se considera una lógica apropiada al tipo de investigación, conforme se aprecia:



¹⁰ Existen perspectivas que la denominan descriptiva, explicativa, propositiva, pero por inclusividad conceptual, se opta por denominarla como propositiva.

- **MR** : es el mundo real, caracterizado por su multidimensionalidad.
- **P** : es el objeto de estudio, deficiencias en la metodología de evaluación del proceso didáctico, en el área de Comunicación.
- **O** : es la administración de instrumentos, para recolectar información, referida al objeto de estudio.
- **MT** : es el Modelo Teórico que sustenta el estudio, configurada por la interrelación de los planteamientos abstractos.
- **Pr** : es la propuesta de solución al problema, es la propuesta, diseño de un Programa de Formación de Competencias Profesionales, en docentes de Educación Primaria.

Respecto a la categoría población, los autores Hernández & Fernández, (2014) precisan que “es el conjunto de todos los casos, que concuerdan con una serie de especificaciones” (p.174). En este sentido la población de estudio está conformada por los docentes del nivel de Educación Primaria de la jurisdicción de la UGEL Lambayeque, conforme se aprecia en la tabla.

Tabla 1

Población de Estudio.

Nº	DISTRITO	Nº DE II.EE.	Nº DE DOCENTES
1	Mórrope	45	295
2	Motupe	31	152
3	Olmos	116	266
4	Íllimo	9	61
5	Jayanca	19	92
6	Pacora	13	53
7	Túcume	16	113
8	Salas	53	126
9	Lambayeque	20	261
10	Mochumí	19	125
11	San José	8	84
12	Chóchope	2	7
TOTAL		351	1635

Fuente: Ministerio de Educación-Censo Escolar

Fecha: Abril de 2014.

En relación a la categoría muestra, el autor Sierra (2008), sostiene “... es simplemente... una parte representativa de un conjunto, población o universo, cuyas características debe reproducir en pequeño lo más exactamente posible” (p.174). En este sentido, para determinar la muestra de estudio, se emplea el muestreo probabilístico, procediéndose a trabajar de la siguiente manera:

- a) Se determina el tamaño de la muestra
- b) Se seleccionan los sujetos muestrales

El tamaño de la muestra se determinó, mediante la fórmula:

$$n = \frac{n'}{1 + \frac{n'}{N}}$$

$$n = \frac{400}{1 + \frac{400}{1635}} = 322,5 = 323$$

Obteniéndose como tamaño de la muestra 323 docentes, para determinar los sujetos muestrales se utilizó, el muestreo al azar estratificado, siendo cada distrito un estrato. En la medida que el número de docentes por distrito es diferente, se aplica la formula por cada dos docentes seleccionados de distritos cuyo número de docentes supera la cifra de los cien, y seleccionando a un docente, de los distritos con menos de 100 docentes; hasta completar el tamaño de la muestra.

En el estudio se asumió una perspectiva multimodal o plurimetodológica¹¹, en el sentido que se combinan procedimientos de diferentes métodos, utilizándose los siguientes procedimientos:

El **método inductivo**, en el estudio se utiliza atendiendo a la siguiente secuencia: en la etapa de observación y registro de los hechos; análisis de lo observado, estableciéndose como consecuencia definiciones claras de cada uno de los conceptos analizados; clasificación de los elementos o características del objeto de estudio y por último es útil

¹¹ Opuesta a la perspectiva monometodológica del positivismo extremo.

para la formulación de proposiciones, inferidas del proceso de investigación que se ha llevado a cabo.

El **método deductivo**, guía la actuación en la investigación mediante la secuencia: planteamiento del complexus teórico; el proceso de deducción lógica, partiendo siempre de los postulados iniciales; enunciado de leyes; que permiten explicar el objeto materia de estudio.

El **método histórico**, se aplica en tres etapas: heurística, de crítica histórica y síntesis histórica o reconstrucción del pasado. En la primera etapa es útil para buscar los hechos del pasado que permitirán en su momento reconstruir el problema materia de estudio. En la segunda, permite evaluar críticamente los datos hallados, ver su autenticidad, si corresponde a su época, si no han sido alterados o tergiversados con posterioridad. En la tercera, contribuye a reconstruir el objeto de estudio, sobre la base de las fuentes.

El **método dialéctico**, contribuye a considerar el problema materia de estudio en continuo movimiento. Aplicado a la investigación, contribuye a entender que todos los fenómenos se rigen por las leyes de la dialéctica, es decir que la realidad no es algo inmutable, sino que está sujeta a contradicciones y a una evolución y desarrollo perpetuo.

El **método de la abstracción**, proceso importantísimo para la comprensión del objeto, mediante ella se destaca las propiedades o relaciones del objeto de estudio; en el sentido que contribuye a descubrir el nexo esencial oculto e inasequible al mero conocimiento empírico.

El **método del modelado**, son los procedimientos mediante los cuales se crean abstracciones con vistas a explicar la realidad. El modelo como sustituto del objeto de investigación. En el modelo se revela la unidad de lo objetivo y lo subjetivo; en el sentido que se configura el modelo teórico, que permite formular la propuesta de solución del problema.

Se utilizan las siguientes técnicas e instrumentos, conforma se aprecia en la tabla.

Tabla 2***Técnicas e Instrumentos de Recolección de Información***

Técnica según su naturaleza.	Modalidad	Instrumento	Explicación
Juicio de expertos.	Valoración documental.	Formulario de análisis	Para analizar y mejorar el Programa de Formación de Competencias Profesionales
Cuestionario	Test	Formato de test de aptitud	Para identificar el nivel de conocimientos de los docentes sobre evaluación del proceso didáctico
Análisis de contenido	Análisis documental	Cuadro de registro	Para analizar fuentes documentales
Observación	Directa	Formulario de registro	Recolectar información sobre prácticas evaluativas.

Fuente: elaborado por Richard Eduardo Castillo Rivera

Fecha: marzo de 2014

CAPÍTULO II

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

CAPÍTULO II: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

2.1. Antecedentes

En el entendimiento que “los antecedentes de la investigación se refieren a la revisión de trabajos previos sobre el tema en estudio,...constituyen fuentes primarias, ya que aportan los datos del estudio, sean de naturaleza numérica o verbal: muestra, población, categorías emergentes, resultados y validaciones, entre otros” (FEDUPEL, 2006, p.180), se recensionan¹² investigaciones relacionadas con el objeto de estudio de la investigación.

Vargas (2014), en la investigación titulada: “*Prácticas evaluativas en la educación básica primaria en el Municipio de Pereira*”. (Tesis Doctoral). Universidad de Manizales. Colombia. Formula reflexiones importantes:

En el plano metodológico:

- El estudio se realizó con enfoque cualitativo, que permitió abordar el tema desde la perspectiva de los actores. Se analizaron las prácticas evaluativas de los docentes, también se interrogó a diferentes estamentos de la comunidad educativa, como son los estudiantes y los padres de familia.
- El propósito capital del trabajo fue: comprender el sentido de las prácticas evaluativas realizadas por los docentes de la Educación Básica Primaria del sector oficial en el municipio de Pereira con el fin de construir teoría acerca de éstas.
- En materia de población, la investigación se llevó a cabo en cuatro instituciones oficiales del municipio de Pereira; las unidades de análisis fueron: docentes, estudiantes, directivos y padres de familia.

En el plano teórico, se desarrollan temas como: la evaluación como proceso interno y externo, análisis del actual sistema de evaluación en Colombia, evaluación dinámica e integradora y sus principales categorías: acompañamiento evaluativo, normatividad, modelos y estilos de enseñanza, concepciones y prácticas, etc.

¹² Comentario, de corta extensión, que se hace sobre una obra literaria, de arte o científica, para ser publicada o utilizada como argumento.

En el nivel de conclusiones, se coligió las afirmaciones siguientes:

- Los sentidos y las prácticas de evaluación no contribuyen a dinamizar y cualificar el aprendizaje de los estudiantes y más bien tienden a obstaculizarlo, generando temor y estigmatizándolos; lo cual les genera sentimientos de autoestima de acuerdo a la valoración que se haga de ellos.
- Los sentidos que orientan las prácticas evaluativas de los docentes se corresponden en su mayoría con enfoques instrumentales y memorísticos, una evaluación que se centra en los resultados del rendimiento, la capacidad de reproducir información y el trabajo individual.
- La evaluación no tiene un sentido comprensivo del proceso pedagógico y de desarrollo del estudiante, es realizada de acuerdo al sentido y preferencia que el docente le otorga, desconociendo la naturaleza de la asignatura y contenidos a evaluar, las características, dificultades y posibilidades de los estudiantes y el contexto en el cual se desarrollan dichos contenidos.
- No se parte de los conocimientos previos de los estudiantes, se parte de recordar que se vio en la clase anterior y el rol del maestro que más se observó durante el proceso de investigación fue el del maestro explicador.
- No se observa articulación entre la naturaleza del contenido disciplinar, su didáctica y la forma de evaluarlo, aspectos que forman parte del proceso pedagógico y que son fundamentales en la asignación del sentido de la evaluación ya que esta está orientada por redes semánticas y/o conceptuales referidas a la naturaleza de la disciplina y su enseñanza.
- Se encuentra una relación directa entre las prácticas tradicionalistas de enseñanza y sus prácticas evaluativas, donde los docentes asumen la evaluación desde aspectos meramente sumativos y resultadistas.
- En los docentes que implementan o pretenden implementar otros estilos de enseñanza, hay algunos acercamientos y muchas rupturas ya que dicen ser constructivistas y terminan evaluando de manera cuantitativa sin incursionar en prácticas de orden cualitativo.

- Los docentes en su mayoría se declaran constructivistas reconociendo que los estudiantes son los actores centrales del proceso educativo, sin embargo la evaluación se limita a verificar y controlar en su mayoría de casos contenidos explicados y comportamiento.
- Se observa que en la evaluación de los docentes existen unas contradicciones con respecto al sentido que le atribuyen a esta y sus ejercicios prácticos, dado que los ideales educativos, normativos e institucionales no corresponden con el desarrollo reduccionista de la evaluación, concebida esta como un simple ejercicio de verificación de contenidos, procesos evaluativos reproductivos y mecánicos.
- Se concluye que teóricamente la evaluación debe trascender lo escrito y lo instituido desde la norma, a un proceso comprensivo e intencionado que permita formar mejores personas, desde un acompañamiento propio de los diferentes actores de la comunidad educativa. (p.178-180)

Ortiz (2018), en la investigación titulada: *“Procesos didácticos y aprendizaje significativo del área de comunicación de los estudiantes del 3º Grado de Primaria de la Institución Educativa N° 3053 Virgen del Carmen de Independencia, 2017”*. (Tesis de Maestría). Universidad César Vallejo. Trujillo. Formula aportes importantes:

En el plano metodológico, el propósito del estudio fue, establecer la relación que existe entre los procesos didácticos y el aprendizaje significativo del área de comunicación, la metodología aplicada fue de carácter descriptivo y el diseño no experimental de nivel correlacional y para el análisis de los resultados se realizó el contraste de las hipótesis a través del nivel de significancia.

En el plano teórico se desarrollaron tópicos como: teorías generales de los procesos didácticos, teoría específica de los procesos didácticos, desarrollo de los procesos didácticos en el área de comunicación, dimensiones de los procesos didácticos, teoría general del aprendizaje significativo, teoría sustantiva del aprendizaje significativo, dimensiones del aprendizaje significativo, etc.

En el nivel de conclusiones, se formularon la inferencia central “Existe relación entre los Procesos didácticos y el Aprendizaje significativo en: el área de comunicación, la

dimensión Expresión oral, la dimensión comprensión de textos, la dimensión producción de textos del área de comunicación” (p.70-71)

Yali (2018), en la investigación titulada: *“Incidencia de la cultura evaluativa del docente en el rendimiento académico de los estudiantes del nivel primaria en la Red N° 01 de la provincia de Junín”*. (Tesis de Maestría). Universidad Nacional De Educación Enrique Guzmán y Valle. Lima. Perú. Formula reflexiones trascendentes:

En el plano metodológico:

- El objetivo del trabajo fue: determinar en qué medida la cultura evaluativa de los docentes incide en el rendimiento académico de los estudiantes del nivel primario en la Red N° 01 de la provincia de Junín.
- Fue una investigación no experimental, basada fundamentalmente en la observación; las diferentes variables que forman parte de una situación, no son controladas.

En el plano teórico, se desarrollan tópicos referidos a: cultura evaluativa, elementos que configuran la cultura evaluativa, factores que inhiben el desarrollo de una cultura evaluativa, elementos para evaluar el proceso educativo, evaluación docente, evaluación de los aprendizajes, fases de la evaluación, evaluación formativa de competencias, evaluación formativa, condiciones para una evaluación productiva, técnicas e instrumentos de evaluación, etc.

En el nivel de conclusiones, se logró determinar:

- Buena relación, entre cultura evaluativa de los docentes y el rendimiento académico de los estudiantes.
- Relación buena, entre cultura evaluativa de los docentes con el rendimiento académico de los estudiantes.
- Existencia de grado de relación moderada, entre Cultura evaluativa de los docentes y alta significatividad en el rendimiento académico de los estudiantes de nivel primaria.(p.102-103).

Los trabajos de investigación referidos ut supra¹³, aportan al estudio argumentos centrales como:

- Planteamientos metodológicos cuanti-cualitativos, que permiten abordar la temática de la evaluación desde la perspectiva de los actores; así como, como mediante procedimientos de correlación de tipo cuantitativo.
- El sentido y la práctica evaluativa, evidencia contradicciones entre lo declarado teóricamente por los docentes, supuesta formación constructivista y el carácter memorístico repetitivo de las formas evaluativas.
- Los procesos didácticos, están relacionados a la naturaleza y práctica evaluativa en el área de comunicación.
- Los elementos y factores que configuran la cultura evaluativa de los docentes, están relacionados con el aprendizaje y rendimiento en el área de comunicación.
- El abordaje teórico de la evaluación debe comprender: la dilucidación epistemológica, pedagógica y procedimental, en relación a la naturaleza del objeto a evaluar.

2.2. Teorías Científicas

2.2.1. Dilucidaciones Epistemológicas en torno a la Evaluación

2.2.1.1. La Evaluación como Tecnología

En el transcurrir de varios años del siglo XX y lo transitado del XXI, los propósitos de la evaluación se han mantenido casi inalterables: “la evaluación ha sido usada principalmente para tomar decisiones relacionadas con la clasificación, la selección y la certificación, basadas en mediciones de lo que los individuos saben” (Moreno, 2016, p.100)

¹³ Expresión latina que literalmente puede definirse como «como arriba». Es la fecha, cláusula o frase escrita en ciertos documentos, y se evita su repetición.

No obstante los desarrollos técnicos y los cambios tecnológicos, en lo esencial, se mantienen los procedimientos usados, siendo las pruebas o test el método primario de evaluación educativa; los juicios que se hacen acerca del aprendizaje están mediados por el diseño de instrumentos de medición, así como por la asignación de puntuaciones y su interpretación.

En varios países, prevalece la creencia, que la evaluación es principalmente un asunto de técnica y procedimiento, al cual se subordinan otras preocupaciones. En este sentido durante, los pasados cincuenta años ha prevalecido “la creciente demanda de test educativos, por parte de los responsables de las políticas, quienes están insatisfechos con la calidad de la educación y esperan pruebas que sirvan como instrumentos de cambio de la enseñanza y el aprendizaje” (Linn, 1989,p.123)

En consecuencia, no obstante el pregonado constructivismo, se cree que nuevas pruebas podrían emplearse, para facilitar el aprendizaje, brindar retroalimentación a los alumnos y a los profesores, y mejorar la educación. Sin embargo, las prácticas de evaluación continúan siendo, en su mayor parte, normativas con un énfasis en la selección y en la repetición de conocimientos.

Las prácticas evaluativas, parecen sugerir que la evaluación es vista como una tecnología desarrollada por técnicos o expertos en medición y usada por otros para tomar decisiones específicas o introducir cambios. “La tecnología ha sido refinada para ser más eficiente, estandarizada y codificada; y la evaluación, generalmente, ha sido vista como externa y separada de la enseñanza y el aprendizaje” (Moreno, 2016, p.101)

En esta concepción el currículum, sus componentes y el papel de los sujetos implicados conduce a entender la evaluación como un elemento de control a distintos niveles: de los profesores sobre los

alumnos, del centro educativo sobre los profesores y alumnos, y de los administradores y diseñadores del currículo sobre el sistema.

Este tipo de evaluación tiene como punto de mira al alumno, y son las calificaciones el índice para medir el éxito o fracaso, no solo de éste, sino que, incluso, de profesores, escuelas y el sistema educativo en general, los cuales se valoran ya sea directa o indirectamente por medio de ese parámetro, entendido como las puntuaciones obtenidas en los exámenes por parte de los alumnos.

Desde esta perspectiva epistemológica, se entiende la evaluación como medición:

Los docentes se convierten en medidores de las conductas observables de los alumnos, mientras que su trabajo se rutiniza, degrada y devalúa. La evaluación deja de ser un servicio de auto-información, para conducir el proceso de enseñanza- aprendizaje y reorientar al sistema, transformándose en una preocupación casi exclusiva por el control de la situación y por el mantenimiento de la disciplina en el aula. (Moreno, 2016, p.104)

Las funciones de la evaluación que se privilegian son: selección, represión, fiscalización y potenciación de la reproducción social dominante.

En consecuencia, la perspectiva técnica plantea que la evaluación es un asunto técnico antes que personal y social. En ese sentido, para hacer buenas evaluaciones lo que se necesita es poseer conocimiento del campo de la medición de modo que se puedan diseñar instrumentos válidos y confiables cada vez más sofisticados.

2.2.1.2. La Evaluación como Práctica Cultural

Según esta perspectiva, la evaluación pertenece al ámbito de lo práctico, lo que quiere decir que se sitúa en el campo de la interacción humana.

Uno de los principios inherentes a esta perspectiva, es que las personas, son fundamentalmente racionales.

La preocupación docente es el aprendizaje, no la enseñanza; aunque, “muchos docentes no comprenden cabalmente su significado o simplifican la propuesta a tal grado que terminan socavando toda la fuerza transformadora del aprendizaje” (Moreno, 2010, p.124)

El currículum, se concibe un asunto práctico y, por consiguiente, a los participantes en el proceso curricular como sujetos activos. “La tarea del profesor deja de ser la de enseñar a los alumnos algo que él sabe para convertirse en un mediador que los pone en contacto con los contenidos culturales, al tiempo que los capacita para que se introduzcan en una comunidad de conocimiento” (Moreno, 2016, p.111)

La perspectiva práctica no contempla la división entre los diseñadores y los ejecutores del currículum. Por consiguiente, la evaluación no puede concebirse como algo separado del proceso de enseñanza-aprendizaje, ni del desarrollo del currículum. Hay un papel con múltiples funciones o tareas interrelacionadas.

Este tipo de enfoque de evaluación entra en contradicción con el concepto de enseñanza para el examen. Se trata de una evaluación genuina, polifacética, directa y profunda y depende en gran medida de la valoración de los profesores.

Los alumnos llevan a cabo tareas reales bajo la supervisión del docente que dirige el proceso y aprovecha las oportunidades de retroalimentación que éste ofrece. Los criterios de evaluación no están ocultos ni suponen un misterio. Se anima a los profesores a enseñar para lograr esos fines, ya que las actividades de los alumnos incluyen situaciones reales que deben dominar para tener éxito. Este enfoque implica un diálogo constante con y entre los alumnos, requiere una evaluación continua, una autoevaluación y la valoración mutua entre

compañeros. Los aprendices contribuyen activamente a la consecución de sus propios objetivos.

En consecuencia, la perspectiva de la evaluación como práctica cultural subraya la interacción entre varios puntos de vista, creencias y valores. La tarea de desarrollar procedimientos alternativos de evaluación trasciende los aspectos técnicos de medición, coordinación y destreza para entrar en el área de las relaciones y la comunicación entre las partes implicadas en el ejercicio de la evaluación.

2.2.1.3. La Evaluación como Práctica Socio-Política

La historia de la evaluación amplía nuestra comprensión de su empleo como un mecanismo para ejercer el poder, y para seleccionar y clasificar a los individuos según sus méritos.

Estas funciones de la evaluación siguen vigentes, aun cuando el papel de la evaluación se ha ampliado y diversificado, y a partir de los cambios que la sociedad ha sufrido. “Al principio mediante la evaluación se descubría el nuevo conocimiento o se legitimaba el conocimiento existente, después se empleó para verificar el aprendizaje individual y la adquisición del conocimiento establecido” (Moreno,2016, p.112)

El origen de las prácticas de evaluación actuales puede encontrarse en los exámenes que se realizaban en las universidades europeas medievales. Estos exámenes variaban considerablemente de una institución a otra; eran eventos públicos orales, a menudo considerados como ceremonias.

“La disputa también era empleada en la enseñanza para conducir la discusión y para desarrollar un método escolástico de pensamiento”. (Rudolph, 1962, p.97)

A partir del siglo XVIII, la evaluación, ya no podía ser considerada como una forma para debatir públicamente, descubrir y validar el conocimiento, sino más bien era usada como una herramienta para verificar el aprendizaje individual y la adquisición del conocimiento establecido.

La industrialización y la producción de masas, eventualmente, trajeron una ética del logro y la ambición individual, con la noción relacionada de éxito que, inevitablemente, define también al fracaso.

La necesidad de formas más objetivas de evaluación fue urgente cuando los exámenes llegaron a ser cada vez más y más competitivos. “Los exámenes competitivos fueron usados, primero, como una forma de motivar a los alumnos para aprender y, eventualmente, clasificarlos de acuerdo a su mérito, para premiarlos y hacer honores a su aprendizaje” (Moreno, 2016, p.115)

Con el surgimiento de la burguesía y el capitalismo, las decisiones se tomaban con base en el mérito, antes que en el estatus social. La evaluación pierde su función didáctica o educativa, y se convierte en un mecanismo por medio del cual la estructura social podía ser reorganizada a fin de crear la posibilidad de movilidad social. Entonces, las prácticas de evaluación empiezan a ser vistas y desarrolladas como una tecnología usada para propósitos sociales específicos de selección.

El desarrollo y uso de la medición y las pruebas psicológicas emergieron al final del siglo XIX, proporcionando los medios por los que la tecnología de evaluación podía ser formalizada y estandarizada para darle un atractivo de objetividad, en un tiempo en que las apuestas eran altas por someter a los individuos a tal evaluación.

Las prácticas de evaluación han sido una parte integral de las actividades intelectuales y morales, y han contribuido a definir el valor del conocimiento y su papel en controlar la realidad social.

En suma, toda evaluación supone una realización de juicios de valor, lo cual a su vez implica ejercer el poder y la autoridad, así como negociar los intereses contrapuestos de diferentes grupos, lo cual nos introduce de lleno en el corazón de la perspectiva política de la evaluación.

2.2.2. Edumetría y Psicometría en la evaluación del aprendizaje

La perspectiva de Carver (1972), contribuye a esclarecer un tema clave en la evaluación del aprendizaje, distingue “entre un modelo Edumétrico y Psicométrico de la evaluación”

2.2.2.1. Modelo Psicométrico

Centra su interés en comparar entre sí a los individuos, en términos de algún atributo psicológico y pone el acento en la predicción.

El modelo refleja las necesidades de la Psicología relativas a la identificación de aptitudes y la predicción del rendimiento, lo cual constituyó el objetivo inicial de las pruebas de inteligencia y habilidades que han sido el instrumento de trabajo que durante una buena época casi llegó a definir a la profesión del psicólogo.

El tratamiento estadístico que se deriva de este enfoque tuvo una gran influencia en el terreno de la evaluación educativa, como lo reflejan textos como los de Thorndike, (1961), quienes desde mediados de los años cincuenta vienen “divulgando tecnologías para la elaboración de pruebas de rendimiento escolar que obedecen al modelo Psicométrico” (p.96)

Esta influencia se ha dejado sentir en nuestro sistema de calificaciones que lo único que permite es ordenar a los individuos de acuerdo a una puntuación que suele tener connotaciones meritocráticas. “El veinte no

define la adecuación del rendimiento a algún criterio claro y compartido, sino que en el fondo implica un juicio sobre el potencial individual, de eminente corte psicométrico” (Orantes, 2006. p.111)

Los rasgos distintivos de esta perspectiva son:

- En cuanto al objeto: es una aptitud libre de contenidos específicos, interesa si se obtienen puntuaciones que representan valores dentro de una escala, por lo cual la única operación permisible es ordenar a los sujetos de mayor a menor.
- En cuanto al patrón de evaluación: los patrones son relativos, al estar en función de las normas de rendimiento del grupo con el cual se compara la actuación del individuo.
- En cuanto al propósito: le interesa hacer predicciones sobre el rendimiento futuro en base a las muestras obtenidas.
- En cuanto al individuo: a la Psicometría le interesan las diferencias entre los individuos (inter-sujetos).

2.2.2.2. Modelo Edumétrico

El modelo Edumétrico está orientado a medir el desarrollo personal del individuo, en términos de logros y deficiencias, a lo largo de continuos de rendimiento y pone el acento en la descripción del rendimiento.

Para el modelo Edumétrico lo importante es determinar si el individuo ha alcanzado los niveles de ejecución en aquellas tareas, que de acuerdo a su nivel de desarrollo tienen valor social (Vg. sumar, restar, leer) para un nivel educativo dado.

Es lo que el investigador Gilbert, (1967) ha denominado logros que dependen de la “integración de adquisiciones específicas, cada una de las cuales no tiene valor per se, excepto cuando están en función de un logro específico” (p. 21).

Estos logros se integran en continuos progresos de rendimiento, el cual se evalúa frente a un patrón fijo que debe evaluar.

La acción educativa debe estar entonces orientada a permitir que el estudiante alcance los niveles de rendimiento que se han estipulado para un contenido dado, de una asignatura, a un nivel educativo determinado.

En consecuencia, los rasgos distintivos del Modelo Edumétrico son:

- En cuanto al objeto: el interés lo constituye el dominio, maestría o pericia en relación a un contenido; interesa obtener información sobre los logros y deficiencias.
- En cuanto al patrón de evaluación: los patrones son fijos y absolutos (la persona puede o no puede, sabe o no sabe)
- En cuanto al propósito: interesa hacer descripciones de los estados actuales de rendimiento.
- En cuanto al individuo: en relación a los cambios o comparaciones que se hacen a nivel individual, interesa el desarrollo del propio individuo (cambios intra-sujeto).

En consecuencia, en la investigación, en relación a la evaluación se asume una perspectiva mixta o ecléctica, en el sentido de interpretar, que en la evaluación de los aprendizajes, se deben considerar aspectos métricos y formativos, porque importan sobre el nivel de los logros expresados matemáticamente; así como en términos cualitativos el desarrollo de capacidades y habilidades.

2.2.3. La Formación desde la perspectiva Socioformativa

La Pedagogía es una ciencia fáctico social, que tiene por objeto de estudio, el proceso formativo de la persona, interrelacionando tres dimensiones: educativa (formación en valores), instructiva (apropiación del conocimiento) y desarrolladora (desarrollo de habilidades).

En sentido complementario, Tobón (2013) define el enfoque formativo como:

...marco de reflexión –acción-educativo, que pretende generar las condiciones pedagógicas esenciales para facilitar la formación de personas íntegras, integrales y competentes para afrontar los retos-problemas del desarrollo personal, la vida en sociedad, el equilibrio ecológico, la creación cultural artística y la actuación profesional empresarial, a partir de la articulación de la educación con los procesos sociales, comunitarios, económicos, políticos, religiosos, deportivos, ambientales y artísticos en los cuales viven las personas.(p.23)

En coherencia con las ideas precedentes Tobón (2013), define la categoría formación como “... socioformación, la cual da cuenta de la integración de las dinámicas sociales y contextuales, que operan sobre el sujeto...; por ello la formación es la resultante de la articulación de procesos sociohistóricos y de procesos individuales” (p.34)

Resulta entonces lícito sostener, que el proceso formativo es un sistema complejo, porque la interrelación de sus componentes tiene la finalidad de contribuir a la formación integral e integradora de la persona. Los componentes que configuran el sistema complejo de la formación, según Tobón (2013, p.37) son:

- Fin: formar seres humanos multiculturales y cambiantes.
- Entorno: en permanente cambio, por las transformaciones tecnológicas, sociales y empresariales.
- Tipos de educación: diferentes niveles y modalidades, incluyendo la educación continua; todas articuladas y secuenciadas.
- Modelos pedagógicos: con diferentes planteamientos, pero integrados en su finalidad central, la formación.
- Relación con el entorno: intercambios dialécticos con el contexto, para generar transformaciones institucionales pertinentes.

- Resultados: planificados, previstos, pero cambiantes en función de la dinámica de los procesos interactuantes.
- Intereses. En la práctica se integran inquietudes: políticas, filosóficas y económicas.
- Relación entre los componentes: existencia de una dinámica interna interrelación de los componentes inherentes al proceso formativo y otra dinámica interna, interrelación con las variables contextuales.

2.2.3.1. Definición de Competencias

En relación a esta categoría, se han planteado una serie de perspectivas, que asumen sustento conductista, cognitivo, cultural, funcional, constructivista, etc. para el caso del estudio se asume la concepción socioformativa, definida según Tobón (2015) como:

Actuaciones integrales para identificar, interpretar, argumentar y resolver problemas de diversos contextos, con idoneidad, mejoramiento continuo y compromiso ético, desarrollando y poniendo en acción de manera articulada el saber ser, el saber convivir, el saber hacer y el saber conocer, con el fin de promover la realización personal, la construcción y afianzamiento del tejido social ...(p.26-27)

Importante el enfocar las competencias, en forma situada o contextualiza, al precisar, que para la resolución de problemas surgidos del contexto, es necesario actuar integrando los cuatro saberes fundamentales, para lograr actuaciones idóneas, que conduzcan a la persona a su plena realización.

Las competencias en tanto categoría pedagógica, poseen características, que las singularizan y le dan identidad académico – científica, siguiendo a Tobón (2015), se precisan las más resaltantes:

- Son actuaciones integrales, porque permiten aplicar en forma articulada un conjunto de saberes, en la resolución de situaciones contextualizadas.
- Permiten la resolución de problemas contextualizados, en el entendimiento que los desempeños se deben evidenciar, al superar retos planteados con pertinencia.
- Son un proceso metacognitivo, en el sentido de integrar en forma sistémica los procesos cognitivos, promoviendo la reflexión permanente.
- Desempeño idóneo, entendido como el cumplimiento de criterios de calidad relacionados a: eficacia, eficiencia, efectividad, pertinencia y relevancia.
- Componente ético, implica actuar en los diferentes actos humanos aplicando valores fundamentales como: responsabilidad, respeto, justicia, vida, honorabilidad, etc.

En torno a las competencias se han formulado un sinnúmero de tipologías o clasificaciones, pero considerando su graduación o jerarquía e interrelaciones, se asume la formulada por Tobón (2015, p.55-61) básicas, genéricas y específicas.

Las competencias básicas, se definen como “actuaciones mínimas o esenciales, que deben tener todos los integrantes de una sociedad, para desenvolverse en la vida con idoneidad... a su vez son la base para el desarrollo de las demás clases de competencias...” (Tobón, 2015, p.56). Se consideran como ejemplos de competencias básicas: lectura, escritura, aritmética, convivencia con los demás, etc.

Las competencias genéricas, se define como actuaciones “transversales comunes a diversas personas, áreas, contextos, disciplinas y profesionales...no se relacionan con un campo disciplinar

específico...se nutren con los saberes de diversas áreas económicas,...experiencias de vida...” (Tobón 2015, p.57)

Las competencias específicas “le dan identidad a cada una de las disciplinas y profesiones, conformando su núcleo básico” (Tobón, 2015, p.58). Por ejemplo la competencia “Diseña, ejecuta y evalúa, planificación curricular de largo y corto alcance, considerando fundamentos teóricos, en forma contextualizada, demostrando responsabilidad”, es propia del campo Pedagógico.

2.2.4. Marco del Buen Desempeño Docente

Según el Ministerio de Educación (2012), el “Marco de Buen Desempeño Docente, define los dominios, las competencias y los desempeños que caracterizan una buena docencia y que son exigibles a todo docente de Educación Básica Regular del país”(p.24)

2.2.4.1. Propósitos específicos del marco de buen desempeño docente.

Los objetivos planteados son:

- a) Establecer un lenguaje común entre los que ejercen la profesión docente y los ciudadanos para referirse a los distintos procesos de la enseñanza.
- b) Impulsar que los docentes reflexionen sobre su práctica, se apropien de los desempeños que caracterizan la profesión y construyan, en comunidades de práctica, una visión compartida de la enseñanza.
- c) Promover la revaloración social y profesional de los docentes, para fortalecer su imagen como profesionales competentes que aprenden, se desarrollan y se perfeccionan en la práctica de la enseñanza.

- d) Guiar y dar coherencia al diseño e implementación de políticas de formación, evaluación, reconocimiento profesional y mejora de las condiciones de trabajo docente. (Ministerio de Educación, 2012, p.24)

2.2.4.2. Los cuatro dominios del Marco:

La categoría dominio es entendida como “ámbito o campo del ejercicio docente que agrupa un conjunto de desempeños profesionales... subyace el carácter ético de la enseñanza, centrada en la prestación de un servicio público y en el desarrollo integral de los estudiantes” (Ministerio de Educación, 2012, p.24)

En este sentido, se han identificado cuatro dominios o campos concurrentes¹⁴:

Dominio I: Preparación para el aprendizaje de los estudiantes:

Este dominio comprende:

Planeación del trabajo pedagógico a través de la elaboración del programa curricular, las unidades didácticas y las sesiones de aprendizaje en el marco de un enfoque intercultural e inclusivo. Refiere el conocimiento de las principales características sociales, culturales — materiales e inmateriales— y cognitivas de sus estudiantes, el dominio de los contenidos pedagógicos y disciplinares, así como la selección de materiales educativos, estrategias de enseñanza y evaluación del aprendizaje. (Ministerio de Educación, 2012,p.25)

Dominio II: Enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes:

Dominio caracterizado por la conducción del proceso de enseñanza:

¹⁴ El adjetivo concurrente se utiliza para calificar a aquel o aquello que concurre, que se junta o coincide con otro u otros en el mismo sitio y/o momento.

...por medio de un enfoque que valore la inclusión y la diversidad en todas sus expresiones. Refiere la mediación pedagógica del docente en el desarrollo de un clima favorable al aprendizaje, el manejo de los contenidos, la motivación permanente de sus estudiantes, el desarrollo de diversas estrategias metodológicas y de evaluación, así como la utilización de recursos didácticos pertinentes y relevantes. Incluye el uso de diversos criterios e instrumentos que facilitan la identificación del logro y los desafíos en el proceso de aprendizaje... (Ministerio de Educación, 2012, p.25)

Dominio III: Participación en la gestión de la escuela articulada a la comunidad

Dominio configurado por:

...la gestión de la escuela o la red de escuelas, desde una perspectiva democrática para configurar la comunidad de aprendizaje. Refiere la comunicación efectiva con los diversos actores de la comunidad educativa, la participación en la elaboración, ejecución y evaluación del Proyecto Educativo Institucional,... la contribución al establecimiento de un clima institucional favorable. Incluye la valoración y respeto a la comunidad... (Ministerio de Educación, 2012, p.26)

Dominio IV: Desarrollo de la profesionalidad y la identidad docente

Este dominio comprende:

...el proceso y las prácticas que caracterizan la formación y desarrollo de la comunidad profesional de docentes. Refiere la reflexión sistemática sobre su práctica pedagógica, la de sus colegas, el trabajo en grupos, la colaboración con sus pares y su participación en actividades de desarrollo profesional. Incluye la responsabilidad en los procesos y resultados del aprendizaje y el manejo de información sobre el diseño e implementación de las políticas educativas a nivel nacional y regional. (Ministerio de Educación, 2012, p.26)

2.2.4.3. Las nueve competencias docentes

El Ministerio de Educación (2012) define la categoría competencia como la “capacidad para resolver problemas y lograr propósitos.... y es que la resolución de problemas no supone solo un conjunto de saberes y la capacidad de usarlos, sino también la facultad para leer la realidad...” (p.26)

En la tabla se aprecia la relación entre dominios y competencias, planteada por el Ministerio de educación.

Tabla 1

Dominios y Competencias Docentes

Dominio	Competencia
Preparación para el aprendizaje de los estudiantes	1. Conoce y comprende las características de todos sus estudiantes y sus contextos, los contenidos disciplinares que enseña, los enfoques y procesos pedagógicos, con el propósito de promover capacidades de alto nivel y su formación integral.
	2. Planifica la enseñanza de forma colegiada, garantizando la coherencia entre los aprendizajes que quiere lograr en sus estudiantes, el proceso pedagógico, el uso de los recursos disponibles y la evaluación, en una programación curricular en permanente revisión.
Enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes	3. Crea un clima propicio para el aprendizaje, la convivencia democrática y la vivencia de la diversidad en todas sus expresiones, con miras a formar ciudadanos críticos e interculturales.

	4. Conduce el proceso de enseñanza con dominio de los contenidos disciplinares y el uso de estrategias y recursos pertinentes, para que todos los estudiantes aprendan de manera reflexiva y crítica lo que concierne a la solución de problemas relacionados con sus experiencias, intereses y contextos culturales.
	5. Evalúa permanentemente el aprendizaje de acuerdo con los objetivos institucionales previstos, para tomar decisiones y retroalimentar a sus estudiantes y a la comunidad educativa, teniendo en cuenta las diferencias individuales y los contextos culturales.
Participación en la gestión de la escuela articulada a la comunidad	6. Participa activamente, con actitud democrática, crítica y colaborativa, en la gestión de la escuela, contribuyendo a la construcción y mejora continua del Proyecto Educativo Institucional y así este pueda generar aprendizajes de calidad.
	7. Establece relaciones de respeto, colaboración y corresponsabilidad con las familias, la comunidad y otras instituciones del Estado y la sociedad civil; aprovecha sus saberes y recursos en los procesos educativos y da cuenta de los resultados
Desarrollo de la profesionalidad y la identidad docente	8. Reflexiona sobre su práctica y experiencia institucional y desarrolla procesos de aprendizaje continuo de modo individual y colectivo, para construir y afirmar su identidad y responsabilidad profesional.

	9. Ejerce su profesión desde una ética de respeto de los derechos fundamentales de las personas, demostrando honestidad, justicia, responsabilidad y compromiso con su función social.
--	--

Fuente: Ministerio de Educación (2012). Elaboración propia.

2.2.4.4. Los Desempeños

En la definición de desempeño se identifica tres condiciones: actuación observable, responsabilidad y logro de determinados resultados. Los desempeños son definidos como “las actuaciones observables de la persona que pueden ser descritas y evaluadas y que expresan su competencia” (Ministerio de Educación, 2012, p.29)

2.2.5. Teoría de Vigotsky y la Psicología Socio-Histórica

2.2.5.1. La fundamentación de su Propuesta

Los intereses de Vigostky (1979) por la psicología tienen su origen en la preocupación por la génesis de la cultura; “al entender que el hombre es el constructor de la cultura, él se opone a la psicología clásica que, según su visión, no daba respuesta adecuadamente a los procesos de individualización y a los mecanismos psicológicos que los generan” (p. 234)

Se planteó el propósito de crear, una nueva teoría que “abarcara una concepción del desarrollo cultural del ser humano por medio del uso de instrumentos, especialmente el lenguaje, considerado como instrumento del pensamiento” (Vigostky, 1979, p.250)

Esta perspectiva surge como un medio para superar la dualidad de planteamientos: naturalista y cognitivista, que acentuaba la división entre mente-cuerpo, naturaleza-cultura y conciencia-actividad.

Según Vigostky (1991) uno de los reflejos del dualismo es “la diversidad de objetos de estudio – el inconsciente (psicoanálisis); el comportamiento (behaviorismo) y el psiquismo y sus propiedades (Gestalt) – y la incapacidad de ellas para dar respuestas a los fenómenos psicológicos, ya que trabajan con hechos diferentes” (p.123). Es decir; los planteamientos esbozados, no explicitaban claramente la génesis de las funciones psicológicas estrechamente humanas.

En este sentido plantea, una perspectiva dialéctica, que comprende el aspecto cognitivo a partir de la descripción y explicación de las funciones psicológicas superiores, que, en su visión, estaban histórica y culturalmente determinadas.

2.2.5.2. Objetivo y Planteamientos Centrales

El propósito central de su perspectiva fue “caracterizar los aspectos típicamente humanos del comportamiento para elaborar hipótesis de como esas características se forman a lo largo de la historia humana...”. (Vigostky, 1996, p.25) este planteamiento se explicita en proporciones capitales como:

- a. El hombre es un ser histórico-social o histórico cultural; es moldeado por la cultura que él mismo crea.
- b. El individuo está determinado por las interacciones sociales, es decir, por medio de la relación con el otro mediante el lenguaje.
- c. La actividad mental es exclusivamente humana y es resultante del aprendizaje social, de la interiorización de la cultura y de las relaciones sociales.
- d. El desarrollo está caracterizado por saltos cualitativos, que ocurren en tres momentos: la filogénesis (origen de la especie), la socio génesis (origen de la sociedad); de la socio génesis a la ontogénesis

(origen del hombre) y de la ontogénesis para la micro génesis (origen del individuo).

- e. El desarrollo mental es, esencialmente, un proceso sociogenético; la actividad cerebral superior no es simplemente una actividad nerviosa o neuronal superior, sino una actividad que interioriza significados socio-culturales.
- f. La actividad cerebral está siempre mediada por instrumentos y signos.
- g. El lenguaje comprende varias formas de expresión: oral, gestual, escritura, artística, musical y matemática.
- h. Las estructuras de percepción, atención voluntaria, memoria, emociones, pensamiento, lenguaje, resolución de problemas y el comportamiento; asumen diferentes formas, de acuerdo con el contexto histórico de la cultura.
- i. La cultura es interiorizada bajo la forma de sistemas neurofísicos que constituyen parte de las actividades fisiológicas del cerebro, las cuales permiten la formación y el desarrollo de los procesos mentales superiores.

2.2.5.3. La Psicología Socio-Histórica

La teoría histórico-cultural o sociocultural, asume como punto de partida las funciones psicológicas de los individuos, las cuales son elementales y superiores.

Esta teoría parte de la concepción, que todo organismo es activo, estableciendo una continua interacción entre las condiciones sociales, que son mutables, y la base biológica del comportamiento humano. En el punto de partida están las estructuras orgánicas elementales, determinantes por la maduración. A partir de ellas se forman nuevas, y

cada vez más complejas, funciones mentales, dependiendo de la naturaleza de las experiencias sociales del niño. En esta perspectiva, el proceso de desarrollo sigue en su origen dos líneas diferentes: un proceso elemental, de base biológica, y un proceso superior de origen sociocultural.

En ese sentido, es lícito decir que las funciones psicológicas elementales son de origen biológico; están presentes en los niños y en los animales; se caracterizan por las acciones involuntarias (o reflejas); por las reacciones inmediatas (o automáticas) y sufren control del ambiente externo.

En contrapartida, las funciones psicológicas superiores son de origen social; están presentes solamente en el hombre; se caracterizan por la intencionalidad de las acciones, que son mediadas. Ellas resultan de la interacción entre los factores biológicos (funciones psicológicas elementales) y los culturales, que evolucionaron en el transcurrir de la historia humana.

De esa forma, Vigostky (1999) considera que “las funciones psíquicas son de origen sociocultural, resultan de la interacción del individuo con su contexto cultural y social... a pesar de que tengan su origen en la vida sociocultural del hombre, sólo son posibles porque existen actividades cerebrales” (p.57)

En esta perspectiva se considera la existencia de dos niveles de desarrollo. Uno corresponde a todo aquello que el niño puede realizar solo y el otro a las capacidades que están construyéndose; es decir, se refiere a todo aquello que el niño podrá realizar con la ayuda de otra persona que sabe más. Entre esos dos niveles, hay una zona de transición, en la cual la enseñanza debe actuar, pues es por la interacción con otras personas que serán activados los procesos de desarrollo.

2.2.6. Perspectiva teórica; Teoría Contextual-Integradora de Formación Docente Integral

2.2.6.1. Objeto de Estudio de la Teoría

Esta perspectiva teórica, tiene como objeto de estudio, el proceso de formación docente en servicio, es decir, cualificar y complementar el dominio de competencias profesionales integrales e integradoras, de docentes que están ejerciendo su profesión, en diferentes contextos de actuación o desempeño.

2.2.6.2. Sistema Conceptual

Los constructos¹⁵ principales, que configuran el cuerpo conceptual de la teoría, son: demandas del mercado laboral, ámbitos de desempeño, competencias experienciales y profesionales, funciones, proceso de formación profesional en servicio, niveles de diseño curricular, evaluación curricular, etc.

2.2.6.3. Propositiones Fundamentales

Las construcciones proposicionales, que sustentan la TCIFDI¹⁶, están asociadas a la definición de los constructos básicos, veamos:

- a. **Demandas del mercado laboral;** las empresas, instituciones educativas; necesitan trabajadores para poder desempeñar su actividad y obtener el máximo beneficio a través de la venta de los bienes y servicios que producen. En tal sentido demandan la formación de profesionales, con un buen dominio de competencias,

¹⁵ Son una construcción teórica que se desarrolla para resolver un problema científico. Para la epistemología, se trata de un objeto conceptual o ideal que implica una clase de equivalencia con procesos cerebrales.

¹⁶ Teoría Contextual Integradora de Formación Docente Integral

que les permitan resolver problemas, en el desempeño de sus funciones.

- b. **Ámbitos de desempeño**, son las áreas en el que se enmarcan determinadas disciplinas o cuestiones y en las cuales se pueden desempeñar laboralmente los docentes, por ejemplo: docencia, investigación, evaluación, etc.
- c. **Competencias profesionales integrales**, esta perspectiva establece tres niveles, las competencias básicas, las genéricas y las específicas, cuyo rango de generalidad va de lo general a lo particular.
 - Competencias básicas: son las capacidades intelectuales indispensables para el aprendizaje de una profesión; en ellas se encuentran las competencias cognitivas, técnicas y metodológicas, muchas de las cuales son adquiridas en los niveles educativos previos (por ejemplo el uso adecuado de los lenguajes oral, escrito y matemático).
 - Competencias genéricas: son la base común de la profesión o se refieren a las situaciones concretas de la práctica profesional que requieren de respuestas complejas.
 - Competencias específicas: son la base particular del ejercicio profesional y están vinculadas a condiciones específicas de ejecución.
- d. **Funciones**, son las capacidades de actuar propia de los seres vivos y de sus órganos, y de las máquinas o instrumentos. En este caso específico se refieren al conjunto de tareas que desempeñan los docentes en las diferentes áreas de desempeño.
- e. **Proceso de formación profesional en servicio**, es la formación que se realiza a un profesional en el ejercicio de sus funciones, referida a recapitular en aspectos importantes, reforzar capacidades

adquiridas o desarrollar habilidades nuevas, para enfrentar nuevos retos.

f. **Niveles de diseño curricular**, los niveles , en el proceso curricular que se consideran son:

- Nivel Macro, corresponde a una entidad llámese universidad. Es responsabilidad de las administraciones educativas realizar el diseño curricular base, el mismo, debe ser un medio pedagógico que señale las grandes líneas del pensamiento educativo, las políticas educacionales, las grandes metas, etc. Estas funciones requieren que el diseño base sea abierto y flexible, pero también que resulte orientador para los profesores y justifique, asimismo, su carácter prescriptivo.
- Nivel Meso, se materializa en el proyecto formativo de la instancias intermedias, llámese facultades, el que especifica, entre otros aspectos, los principios y fines del establecimiento, los recursos docentes y didácticos disponibles y necesarios, la estrategia pedagógica, el reglamento para docentes y estudiantes y el sistema de gestión. El mismo debe responder a situaciones y necesidades de los educandos de la comunidad educativa de la región y del país; además, debe caracterizarse por ser concreto, factible y evaluable.
- El tercer nivel de concreción del diseño curricular es el Nivel Micro, conocido por algunos autores como programación didáctica. En él, se determinan los objetivos didácticos, contenidos, actividades de desarrollo, actividades de evaluación y metodología de cada área que se materializará en el aula. Entre los documentos que se confeccionan están los planes anuales, unidades didácticas y los planes de clases.

g. **Evaluación curricular**, constituye un proceso sistemático por medio del cual se valora el grado en que los medios, recursos y procedimientos permiten el logro de la finalidades de una unidad

académica. Implica juzgar la coherencia y los logros en cada uno de los niveles del proceso curricular, puede ser interna y externa.

2.2.6.4. Principios

Las proposiciones lógicas que sustentan esta perspectiva son entre otras:

- a) La formación profesional docente, es un proceso complejo, por ser multidimensional y multifactorial.
- b) La formación y el ejercicio profesional docente, están relacionados con: áreas de desempeño, competencias integrales y funciones.
- c) El proceso curricular de formación profesional docente, es un sistema de niveles macro, meso y micro.
- d) La formación profesional en servicio, es un proceso contextual sistémico integrador, que relaciona formación previa, ejercicio laboral y nuevas tendencias formativas.
- e) El proceso formativo profesional en servicio, se evalúa mediante logros de competencia y en forma cuantitativa, verificando el manejo de conocimientos y procedimientos.

2.2.6.5. Metodología

Está referida a los niveles del proceso curricular, para la formación profesional en servicio y comprende:

A. Nivel Macro, que implica la realización de los procedimientos siguientes:

- 1) Diagnóstico
- 2) Fundamentación

- 3) Políticas de formación

B. Nivel meso, comprende procedimientos como:

- 1) Determinación del perfil de Egreso
- 2) Estructuración curricular o plan de estudios

C. Nivel micro, implica la puesta en práctica de procedimientos como:

- 1) Configuración de la estructura silábica
- 2) Estructuración del modelo didáctico
- 3) Precisión de los diseños didácticos.

2.2.7. Definición de Términos

2.2.7.1. Definiciones abstractas

2.2.7.1.1. Programa de Formación de Competencias Profesionales

Es el sistema formativo, que tiene como finalidad cualificar las competencias académico profesional, de los docentes en ejercicio, del nivel primario, para que estén en mejores condiciones de evaluar los logros de aprendizaje de los educandos.

2.2.7.1.2. Evaluación del proceso didáctico, en el área de Comunicación:

Es el sistema de procedimientos, secuenciales, lógicos y concurrentes, que implica dar respuesta a preguntas cruciales como: ¿para qué evaluar?, ¿qué evaluar?, ¿cómo evaluar?, ¿cuándo evaluar?, ¿con qué evaluar? y ¿cómo comunicar? Estas interrogantes comprenden componentes

como: estándares, desempeños y criterios, referidos las competencias capacidades y habilidades.

2.2.7.2. Definiciones Operacionales

2.2.7.2.1. Programa de Formación de Competencias Profesionales

Es el sistema formativo, configurado por los eslabones siguientes:

- I. Diagnóstico;** referido a la precisión de tendencias de formación docente, caracterización del nivel de conocimiento sobre evaluación de aprendizajes, análisis de técnicas e instrumentos que se utilizan para evaluar, etc.
- II. Fundamentación;** es la precisión de principios: filosófico - epistémicos; gnoseológicos, psicológicos, pedagógicos y contextuales, que fundamentan la propuesta.
- III. Perfil;** es la precisión de las competencias básicas que poseen los docentes sobre evaluación de los aprendizajes, asumidas como punto de partida, para la formación continua.
- IV. Módulos formativos;** es la interrelación entre componentes como: problema, conocimientos, métodos, competencias, estrategias, materiales, tecnología, tiempo, créditos, etc.
- V. Evaluación del programa;** es la precisión de criterios, estándares e indicadores, para evaluar el programa, tanto en su dimensión interna, como en su impacto.

2.2.7.2.2. Evaluación del Proceso Didáctico en el Área de Comunicación:

Es el sistema integrado por componentes como:

a. ¿Para qué evaluar?

Hace referencia a los propósitos o fines, expresados en términos de comprobación del nivel de desarrollo de competencias, capacidades y desempeños.

b. ¿Qué evaluar?

Refiere el objeto de evaluación, en el caso de la propuesta plantea, refiere la evaluación de conocimientos, potencialidades y valores de los docentes.

c. ¿Cómo evaluar?

La pregunta hace referencia a las formas y en este aspecto se distinguen: métodos, procedimientos, técnicas e instrumentos.

d. ¿Cuándo evaluar?

Todo proceso evaluativo tiene implicancias temporales, en este sentido se considera que debe realizarse en tres eslabones cronológicos secuenciales e interrelacionados; evaluación inicial, de proceso y salida, dando presencia a la de tipo procesual o concurrente.

e. ¿Con qué evaluar?

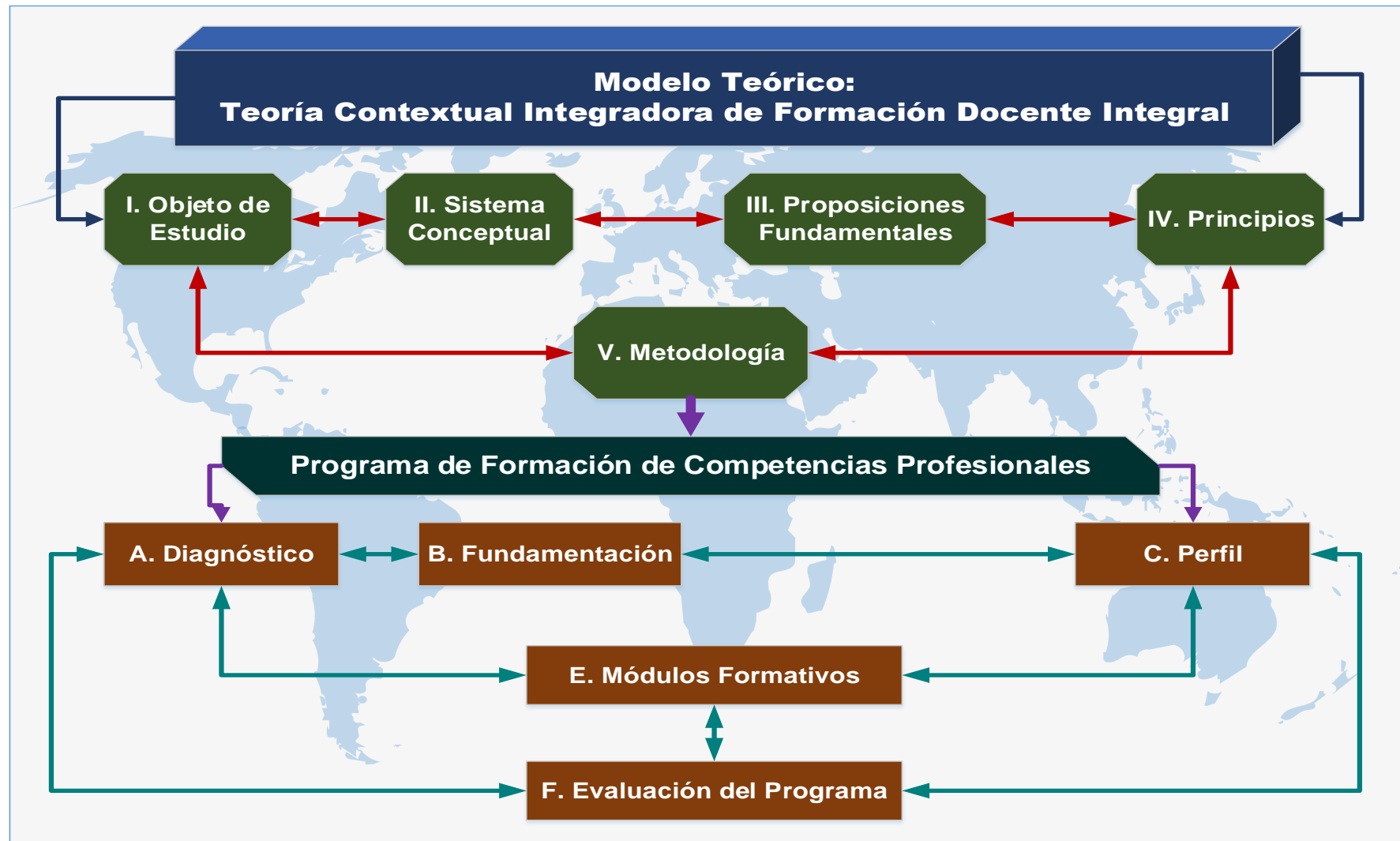
El sentido de la pregunta, implica los medios para recolectar información, en pedagogía se denominan instrumentos de evaluación, en este sentido se emplean de manera fundamental rúbricas generales y específicas.

f. ¿Cómo comunicar resultados?

Todo proceso formativo y por ende la evaluación, deben cumplir con el principio de socialización, es decir tanto su planificación, ejecución y resultados deben ser comunicados, para darla mayor transparencia.

2.2.8. Modelo Teórico

Figura N° 01: Modelo Teórico



Fuente: Elaboración propia

CAPÍTULO III

RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO III: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

3.1. Resultados de la Encuesta Administrada a Docentes de Educación Primaria de la Jurisdicción de la UGEL – Lambayeque.

Tabla 3

Finalidad del Área de Comunicación

Pregunta: En el Currículo Nacional de la Educación Básica, se precisa que la finalidad del área de comunicación es:

Respuestas	f	%
a. Desarrollar competencias comunicativas para interactuar con otras personas.	77	23,84
b. Desarrollar capacidades ortográficas, para escribir bien.	78	24,15
c. Contribuir al desarrollo de habilidades de expresión oral.	81	25,08
d. Coadyuvar al desarrollo de capacidades de comprensión lectora.	87	26,93
Σ	323	100,00

Fuente: Encuesta aplicada a docentes, abril-mayo de 2019.

En la tabla se aprecia que:

- La mayor frecuencia 87, que representa el 26,93 % de los docentes encuestados, manifiestan que la finalidad del área de comunicación es coadyuvar al desarrollo de capacidades de comprensión lectora.
- La menor frecuencia 77, que representa el 23,84 % de los maestros consultados, afirman que la finalidad del área de Comunicación, precisada en el Currículo Nacional de la Educación Básica es desarrollar competencias comunicativas, para interactuar con otras personas.

Tabla 4

Propósito de la Evaluación en el Área de Comunicación

Pregunta: La evaluación en el Área de Comunicación, tiene como propósito.			
	Respuestas	f	%
a)	Comprobar el aprendizaje de conocimientos.	87	26,93
b)	Verificar el desarrollo de competencias cognitivas.	82	25,39
c)	Comprobar el desarrollo de la competencia comunicativa.	76	23,53
d)	Verificar el logro de la competencia ortográfica.	78	24,15
Σ		323	100,00

Fuente: encuesta aplicada a docentes, abril-mayo de 2019.

En la tabla se observa que:

- El mayor número de docentes 87, que representa el 26,93 % de los encuestados, manifiestan que el propósito de la evaluación en el área de comunicación es, comprobar el aprendizaje de conocimientos.
- El menor número de docentes 76, que representa el 23, 53 % de los consultados, afirman que el propósito de la evaluación, en el área de Comunicación, es comprobar el desarrollo de la competencia comunicativa.

Tabla 5

Carácter permanente de la Evaluación en el Área de Comunicación

Pregunta: ¿Qué implica el carácter permanente de la evaluación?			
	Respuestas	f	%
a.	Recopilar y procesar información de manera metódica y rigurosa para conocer, analizar y valorar los aprendizajes.	75	23,22
b.	Realizarla al inicio y al final del proceso de aprendizaje, para conocer y valorar aprendizajes.	77	23,84
c.	Ejecutarla solamente durante el proceso de desarrollo del aprendizaje.	84	26,01
d.	Identificar en el momento oportuno deficiencias y aplicar correctivos.	87	26,94
Σ		323	100,01

Fuente: encuesta aplicada a docentes, abril-mayo de 2019.

En la tabla se aprecia que:

- La mayor frecuencia 87, que representa el 26, 94 % de los docentes consultados, manifiestan que el carácter permanente de la evaluación en el área de comunicación implica, identificar en el momento oportuno deficiencias y aplicar correctivos.
- La menor frecuencia 75, que representa el 23, 22 % de los docentes encuestados, afirman que el carácter permanente de la evaluación, en el área de Comunicación implica, recopilar y procesar información de manera metódica y rigurosa para conocer, analizar y valorar los aprendizajes.

Tabla 6

Técnicas no formales de Evaluación en el Área de Comunicación

Pregunta: Las técnicas no formales de evaluación, están relacionadas con:			
Respuestas		f	%
a.	Sugerencias para mejorar la expresión.	82	25,39
b.	Lista de cotejo sobre actitud hacia el área.	78	24,15
c.	Participación espontánea y gestos de aprobación.	77	23,84
d.	Ejercicios en la pizarra.	86	26,63
Σ		323	100,01

Fuente: encuesta aplicada a docentes, abril-mayo de 2019.

En la tabla se observa que:

- El mayor porcentaje 26,63 % que representa una frecuencia de 86 docentes encuestados, afirman que las técnicas no formales de evaluación en el área de Comunicación, están relacionadas con la realización de ejercicios en la pizarra.
- El menor porcentaje 23,84 % que representa una frecuencia de 77 docentes consultados, sostienen que las técnicas no formales de evaluación en el área de Comunicación, están relacionadas con la participación espontánea y gestos de aprobación.

Tabla 7

Evaluación de conocimientos en el Área de Comunicación

Pregunta: Los conocimientos, también son motivo de evaluación, pero fundamentalmente en el plano de la:

Respuestas	f	%
a. Repetición de ideas y reglas.	85	26,32
b. Aplicación de ideas, conceptos y reglas.	76	23,53
c. Resolución de test de evaluación.	83	25,70
d. Expresión oral y escrita.	79	24,46
Σ	323	100,01

Fuente: encuesta aplicada a docentes, abril-mayo de 2019.

En la tabla se aprecia que:

- El mayor número de docentes 85, que representa el 26, 32 % de los consultados, manifiestan que la evaluación de conocimientos en el área de Comunicación, se realiza en el plano de la repetición de ideas y reglas.
- El menor número de docentes 76, que representa el 23,53 % de los encuestados, afirman que la evaluación de conocimientos en el área de Comunicación, se realiza en el plano de la aplicación de la aplicación de ideas, conceptos y reglas.

Tabla 8

Consideraciones sobre el norte de la Evaluación en el Área de Comunicación.

Pregunta: Considera usted que se pierde el norte de la evaluación, cuando:		
Respuestas	f	%
Se evalúan aspectos no previstos.	88	27,24
Se evalúan capacidades y actitudes.	78	24,15
El o la docente aplican instrumentos.	81	25,08
Las capacidades no se logran.	76	23,53
Σ	323	100,00

Fuente: encuesta aplicada a docentes, abril-mayo de 2019.

En la tabla se observa que:

La mayor frecuencia 88, que representa el 27,24 % de los docentes consultados, manifiestan que se pierde el norte de la evaluación en el área de comunicación, cuando se evalúan aspectos no previstos.

La menor frecuencia 76, que representa el 23,53 % de los docentes encuestados, afirman que se pierde el norte de la evaluación en el área de comunicación, cuando las capacidades no se logran desarrollar.

Tabla 9

Precisiones sobre Estándares de Evaluación

Pregunta: Los estándares de valuación son los patrones, que sirven como:			
Respuestas		f	%
a.	Tipo, modelo, norma, patrón o referencia.	76	23,53
b.	Criterio cuantitativo de medida.	82	25,39
c.	Criterio cualitativo de evaluación.	79	24,46
d.	Instrumentos de medida.	86	26,63
Σ		323	100,01

Fuente: encuesta aplicada a docentes, abril-mayo de 2019.

En la tabla se aprecia que:

- El mayor porcentaje 26,63 % que representa una frecuencia de 86 docentes encuestados, afirman que los estándares de evaluación en el área de Comunicación, son los patrones que sirven como instrumentos de medida.
- El menor porcentaje 23,53 % que representa una frecuencia de 76 docentes consultados, sostienen que los estándares de evaluación en el área de Comunicación, son los patrones que sirven como: tipo, modelo, norma, patrón o referencia.

Tabla 10

Estándares de Evaluación en el área de Comunicación

Pregunta: Los estándares fundamentales que se consideran, en el área de comunicación son:

Respuestas	f	%
a) Los educandos se expresan con coherencia lógica y articulación adecuada.	74	22,91
b) Comprende textos en el nivel crítico.	84	26,01
c) Producen textos con corrección lógica e idiomática.	79	24,46
d) Utiliza con corrección las normas ortográficas.	86	26,63
Σ	323	100,01

Fuente: encuesta aplicada a docentes, abril-mayo de 2019.

En la tabla se observa que:

- El mayor número de docentes 86, que representa el 26, 32 % de los consultados, manifiestan que el estándar fundamental de evaluación, considerado en el área de comunicación se utiliza con corrección las normas ortográficas.
- El menor número de docentes 74, que representa el 22,91 % de los encuestados, afirman que el estándar fundamental de evaluación, considerado en el área de comunicación es, que los educandos se expresan con coherencia lógica y articulación adecuada.

Tabla 11

Desempeños de Evaluación en el área de Comunicación

Pregunta: Los desempeños, en el proceso de aprendizaje en Comunicación son considerados como:

Respuestas	f	%
a. Descripciones específicas de lo que hacen los estudiantes.	74	22,91
b. Las conductas observables de los aprendices.	88	27,24
c. Lo que el estudiante debe saber para demostrar que aprendió.	83	25,70
d. Los conocimientos del estudiante bien aprendidos.	78	24,15
Σ	323	100,00

Fuente: encuesta aplicada a docentes, abril-mayo de 2019.

En la tabla se aprecia que:

- La mayor frecuencia 88, que representa el 27,24 % de los docentes consultados, manifiestan que los desempeños, en el proceso de aprendizaje en Comunicación son considerados como: las conductas observables de los aprendices.
- La menor frecuencia 74, que representa el 22,91 % de los docentes encuestados, afirman que los desempeños, en el proceso de aprendizaje en Comunicación son considerados como: descripciones específicas de lo que hacen los estudiantes.

Tabla 12

Derivación de los Criterios de Evaluación

Pregunta: En el marco de la evaluación formativa, los criterios de evaluación se derivan de:

Respuestas	f	%
a. Estándares y desempeños.	76	23,53
b. Los conocimientos aprendidos.	86	26,63
c. Los procedimientos aprendidos.	82	25,39
d. Las normas existentes sobre evaluación.	79	24,45
Σ	323	100,00

Fuente: encuesta aplicada a docentes, abril-mayo de 2019

En la tabla se observa que:

- El mayor porcentaje 26,63 % que representa una frecuencia de 86 docentes encuestados, afirman que los criterios de evaluación se derivan de los conocimientos aprendidos.
- El menor porcentaje 23,53 % que representa una frecuencia de 76 docentes consultados, sostienen que los criterios de evaluación se derivan de los estándares y desempeños.

Tabla 13

Contenido de los Criterios de Evaluación

Pregunta: Los criterios de evaluación responden a la pregunta:			
	Respuestas	f	%
a.	¿Cuándo evaluar?	88	27,24
b.	¿Cómo evaluar?	85	26,32
c.	¿Por qué evaluar?	76	23,53
d.	¿Qué evaluar?	74	22,91
Σ		323	100,00

Fuente: encuesta aplicada a docentes, abril-mayo de 2019

En la tabla se aprecia que:

- El mayor número de docentes 88, que representa el 27,24 % de los consultados, manifiestan que los criterios de evaluación responden a la pregunta, ¿cuándo evaluar?
- El menor número de docentes 74, que representa el 22,91 % de los encuestados, afirman que los criterios de evaluación responden a la pregunta, ¿qué evaluar?

Tabla 14

Criterios en el área de Comunicación

Pregunta: En el Área de comunicación los criterios hacen referencia a sus componentes:

Respuestas	f	%
a. Se comunica oralmente, lee y escribe diversos tipos de textos en su lengua materna.	76	23,53
b. Conocimientos, procedimientos y actitudes.	85	26,32
c. Conceptos, expresiones, reglas y ortografía.	83	25,70
d. Comunicación, diálogo, producción y actitudes.	79	24,46
Σ	323	100,01

Fuente: encuesta aplicada a docentes, abril-mayo de 2019

En la tabla se observa que:

- La mayor frecuencia 85, que representa el 26,32 % de los docentes consultados, manifiestan que los criterios de evaluación en el área de Comunicación, hacen referencia a los conocimientos, procedimientos y actitudes.
- La menor frecuencia 76, que representa el 23,53 % de los docentes encuestados, afirman que los criterios de evaluación en el área de Comunicación, hacen referencia a los componentes: se comunica oralmente, lee y escribe diversos tipos de textos en su lengua materna.

Tabla 15

Criterio Expresión y Comprensión Oral.

Pregunta: Los aspectos que comprende el criterio expresión y comprensión oral son:			
Respuestas		f	%
a.	Fluidez, claridad, entonación, intensidad, pronunciación.	74	22,91
b.	Articulación, punto de articulación y modo de articulación.	78	24,15
c.	Oralidad, pronunciación, entonación y claridad.	87	26,93
d.	Coherencia, juicio crítico, entonación y oralidad.	84	26,01
Σ		323	100,01

Fuente: encuesta aplicada a docentes, abril-mayo de 2019

En la tabla se aprecia que:

- El mayor porcentaje 26,63 % que representa una frecuencia de 87 docentes encuestados, afirman que los aspectos que comprende el criterio expresión y comprensión oral son: oralidad, pronunciación, entonación y claridad.
- El menor porcentaje 22,91 % que representa una frecuencia de 74 docentes consultados, sostienen que los aspectos que comprende el criterio expresión y comprensión oral son: fluidez, claridad, entonación, intensidad, pronunciación.

Tabla 16

Resultados de evaluación y organización.

Pregunta: Los resultados del proceso evaluativo, se deben ordenar en:			
Respuestas		f	%
a.	Instrumentos de evaluación.	83	25,70
b.	Matriz de evaluación.	75	23,22
c.	Cuadros comparativos.	78	24,15
d.	En el registro de evaluación.	87	26,93
Σ		323	100,00

Fuente: encuesta aplicada a docentes, abril-mayo de 2019

En la tabla se observa que:

- El mayor número de docentes 87, que representa el 26,93 % de los consultados, manifiestan que los resultados del proceso evaluativo en el área de Comunicación se deben ordenar en el registro de evaluación.
- El menor número de docentes 75, que representa el 23,22 % de los encuestados, afirman que los resultados del proceso evaluativo en el área de Comunicación se deben ordenar en una matriz de evaluación.

Tabla 17

Matriz de Evaluación

Pregunta: Una matriz de evaluación permite:			
Respuestas		f	%
a.	Dar consistencia y argumentar resultados.	74	22,91
b.	Dar explicaciones y asignar calificativos.	79	24,46
c.	Reunir las notas de los alumnos.	84	26,01
d.	Ordenar notas de los alumnos.	86	26,62
Σ		323	100,00

Fuente: encuesta aplicada a docentes, abril-mayo de 2019

En la tabla se aprecia que:

- La mayor frecuencia 86, que representa el 26,62 % de los docentes consultados, manifiestan que una matriz de evaluación en el área de Comunicación, permite ordenar notas de los alumnos.
- La menor frecuencia 74, que representa el 22,91 % de los docentes encuestados, afirman que una matriz de evaluación en el área de Comunicación, permite dar consistencia y argumentar resultados.

Tabla 18

Elementos de una Matriz de Evaluación

Pregunta: Los elementos básicos de una matriz de evaluación son:			
Respuestas		f	%
a.	Criterios, notas, frecuencias y porcentajes.	74	22,91
b.	Competencias, capacidades, desempeños y porcentajes.	83	25,70
c.	Indicadores, índices, subindicadores y puntaje.	77	23,84
d.	Criterios, capacidades, indicadores, porcentajes y puntaje.	89	27,55
Σ		323	100,00

Fuente: encuesta aplicada a docentes, abril-mayo de 2019

En la tabla se observa que:

- El mayor porcentaje 27,55 % que representa una frecuencia de 89 docentes encuestados, afirman que los elementos de una matriz de evaluación, en el área de Comunicación son: criterios, capacidades, indicadores, porcentajes y puntaje.
- El menor porcentaje 22,91 % que representa una frecuencia de 74 docentes consultados, sostienen que los elementos de una matriz de evaluación, en el área de Comunicación son: criterios, notas, frecuencias y porcentajes.

Tabla 19

Técnicas no formales o semi formales.

Pregunta: Las técnicas no formales o semiformales, permiten:			
Respuestas		f	%
a.	Evaluar en forma permanente conocimientos.	86	26,63
b.	Evaluar en forma permanente capacidades y actitudes.	76	23,53
c.	Evaluar para fines de comunicar resultados.	82	25,39
d.	Evaluar conocimientos y procedimientos.	79	24,46
Σ		323	100,01

Fuente: encuesta aplicada a docentes, abril-mayo de 2019

En la tabla se observa que:

- El mayor número de docentes 86, que representa el 26,63 % de los consultados, manifiestan que las técnicas no formales o semiformales, en el proceso evaluativo en el área de Comunicación, permiten evaluar en forma permanente los conocimientos.
- El menor número de docentes 76, que representa el 23,53 % de los encuestados, afirman que las técnicas no formales o semiformales, en el proceso evaluativo en el área de Comunicación, permiten evaluar en forma permanente capacidades y actitudes.

Tabla 20

Coherencia ítems, desempeños, estándares.

Pregunta: Los reactivos o ítems, deben ser coherentes con desempeños y estos a su vez con los estándares, esta lógica define:

Respuestas		f	%
a.	Incoherencia de la evaluación.	77	23,84
b.	Objetividad de la evaluación.	88	27,24
c.	Validez de la evaluación.	84	26,01
d.	Coherencia de la evaluación.	74	22,91
Σ		323	100,00

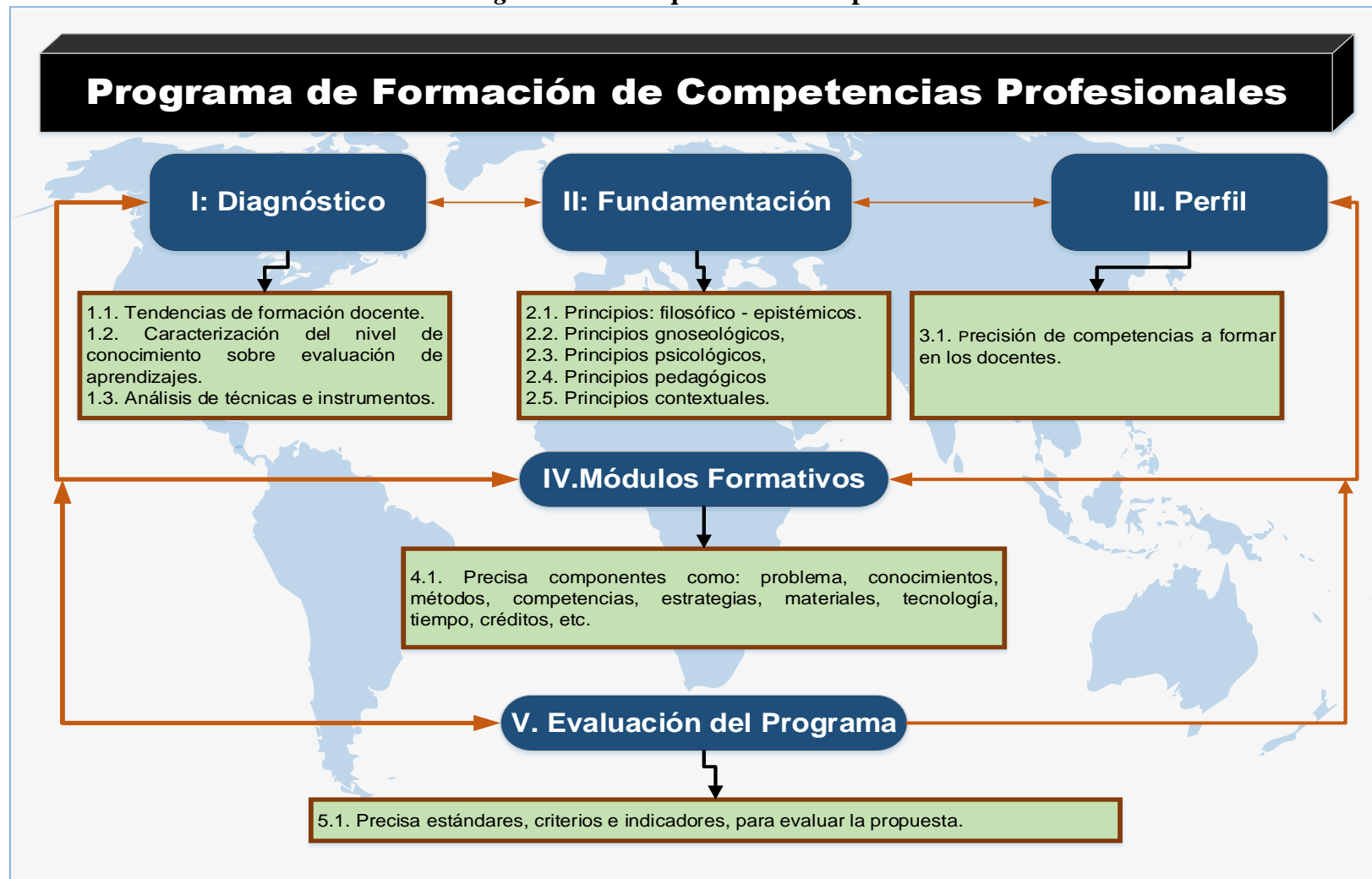
Fuente: encuesta aplicada a docentes, abril-mayo de 2019

En la tabla se observa que:

- La mayor frecuencia 88, que representa el 27,24 % de los docentes consultados, manifiestan que los reactivos o ítems, en el proceso evaluativo en el área de comunicación, en relación estándares y desempeños, definen objetividad de la evaluación.
- La menor frecuencia 74, que representa el 22,91 % de los docentes encuestados, afirman que los reactivos o ítems, en el proceso evaluativo en el área de comunicación, en relación estándares y desempeños, definen coherencia de la evaluación.

3.2. Propuesta: Programa de Formación de Competencias profesionales

Figura N° 02: Esquema de la Propuesta.



Fuente: Capítulos 1,2 y 3 de la investigación

3.1.1. Diagnóstico

Tendencias de la Formación Docente:

La Real Academia Española, (2019), define el término tendencia en el sentido siguiente:

“Propensión o inclinación en las personas y en las cosas hacia determinados fines. Fuerza por la cual un cuerpo se inclina hacia otro o hacia alguna cosa. Idea religiosa, económica, política, artística, etc., que se orienta en determinada dirección” (s/p). En esta orientación semántica, en el estudio en el sentido de inclinación, perspectiva, se plantean las líneas básicas de la formación docente, presentes en la discusión actual.

Los investigadores Anzaldúa y Ramírez (2002, p.46-48), consideran en el presente siglo la existencia de tres tendencias en el campo de la formación docente en nuestros países.

La profesionalización de la docencia, aspecto sobre el cual no hay un acuerdo acerca de cómo debe concebirse la profesionalización y las implicaciones que esto lleva para los sistemas educativos y en especial para los profesionales en la educación.

El vínculo investigación-docencia, mecanismo metodológico que favorece la reflexión sobre la práctica y la proyección en torno a las experiencias de aprendizaje. A esta perspectiva se le reconoce, como una modalidad que ha sido utilizada en múltiples proyectos en el campo educativo.

El análisis de la práctica docente, es posible por el hecho de que los profesores escudriñan su práctica, al reflexionar sobre su quehacer cotidiano.

Estas tendencias consideradas en varios países del continente, están asociadas con consideraciones tendenciales internacionales como: formación del profesorado y condiciones sociales de escolarización, comprender y transformar la enseñanza y el trayecto de la formación teórico práctica.

En suma, en materia de formación docente, dadas las exigencias del presente siglo, es vital superar el academicismo centrado en el dominio y repetición de contenidos,

por una formación centrada en el desarrollo de competencias integrales e integradoras; es decir que configuren la totalidad del ser profesional, así mismo interrelacione la formación con las exigencias de cada contexto circunstancial concreto.

Conocimientos sobre Evaluación de los Aprendizajes:

En el quehacer docente, apreciado mediante la observación directa y la encuesta administrada a los docentes de educación primaria, permitió identificar aspectos relevantes referidos, a los conocimientos sobre evaluación de los aprendizajes:

La mayor frecuencia 87, que representa el 26,93 % de los docentes encuestados, afirman que la finalidad del área de comunicación es coadyuvar al desarrollo de capacidades de comprensión lectora; es decir. si bien se trata de un proceso importante, se evidencia un desconocimiento de las competencias que plantea el Currículo Nacional de la Educación Básica, en el sentido que el propósito del área es el desarrollo de competencias comunicativas como: se comunica oralmente, lee y escribe diversos tipos de textos, etc.

El mayor número de docentes 87, que representa el 26,93 % de los encuestados, manifiestan que el propósito de la evaluación en el área de comunicación es, comprobar el aprendizaje de conocimientos; afirmación que evidentemente es errónea toda vez que la finalidad del área de comunicación es desarrollar competencias comunicativas en función a contextos comunicacionales-culturales determinados.

El mayor número de docentes 85, que representa el 26,32 % de los consultados, manifiestan que la evaluación de conocimientos en el área de Comunicación, se realiza en el plano de la repetición de ideas y reglas; afirmación equivocada desde el plano teórico sostenido por el MINEDU, en el sentido que se forma competencias y capacidades; se evalúa desempeños asociados a capacidades.

Análisis de Técnicas e Instrumentos:

Entre las técnicas utilizadas por los docentes se destaca, la del cuestionario, en su modalidad de test de conocimientos (denominada por los docentes como pruebas o exámenes escritos), se destaca en los ejemplares analizados los aspectos siguientes:

Tabla 21

Análisis de los Instrumentos de Evaluación empleados por los docentes.

Características Objeto de Análisis	Para qué (propósito)	Qué? (contenidos)	Cómo? (tipo de pregunta)	Observaciones
Pruebas de Comprensión	Evaluar retención y repetición de información contenida en los textos.	Personajes Hechos Lugares Ideas	Interrogantes centradas en contenidos explícitos.	Tipo de evaluación centrada en la repetición de contenidos. Instrumentos estructurados, en contradicción con programación de unidades y sesiones de aprendizaje, las cuales contienen elementos de la formación en base a competencias. Mediante los instrumentos se trabaja los contenidos como fines y no como medios, para desarrollar capacidades.
Pruebas Gramaticales	Evaluar la identificación de categorías gramaticales en oraciones descontextualizadas	Sustantivo Verbo Adjetivo Sujeto Predicado Modificadores, etc.	Oraciones tipo para: Subrayar Encerrar Resaltar, tipos de palabra.	
Prácticas calificadas	Evaluar repetición de conocimientos instruidos en clase.	Sustantivo Verbo Adjetivo Sujeto Predicado Modificadores, etc.	Ítems para: Completar Aparear Subrayar, etc.	

Fuente: formularios de análisis, mayo a julio de 2019.

3.1.2. Fundamentación

Principios Filosófico Epistémicos:

El objeto de estudio de la formación docente, es el desarrollo de competencias, capacidades y habilidades, que le permitan al profesional en su desempeño resolver problemas y crear cultura.

La formación profesional docente, se caracteriza por un dominio riguroso de las disciplinas científicas, que fundamentan la práctica profesional docente.

La formación profesional docente, es un proceso complejo, por ser multidimensional y multifactorial, que integra disciplinas, valores y habilidades.

Principios Gnoseológicos:

El conocimiento o saber pedagógico asociado a la formación docente, surge de la interrelación entre objeto cognoscible o práctica profesional y sujeto cognitivo o profesional docente.

El conocimiento o saber pedagógico asociado a la formación docente en el siglo XXI, es el proceso progresivo, gradual y complejo, desarrollado por los maestros, para aprehender la profesión y las circunstancias del entorno, y de esta manera se desarrollarse como persona y profesional.

Para comprender mejor las dimensiones de su quehacer formativo y práctico, los docentes utilizan la investigación científica, para determinar los principios o leyes que gobiernan su desenvolvimiento académico profesional.

Principios Psicológicos:

La adquisición de conocimientos y habilidades a largo plazo depende en gran medida de la práctica.

La autorregulación de los profesionales en educación, ayuda a su aprendizaje, y las habilidades de autorregulación se pueden formar, en el quehacer universitario y en la capacitación en servicio.

Los docentes en formación y en ejercicio, tienden a disfrutar del aprendizaje y muestran mejores resultados, cuando su motivación es más intrínseca que extrínseca.

La formación docente, es un proceso de interacción e intercambio de experiencias objetivas y subjetivas, que configuran la personalidad del profesional.

Principios Pedagógicos:

La formación y el ejercicio profesional docente, están relacionados con: áreas de desempeño, competencias integrales y funciones.

El proceso curricular de formación profesional docente, es un sistema de niveles macro, meso y micro.

El proceso formativo profesional en servicio, se evalúa mediante logros de competencia y en forma cuantitativa, verificando el manejo de conocimientos y procedimientos.

El docente es un organizador y mediador, en el encuentro del alumno con el conocimiento; organizador, porque planifica el proceso formativo y mediador, porque intercede entre el alumno y la cultura a través de su propio nivel cultural.

La gestión del proceso formativo escolar, consiste básicamente en: fijar y transmitir grandes expectativas, fomentar de manera consistente relaciones positivas y proporcionar un alto nivel de apoyo a los estudiantes

Principios Contextuales:

La formación profesional en servicio, es un proceso contextual sistémico integrador, que relaciona formación previa, ejercicio laboral y nuevas tendencias formativas.

El aprendizaje de los docentes, está basado en el contexto, por lo que la generalización del mismo a nuevos contextos no se realiza de manera espontánea, sino que debe facilitarse.

La formación docente, se encuentra situada dentro de múltiples contextos: económicos, sociales, políticos, culturales, institucionales, normativos, etc.

3.1.3. Perfil

Competencias Profesionales:

El texto de las competencias profesionales, que configuran el perfil a formar, estructuralmente está compuesto por los elementos: verbo en presente, contenido, condición, contexto, atributo.

Comprende y aplica, el conocimiento lingüístico comunicacional, planificando el proceso formativo escolar, en contextos formativos situados, demostrando responsabilidad.

Planifica y ejecuta, el proceso formativo escolar, estructurando proyectos formativos contextualizados, en contextos institucionales escolares determinados, demostrando responsabilidad y respeto.

Planifica y ejecuta, el proceso de evaluación de los aprendizajes de los educandos, fundamentando en teorías y perspectivas contemporáneas, en contextos situados de aprendizaje, demostrando responsabilidad y respeto.

Aplica, métodos y técnicas de evaluación de los desempeños en Comunicación, diseñando instrumentos válidos y confiables, en contexto de complejidad del aprendizaje, demostrando responsabilidad y respeto.

Estructura y aplica, instrumentos de evaluación de los desempeños en comunicación, con coherencia y pertinencia de los formatos, en contextos de aprendizaje situados, demostrando responsabilidad y respeto.

3.1.4. Módulos Formativos

Módulo Formativo I

Denominación: Demuestra dominio disciplinar lingüístico.

Problema	Competencia General	Competencias Específicas	Estrategias	Fuentes:	Resultados	Tiempo/ Créditos
Limitaciones en el dominio y aplicación de conocimientos lingüísticos comunicacionales.	Comprende y aplica, el conocimiento lingüístico comunicacional, planificando el proceso formativo escolar, en contextos formativos situados, demostrando responsabilidad.	Aplica los fundamentos del estructuralismo, en la planificación de diseños didácticos, en contextos de aprendizaje situados, demostrando respeto por las ideas.	Aprendizaje basado en problemas. Método EDEC: explorar, diseñar, experimentar y comunicar. Método Solución	Matey, A. (2014). Teorías Lingüísticas Actuales. Recuperado de. https://www.preparadores.eu . Octubre 23 de 2019.	Organizadores de información	180 horas
		Aplica los fundamentos de la gramática generativa, en la planificación de diseños didácticos, en contextos de aprendizaje situados,	Creativa de Problemas Método Grupos de Estudio Técnica : Lluvias de Ideas	María, J. (1999). Introducción a las Teorías Lingüísticas del siglo XXI. Mar		

		demostrando respeto por las ideas.	Método Argumentativo	del Plata: Melusina.	Resúmenes fundamentados	20 créditos
		Aplica los fundamentos de la sociolingüística, en la planificación de diseños didácticos, en contextos de aprendizaje situados, demostrando respeto por las ideas.	Método Científico	Tani. R.M. (2014).Lingüística Textual: Tres aspectos de cohesión.	Diseños didácticos fundamentados	
		Aplica los fundamentos de la pragmática y la lingüística del texto, en la planificación de diseños didácticos, en contextos de aprendizaje situados, demostrando respeto por las ideas.	Método de Planificación Didáctica basada en Competencias.	Recuperado de: http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar . Octubre 23 de 2019		

Módulo Formativo II

Denominación: Demuestra dominio pedagógico-curricular didáctico

Problema	Competencia General	Competencias Específicas	Estrategias	Fuentes	Resultados	Tiempo /0020Créditos
Deficiencias en el conocimiento y aplicación de fundamentos pedagógicos, curriculares, didácticos del proceso formativo escolar.	Planifica y ejecuta, el proceso formativo escolar, estructurando proyectos formativos contextualizados, en contextos institucionales	<p>Diseña, sesiones de aprendizaje, fundamentadas en la teoría Socioformativo, en contexto de aprendizaje contextualizado, demostrando responsabilidad en su actuar.</p> <p>Diseña, sesiones de aprendizaje, fundamentadas en la teoría Sociocognitiva</p>	<p>Aprendizaje basado en problemas.</p> <p>Debates, exposiciones, demostraciones, etc.</p> <p>Método Grupos de Estudio</p> <p>Técnica : Lluvias de Ideas</p> <p>Método Argumentativo</p>	<p>Tobón, S. (2014). Formación Basada en Competencias. Madrid: Universidad Complutense.</p> <p>Román, M. y Díez, E. (2009). Diseño Curricular de Aula. Modelo T. Chile: Conocimiento S.A.</p> <p>Román, M. (2009). Aprender a Aprender</p>	<p>Reportes de lectura</p> <p>Organizadores gráficos.</p> <p>Exposiciones grupales.</p> <p>Sesiones de aprendizaje fundamentadas</p>	<p>180 horas</p> <p>20 créditos</p>

	escolares determinados, demostrando responsabilidad y respeto.	humanista, en contexto de aprendizaje contextualizado, demostrando responsabilidad en su actuar.	Metodología para planificar Sesiones de Aprendizaje del MINEDU Método de Planificación	en la Sociedad del Conocimiento. Chile: Conocimiento S.A. MINEDU. (2018).Los Procesos Pedagógicos en la Sesión de Aprendizaje. Recuperado de: www.minedu,gob.pe . Octubre 23 de 2019.		
		Diseña, sesiones de aprendizaje, fundamentadas en la propuesta del MINEDU, en contexto de aprendizaje contextualizado, demostrando responsabilidad en su actuar.	Didáctica basada en Competencias.			

Módulo Formativo III

Denominación: Demuestra dominio teórico sobre el proceso de evaluación del proceso aprendizaje-enseñanza.

Problema	Competencia General	Competencias Específicas	Estrategias	Fuentes	Resultados	Tiempo/ Créditos
Limitaciones en el conocimiento y aplicación de los fundamentos teóricos del proceso de evaluación de los aprendizajes.	Planifica y ejecuta, el proceso de evaluación de los aprendizajes de los educandos, fundamentando en teorías y	Planifica, la evaluación del aprendizaje a nivel de unidades didácticas, en contexto de aprendizajes situados, demostrando responsabilidad.	Aprendizaje basado en problemas. Debates, exposiciones, demostraciones, etc. Método Grupos de Estudio Técnica : Lluvias de Ideas	Moreno, T. (2016).Evaluación del Aprendizaje y para el Aprendizaje. México: UAM Gutiérrez, B. (2004).Tendencias en la Evaluación de los Aprendizajes. Revista de Teoría y	Reportes de lectura Organizadores gráficos. Exposiciones grupales. Planificación de la Evaluación a nivel de	180 horas 20 créditos

	perspectivas contemporáneas, en contextos situados de aprendizaje, demostrando responsabilidad y respeto.	Planifica, la evaluación del aprendizaje a nivel de sesiones de aprendizaje, en contexto de aprendizajes situados, demostrando respeto por las ideas.	Método de Planificación Didáctica Método de Planificación de la Evaluación	Didáctica de las Ciencias Sociales, núm. 9.p. 111-130 Ríos, D. y Herrera, D. (2017).Los desafíos de la Evaluación por Competencias en el ámbito educativo. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 43, n. 4, p. 1073-1086	Unidades Didácticas Planificación de la Evaluación a nivel de Sesiones de Aprendizaje.	
--	---	---	---	---	--	--

Módulo Formativo IV

Denominación: Demuestra dominio metodológico sobre evaluación del proceso aprendizaje-enseñanza.

Problema	Competencia General	Competencias Específicas	Estrategias	Fuentes	Resultados	Tiempo/ Créditos
Deficiencias en el conocimiento y aplicación de métodos y técnicas de evaluación de los aprendizajes.	Aplica, métodos y técnicas de evaluación de los desempeños en Comunicación, diseñando instrumentos válidos y confiables, en contexto de	Comprende y aplica, el marco metodológico conceptual de la evaluación de competencias, diseñando instrumentos, en contextos de aprendizaje situados, demostrando respeto y rigor académico.	Aprendizaje basado en problemas. Debates, exposiciones, demostraciones, etc. Método Grupos de Estudio Técnica : Lluvias de Ideas Método de Planificación de la Evaluación. Metodología para el diseño de	Ruiz, M. (2017).La evaluación basada en competencias. Recuperado de: http://www.cca.org.mx/ . Octubre 24 de 2019. Tobón, S. (2017).Evaluación Socioformativa. Mount Dora (USA):Kresearch	Reportes de lectura mediante organizadores. Exposiciones utilizando tecnología. Formatos de: Portafolios Registros de Observación Listas de Cotejo Escalas de estimación	180 horas 20 créditos

	<p>complejidad del aprendizaje, demostrando responsabilidad y respeto.</p>	<p>Comprende y diseña: portafolios, registros de observación, lista de cotejo, escalas de estimación, rúbricas analíticas, rúbricas sintéticas y análisis de casos; en contexto de evaluación de competencias, demostrando rigor académico.</p>	<p>instrumentos de evaluación.</p>		<p>Rúbricas Analíticas Rúbricas Sintéticas Análisis de casos.</p>	
--	--	---	------------------------------------	--	---	--

Módulo Formativo V

Denominación: Demuestra dominio en estructuración de instrumentos de evaluación.

Problema	Competencia General	Competencias Específicas	Estrategias	Fuentes	Resultados	Tiempo/ Créditos
Limitaciones para estructurar y validar instrumentos de evaluación de los aprendizajes en comunicación.	Estructura y aplica, instrumentos de evaluación de los desempeños en comunicación, con coherencia y pertinencia de los formatos, en contextos de aprendizaje situados,	Evalúa la validez de instrumentos de evaluación de desempeños, aplicando procedimientos adecuados, en contextos de evaluación de desempeños, demostrando respeto por las ideas.	Aprendizaje basado en problemas. Debates, exposiciones, demostraciones, etc.	Juárez, L.G. y Tobón, S. (2018).Análisis de los elementos implícitos en la validación de contenido de un instrumento de investigación. Revista Espacios, Vol. 39 (Número 53).	Reportes de lectura mediante organizadores. Exposiciones utilizando tecnología. Formatos de instrumentos analizados en	180 horas
		Evalúa la confiabilidad de instrumentos de evaluación de desempeños, aplicando procedimientos	Método Grupos de Estudio Técnica : Lluvias de Ideas Método para determinar la validez de un	Salazar, E. Tobón, S. y Juárez, L.G. (2018).Diseño y		20 créditos

	demostrando responsabilida d y respeto.	adecuados, en contextos de evaluación de desempeños, demostrando respeto por las ideas.	instrumento de evaluación. Método para determinar la confiabilidad de un instrumento de evaluación.	validación de una Rúbrica de Evaluación de las competencias digitales desde la socioformación. Redalyc: http://www.redalyc.org/	su validez y confiabilidad.	
		Diseña y valida instrumentos de evaluación de competencias, aplicando procedimientos adecuados, en contextos de evaluación de desempeños, demostrando respeto por las ideas.				

3.1.5. Evaluación del Programa

Se plantea como instrumento, para evaluar el Programa de Formación de Competencias Profesionales, la siguiente Rúbrica Sintética:

Dimensión	Indicadores	Descriptor			
Coherencia	Evidencia relación lógica complementaria entre sus componentes.	Coherencia por debajo de lo básico entre sus componentes.	Coherencia básica entre sus componentes.	Coherencia suficiente entre sus componentes.	Coherencia superior al estándar entre sus componentes.
	Muestra concordancia con los fundamentos teóricos asumidos.	Concordancia por debajo de lo básico, con fundamentos.	Concordancia básica con los fundamentos.	Concordancia suficiente con los fundamentos.	Concordancia superior al estándar con los fundamentos.
Teleología	Evidencia relación medio fin entre sus componentes.	Relación medio fin por debajo de lo básico, entre sus componentes.	Relación medio fin básica, entre sus componentes.	Relación medio fin suficiente, entre sus componentes.	Relación medio fin superior al estándar, entre sus componentes.
	Posee secuencialidad entre sus componentes.	Secuencialidad por debajo de lo básico, entre sus componentes.	Secuencialidad básica, entre sus componentes.	Secuencialidad suficiente, entre sus componentes.	Secuencialidad superior al estándar, entre sus componentes.
Actualidad	Posee planteamientos acordes a teorías actuales.	Concordancia de planteamientos por debajo de lo básico, con	Concordancia de planteamientos en el nivel básico, con	Concordancia de planteamientos en el nivel suficiente, con	Concordancia de planteamientos en el nivel superior al

		con teorías actuales.	teorías actuales.	con teorías actuales.	estándar, con teorías actuales
	Posee planteamientos acordes a exigencias situacionales.	Concordancia de planteamientos por debajo de lo básico, con exigencias situacionales.	Concordancia de planteamientos en el nivel básico, con exigencias situacionales.	Concordancia de planteamientos en el nivel suficiente, con exigencias situacionales.	Concordancia de planteamientos en el nivel superior al estándar, con exigencias situacionales.
Aporte	Contribuye con sustento teórico novedoso.	Aporta por debajo de lo básico, con sustento teórico novedoso.	Aporta en el básico, con sustento teórico novedoso.	Aporta en el nivel suficiente, con sustento teórico novedoso.	Aporta en el nivel superior al estándar, con sustento teórico novedoso.
	Evidencia aporte metodológico en el campo pedagógico.	Aporta por debajo de lo básico, con metodología pedagógica.	Aporta en el nivel básico, con metodología pedagógica.	Aporta en el nivel suficiente, con metodología pedagógica.	Aporta en el nivel superior al estándar, con metodología pedagógica.

3.3. Discusión de Resultados

3.3.1. En Relación a los Objetivos

Objetivo Específico N° 01

Diagnosticar las características de la metodología de evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje en el área de comunicación; mediante formatos de encuesta y análisis documental de instrumentos.

Propósito logrado mediante la administración de encuestas a docentes y el análisis documental de instrumentos utilizados por los profesores, para evaluar aprendizajes en el Área de Comunicación, se obtuvo resultados importantes referidos a:

La frecuencia 88, que representa el 27,24 % de los docentes consultados, manifestaron que:

Los desempeños, en el proceso de aprendizaje en Comunicación, son conductas observables de los aprendices.

Los criterios de evaluación responden a la pregunta, ¿cuándo evaluar?

Los reactivos o ítems, en el proceso evaluativo en el área de comunicación, en relación estándares y desempeños, definen objetividad de la evaluación.

La frecuencia 87, que representa el 26,93 % de los docentes encuestados, afirmaron que:

La finalidad del área de comunicación es coadyuvar al desarrollo de capacidades de comprensión lectora.

El propósito de la evaluación en el área de comunicación es, comprobar el aprendizaje de conocimientos.

El carácter permanente de la evaluación en el área de comunicación implica, identificar en el momento oportuno deficiencias y aplicar correctivos.

Los resultados del proceso evaluativo en el área de Comunicación se deben ordenar en el registro de evaluación.

El porcentaje 26,63 % que representa una frecuencia de 86 docentes encuestados, afirmaron que

Las técnicas no formales de evaluación en el área de Comunicación, están relacionadas con la realización de ejercicios en la pizarra.

Los estándares de evaluación en el área de Comunicación, son los patrones que sirven como instrumentos de medida.

El estándar fundamental de evaluación, considerado en el área de comunicación es, utiliza con corrección las normas ortográficas.

Los criterios de evaluación se derivan de los conocimientos aprendidos.

Las técnicas no formales o semiformales, en el proceso evaluativo en el área de Comunicación, permiten evaluar en forma permanente los conocimientos.

En suma, de la encuesta aplicada los docentes de Educación Primaria de la Provincia de Lambayeque, se puede inferir que, no obstante el discurso formulado por el Ministerio de Educación, desde un buen tiempo, referido a la propuesta constructivista, a la formación de competencias, la evaluación de desempeños, etc. en el quehacer profesional, los docentes siguen manteniendo concepciones aprendidas en su formación de pregrado, con fuerte apego a los modelos conductistas, tal es así que afirman “los desempeños de los estudiantes son conductas observables”, “el propósito de la evaluación es verificar el aprendizaje de conocimientos”, etc.

Objetivo Específico N° 02

Organizar el sustento teórico del estudio, mediante consulta de fuentes bibliográficas y electrónicas.

Finalidad alcanzada, mediante la lectura, procesamiento y sistematización de planteamientos referidos a las perspectivas teóricas: dilucidaciones epistemológicas sobre evaluación, distinciones entre Edumetría y Psicometría, la teoría socioformativa, el marco del buen desempeño docente y la teoría sociocultural; estos planteamientos interrelacionados, han permitido integrar la perspectiva teórica que se plantea en la investigación denominada “Teoría Contextual-Integradora de Formación Docente Integral”, la misma que en términos estructurales quedó configura por elementos como: objeto de estudio, sistema conceptual, proposiciones fundamentales, principios y metodología.

Objetivo Específico N° 03

Estructurar el Programa de Formación de Competencias Profesionales, mediante Módulos Sistémicos Formativos.

Integrando elementos de diagnóstico con la perspectiva teórica asumida, se configuró la propuesta, eje central de la investigación, Programa de Formación de Competencias Profesionales, sistema pedagógico curricular, que quedó estructurado por componentes como: diagnóstico, fundamentación, perfil, módulos formativos y evaluación del programa.

3.3.2. En Relación a la Teoría

En relación a la formación de competencias profesionales y a la evaluación de los aprendizajes, existen diferentes perspectivas de índole epistemológica, tecnológica, pedagógica, psicológica, etc. Si el investigador se decanta por alguna de ellas, corre el riesgo de presentar una visión unilateral o sesgada, por el contrario la complejidad del desarrollo de la sociedad y de la propia formación profesional docente, exige asumir planteamientos integradores, en tal virtud en la investigación se sistematiza una nueva perspectiva denominada **Teoría Contextual-Integradora de Formación Docente Integral**, que ha permitido fundamentar la propuesta de Programa de Formación de Competencias Profesionales, para la evaluación del Proceso Didáctico en el Área de Comunicación, en el Nivel de Educación Primaria.

CONCLUSIONES

- ✓ De la organización discursiva del trabajo de investigación, se derivan las conclusiones afirmativas siguientes:
- ✓ La información fáctica, conduce a sostener que los docentes de Educación Primaria de la Provincia de Lambayeque, no obstante el discurso formulado por el Ministerio de Educación, desde hace más de dos décadas, relacionado con la perspectiva constructivista, que implica: actividad, descubrimiento, formación de competencias, evaluación de desempeños, etc. en la quehacer profesional, se evidencia manifestaciones como: considerar los conocimientos como fines, en las evaluaciones propiciar la repetición de contenido, ejercicio de metodologías frontales, uso de instrumentos de evaluación tradicionales, etc.; es decir, se trata de un discurso constructivista y de una práctica tradicional –conductista.
- ✓ El Modelo Teórico, que sustenta el trabajo de investigación, es una sistematización derivativa de los planteamientos de perspectivas teóricas como: dilucidaciones epistemológicas sobre evaluación, distinciones entre Edumetría y Psicometría, enfoque socioformativo, Marco del Buen Desempeño Docente y la teoría sociocultural; planteamientos que en interrelación con las exigencias contextuales, en materia de formación docente, han permitido configurar la perspectiva teórica que se plantea en la investigación denominada “Teoría Contextual-Integradora de Formación Docente Integral”, la misma que en términos estructurales quedó configura por elementos como: objeto de estudio, sistema conceptual, proposiciones fundamentales, principios y metodología.
- ✓ La logicidad de la propuesta, Programa de Formación de Competencias Profesionales, deriva de la interrelación entre la información fáctica y los planteamientos de la Teoría Contextual-Integradora de Formación Docente Integral, constituyendo un sistema pedagógico curricular, estructurado por componentes como: diagnóstico, fundamentación, perfil, módulos formativos y evaluación del programa.
- ✓ La complejidad del desarrollo de la sociedad y de la propia formación profesional docente, exige asumir planteamientos integradores, en esta línea de pensamiento en la investigación se sistematiza una nueva perspectiva denominada **Teoría Contextual-Integradora de Formación Docente Integral**, que ha permitido fundamentar la propuesta de Programa de

Formación de Competencias Profesionales, para la evaluación del Proceso Didáctico en el Área de Comunicación, en el Nivel de Educación Primaria.

- ✓ A la luz de la información fáctica y teórica, que se presenta e interrelaciona en el estudio, se identifican nuevas líneas de investigación como: situación de la formación docente en el contexto regional, evaluación del desempeño docente a partir de metodologías integradoras, niveles en el dominio disciplinar o del conocimiento científico por especialidad y nivel educativo, metodología de evaluación del aprendizaje centrado en desempeños, etc.

RECOMENDACIONES

- ✓ La organización discursiva fáctico-teórica del estudio, orienta la formulación de las recomendaciones siguientes:
- ✓ A las autoridades educativas, en los diferentes niveles: regional, unidades de gestión educativa y direcciones de instituciones educativas, se les sugiere asumir la presente propuesta como un insumo, para diseñar programas de capacitación docente en servicio, que permitan cualificar las competencias profesionales de los docentes y por ende mejorar su desempeño.
- ✓ A las autoridades de los diferentes niveles de gestión en la universidad: rectorado vicerrectorado, decanatos, direcciones de escuelas y jefaturas de departamento, considerar la propuesta formulada en la investigación, como punto de partida, para reformular diseños curriculares y los planteamientos de capacitación docente, como una forma de conectarse con la sociedad y darle pertinencia la formación profesional.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Allen, D. (1998). *Aprender del trabajo de los alumnos, evaluar el aprendizaje de los alumnos, pasar de la calificación al entendimiento*. New York: Teachers college press.
- Broadfoot, P. (1993). *Explorando el continente olvidado: cuento de un viajero, conferencia magistral*. Londres: Universidad de St Andrews.
- Carver, R. (1972). Dos dimensiones de las pruebas. *Psicometría y edumetría. Psicología Americana* N° 29, 512-518.
- FEDUPEL. (2006). *Manual de Trabajos de Grado de Especialización y Maestría y Tesis Doctorales*. Caracas: Fondo Editorial de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
- Gilbert, T. F. (1967). Praxonomía: un enfoque sistemático para identificar las necesidades de capacitación. *Gestión de Personal* , 20-33.
- Hernández, R., & Fernández, C. y. (2014). *Metodología de la Investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Linn, R. (1989). *Perspectivas actuales y direcciones futuras*. Nueva York: Macmillan.
- Ministerio de Educación. (27 de diciembre de 2012). *Marco del Buen Desempeño Docente: para mejorar tu práctica como maestro y guiar el aprendizaje de tus estudiantes*. Obtenido de [minedu.gob.pe](http://www.minedu.gob.pe): <http://www.minedu.gob.pe>
- Ministerio de Educación Unidad de Estadística. (11 de Febrero de 2018). *Lambayeque, ¿cómo vamos en educación?* Obtenido de [escale.minedu.gob.pe](http://www.escale.minedu.gob.pe): <http://www.escale.minedu.gob.pe>
- Ministerio de la Producción. (18 de Enero de 2016). *Pescadores y Acuicultores del Perú*. Obtenido de [pnipa.gob.pe](http://www.pnipa.gob.pe): <http://www.pnipa.gob.pe>
- Moreno, T. (2010). *La evaluación de los alumnos en la universidad. Un estudio Etnográfico*. Pachuca: Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.

- Moreno, T. (2016). *Evaluación del Aprendizaje y para el Aprendizaje: Reinventar la Evaluación en el aula*. México : UAM, Unidad Cuajimalpa.
- Municipalidad Provincial de Lambayeque. (11 de diciembre de 2010). *Plan de Desarrollo Concertado de la Provincia de Lambayeque 2011-20121*. Obtenido de munilambayeque.gob.pe:
http://www.munilambayeque.gob.pe/documentos/PDCProv2011_2021.pdf
- Orantes, A. (2006). Edumetría y Psicometría: Implicaciones para el Diagnóstico y la Evaluación. *Sinopsis Educativa Revista Venezolana de Investigación*, 103-117.
- Ortiz, S. (14 de Mayo de 2018). *Procesos didácticos y aprendizaje significativo del área de comunicación de los estudiantes del 3º Grado de Primaria de la Institución Educativa N° 3053 Virgen del Carmen de Independencia, 2017*. . Obtenido de repositorio.ucv.edu.pe: <http://www.repositorio.ucv.edu.pe>
- Rodríguez, M. y. (1986). *Teoría y Diseño de la Investigación Científica*. Lima: Ediciones Atusparia.
- Rosales, C. (1998). *Criterios para una evaluación formativa*. Madrid : Narcea.
- Rudolph, F. (1962). *El American College and University: una historia*. Nueva York: Alfred A. Knopf.
- Sierra, R. (2008). *Técnicas de Investigación Social; Teoría y Ejercicios*. Madrid: Thomson.
- Thorndike, R. L. (1961). *Medición y Evaluación en Psicología*. Nueva York: John Wiley & Sons.
- Tobón, S. (2013). *Formación Integral y Competencias: Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación*. Bogotá: Ediciones Ecoe.
- Tobón, S. (2015). *Metodología de Gestión Curricular: Una perspectiva Socioformativa*. México: Trillas.
- UDEP. (10 de Enero de 2014). *El problema de la problemática*. Obtenido de <http://udep.edu.pe/>: <http://www.udep.edu.pe/>

- Vargas, E. (18 de Noviembre de 2014). *Prácticas evaluativas en la educación básica primaria en el Municipio de Pereira*. Obtenido de biblioteca.clacso.edu.ar/: <http://www.biblioteca.clacso.edu.ar/>
- Vigostky, L. (1979). *El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores*. Bracelona: Crítica.
- Vigostky, L. (1991). *Problemas Teóricos y Metodológicos de la Psicología*. Madrid: Visor.
- Vigostky, L. (1996). *La Formación Social de la Mente o desenvolvimiento de los procesos psicológicos superiores*. Sao Paulo: Martins Fontes.
- Vigostky, L. (1999). *Teoría y Método en Psicología*. Sao Paulo: Martins Fontes.
- Yali, J. (10 de Julio de 2018). *Incidencia de la cultura evaluativa del docente en el rendimiento académico de los estudiantes del nivel primario en la Red N° 01 de la provincia de Junín*. Obtenido de repositorio.une.edu.pe: <http://repositorio.une.edu.pe>

BIBLIOGRAFÍA GENERAL

- Alvarez-Gayou Jurgenson, J.L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Editorial Paidós.
- Arias Fidias G. (2006). *Mitos y Errores en la Elaboración de Tesis y Proyectos de Investigación*. (3ra.Edic.).Caracas: Editorial Episteme.
- Behar Rivero, D.S. (2008). *Metodología de la Investigación*. Argentina: Editorial Shalom.
- Caballero Romero, Alejandro E. (2011). *Metodología Integral Innovadora para planes y tesis*. Lima: Unidad de Negocio Servicios Editoriales de Empresa Editor El Comercio S.A.
- Cerda Gutiérrez, H. (1996). *La Investigación Total: La unidad metodológica de la Investigación Científica*. Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.

- David R. Koepsell, d. y Ruiz de Chávez, M.H. (2015). *Ética de la Investigación, Integridad Científica*. México: Comisión Nacional de Bioética.
- Domínguez Granda, J.B. (2008). *Dinámica de tesis*. Chimbote (Perú): ULADECH.
- Elliott, J. (1998). *El cambio educativo desde la investigación- acción*. (2da.Edic.).Madrid: Ediciones Morata, S.L.
- Flórez Ochoa, R. y Tobón Retrepo, A. (2001). *Investigación Educativa y Pedagógica*. Colombia: McGraw Hill, Interamericana S.A.
- Gerring, J. (2014). *Metodología de las Ciencias Sociales*. Madrid: Alianza Editorial, S.A.
- Hashimoto Moncayo, E.E. (2010). *Cómo elaborar Proyectos de Investigación desde los tres paradigmas de la Ciencia*. Cajamarca: Universidad Nacional de Cajamarca, Oficina general de Investigación.
- Howard, B. (2011). *Manual de escritura para científicos sociales .Cómo empezar y terminar una tesis, un libro o un artículo*. Argentina: Editorial Siglo XXI editores.
- Luis Losada, J y López Feal Ramil, R. (2003). *Métodos de Investigación en Ciencias Humanas y Sociales*. España: Internacional Thomson Editores Paraninfo, S.A.
- Murcia Florián, J. (2001). *Investigar para cambiar. Un enfoque sobre investigación-acción participante*. (2da.Edic.).Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Packer, M. (2013). *La Ciencia de la Investigación Cualitativa*. Colombia: Ediciones Uniandes.
- Rubio; M.J. y Varas, J. (1999). *El Análisis de la Realidad en la Intervención Social. Métodos y Técnicas de Investigación*. (2da.Edic.). Madrid: Editorial CCS.
- Schettini, P. y Cortazzo. I. (2010). *Análisis de datos cualitativos en la investigación social. Procedimientos y herramientas o para la interpretación de información cualitativa*. Argentina: Editorial de la Universidad de la Plata.
- Vara Horna, A.A.(2010). *¿Cómo evaluar la rigurosidad científica de las tesis doctorales?* Lima: Fondo Editorial USMP

ANEXOS



UNIVERSIDAD NACIONAL

PEDRO RUIZ GALLO



FACULTAD DE CIENCIAS HISTÓRICO SOCIALES Y EDUCACIÓN

UNIDAD DE POSTGRADO

ENCUESTA A DOCENTES

Institución Educativa: _____

Lugar: _____ **fecha:** _____

Objetivo: mediante la presente encuesta se tiene el propósito, de recolectar información referida a la evaluación del proceso didáctico en el Área de Comunicación en Educación Primaria, para efectos de dar sustento a un trabajo de investigación, razón por la cual se le sugiere ser objetivo en sus respuestas.

Apartado A: Objeto de la evaluación en el área:

1. En el Currículo Nacional de la Educación Básica, se precisa que la finalidad del área de comunicación es:
 - a. Desarrollar competencias comunicativas para interactuar con otras personas.
 - b. Desarrollar capacidades ortográficas, para escribir bien.
 - c. Contribuir al desarrollo de habilidades de expresión oral.
 - d. Coadyuvar al desarrollo de capacidades de comprensión lectora.
2. La evaluación en el Área de Comunicación, tiene como propósito:
 - a. Comprobar el aprendizaje de conocimientos
 - b. Verificar el desarrollo de competencias cognitivas.
 - c. Comprobar el desarrollo de la competencia comunicativa.

- d. Verificar el logro de la competencia ortográfica.
3. El carácter permanente de la evaluación implica:
- a. Recopilar y procesar información de manera metódica y rigurosa para conocer, analizar y valorar los aprendizajes.
 - b. Realizarla al inicio y al final del proceso de aprendizaje, para conocer y valorar aprendizajes.
 - c. Ejecutarla solamente durante el proceso de desarrollo del aprendizaje.
 - d. Identificar en el momento oportuno deficiencias y aplicar correctivos.
4. Las técnicas no formales de evaluación, están relacionadas con:
- a. Sugerencias para mejorar la expresión
 - b. Lista de cotejo sobre actitud hacia el área
 - c. Participación espontánea y gestos de aprobación
 - d. Ejercicios en la pizarra
5. Los conocimientos, también son motivo de evaluación, pero fundamentalmente en el plano de la:
- a. Repetición de ideas y reglas
 - b. Aplicación de ideas, conceptos y reglas
 - c. Resolución de test de evaluación
 - d. Expresión oral y escrita
6. Considera usted que se pierde el norte de la evaluación, cuando:
- a. Se evalúan aspectos no previstos
 - b. Se evaluarán capacidades y actitudes

- c. El o la docente aplican instrumentos
- d. Las capacidades no se logran

Apartado B: criterios, estándares e indicadores para la Evaluación en el Área:

- 7. Los estándares de valuación son los patrones, que sirven como:
 - a. Tipo, modelo, norma, patrón o referencia
 - b. Criterio cuantitativo de medida
 - c. Criterio cualitativo de evaluación
 - d. Instrumentos de medida
- 8. Los estándares fundamentales que se consideran, en el área de comunicación son:
 - a. Los educandos se expresan con coherencia lógica y articulación adecuada
 - b. Comprende textos en el nivel crítico
 - c. Producen textos con corrección lógica e idiomática
 - d. Utiliza con corrección las normas ortográficas
- 9. Los desempeños, en el proceso de aprendizaje en Comunicación son considerados como:
 - a. Descripciones específicas de lo que hacen los estudiantes.
 - b. Las conductas observables de los aprendices
 - c. Lo que el estudiante debe saber para demostrar que aprendió
 - d. Los conocimientos del estudiante bien aprendidos

10. En el marco de la evaluación formativa, los criterios de evaluación se derivan de:
 - a. Estándares y desempeños
 - b. Los conocimientos aprendidos
 - c. Los procedimientos aprendidos
 - d. Las normas existentes sobre evaluación.
11. Los criterios de evaluación responden a la pregunta:
 - a. ¿Cuándo evaluar?
 - b. ¿Cómo evaluar?
 - c. ¿Por qué evaluar?
 - d. ¿Qué evaluar?
12. En el Área de comunicación los criterios hacen referencia a sus componentes:
 - a. Se comunica oralmente, lee y escribe diversos tipos de textos en su lengua materna
 - b. Conocimientos, procedimientos y actitudes
 - c. Conceptos, expresiones, reglas y ortografía
 - d. Comunicación, diálogo, producción y actitudes
13. Los aspectos que comprende el criterio expresión y comprensión oral son:
 - a. Fluidez, claridad, entonación, intensidad, pronunciación
 - b. Articulación, punto de articulación y modo de articulación
 - c. Oralidad, pronunciación, entonación y claridad
 - d. Coherencia, juicio crítico, entonación y oralidad

Apartado C: Sistematización de la evaluación:

14. Los resultados del proceso evaluativo, se deben ordenar en:
 - a. instrumentos de evaluación
 - b. Matriz de evaluación
 - c. Cuadros comparativos
 - d. En el registro de evaluación
15. Un matriz de evaluación permite:
 - a. Dar consistencia y argumentar resultados
 - b. Dar explicaciones y asignar calificativos
 - c. Reunir las notas de los alumnos
 - d. Ordenar notas de los alumnos
16. Los elementos básicos de una matriz de evaluación son:
 - a. Criterios, notas, frecuencias y porcentajes
 - b. Capacidades, competencias, indicadores y porcentajes
 - c. indicadores, índices, su indicadores y puntaje
 - d. Criterios, capacidades, indicadores, porcentajes y puntaje

Apartado D: Técnicas e instrumentos de Evaluación:

17. Las técnicas no formales o semiformes, permiten:
 - a. Evaluar en forma permanente conocimientos
 - b. Evaluar en forma permanente capacidades y actitudes
 - c. Evaluar para fines de comunicar resultados

- d. Evaluar conocimientos y procedimientos
-
18. Los reactivos o ítems, deben ser coherentes con desempeños y estos a su vez con los estándares, esta lógica define:
- a. incoherencia de la evaluación
 - b. Objetividad de la evaluación
 - c. Validez de la evaluación
 - d. Coherencia de la evaluación

DEFINICIÓN OPERACIONAL DE LA VARIABLE

Variable: Programa de Formación de Competencias profesionales:

Es el sistema formativo, configurado por los eslabones siguientes:

- I. Diagnóstico;** referido a la precisión de tendencias de formación docente, caracterización del nivel de conocimiento sobre evaluación de aprendizajes, análisis de técnicas e instrumentos que se utilizan para evaluar, etc.
- II. Fundamentación;** es la precisión de principios: filosófico - epistémicos; gnoseológicos, psicológicos, pedagógicos y contextuales, que fundamentan la propuesta.
- III. Perfil;** es la precisión de las competencias básicas que poseen los docentes sobre evaluación de los aprendizajes, asumidas como punto de partida, para la formación continua.
- IV. Módulos formativos;** es la interrelación entre componentes como: problema, conocimientos, métodos, competencias, estrategias, materiales, tecnología, tiempo, créditos, etc.
- V. Evaluación del programa;** es la precisión de criterios, estándares e indicadores, para evaluar el programa, tanto en su dimensión interna, como en su impacto.

Variable 2: Evaluación del Proceso Didáctico en el Área de Comunicación:

Es el sistema integrado por componentes como:

g. ¿Para qué evaluar?

Hace referencia a los propósitos o fines, expresados en términos de comprobación del nivel de desarrollo de competencias, capacidades y desempeños.

h. ¿Qué evaluar?

Refiere el objeto de evaluación, en el caso de la propuesta plantea, refiere la evaluación de conocimientos, potencialidades y valores de los docentes.

i. ¿Cómo evaluar?

La pregunta hace referencia a las formas y en este aspecto se distinguen: métodos, procedimientos, técnicas e instrumentos.

j. ¿Cuándo evaluar?

Todo proceso evaluativo tiene implicancias temporales, en este sentido se considera que debe realizarse en tres eslabones cronológicos secuenciales e interrelacionados; evaluación inicial, de proceso y salida, dando presencia a la de tipo procesual o concurrente.

k. ¿Con qué evaluar?

El sentido de la pregunta, implica los medios para recolectar información, en pedagogía se denominan instrumentos de evaluación, en este sentido se emplean de manera fundamental rúbricas generales y específicas.

l. ¿Cómo comunicar resultados?

Todo proceso formativo y por ende la evaluación, deben cumplir con el principio de socialización, es decir tanto su planificación, ejecución y resultados deben ser comunicados, para darla mayor transparencia.

Tabla N° 01

Operacionalización de la variable 1:

Variable	Dimensión o categoría	Indicadores	Nivel de Medición	Técnicas e instrumentos
Programa de Formación de Competencias Profesionales, en los docentes de Educación Primaria	I. Diagnóstico	1.1. Precisa tendencias de formación docente, mediante evidencias. 1.2. Caracteriza el nivel de conocimiento sobre evaluación de aprendizajes, mediante test de aptitud. 1.3. Analiza las técnicas e instrumentos que se utilizan para evaluar, mediante análisis documental.	Ordinal	Técnica del cuestionario Instrumento Formato de Encuesta
	II. Fundamentación	2.1. Plantea principios: filosófico - epistémicos; con claridad. 2.2. Formula principios gnoseológicos, con precisión. 2.3. Plantea principios psicológicos, pedagógicos y contextuales, con coherencia.		Técnica Juicio de expertos Instrumento
	III. Perfil	3.1. Precisa las competencias básicas, mediante evidencias.		Guía de Evaluación.
	IV. Módulos formativos	4.1. Organiza módulos formativos; considerando elementos como: problema, conocimientos, métodos, competencias, estrategias, materiales, tecnología, tiempo, créditos, etc.		
	V. Evaluación del programa	5.1. Precisa criterios, estándares e indicadores, en forma lógica.		

Tabla N° 02

Operacionalización de la variable 2:

Variable	Dimensión o categoría	Indicadores	Nivel de Medición	Técnicas e instrumentos
Evaluación del proceso didáctico, del Área de Comunicación	I. Criterios	1.1. Precisa los componentes de evaluación: expresión y comprensión oral, comprensión de textos y producción de textos; en forma clara.	Intervalo	Técnica de la observación Instrumento Cuadro de registro
	II. Estándares	2.1. Precisa los patrones de comparación: los educandos se expresan con coherencia lógica y articulación adecuada; comprende textos en el nivel crítico y producen textos con corrección lógica e idiomática; en forma coherente y clara.		
	III. Indicadores	3.1. Formula indicadores, para evaluar competencias, con claridad. 3.2. Precisa indicadores para evaluar capacidades, con sentido lógico. 3.3. Plantea indicadores para evaluar habilidades, con claridad.		

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DE LA ENCUESTA A DOCENTES

Nº	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
	DIMENSIÓN 1: Objeto de Evaluación en el Área							
1	Indaga sobre la finalidad del Área de Comunicación							
2	Indaga sobre el propósito de la evaluación en el Área de Comunicación.							
3	Pregunta sobre el carácter permanente de la evaluación							
4	Relaciona técnicas no formales de evaluación							
5	Interroga sobre evaluación del conocimiento							
6	Interroga sobre el objetivo de la evaluación							
	DIMENSIÓN 2: Criterios, estándares e indicadores para la evaluación en el Área.	Si	No	Si	No	Si	No	
7	Indaga sobre utilidad de estándares de evaluación							
8	Interroga sobre estándares fundamentales, para evaluar en Comunicación.							
9	Indaga sobre definición de desempeños							
10	Pregunta sobre derivación de criterios de evaluación							
11	Indaga sobre naturaleza de los criterios							
12	Interroga sobre criterios y componentes de evaluación							
13	Pregunta sobre aspectos que comprenden componentes del área							
	DIMENSIÓN 3: Sistematización de la Evaluación	Si	No	Si	No	Si	No	
14	Indaga sobre como ordenara resultados de evaluación							
15	Pregunta sobre finalidad de una matriz de evaluación							
16	Interroga sobre elementos de una matriz de evaluación							
	DIMENSIÓN 4: Técnicas e Instrumentos de Evaluación	Si	No	Si	No	Si	No	
17	Indaga sobre finalidad de técnicas semiformales de evaluación							
18	Pregunta sobre relación entre ítems, desempeños y estándares							

Observaciones (precisar si hay suficiencia): _____

Opinión de aplicabilidad: Aplicable [] Aplicable después de corregir [] No aplicable []

Lambayeque, marzo de 2019.

Apellidos y nombres del juez evaluador:

DNI: _____

Especialidad del evaluador:

¹ **Pertinencia:** El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

² **Relevancia:** El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo

³ **Claridad:** Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo.

Nota: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión.

TABLA DE VALORACIÓN DEL EXPERTO

UNIVERSIDAD NACIONAL “PEDRO RUIZ GALLO”

Doctorado en Ciencias de la Educación

FICHA DE VALIDACIÓN DE LA PROPUESTA

I. Información del Experto:

1.1. Apellidos y Nombres :

1.2. Profesión :

1.3. Grado Académico :

1.4. Título Profesional :

1.5. Institución donde Trabaja :

1.6. Cargo que desempeña :

1.7. Teléfono :

1.8. Correo electrónico :

1.9. Nombre de la Investigador: Mg. Richard Eduardo Castillo Rivera

II. Nombre de la Propuesta:

“Programa de Formación de Competencias Profesionales, en los Docentes de Educación Primaria, para la Evaluación del Proceso Didáctico, del Área de Comunicación, en La Jurisdicción de la UGEL– Lambayeque – 2014”

III. Instrucciones:

Marque con un aspa el casillero correspondiente y formula las observaciones, pertinentes.

Indicador de calidad	Valoración del Indicador					Observaciones o sugerencias.
	1	2	3	4	5	
Bases Teóricas						
1. Las teorías planteadas en la tesis, son suficientes para elaborar la propuesta.						
2. El análisis de la teoría es exhaustivo y profundo.						
3. La estructura del modelo se deriva de las teorías						
4. Las teorías sustentan o fundamentan la propuesta.						
Propósito						
1. Las competencias resumen la intencionalidad de la propuesta.						
2. Las competencias de la propuesta son posibles de ser logradas.						
3. La propuesta promueve la mejora en los procesos.						
Contenido y Calidad Técnica de la Propuesta						
1. Se observa la justificación de la propuesta						
2. La fundamentación está redactada desde las perspectivas: teórica, práctica y metodológica.						
3. Se evidencia el para qué y a quiénes servirá.						
4. La propuesta es metodológicamente aplicable.						
5. En la propuesta se plantean procedimientos para desarrollar competencias y capacidades.						
6. En la propuesta se plantean estrategias adecuadas.						
7. En la propuesta se plantean Módulos Formativos, para desarrollar competencias y capacidades.						
Viabilidad						
1. Los Módulos Formativos propuestos son posibles de aplicar y utilizar.						
Coherencia						
1. Los elementos conformantes de la propuesta se interrelacionan lógicamente y forman un cuerpo sistémico.						
2. La propuesta posee procedimientos secuenciales e interrelacionados.						
Evaluación						
1. La propuesta brinda posibilidades de aplicación.						
2. La secuencialidad de la propuesta permiten evaluar los Módulos Formativos						
3. La propuesta posee, medio o instrumento para ser evaluada.						

IV. Escala de valoración:

Categorías	Escala	Descripción
Muy malo	1-20	La propuesta no es aplicable
Malo	21-54	La propuesta no es aplicable
Regular	55-65	Debe subsanarse las observaciones, para poder aplicarlo.
Bueno	66-85	La propuesta es aplicable pero requiere modificaciones.
Muy bueno	86-100	La propuesta es aplicable.

V. Observaciones y sugerencias:

VI. Resultados de la evaluación:

Su puntaje final obtenido: _____

Su propuesta es: _____

Lambayeque, marzo de 2019

Nombre y Firma del Evaluador