



**ESCUELA DE POSGRADO**

UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

**Influencia del taller “dominio cognitivo y procedimental  
de la competencia” en la selección de técnicas y  
construcción de instrumentos de evaluación en docentes  
de educación superior, 2017**

**TESIS PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE:**

Doctor en educación

**AUTOR:**

Mg. Ireneo Soto Hinostroza

**ASESOR:**

Dr. Mitchell Alberto Alarcón Díaz

**SECCIÓN:**

Educación e Idiomas

**LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:**

Innovaciones pedagógicas

**Lima - PERÚ**

**2018**

## DICTAMEN DE LA SUSTENTACIÓN DE TESIS

EL / LA MAESTRO (A): SOTO HINOSTROZA, IRENEO

Para obtener el Grado Académico de Doctor en Educación, ha sustentado la tesis titulada:

**INFLUENCIA DEL TALLER "DOMINIO COGNITIVO Y PROCEDIMENTAL DE LA COMPETENCIA" EN LA SELECCIÓN DE TÉCNICAS Y CONSTRUCCIÓN DE INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN EN DOCENTES DE EDUCACIÓN SUPERIOR, 2017**

Fecha: 20 de agosto de 2018

Hora: 11.00 a.m.

### JURADOS:

PRESIDENTE: Dr. Chantal Juan Jara Aguirre

Firma: .....

SECRETARIO: Dr. Jaime Agustin Sanchez Ortega

Firma: .....

VOCAL: Dr. Mitchell Alberto Alarcón Díaz

Firma: .....

El Jurado evaluador emitió el dictamen de:

..... *Aprobado por unanimidad* .....

Habiendo encontrado las siguientes observaciones en la defensa de la tesis:

.....  
.....  
.....  
.....

Recomendaciones sobre el documento de la tesis:

..... *Notas APA, incluir resúmenes de bases* .....

..... *procedimentales conceptuales* .....

.....

**Nota:** El tesista tiene un plazo máximo de seis meses, contabilizados desde el día siguiente a la sustentación, para presentar la tesis habiendo incorporado las recomendaciones formuladas por el jurado evaluador.

**Dedicatoria**

A mi esposa e hijos por su apoyo incondicional y permanente que nunca supieron escatimarme.

## **Agradecimiento**

A los docentes de la Escuela de Posgrado de la UCV, por su paciencia y sabias orientaciones que permitieron dar forma a la presente tesis. A los docentes del área de Desarrollo académico, por su gentil y desinteresada colaboración.

A todos ellos mi eterno agradecimiento por el presente logro.

## Declaratoria de autenticidad

Yo, Ireneo Soto Hinojosa, estudiante del Programa Doctorado en Educación de la escuela de Postgrado de la Universidad Cesar Vallejo, identificado con DNI N° 09889969 con la tesis titulada Influencia del taller dominio cognitivo y procedimental de la competencia en la selección de técnicas y construcción de instrumentos de evaluación en docentes de educación superior del área de Desarrollo académico de una universidad privada de Lima, 2017.

Declaro bajo juramento que:

- 1) La tesis es de mi autoría.
- 2) He respetado las normas internacionales de citas y referencias para las fuentes consultadas. Por tanto, la tesis no ha sido plagiada ni total ni parcialmente.
- 3) La tesis no ha sido auto plagiado; es decir. No ha sido publicada ni presentada anteriormente para obtener algún grado académico previo o título profesional.
- 4) Los datos presentados en los resultados son reales, no han sido falseados, ni duplicados, ni copiados y por tanto los resultados que se presenten en la tesis se constituirán en aportes a la realidad investigada.

De identificarse la falta de fraude (datos falsos), plagio (información sin citar a autores), autoplagio (presentar como nuevo algún trabajo de investigación propio que haya sido publicado, piratería (uso ilegal de información ajena) o falsificación (representación falsamente las ideas de otros), asumo las consecuencias y sanciones que de mi acción se deriven, sometiéndome a la normatividad vigente de la Universidad César Vallejo.

Los Olivos, 4 de agosto de 2018.

---

Ireneo Soto Hinojosa

DNI: 09889969

## Presentación

Señores miembros del jurado:

Presento la Tesis titulada Influencia del taller dominio cognitivo y procedimental de la competencia para la selección de técnicas y construcción de instrumentos de evaluación en docentes de educación superior, 2017. El objetivo general fue en determinar la influencia la influencia del taller dominio cognitivo y procedimental de la competencia en el la selección de técnicas y construcción de instrumentos de evaluación en docentes de educación superior.

En la presente investigación se incorporó un capítulo introductorio presentando las intenciones generales de la investigación. Los capítulos siguientes abordan la aplicación de la metodología cuantitativa, los resultados, la discusión y las conclusiones de la investigación. Un aspecto a resaltar es la incorporación de una propuesta producto del resultado del estudio.

El estudio se evidencia que la aplicación del taller dominio cognitivo y procedimental de la competencia en la selección de técnicas influye significativamente en la construcción de instrumentos de evaluación en docentes de educación superior, 2017; con el valor de  $\text{sig} = 0,000 < = 0,05$ ; así lo demuestran.

Señores miembros del jurado espero que esta investigación sea evaluada y merezca su aprobación.

El autor

## Índice

Página preliminar	i
Página del jurado	ii
Dedicatoria	iii
Agradecimiento	iv
Declaratoria de autenticidad	v
Presentación	vi
Índice	vii
Índice de tablas	ix
Índice de figuras	xiii
Resumen	xiv
Abstract	xv
Resumo	xvi
<b>I. Introducción</b>	
I.1. Realidad problemática	18
I.2. Trabajos previos	21
I.3. Teorías relacionadas al tema	26
I.4. Formulación del problema	73
I.4.1 Problema general	73
I.4.2 Problemas específicos	73
I.5. Justificación del estudio	74
I.6. Hipótesis	79
I.6.1 Hipótesis general	79
I.6.2 Hipótesis específicas	79
I.7. Objetivos	81
I.7.1 Objetivo General	81
I.7.2 Objetivos Específicos	81
<b>II. Método</b>	
II.1. Diseño de investigación	84
II.2.3 Variables, operacionalización	87
II.2.4 Operacionalización de las variables	89
II.3. Población, muestra y muestreo	92

II.3.1 Población	92
II.3.2 Muestra	93
II.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos, validez y confiabilidad	95
II.5. Método de análisis de datos	104
II.6. Aspectos éticos	106
<b>III. Resultados</b>	
III. Análisis de descriptivo (de la variable y de las dimensiones)	108
III.2. Resultados Inferenciales	116
Prueba de hipótesis General	117
Prueba de Hipótesis específica	118
<b>IV. Discusión</b>	128
<b>V. Conclusiones</b>	135
<b>VI. Recomendaciones</b>	138
<b>VII. Referencias</b>	141
<b>Anexos</b>	
Anexo 1. Artículo científico	
Anexo 2. Matriz de consistencia	
Anexo 3. Instrumentos	
Anexo 4. Validez de los instrumentos	
Anexo 5. Permiso de la institución donde se aplicó el estudio	
Anexo 6. Base de datos	
Anexo 7. Programa-Taller	
Anexo 8. Propuesta	
Anexo 9. Prints de resultados	

**Índice de tablas**

Tabla 1.	38
Estructura general del perfil competencial del docente universitario	
Tabla 2.	40
Competencias de la función docente	
Tabla 3.	42
Definición teórica de las competencias evaluativas	
Tabla 4.	44
Síntesis de los aspectos relativos a las competencias evaluativas	
Tabla 5.	59
Técnicas de evaluación	
Tabla 6.	61
Técnicas e instrumentos para la evaluación de aprendizajes	
Tabla 7.	86
Diseño con pre prueba – pos prueba con un solo grupo	
Tabla 8.	89
VD. Selección de técnicas y construcción de instrumentos de evaluación	
Tabla 9.	91
Organización de la variable Independiente	
Tabla 10.	92
Distribución de la Población	
Tabla 11.	94
Distribución de la muestra	
Tabla 12.	97
Ficha técnica 01: Cuestionario	
Tabla 13.	97
Ficha técnica 02: Lista de cotejo de dominio procedimental de la competencia	
Tabla 14.	98
Resultado de validez por juicio de experto de instrumento Selección de Técnicas y construcción de instrumentos de evaluación	
Tabla 15.	99

Análisis de validez de contenido de la variable Selección de Técnicas y construcción de instrumentos de evaluación	
Tabla 16.	101
Análisis de fiabilidad de la variable Selección de Técnicas y construcción de instrumentos de evaluación	
Tabla 17.	101
Prueba de KMO y Bartlett de la variable Selección de Técnicas y construcción de instrumentos de evaluación	
Tabla 18.	101
Varianza total explicada de la variable Selección de Técnicas y construcción de instrumentos de evaluación	
Tabla 19.	102
Matriz de componente rotado de la variable Selección de Técnicas y construcción de instrumentos de evaluación	
Tabla 20.	104
Resultados de la confiabilidad del instrumento Cuestionario_ Selección de Técnicas y construcción de instrumentos de evaluación	
Tabla 21.	104
Resultados de la confiabilidad del instrumento Lista de cotejo_ Selección de técnicas y Construcción de instrumentos de evaluación	
Tabla 22.	108
Comparativo de la pre y pos test_ Selección de técnicas y construcción de instrumentos	
Tabla 23.	109
Comparativo de pre y pos test de la dimensión Especifica los juicios a emitir y las decisiones a tomar	
Tabla 24.	110
Comparativo de pre y pos test de la dimensión Describe la información necesaria	
Tabla 25.	111
Comparativo de pre y pos test de la dimensión Preparativos para obtener la información necesaria	
Tabla 26.	112

Comparativo de pre y pos test de la dimensión Obtiene, analiza y registra la información	
Tabla 27.	113
Comparativo de pre y pos test de la dimensión Formula juicios	
Tabla 28.	114
Comparativo de la pre y pos test de la dimensión Toma decisiones	
Tabla 29.	115
Comparativo de pre y pos test de la dimensión Resume y da a conocer los resultados de la evaluación	
Tabla 30.	116
Prueba de normalidad de Shapiro-Wilk (Pre-test)	
Tabla 31.	117
Pruebas de Hipótesis general	
Tabla 32.	117
Estadísticos de pruebaa _ Pruebas de Hipótesis general	
Tabla 33.	118
Prueba de hipótesis específica 1	
Tabla 34.	119
Estadísticos de pruebaa _ hipótesis específica 1	
Tabla 35.	120
Prueba de hipótesis específica 2	
Tabla 36.	120
Estadísticos de pruebaa _ hipótesis específica 2	
Tabla 37.	121
Prueba de hipótesis específica 3	
Tabla 38.	121
Estadísticos de pruebaa _ hipótesis específica 3	
Tabla 39.	122
Prueba de hipótesis específica 4	
Tabla 40.	122
Estadísticos de pruebaa _ hipótesis específica 4	
Tabla 41.	123
Prueba de hipótesis específica 5	

Tabla 42.	124
Estadísticos de pruebaa _ hipótesis específica 5	
Tabla 43.	125
<i>Prueba de hipótesis específica 6</i>	
Tabla 44.	125
Estadísticos de pruebaa _ hipótesis específica 6	
Tabla 45.	126
<i>Prueba de hipótesis específica 7</i>	
Tabla 46.	126
Estadísticos de contrastea _ hipótesis específica 7	

## Índice de figuras

Figura 1. Las Competencias	32
Figura 2. Triada coherente de la evaluación de las competencias evaluativas docentes	41
Figura 3. Las competencias evaluativas y los temas sobre evaluación	43
Figura 4. Dimensiones de la variable Selección de técnicas y construcción de instrumentos de evaluación	62
Figura 5. Comparativo de la pre y pos test de Selección de técnicas y construcción de instrumentos	108
Figura 6. Comparativo de pre y pos de la dimensión Especifica los juicios a emitir y las decisiones a tomar	109
Figura 7. Comparativo de pre y pos test de la dimensión Describe la información necesaria	110
Figura 8. Comparativo de pre y pos test de la dimensión Preparativos para obtener la información necesaria	111
Figura 9. Comparativo de pre y pos test de la dimensión Obtiene, analiza y registra la información	112
Figura 10. Comparativo de pre y pos test de la dimensión Formula juicios	113
Figura 11. Comparativo de la pre y pos de la dimensión Toma decisiones	114
Figura 12. Comparativo de pre y pos test de la dimensión Resume y da a conocer los resultados de la evaluación	115

## Resumen

La presente investigación tuvo como propósito general, determinar la influencia del taller “dominio cognitivo y procedimental de la competencia” en la selección de técnicas y construcción de instrumentos de evaluación en docentes de educación superior del área de Desarrollo académico de una universidad privada de Lima, 2017.

La investigación se basó en el paradigma positivista, enfoque cuantitativo, tipo de estudio aplicado, método hipotético-deductivo, diseño preexperimental, corte longitudinal. Se operacionalizó la VD para medir la influencia del taller. La población fue 46 docentes; muestra no probabilística, intencionado con 20 docentes. Se empleó la técnica encuesta y observación; los instrumentos, cuestionario y lista de cotejo. Se realizó el análisis psicométrico para ambos instrumentos; validez mediante juicio de expertos, dictamen aplicable y fiabilidad mediante Kuder de Richardson (K-20), obteniéndose 0,81 para el cuestionario y 0,86 para la lista de cotejo, con resultados que indican el valor de  $\text{sig} = 0,000 < = 0,05$ .

En conclusión los resultados evidencian la aplicación del taller “dominio cognitivo y procedimental de la competencia” en la selección de técnicas influye significativamente en la construcción de instrumentos de evaluación en docentes de Desarrollo Académico.

**Palabras claves:** Evaluación de aprendizajes, técnicas e instrumentos de evaluación, competencias evaluativas, dominio cognitivo y procedimental.

## Abstract

The present investigation had like general purpose, determine the influence of the workshop “Cognitive command and procedural of the competition” In the selection of technicians and construction of instruments of evaluation in educational of upper education of the area of academic Development of a private university of Lima, 2017.

The investigation base in the positivist paradigm, quantitative approach, type of study applied, hypothetical method-deductive, design preexperimental, longitudinal court. Operationalized The VD to measure the influence of the workshop. The population was 46 educational; sample no probabilistic, intentional with 20 educational. It employed the technical survey and observation; the instruments, questionnaire and list of collate. It realised the analysis psychometric for both instruments; validity by means of trial of experts, opinion applicable and reliability by means of Kuder of Richardson (K-20), obtaining 0,81 for the questionnaire and 0,86 for the list of collate, with results that indicate the value of  $\text{sig} = 0,000 < = 0,05$ .

In conclusion the results they show the application of the workshop “Cognitive command and procedural of the competition” In the selection of techniques influences significantly in the construction of instruments of evaluation in educational of Academic Development

**Key words: Evaluation of learnings, technical and instruments of evaluation, competitions evaluative, cognitive command and procedural.**

## Resumo

A presente investigação teve como propósito geral, determinar a influência da oficina “domínio cognitivo e procedimental da concorrência” na a seleção de técnicas e construção de instrumentos de avaliação em docentes de educação superior da área de Desenvolvimento acadêmico de uma universidade privada de Lima, 2017.

A investigação baseio-se no paradigma positivista, focagem quantitativa, tipo de estudo aplicado, método hipotético-dedutivo, desenho preexperimental, corte longitudinal. Se operacionalizó a VD para medir a influência da oficina. A população foi 46 docentes; amostranão probabilística, intencionado com 20 docentes. Empregou-se o técnico inquérito e observação; os instrumentos, questionário e lista de cotejo. Realizou-se a análise psicométrico para ambos instrumentos; validade mediante julgamento de experientes, ditame aplicável e fiabilidade mediante Kuder de Richardson (K-20), obtendo-se 0,81 para o questionário e 0,86 para a lista de cotejo, com resultados que indicam o valor de  $\text{sig} = 0,000 < 0,05$ .

Em conclusão os resultados evidencian a aplicação da oficina “domínio cognitivo e procedimental da concorrência” na seleção de técnicas influi significativamente na construção de instrumentos de avaliação em docentes de Desenvolvimento Académico

**Palavras finque: Avaliação de aprendizagens, técnicas e instrumentos de avaliação, concorrências avaluativas, domínio cognitivo e procedimental.**

## **I. Introducción**

## **I.1. Realidad problemática**

El análisis del proceso evaluativo de los aprendizajes es el contexto o la realidad problemática donde se ejecuta las acciones de aprendizaje, para ello es imprevisible conocer el fenómeno de estudio y presentarla de manera comprensible, según Carrasco (2006, p. 94), la realidad problemática:

Consiste en presentar descriptivamente la forma como se manifiesta el problema de investigación, en el contexto social donde tiene lugar, es decir, es narrar crudamente los efectos y las consecuencias en la población y sus implicancias en el normal desarrollo de los procesos sociales y naturales.

En este contexto la acción educativa por sus múltiples variables y factores que dinamizan el proceso de enseñanza-aprendizaje amerita un análisis crítico, reflexivo del proceso, como también de los agentes que intervienen. Por tanto el ingreso a un nuevo milenio hizo que los modelos educativos en mayor parte del mundo experimentaron cambios en sus sistemas educativos, muchos de ellos han priorizado y aunado esfuerzos para adoptar nuevos modelos de enseñanza-aprendizaje encaminados a optimizarlos desempeños de los estudiantes mediante procesos formativos continuos e integrales. En este contexto la unión europea mediante la Convergencia europea de educación superior incorporo nuevos modelos o enfoques que generaron cambios estructurales en el sistema educativo superior.

La incorporación de estos modelos generó grandes expectativas para la comunidad educativa, así como dificultades principalmente en la praxis educativa, generando desequilibrios en las metodologías, técnicas y estrategias evaluativas, como consecuencia de ello la formación inicial docente tuvo una etapa de reestructuración en la didáctica y enfoque evaluativo de los aprendizajes. Por tanto las formas de recoger información, sistematización y toma de decisiones se concentra en los resultados producto de evaluaciones de orden memorístico centrado en el dominio cognitivo de sujeto dejando de lado el aspecto procedimental, en términos de la Unesco (2005) el saber. En este afán se ha identificado variables que tienen mayor incidencia en la formación integral y las

competencias. Entiéndase, la evaluación de aprendizajes implica un proceso sistémico que reflexiona y analiza de la eficiencia y efectividad de los propuestas sobre todo el qué y cómo aprenden los estudiantes por ejemplo los sistemas educativos: mexicano, colombiano, chileno y otros, reorientaron sus propósitos y currículos; pasaron de una enseñanza basado en objetivos centrado en el dominio del docente por uno que enfatizan la centralidad del educando y el desempeño idóneo en contextos diversos, en suma las competencias.

En esta medida la problemática de la evaluación de los aprendizajes en educación universitaria peruana es compleja, debido a los múltiples ámbitos concretos de aplicación de las disciplinas generando desequilibrios en los modelos adoptados por cada institución amparado en la autonomía universitaria. Es decir las propuestas pedagógicas de los currículos enfatizan la evaluación de los aprendizajes basados en el uso de instrumentos cuantitativos. Por tanto se evidencian problemas referidos a la praxis del docente respecto a las metodologías, técnicas, estrategias evaluativas, es decir las limitaciones en cuanto a la construcción y aplicación de instrumentos, sistematización de la información, emisión de juicios e incorporación de actividades de retroalimentación. En general un proceso con indicios de dificultades en la evaluación de los aprendizajes.

Según la Sineace (2013), la falta de información clara sobre el cumplimiento de los objetivos educativos y las praxis del proceso enseñanza aprendizaje limita el desarrollo de programas formativos que cumplan con las condiciones básicas de calidad. Esta exigencia de nuevos retos y estrategias para abordar la praxis educativa con responsabilidad, definitivamente en el momento de diseñar los propósitos de la enseñanza y transitar hacia nuevas finalidades y desafíos que hoy enfrenta el Perú exige adoptar estrategias idóneas para mejorar el proceso y brindar un servicio de calidad. En este contexto el acto evaluativo cumple una función relevante en la sistematización de información, emisión de juicios valorativos y toma de decisiones, por consiguiente la evaluación de programas, la dinámica Enseñanza - aprendizaje y principalmente la praxis evaluativa requiere la experticia del docente (habilidades evaluativas).

En el contexto local se percibe en los docentes y responsables de la orientación pedagógica de las escuelas profesionales, dificultades en cuanto al dominio de habilidades o competencias evaluativas, evidenciándose déficit en la formación inicial docente a su vez generando limitaciones en la correcta selección y aplicación de técnicas e instrumentos de evaluación de aprendizajes, consecuentemente asumiendo como únicas formas de evaluar las competencias y capacidades mediante pruebas objetivas, mixtas o escritas. Por consiguiente es evidente un limitado conocimiento del proceso evaluativo, elaboración de planes de evaluación, construcción de instrumentos cuantitativos, cualitativos, emisión de juicios, toma de decisiones e incorporaciones de planes de mejora.

Coincidiendo con lo afirmado por Alsina et al. (2011, p. 23), “la evaluación de las competencias debe adoptar estrategias y dinámicas contextualizadas a las nuevas propuestas pedagógicas, dejando de lado los paradigmas clásicos o tradicionales”. Visto desde esta perspectiva el docente no siempre está consciente de los principios de la evaluación, la preparación especializada que requiere, la planificación de las acciones evaluativas contextualizadas a una realidad cambiante o dinámica, por tanto la falta de pericia en manejo del enfoque, la planificación, construcción y aplicación instrumentos, genera un sesgo en la sistematización de información.

En este contexto el proceso evaluativo se debe estar orientado a evaluar los aprendizajes de formar integral, es decir considerar las dimensiones del desarrollo del ser humano. En una primera instancia el desarrollo del pensamiento complejo, las destrezas o habilidades y las actitudes, sin perder de vista el contexto donde se desarrolla, en suma la evaluación del desempeño del estudiante implica la formulación de los propósitos de aprendizajes claros, desarrollo ético de la praxis evaluativa, uso adecuado de técnicas e instrumentos, juicios valorativos consientes de la conducta observable o de las evidencias de aprendizaje. Por tanto para el logro de los aprendizajes previstos en los currículos, es necesario incorporar estrategias evaluativas de proceso y sumativas para verificar los resultados finales, como la autoevaluación, coevaluación, heteroevaluación.

Contextualizando los propósitos de la educación universitaria, formar profesionales idóneos, competitivos, prospectivos y competentes en diferentes ramas, exige que la universidad y comunidad académica converjan de un aprendizaje funcional acorde al contexto en el cual se desarrollará profesionalmente, garantizando desempeños idóneos. Por tanto las competencias evaluativas y praxis evaluativa del docente cumple un papel trascendental en la enseñanza-aprendizaje, ya que un proceso evaluativo requiere de una planificación consiente, sistematizada, pertinente y sobre todo que priorice el aprendizaje y los desempeños. Definitivamente requiere priorización del desarrollo del pensamiento complejo, saber hacer, convivir, saber ser.

## **I.2. Trabajos previos**

Los trabajos previos o antecedentes del estudio, según Tamayo y Tamayo (2004, p.146), “se trata de una síntesis conceptual de las investigaciones o trabajos realizados sobre el problema formulado con el fin de determinar el enfoque metodológico de la misma investigación. El antecedente puede indicar conclusiones existentes en torno al problema planteado”. En consecuencia los estudios previos permiten tener una mirada general de las investigaciones efectuados relacionados con el tema de estudio.

Según, Valderrama (2015, p. 143), “se refieren a otros estudios que, de alguna forma, tiene relación con nuestro problema de estudio, y que han sido realizados en años anteriores y por distintos autores”. Por tanto los trabajos previos constituyen estudios referenciales realizados por diversos investigadores respecto al estado actual del tema de investigación, la misma que permite un análisis crítico y la comprensión de información relevante para emitir un juicio valorativo que sirva como referente para determinar los propósitos en el proceso de investigación; estas pueden ser nacional e internacional.

## Trabajos previos internacionales

Jara y Martínez (2017), en la investigación *La influencia de la aplicación de Técnicas de Evaluación en el aula en el rendimiento escolar en matemática de estudiantes de segundo año medio - Chile*; realiza un análisis del proceso tradicional declarativo de evaluación en el aula, con la finalidad de determinar la influencia de la técnica CATs, como evaluación de proceso. Se asumió un enfoque cuantitativo, método hipotético - deductivo; tipo de estudio cuasi experimental; con una población de 75 estudiantes; una muestra censal divididos en grupo control y experimental. El instrumento utilizado fue el cuestionario. Los resultados obtenidos evidencian que existe un cambio significativo en el grupo experimental con la aplicación de una técnica adecuada a los propósitos de la evaluación, logrando resultados progresivos en el rendimiento, la motivación y actitud hacia la signatura a diferencia del grupo bajo la evaluación tradicional. Así mismo permite protagonismo de los estudiantes en la intervención aplicada en el aula provocando en interés por el aprendizaje de los temas.

Machuca (2015), en la investigación *Incidencia de las técnicas e instrumentos de evaluación cualitativa en el desempeño académico de las y los estudiantes de la universidad regional autónoma de los Andes - 2014*; aborda la problemática factores de desempeño académico de docentes, estudiantes y el uso de tipos de instrumentos de evaluación, con el propósito establecer cómo influye las técnicas e instrumentos cualitativas en la acción evaluativa del docente y desempeños de los educandos. Se asumió un enfoque cualitativo-cuantitativo aplicando el método deductivo–inductivo; tipo de estudio descriptivo- explicativa, con una población de 218 estudiantes, 66 docentes; una muestra de 140 participantes. El instrumento utilizado fue el cuestionario y la observación sistemática. Los resultados obtenidos evidencian que las técnicas más empleadas por docentes son las cualitativas: formulación de preguntas y mapas, en menor frecuencia las entrevistas, simulación y otros. Los instrumentos más empleados son las pruebas tradicionales: pruebas objetivas, exposición oral, portafolio. La evaluación cualitativa no es notoria. Así mismo existe un predominio de la evaluación de conocimientos, repercutiendo en la forma como los estudiantes

aprenden. Por tanto las técnicas formales y sus instrumentos son las más empleadas y tienen mayor incidencia en los desempeños de los estudiantes.

Durón (2012), en la investigación *Evaluación de los aprendizajes, técnicas e instrumentos que utilizan las docentes en el módulo III del curso de auxiliares de enfermería de Cerarh-Norten en el año 2011; procesos y desafíos*; aborda la problemática uso de técnicas e instrumentos de valuación de aprendizaje con el propósito de identificar y determinar la relación con las funciones, tipos y agentes que interactúan en el proceso. Se asumió un enfoque cuantitativo aplicando el método deductivo–inductivo; tipo de estudio descriptiva - correlacional de corte transversal con una población de 38 expertos; el instrumento utilizado fue el cuestionario. Los resultados obtenidos evidencian el desarrollo del proceso evaluativo bajo el enfoque normativo, donde los instrumentos y técnicas son elaborados empíricamente guiados por la valorando los criterios. Asume un proceso ascendente en la sistematización de evaluación, enfatizando el uso de instrumentos innovadores cualitativos y cuantitativo, así mismo prioriza un proceso evaluativo gradual, iniciando en la fase diagnóstica asumiendo la técnica de la observación como un elemento fundamental en el proceso para la obtención de información, otorgando menos significancia a lo cognitivo que al contenido procedimental y actitudinal. Finalmente considera las actividades complementarias como lo asesorías, recuperación de prácticas, asesorías individual, uso de murales, trabajos en clase, uso de esquemas, mapas conceptuales como excelentes reforzadores.

Vázquez (2011), en su estudio *Incidencia de los instrumentos de evaluación en el desarrollo de las competencias metacognitivas de los estudiantes del primer año de la facultad de pedagogía, psicología y educación de la universidad católica de cuenca en el tercer trimestre del año lectivo 2009-2010 - Universidad Técnica de Ambato- Ecuador*; se planteó como objetivo principal investigar la incidencia del uso de instrumentos de evaluación en la valoración sobre el logro de las habilidades meta-cognitivas de los estudiantes. Se basó en el modelo pedagógico constructivista de Jean Piaget; el investigador utilizó la metodología bibliográfica – documental; la población fue el conjunto de 36 docentes y estudiantes; el instrumento empleado fue el cuestionario. Los resultados evidenciaron los procesos evaluativos se desarrolla bajo los parámetros de verificación mediante instrumentos

que intentan medir el nivel de conocimientos de los estudiantes con información relevante para el proceso. Los procesos evaluativos más empleados son aquellos que abordan contenidos cuantitativos y en menor cuantía aquellos que abordan o evidencian los contenidos cualitativos.

Muñiz y Fonseca (2008), realizaron la investigación *Construcción de instrumentos de medida para la evaluación universitaria*; cuyo objetivo fue analizar la estructuración técnica y procedimental rigurosa de las evaluaciones en el ámbito universitario orientado a la investigación, docencia y gestión. Se consideró la evaluación integral como elemento orientador para el logro de objetivos académicos y curriculares, principalmente los elementos del proceso evaluativo, es decir saber si cuentan con los criterios básicos de validez, fiabilidad y estructuración rigurosa, a su vez estos sirvan para tomar decisiones idóneas y actividades de retroalimentación. Los resultados evidencian la necesidad de contar con instrumentos claros y comprensibles para cada uno de los actores educativos que ayuden a generar mejoras en la calidad de los aprendizajes. Por consiguiente los planes de mejora y los procesos de retroalimentación deben fundamentarse en datos válidos y confiables de inicio de proceso y metas claras para su contrastación. En el contexto de la evaluación de aprendizajes universitario se deberá aplicarse procedimientos estandarizados considerando la prerrogativa normativa o el criterial.

### **Trabajos previos nacionales**

Fernández y Valles (2017), en la investigación *Construcción y propiedades psicométricas de un instrumento para evaluar enfoques de enseñanza en sesiones de aprendizaje en instituciones educativas Lima*; aborda la problemática que las instituciones no cuentan con instrumentos de evaluación válidos y confiables que permita evaluar el aprendizaje por parte del docente, con el propósito de construir y determinar la propiedades psicométricas de un instrumento. Se asumió un enfoque cuantitativo, aplicando el método Hipotético-deductivo; tipo de estudio instrumental, con una población de 567 docentes y una muestra de 230; el instrumento utilizado fue el cuestionario. Los resultados obtenidos evidencian, los enfoques de enseñanza-aprendizaje luego de un proceso riguroso cumplen con la

validez de contenido (juicio de expertos) mediante los aspectos valorados mediante presentan una aceptación significativa. La confiabilidad demostró consistencia interna para las dimensiones de indagación, trabajo colaborativo, diferenciación, evaluación, entre otros. La validez de constructo mediante la valoración ítems-test aportan resultados significativos. Se asume los instrumentos que cumplen con los criterios confiabilidad, validez de contenido y de constructo son altamente significativas en la medida que se demuestre una consistencia interna en cada una de sus dimensiones.

Subauste (2017), en su estudio *Técnica e instrumentos de evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje – Lima*. Se estableció como objetivo determinar el tipo de uso de las herramientas de evaluación por parte del docente. La problemática radica en el uso deficiente o desconocimiento de las características de las herramientas de evaluación de aprendizajes. Empleo el enfoque cuantitativo, método descriptivo-explicativo; tipo de tratado básico. La población consto de 55 docentes; empleo el instrumento: cuestionario. Abordando a las siguientes conclusiones, las herramientas de evaluación permiten a los profesores recopilar información ordenada y precisa sobre el progreso de los estudiantes para finamente contrastar los resultados, previa descripción ordenada del proceso y sistematización de los resultados. La evaluación debe centrarse en ser una ayuda para el estudiante y docente, que permita seguir aprendiendo y valorar sus esfuerzos. Por tanto la evaluación planificada es un reto que permite valorar más que calificar.

Ortega (2015), en la investigación *Evaluación formativa aplicada por los docentes del área de ciencia, tecnología y ambiente en el distrito de Hunter. Arequipa*; aborda problemáticas referido a la función docente y aplicación de las normas en la evaluación formativa de los aprendizajes. Su propósito fue determinar el nivel de aplicación de la evaluación formativa. Se asumió un enfoque cuantitativo, aplicando el método descriptivo-explicativo; tipo de estudio básico, con una población de 95 docentes con una muestra censal; el instrumento utilizado fue el cuestionario. Los resultados obtenidos evidencian que el 57% docentes emplean instrumentos que cumplen la función reguladora, el 61% emplea la función

procesual para facilitar el desarrollo de las habilidades cognitivas y procedimental. Así mismo el 58% aplican la evaluación formativa: técnicas e instrumentos cuantitativos. Un 56% emplea la evaluación para un proceso de retroalimentación en función a los logros previstos. Asume la clave determinante para la mejora de la calidad de aprendizajes radica en los juicios que el docente formula, que a su vez asume el compromiso de otorgar una visión diferente de la realidad mediante el uso de herramientas pedagógicas innovadoras y la evaluación formativa adecuada.

Díaz y Vera (2010), en su estudio *Influencias de las técnicas e instrumentos de evaluación diversificados en el rendimiento académico de los estudiantes del primer grado de educación secundaria de la institución educativa - Alejandro Sánchez Arteaga - de la ciudad de Bagua grande durante el año 2009*; se planteó como propósito principal establecer en qué medida el uso de herramientas de evaluación contextualizados influye en los procesos cognitivos. Estudio de tipo experimental, sub tipo pre experimental, donde el investigador empleo el método hipotético-deductivo; la población fue 75 participantes (05 docentes y 70 estudiantes); la elección de la muestra fue intencionado (20 participantes); el instrumento empleado fue el cuestionario, guía de observación, registros de notas, registró documental. Los resultados evidenciaron el uso de herramientas evaluativas diversificados mejora el rendimiento académico y permite evidenciar diferentes tipos de contenidos y a su vez exige la estructuración de instrumentos diversificados. La mejora se evidencia en un 85% de efectividad en el rendimiento académico respecto al historial. Mejora en la emisión de juicios y procesos de retroalimentación.

### **I.3. Teorías relacionadas al tema**

Según los postulados de Valderrama (2015, p. 80), “la teoría es un sistema conceptual de hipótesis comprobadas, relativas a los nexos funcionales entre las leyes, que se supone dan una explicación aproximada de un sector de la realidad”. Por tanto constituye la base fundamental de los estudios. En este sentido Hernández, Fernández y Baptista (2014, p. 60), afirmaron “[...] consiste en

sustentar teóricamente el estudio, una vez que ya se ha planteado el problema de investigación”.

Considerando los postulados de Hernández y Coello (2012, p. 24), mencionaron el marco teórico:

Es la posición o corriente que asume el investigador ante el tema como fundamentación teórica para la justificación de su trabajo científico y la formulación de hipótesis. Aquí se concreta el trabajo de la preparación previa y se hace un análisis detallado del estado del arte, de lo que hay en la bibliografía nacional e internacional sobre el tema que se investiga, destacando la posición del investigador al respecto, haciendo su valoración crítica de cada una de las posiciones que existen, apoyando unas y criticando otras.

En este contexto los estudios epistemológicos refieren concepciones variadas de hacer ciencia basado en modelos o teorías que responden a contextos y periodos determinados, es decir estudios que se convierten en paradigmas, creencias o patrones que orientan las investigaciones.

Kuhn (1975, p. 29), señaló un paradigma es:

Un estilo, una forma de entender y resolver un problema, el cual se sustenta en un marco conceptual dado, con especificaciones, secuencias, técnicas, métodos que se asume como normas establecidas o patrones de razonamiento de lo valioso o relevante o científico.

Desde esta perspectiva, ciertos estilos, formas de trabajo, la praxis de los sujetos, son difundidos, compartidos por la comunidad y está a su vez asumidos como trascendentes y referentes validos dentro de los campos de estudio. En consecuencia en el campo educativo la evaluación de aprendizajes está sujeta a un conjunto de valores y prácticas interiorizadas por el docente y que ameritan estudiarlas con la finalidad de mejorar de manera sostenida en bien de la educación nacional. Por tanto en el proceso evaluativo las dificultades se solucionan considerando la trascendencia de diversos postulados o paradigmas, ya que cada

uno aporta una forma de abordar la problemática basado en sus particularidades. En términos de Popkewitz (1988) citado por Pla (1997), “la ciencia por su trascendencia se convierte en paradigma o norma aceptada y valida por comunidad científica que tienden a regular la praxis de la investigación” (p. 42).

En este sentido las investigaciones en diversas disciplinas son guiadas por normas fundamentadas en estudios que se consideran validados y confiables, por tanto los paradigmas determinan los preceptos sobre la forma de investigar llegando a un cuestionamiento ¿investigación cualitativa o cuantitativa? Derivado a la dinámica evaluativa se podría decir ¿evaluación cuantitativa o cualitativa? ¿cuál de estas formas es la más adecuada para abordar una problemática?

En consecuencia los estudios paradigmáticos referidos a la evaluación de los aprendizajes en las últimas décadas emplearon teoremas basados en estudios bajo el enfoque cognitivo, conductual y constructivista, centrados en la medición, en el procesos educativos, en el cliente entre otros. Estos dieron sustento a la forma tradicional de evaluar los saberes centrados en la repartición, comparación de los resultados cuantitativos, para finalmente pasar a una evaluación centrado en procesos de aprendizaje. En suma el componente paradigmático representa la forma o perspectiva de ver la evaluación.

Según los postulados de Augusto Comte, Hume y otros, en el enfoque positivista (cuantitativo-empírico-analítico-racionalista), los estudios se concentran en el análisis de una realidad empírica y a partir de ella genera formas de razonamiento para explicar un fenómeno sustentado en una causalidad.

Como explica Ricoy (2006), “son los estudios basados en hechos de contrastación empírica que requiere de un ordenamiento sistemático de la información para otorgar soluciones a los problemas o fenómenos que aborda la ciencia sustentado en los postulado de causalidad” (p. 14). Esto aplicado en el ámbito educativo, el fenómeno evaluativo se refiere a los procesos de interacción, sistematización, procesamiento de la información proveniente de la acción de los sujetos de aprendizaje, pero principalmente de la praxis del docente respecto a la

sistematización de información, emisión del juicio valorativo, toma de decisiones, otros.

Reafirmando los postulados, Blasco y Pérez (2007), afirmaron el paradigma positivista “establece teoremas que regulen las actividades de enseñanza y que sirven como guías orientadoras para la ejecución de actividades, previa planificación y adopción de recursos, técnicas, metodologías y logros esperados”(p. 29). En este contexto el proceso evaluativo requiere de un tratamiento cualitativo y cuantitativo, ya que el fenómeno implica aspectos de procesamiento de información y las manifestaciones observables de la conducta del sujeto evaluado. Claramente respecto al paradigma positivista se presenta la controversia de la evaluación centrada en datos numéricos y aquellos que privilegian los aspectos conductuales. Por consiguiente el componente paradigmático en términos de Caballero (2013), “es el constructo sobre una realidad idónea, adecuada y pertinente para su tiempo y aplicable en beneficio de otros individuos. Se establece como un elemento orientador, normativo referencial” (p. 168).

En suma el componente paradigmático en la evaluación refiere a constructos, teoremas, postulados, creencias, prototipos o formas de evaluación, es decir una concepción referencial de la realidad que privilegia aspectos cuantitativos o cualitativos, por ende estas concepciones responden a la praxis evaluativa, pasando de un enfoque cuantitativo que privilegiaba la medición, a una que privilegia aspectos procedimentales y desempeños.

### **El modelo de competencias**

En las últimas tres décadas, para ser más exacto desde 1990, en el mundo el término competencia se ha tomado en cuenta en el ámbito laboral, profesional, educativo entre otros. Las competencias surgen como respuesta a las demandas de la industria, que generó la necesidad contar con personal calificado, con capacidad para asumir desafíos. Considerando estos aspectos resulta necesario comprender y analizar el significado de este término polisémico, que evoluciona y se contextualiza permanentemente en las más diversas áreas del conocimiento. En términos de Tejada (1999, p. 2), “es compleja asumir una definición de

competencia debido que es unívoco, y son analizados desde diferentes perspectivas: psicológico, laboral, social entre otros”. En consecuencia la definición de competencia aplicada en el campo educativo tendrá una interpretación similar al de otras disciplinas, debido a que la centralidad en las actividades de aprendizaje son los desempeños de los sujetos.

Así por ejemplo, Diccionario de la Real Academia de Lengua Española (RAE) y Gran enciclopedia Larousse, se asumen la definición de competencia como: Incumbencia, aptitud e idoneidad. Como podemos inferir las definiciones de ambos diccionarios son muy similares, no señalan grandes diferencias.

Zabala (2008, p. 31), señaló “la competencia se presenta como alternativa frente a escasas respuestas a exigencias laborales y modelos formativos”. Lo cierto es que en la coyuntura política, social, económica y cultural genera exigencias en diferentes ámbitos de actuación, siendo una de ellas el campo laboral. Esta exigencia radica en que los sujetos debieran demostrar habilidades en su actuar, pero se asume que los modelos formativos centrados el desarrollo únicamente del dominio cognitivo no representaba una alternativa idónea frente a nuevos retos. Esta situación llevo a generar estrategias de afrontamiento a problemáticas otorgando soluciones viables y objetivas con el propósito que las políticas públicas y educativas pudiera tener un desenlace favorable para los ciudadanos, por tanto podemos inferir que si bien es cierto, las competencias parecen tener su origen en el campo laboral y la economía, es acertado afirmar representa una alternativa para la transformación educativa.

Denyer, et al. (2007, p. 31), afirmó “asumir una metodología para la construcción del saber y el desarrollo de competencias, es apostar por elevar el uso de todas las potencialidades o habilidades del educando; conocimiento para la vida”. La adopción del enfoque por competencias en el sector educativo, abre la posibilidad, de generar acciones centrados en el aprendizaje y el actuar de los sujetos, asumiendo el principio didáctico que nos dejará Dewey en el marco del pragmatismo: “aprenderlo que no se sabe, haciéndolo”.

Según Frade (2009), siendo el hombre un ser carencial, con capacidades de sinergias y homeostático, las competencias a desarrollar deben ser consideradas como habilidades adaptativas (cognitivo-conductual) esencial a su ser. Por lo que considera que estas capacidades deben ser desplegadas o movilizadas, gracias a sus sinergias, para afrontar situaciones específicas, por tanto homeostáticamente, se presenta un acomodamiento entre los componentes que actúan (sujeto-medio-necesidades), con el propósito de otorgar respuestas y/o soluciones a los nuevos retos.

En este contexto, tal como lo señala la Comisión Europea de Educación y Cultura (2004) las competencias permiten alcanzar un dominio satisfactorio de los instrumentos socio-culturales indispensables para la interrelación de los sujetos educativos, la autonomía personal y comprensión de su contexto, siendo así, requiere del compromiso del sujeto educativo en toda su interacción. Las competencias articulan las habilidades del conocimiento (saber qué y saber cómo) y la actitud (saber por qué y para qué). Las cuales son consideradas como procesos complejos de aprendizaje, ya que involucran el saber (significados, conceptos y datos), el saber hacer (técnicas) y el ser (actitudes) consideradas como capacidades humanas necesarias para la vida. Por tanto es indispensable la interacción permanente entre todos los componentes de la competencia para trabajar de una manera integral.

Desde esta perspectiva parece ser que la noción eje, inherente a toda definición de competencia, es la movilización de recursos ante una situación concreta determinada. Situación que reúne diversas características que la hacen útil como escenario propicio para el desarrollo de competencias. Dicho de otra manera, el término competencia indica, las formas de actuación de los sujetos en situaciones concretas, las cuales pueden ser complejas en su estructura, pero de posibles soluciones significativas, interactivas, didácticas, abiertas, originales, inteligente y creativamente construidas conducentes al logro de los objetivos de aprendizaje. Solo así las competencias demandan e interrelacionan conocimientos, habilidades y actitudes.

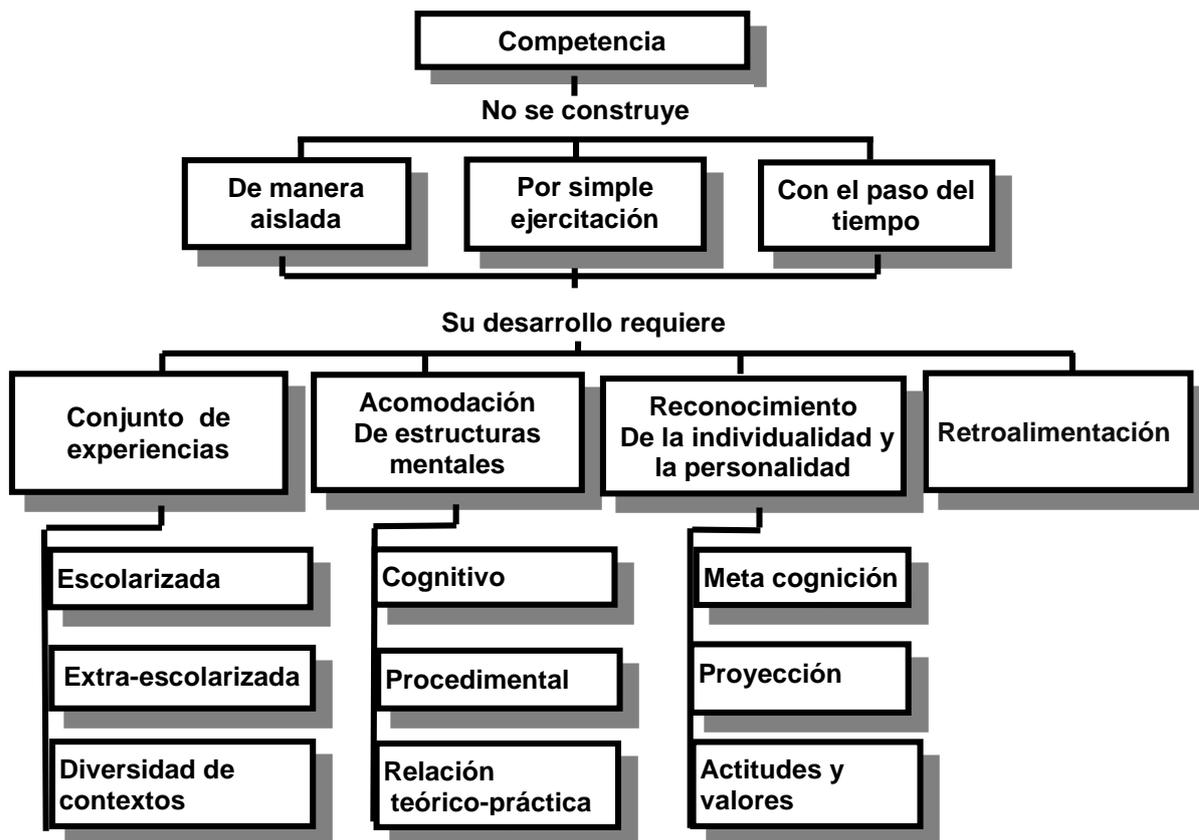


Figura 1. Las Competencias

Nota: Elaboración propia

Según los postulados de Zabala (2008, pp. 43 - 44), competencia es “la capacidad o habilidad de efectuar tareas o hacer frente a situaciones diversas de forma eficaz en un contexto determinado y para ello es necesario movilizar actitudes, habilidades y conocimientos al mismo tiempo y de forma interrelacionada”. Considerando que la competencia es de carácter complejo y multidimensional, en más de 40 definiciones existentes se encuentran características coincidentes que ameritan considerarse para comprender el verdadero alcance de estas en el ámbito educativo. Así entendemos toda competencia posee:

Un carácter integrador, combinatorio; integración eficaz de una variedad de recursos en estructuras complejas. La relevancia de la capacidad de combinar, integrar y movilizar los recursos para garantizar un mejor aprendizaje. Un carácter dinámico, evolucionan en el tiempo desarrollándose a lo largo de toda la vida. La experiencia

indispensable en el proceso de su adquisición. La transferibilidad y la transversalidad, pues todas ellas se entrelazan compartiendo conocimientos, destrezas y actitudes en situaciones muy diferentes. La identificación en la acción, ya que se manifiestan en desempeños, se evidencia y reconoce siempre en la práctica. La necesaria evaluación en contextos de acción reales. (Ruiz y Aguilar, 2017, pp. 37, 65)

### **Enfoques en la conceptualización de las competencias**

La adopción del modelo educativo por Competencias exige la movilización e integración de muchos elementos trascendentales en su dinámica, desde los conocimientos, procesos de aprendizaje, los actores, recursos y otros. Amerita concebir el fenómeno como un modelo de carácter holístico, de tal forma que se encuentre íntimamente ligados al contexto donde se desarrollan tomando al sujeto como agente central.

En términos de Feito (2008), las personas aprenden mejor si tienen un panorama holístico de la problemática al cual desea dar solución. Considerando el carácter personal e individual de las competencias y la necesidad de su desarrollo, siendo necesario saber y considerar las habilidades metacognitivas para reflexionar sobre el proceso (Coll, 2007), además de tomar en cuenta los estilos de aprendizaje (Alonso y Gallego, 2010). Esto compromete insoslayablemente tratar los procesos cognoscitivos complejos (Salas, 2005), esto mediante acciones de planificación pedagógicas innovadoras, retadores y creativos. Dado que las competencias necesitan un campo aplicativo que demandan espacios y acciones reales en la tarea educativa, es necesario incorporar actividades significativas que permitan poner de manifiesto todas las habilidades de los participantes: habilidades, destrezas y actitudes.

Todo lo anteriormente expuesto nos permite señalar que la adquisición o desarrollo de la competencia insoslayablemente se asocia a la incorporación por parte de estudiantes de saberes (conocimientos, habilidades y actitudes), tal como lo señalara Coll (2007), lo cual demanda por parte del estudiante “desempeños

voluntarios, conscientes y racionales reflejados en actitudes que demuestran valores éticos” (Frade, 2009, p.85). Desde la lógica de Gonzzi (1996), encontramos que son tres las tendencias que se asumen para caracterizarlas competencias, procesos que implican diagnosticar, desarrollar actividades planificadas y evaluar los logros previstos.

a) La competencia desde un enfoque holístico

Considerando diversas perspectivas sobre las competencias, el enfoque holístico principalmente visualiza las interrelaciones de los sujetos en el campo de acción, es decir, la consideración de los desempeños y cualidades que permiten desempeños exitosos; es decir requiere de un análisis profundo e integrado. Según Echeverría (2002, p.16), “la realidad a analizar es, por encima de todo, una estructura cuyos elementos se encuentran funcionalmente correlacionados entre sí, por lo que al abordar los mismos se ha de poner mayor énfasis en sus relaciones que en su disposición”. Desde esta perspectiva, además de lo señalado, es relevante integrar en la competencia laboral el contexto, la ética y los valores. Ya que el desarrollo de la competencia exige del sujeto un comportamiento eficaz y eficiente basado en su integralidad. En este contexto “la competencia laboral requiere de habilidades o cualidades del sujeto para desarrollar actividades significativas y exitosas estas contextualizadas a realidades diferentes. Al realizarse la integración de los conocimientos, habilidades, principios éticos, morales y comunicacional, se logra trabajos exitosos” (Vargas, Casanova y Montanaro, 2001, p.28).

La incorporación de las competencias en el ámbito laboral exige de un dinamismo para logro de propósitos, en esta medida el desarrollo de habilidades cognoscitivas, destrezas y actitudes, son fundamentales y determinantes para actividades exitosas. Por consiguiente la idea de competencia desde la perspectiva holística, es compleja porque presenta al sujeto en su integralidad, por tanto esto constituye la principal limitante, ya que necesita abordar todos componentes o dimensiones del ser humano con técnicas e instrumentos adecuados.

#### b) La competencia mediante las tareas desempeñadas

Este enfoque toma en cuenta el conjunto de quehaceres que desarrollan las personas para solucionar un problema. Por lo tanto, considera que un desempeño es competente cuando obedece a un trabajo rigurosamente planificado, descrito en base a tareas concretas desarrollarse en un tiempo determinado. Su base metodológica de este enfoque es el análisis funcional, que nos permite identificar las tareas más genéricas (competencias) y específicas (sub competencias).

Su debilidad mayor del modelo, según sus críticos, se deriva del hecho de que este centra su atención en las tareas por separado, perdiendo la visión holística o global de la ocupación, y, por ende, no percibe con claridad el conjunto de relaciones e interacciones que se suceden entre las distintas tareas que dan sentido al trabajo.

#### c) La competencia en términos de atributos personales

Según esta mirada la competencia es inherente a las personas, las cuales inciden positivamente el desempeño profesional de estas; estos atributos habitualmente se conceptualizan de forma genérica, permitiendo su contextualización de escenarios diversos. En base a la teoría del enfoque, son las variables explicativas del buen desempeño o ejercicio profesional encontradas en los estudios de McClelland en la década de los setenta. Parte de estos resultados, a manera de ejemplo, lo constituyen las competencias de liderazgo, pensamiento crítico, trabajo en equipo, etc.

Según Vargas, Casanova y Montanaro (2001, p. 22), “bajo esta perspectiva, la competencia laboral está definida no solo en el ámbito de lo que la persona sabe hacer y puede hacer, sino también en el campo de lo que quiere hacer”. Lo nuevo e interesante de este enfoque es que se centra en las características de la persona y no en el dominio teórico doctrinario propio del trabajo o ámbito laboral. De ahí que hoy se hayan definido en calidad de competencias clave o transversales, pues se entiende que son inherentes a las personas y que estas aplican de forma independiente de la tarea o trabajo que comprometa su actuar o desempeño. De ahí que la conceptualización de competencia resulte accesible de comprender. Sin

embargo, su mayor debilidad radica en su falta de especificidad, lo que en la praxis dificulta su aplicación.

#### d) El enfoque científico-dialéctico

Este enfoque aprovecha todo el avance de las ciencias de la educación y los mejores logros de las escuelas pedagógicas contemporáneas, tales como: la escuela nueva, la educación popular, la escuela socialista y la educación libertaria en cuanto atañe a la evaluación (incluida la no evaluación). Estudia la evaluación dentro del proceso educativo y de la realidad educacional; permite evaluar los aspectos y elementos intervinientes en el fenómeno y la acción educativos; correlaciona la teoría y la práctica, favorece el interaprendizaje y heteroevaluación; aleja todo cariz de competencia, autoritarismo y egoísmo típico de los enfoques criticados.

### **Las competencias de docente universitario**

Considerando la función del docente en la formación profesional del estudiante universitario y la necesidad de identificar las competencias o cualidades del docente, es necesario conceptualizarlas para su mejor entendimiento. Según Tejada (1999, p. 4), “la competencia se refiere a las funciones, tareas y roles de un profesional, incumbencia para desarrollar adecuada e idóneamente supuesto de trabajo - suficiencia que son resultado y objeto de un proceso de capacitación y cualificación”. En consecuencia las habilidades o competencias generan una valoración de las capacidades del profesional, las mismas que son certificadas mediante un título.

Considerando la complejidad, multidimensional y su carácter polisémico del término, es difícil tener una única definición y forma de abordarlo, ya que depende del contexto y ámbito de aplicación. Por tanto el análisis se circunscribe específicamente en el contenido centrado en las habilidades evaluativas del docente universitario. En este contexto, Zabalza (2013, p. 28-76), propone diez dimensiones de una docencia de calidad entre ellos está:

1) La previsión de actividades académicas (diseño y planificación) pertinentes a contextos actuales, 2) Conocimiento de los modelos curriculares, 3) Organización de los espacios de aprendizaje, 4) Selección y secuenciación de contenidos disciplinares, 5) Recursos de apoyo a los estudiantes, 6) diseño de metodología, técnicas y estrategias, 7) Incorporación a las actividades académicas las nueva tecnologías, 8) Trabajo en equipo en entornos virtuales, 9) Diseños de herramientas de evaluación de aprendizajes, 10) Incorporación de planes de interrelación social, cultural y académica.

Usualmente los docentes manejan tres categorías de competencias, los cuales se pueden visualizar en los postulados de Coronado (2013, p. 98):

- a) Competencias generales o genéricas, aquellas cuyo desarrollo es esperable en cualquier graduado del nivel superior; son aplicables en otros contextos laborales; incluye las denominaciones de competencias básicas, de menor nivel de complejidad vinculadas con la educación básica ya complementada debidamente por lo docentes.
- b) Competencias específicas, directamente relacionadas, a menudo exclusivas, de una profesión.
- c) Competencias transversales, son las que atraviesan la formación, tienen que ver con procedimientos generales, habilidades intra e interpersonales, compromiso ético-políticos.

**Tabla 1.***Estructura general del perfil competencial del docente universitario*

Competencias	Áreas	Dimensiones
Transversales	Instrumentales y personales	Personal
		Interpersonal/social
Específicas	Docencia universitaria	Planificación y preparación
		Didáctico - Metodológico
		Tutoría y acompañamiento
		Mediación del aprendizaje
		Evaluación y control
		De los aprendizajes
		De la actividad docente
	Investigación e innovación	
	Vinculación con la sociedad/ extensión	
	Gestión institucional	

Nota: Aguilar (2016, p. 99). Una mirada a las competencias y funciones del profesor universitario.

En este perfil se distinguen claramente la tipología de las competencias y sus dimensiones en los postulados de Ruiz y Aguilar (2017, p. 42), donde expresaron:

- a) Competencias transversales, las que atraviesan toda tarea docente universitaria. Se refieren a valores, actitudes, destrezas y cualidades personales que debe impregnar su actividad cotidiana. Además de reflejar la identidad y los principios de la institución educativa en la que trabaja. b) Competencias específicas, propias de cada una de las funciones que el profesor universitario desarrolla: docencia, investigación, vinculación con la sociedad (extensión) y gestión institucional.

Dado que las exigencias de los tiempos modernos demandan de un docente universitario altamente capacitado para la búsqueda y utilización de metodologías participativas y de un alto compromiso con la formación del ser humano y con la

sociedad, tenemos que haciendo una revisión de la literatura basada en los procesos de enseñanza – aprendizaje.

Reafirmando los postulados, Ruiz y Aguilar (2017, p. 41) precisaron:

El perfil del docente universitario tanto en pregrado como en posgrado debería contemplar en concreto 20 competencias, distribuidas en: 4 competencias transversales (destrezas y actitudes personales e interpersonales) y 16 competencias específicas, que cubren las cuatro funciones del docente universitario: 10 competencias para la docencia (planificación, desarrollo y evaluación); 3 para la investigación; 1 (una) sobre vinculación con la sociedad; 2 para la gestión institucional.

Estas veinte competencias docentes, constituyen una base fundamental para la evaluación y autoevaluación docente, dado que aportan una información valiosa para detectar las fortalezas y debilidades de estos en su actuación profesional, lo que nos permite señalar que dichos resultados pueden resultar fundamentales para la planificación de su proyecto de desarrollo profesional.

### **Competencias relacionadas con la función docente e investigación**

En el contexto universitario las responsabilidades del docente, específicamente en el ámbito académico refieren a la previsión, ejecución, seguimiento con fines de incorporar mejoras en el acto formativo, de esta forma el dinamismo académico-organizativa del docente es trascendental para el logro de propósitos previstos.

Por tanto las competencias del docente son las habilidades adquiridas para la gestión de los aprendizajes e investigación. Según Más (2011, pp. 199-200), indica lo siguiente:

**Tabla 2.****Competencias de la función docente**

Competencias	Unidades de competencia
1. Diseñar la guía docente de acuerdo con las necesidades, el contexto y el perfil profesional, todo ello en coordinación con otros profesionales	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Caracterizar el grupo de aprendizaje</li> <li>▪ Diagnosticar las necesidades</li> <li>▪ Formular los objetivos de acuerdo a las competencias del perfil profesional</li> <li>▪ Seleccionar y secuenciar contenidos disciplinares.</li> <li>▪ Diseñar estrategias metodológicas atendiendo a la diversidad de los alumnos y la especificidad del contexto</li> <li>▪ Seleccionar y diseñar medios y recursos didácticos de acuerdo a la estrategia</li> <li>▪ Elaborar unidades didácticas de contenido</li> <li>▪ Diseñar el plan de evaluación del aprendizaje y los instrumentos necesarios</li> </ul>
2. Desarrollar el proceso de enseñanza- aprendizaje propiciando oportunidades de aprendizaje tanto individual como grupal	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Aplicar estrategias metodológicas multivariadas acorde con los objetivos</li> <li>▪ Utilizar diferentes medios didácticos en el proceso de enseñanza- aprendizaje</li> <li>▪ Gestionar la interacción didáctica y las relaciones con los alumnos.</li> <li>▪ Establecer las condiciones óptimas y un clima social positivo para el proceso de enseñanza-aprendizaje y la comunicación</li> <li>▪ Utilizar las TIC para la combinación del trabajo presencial y no presencial del alumno</li> <li>▪ Gestionar los recursos e infraestructura aportados por la institución</li> <li>▪ Gestionar entornos virtuales de aprendizaje</li> </ul>
3. Tutorizar el proceso de aprendizaje del alumno propiciando acciones que le permitan una mayor autonomía	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Planificar acciones de tutorización, considerando los objetivos de la materia y las características de los alumnos, para optimizar el proceso de aprendizaje</li> <li>▪ Crear un clima favorable para mantener una comunicación e interacción positiva con los alumnos</li> <li>▪ Orientar, de forma individual y/o grupal, el proceso de construcción del conocimiento de los estudiantes proveyéndoles de pautas, información, recursos... para favorecer la adquisición de las competencias profesionales</li> <li>▪ Utilizar técnicas de tutorización virtual</li> </ul>
4. Evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aplicar el dispositivo de evaluación de acuerdo al plan evaluativo establecido</li> <li>▪ Verificar el logro de aprendizajes de los alumnos</li> <li>▪ Evaluar los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje</li> <li>▪ Promover y utilizar técnicas e instrumentos de autoevaluación discente</li> <li>▪ Tomar decisiones basándose en la información obtenida</li> <li>▪ Implicarse en los procesos de coevaluación</li> <li>▪ Afrontar los deberes y dilemas éticos de la evaluación</li> </ul>
5. Contribuir activamente a la mejora de la docencia	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Participar con otros profesionales en la concepción y elaboración de nuevos instrumentos, materiales y recursos didácticos para ampliar y/o mejorar las competencias profesionales</li> <li>▪ Mantener relaciones con el entorno socioprofesional de forma sistemática y periódica para su actualización y perfeccionamiento docente</li> <li>▪ Participar activamente en acciones de innovación orientadas a la optimización del proceso de aprendizaje</li> <li>▪ Aplicar técnicas e instrumentos de autoevaluación docente</li> <li>▪ Autodiagnosticar necesidades de formación para la mejora de la docencia</li> </ul>
6. Participar activamente en la dinámica académico- organizativa de la institución (Universidad, Facultad, Área, Departamento, titulaciones...)	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Participar en grupos de trabajo</li> <li>▪ Participar en las comisiones multidisciplinares de docencia</li> <li>▪ Promover y participar en grupos de trabajo respecto a las programaciones de asignaturas pertenecientes al área de conocimiento</li> <li>▪ Participar en la programación de acciones, módulos... formativos</li> <li>▪ Promover la organización y participar desarrollo de jornadas académicas, debates, mesas redondas...</li> <li>▪ Participar en el diseño y desarrollo de los nuevos planes de estudio a partir de las indicaciones, descriptores... aportados por los organismos competentes</li> </ul>

Nota: Más, O. (2011). El profesor universitario: sus competencias y formación. Barcelona España, Vol. 15,3 (diciembre). Pp. 199-200

Siendo trascendental el rol del docente en la generación de nuevos conocimientos, metodologías y sobre la misión de contribuir a la consolidación de las competencias investigativas, heurísticas y hermenéuticas, es de imperiosa necesidad contar con predisposición actitud crítica, reflexivo y sobre todo el compromiso ético y moral en todo momento del procesos educativo.

### Las competencias evaluativas

Resulta importante, luego de haber analizado la conceptualización de competencia y la competencia docente, y de haber evidenciado que estos tienen una insoslayable interrelación en la triada, como se señala:

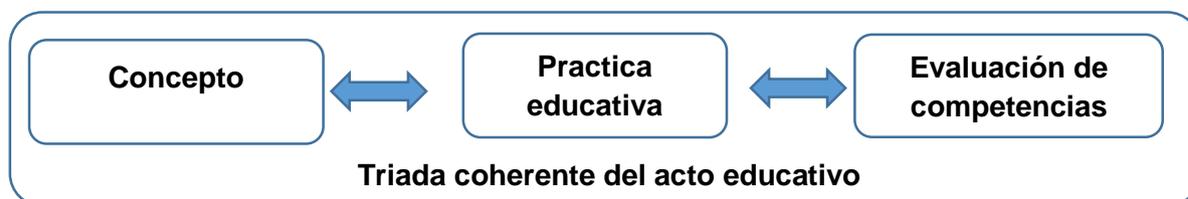


Figura 2. Triada coherente de la evaluación de las competencias evaluativas docentes

Nota: Elaboración propia

Es así que, la conceptualización de las habilidades docentes se interrelaciona directamente con la praxis docente en concordancia con el perfil del “arte y la ciencia de enseñar” y las competencias o habilidades desarrolladas por el docente, principalmente los desempeños, por lo que hace necesario desarrollar la evaluación, más específicamente, la evaluación de las competencias evaluativas del docente.

Razón por la que consideramos importante generar técnicas, estrategias y metodologías para identificar las competencias docentes, necesarias para la práctica de la docencia. Gulikers, Bastiaens y Kirschner (2004), citados por Monereo (2009<sup>a</sup>, p. 68), establecieron una relación categórica entre:

Aprendizaje y evaluación son dos caras de la misma moneda, e influyen fuertemente el uno en la otra. Para cambiar el aprendizaje del

alumno en la dirección del desarrollo de competencias auténticas es necesaria una enseñanza basada en competencias auténticas, alineada con una evaluación basada también en competencias auténticas.

Considerando las propuestas sobre la clasificación de las competencias de Echeverría (2005), Bunk (1994) y otros teóricos, se identifican cuatro componentes fundamentales: competencia técnica, metodológica, participativa y personal. Se observa claramente los teóricos coinciden en las descripciones de sus argumentos y en función de la misma podemos afirmar, se desean lograr resultados exitosos es indispensables desarrollar cada uno de los componentes.

**Tabla 3.**

*Definición teórica de las competencias evaluativas*

<b>Categorías</b>	<b>Definición teórica</b>
Competencia técnica (Saber)	Conocimientos profesionales especializados relacionados con la pedagogía y la evaluación.
Competencia metodológica (Saber hacer)	Aplicación de los conocimientos a la evaluación, transfiriéndolos a situaciones nuevas y diversas.
Competencia participativa (Saber estar)	Predisposición al entendimiento interpersonal, comunicándose asertivamente sobre la evaluación.
Competencia personal (Ser)	Capacidad de reflexión y autocrítica para detectar debilidades y mejorar el proceso de evaluación.

Nota: Quirós, C. (2017, p. 200). ¿Cuáles son mis competencias evaluativas? Revista Contrapontos-eletrónica, Vol., 17-N1-Itajaí.

En el análisis de la competencia evaluativa del docente, implica una consideración especial debido a la complejidad respecto al proceso evaluativo, ya que no basta el dominio teórico sobre selección de técnicas y construcción de instrumentos, es necesario la praxis, por tanto se indispensable el componente actitudinal en cada etapa del proceso evaluativo. Una idea que complementa a los postulados anteriores, es la concepción de competencia evaluativas de Jorro (2006, p.05), considera “son habilidades relacionadas con la valoración de la práctica

evaluativa que se desarrollan en cinco categorías e indicadores: Habilidades teóricas, competencias metodológicas, habilidades pedagógicas, habilidades semióticas y éticas que favorecen el buen proceso de evaluación de los aprendizajes”. Considerando este postulado es necesario que el acto evaluativo trasciende el simple hecho de aplicar un instrumento o procesar información, es eminentemente ético.

En este contexto, según los planteamientos de Jorro, 2006; Coronado, 2012; Ruiz, 2012; Zabalza, 2013; presentaron, en un término medio, respecto al análisis de los procesos e instrumentos aplicados, llegando así aún cuestionamiento reflexivo crítico medurado, ello debido a que en los últimos años la Unesco, Martín y Martínez (OEI) y otras instituciones internacionales han puesto énfasis en las competencias evaluativas:

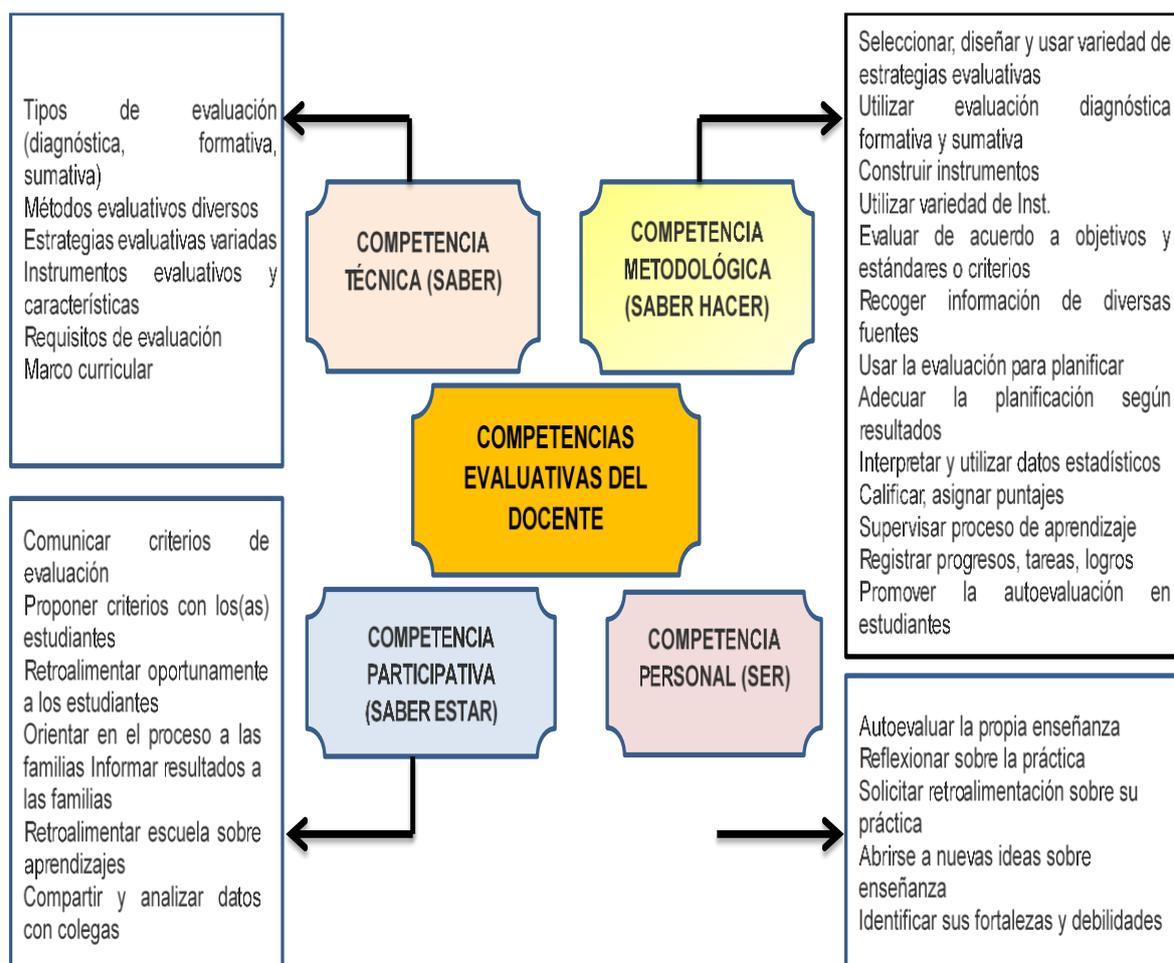


Figura 3. Las competencias evaluativas y los temas sobre evaluación

Nota: Adaptado autores varios

La figura, evidencia la presencia de cuatro competencias evaluativas fundamentales que todo docente debe poseer, siendo la de tipo metodológico (Saber hacer) la que agrupa el mayor número de criterios. La razón de dicho agrupamiento es debido a la naturaleza práctica de la evaluación, si bien es cierto demanda de un bagaje de conocimientos sobre teoría de la evaluación, este no resulta suficiente, ya que exige habilidades de diseño, organización, implementación de técnicas, estrategias e instrumentos de evaluación, por tanto conceptualizar las competencias evaluativas del docente predominan, de manera notoria, los aspectos procedimentales.

**Tabla 4.**

*Síntesis de los aspectos relativos a las competencias evaluativas*

<b>Competencia</b>	<b>Componentes de la competencia que el profesorado debería manejar</b>
Técnica (Saber)	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Conocer las características de la etapa de desarrollo de los diferentes grupos etarios, según el nivel educativo donde se desempeña.</li> <li>▪ Conocer las características individuales de los estudiantes.</li> <li>▪ Conocer los tipos de evaluación según sus diversas finalidades.</li> <li>▪ Conocer el marco curricular vigente y cómo aplicarlo.</li> <li>▪ Conocer la diversidad de instrumentos evaluativos posibles de usar, según el nivel donde se desempeña</li> </ul>
Metodológica (Saber hacer)	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Construir instrumentos evaluativos.</li> <li>▪ Adaptar instrumentos evaluativos existentes.</li> <li>▪ Diseñar instrumentos evaluativos adecuados al contexto.</li> <li>▪ Redactar instrucciones claras para los estudiantes.</li> <li>▪ Evaluar procedimientos y actitudes (no solo contenidos).</li> <li>▪ Diseñar instrumentos evaluativos variados (no solo pruebas). Evaluar durante el proceso (evaluación formativa).</li> <li>▪ Utilizar instrumentos evaluativos variados.</li> <li>▪ Elaborar instrumentos con diferentes tipos de pregunta.</li> <li>▪ Aplicar procedimientos variados (autoevaluación, coevaluación).</li> <li>▪ Diseñar procesos evaluativos que atiendan a la diversidad.</li> </ul>
Participativa (Saber estar)	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Trabajar en equipo con otros profesores. La evaluación de calidad demanda del trabajo de equipo</li> <li>▪ Compartir material evaluativo con colegas.</li> <li>▪ Intercambiar experiencias en torno a la evaluación.</li> <li>▪ Informar adecuadamente a los estudiantes y, de ser necesario, a la familia.</li> <li>▪ Informar al estudiante y la familia, de ser necesario, sobre el proceso de su hijo, no solo resultados.</li> <li>▪ Entregar retroalimentación oportuna, clara y personal al estudiante y a la familia</li> </ul>
Personal (Ser)	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Tener capacidad de autocrítica para revisar el propio desempeño.</li> <li>▪ Tener capacidad de apertura para recibir críticas de otros.</li> <li>▪ Mejorar la práctica con ayuda de la formación.</li> <li>▪ Mantenerse actualizado en el área de la evaluación.</li> <li>▪ Revisar constantemente la propia práctica.</li> </ul>

Nota: Quirós, C. (2017, p. 205). ¿Cuáles son mis competencias evaluativas? Revista Contrapontos-electronica, Vol., 17-N1-Itajaí.

En este contexto se hace necesario realizar un comentario en relación a cada componente de la valuación:

En la Competencia Técnica (saber), se refiere el dominio del evaluador referentes a las cualidades de los estudiantes, por ello se considera importante conocer el escenario, el contexto y personas con quienes se desarrollara las acciones evaluativas, por tanto, conocer sus intereses, necesidades y expectativas del estudiante es fundamental para la planificación del acto evaluativo. A partir de ello surgen las respuestas concretas y específicas a las tres grandes preguntas de la planificación: ¿qué actividades se va a realizar? ¿qué recursos necesitaremos? ¿qué medios emplearemos empleara evaluar?

La Competencia metodológica (saber hacer), que evidencia la parte práctica de la evaluación, vemos que centra su interés en la importancia de conocer y saber aplicar las técnicas y su respectiva construcción de instrumentos de evaluación considerando los objetivos, con aceptables niveles de objetividad, validez y confiabilidad. Esta competencia exige niveles aceptables de competencia para la construcción, adaptación y diseño de instrumentos variados de evaluación, tomado en cuenta la diversidad de los procesos y de nuestros estudiantes; así como la capacidad para la redacción de instrucciones claras y precisas que orienten el actuar frente al acto evaluativo.

Habilidad participativa (saber estar), resulta fundamental señalar la necesidad de un mente hospitalaria y solidaria por parte de los docentes para emprender un trabajo colaborativo si queremos desarrollar una evaluación de calidad. Esto implica la necesidad de socializar y compartir los materiales evaluativos con los colegas, definir en equipo las técnicas e instrumentos a emplear considerando los procesos y objetivos a alcanzar, lo que implica la necesidad de intercambiar no solo experiencias sino también el material que se está aplicando y que está dando buenos resultados. Pero para que esto funcione es fundamental cumplir con la función de informar los resultados de manera oportuna y adecuada, señalando las fortalezas, pero también la debilidades y sugiriendo la forma de superarlas.

Finalmente, frente a la competencia personal (ser), es fundamental la autocrítica, apertura para el dialogo y sobre todo la práctica evaluativa en el marco de ética y moral, ya que es necesario analizar y adoptar medidas correctivas para mejorar los procesos, lo cual va de la mano con la actualización permanente que a la alarga determina la mejora sustancial de la práctica evaluativa y, por ende, de la calidad de la labor educativa.

## **Modelo cognitivo y procedimental**

### **Dominio cognitivo**

El desarrollo del dominio cognitivo hace referencia a la habilidad que poseen las personas respecto al pensamiento, conocimiento y comprensión de la realidad. Esta habilidad del pensamiento está relacionado directamente con las habilidades psicomotrices e involucra las destrezas que deben ejecutarse de manera automática e integrada con procesos cognitivos, por tanto “la acción externa y la acción interna se complementan y son como las dos caras de la misma moneda” (Coll, Pozo, Sarabia y Valls (1994, p. 88).

Tomando como referencia el dinamismo que exige el desarrollo de las habilidades cognitivas y procedimentales, cabe precisar para la comprensión sobre los procesos cognitivos se asume los postulados referenciales de Rivas, López y Gonzales (2018, p.40), quienes afirmaron:

La cognición se refiere al conjunto de actividades a través de las cuales la información es procesada por el sistema psíquico; como se recibe, se selecciona, se transforma y se organiza la información: como se construyen representaciones de la realidad y como se crean conocimientos.

Este proceso interno constituye la base para la comprensión y adaptación del sujeto a su contexto, es decir permite actuar de una manera racional, ya que comprende procesos cognoscitivos complejos, siendo su función primordial regular

las acciones humanas y ayudar al proceso de adaptación del sujeto a su medio ambiente.

Según Hernández (1998, p. 277) afirmó:

El proceso cognoscitivo incluye a los objetivos cuyas conductas exigen procesos mentales o intelectuales que van desde la evocación de informaciones, que supuestamente han sido logradas, hasta la combinación y organización de éstas, de manera original para la formulación de juicios de valor.

Los procesos mentales agrupan un número de habilidades internas que el sujeto emplea para ejecutar actividades o destrezas consideradas como capacidades internas. Las mismas identificadas con ciertos niveles y orden progresivo basado en que el estudiante sea capaz de actuar (saber hacer) en determinados contextos, es decir disponer de información necesaria para comprender la información, explicar, analizar, sintetizar y evaluar. Por tanto “los procesos cognitivos son vías con las que los estudiantes pueden involucrarse activamente en la construcción de aprendizajes significativos” (Anderson & Krathwohl 2001, citado por Vicente, 2008, p. 65).

En el estudio se asume la propuesta de los procesos cognoscitivos de pensamiento completo de Bloom (1990), quien determino “seis clases principales: conocimiento, comprensión, aplicación, análisis, síntesis y evaluación” (p. 18). Las mismas comprenden un orden ascendente en el desarrollo de las habilidades del pensamiento que va desde la identificación de elementos sencillos, pasando por la comprensión de la misma, determinar su utilidad, analizar con minuciosidad los hechos hasta emitir un juicio valorativo de las observaciones. En términos de Anderson y Krathwohl (2001) citado por Andrew (2009), se consideran “habilidades del pensamiento de orden inferior (LOTS) y habilidades del pensamiento de orden inferior superior (HOTS): recordar, entender, aplicar, analizar, evaluar y crear” (p. 2).

Desde la perspectiva de Bloom esta clasificación o taxonomía representa una jerarquía en los procesos del pensamiento donde cada sujeto emplea al

momento de ejecutar una actividad o realizar un proceso mental. Por tanto el dominio de estos procesos refleja capacidades internas del sujeto que se van desarrollando a lo largo de la vida, mejorando de acuerdo a la contextualizando, generando aprendizajes significativos.

En esta línea ubicamos los máximos representantes del cognitivismo quienes plantearon teorías centrados en el aprendizaje significativo del sujeto y donde el estudiante es el sujeto activo y procesador de información: David Ausubel (1968) con su teoría sobre el aprendizaje significativo. Jean Piaget (1896), con la psicología cognitiva. Jerome Bruner (1964), con el aprendizaje por descubrimiento. Por tanto la tarea de los docentes se centra en la construcción y organización de experiencias didácticas innovadoras. (Schunk, pp. 192-208)

En este contexto la tarea del docente es generar estrategias de E-A innovadoras y al mismo tiempo estrategias evaluativas que permitan recoger información válida para su sistematización, análisis y toma de decisiones. En este sentido uno de los aspectos relevantes es el empleo de estas jerarquías taxonómicas en términos de capacidades a desarrollar por parte del estudiante. Por tanto “el uso de la taxonomía en la competencia evaluativa del docente un factor determinante de la calidad de su desempeño, ya que permite una mejor planificación de los objetivos de aprendizaje (dominios cognoscitivos), y la orientación del proceso evaluativo” (Soto, 2015, p.55).

La adopción de estrategias para el desarrollo de las habilidades cognitivas implica una serie de procesos internos que resultan jerárquicamente interdependientes, ya que la simple identificación de elementos de un proceso llevara automáticamente a un nivel superior de pensamiento y que esta a su vez a una mayor la profundización de análisis y evaluación. En consecuencia es pertinente adoptar estrategias que permitan consolidar dichas habilidades.

Según Beltrán, J. y otros (1987) citado por Coll, Pozo, Sarabia y Valls (1994, pp. 91-92), establecieron:

Las estrategias cognitivas para el aprendizaje involucran: Habilidades en la búsqueda de información, habilidades de asimilación y de retención de la información, habilidades organizativas, habilidades inventivas y creativas, habilidades analíticas, habilidades en la toma de decisiones, habilidades de comunicación, habilidades sociales y habilidades metacognitivas.

Por excelencia estos postulados se explicitan en cada acto del sujeto, debido que necesariamente se requiere de los procesos cognitivos para una adecuada ejecución de actividades, destrezas o desempeños.

### **Dominio procedimental**

El desarrollo de los aprendizajes procedimentales, implican la ejecución de actividades secuenciadas orientados a la consecución de ciertos propósitos según, Coll, Pozo, Sarabia y Valls (1994), un procedimiento “son un conjunto de actuaciones cuya realización permite llegar finalmente a determinadas metas (p. 84). Por tanto el desarrollo de una tarea educativa implica pasos secuenciados como condición necesaria de ejecución y resolución de problemas.

En dominio procedimental en el ámbito de la evaluación de aprendizajes implica la puesta en práctica de las habilidades del saber hacer, puesto que la selección de técnicas de evaluación y elaboración de los instrumentos contextualizados solicita como un requisito el dominio de destrezas en la praxis evaluativa. En términos de Coll, Pozo, Sarabia y Valls (1994), “trabajar los procedimientos significa, en definitiva, desvelar la capacidad de saber hacer. De saber actuar de manera eficaz” (p. 84). Contempla una diversidad de elementos en términos de capacidades o habilidades cognitivas, destrezas y actitudinal para el logro de los propósitos de forma secuencial y sistémica.

La planificación del proceso de enseñanza aprendizaje implica decisiones en cuanto a la previsión de los propósitos y las actividades en el aula, consecuentemente la incorporación de estrategias para la integración de conocimientos, destrezas y actitudes, por tanto las habilidades del docente en

cuanto al dominio procedimental son fundamentales para consecución de los propósitos educativos. Según Olivi y Robatto (2013, p. 3), “los contenidos procedimentales se relacionan con el saber hacer. Este saber hacer se construye en estrecha relación con los contenidos conceptuales y actitudinales o de valoración.”

En este contexto, las habilidades de saber hacer puede clasificarse considerando diversos criterios, en términos de Coll, Pozo, Sarabia y Valls (1994), es necesario considerar “el grado de generalidad de los procedimientos: según el número de componentes, según el orden y según las metas” (p. 86). Este dinamismo exige actuaciones más diversificadas debido a que incluyen necesariamente aspectos cognitivos y un número mayor de pasos o acciones que los componen. Por tanto el dominio procedimental necesariamente exige la puesta en práctica de la integralidad de las capacidades del docente, es decir los aspectos metodológicos, pedagógicos, semióticos y éticos. Sin duda la praxis evaluativa del docente no es un aspecto complementario, sino el aspecto medular de la praxis evaluativa. Es necesario referenciar el dominio procedimental como actuaciones ordenadas y orientadas hacia el logro de los propósitos. Dentro de la clasificación de este tipo de contenidos podemos considerar generales y específicos.

La ejecución de una actividad requiere de un conjunto de acciones secuenciadas que permitan integrar los diferentes saberes y al mismo tiempo la consecución de los propósitos establecidos, es decir otorgar una significatividad a los aprendizajes procedimentales, a partir del “conocimiento del procedimiento, composición de las acciones de que consta el procedimiento, integración y precisión del conjunto de la acción, contextualización del procedimiento, automaticidad de la ejecución, generalización del procedimiento” Coll, Pozo, Sarabia y Valls (1994, p. 108). Por tanto el reconocimiento inicial de cada uno de los elementos del proceso otorga una mayor comprensión de la funcionalidad, a su vez permite una adecuada contextualización de los contenidos procedimentales para que finalmente se logren procesos secuenciados con resultados alentadores.

Uno de los procesos trascendentales en la enseñanza aprendizaje es averiguar si los estudiantes poseen los conocimientos necesarios y si existen

desempeños que evidencian el logro de los propósitos, es decir la demostración de la idoneidad ejecución de ciertas actividades, en términos de Coll, Pozo, Sarabia y Valls (1994), es comprobar la funcionalidad de los conocimientos, observar hasta qué punto el aprendiz es capaz de utilizar los procedimientos en situaciones diversas cumpliendo los criterios o condiciones establecidos previamente (p. 127). Sin duda uno de los propósitos del acto evaluativo es recoger evidencias de la ejecución de actividades o desempeños que a su vez implican el uso y aplicación de las habilidades cognitivas y procedimentales, esta dinámica evidencia la relación y la funcionalidad entre los contenidos conceptuales, actitudinales y el saber hacer.

Cabe mencionar la intencionalidad de la evaluación se orienta a recoger evidencias de la ejecución de los procesos de aprendizaje empleando técnicas e instrumentos válidos y confiables, por tanto requiere que el docente demuestre sus habilidades metodológicas, pedagógicos y técnicas para la construcción de instrumentos de evaluación y su posterior aplicación.

Explícitamente el acto evaluativo requiere de la intervención directa del docente mediante un seguimiento minucioso del proceso de aprendizaje y la observación directa de los indicios o señales del grado o nivel de aprendizaje, es decir de las conductas observables.

Según los postulados de Coll, Pozo, Sarabia y Valls (1994, p. 130), quienes afirmaron:

Solo si se está al lado del alumno y se le observa en sus actuaciones es cuando se puede comprobar realmente el grado de aprendizaje conseguido, el sentido del progreso o los obstáculos que se encuentran y la eficacia de la enseñanza.

En este sentido es necesario adoptar una estrategia evaluativa para corroborar el nivel de aprendizaje y el cumplimiento de la intencionalidad de la evaluación, en este contexto es aplicable una evaluación inicial, formativa y samativa, ya que implica algún tipo de medición por parte del evaluador. Los resultados del proceso permitirán al docente adoptar estrategias de reajustes de los programas evaluativos.

La interacción permanente docente y estudiante en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los procedimientos ayuda favorablemente a fortalecer los conocimientos y destrezas, así mismo tomar conciencia de la importancia de los instrumentos de evaluación y los propósitos a alcanzar en la formación del estudiante universitario. Por consiguiente se pretende lograr que los aprendizajes sean significativos y eficaces.

### **I.3.3 Taller “dominio cognitivo y procedimental de la competencia”**

#### **Taller**

Según los postulados de Ander-Egg (1994, p. 10) “se trata de una forma de enseñar y sobre todo de aprender, mediante la realización de “algo”, que se lleva a cabo conjuntamente. Es un aprender haciendo en grupo”. Sin duda la centralidad en este tipo de trabajo son las actividades de aprendizaje donde los participantes tienen la oportunidad de compartir y aprender mutuamente. Así mismo, Cándelo, Ortiz y Unger (2003, p. 09) afirman “consiste en transferir conocimientos y técnicas a los participantes, de tal manera que estos los pueden aplicar”. En consecuencia es una manera de educar y aprender a través de actividades prácticas. Su principal característica radica en que se aprende desde lo vivencial. Si bien es cierto un taller de capacitación demanda la transferencia de conocimientos y técnicas referidas a la praxis evaluativa, en esencia los participantes se encuentren en capacidad de aplicar conocimientos para la transformación de la realidad; todo taller prevalece el aprendizaje de los participantes a diferencia de aquellas actividades donde predomina únicamente la asimilación cognitiva.

Desde la visión de Dewey, “aprendizaje practico” refiere a las actividades donde el aprendizaje se obtiene mediante la praxis de una actividad real e específica, ejecutando actividades organizadas, secuenciales de tal manera que proporcione información y desarrolle las habilidades procedimentales de acuerdo a los objetivos propuestos, por ejemplo el manejo de técnicas y la construcción de instrumentos. En suma es una estrategia metodológica que privilegia la participación directa mediante una tarea conjunta.

En el taller, el trabajo se hace más productivo, ya que intervienen aspectos como la interdisciplinariedad, procedimientos estructurados y secuenciales; un enfoque sistémico. Según Careaga, Sica, Cirillo y Da Luz (2006, p. 05), sostuvieron que el taller:

Es una forma de enseñar y aprender mediante la realización de algo. Se aprende desde lo vivencial y no desde la transmisión. Predomina el aprendizaje sobre la enseñanza. Se trata entonces de un *aprender haciendo*, donde los conocimientos se adquieren a través de una práctica concreta, realizando algo relacionado con la formación que se pretende proporcionar a los participantes. Es una metodología participativa en la que se enseña y se aprende a través de una tarea conjunta.

Por tanto las actividades vivenciales en el taller denominado “Dominio cognitivo y procedimental de la competencia” se concibe como un proceso sistemático, interdisciplinario, participativo, continuo, eminentemente práctico y vivencial, se orienta a la restitución y consolidación de las habilidades, capacidades y destrezas evaluativas de los docentes.

### **Elementos de un taller**

La ejecución de actividades vivenciales necesariamente requiere de procesos estructurados secuencialmente con el propósito de lograr los objetivos propuestos en la planificación inicial. Según Cándelo, Ortiz y Unger (2003, p. 34), “un taller incluye los siguientes pasos: el análisis previo de las necesidades, las preguntas clave para la planificación, la composición del grupo de participantes, el diseño del programa, el diseño del seguimiento”.

Visto desde esta perspectiva la ejecución del taller necesita de la decisión, participación activa y voluntaria de los sujetos en las actividades previstas, escapa a las prescripciones normativas. En la práctica del taller podemos reconocer y evidenciar algunos elementos básicos de que permiten una adecuada planificación y ejecución de las actividades de aprendizaje: requerimientos de una preparación

previa; trabajar en grupos pequeños; la intervención de moderador para conducir el desarrollo de actividades; desarrollo con procedimientos controlados; intervención de procesos de autoevaluación de los aprendizajes; actividades colaborativas integradas y multidisciplinarias que valore las experiencias personales; una decisión e intencionalidad operativa para la ejecución de las actividades.

Gracias a estos elementos constitutivos de un taller, concebimos como un proceso espacio-temporal, vivencial, reflexiva e interdisciplinaria donde intervienen un conjunto de personas dispuestas a aprender. Este proceso vivencial usualmente se ejecuta gradualmente, desde el desarrollo inicial, el proceso y la parte final, donde claramente es necesario el compromiso del grupo, confianza, integración y empatía que pueda generarse entre los integrantes del mismo. Siendo la dinámica del taller interesante para desarrollar habilidades prácticas, es también relevante en cuanto a la información que proporciona referido a las habilidades blandas de los participantes, por tanto el análisis y reflexión crítica, se convierte en un proceso fundamental para la sistematización del proceso evaluativo.

Un taller no alcanza tal connotación si el espacio no se inicia con la presentación de una necesidad, una contradicción o de un problema que invite a un proceso de reelaboración de los conocimientos y una restructuración de los procesos habituales de aprendizaje, es decir aquello que invite a generar nuevas ideas.

La ejecución de las actividades del taller es dialéctica por excelencia, dado que permitirá pasar de una reflexión a una conceptualización de los hechos producto de un análisis y sistematización de la información. Este dinamismo va creando de manera secuencial un proceso estratégico para afrontamiento de las dificultades académicas, al mismo tiempo, tiene efectos terapéuticos, debido a que las experiencias vivenciales generan una comunicación efectiva y confianza que facilita el inter aprendizaje. El éxito de la dinámica depende de las competencias didácticas y pedagógicas del o de los responsables de dirigir el taller. Por tanto, el taller se convierte en una estrategia efectiva para generar nuevos conocimientos partiendo de las experiencias vivenciales.

## **Pasos de un Taller**

La dinámica de la ejecución de las actividades de aprendizaje requiere de una planificación previa en un corto y mediano plazo, debido a que los participantes deben ejecutar actividades específicas orientadas a lograr los objetivos propuestos, sea en los módulos o actividades específicas del taller, en este sentido. Cándelo, Ortiz y Unger (2003, p. 34), afirmaron “la concepción de un taller incluye los siguientes pasos: el análisis previo de las necesidades; las preguntas clave para la planificación; la composición del grupo de participantes; el diseño del programa; el diseño del seguimiento”.

En este contexto el proceso evaluativo requiere de una planificación previa de las acciones vivenciales, para ello debe considerar las características de los participantes, los recursos, técnicas e instrumentos y aspectos generales y específicos para el acompañamiento y monitoreo de las actividades de aprendizaje, por tanto estas requieren de un proceso sistematizado de recojo, procesamiento de la información hasta la toma de decisiones. Según Hernández (2016, pp. 44-45) propusieron ciertos pasos necesarios para ejecución de actividades que implique trabajar con grupos pequeños:

Conocimiento de las personas que formarán parte del taller, es decir conocer sus características; conocer cuál es la demanda del grupo, en otras palabras, cuál es la necesidad. Diferenciar entre necesidades personales, grupales, comunitarias o institucionales; elaborar objetivos de alcance concreto, si es posible, factibles de lograr en el taller; planificar el número de encuentros que serán necesarios para cumplimentar la tarea en concordancia con la demanda y los objetivos; determinar el coordinador y analizar cuál es su capacidad, su experiencia, su grado de compromiso, su habilidad para tomar decisiones; determinar el tiempo y el espacio físico; especificar los recursos y los materiales.

En definitiva, se asume como estrategia efectiva para consolidación de los aprendizajes cognitivos, procedimentales y actitudinales, debido a que las

actividades vivenciales activan las dimensiones del ser humano: afectivo-social, comunicacional, espiritual (valores y moralidad), psicomotriz y cognoscitivo.

### **Selección de técnicas y construcción de instrumentos de evaluación**

En la praxis evaluativa no solo permite emitir juicios valorativos de los aprendizajes cognitivos o conceptuales, analizar los desempeños y logros de los aprendizajes esperados, sino también identificar y brindar los soportes necesarios para analizar posibles dificultades que imposibilitan lograr los propósitos planificados y la toma de decisiones oportunas. Por consiguiente, la evacuación formativa requiere de un sistema eficiente para la sistematización de la información obtenida e incorporar mejoras en el proceso enseñanza-aprendizaje y la praxis evaluativa del docente.

Por estas razones, el presente estudio se fundamenta en los postulados de Terry Tenbrink, quien diseñó un proceso metodológico para enfatizar en la importancia de la evaluación del dominio cognitivo y destrezas de los estudiantes a partir de la selección de técnicas y construcción de instrumentos válidos y confiables bajo principios del proceso de la evaluación. En consecución la evaluación de los aprendizajes desde el enfoque formativo debe priorizar el uso de diversas técnicas e instrumentos, debido que el escenario evaluativo no solo debe circunscribirse a la valoración de los aprendizajes cognitivos, memorísticos, sino debe incorporar estrategias evaluativas que valoren los desempeños. Por tanto la planificación de los propósitos evaluativos, debe prever las técnicas e instrumentos pertinentes que viabilicen la sistematización de los resultados, emisión de juicios valorativos, toma de decisiones y finalmente incorporar estrategias de mejora.

### **Técnicas e instrumentos de evaluación**

Dirección General de Desarrollo Curricular (DGDC). (2013, p.19), señaló “las técnicas de evaluación son los procedimientos utilizados por el docente para obtener información acerca del aprendizaje de los alumnos; cada técnica de evaluación se acompaña de sus propios instrumentos, definidos como recursos estructurados diseñados para fines específicos”. Teniendo en cuenta los principios del desarrollo humano, en especial los principios de maduración, diferenciación, las

inteligencias múltiples y las leyes del aprendizaje, se debe asumir las técnicas e instrumentos deben ajustarse a las particularidades de los estudiantes con el propósito de obtener y brindar datos válidos y confiables del proceso de aprendizaje. Ministerio de Educación MED (2009, p. 30), afirma “son procedimientos que nos permiten percibir o captar las conductas, conocimientos, habilidades, actitudes, valores, sentimientos y logros que exteriorizan los educandos y las más utilizadas son la observación, orales, escritas y manipulativas o de ejecución”.

La Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo (2013, p. 5), señaló que:

Las técnicas son procedimientos que buscan obtener eficazmente, a través de una secuencia determinada de pasos o comportamientos, uno o varios productos precisos. Determinan de manera ordenada la forma de llevar a cabo un proceso, sus pasos definen claramente cómo ha de ser guiado el curso de las acciones para conseguir los objetivos propuestos.

Para que las técnicas e instrumentos sean eficaces el docente evaluador debe considerar elementos del proceso evaluativo como el propósito de la evaluación, las características de los estudiantes, la naturaleza de la asignatura, las competencias a evaluar (capacidades, conocimientos, destrezas), el número de alumnos, el tiempo para el diseño de actividades, y otros recursos necesarios. De esta manera se puede lograr resultados satisfactorios del proceso evaluativo, por tanto las decisiones y herramientas con que cuenta el docente para realizar una buena evaluación, son determinantes. En términos de Pineda (2000, p.27) “las técnicas son el conjunto de procedimientos y actividades que permiten que se manifieste y demuestre el aprendizaje obtenido para poderlo valorar y comparar con los objetivos propuestos”.

## Clasificación de las técnicas

Las técnicas dadas a sus particularidades o especificaciones y el valor de estos procedimientos de evaluación, formalmente las técnicas se clasifican en aquellos que requieren la intervención directa de los sujetos evaluados: Cuestionarios o pruebas escritas; intervenciones orales; exámenes prácticas; estrategias grupales.

Ministerio de Educación (Minedu) (2009, p. 31), clasificó las técnicas de la siguiente manera:

- a) Observación: se basa en la percepción o impresión. El evaluador debe registrar sus apreciaciones en instrumentos estructurados.
- b) orales: pueden ser estructurados o (con guion o preparados) no estructurados (espontáneos). Utiliza la expresión verbal.
- c) Escritos: Pueden ser estructurados o no estructurados.
- d) Ejercicios Prácticos: Estos son llamados también de ejecución o manipulativos. Puede ser motrices, plásticos, intelectuales, trabajos y actividades realizadas.

En el ámbito educativo según el MED las principales técnicas empleados aluden a cuatro grupos, los cuales pueden ser contextualizados de acuerdo a la naturaleza de la asignatura, es decir otorgar una correspondencia entre la técnica e instrumento a utilizar en el proceso evaluativo. Por tanto en el proceso evaluativo la planificación se convierte en trascendental debido a que en ese momento se insertan estrategias para el diseño de técnicas e instrumentos de evaluación. En esta fase se adopta decisiones respecto a interrogantes ¿qué evaluar?, ¿cómo evaluar?, ¿con que evaluar?; es decir se toma las previsiones para un adecuado proceso evaluativo, sistematización de la información, emisión de juicios valorativos, toma de decisiones entre otros.

**Tabla 5.****Técnicas de evaluación**

Técnicas no formales	Técnicas semiformales	Técnicas formales
De práctica común en el aula, suelen confundirse con acciones didácticas, pues no requieren mayor preparación.	Ejercicios y prácticas que realizan los estudiantes como parte de las actividades de aprendizaje. La aplicación de estas técnicas requiere de mayor tiempo para su preparación.	Se realizar al finalizar una unidad o periodo determinado. Au planificación y elaboración es mucho más sofisticada, pues la información que se recoge deriva en las valoraciones sobre el aprendizaje de los estudiantes.
Observaciones espontaneas Conversaciones y diálogos Preguntas de exploración.	Ejercicios y prácticas realizadas en clase. Tareas realizadas fuera de clase.	Observación sistemática Pruebas o exámenes de tipo test. Pruebas de ejecución.

Nota: Ministerio de Educación (MED) (2006, p. 4). Técnicas e instrumentos de evaluación. Lima- Perú.

**Los Instrumentos de evaluación.**

Según Ravela (2006, p. 36), “los instrumentos de una evaluación son todos aquellos dispositivos contruidos para recoger evidencia empírica en forma sistemática sobre los aspectos relevantes de la realidad a evaluar”. Reafirmando lo mencionado, Delgado, X., et. al. (2010, p. 5), afirmaron “instrumentos, son los documentos utilizados que nos permiten obtener y medir el alcance de los objetivos que los alumnos alcanzaron en base a su aprendizaje de determinado tema”.

En la praxis evaluativa las herramientas constituyen los medios que emplea el docente para verificar cuanto sabe o conoce, que sabe hacer y qué actitud demuestra el proceso formativo los discentes. Es decir es un recurso que permite sistematizar información con fines de incorporación de mejora. Por tanto “son herramientas de las que se sirve el profesorado para obtener información que utiliza en la evaluación” (López, 2011, p. 65). Cabe señalar que las técnicas no trabajan solas, requieren necesariamente de una herramienta con que recoger la información que se necesita, esa herramienta son los instrumentos de evaluación;

por esto podemos afirmar todo instrumento de evaluación del aprendizaje está relacionado directamente con una determinada técnica.

Así por ejemplo la técnica de observación está ligado directamente a fichas de observación y listas de cotejo; la encuesta está ligado a los cuestionarios, las pruebas prácticas. De esta manera se establece la relación técnica – instrumento. Lógicamente que la elección de los instrumentos más idóneos a utilizar es responsabilidad directa del docente.

Según el Ministerio de Educación (2006, p.4):

Los instrumentos se constituyen en el soporte físico que se emplea para recoger la información sobre los aprendizajes esperados de los estudiantes. Todo instrumento provoca o estimula la presencia o manifestación de los que se pretende evaluar. Contiene un conjunto estructurado de ítems los cuales posibilitan la obtención de la información deseada.

Dentro de los criterios de evaluación que debe considerar el docente para tener un instrumento de calidad es que cumpla con ciertos criterios básicos, debe ser válidos, confiables, eficientes, transparentes, comprensibles, objetivos y otros, solo así podremos garantizar que la información recabada y los informes que podamos elaborar a partir de esta sea pertinente objetiva y de valor para los beneficiarios del proceso.

Los instrumentos de evaluación de manera general se caracterizan porque permiten comunicar a los interesados, los criterios de desempeños y condiciones de evaluación, por lo tanto facilitan la documentación del proceso. Los resultados obtenidos a través de estos facilitan al evaluador la información necesaria para elaborar un Plan de mejora o retroalimentación. La calidad de su construcción garantiza la objetividad, validez y confiabilidad del juicio del evaluador. Facilita la organización y estructuración de la evaluación. Facilita la obtención de evidencias de los desempeños. Permite la valoración de las evidencias y toma de decisiones con criterio psicométrico. Por tanto los instrumentos “es toda pieza de información

que muestra un aspecto de la realidad que nos interesa conocer y evaluar” (Ravela, 2006. p. 36).

### Clasificación de los Instrumentos de evaluación

Existen diversas clasificaciones de instrumentos de evaluación y estas dependen de los propósitos o la intencionalidad del evaluador. Por tanto según el postulado de López (2011, p. 67), los instrumentos se corresponden con las diferentes manifestaciones del conocimiento (oral, escrito y practico-procedimental), aunque otro criterio podría ser la finalidad que pretende (valorar saberes, procedimientos, comportamientos, actitudes, competencias).

Desde esta perspectiva es fundamental considerar los diferentes propósitos u objetivos planteados en la planificación del proceso educativo, estas pueden estar orientados a evaluar los aprendizajes, el proceso institucional u otro. Dentro de estas clasificaciones las más aceptadas son aquellos que se agrupa bajo la clasificación de instrumentos orientados a evaluar las evidencias o desempeños: directos e indirectos.

**Tabla 6.**

Técnicas e instrumentos para la evaluación de aprendizajes

Técnicas	Instrumentos	Aprendizajes que pueden evaluarse		
		Conocimientos	Habilidades	Actitudes y valores
Observación	Guía de observación	X	X	X
	Registro anecdótico	X	X	X
	Diario de trabajo	X	X	X
	Escala de actitudes	X	X	X
	Preguntas sobre el procedimiento	X	X	
Desempeños	Cuadernos de los alumnos.	X	X	X
	Organizadores gráficos.	X	X	
Análisis de desempeños	Portafolio	X	X	
	Rúbrica	X	X	X
	Lista de cotejo	X	X	X
Interrogatorio	Tipos textuales: debate y ensayo	X	X	X
	Tipo oral y escrito: pruebas escritas.	X	X	

Nota: Dirección General de Desarrollo Curricular (DGDC) (2013, p. 20).  
Estrategias y los instrumentos de evaluación desde el enfoque formativo.  
México, D.F.

### Dimensiones de la variable de estudio:

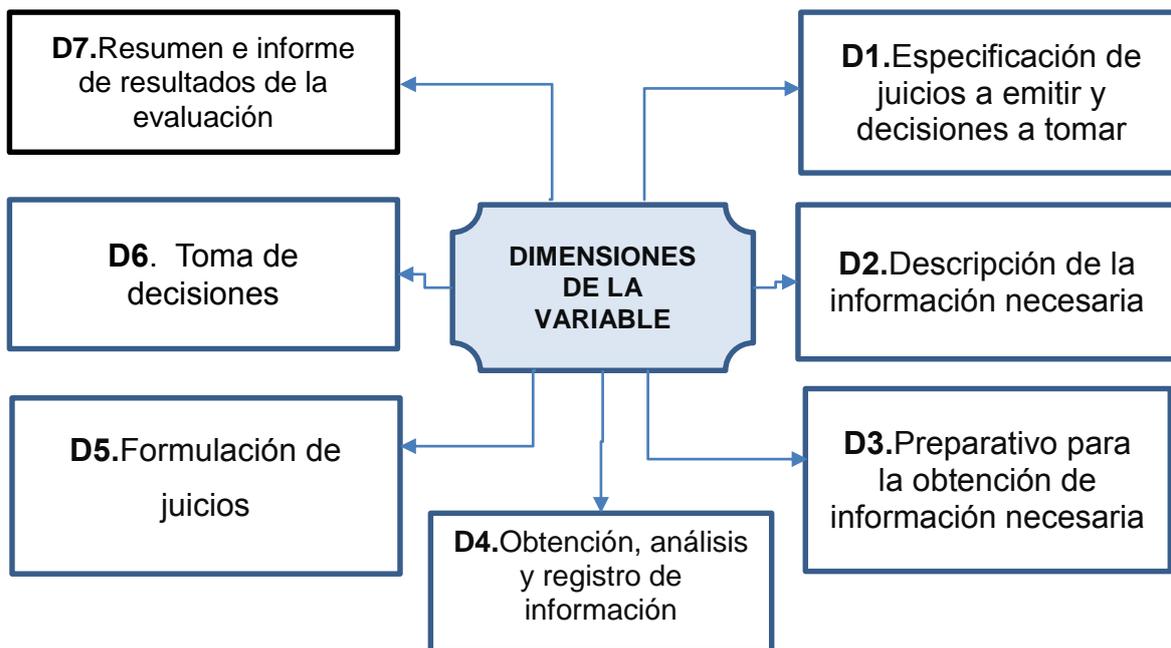


Figura 4. Dimensiones de la variable Selección de técnicas y construcción de instrumentos de evaluación

Nota: Adaptado de Tenbrink, T. (1999)

#### **D1: Especificación de juicios a emitir y decisiones a tomar**

El éxito de la evaluación radica en señalar con precisión los propósitos que persigue la misma: los resultados que pretende alcanzar y, por ende, las preguntas que busca responder, los juicios que pretende emitir sobre la base de las evidencias encontradas, asumir las consecuencias, los usos que darán a los resultados. Tal como lo señalara Ravena (2006).

Tenbrink (1999, p. 87), definió “los juicios como estimaciones de las condiciones presentes o predicciones del rendimiento futuro”. En esta dimensión se tendrán en cuenta: el nivel de realización presente en los estudiantes, los juicios por referencia a sí mismo, los juicios de se formulan por referencia a la norma, en los juicios por referencia a un criterio de realización.

## **D2: Descripción de la información necesaria**

En el proceso evaluativo es imprescindible describir la información necesaria para focalizar con claridad la información precisa; saber qué clase de información se está buscando. En este contexto se debe entender como “información sobre respuestas que dan las personas de su medio ambiente” (Tenbrink, 1999. p. 94). Esta dimensión está relacionada a estimaciones referente a la posibilidad de contar con información relevante del proceso evaluativo, es decir información empírica que deriva de la praxis del docente.

Según Tenbrink (1999, p. 93), la descripción de información refirió a:

La selección de la realidad a evaluar y la “construcción conceptual” de la misma; la definición de los propósitos de la evaluación; a producción de evidencia empírica (información, datos acerca de la realidad evaluada); la formulación de juicios de valor sobre la realidad evaluada; la toma de decisiones o acciones que transformen dicha realidad.

Estos pasos nos permitirán decidir el mejor momento para un buen recojo de la información, además de focalizar el lugar y el método, la técnica y el instrumento adecuado para obtenerla. Por lo explicado resulta fundamental e tener una descripción precisa de la información que deben proporcionar. Así mismo uno de los aspectos importantes es identificar las dimensiones para realizar una adecuada descripción y en el tiempo permita recopilar de forma eficiente. En términos de Tenbrink, (1999, p. 128), “sus notas pueden contener información sobre los comportamientos cognoscitivos, afectivo y psicomotor de los estudiantes; puede ser información sobre su rendimiento típico y el máximo”.

## **D3: Preparativo para la obtención de información necesaria**

Los preparativos básicos para un proceso de evaluación según Tenbrink (1999, p. 138), inicia con la formulación de interrogantes, es este sentido afirma:

La definición precisa de cada pregunta que requiere que se formule un juicio o se tome una decisión. Con la descripción de los juicios y decisiones que se planea hacer, se puede determinar más fácilmente el tipo de información que se necesitará para hacer esos juicios y decisiones. Con una buena descripción de los juicios y preparativos a formular y tomar y de la información necesaria, se pueden hacer los preparativos para obtener tal información. Dadas las tres condiciones básicas para obtener información resulta pertinente señalar: La localización de cualquier información objetiva y pertinente que pudiera estar disponible en el entorno; Tomar la decisión de cuándo y cómo se va a obtener la información todavía necesaria; Definir el tipo de herramienta o instrumento para la recolección de información, el cual puede ser seleccionado de los ya existentes o caso contrario, construirlo.

Los preparativos para la obtención de información, requiere de algunos pasos fundamentales que permita una claridad al momento de la recopilación de las informaciones, en tal sentido se asume los siguientes pasos: a) Localiza la información disponible según la secuencia establecida. b) Identifica las fuentes de información disponible de acuerdo a los objetivos de área. c) Recoge evidencia empírica de la evaluación de los aprendizajes. d) Selecciona técnicas para la recogida de información pertinente. e) Selecciona un tipo de instrumento de acuerdo a la actividad de aprendizaje y a la técnica seleccionada f) Construye instrumentos de evaluación de aprendizajes los confiables y válidos. g) Especifica las condiciones del instrumento de evaluación según protocolo de elaboración. h) Elabora los objetivos de instrucción en términos observables. i) Construye un continuum de realización que definan los niveles de rendimiento. j) Construye tabla de especificaciones de acuerdo a los objetivos de aprendizaje.

#### **D4: Obtención, análisis y registro de información**

Una vez obtenida la información o localizada en los archivos y fuentes disponibles, esta deberá pasar por un proceso de análisis, seguido registrado de forma sistemática. Este proceso de obtención se realizara mediante las

herramientas/instrumentos establecidos previamente al momento de la planificación de la evaluación, por tanto el análisis de los datos obtenidos demanda tener ciertas interrogantes.

Según Tenbrink (1999, p. 171), dado las condiciones es necesario tener presente los siguientes interrogantes:

¿Cuál fue el propósito o finalidad de la evaluación? ¿Qué fue evaluado? ¿Cuál fue el universo estudiado? ¿Cuál fue el enfoque de la evaluación? ¿Qué tipo de datos se proporciona y qué significan esos números? ¿Qué grado de precisión tiene la información? ¿En qué grado y de qué modo se contextualiza la presentación de los resultados? ¿Quiénes son los destinatarios de la información? ¿Qué consecuencias e implicancias tienen los resultados?

#### **D4: Formulación de juicios**

Uno de los propósitos de la evaluación es recoger evidencia empírica del proceso con la finalidad de tomar decisiones o implementar estrategias de mejora al proceso de enseñanza aprendizaje. En términos de Tenbrink (1999, p. 187), “la evaluación es el proceso de obtener información y utilizarla para formular juicios que a su vez usados para tomar decisiones”.

En este contexto un juicio puede ser entendida como “criterios que permiten discernir, clasificar o relacionar una cosa con una opinión” (Ruiz, 2012, p. 44). Estos criterios deben ser implementadas o consignadas en el momento de la planificación del proceso evaluativo en términos de estimaciones o aprendizajes esperados en un proceso. Se entiende la estimación es “el proceso de hacer esta comparación es esencial para la interpretación de puntuaciones de test estandarizados. El resultado de tal interpretación es un juicio de estimación” (Tenbrink, 1999, p. 188).

La emisión de un juicio de valor implica necesariamente contar con información básica referente a las estimaciones iniciales consideraras en la planificación y los resultados del proceso; contrastación de los resultados finales

para la emisión de juicios. En términos Ravela (2006, p. 38), “la esencia de la evaluación es establecer un juicio de valor. Este surge principalmente de contrastar la evidencia empírica con el referente para formular valoraciones sobre la realidad”.

### **D6: Toma de decisiones**

Esta dimensión hace referencia a la capacidad para tomar decisiones, la cual constituye un proceso complejo, riguroso, creativo y flexible que nos conduce a tomar buenas decisiones, siempre en cuando se siga cuidadosa y sistemáticamente los pasos de dicho proceso.

Según Narayan y Corcoran-Perry (1997), citado por Sanz de Acedo (2012, p. 92), afirmó:

Es una interacción entre una persona que ha de elegir algo y un problema que requiere cierta determinación en un entorno específico. Esta interacción se vislumbra en una serie de preguntas, entre otras las siguientes: ¿Cuál es la meta que se busca al tomar esta decisión? ¿Cuál es el punto de vista que la rige? ¿A qué cuestión concreta se trata de responder? ¿Es necesaria más información para una respuesta adecuada? ¿Se puede pensar en otras alternativas? ¿Cuáles serán las consecuencias si se decide esto o aquello?

El propósito de todo acto evaluativo es tener algún resultado sobre las actividades de aprendizaje. Eso es lo que le da sentido y valor a la evaluación: permitir un nuevo juicio de la situación de aprendizaje, a su vez genera en los sujetos que intervienen nuevos modos de actuar y pensar en favor de la transformación de la realidad. Según estas consideraciones “la vocación principal de toda evaluación es modificar la realidad, pero la evaluación por sí misma no produce cambios si no hay actores que usen los resultados y tomen decisiones a partir de las valoraciones resultantes de la misma” (Ravela, 2006, p. 41).

Considerando lo expuesto, para establecer los pasos más importantes para la toma de decisiones, lo primero es entender “el proceso de decisión puede llevarse

a cabo considerando una serie de fases, cuyo seguimiento garantiza en cierto sentido la eficacia del mismo: planear la necesidad, representar el proceso, definir objetivos, generar alternativas, evaluar alternativas, seleccionar la mejor” (Sanz de Acedo, 2012, p. 92).

### **D7: Resumen e informe de resultados de la evaluación**

En el proceso final de la evaluación “los resúmenes de los resultados de la evaluación dan la información básica para el informe” (Tenbrink, 1999, p. 234). Es decir la sistematización de las informaciones de diversos instrumentos empleados en el proceso evaluativo sean cuantitativos o cualitativos con el propósito de tener un primer acercamiento a la realidad evaluada. Por tanto en evaluador o “un docente utiliza el resumen como un modo de averiguar por sí mismo lo que sus esfuerzos en evaluación han producido. Usa un informe como modo de comunicar a otros los que ha averiguado” (Ibídem, p. 234).

Según Ravela (2006, p. 41), afirmó “si bien no son los evaluadores quienes deben tomar decisiones o emprender acciones, sí es su responsabilidad comunicar los resultados de manera apropiada”. Por consiguiente el informe de resultados (evaluación) demanda del evaluador la capacidad de resumir las evidencias y los juicios emitidos en torno a ellas en reportes comprensibles.

La evaluación pierde valor si no ayuda a conocer y transformar la realidad. De ahí la importancia de invertir tiempo para entrar en contacto directo con disímiles beneficiarios para dar a conocer los resultados y colaborar en la reflexión de sus implicancias. Además, como ya se sabe los informes pueden ser emitidos en forma escrita, en forma oral; también puede ser formales e informales, para beneficio de los usuarios: docentes, estudiantes, padres de familia y la comunidad. Siendo el objetivo final “comunicar la información incluida en el resumen de evaluación” (Tenbrink, 1999, p. 234).

## **Capacidad, estándar y criterios e indicadores**

### **Capacidad**

El término capacidad por sus múltiples acepciones presenta diversas definiciones, pero íntimamente ligada a la competencia. Según Castillo y Cabrerizo (2010, p. 66), definieron como “la capacidad se entiende como la disponibilidad o potencialidad que tiene el estudiante para aprender (inteligencia, aptitud, motivación)”. Es decir el conjunto de habilidades o conjunto de saberes (ser, hacer y estar). Por tanto moviliza un conjunto de componentes y estrategias de aprendizaje para consolidarla.

La capacidad es también un concepto propio del ámbito de la psicología y tiene relación con los conceptos de aptitud y habilidad. La capacidad hace referencia al poder para realizar un acto físico o mental, ya sea éste un poder innato o alcanzable por el aprendizaje. Tener capacidad, supone poder realizar una tarea cuando se den las circunstancias y condiciones específicas para ello.

En general, el uso del concepto tiende a restringirse al campo cognitivo o intelectual. En relación con las aptitudes, podemos notar que a diferencia de ellas, en el concepto de capacidad se incluye, por una parte, la noción de poder en la idea del poder para realizar actos y tareas específicos, y por otra, la referencia que se hace a habilidades específicas distinguiéndolas de las generales.

### **Estándar**

Casassus, J. (1997, p. 4) señaló que:

Los estándares son construcciones (constructos teóricos) de referencia que nos son útiles para llevar adelante acciones en algún ámbito determinado. Estos constructos son elaborados y acordados entre personas con el conocimiento y la autoridad para hacerlo. Son informaciones sistematizadas y disponibles que nos dan una sensación de seguridad en nuestro accionar cotidiano, en el sentido

de que tenemos confianza de que lo que esperamos que vaya a ocurrir, efectivamente ocurrirá.

Notemos que el estándar nos sirve para formular juicios en el ámbito en el que quiero operar. Los estándares nos pueden ser muy útiles para poder accionar con seguridad en lo que se puede esperar en relación a un servicio. Podemos entonces decir que los estándares son informaciones que poseen las siguientes nueve características: son informaciones para ser utilizadas como referencias; se sitúan en el ámbito de la acción; son sistematizadas por personas autorizadas; nos permiten actuar con mayor seguridad; informan acerca de lo que se espera sea el resultado del proceso, producto o servicio que queremos utilizar; deben estar disponibles públicamente Indican y delimitan responsabilidades; están sujetos a la rendición de cuentas, y son indicadores del nivel de calidad de la cotidianidad de nuestras vidas.

Los estándares se aplican entonces para medir el valor agregado. Dicho de esa manera, es lo que se espera que todos los alumnos puedan adquirir del sistema educativo. Esto es lo que denominamos las competencias.

### **Criterios de evaluación**

Según Ruiz (2012, p. 40), afirmo que los criterios:

Son el conjunto de atributos que debe presentar el resultado obtenido y el desempeño del evaluado. Pueden ser cuantitativos (tiempos, cantidades, proporciones) o cualitativos (calidades, grados); podría decirse que estos criterios son las metas que se proponen evaluar y evaluado frente al resultado deseado.

Según la Directiva N° 028 citado por Universidad Peruana Cayetano Heredia (2001, p. 12) “los criterios son categorías que actúan como referentes para establecer el nivel de desarrollo de la competencia. Así cada área teniendo en cuenta su naturaleza e importancia tiene sus propios criterios de evaluación”. Reafirma los postulados indicando “los criterios son los parámetros que nos

precisan lo que debe ser evaluado en cada área curricular” (Universidad Peruana Cayetano Heredia, 2001, p. 12).

### **Indicadores de evaluación**

Ministerio de Educación (MED) (2007, p. 24), “son enunciados que describen señales o manifestaciones que evidencian con claridad los aprendizajes de los estudiantes respecto a una capacidad o actitud”

En primer lugar, Jaeger (1978) citado por Morduchowicz (2006, p. 2), señaló:

Que deben ser denominados indicadores todas las variables que: representen un status agregado o un cambio de cualquier grupo de personas, objetos, instituciones o elementos que se encuentran bajo estudio y, son esenciales para informar sobre ese status o su cambio para comprender sus condiciones. Por eso, se considera que permiten describir y evaluar fenómenos cuantitativamente. Así, un indicador es una medida específica, explícita y objetivamente verificable de los cambios o resultados de una actividad o necesidad.

Su estructuración responde a un constructo único que representa una triangulación que la componen según MED (2007, p. 24) tres aspectos específicos:

Una capacidad específica, que generalmente hace alusión a una operación mental o proceso cognitivo (discrimina, infiere, etc.) Un contenido que hace posible el desarrollo de la capacidad específica, responde a la pregunta ¿qué es lo que... (Más capacidad específica)? un producto en el que se evidencia el desarrollo de la capacidad específica

### **Características de los Indicadores.**

En el proceso evaluativo los indicadores juegan un papel primordial toda vez que describen las habilidades y destrezas para evidenciar los logros o aprendizajes

esperados. Según DEC-Coneau (2012, p. 13), señala las principales características de los indicadores de evaluación:

a) Representan una medida cuantitativa o cualitativa; b) Deben revelar los propósitos de los criterios de evaluación elaborados; c) Deben ser comprensibles para que puedan ser interpretados por todos los involucrados en el proceso; d) Deben ser verificables; e) Deben servir para orientar futuras decisiones para mantener o modificar acciones.

Una de las principales características del indicador es que este debe ser claro, específico y tener un marco temporal. En otras palabras, indicadores vagos e inespecíficos deben ser evitados.

FIDA (2002), citado por Morduchowicz (2006, p. 4), afirmó:

Así, se espera que se encuentren definidos inequívocamente los siguientes elementos: i) el grupo-objetivo al que se refiere el indicador, ii) la unidad de medición que se utilizará, iii) el calendario o cronograma de seguimiento y/o de producción de la información para desarrollarlo, iv) la determinación de la línea de base o punto de referencia para la comparación y, v) el lugar o zona que se monitoreará

Para saber qué indicadores utilizar, lo primero es tener en claro su propósito. Esto reduce la información a recoger. Por ejemplo, en el National Science Foundation de los Estados Unidos utilizan ocho criterios para la selección y utilización de indicadores, Shavelson (1991) citado por Morduchowicz (2006, p. 5), establece los criterios:

Reflejar aspectos “centrales” sobre la educación en ciencias y matemáticas; proveer información pertinente sobre problemas actuales o potenciales; medir factores que puedan influir en las políticas; medir comportamientos más que percepciones; ser

confiables y válidos; proveer relaciones cuantitativas; ser factibles de ser implementados y; estar dirigidos a una amplia audiencia.

UNC-GA (1996) citado por Morduchowicz (2006, p. 5), mencionó:

a) claros y comprensibles, b) un reflejo de los esfuerzos de la institución, c) mensurables, auditables y no sujetos a manipulación, d) relevantes para las metas y estrategias, e) flexibles para reflejar diferencias institucionales e históricas, f) estables para dar tiempo a la institución a responder a ellos y, g) operacionales, es decir, que se pueda trabajar con ellos.

Según el MED (2000) citado por Universidad Peruana Cayetano Heredia (2001, p. 12), “los indicadores son descriptores de los cambios o resultados que evidencia el estudiante como consecuencia del proceso de enseñanza aprendizaje”. Por tanto consideramos la metaevaluación como la autorreflexión crítica que realiza el docente sobre su práctica evaluativa con la intencionalidad de mejorarla permanentemente.

DEC-Coneau (2012, p. 19), señaló entre los principales requisitos que debe contar un instrumento para ser empleado:

a) Validez: Un instrumento es considerado válido cuando sirve para evaluar lo que se pretende. En otras palabras: cuando la información que permite obtener es coherente con los criterios y evidencias de desempeño, de producto y de conocimiento estipulados en la norma. b) Confiabilidad: Un instrumento es confiable cuando al ser aplicado por distintas personas para evaluar a un mismo postulante, se obtienen resultados semejantes en situaciones similares. c) Representatividad: La relevancia de los distintos aspectos considerados en detrimento de los menos significativos. d) Objetividad: independencia del juicio del evaluador en el registro de la información.

## **I.4. Formulación del problema**

### **I.4.1 Problema general**

¿Cuál es la influencia del taller dominio cognitivo y procedimental de la competencia en la selección de técnicas y construcción de instrumentos de evaluación en docentes de educación superior del área de Desarrollo académico de una universidad privada de Lima, 2017?

### **I.4.2 Problemas específicos**

Problema específico 1

¿Cuál es la influencia del taller dominio cognitivo y procedimental de la competencia en la especificación de los juicios a emitir y decisiones a tomar en docentes de educación superior del área de Desarrollo académico de la Universidad privada de Lima?

Problema específico 2

¿Cuál es la influencia del taller dominio cognitivo y procedimental de la competencia en la descripción de la información necesaria en docentes de educación superior del área de Desarrollo académico de una universidad privada de Lima?

Problema específico 3

¿Cuál es la influencia del taller dominio cognitivo y procedimental de la competencia en el preparativo para la obtención de información necesaria en docentes de educación superior del área de Desarrollo académico de una universidad privada de Lima?

#### Problema específico 4

¿Cuál es la influencia del taller dominio cognitivo y procedimental de la competencia en la obtención, análisis y registro de información en docentes de educación superior del área de Desarrollo académico de una universidad privada de Lima?

#### Problema específico 5

¿Cuál es la influencia del taller dominio cognitivo y procedimental de la competencia en la formulación de juicios en docentes de educación superior del área de Desarrollo académico de una universidad privada de Lima?

#### Problema específico 6

¿Cuál es la influencia del taller dominio cognitivo y procedimental de la competencia en la toma de decisiones en docentes de educación superior del área de Desarrollo académico de una universidad privada de Lima?

#### Problema específico 7

¿Cuál es la influencia del taller dominio cognitivo y procedimental de la competencia en el resumen e informe de resultados de evaluación en docentes de educación superior del área de Desarrollo académico de una universidad privada de Lima?

### **1.5. Justificación del estudio**

Según los postulados de Ruiz (2007), “por justificación se entiende sustentar, con argumentos convincentes, la realización de un estudio, en otras palabras, es señalar por qué y para qué se va a llevar a cabo dicha investigación” (p. 45).

Rojas (2013), afirmó:

Por justificación se entiende sustentar la realización de un estudio con argumentos convincentes, para lo cual se requiere apoyarse en elementos teóricos, empíricos e históricos pertinentes y en las necesidades institucionales y sociales. En otras palabras, en la justificación tiene que exponerse en forma clara y precisa por qué y para qué se va a llevar a cabo el estudio (p. 63).

### **I.5.1 Justificación epistemológica**

El fundamento epistemológico de la investigación radica en que el investigador adopte una postura con respecto a la realidad observada, y siga procesos sistemáticos para llegar a una verdad, es decir, la manera de adquirir el conocimiento en base a determinados principios y procedimientos propios de la investigación científica. Según Ardoino (2005), “la epistemología establece las condiciones y alcances para el estudio y validación del conocimiento conducentes a establecer un marco referencial” (p. 27).

En este sentido el fundamento epistemológico de esta investigación se basa en la teoría de Rene Descartes. Este epistemólogo propuso desde el racionalismo reglas o razones fundamentales para el entendimiento del saber humano y el desarrollo de su método, compuesto por cuatro elementos: evidencia, análisis, deducción y comprobación. Es decir la generación de conocimiento humano a partir de las estructuras mentales ideas innatas siguiendo procesos rigurosos que implican su metodología.

Este postulado se relaciona con nuestra investigación, debido que la praxis evaluativa del docente requiere el dominio de habilidades cognitivas (saber) y procedimentales (saber hacer). Considerando estos requerimientos y los postulados epistemológicos, es fundamental que el docente genere conocimientos en las estructuras mentales (razonamientos innatos), luego poner en práctica. Es imprescindible el dominio teórico de métodos, técnicas e instrumentos para luego

plasmar en la praxis evaluativa. Por tanto el acto evaluativo requiere procesos racionales respecto a su dinámica, ejecutando un análisis de la realidad a evaluar, deducción de posibles juicios valorativos, tomando decisiones y a partir de ello abordar a conclusiones susceptibles de comprobación.

Considerando el aspecto procedimental de la evaluación, la investigación se sustenta en la teoría de John Locke, quien postulo la adquisición de conocimientos mediante procesos empíricos, es decir el hombre adquiere conocimiento mediante la experiencia. Este postulado se relaciona con nuestra investigación, ya que el acto evaluativo implica interacciones entre el sujeto evaluador y el evaluado, generando un conjunto a conocimientos compartidos, por tanto la acción evaluativa representa un espacio de íteraprendizaje. Asumiendo que los conocimientos provienen de interacción del docente-estudiante y su contexto, el fenómeno evaluativo deriva principalmente de la racionalidad del docente y las experiencias sensoriales que implica el uso de métodos, técnicas, estrategias y herramientas evaluativas.

### **I.5.2 Justificación axiológica**

En el contexto educativo diversos postulados se enfocan en lograr el objetivo máximo educar personas el cual implica un acondicionamiento moral y ético. Al respecto Araujo, Clemenza y Ferrer (2006, p. 176), afirmaron “el componente axiológico, como los valores y principios morales aplicados en la praxis de la profesión. Constituyen los actos morales que orientan la actuación docente en el ejercicio de una actividad de aprendizaje contextualizado a una realidad determinada”.

En este sentido el fundamento axiológico de esta investigación se basa en los postulados de Immanuel Kant. Quien propuso desde el imperativo categórico (ley practica) los fundamentos y principios de la moralidad humana desde la racionalidad. Es decir las formas de actuar categóricamente sin ningún condicionamiento material.

Este postulado se relaciona con nuestra investigación, ya que la acción docente en el proceso evaluativo implica la emisión de juicios valorativos

conscientes y libres, los cuales deben originarse en la voluntad, la moral y la ética. Por tanto el imperativo categórico señala las formas de actuación de los sujetos basada en los principios de la moralidad y la autonomía. Desde esta perspectiva asumimos el respeto irrestricto a la autonomía y la libertad de las personas, así como el respeto a los principios morales y aspectos culturales, la confidencialidad, la participación voluntaria, así como a la veracidad de los datos. En definitiva el componente axiológico en el proceso evaluativo requiere la actuación del evaluador basados en la transparencia, honestidad, principios y valores que conlleven a una actuación buena y sobre todo virtuosa.

### **I.5.3 Justificación ontológica**

La concepción ontológica representa un saber racional de la esencia del ser, es decir una conceptualización y comprensión de la caracterización de sus dimensiones. Según Echevarría (2005, p.19), “la ontología hace referencia a nuestra comprensión genérica nuestra interpretación de lo que significa ser humano”. Se explica su naturaleza, organización, su estructuración y sus contenidos en términos de preceptos esenciales correspondiente a una realidad.

En este sentido el fundamento ontológico de esta investigación se basa en el postulado Aristotélico. Quien propuso el estudio del ser desde su propia esencia, tomando el mismo como un principio, es decir asumiendo por principio, el punto desde donde cada acto puede realizarse de la mejor forma. Aborda su estudio desde un modo universal, investigando sus propiedades, cualidades, principios más generales que lo rigen. Desde esta perspectiva este postulado se relaciona con nuestra investigación, ya que en el proceso evaluativo el objeto de estudio hace referencia a la idealización de la interacción del sujeto y su contexto, es decir la actuación del sujeto en el proceso de enseñanza aprendizaje, por tanto se toma como principio la realidad donde se comparten conocimientos, protocolos, sistemas evaluativos, instrumentos que finalmente determina una idealización de ser humano. Es decir los supuestos ontológicos refieren a la visión de la realidad que tiene el investigador, su dinámica, la complejidad del proceso y el tipo de problema, sin duda busca respuestas a las necesidades del ser humano y sociedad.

De esta forma las prácticas evaluativas implican directamente actividades humanas y estas no están exentas de cambios en la conducta, aprendizajes y paradigmas, pero esencialmente explicitan los problemas de una realidad, independientemente del fin y del dominio de habilidades, en esencia el respeto y valoración del ser humano en su plenitud.

#### **I.5.4 Justificación metodológica**

Desde la perspectiva metodológica la práctica evaluativa es la parte central de proceso debido a que los propósitos y las acciones planificadas se concretan, es decir se explicitan el uso de métodos, técnicas, estratégicas e instrumentos fundamentados en los principios epistemológicos. Según Bausela (2003, p. 368), “el componente metodológico se fundamenta en los estudios especializados referidos a técnicas, estrategias, recursos y las praxis de los sujetos, orientados a solucionar problemas que derivan de las necesidades de los sujetos”. Considerando la dimensión técnico-metodológico como parte medular del proceso evaluativo es necesario comprender la real dimensión del acto evaluativo, teniendo claro los propósitos, los contenidos, los procedimientos, las técnicas e instrumentos, por consiguiente esta caracterización constituye una praxis compleja.

Desde la perspectiva metodológica, se incorpora procesos inherentes a la aplicación de métodos evaluativos en procura de obtener información relevante para atender la praxis evaluativa. Su aporte es fundamental debido a que su ámbito de ejecución toma como referentes los procedimientos del método científico en el diseño y construcción instrumentos de evaluación coherentes con los objetivos de aprendizajes programados en las unidades de aprendizajes.

Desde la perspectiva práctica la investigación contribuirá a fortalecer las competencias evaluativas de los docentes en la selección de técnicas y construcción de instrumentos de evaluación contextualizados a una disciplina, así valorar objetivamente el desarrollo de las habilidades y logros de aprendizajes mediante procesos e instrumentos sistematizados. En ese sentido el aporte práctico, también involucra la conformación de espacios de intercambios de experiencias evaluativas.

## **I.6. Hipótesis**

### **I.6.1 Hipótesis general**

Es significativa la influencia del taller dominio cognitivo y procedimental de la competencia en el la selección de técnicas y construcción de instrumentos de evaluación en docentes de educación superior del área de Desarrollo académico de una universidad privada de Lima, 2017.

### **I.6.2 Hipótesis específicas**

#### Hipótesis específica 1

Es significativa la influencia del taller dominio cognitivo y procedimental de la competencia en la especificación de los juicios a emitir y decisiones a tomar en docentes de educación superior del área de Desarrollo académico de una universidad privada de Lima.

#### Hipótesis específica 2

Es significativa la influencia del taller dominio cognitivo y procedimental de la competencia en la descripción de la información necesaria en docentes de educación superior del área de Desarrollo académico de una universidad privada de Lima.

#### Hipótesis específica 3

Es significativa la influencia del taller dominio cognitivo y procedimental de la competencia en el preparativo para la obtención de información necesaria en docentes de educación superior del área de Desarrollo académico de una universidad privada de Lima.

#### Hipótesis específica 4

Es significativa la influencia del taller dominio cognitivo y procedimental de la competencia en la obtención, análisis y registro de la información en docentes de educación superior del área de Desarrollo académico de una universidad privada de Lima.

#### Hipótesis específica 5

Es significativa la influencia del taller dominio cognitivo y procedimental de la competencia en la formulación de juicios en docentes de educación superior del área de Desarrollo académico de una universidad privada de Lima.

#### Hipótesis específica 6

Es significativa la influencia del taller dominio cognitivo y procedimental de la competencia en la toma de decisiones en docentes de educación superior del área de Desarrollo académico de una universidad privada de Lima.

#### Hipótesis específica 7

Es significativa la influencia del taller dominio cognitivo y procedimental de la competencia en el resumen e informe de resultados de la evaluación en docentes de educación superior del área de Desarrollo académico de una universidad privada de Lima.

## **I.7. Objetivos**

### **I.7.1 Objetivo General**

Determinar la influencia del taller dominio cognitivo y procedimental de la competencia en el la selección de técnicas y construcción de instrumentos de evaluación en docentes de educación superior del área de Desarrollo académico de una universidad privada de Lima, 2017.

### **I.7.2 Objetivos Específicos**

#### Objetivo específico 1

Determinar la influencia del taller dominio cognitivo y procedimental de la competencia en la especificación de los juicios a emitir y decisiones a tomar en docentes de educación superior del área de Desarrollo académico de una universidad privada de Lima.

#### Objetivo específico 2

Determinar la influencia del taller dominio cognitivo y procedimental de la competencia en la descripción de la información necesaria en los docentes del área de Desarrollo académico de una universidad privada de Lima.

#### Objetivo específico 3

Determinar la influencia del taller dominio cognitivo y procedimental de la competencia en el preparativo para la obtención de información necesaria en docentes de educación superior del área de Desarrollo académico de una universidad privada de Lima.

#### Objetivo específico 4

Determinar la influencia del taller dominio cognitivo y procedimental de la competencia en la obtención, análisis y registro de la información en docentes de educación superior del área de Desarrollo académico de una universidad privada de Lima.

#### Objetivo específico 5

Determinar es la influencia del taller dominio cognitivo y procedimental de la competencia en la formulación de juicios en docentes de educación superior del área de Desarrollo académico de una universidad privada de Lima.

#### Objetivo específico 6

Determinar la influencia del taller dominio cognitivo y procedimental de la competencia en la toma de decisiones en docentes de educación superior del área de Desarrollo académico de una Universidad privada de Lima.

#### Objetivo específico 7

Determinar la influencia del taller dominio cognitivo y procedimental de la competencia en el resumen e informe de resultados de la evaluación en docentes de educación superior del área de Desarrollo académico de una universidad privada de Lima.

## **II. Método**

## II.1. Diseño de investigación

“El diseño es la estructura a seguir en una investigación, ejerciendo el control de la misma a fin de encontrar resultados confiables y su relación con los interrogantes surgidos de los supuestos e hipótesis-problema” (Tamayo y Tamayo, 2004, p. 108). En consecuencia para el investigador se convierte en una estrategia para establecer pautas necesarias para la ejecución de actividades investigativas planificadas con la intención de lograr los propósitos y dar soluciones a la problemática.

Tamayo y Tamayo (2004, p. 108), reafirmó su postulado indicando:

Es un planteamiento de una serie de actividades sucesivas y organizadas, que pueden adaptarse a las particularidades de cada investigación y que nos indican los pasos y pruebas a efectuar y las técnicas a utilizar para recolectar y analizar los datos.

Considerando los postulados anteriores, la metodología propuesta en el presente estudio presenta un enfoque cuantitativo, según Hernández, Fernández y Baptista (2010, p. 4), la “investigación cuantitativa usa la recolección de datos para probar hipótesis, con base en la medición numérica y el análisis estadístico, para establecer patrones de comportamiento y probar teorías”. Por tanto en la investigación se procederá a la recolección de información producto del proceso de ejecución de los talleres.

El método en este estudio fue el método hipotético-deductivo.

Según el Diccionario de psicología científica y filosófica, el método hipotético deductivo “es el procedimiento o camino que sigue el investigador para hacer de su actividad una práctica científica”, por tanto “parte de una hipótesis plausible como consecuencia de sus inferencias del conjunto de datos empíricos o de principios y leyes más generales” (Sánchez y Reyes, 2015, p. 59).

En el presente estudio el tipo de investigación que se asume es aplicado.

Según Valderrama (2015, p. 39), “es también llamada práctica, empírica, activa o dinámica, y se encuentra íntimamente ligada a la investigación básica, ya que depende de sus descubrimientos y aportes teóricos para poder generar beneficios y bienestar a la sociedad”.

En este sentido el estudio está orientado a desarrollar actividades prácticas orientados a fortalecer las habilidades de los docentes en la selección de técnicas y construcción de instrumentos de evaluación de aprendizaje mediante el taller denominado “Dominio cognitivo y procedimental de la competencia”.

El estudio asume un diseño experimental.

Según Supo (2014), Hernández, Fernández y Baptista (2014, p.130), coincidieron en afirmar “un diseño experimental es aquel en el que se manipulan las variables con la finalidad de probar las hipótesis”. En este contexto en el estudio se ejecutara la intervención en la muestra mediante acciones o actividades de aprendizajes (taller) estructurados con el propósito de mejorar o fortalecer las habilidades de los docentes, la misma tuvo un agrupamiento denominado grupo experimental, es decir, “es el que recibe el tratamiento o estímulo experimental” (Hernández, Fernández y Baptista, 2014, p.131).

En este sentido el grupo de estudio recibió la intervención (taller) durante 15 sesiones consecutivas referidos a temas Selección de técnicas y construcción de instrumentos de evaluación de aprendizajes, por tanto “en las investigaciones experimentales el investigador tiene el control de la variable independiente o variable estímulo, la cual puede hacer variar en la forma que sea más apropiada a sus objetivos” (Briones, 1996, p. 36).

En la investigación se asume que es de corte longitudinal, ya que “la variable de estudio es medida en dos o más ocasiones; por ello, de realizar comparaciones (antes – después) son entre medidas repetidas” (Supo, 2012, p. 01). Así mismo, en términos de Hernández, Fernández y Baptista (2014, p. 159), “los diseños

longitudinales [...] recolectan datos en diferentes momentos y periodos para hacer inferencias respecto al cambio, sus determinantes y consecuencias”.

En consecuencia en el estudio el grupo denominado experimental fue medido al momento de iniciar la intervención para saber el estado real en que se encuentran respecto a las habilidades evaluativas en la selección de técnicas y construcción de instrumentos, posteriormente de la intervención (15 sesiones) se ejecutó una medición para realizar una comparación de los resultados obtenidos.

Así mismo el estudio es de sub tipo: pre experimental.

Según Hernández, Fernández y Baptista (2014, p. 141) el “diseño de un solo grupo cuyo grado de control es mínimo. Generalmente es útil como un primer acercamiento al problema de investigación en la realidad”. Así mismo el autor señala las bondades positivas del diseño referente a la aplicación del tratamiento o estímulo, asumiendo que “existe un punto de referencia inicial para ver qué nivel tenía el grupo en las variables dependientes antes del estímulo; es decir, hay un seguimiento del grupo” (Hernández, Fernández y Baptista, 2014. p. 141).

Considerando los postulados de Hernández, Fernández y Baptista (2014), Valderrama (2015), el esquema que corresponde al diseño pre experimental con pre prueba y post prueba, como sigue:

**Tabla 7.**

*Diseño con pre prueba – pos prueba con un solo grupo*

Grupo	Pre prueba	Experimento	Pos prueba
GE	O1	X	O2

Dónde:

O1: Grupo experimental: pre prueba

X: Variable independiente: Taller dominio cognitivo y procedimental de la competencia.

O2: Grupo experimental: pos prueba

En este contexto, en la intervención se aplicó una pre prueba y pos prueba al grupo de intervención con la finalidad de recoger información del estado real o actual para determinar la equivalencia inicial del grupo, mientras que la pos prueba se aplicó para verificar el avance obtenido por el grupo en comparación a los resultados obtenidos inicialmente (pre prueba) que finalmente permita determinar si existe un nivel de significancia en el grupo al cabo de la intervención en un tiempo determinado.

### **II.2.3 Variables, operacionalización**

Hernández y Coello (2012, p.51), afirmaron “las variables son características y propiedades cuantitativas o cualitativas de un fenómeno que toman distintos valores respecto a la unidad de estudio”. La primera variable (independiente) es el Taller “Dominio cognitivo y procedimental de la competencia” y la segunda variable (dependiente) es Selección de técnicas y construcción de instrumentos de evaluación de aprendizajes. Así mismo Hernández, Fernández y Baptista, (2015, p. 105), concibieron como “una propiedad que puede variar y cuya variación es susceptible de medirse u observarse”.

#### **II.2.1 Variable 1**

Variable de independiente: Taller dominio cognitivo y procedimental de la competencia.

#### **Definición conceptual variable 1**

El taller se concibe como un proceso sistemático, continuo orientado a la restitución y fortalecimiento de las habilidades, capacidades y destrezas evaluativas de los docentes en la selección y construcción de instrumentos de evaluación de los aprendizajes. Por tanto “fija la esencia del concepto y su diferencia con sus semejantes, se realiza mediante la interpretación teórica del objeto, aporta el contenido del concepto [...]” (Hernández y Coello, 2012, p.16).

### **II.2.2 Variable 2**

Variable dependiente: Selección de técnicas en la construcción de instrumentos de evaluación en docente de educación superior

#### Definición conceptual variable 2

La selección de técnicas y construcción de instrumentos se concibe como un proceso sistemático, permanente, dinámico orientado a fortalecer las competencias evaluativas de los docentes en proceso de selección de técnicas, construcción de instrumentos, emisión de juicios de valor, toma de decisiones y mejora continua en la de evaluación de los aprendizajes.

#### Definición operacional variable 2

La construcción de instrumentos de evaluación de aprendizajes define los procesos que comprenden la especificación de los juicios a emitir, las decisiones a tomar, describe la información necesaria, asume los preparativos para obtener la información necesaria, determina la forma obtener, analizar y registrar la información, formula juicios, toma decisiones, resume y da a conocer los resultados de la evaluación en temimos medibles, cuantificables dentro de un proceso metodológico y sistémico, siguiendo la técnica de la encuesta y el instrumento el cuestionario para determinar el nivel de influencia en la selección en la construcción de instrumentos de evaluación.

### II.2.3 Operacionalización de la variable

**Tabla 8.**

*VD. Selección de técnicas y construcción de instrumentos de evaluación*

Variable	Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escala
	Especifica los juicios a emitir y las decisiones a tomar	<p>Elabora el constructo de la realidad a evaluar.            Formula los propósitos de la evaluación de aprendizajes.            Define las evidencias empíricas derivadas del proceso de evaluación            Formula juicios considerando los objetivos de la evaluación.            Delimita decisiones a tomar considerando los objetivos de la evaluación.            Describe claramente los juicios y decisiones a tomar.            Formula indicadores referidos a los juicios y las decisiones.            Especifica los criterios de evaluación de los aprendizajes.            Determina los tipos de decisiones a tomar a partir de los juicios adoptados.            Establece referentes para la evaluación de aprendizajes.</p>	01 - 13	Si - No
Selección de técnicas y construcción de instrumentos de evaluación	Describe la información necesaria	<p>Describe las dimensiones de la información necesaria de acuerdo a los objetivos de evaluación.            Describe los criterios de una tabla de especificaciones.            Describe tabla de especificaciones de acuerdo a los objetivos de aprendizaje.            Describe los objetivos de instrucción en términos observables.            Describe los objetivos de la selección de técnicas de evaluación en términos observables.            Especifica los criterios del continuum de realización que definan los niveles de rendimiento.            Describe los criterios de construcción y realización del continuum según los objetivos de la evaluación.</p>	14 - 20	Si - No
	Preparativos para obtener la información necesaria	<p>Localiza la información disponible según la secuencia establecida.            Identifica las fuentes de información disponible de acuerdo a los objetivos de área.            Recoge evidencia empírica de la evaluación de los aprendizajes.            Selecciona técnicas para la recogida de información pertinente.            Selecciona un tipo de instrumento de acuerdo a la actividad de aprendizaje y a la técnica seleccionada            Construye instrumentos de evaluación de aprendizajes los confiables y válidos.            Especifica las condiciones del instrumento de evaluación según protocolo de elaboración.</p>	21 - 29	Si - No

	<p>Elabora los objetivos de instrucción en términos observables.          Construye un continuum de realización que definan los niveles de rendimiento.          Construye tabla de especificaciones de acuerdo a los objetivos de aprendizaje.</p>		
Obtiene, analiza y registra la información	<p>Obtiene información relevante de acuerdo a la actividad de aprendizaje.          Elabora instructivos para la utilización de los instrumentos de evaluación.          Elabora procedimientos para analizar y registrar información válida y fiable.          Ejecuta análisis de información de los resultados de las evaluaciones.          Elaboran normas y baremos el registro el registro de información.</p>	30 - 43	Si - No
Formula juicios	<p>Establece estimaciones para realizar comparaciones de los resultados de evaluación.          Predice los resultados de los instrumentos de evaluación.          Establece juicios de desviación respecto a la norma de evaluación.          Interpreta las puntuaciones de los instrumentos evaluación.          Asigna calificaciones de acuerdo a los criterios de evaluación establecidos previamente.          Formula juicios en base a observaciones y preguntas formuladas.          Formula predicciones desde los datos obtenidos en el taller o clase.</p>	44 - 52	Si - No
Toma decisiones	<p>Verifica los juicios antes de utilizarlos para tomar decisiones.          Prevé los pasos para la toma de decisiones.          Plantea hipótesis en base a los juicios establecidos previamente.          Establece los pasos para la toma de decisiones</p>	53- 56	Si - No
Resume y da a conocer los resultados de la evaluación	<p>Sistematiza los resultados de la evaluación para utilizarlos en la elaboración de los informes.          Establece criterios de elaboración de informes.          Aplica las reglas generales de la información al elaborar informes orales y escritos.          Elabora programas de mejora en base a los resultados de la evaluación.</p>	57 - 62	Si - No

Nota: Elaboración propia

Tabla 9.

## Organización de la variable Independiente

Programa	Procesos	Metodología	Actividades / Estrategias	CRONOGRAMA												
				E	F	M	A	M	J	J						
<p><b>Presentación:</b></p> <p>El taller denominado "Dominio Cognitivo y procedimental de la competencia" es un proceso sistemático, interdisciplinario, participativo, continuo, eminentemente práctico y vivencial, se orienta a la restitución y consolidación de las habilidades, capacidades y destrezas evaluativas de los docentes en la selección de técnicas y construcción de instrumentos. Su ejecución se desarrolló en la UCV lima norte con participación de los docentes coordinadores del área de Desarrollo Académico asignados por las escuelas profesionales.</p> <p><b>Objetivo general:</b></p> <p>Fortalecer las habilidades de los docentes en la selección de técnicas y construcción de instrumentos de evaluación de aprendizaje acorde con las normas, principios y estándares, con responsabilidad, originalidad y ética profesional.</p> <p><b>Resultados esperados:</b></p> <p>Con la ejecución del taller se espera contribuir a la consolidación de las habilidades o competencias evaluativas de los docentes de ADA que permita a su vez monitorear, acompañar a los docentes de las escuelas profesionales en la construcción de instrumentos de aprendizajes.</p>	<p><b>Planificación:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Formular los objetivos del taller considerando los criterios técnicos establecidos.</li> <li>Dosificar los contenidos específicos del taller considerando los objetivos a lograr.</li> <li>Definir la metodología del taller de acuerdo al propósito establecidos en las actividades.</li> <li>Establecer pautas y normas de la tutorización.</li> <li>Formular estrategias necesarias para alcanzar los objetivos.</li> <li>Determinar y asignar los recursos necesarios para alcanzar los objetivos.</li> <li>Determinar los medios y mecanismos de comunicación de los resultados</li> </ul> <p><b>Ejecución:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Ejecutar las actividades de acuerdo a la planificación.</li> <li>Trabajar en equipos con especialidades a fines.</li> <li>Proporcionar asistencia técnica en la construcción de instrumentos de evaluación.</li> <li>Desarrolla los talleres de formación secuencias.</li> <li>Desarrollo de actividades de construcción de instrumentos.</li> </ul> <p><b>Evaluación:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Toma decisiones pertinentes para la gestión del programa en curso.</li> <li>Medir los avances y logros de los participantes</li> <li>Clarificar la coherencia entre actividades, productos, efectos e impactos.</li> <li>Evaluar el desempeño del participante y el impacto del programa.</li> </ul> <p><b>Sostenibilidad:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Mantener la secuencialidad de las actividades.</li> <li>Establecer un programa de asesoría permanente para la integración en sus experiencias curriculares.</li> </ul>	<p>Teoría evaluativa de aprendizajes</p> <hr/> <p>Planificación y evaluación de aprendizajes</p> <hr/> <p>Formulación de juicios y referentes de evaluación</p> <hr/> <p>Formulación de criterios de evaluación</p> <hr/> <p>Revisión y selección de técnicas e instrumentos de recolección de información</p> <hr/> <p>Metodología para la evaluación por competencias: elaboración de los criterios de evaluación</p> <hr/> <p>Evidencias de evaluación por competencias: evidencias de conocimiento, de desempeño y producto</p> <hr/> <p>Construcción de indicadores de evaluación: estándar, producto, de desempeño y competencia</p> <hr/> <p>Construcción de tabla o matriz de especificación para la evaluación cognitiva.</p> <hr/> <p>Construcción de instrumentos para evaluación cognitiva: exámenes escritos</p> <hr/> <p>Construcción de instrumento procedimental: rúbrica y lista de cotejo</p> <hr/> <p>Validez y confiabilidad de los instrumentos de evaluación.</p> <hr/> <p>Sistematización y análisis de resultados de evaluación.</p> <hr/> <p>Estrategias para la comunicación de resultados de evaluación: Informe de resultados.</p> <hr/> <p>Planes de mejora de aprendizajes</p>	X													
			X													
				X												
					X											
						X										
							X									
								X								
									X							
										X						
											X					
												X				
													X			
														X		
															X	
																X

Nota: Elaboración propia

## II.3. Población, muestra y muestreo

### II.3.1 Población

En términos de Hernández, Fernández y Baptista (2014, p. 174), “población o universo es conjunto de todos los casos que concuerdan con determinados especificaciones”. En este sentido, en el presente estudio se ha desarrollado con una población compuesto por profesionales que cumplen la función docente, pertenecientes al área de Desarrollo académico de la universidad privada de Lima distribuidos en sus tres campus. Así mismo Hernández y Coello (2012, p. 59), afirmaron “población es cualquier conjunto de elementos que tengan una o más propiedades en común definidas por el investigador y que puede ser desde toda la realidad, hasta un grupo muy reducido de fenómenos”.

Por tanto la población fue compuesta por profesionales que cumplen la función docente (no docentes de carrera) como coordinadores y asesores pedagógicos en las actividades de aprendizaje en las veinte (20) escuelas académicas profesionales distribuidas en los campus Lima, San Juan de Lurigancho y ATE, las mismas que fueron asignadas al área de Desarrollo académico.

**Tabla 10.**

*Distribución de la Población*

Área	Campus	Nº de docente
Desarrollo académico	Campus Lima	20 docentes de EP
	Campus SJL	16 docentes de EP
	Campus ATE	10 docentes de EP
Total		46 docentes

Nota: Base de datos asignación de funciones Desarrollo académico 2017-1

### II.3.2 Muestra

Se entiende por “subgrupo del universo o población del cual se recolectan los datos y que debe ser representativo de ésta” (Hernández, Fernández y Baptista, 2014, p. 173), así mismo, Hernández y Coello (2012, p. 59), afirmaron “muestra: es un grupo relativamente pequeño de unidades de estudio que representa las características de la población”.

Para la investigación se eligió la muestra no probabilística de acuerdo a los propósitos, diseño, alcances y recursos que se cuentan para el estudio, según Hernández, Fernández y Baptista (2015, p. 176), la muestra no probabilística refiere “subgrupo de la población en la que la elección de los elementos no depende de la probabilidad, sino de las características de la investigación”, en este sentido la selección de los participantes estuvo relacionado con ciertos criterios relevantes para la investigación: las características del estudio y los propósitos del investigador.

En el estudio la muestra estuvo conformado por veinte (20) docentes coordinadores de Desarrollo académico de las escuela profesionales del campus Lima asignados al área, la misma se seleccionó cuidadosamente considerando las principales características y funciones que cumple en la universidad.

Se consideró los criterios como: a) accesibilidad para contar con los docentes durante los talleres y a la información documentada, b) Escaso conocimiento de los coordinadores en la selección de técnicas y construcción de instrumentos de evaluación de aprendizajes. c) docentes con deficiencias en el proceso de sistematización de información y toma de decisiones, d) la exigencia de la función como asesor metodológico para la micro planificación curricular, elaboración de estrategias metodológicas de evaluación y construcción de instrumentos de evaluación de aprendizajes entre otros.

Por tanto la muestra estuvo conformada por veinte (20) docentes, como se indica en la tabla:

**Tabla 11.***Distribución de la muestra*

Grupo de Investigación	Campus	Nº de docentes
Experimental	Campus Lima	20
TOTAL		20

Fuente: Base de datos asignación de funciones Desarrollo académico 2017

**II.3.3 Muestreo**

Hernández y Coello (2012, p. 59), afirmaron “muestreo son técnicas y procedimientos que se utilizan para seleccionar la muestra que representa una población dada”. Por tanto alude a la forma de obtener los integrantes de la población, para este estudio se empleó el muestreo no probabilístico, tomando como base los propósitos, el diseño, los alcances y recursos del estudio.

Por consiguiente, el empleo el muestreo intencional, según Hernández y Coello (2012, p. 62), afirmaron el “muestreo intencional: su fundamento consiste en que el buen juicio posibilitará escoger los integrantes de la muestra, por lo que el investigador selecciona explícitamente los elementos que son representativos o con posibilidades de brindar mayor información”. En consecuencia el buen juicio de investigador determino los integrantes de la muestra; docentes coordinadores del área de Desarrollo académico de una universidad privada de Lima.

**Criterios de selección:**

Considerando los postulados de UCSS (2017, p. 6) los criterios de selección:

Enuncia los criterios que utilizara el investigador para restringir la población y ofrecer una visión detallada de los futuros participantes del estudio. Los criterios de inclusión indican las características específicas que deben estar presentes para que una unidad de análisis (sujeto, objeto o fenómeno) sea parte de la población,

mientras que los criterios de exclusión son características por las cuales una unidad de análisis no hace parte de la población. Los mismos deben reflejar separadamente y están comúnmente relacionados con la edad, el sexo, la profesión, una patología, etc.

### **Criterio de inclusión**

- Docentes coordinadores de Desarrollo académico que cumplen la función de monitoreo, supervisión y acompañamiento docente.
- Docentes asesores pedagógicos; construcción de instrumentos de evaluación.
- Docentes coordinadores de Desarrollo académico asignados en la carga lectiva 2017 con diez (10) horas, para el monitoreo, supervisión y acompañamiento docente en la EP.
- Docentes con contrato vigente semestre 2017.

### **Criterio de exclusión:**

- Docentes que no cumplen con el perfil de acuerdo al currículo y normativas internas de la institución.
- Docentes licenciados en educación.
- Docente que voluntariamente desisten participar en la investigación

## **II.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos, validez y confiabilidad**

### **II.4.1 Técnicas e instrumentos de recolección de datos**

#### **Técnica**

Según el Instituto de Capacitación para el Trabajo del Estado de Hidalgo (2014, p. 5), “la técnica la entendemos como un marco concreto o enfoque que permite estructurar acciones para obtener información útil en la solución de problemas”.

En este contexto las técnicas utilizadas en la investigación fueron la encuesta y la observación. La encuesta “se realiza cuando la información que se necesita puede ser obtenida a partir de la respuesta que una o varias personas puedan dar a un cuestionario pre elaborado, y las mismas están dispuestas a colaborar con la investigación” (Hernández y Coello, 2012, p.80).

La segunda técnica empleada en el estudio fue La observación, según Hernández y Coello (2012, p. 75), afirmaron “la observación científica es la percepción planificada dirigida a un fin y relativamente prolongada de un hecho o fenómeno. Es el instrumento universal del científico, se realiza de forma consciente y orientada a un objetivo determinado”.

### **Instrumento**

“Los instrumentos de evaluación constituyen la herramienta fundamental para el desarrollo de la evaluación de los alumnos. Su propósito principal es producir evidencias y recopilarlas” (Instituto de Capacitación para el Trabajo del Estado de Hidalgo, 2014, p. 5).

Por tanto el instrumento para la recolección de información del grupo encuestado fue El cuestionario entendida como “una técnica de recogida de información formal y estructurada, que tiene como objetivo el análisis de una población basándonos en los datos obtenidos sobre una muestra representativa” (Castillo y Cabrerizo, 2011, p.194). En este sentido el instrumento se denomina: Cuestionario para el docente sobre dominio cognitivo de la competencia.

El segundo instrumento empleado en el estudio fue La lista de cotejo, el cual “permite al instructor comparar los aspectos esperados y marcados por el programa del curso contra las evidencias que muestra el candidato” (Instituto de Capacitación para el Trabajo del Estado de Hidalgo, 2014, p. 6). Por tanto el propósito del instrumentos estuvo en recoger información de la efectividad y pertinencia del taller dominio cognitivo y procedimental de la competencia para la selección de técnicas de evaluación y construcción de instrumentos.

**Tabla 12.***Ficha técnica 01: Cuestionario*

Criterio	Información
Nombre del instrumento	Cuestionario de Selección de técnicas y construcción de instrumentos de evaluación
Autor	Ireneo Soto Hinostroza
Institución	Universidad privada de Lima
Año	2017
Adaptación	No
Institución	No
Año	No
Objetivo	Obtención de información, respecto a la Influencia del taller “dominio cognitivo y procedimental de la competencia” en la selección de técnicas y construcción de instrumentos de evaluación en docentes de educación superior, con la finalidad de proponer estrategias evaluativas que propicien el fortalecimiento de las competencias evaluativas de los docentes.
Dimensiones	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Especificar los juicios a emitir y las decisiones a tomar</li> <li>2. Describir la información necesaria</li> <li>3. Preparativos para obtener la información necesaria</li> <li>4. Obtener, analizar y registrar la información</li> <li>5. Formular juicios</li> <li>6. Tomar decisiones</li> <li>7. Resumir y dar a conocer los resultados de la evaluación</li> </ol>
Número de ítems	62 ítems
Tiempo de aplicación	90 minutos
Administración	Individual

Nota: Elaboración Propia

**Tabla 13.***Ficha técnica 02: Lista de cotejo*

Criterio	Información
Nombre del instrumento	Lista de cotejo de dominio procedimental en Selección de técnicas y construcción de instrumentos de evaluación
Autor	Ireneo Soto Hinostroza
Institución	Universidad privada de Lima
Año	2017
Adaptación	No
Institución	No
Año	No
Objetivo	Obtener información, respecto a la Influencia del taller “dominio cognitivo y procedimental de la competencia” en la selección de técnicas y construcción de instrumentos de evaluación en docentes de educación superior, el mismo tiene la finalidad de proponer estrategias evaluativas que propicien el fortalecimiento de las competencias evaluativas de los docentes

Dimensiones	1. Propósito de la evaluación
	2. Planeación de la evaluación
	3. Selección y uso de técnicas de evaluación
	4. Normas técnicas para el diseño
	5. Selección de técnicas de evaluación en la planificación del pea
	6. Condiciones y criterios para la administración
	7. Criterios para el procesamiento y análisis de datos
	8. Difusión y uso de resultados
Numero de ítems	62 ítems
Tiempo de aplicación	90 minutos
Administración	Individual

Nota: Elaboración Propia

## II.4.2 Validez y fiabilidad

### Validez

Según Hernández, Fernández y Baptista (2014, p. 201), afirmaron la validez “se refiere al grado en que un instrumento refleja un dominio específico de contenido de lo que se mide”.

En referencia a esta investigación el instrumento en su contexto teórico se validó mediante juicio de expertos (cinco), quienes emitieron opiniones del grado en que un instrumento refleja dominio específico de contenido de lo que se mide, en este caso las habilidades del dominio cognitivo y procedimental en la selección de técnicas y construcción de instrumentos de evaluación. Por tanto siendo la conclusión final Aplicable.

### Tabla 14.

*Resultado de validez por juicio de experto de instrumento Selección de Técnicas y construcción de instrumentos de evaluación*

Validador	Condición	Resultado
Dr. Raúl Delgado Arenas	Temático	Aplicable
Dra. Rosa Larrea Serquén	Temático	Aplicable
Dra. Margarita Chumbirayco Pizarro	Temático	Aplicable
Dra. Rosemary Oblitas Paucar	Metodólogo	Aplicable
Dr. Roger Soto Quiroz	Metodólogo	Aplicable
Conclusión final		Aplicable

Nota: Certificados de validez del instrumento

Los instrumentos se aplicaron a una muestra piloto a docentes que cumplen una función similar del área de Desarrollo académico de una universidad privada de Lima, quienes presentan características similares a la muestra de la investigación. Seguido se procesó los datos en el programa SPSS versión 23.

**Tabla 15.**

*Análisis de validez de contenido de la variable Selección de Técnicas y construcción de instrumentos de evaluación*

Variable / Dimensión / Ítem	Índice de validez de contenido (V Aiken)	Significación (p-valor)
Variable 1	0,99354839	0,000
<i>Dimensión 1</i>		
Ítem 1	1	0,000
Ítem 2	0,8	0,000
Ítem 3	1	0,000
Ítem 4	1	0,000
Ítem 5	1	0,000
Ítem 6	1	0,000
Ítem 7	1	0,000
Ítem 8	1	0,000
Ítem 9	1	0,000
Ítem 10	1	0,000
Ítem 11	0,8	0,000
Ítem 12	1	0,000
Ítem 13	1	0,000
<i>Dimensión 2</i>		
Ítem 14	1	0,000
Ítem 15	1	0,000
Ítem 16	1	0,000
Ítem 17	1	0,000
Ítem 18	1	0,000
Ítem 19	1	0,000
Ítem 20	1	0,000
<i>Dimensión 3</i>		
Ítem 21	1	0,000
Ítem 22	1	0,000
Ítem 23	1	0,000
Ítem 24	1	0,000
Ítem 25	1	0,000
Ítem 26	1	0,000
Ítem 27	1	0,000

Ítem 28	1	0,000
Ítem 29	1	0,000
<i>Dimensión 4</i>		
Ítem 30	1	0,000
Ítem 31	1	0,000
Ítem 32	1	0,000
Ítem 33	1	0,000
Ítem 34	1	0,000
Ítem 35	1	0,000
Ítem 36	1	0,000
Ítem 37	1	0,000
Ítem 38	1	0,000
Ítem 39	1	0,000
Ítem 40	1	0,000
Ítem 41	1	0,000
Ítem 42	1	0,000
Ítem 43	1	0,000
<i>Dimensión 5</i>		
Ítem 44	1	0,000
Ítem 45	1	0,000
Ítem 46	1	0,000
Ítem 44	1	0,000
Ítem 48	1	0,000
Ítem 49	1	0,000
Ítem 50	1	0,000
Ítem 51	1	0,000
Ítem 52	1	0,000
<i>Dimensión 6</i>		
Ítem 53	1	0,000
Ítem 54	1	0,000
Ítem 55	1	0,000
Ítem 56	1	0,000
Ítem 57	1	0,000
<i>Dimensión 7</i>		
Ítem 58	1	0,000
Ítem 59	1	0,000
Ítem 60	1	0,000
Ítem 61	1	0,000
Ítem 62	1	0,000
<hr/>		
v	0,99354839	
<hr/>		

**Tabla 16.**

*Análisis de fiabilidad de la variable Selección de Técnicas y construcción de instrumentos de evaluación*

Variable / Dimensión / Ítem		Fiabilidad KR-20
<b>Variable 1</b>		
Dimensión 1.	Especificar los juicios a emitir y las decisiones a tomar	0,58
Dimensión 2.	Describir la información necesaria	0,61
Dimensión 3.	Preparativos para obtener la información necesaria	0,54
Dimensión 4.	Obtener, analizar y registrar la información	0,60
Dimensión 5.	Formular juicios	0,50
Dimensión 6.	Tomar decisiones	0,53
Dimensión 7.	Resumir y dar a conocer los resultados de la evaluación	0,59
<b>Total</b>		<b>0,81</b>

**Tabla 17.**

*Prueba de KMO y Bartlett de la variable Selección de Técnicas y construcción de instrumentos de evaluación*

Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo		,522
	Aprox. Chi-cuadrado	1058,121
Prueba de esfericidad	gl	496
de Bartlett	Sig.	,000

**Tabla 18.**

*Varianza total explicada de la variable Selección de Técnicas y construcción de instrumentos de evaluación*

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de extracción de cargas al cuadrado		
	Total	% de varianza	% acumulado	Total	% de varianza	% acumulado
1	7,248	22,649	22,649	7,248	22,649	22,649
2	3,863	12,071	34,720	3,863	12,071	34,720
3	3,526	11,020	45,740	3,526	11,020	45,740
4	2,785	8,704	54,444	2,785	8,704	54,444
5	2,019	6,311	60,754	2,019	6,311	60,754
6	1,979	6,185	66,940	1,979	6,185	66,940
7	1,595	4,983	71,923	1,595	4,983	71,923
8	1,483	4,634	76,557	1,483	4,634	76,557
9	1,178	3,683	80,240	1,178	3,683	80,240
10	1,021	3,191	83,430	1,021	3,191	83,430
11	,738	2,307	85,738			
12	,650	2,032	87,770			
13	,579	1,811	89,581			
14	,545	1,702	91,283			

15	,511	1,596	92,879
16	,362	1,131	94,009
17	,335	1,048	95,058
18	,250	,780	95,838
19	,234	,730	96,567
20	,220	,688	97,256
21	,180	,561	97,817
22	,155	,485	98,301
23	,133	,414	98,715
24	,119	,371	99,086
25	,087	,272	99,359
26	,069	,214	99,573
27	,047	,147	99,721
28	,041	,127	99,848
29	,021	,066	99,914
30	,015	,047	99,961
31	,009	,028	99,989
32	,004	,011	100,000

Método de extracción: análisis de componentes principales.

**Tabla 19.**

*Matriz de componente rotado de la variable Selección de Técnicas y construcción de instrumentos de evaluación*

	Matriz de componente rotado <sup>a</sup>									
	Componente									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
ITEM5						,577		,607		
ITEM8			,624							
ITEM9		,853								
ITEM10							,893			
ITEM11										,810
ITEM12			,614							
ITEM15	,862									
ITEM16	,908									
ITEM17					,513					
ITEM19		,632								
ITEM20	,463						,503			
ITEM25			,814							
ITEM28			,820							
ITEM29		,340								
ITEM30	,829									
ITEM31				,803						
ITEM32		,854								
ITEM33	,885									
ITEM34				,522						
ITEM37								,865		
ITEM38		,476								
ITEM42				,846						

ITEM45			,627	
ITEM51	,660			
ITEM52			,597	
ITEM53		,722		
ITEM55				,811
ITEM56		,777		
ITEM58		,765		
ITEM59			,564	
ITEM61	,491			
ITEM62		,840		

Método de extracción: análisis de componentes principales.  
Método de rotación: Varimax con normalización Kaiser.

a. La rotación ha convergido en 10 iteraciones.

## Fiabilidad

Según Ravela (2006, p. 57), “la confiabilidad refiere a la precisión de las medidas y de la evidencia empírica empleada en la evaluación”.

En esta investigación, para calcular la confiabilidad o la consistencia interna de los ítems del instrumento se utilizó el Coeficiente de Kuder–Richardson (KR–20) con un resultado de prueba de 0,95. Según Hernández, Fernández y Baptista (2014, p. 302), expresaron “[...] si el resultado es 0.50, la fiabilidad es media o regular. En cambio, si supera el 0.75 es aceptable, y si es mayor a 0.90 es elevada, para tomar muy en cuenta”.

$$r_{tt} = \frac{n}{n-1} * \frac{V_t - \sum pq}{V_t}$$

### En donde:

$r_{tt}$  = coeficiente de confiabilidad.

$N$  = número de ítems que contiene el instrumento.

$V_t$  = varianza total de la prueba.

$\sum pq$  = sumatoria de la varianza individual de los ítems.

Para la confiabilidad del instrumento se utilizó el estadígrafo Kuder Richardson por los rangos son dicotómicos.

Para Hernández, Fernández y Baptista (2014, p. 257), “se refiere al grado en que su aplicación repetida al mismo sujeto produce iguales resultados”. El autor menciona que este análisis nos va a permitir determinar la coherencia de los resultados.

**Tabla 20.**

*Resultados de la confiabilidad del instrumento Cuestionario\_ Selección de Técnicas y construcción de instrumentos de evaluación*

Estadísticos de fiabilidad	
Kuder Richardson (KR20)	N de elementos
0,81	62

*Nota:* Base de datos de autor

**Tabla 21.**

*Resultados de la confiabilidad del instrumento Lista de cotejo\_ Selección de técnicas y Construcción de instrumentos de evaluación*

Estadísticos de fiabilidad	
Kuder Richardson (KR20)	N de elementos
0,86	62

*Nota:* Base de datos de autor

Considerando los procedimientos a los que se recurrió desde el punto de vista metodológico y estadístico, evidenció y comprobó que el instrumento de recolección de información es confiable.

## II.5. Método de análisis de datos

Hernández et al (2010, p. 278), mencionan que “el análisis de datos es la aplicación de diversos procedimientos para organizar e interpretar la información recopilada de forma tal que arroje un retrato fiel de la realidad”.

En primera instancia el análisis estadístico se realizó empleando el software Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) v-23 y la hoja de cálculo Excel versión 2016.

Seguido el determinar la confiabilidad de los instrumentos se empleó el estadígrafo Kuder y Richardson (KR-20) debido a que el índice rango del instrumento es dicotómico.

La prueba de normalidad se realizó mediante el test de Shapiro-Wilk debido a que la muestra es menor a 50 datos, los cuales conllevan a la prueba de decisión estadística. Al ser los datos de una distribución no normal o no paramétricos se utilizó la prueba estadística Wilcoxon, seguido se presentaron la prueba estadística, el valor de la razón Z para ver el nivel de significancia de la prueba, las mismas que fueron procesados y analizados mediante: la estadística descriptiva e inferencial.

“La estadística descriptiva consiste en la presentación de manera resumida de la totalidad de observaciones hechas, como resultado de una experiencia realizada” (Sánchez y Reyes, 2006, p. 161). Es decir se presentó información empírica del conjunto de datos del proceso investigativo correspondientes a la muestra de estudio, mediante los modelos de medida: Medidas de tendencia central; la moda; la mediana; media aritmética; tablas y figuras.

El segundo proceso corresponde al análisis inferencial, según Sánchez y Reyes, (2006, p. 271), afirmaron “estadística inferencial o inferencia estadística es aquella que ayuda al investigador a encontrar significatividad en sus resultados”. Por tanto el análisis permitió comparar los datos del grupo intervenido para determinar la posible influencia referente a la intervención. Enfatizando en lo mencionado Hernández, Fernández y Baptista (2014, p. 229), refirieron “estadística inferencial es estadística para probar hipótesis y estimar parámetros”. Por consiguiente este tipo de inferencia permitió aceptar o rechazar la hipótesis y estimar su significancia denominado prueba de hipótesis.

## II.6. Aspectos éticos

En cuanto a las consideraciones éticas, Lolas y Quezada (2003, p. 41), consideraron “toda investigación en seres humanos debiera realizarse de acuerdo con tres principios éticos básicos: respeto por las personas, beneficencia y justicia”. En este contexto el estudio contempla el respeto irrestricto a la autonomía y la libertades de las personas, así como el respeto a los principios morales, aspectos culturales e institucionales. Según Wood y Smith (2018, p. 24), “en el contexto de investigación, esto implica honestidad y un compromiso por proteger del daño a las personas implicadas en la investigación [...] hay que considerar tres principios fundamentales: el consentimiento, la honestidad y el cuidado”.

La presente investigación fue aprobada por Dirección académica de una universidad privada de Lima, mediante la ficha de consentimiento informado que invitaba a participar del estudio y aclaraba los aspectos generales y específicos del estudio.

En las especificaciones, se asume la confidencialidad de la información, la participación voluntaria o la posibilidad de suspensión o anulación en caso de violación de sus derechos o libertades, así como la especificación exacta de la información a ser entregada a los participantes en la investigación y el respeto irrestricto a la veracidad de los datos. Así mismo, la disponibilidad de los resultados del estudio para la Universidad y de los participantes que los requieran.

Finalmente es necesario considerar los postulados de Bernal (2010, p. 19) donde afirmó:

La ciencia, más que una teoría del conocimiento, debe concebirse como una actitud de respeto a la vida humana y a la moral, y propender al bienestar, procurando el mejoramiento de las condiciones de vida de toda la sociedad en pro de un mundo mejor.

### **III. Resultados**

### III. Análisis de descriptivo (de la variable y de las dimensiones)

A continuación se presenta los datos descriptivos en tablas y figuras:

Tabla 22.

*Comparativo de la pre y pos test\_ Selección de técnicas y construcción de instrumentos*

		Selección y Construcción		Total	
		No	Si		
Grupo	Pre_test	Recuento	7	13	20
		% dentro de grupo	35,00%	65,00%	100,00%
Grupo	Pos_test	Recuento	2	18	20
		% dentro de grupo	10,00%	90,00%	100,00%
Total		Recuento	9	31	40
		% dentro de grupo	23,00%	78,00%	100,00%

Nota: Base de datos de autor.

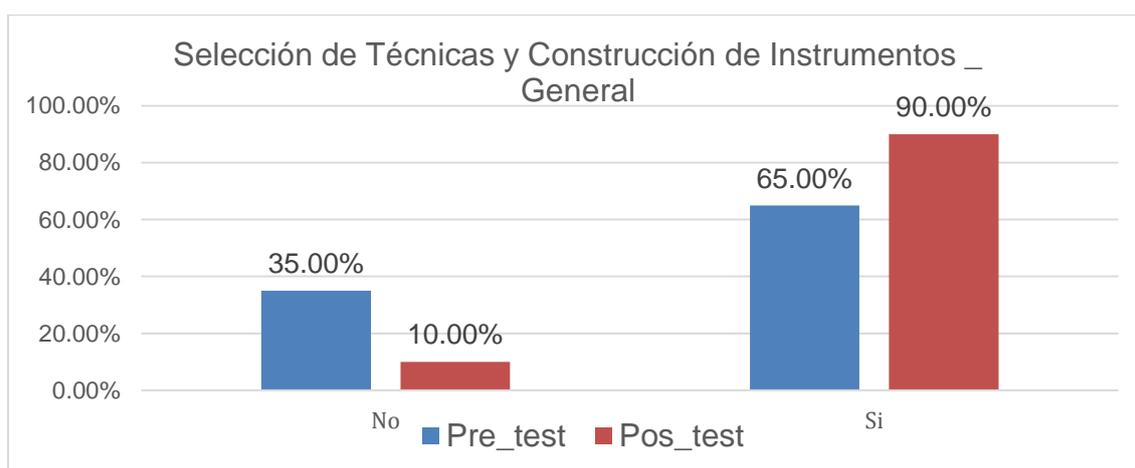


Figura 5. Comparativo de la pre y pos test de Selección de técnicas y construcción de instrumentos

Interpretación:

En la gráfica se observa, en el pre test el 35% de docentes no tiene dominio, mientras que el 65% de docentes si tiene dominio, y en el pos test el 10% de docentes no tiene dominio, mientras que el 95% de docentes si presenta un dominio en cuanto a la Selección de técnicas y construcción de instrumentos de evaluación; es decir en el pos test existe 25% de incrementos de docentes que si tienen dominio en la Selección de técnicas y construcción de instrumentos de evaluación.

## Dimensiones de la Variable Dependiente

Tabla 23.

*Comparativo de pre y pos test de la dimensión Especifica los juicios a emitir y las decisiones a tomar*

		Especifica los juicios a emitir y las decisiones a tomar			
		No	Si	Total	
grupo	Pre_test	Recuento	5	15	20
		% dentro de grupo	25,0%	75,0%	100,0%
	Post_test	Recuento	4	16	20
		% dentro de grupo	20,0%	80,0%	100,0%
Total		Recuento	9	31	40
		% dentro de grupo	22,5%	77,5%	100,0%

Nota: Base de datos de autor.

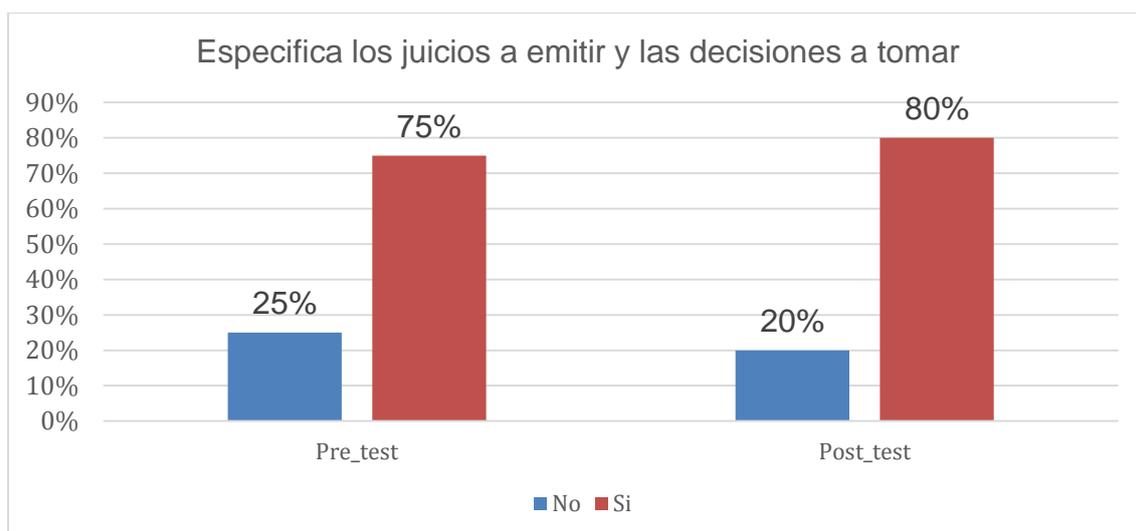


Figura 6. Comparativo de pre y pos de la dimensión Especifica los juicios a emitir y las decisiones a tomar

Interpretación:

En el pre Test se observa que el 25% no especifica los juicios a emitir y las decisiones a tomar y el 75% si especifica los juicios a emitir y las decisiones a tomar, mientras que en el pos test no especifica los juicios a emitir y las decisiones a tomar el 20% y si especifica los juicios a emitir y las decisiones a tomar el 80% para la Selección de técnicas y construcción de instrumentos de evaluación.

Tabla 24.

*Comparativo de pre y pos test de la dimensión Describe la información necesaria*

		Describe la información necesaria		
		No	Si	Total
Pre_test	Recuento	12	8	20
	% dentro de grupo	60,0%	40,0%	100,0%
Post_test	Recuento	4	16	20
	% dentro de grupo	20,0%	80,0%	100,0%
Total	Recuento	16	24	40
	% dentro de grupo	40,0%	60,0%	100,0%

Nota: Base de datos de autor.

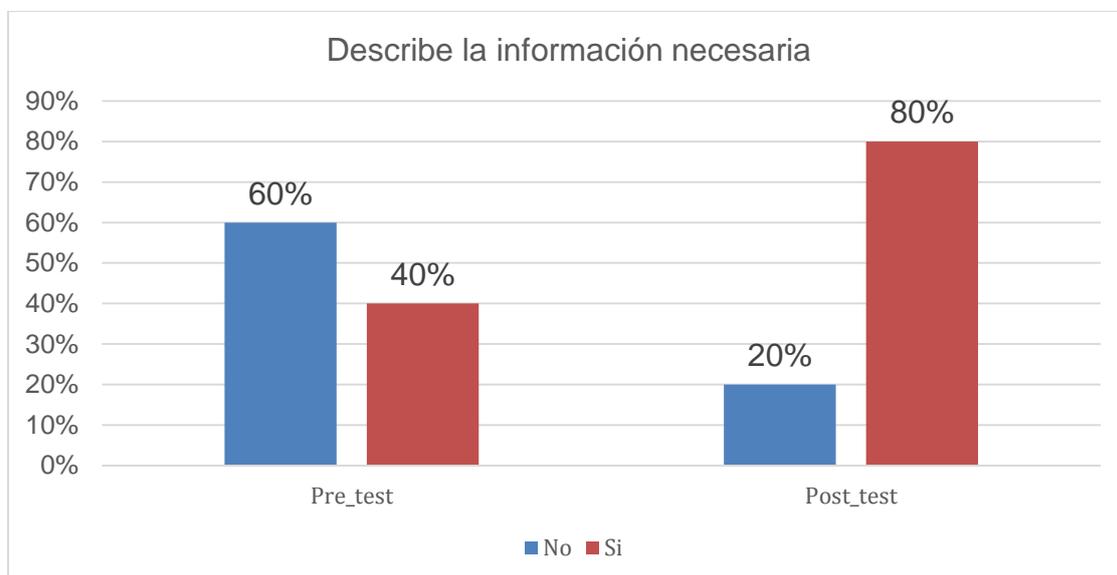


Figura 7. Comparativo de pre y pos test de la dimensión Describe la información necesaria

Interpretación:

En el pre Test se observa que el 60% no describe la información necesaria y el 40% si describe la información necesaria, mientras que en el pos test no describe la información necesaria el 20% y el 80% si describe la información necesaria para la Selección de técnicas y construcción de instrumentos de evaluación.

Tabla 25.

Comparativo de pre y pos test de la dimensión *Preparativos para obtener la información necesaria*

		Preparativos para obtener la información necesaria		
		No	Si	Total
grupo	Pre Test			
	Recuento	6	14	20
	% dentro de grupo	30,0%	70,0%	100,0%
	Post Test			
	Recuento	2	18	20
	% dentro de grupo	10,0%	90,0%	100,0%
Total				
	Recuento	8	32	40
	% dentro de grupo	20,0%	80,0%	100,0%

Nota: Base de datos de autor.

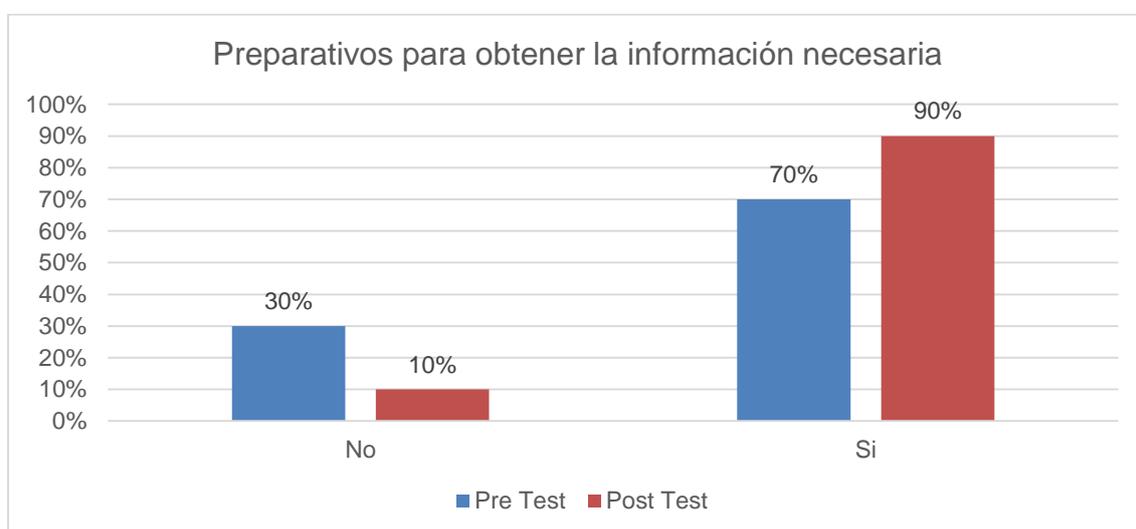


Figura 8. Comparativo de pre y pos test de la dimensión *Preparativos para obtener la información necesaria*

Interpretación:

En el pre Test se observa que el 30% no se prepara para obtener la información necesaria y el 70% si se prepara para obtener la información necesaria, mientras que en el pos test no se prepara para obtener la información necesaria el 10% y el 90% si se prepara para obtener la información necesaria para la Selección de técnicas y construcción de instrumentos de evaluación.

Tabla 26.

*Comparativo de pre y pos test de la dimensión Obtiene, analiza y registra la información*

		Obtiene, analiza y registra la información			
		No	Si	Total	
grupo	Pre Test	Recuento	7	13	20
		% dentro de grupo	35,0%	65,0%	100,0%
	Post Test	Recuento	2	18	20
		% dentro de grupo	10,0%	90,0%	100,0%
Total		Recuento	9	31	40
		% dentro de grupo	22,5%	77,5%	100,0%

Nota: Base de datos de autor.

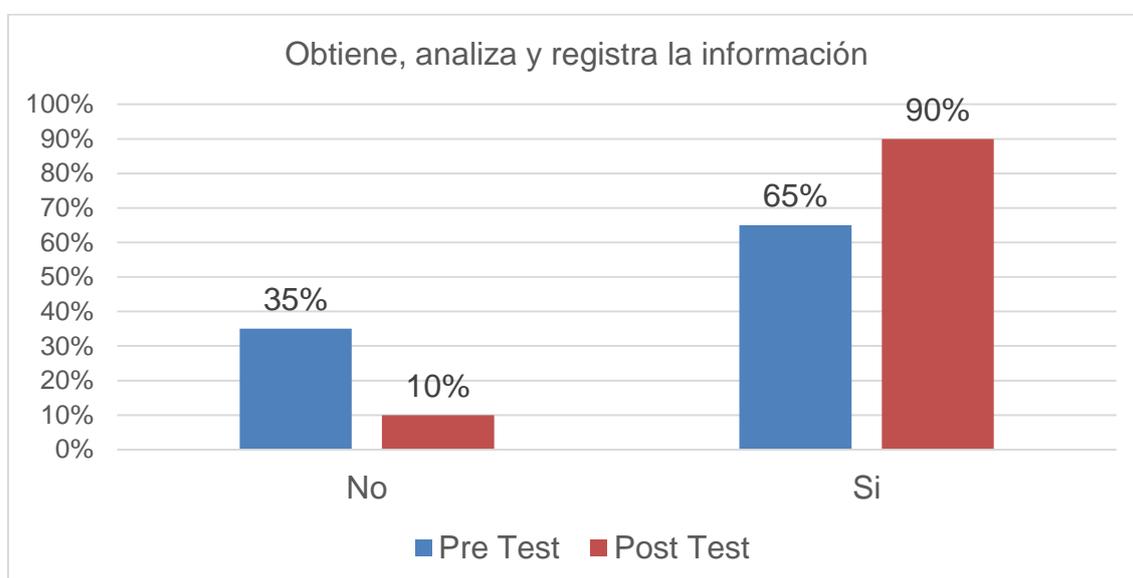


Figura 9. Comparativo de pre y pos test de la dimensión Obtiene, analiza y registra la información

#### Interpretación

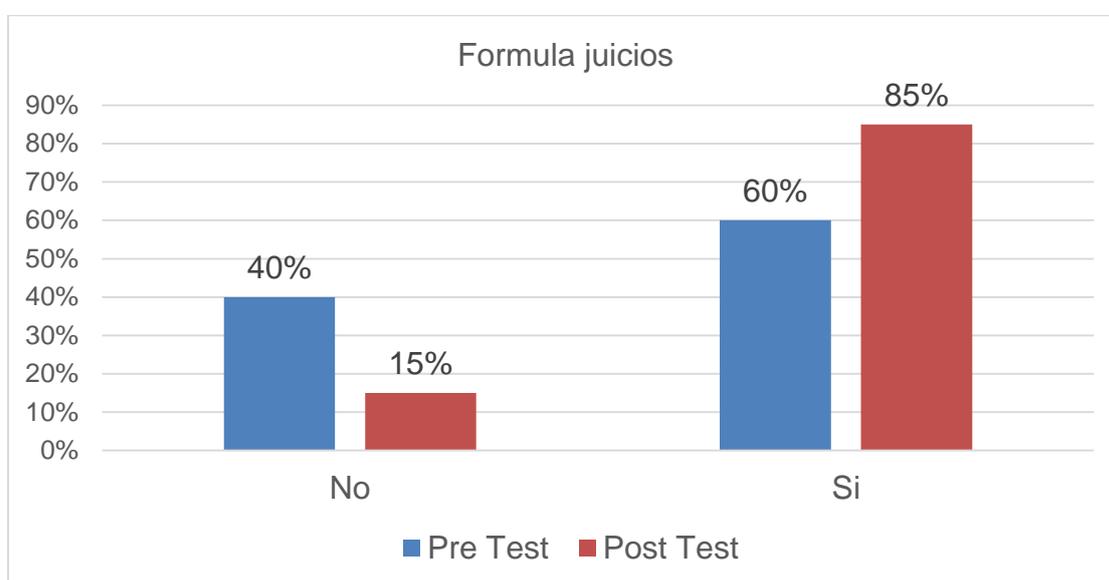
En el pre Test se observa que el 35% no obtiene, analiza y registra la información y el 65% si obtiene, analiza y registra la información, mientras que en el pos test no Obtiene, analiza y registra la información el 10% y el 90% si obtiene, analiza y registra la información sobre la Selección de técnicas y construcción de instrumentos de evaluación.

Tabla 27.

Comparativo de pre y pos test de la dimensión *Formula juicios*

		Formula juicios		Total	
		No	Si		
grupo	Pre Test	Recuento	8	12	20
		% dentro de grupo	40,0%	60,0%	100,0%
	Post Test	Recuento	3	17	20
		% dentro de grupo	15,0%	85,0%	100,0%
Total		Recuento	11	29	40
		% dentro de grupo	27,5%	72,5%	100,0%

Nota: Base de datos de autor.

Figura 10. Comparativo de pre y pos test de la dimensión *Formula juicios*

Interpretación:

En el pre Test se observa que el 40% no formula juicios y el 60% si formula juicios, mientras que en el pos test no formula juicios el 15% y el 85% si formula juicios sobre la Selección de técnicas y construcción de instrumentos de evaluación.

Tabla 28.

Comparativo de la pre y pos test de *la dimensión Toma decisiones*

		Toma decisiones		Total	
		No	Si		
grupo	Pre Test	Recuento	10	10	20
		% dentro de grupo	50,0%	50,0%	100,0%
	Post Test	Recuento	7	13	20
		% dentro de grupo	35,0%	65,0%	100,0%
Total		Recuento	17	23	40
		% dentro de grupo	42,5%	57,5%	100,0%

Nota: Base de datos de autor.

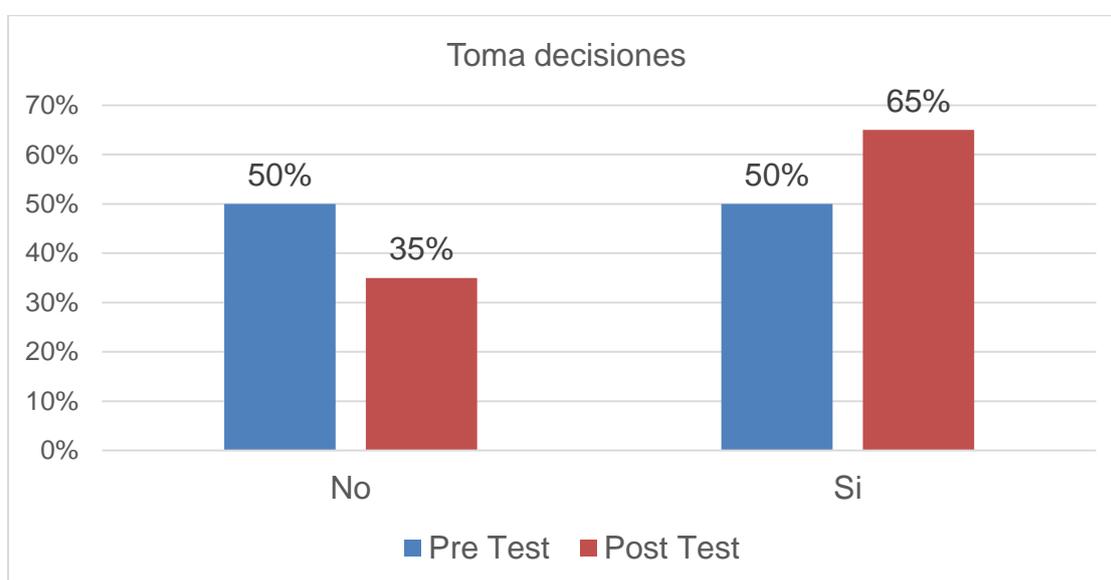


Figura 11. Comparativo de la pre y pos de la dimensión Toma decisiones

Interpretación:

En el pre Test se observa que el 50% no toma decisiones y el 50% si toma decisiones, mientras que en el pos test no toma decisiones el 35% y el 65% si toma decisiones sobre la Selección de técnicas y construcción de instrumentos de evaluación.

Tabla 29.

*Comparativo de pre y pos test de la dimensión Resume y da a conocer los resultados de la evaluación*

		Resume y da a conocer los resultados de la evaluación		
		No	Si	Total
grupo	Pre Test			
	Recuento	12	8	20
	% dentro de grupo	60,0%	40,0%	100,0%
	Post Test			
	Recuento	2	18	20
	% dentro de grupo	10,0%	90,0%	100,0%
Total	Recuento	14	26	40
	% dentro de grupo	35,0%	65,0%	100,0%

Nota: Base de datos de autor.

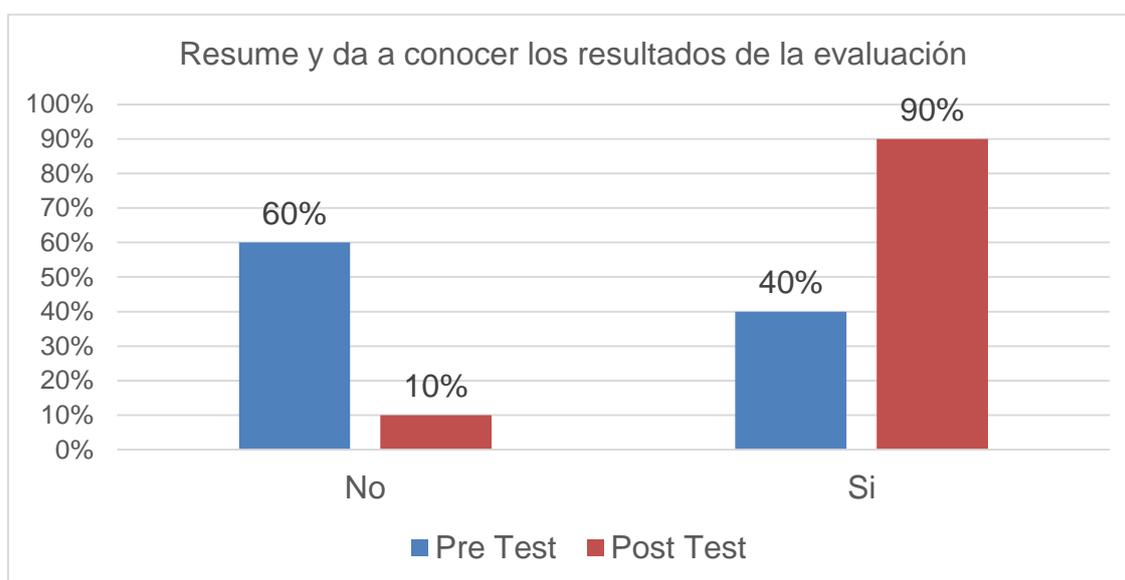


Figura 12. Comparativo de pre y pos test de la dimensión Resume y da a conocer los resultados de la evaluación

Interpretación:

En el pre Test se observa que el 60% no resume y da a conocer los resultados de la evaluación y el 40% si resume y da a conocer los resultados de la evaluación, mientras que en el pos test no resume y da a conocer los resultados de la evaluación el 10% y el 90% si resume y da a conocer los resultados de la evaluación sobre la Selección de técnicas y construcción de instrumentos de evaluación.

### III.2. Resultados Inferenciales

Para realizar la prueba de normalidad, se aplicó la prueba de Shapiro-Wilk, ya que esta es la prueba más recomendada para evaluar muestras menores a 50.

Se parte de la hipótesis de evaluación de la distribución de datos:

H0: Los datos de la muestra provienen de una distribución normal.

H1: Los datos de la muestra no provienen de una distribución normal.

En donde el nivel de significancia = 0.05

Regla de decisión:

Sig < 0.05, rechazar H0

Sig > 0.05, aceptar H0.

Tabla 30.

Prueba de normalidad de Shapiro-Wilk (Pre-test)

	Pruebas de normalidad		
	Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.
Dominio Procedimental	.580	20	.000
Especifica los juicios a emitir y las decisiones a tomar	.637	20	.000
Describe la información necesaria	.637	20	.000
Preparativos para obtener la información necesaria	.580	20	.000
Obtiene, analiza y registra la información	.626	20	.000
Formula juicios	.608	20	.000
Toma decisiones	.608	20	.000
Resume y da a conocer los resultados de la evaluación	.608	20	.000

Nota: Base de datos del autor.

Interpretación:

Dado que los valores de Significancia son = 0.00 < 0.05, se rechaza H0 y por ende, se acepta la alterna que nos dice que los datos de la muestra no provienen de una distribución normal, por lo tanto se usarán técnicas no paramétrica para contrastar la hipótesis.

## Prueba de hipótesis General

H0: No es significativa la influencia del taller dominio cognitivo y procedimental de la competencia en el la selección de técnicas y construcción de instrumentos de evaluación en los docentes del área de Desarrollo académico de la universidad privada de Lima, 2017.

HG: Es significativa la influencia del taller dominio cognitivo y procedimental de la competencia en el la selección de técnicas y construcción de instrumentos de evaluación en los docentes del área de Desarrollo académico de la universidad privada de Lima, 2017.

Nivel de significancia = 0.05

Regla de decisión:

Sig < 0.05, rechazar H0

Sig > 0.05, aceptar H0.

Tabla 31.

### *Pruebas de Hipótesis general*

		N	Rango promedio	Suma de rangos
PROC_POST (agrupado)_	Rangos negativos	0 <sup>a</sup>	,00	,00
PROC_PRE (agrupado)	Rangos positivos	14 <sup>b</sup>	7,50	105,00
	Empates	6 <sup>c</sup>		
	Total	20		

a. PROC\_POST (agrupado) < PROC\_PRE (agrupado)

b. PROC\_POST (agrupado) > PROC\_PRE (agrupado)

c. PROC\_POST (agrupado) = PROC\_PRE (agrupado)

Tabla 32.

### *Estadísticos de prueba<sup>a</sup> - Pruebas de Hipótesis general*

	PROC_POST (agrupado) - PROC_PRE (agrupado)
Z	-3,742 <sup>b</sup>
Sig. asintótica (bilateral)	,000

a. Prueba de Wilcoxon de los rangos con signo

b. Se basa en rangos negativos.

Interpretación:

Dado que el valor de sig = 0.000 es menor al nivel de significancia = 0.05, se rechaza  $H_0$ , se acepta que Es significativa la influencia del taller dominio cognitivo y procedimental de la competencia en el la selección de técnicas y construcción de instrumentos de evaluación en los docentes del área de Desarrollo académico de la universidad privada de Lima, 2017.

### Prueba de Hipótesis específica

#### Hipótesis específica 1

$H_0$ : No es significativa la influencia del taller dominio cognitivo y procedimental de la competencia en la especificación de los juicios a emitir y decisiones a tomar en los docentes del área de Desarrollo académico de una universidad privada de Lima.

$H_{E1}$ : Es significativa la influencia del taller dominio cognitivo y procedimental de la competencia en la especificación de los juicios a emitir y decisiones a tomar en los docentes del área de Desarrollo académico de una universidad privada de Lima.

Nivel de significancia = 0.05

Regla de decisión: Sig < 0.05, rechazar  $H_0$

Sig > 0.05, aceptar  $H_0$ .

Tabla 33.

*Prueba de hipótesis específica 1*

		N	Rango promedio	Suma de rangos
D1_POST (agrupado) -	Rangos negativos	0 <sup>a</sup>	,00	,00
D1_PRE (agrupado)	Rangos positivos	9 <sup>b</sup>	5,00	45,00
	Empates	11 <sup>c</sup>		
	Total	20		

a. D1\_POST (agrupado) < D1\_PRE (agrupado)

b. D1\_POST (agrupado) > D1\_PRE (agrupado)

c. D1\_POST (agrupado) = D1\_PRE (agrupado)

Tabla 34.

*Estadísticos de prueba<sup>a</sup> - hipótesis específica 1*

	D1_POST (agrupado) - D1_PRE (agrupado)
Z	-3,000 <sup>b</sup>
Sig. asintótica (bilateral)	,003

a. Prueba de Wilcoxon de los rangos con signo

b. Se basa en rangos negativos.

Interpretación:

Dado que el valor de sig = 0.003 es menor al nivel de significancia = 0.05, rechazar  $H_0$ , se acepta que es significativa la influencia del taller dominio cognitivo y procedimental de la competencia en la especificación de los juicios a emitir y decisiones a tomar en los docentes del área de Desarrollo académico de una universidad privada de Lima.

### **Hipótesis específica 2**

$H_0$ : No es significativa la influencia del taller dominio cognitivo y procedimental de la competencia en la descripción de la información necesaria en los docentes del área de Desarrollo académico de una universidad privada de Lima.

$HE_2$ : Es significativa la influencia del taller dominio cognitivo y procedimental de la competencia en la descripción de la información necesaria en los docentes del área de Desarrollo académico de una universidad privada de Lima.

Nivel de significancia = 0.05

Regla de decisión:

Sig < 0.05, rechazar  $H_0$

Sig > 0.05, aceptar  $H_0$

Tabla 35.

*Prueba de hipótesis específica 2*

		N	Rango promedio	Suma de rangos
D2_POST - D2_PRE	Rangos negativos	1 <sup>a</sup>	9,50	9,50
	Rangos positivos	16 <sup>b</sup>	8,97	143,50
	Empates	3 <sup>c</sup>		
	Total	20		

a. D2\_POST &lt; D2\_PRE

b. D2\_POST &gt; D2\_PRE

c. D2\_POST = D2\_PRE

Tabla 36.

*Estadísticos de prueba<sup>a</sup> - hipótesis específica 2*

	D2_POST - D2_PRE
Z	-3,204 <sup>b</sup>
Sig. asintótica (bilateral)	,001

a. Prueba de Wilcoxon de los rangos con signo

b. Se basa en rangos negativos.

Interpretación:

Dado que el valor de sig = 0.001 es menor al nivel de significancia = 0.05, rechazar Ho, se acepta que es significativa la influencia del taller dominio cognitivo y procedimental de la competencia en la descripción de la información necesaria en los docentes del área de Desarrollo académico de una universidad privada de Lima..

**Hipótesis específica 3**

H0: No es significativa la influencia del taller dominio cognitivo y procedimental de la competencia en el preparativo para la obtención de información necesaria en los docentes del área de Desarrollo académico de una universidad privada de Lima.

HE<sub>3</sub>: Es significativa la influencia del taller dominio cognitivo y procedimental de la competencia en el preparativo para la obtención de información necesaria en los docentes del área de Desarrollo académico de una universidad privada de Lima.

Nivel de significancia = 0.05

Regla de decisión:

Sig < 0.05, rechazar H0

Sig > 0.05, aceptar H0

Tabla 37.

*Prueba de hipótesis específica 3*

	N	Rango promedio	Suma de rangos
Rangos negativos	20 <sup>a</sup>	10,50	210,00
D3_POST (agrupado) - Rangos positivos	0 <sup>b</sup>	,00	,00
Empates	0 <sup>c</sup>		
Total	20		

a. D3\_POST (agrupado) < D3\_PRE

b. D3\_POST (agrupado) > D3\_PRE

c. D3\_POST (agrupado) = D3\_PRE

Tabla 38.

*Estadísticos de prueba<sup>a</sup> – hipótesis específica 3*

	D3_POST (agrupado) - D3_PRE
Z	-3,952 <sup>b</sup>
Sig. asintótica (bilateral)	,000

a. Prueba de Wilcoxon de los rangos con signo

b. Se basa en rangos positivos.

Interpretación:

Dado que el valor de sig = 0.000 es menor al nivel de significancia = 0.05, rechazar H<sub>0</sub>, se acepta que es significativa la influencia del taller dominio cognitivo y procedimental de la competencia en el preparativo para la obtención de información necesaria en los docentes del área de Desarrollo académico de una universidad privada de Lima.

### Hipótesis específica 4

H0: No es significativa la influencia del taller dominio cognitivo y procedimental de la competencia en la obtención, análisis y registro de la información en los docentes del área de Desarrollo académico de una universidad privada de Lima.

HE<sub>4</sub>: Es significativa la influencia del taller dominio cognitivo y procedimental de la competencia en la obtención, análisis y registro de la información en los docentes del área de Desarrollo académico de una universidad privada de Lima.

Nivel de significancia = 0.05

Regla de decisión:

Sig < 0.05, rechazar H0

Sig > 0.05, aceptar H0

Tabla 39.

#### *Prueba de hipótesis específica 4*

		N	Rango promedio	Suma de rangos
D4_POST (agrupado) -	Rangos negativos	1 <sup>a</sup>	4,50	4,50
D4_PRE (agrupado)	Rangos positivos	7 <sup>b</sup>	4,50	31,50
	Empates	12 <sup>c</sup>		
	Total	20		

a. D4\_POST (agrupado) < D4\_PRE (agrupado)

b. D4\_POST (agrupado) > D4\_PRE (agrupado)

c. D4\_POST (agrupado) = D4\_PRE (agrupado)

Tabla 40.

#### *Estadísticos de prueba<sup>a</sup> - hipótesis específica 4*

	D4_POST (agrupado) - D4_PRE (agrupado)
Z	-2,121 <sup>b</sup>
Sig. asintótica (bilateral)	,034

a. Prueba de Wilcoxon de los rangos con signo

b. Se basa en rangos negativos.

Interpretación:

Dado que el valor de sig = 0.034 es menor al nivel de significancia = 0.05, rechazar  $H_0$ , se acepta que es significativa la influencia del taller dominio cognitivo y procedimental de la competencia en la obtención, análisis y registro de la información en los docentes del área de Desarrollo académico de una universidad privada de Lima.

### Hipótesis específica 5

$H_0$ : No es significativa la influencia del taller dominio cognitivo y procedimental de la competencia en la formulación de juicios en los docentes del área de Desarrollo Académico de la una universidad privada de Lima.

$H_{E5}$ : Es significativa la influencia del taller dominio cognitivo y procedimental de la competencia en la formulación de juicios en los docentes del área de Desarrollo académico de una universidad privada de Lima.

Nivel de significancia = 0.05

Regla de decisión:

Sig < 0.05, rechazar  $H_0$

Sig > 0.05, aceptar  $H_0$

Tabla 41.

#### *Prueba de hipótesis específica 5*

		N	Rango promedio	Suma de rangos
D5_POST (agrupado) -	Rangos negativos	0 <sup>a</sup>	,00	,00
D5_PRE (agrupado)	Rangos positivos	7 <sup>b</sup>	4,00	28,00
	Empates	13 <sup>c</sup>		
	Total	20		

a. D5\_POST (agrupado) < D5\_PRE (agrupado)

b. D5\_POST (agrupado) > D5\_PRE (agrupado)

c. D5\_POST (agrupado) = D5\_PRE (agrupado)

Tabla 42.

*Estadísticos de prueba<sup>a</sup> - hipótesis específica 5*

	D5_POST (agrupado) - D5_PRE (agrupado)
Z	-2,646 <sup>b</sup>
Sig. asintótica (bilateral)	,008

a. Prueba de Wilcoxon de los rangos con signo

b. Se basa en rangos negativos.

Interpretación:

Dado que el valor de sig = 0.008 es menor al nivel de significancia = 0.05, rechazar  $H_0$ , se acepta que es significativa la influencia del taller dominio cognitivo y procedimental de la competencia en la formulación de juicios en los docentes del área de Desarrollo académico de una universidad privada de Lima.

### Hipótesis específica 6

$H_0$ : No es significativa la influencia del taller dominio cognitivo y procedimental de la competencia en la toma de decisiones en los docentes del área de Desarrollo Académico de la una universidad privada de Lima.

$HE_6$ : Es significativa la influencia del taller dominio cognitivo y procedimental de la competencia en la toma de decisiones en los docentes del área de Desarrollo Académico de la una universidad privada de Lima.

Nivel de significancia = 0.05

Regla de decisión:

Sig < 0.05, rechazar  $H_0$

Sig > 0.05, aceptar  $H_0$

Tabla 43.

*Prueba de hipótesis específica 6*

	N	Rango promedio	Suma de rangos
Rangos negativos	1 <sup>a</sup>	3,00	3,00
D6_POST (agrupado) - Rangos positivos	4 <sup>b</sup>	3,00	12,00
D6_PRE (agrupado) Empates	15 <sup>c</sup>		
Total	20		

a. D6\_POST (agrupado) &lt; D6\_PRE (agrupado)

b. D6\_POST (agrupado) &gt; D6\_PRE (agrupado)

c. D6\_POST (agrupado) = D6\_PRE (agrupado)

Tabla 44.

*Estadísticos de prueba<sup>a</sup> – hipótesis específica 6*

	D6_POST (agrupado) - D6_PRE (agrupado)
Z	-1,342 <sup>b</sup>
Sig. asintótica (bilateral)	,005

a. Prueba de Wilcoxon de los rangos con signo

b. Se basa en rangos negativos.

## Interpretación:

Dado que el valor de sig = 0.005 es menor al nivel de significancia = 0.05, rechazar Ho, se acepta que es significativa la influencia del taller dominio cognitivo y procedimental de la competencia en la toma de decisiones en los docentes del área de Desarrollo Académico de la una universidad privada de Lima.

**Hipótesis específica 7**

H0: No es significativa la influencia del taller dominio cognitivo y procedimental de la competencia en el resumen e informe de resultados de la evaluación en los docentes del área de Desarrollo académico de la una universidad privada de Lima.

HE7: Es significativa la influencia del taller dominio cognitivo y procedimental de la competencia en el resumen e informe de resultados de la evaluación en los docentes del área de Desarrollo académico de la una universidad privada de Lima.

Nivel de significancia = 0.05

Regla de decisión:

Sig < 0.05, rechazar H0

Sig > 0.05, aceptar H0

Tabla 45.

*Prueba de hipótesis específica 7*

		N	Rango promedio	Suma de rangos
	Rangos negativos	1 <sup>a</sup>	6,00	6,00
D7_POST -	Rangos positivos	15 <sup>b</sup>	8,67	130,00
D7_PRE	Empates	4 <sup>c</sup>		
	Total	20		

a. D7\_POST < D7\_PRE

b. D7\_POST > D7\_PRE

c. D7\_POST = D7\_PRE

Tabla 46.

*Estadísticos de contraste<sup>a</sup> - hipótesis específica 7*

	D7_POST - D7_PRE
Z	-3,333 <sup>b</sup>
Sig. asintót. (bilateral)	,001

a. Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon

b. Basado en los rangos negativos.

Interpretación:

Dado que el valor de sig = 0.001 es menor al nivel de significancia = 0.05, rechazar H<sub>0</sub>, se acepta que es significativa la influencia del taller “dominio cognitivo y procedimental de la competencia” en el resumen e informe de resultados de la evaluación en los docentes del área de Desarrollo Académico de la una universidad privada de Lima.

## **IV. Discusión**

En este apartado presentamos la discusión de resultados obtenidos mediante los instrumentos propuestos en la investigación, los datos en relación a la validez interna de los instrumentos elaborados para el recojo de la información presentaron una confiabilidad que oscila entre 0,81 y 0,86. De igual manera el diseño propuesto fue el apropiado y permitió el normal desarrollo de la investigación.

Los datos descriptivos muestran resultados de los instrumentos que mide el dominio en la selección de técnicas y construcción de instrumentos de evaluación de aprendizajes. En el pre test se encontró que el 35 % de los docentes evaluados no presentan dominio procedimental en las habilidades descritas, es decir hay deficiencias en las destrezas para la selección de técnicas y construcción de instrumentos de evaluación; mientras que el 65% demuestran dominio adecuado de las habilidades procedimentales. En relación al pos test encontramos que el 90 % de los docentes evaluados presentan un dominio procedimental o destrezas adecuadas o satisfactorio en la planificación, formulación de referentes, criterios, sistematización de resultados, emisión de juicios valorativos, toma de decisiones, formulación de resultados e incorporaciones planes de mejora, un 10% que amerita una atención inmediata debido a las deficiencias que presentan.

En relación a la hipótesis general de la investigación, se muestran los resultados que evidencia el valor de  $\text{sig} = 0.000 \leq 0.05$ , por tanto se acepta que es significativa la influencia del taller dominio cognitivo y procedimental de la competencia en el la selección de técnicas y construcción de instrumentos de evaluación en los docentes del área de Desarrollo académico de la universidad privada de Lima, 2017. Este resultado coincide con los resultados presentados por Díaz y Vera (2010) quienes concluyeron que el uso de herramientas evaluativas diversificados mejora el rendimiento académico y permite evidenciar diferentes tipos de contenidos y a su vez exige la estructuración de instrumentos diversificados con una mejora se evidencia en un 85% de efectividad en el rendimiento académico. Asumiendo los resultados de la investigación donde los datos del pre test muestran unos 85% docentes con un dominio significativo y el post test un 95% que reafirma que existe una influencia significativa. Se infiere que los docentes poseen habilidades para las actividades evaluativas. Así mismo en un

promedio del 10% de docentes no lograron consolidar las habilidades requeridas debido a factores que intervienen en proceso como la motivación e interés de quienes cumplen la función docente, disposición para la capacitación continua, paradigmas enfocados en la evaluación tradicional. En términos de Machuca (2015), algunos docentes asumen una postura por el uso de instrumentos o pruebas tradicionales: pruebas objetivas, exposición oral, portafolio. Es decir existe un predominio de la evaluación de conocimientos, repercutiendo en la forma como los estudiantes aprenden.

En relación a la hipótesis específica H<sub>1</sub>, los resultados evidencian, que el valor de sig = 0.003 < = 0.05, por tanto, se rechaza H<sub>0</sub>, se acepta que es significativa la influencia del taller dominio cognitivo y procedimental de la competencia en la especificación de los juicios a emitir y decisiones a tomar en los docentes del área de Desarrollo académico de una universidad privada de Lima. Así mismo los resultados descriptivos de la investigación, muestran datos en el pre test un 75% docentes con habilidades para especificar juicios a emitir y decisiones a tomar, así mismo en el post test un 80% muestra dominio significativo en dichas habilidades. Se asume que los docentes poseen habilidades o competencias elaborar un constructo de la realidad a evaluar, formular los propósitos, generación de los referentes, definir las evidencias empíricas de aprendizaje, delimitar las decisiones y criterios. En suma la planificación de las actividades evaluativas. Subauste (2017) la evaluación debe centrarse en ser una ayuda para el estudiante y docente, que permita seguir aprendiendo y valorar sus esfuerzos. Por tanto la evaluación planificada es un reto que permite valorar más que calificar.

En relación a la hipótesis específica H<sub>2</sub>, los resultados evidencian, que el valor de sig = 0.001 < = 0.05, se rechaza la H<sub>0</sub>, se acepta que es significativa la influencia del taller dominio cognitivo y procedimental de la competencia en la descripción de la información necesaria en los docentes del área de Desarrollo académico de la Universidad privada de Lima. Así mismo los resultados descriptivos de la investigación, muestran datos en el pre test un 40% docentes con habilidades para describir la información necesaria, así mismo en el post test un 80% refirman dominio significativo. Subauste (2017) coincide en afirmar las

herramientas de evaluación permiten a los profesores recopilar información ordenada y precisa sobre el progreso de los estudiantes para finamente contrastar los resultados, previa descripción ordenada del proceso y sistematización de los resultados. Por consiguiente asumimos es trascendental en la planificación del proceso evaluativo establecer parámetros o descriptores claros de acuerdo a los propósitos de la evaluación, determinar el tipo de instrumento a emplear y los niveles de rendimiento, es decir describir los criterios claros para la construcción de herramientas evaluativas.

En relación a la hipótesis específica H<sub>3</sub>, los resultados evidencian, que el valor de sig = 0.000 < = 0.05, se rechaza H<sub>0</sub>, se acepta que es significativa la influencia del taller dominio cognitivo y procedimental de la competencia en el preparativo para la obtención de información necesaria en los docentes del área de Desarrollo académico de una universidad privada de Lima. Así mismo los resultados descriptivos de la investigación, muestran datos en el pre test un 70% docente con habilidades para obtener la información necesaria, así mismo en el post test un 90% muestra destreza significativa para la obtención de información. Estos datos coinciden con las afirmaciones de Jara y Martínez (2017) donde afirmaron que existe un cambio significativo con el uso de la técnica adecuada según el propósito de evaluación, logrando resultados progresivos en el rendimiento, la motivación y actitud hacia la signatura. En términos de Muñiz y Fonseca-Pedrero (2008) en la evaluación de aprendizajes universitario debería aplicarse procedimientos estandarizados considerando la prerrogativa normativa o la criterial. En función a lo expuesto, se asume los docentes poseen habilidades para obtener información mediante mecanismo o herramientas evaluativas valida y confiables, selecciona las técnicas adecuadas, construyen instrumentos, especifican las condiciones o criterios de obtención de resultados. Reafirmando Fernández y Valles (2017) indicaron los instrumentos que cumplen con los criterios confiabilidad, validez de contenido y de constructo son altamente significativas en la medida que se demuestre una consistencia interna en cada una de sus dimensiones.

En relación a la hipótesis específica H<sub>4</sub>, los resultados evidencian, que el valor de sig = 0.034 < = 0.05, se rechaza H<sub>0</sub>, se acepta que es significativa la influencia del taller dominio cognitivo y procedimental de la competencia en la obtención, análisis y registro de la información en los docentes del área de Desarrollo académico de una universidad privada de Lima. Así mismo los resultados de la investigación, muestran datos en el pre test un 65% docentes con habilidades para la obtención, análisis y registrar información, así mismo en el post test un 90% muestra destreza en este aspecto de la evaluación. Durón (2012) asumió un proceso ascendente en la sistematización de la evaluación enfatizando el uso de instrumentos innovadores cualitativos y cuantitativo y priorizando un proceso evaluativo gradual, iniciando en la fase diagnóstica asumiendo la técnica de la observación como un elemento fundamental en el proceso para la obtención de información. A diferencia de Machuca (2015) que afirmó que existe un predominio de la evaluación de conocimientos, repercutiendo en la forma como los estudiantes aprenden. En función a lo expuesto se asume que es trascendental contar con procesos sistematizados para obtener información relevante de acuerdo a los propósitos de evaluación, siendo fundamental elaborar instructivos claros y pertinentes, elaborar procedimientos para analizar y registrar información válida y fiable.

En relación a la hipótesis específica H<sub>5</sub>, los resultados evidencian, que el valor de sig = 0.008 < = 0.05, se rechaza H<sub>0</sub>, se acepta que es significativa la influencia del taller dominio cognitivo y procedimental de la competencia en la formulación de juicios en los docentes del área de Desarrollo académico de una universidad privada de Lima. Así mismo los resultados descriptivos de la investigación, muestran datos en el pre test un 60% de docentes con habilidades para formular juicios, así mismo en el post test un 80% muestra dominio de esta habilidad. Ortega (2015) afirmó la clave determinante para la mejora de la calidad de aprendizajes radica en los juicios que el docente formula, que a su vez asume el compromiso de otorgar una visión diferente de la realidad mediante el uso de herramientas pedagógicas innovadoras y la evaluación formativa adecuada. En razón de ello se infiere que los docentes cumplen una función primordial en la formulación de estimaciones, predecir resultados de los instrumentos de

evaluación, establecer juicios de desviación respecto a la norma de evaluación, interpreta las puntuaciones, asignar calificaciones y formular juicios en base a observaciones.

En relación a la hipótesis específica H<sub>6</sub>, los resultados evidencian, que el valor de sig = 0.005 < = 0.05, se rechaza H<sub>0</sub>, se acepta que es significativa la influencia del taller dominio cognitivo y procedimental de la competencia en la toma de decisiones en los docentes del área de Desarrollo académico de la una universidad privada de Lima. Así mismo los resultados descriptivos de la investigación, muestran datos en el pre test un 50% docentes con habilidades para tomar decisiones, así mismo en el post test un 65% muestra dominio en la toma de decisiones pertinentes y oportunas. Precisar que ninguno de los autores Jara y Martínez (2017), Machuca (2015), Durón (2012), Vázquez (2011), Fernández y Valles (2017) enfatizaron en la trascendencia de la toma de decisiones en el acto evaluativo, pero Muñiz y Fonseca (2008) coincidieron en afirmar en el contexto de la evaluación de aprendizajes universitario se deberá aplicarse procedimientos estandarizados considerando la prerrogativa normativa o el criterial. En consecuencia asumimos la trascendencia de la toma de decisiones es determinante para generar procesos de retroalimentación previa verificación de juicios emitidos en la planificación, las información de la realidad evaluada y mecanismos de verificación o contrastación.

En relación a la hipótesis específica H<sub>7</sub>, los resultados evidencian, que el valor de sig = 0.001 < = 0.05, se rechaza H<sub>0</sub>, se acepta que es significativa la influencia del taller dominio cognitivo y procedimental de la competencia en el resumen e informe de resultados de la evaluación en los docentes del área de Desarrollo académico de la una universidad privada de Lima. Así mismo los resultados descriptivos de la investigación, muestran datos en el pre test un 40% docentes con habilidades para resumir y dar a conocer oportunamente la información, así mismo en el post test un 90% muestran destrezas significativas. Vázquez (2011) concluyó los procesos evaluativos se desarrolla bajo los parámetros de verificación mediante instrumentos que intentan medir el nivel de conocimientos de los estudiantes con información relevante para el proceso. Muñiz

y Fonseca (2008) quienes concluyeron los planes de mejora y los procesos de retroalimentación deben fundamentarse en datos válidos y confiables de inicio de proceso y metas claras para su contrastación. Por tanto asumimos una adecuada sistematización de resultados y criterios claros para elaborar informes orales y escritos ayudan a generar programas de mejoras pertinentes y sostenibles en el tiempo.

## **V. Conclusiones**

### **Conclusión general**

En relación al objetivo general, se ha evidenciado que la aplicación del taller dominio cognitivo y procedimental de la competencia influye significativamente en la selección de técnicas y la construcción de instrumentos de evaluación en docentes de educación superior, 2017. Se refrenda dicha conclusión con el valor de  $\text{sig} = 0,000 < = 0,05$ .

### **Conclusión específica 01**

Los resultados alcanzados evidencian que el taller dominio cognitivo y procedimental de la competencia tiene una influencia significativa sobre la especificación de juicios a emitir y decisiones a tomar en los docentes del área de Desarrollo académico de la universidad privada de Lima, 2017. Se refrenda dicha conclusión con el valor de  $\text{sig} = 0,003 < = 0,05$ .

### **Conclusión específica 02**

El taller dominio cognitivo y procedimental de la competencia influye significativamente en la descripción de la información necesaria en los docentes del área de Desarrollo académico de la universidad privada de Lima, 2017. Se refrenda dicha conclusión con el valor de  $\text{sig} = 0,001 < 0,05$ .

### **Conclusión específica 03**

El taller dominio cognitivo y procedimental de la competencia influye significativamente en los Preparativo para la obtención de información necesaria en los docentes del área de Desarrollo académico de la universidad privada de Lima, 2017. Se refrenda dicha conclusión con el valor de  $\text{sig} = 0,000 < = 0,05$ .

**Conclusión específica 04**

El taller dominio cognitivo y procedimental de la competencia influye significativamente en la obtención, análisis y registro de información en los docentes del área de Desarrollo académico de la universidad privada de Lima, 2017. Se refrenda dicha conclusión con el valor de  $\text{sig} = 0,034 < = 0,05$ .

**Conclusión específica 05**

El taller dominio cognitivo y procedimental de la competencia influye significativamente en la formulación de juicios en los docentes del área de Desarrollo académico de la universidad privada de Lima, 2017. Se refrenda dicha conclusión con el valor de  $\text{sig} = 0,008 < = 0,05$ .

**Conclusión específica 06**

El taller dominio cognitivo y procedimental de la competencia influye significativamente en la toma de decisiones en los docentes del área de Desarrollo académico de la universidad privada de Lima, 2017. Se refrenda dicha conclusión con el valor de  $\text{sig} = 0,005 < = 0,05$ .

**Conclusión específica 07**

El taller dominio cognitivo y procedimental de la competencia influye significativamente en la resumen e informe de resultados de la evaluación en los docentes del área de Desarrollo académico de la universidad privada de Lima, 2017. Se refrenda dicha conclusión con el valor de  $\text{sig} = 0,001 < = 0,05$ .

## **VI. Recomendaciones**

### **Recomendación general**

Se recomienda a la Dirección académica y la Jefatura de Desarrollo académico de la universidad, tomar en cuenta los resultados del presente estudio e incidir en la incorporación de estrategias de capacitación continua y desarrollar un plan general de evaluación de aprendizajes, enfatizando en el desarrollo de las competencias evaluativas de los docentes.

### **Recomendación 01**

Se sugiere incorporar estrategia de planificación de actividades evaluativas señalando con claridad las especificaciones en términos de estimaciones o predicciones con la finalidad de comparar los resultados de los aprendizajes y emitir juicios valorativos en función de los logros esperados.

### **Recomendación 02**

Se recomienda emplear técnicas descriptivas para una adecuada especificación del tipo y condiciones de la información requerida del proceso evaluativo con la finalidad de mejorar la sistematización de información mediante programas, continuum, tablas de especificaciones e instructivos.

### **Recomendación 03**

Se sugiere incorporar esquemas secuenciales del proceso evaluativo para identificar o localizar las evidencias empíricas considerando los instrumentos cuantitativos y cualitativos de acuerdo a los propósitos de la acción evaluativa.

### **Recomendación 04**

Se recomienda aplicar técnicas e instrumentos cuantitativos y cualitativos para la obtención, análisis y registro de información confiable, así mismo emplear procedimientos o sistemas digitales que permitan procesar información en los

tiempos estimados, tomar decisiones e implementar estrategias de mejora continua.

#### **Recomendación 05**

Se sugiere implementar grupos de discusión de especialistas en una disciplina para el análisis de los datos empíricos y la formulación de juicios valorativos, considerando las estimaciones formuladas en la planificación de las actividades de aprendizaje.

#### **Recomendación 06**

En la toma de decisiones, se recomienda establecer estrategias decisión conjunta en función a los resultados generales y específicos para implementar planes de mejora continua.

#### **Recomendación 07**

Se sugiere incorporar estrategias de comunicación eficientes mediante recursos tecnológicos u otros medios, dentro del marco ético y normativo institucional.

## **VII. Referencias**

- Aguilar, R. M. (2016). *Una mirada a las competencias y funciones del profesos universitario*. En Nicoletti, J. A. (Coord.) *Desafíos en educación superior*. Argentina: UNLaM
- Alonso, C., y Gallego, D. (1998). *La educación ante el reto del nuevo paradigma de los mecanismos de la información y la comunicación*. *Revista Complutense de Educación*, 9 (2), 13-40. Referencias web gráficas. <https://es.slideshare.net/mrodriguez1702/estilos-de-aprendizaje-de-elsa-antoni>
- Alsina, J. et al. (2011). *Evaluación por competencias en la universidad: las competencias transversales*. Barcelona: Octaedro, S. L.
- Ander-Egg, E. (1994). *El taller una alternativa de renovación pedagógica*. (2da. Ed.). Magisterio del Rio de la Plata: Argentina.
- Andrew, C. (2010) *Taxonomía para la era digital*. Versión revisada. Recuperado en febrero de 2015 de: [http://ciemaipu.com.ar/wp-content/uploads/2014/10/tax\\_bloom\\_era\\_digital.pdf](http://ciemaipu.com.ar/wp-content/uploads/2014/10/tax_bloom_era_digital.pdf)
- Araujo, R., Clemenza, C., Ferrer, J. (2006). *La formación ética del investigador latinoamericano Multiciencias*. Vol. 6, núm. 2, mayo-agosto. Venezuela: Universidad del Zulia. Recuperado el 22 de mayo, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=90460211>
- Ardoino. J. (2005). *Complejidad y formación: pensar la educación desde una mirada epistemológica*. Ediciones Novedades Educativas. Universidad de Buenos Aires: Buenos Aire
- Bausela, E. (2003) *Metodología de la investigación evaluativa: modelo CIPP*. *Revista Complutense de educación*. Vol. 14, Núm. 2. Recuperado el 24 d mayo de <http://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED0303220361A/16386>
- Bernal, C. (2010). *Metodología de la investigación*. (3ra. Ed.). Colombia: Pearson
- Blasco, J., Pérez, J. (2007). *Metodología de investigación en las ciencias de la actividad física y el deporte: ampliando horizontes*. Alicante: Club Universitario.
- Bloom (1990). *Taxonomía de los objetivos de la educación. La clasificación de las metas educacionales*. Manuales I y II. Buenos Aires: Ateneo.

- Briones, G. (1996). *Epistemología de las ciencias sociales*. Bogotá: Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES).
- Bunk, G. (1994). *La transmisión de las competencias en la formación y perfeccionamiento profesionales en la RFA*. Revista CEDEFOP.
- Caballero, A. (2013). *Metodología integral innovadora para planes y tesis. La metodología del como formularlos*. México: Cengage Learning
- Cabellos, W. (2017). *Técnicas e instrumentos para evaluar aprendizajes. Dirección de educación superior pedagógica programa nacional de formación y capacitación permanente*. Instituto superior pedagógico público "Indoamérica". Recuperado de [http://www.academia.edu/4311693/Tecnicas\\_e\\_instrumentos\\_para\\_evaluar\\_aprendizajes](http://www.academia.edu/4311693/Tecnicas_e_instrumentos_para_evaluar_aprendizajes)
- Cándelo, R., Ortiz, G. M y Unger, B. (2003). *Hacer talleres*. Cali. Colombia: IFOK. Recuperado de <http://es.calameo.com/read/003939823e0a2effd0d50>
- Cano de Canales, Y. (1990). *Los Instrumentos en la evaluación como ayuda del aprendizaje*. Editorial Autor-editor1825: Madrid.
- Careaga, A., Sica, R., Cirillo, A., y Da Luz, S. (2006). *Aportes para diseñar e implementar un taller*. 8vo. Seminario-Taller en Desarrollo Profesional Médico Continuo (DPMC). 2das Jornadas de Experiencias educativas en DPMC. Recuperado el 05 de junio de [http://www.dem.fmed.edu.uy/Unidad%20Psicopedagogica/Documentos/Fundamentacion\\_talleres.pdf](http://www.dem.fmed.edu.uy/Unidad%20Psicopedagogica/Documentos/Fundamentacion_talleres.pdf)
- Careaga, A., Sica, R., Cirilo, A. & Da Luz, S. (2006). *Aportes para diseñar e implementar un taller 8vo. Seminario-Taller en Desarrollo Profesional Médico Continuo (DPMC) 2das Jornadas de Experiencias educativas en DPMC* Recuperado de [http://www.smu.org.uy/dpmc/pracmed/ix\\_dpmc/fundamentaciontalleres.pdf](http://www.smu.org.uy/dpmc/pracmed/ix_dpmc/fundamentaciontalleres.pdf).
- Carrasco, S. (2006). *Metodología de la investigación científica*. Editorial San Marcos, Lima.
- Casassus, J. (1997). *Estándares en educación: conceptos fundamentales. Documentos: laboratorio latinoamericano de evaluación de la calidad de la educación*; 3. Publ: 1997; 18 p.\*; OREALC/1997/PI/H/4. UNESCO. Recuperado de [www.unesdoc.unesco.org/images/0018/001836/183652s.pdf](http://www.unesdoc.unesco.org/images/0018/001836/183652s.pdf)

- Castillo, S., Cabrerizo, J., (2010). *Evaluación educativa de aprendizajes y competencias*. Pearson: Madrid.
- Coll, C. (2007). *Las competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio, aula de innovación educativa* 161. Recuperado de [www.oei.es/historico/pdfs/CC\\_Competiciones\\_Aula\\_07.pdf](http://www.oei.es/historico/pdfs/CC_Competiciones_Aula_07.pdf)
- Coll, C., Pozo, J., Sarabia, B., y Valls, E. (1994). *Los contenidos en la reforma. Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes*. Editorial Santillana: Madrid.
- Comisión Europea de Educación y Cultura. (2006). *Competencias clave para el aprendizaje permanente. Un marco de referencia europeo*. Comunidad europea. Recuperado de <https://www.mecd.gob.es/dctm/ministerio/educacion/...europa/competenciasclave.pdf?>
- Coronado, M. (2013). *Competencias docentes. Ampliación, enriquecimiento y consolidación de la práctica profesional*. Argentina: Noveduc
- DEC-CONEAU. (2012). *Elaboración y validación de instrumentos de evaluación de competencias profesionales*. Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de La Calidad Educativa-S.I.N.E.A.C.E. Lima - Perú. Recuperado de <https://www.sineace.gob.pe/wp.../03-Guia-elaboracion-Instrumentos-evaluacion.docx>
- Delgado, X. et. al. (2010). *Manual Técnicas e instrumentos para facilitar la Evaluación del Aprendizaje*. Centro de Enseñanza Técnica y Superior. Cetys Universidad. Tijuana Baja California. Recuperado de [http://moodle2.unid.edu.mx/dts\\_cursos\\_md/lic/ED/AV/AM/11/Manual.pdf](http://moodle2.unid.edu.mx/dts_cursos_md/lic/ED/AV/AM/11/Manual.pdf)
- Denyer, et al. (2007). *Loas competencias en la educación. Un balance*. México: Fondo de cultura económica.
- Dewey, J. (1996). *Democracia y educación*. (3ra. Ed.) Ediciones Morata: Madrid
- Díaz, L., y Vera, E. (2010). *Influencias de las técnicas e instrumentos de evaluación diversificados en el rendimiento académico de los estudiantes del primer grado de educación secundaria de la institución educativa "Alejandro Sánchez Arteaga" de la ciudad de Bagua grande durante el año 2009*". Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo-Lambayeque: Perú.

- Diccionario de Psicología Científica y Filosófica. *Método Hipotético-Deductivo*. Consultado el 15 de febrero de 2018. One line disponible en <http://www.e-torredebabel.com/Psicologia/Vocabulario/Metodo-Hipotetico-Deductivo.htm>
- Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo. (2013). *Las estrategias y técnicas didácticas en el rediseño*. Vicerrectoría Académica, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey. Recuperado de <https://es.scribd.com/document/145074914/LAS-ESTRATEGIAS-Y-TECNICAS-DIDACTICAS-EN-EL-REDISENO>
- Dirección General de Desarrollo Curricular (DGDC) (2013). *Las estrategias y los instrumentos de evaluación desde el enfoque formativo 4. Serie: herramientas para la evaluación en educación básica*. 2da. (ed.). México: SEP. Recuperado de [www.educacionespecial.sep.gob.mx/.../h\\_4\\_Estrategias\\_instrumentos\\_evaluacion.pdf](http://www.educacionespecial.sep.gob.mx/.../h_4_Estrategias_instrumentos_evaluacion.pdf)
- Duron, X. (2012). *La evaluación de los aprendizajes, técnicas e instrumentos que utilizan las docentes en el módulo III del curso de auxiliares de CERARH-NORTEN en el año 2011; proceso y desafíos*. Tegucigalpa.
- Echeverría, B. (2002). *Gestión de la competencia de acción profesional*. Revista de investigación educativa, vol. 20, nº 1, págs. 7-43. Universidad de Barcelona. España. Recuperado de <http://revistas.um.es/rie/article/view/97411/93521>
- Echeverría, R. (2005). *Ontología del lenguaje*. (6ta. Ed.). Chile: JCSAEZ. Recuperado de <https://ecaths1.s3.amazonaws.com/.../1367807579.Echeverría%20Rafael,%20Ontología>
- Feito, R. (2006). *Otra escuela es posible*. Recuperado de [revistas.ucm.es/index.php/POSO/article/download/poso0707230249a/22322](http://revistas.ucm.es/index.php/POSO/article/download/poso0707230249a/22322).
- Fernández, K., y Valles, L. (2017). *Construcción y propiedades psicométricas de un instrumento para evaluar enfoques de enseñanza en sesiones de aprendizaje en instituciones educativas*. Universidad Marcelino Champagnat – Lima.
- Frade, L. (2009). *Planeación por competencias*. México D.F: Inteligencia educativa. Recuperado de [https://issuu.com/educomplexus/docs/planeacion\\_por\\_competencias\\_-\\_laura](https://issuu.com/educomplexus/docs/planeacion_por_competencias_-_laura)

- Frade, L. (2014). *Planeación por competencias*. México D.F: Inteligencia educativa. Recuperado de <https://issuu.com/luisenrique87/docs/laura-frade-rubio-la-evaluacion-bas>
- Gonczi, A., y Athanasou, J. (1996). *Instrumentación de la educación basada en competencias. Perspectiva de la teoría y la práctica en Australia*. Limusa. Recuperado de [https://www.ugr.es/~ugr\\_unt/Material%20Módulo%205/competencias\\_univ.pdf](https://www.ugr.es/~ugr_unt/Material%20Módulo%205/competencias_univ.pdf)
- Hernández, E. (2016). *Manual Modulo Formativo. Prevención de conflictos*. Editorial CEP: Madrid.
- Hernández, O. (1998). *Diseño curricular e instruccional*. México: Universidad Santander.
- Hernández, R., Coello, S. (2012). *El proceso de la investigación científica*. Editorial universitaria. Ciudad de la Habana: Cuba.
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. (6ta. ed.). Editorial: McGrawHill Interamericana. México, D. F.
- Instituto de Capacitación para el Trabajo del Estado de Hidalgo. (2014). *Diseños de instrumentos de evaluación*. San Juan Tilcuautla.Campus Virtual ICATHI. Recuperado de <https://es.scribd.com/document/308935253/Antologia-Instrumentos-Unidad-2-1>
- Jara, H., y Martínez, C. (2017). *La influencia de la aplicación de Técnicas de Evaluación en el aula en el rendimiento escolar en matemática de estudiantes de segundo año medio. Universidad Concepción - Chile*
- Jorro, A. (2006). *Evaluación y evaluación en la educación*. Universidad de Toulouse - CREFI-EVASEF. Madrid.
- Kant, I. (2004). *Reflexiones sobre filosofía moral*. Editorial SÍGUEME: España.
- Kuhn, T. (1975). *La estructura de las revoluciones científicas*. Breviarios. México: Fondo de cultura económica.
- Lolas, F., Quezada, A., y Rodríguez, E. (2006). *Investigación en salud. Dimensión ética*. Chile: CIEB. Recuperado de [web.uchile.cl/archivos/uchile/bioetica/doc/manual\\_bioetica%20.pdf](http://web.uchile.cl/archivos/uchile/bioetica/doc/manual_bioetica%20.pdf)
- Lolas, F., y Quezada, A. (2003). *Pautas éticas de investigación en sujetos humanos: nuevas perspectivas*. Santiago: Programa Regional de Bioética OPS/OMS.

Recuperado de [www.uchile.cl/documentos/version-en-pdf\\_76704\\_16\\_1225.pdf](http://www.uchile.cl/documentos/version-en-pdf_76704_16_1225.pdf)

- López, V. M. (2011). *Evaluación formativa y compartida en educación superior. Propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias*. Madrid: Narcea
- Machuca, S. (2015). *Incidencia de las técnicas e instrumentos de evaluación cualitativa en el desempeño académico de las y los estudiantes de la universidad regional autónoma de los Andes- 2014*. UNIANDES: Colombia.
- Martin, E., Martínez, F. (2009). *Avances y desafíos en la evaluación educativa. Serie Evaluación*. OEI Fundación Santillana: Madrid. Recuperado de: [https://www.oei.es/historico/publicaciones/detalle\\_publicacion.php?id=3](https://www.oei.es/historico/publicaciones/detalle_publicacion.php?id=3)
- Mas, O. (2011). *El profesor universitario: sus competencias y formación*. Barcelona España, Vol. 15,3 (diciembre). Pp. 199-200. Recuperado de [www.ugr.es/~recfpro/rev153COL1.pdf](http://www.ugr.es/~recfpro/rev153COL1.pdf)
- Ministerio de Educación (MED). (2006). *Técnicas e instrumentos de evaluación. Área: persona, familia y relaciones humanas*. Programa nacional de formación docente en servicio. Perú: MED
- Ministerio de Educación (MED). (2007). *Guía de evaluación del aprendizaje*. Lima: Biblioteca Nacional del Perú
- Ministerio de Educación (MINEDU). (2009). *Guía Metodológica de Evaluación de los Aprendizajes en Educación Superior Tecnológica*. Lima Perú.
- Monereo, C. (2009a). *La autenticidad de la evaluación*. En. Castelló, M. (ed.) *La evaluación auténtica en enseñanza secundaria y universitaria: investigación e innovación*. Barcelona: edebé.
- Morduchowicz, A. (2006). *Los indicadores educativos y las dimensiones que los integran*. Buenos Aires: UNESCO Recuperado de [https://www.buenosaires.iiep.unesco.org/sites/default/files/indicadores\\_educativos.pdf](https://www.buenosaires.iiep.unesco.org/sites/default/files/indicadores_educativos.pdf)
- Muñiz, J., Fonseca, E. (2008). *Construcción de instrumentos de medida para la evaluación universitaria*. Universidad de Oviedo. Revista de Investigación en Educación, nº 5, 2008, pp. 13-25. Disponible en <http://webs.uvigo.es/reined/>
- OCDE (2010). *Habilidades y competencias del siglo XXI para los nuevos aprendizajes del nuevo milenio en los países de la OCDE*. Instituto de tecnologías educativas. Recuperado de

<https://es.slideshare.net/clementemoronalacios/habilidades-y-competenciassiglo21ocde-69278832>

- Olivi, S., y Robatto, S. (1996). *Los contenidos procedimentales en el área de ciencias sociales*. Consejo provincial de educación: Recuperado de [www.fundaciongeb.org.ar/aportes\\_docente/linksinteres/sociales3.pdf](http://www.fundaciongeb.org.ar/aportes_docente/linksinteres/sociales3.pdf)
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2005). *Hacia las sociedades del conocimiento. Informe mundial de la UNESCO*. Francia <http://www.unesco.org/publications>
- Ortega, M. (2015). *Evaluación formativa aplicada por los docentes del área de ciencia, tecnología y ambiente en el distrito de Hunter. Arequipa*. Universidad Cayetano Heredia: Lima.
- Pineda, A. (2000). *Evaluación del aprendizaje*. Guía para instructores. Trillas. México
- Pla, M. (1997). *Curriculum y educación. Campos semántico de la didáctica*. Barcelona: EUB
- Quirós, C. (2017). *¿Cuáles son mis competencias evaluativas? Proceso de diseño de un instrumento de autoevaluación para maestros de educación primaria de Chile*. Revista Contrapontos-electronica, Vol, 17-N1-Itajaí. Recuperado de [www.diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/118005/1/674237.pdf](http://www.diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/118005/1/674237.pdf)
- Ravela, P. (2006). *Para comprender las evaluaciones educativas. Fichas didácticas*. PREAL. Montevideo. San Marino. Recuperado en Noviembre de 2014 de: [http://csfp.centros.educa.jcyl.es/sitio/upload/Modelo\\_de\\_Competiciones\\_Profesionales\\_del\\_Profesorado\\_Definitivo\\_JCyl.pdf](http://csfp.centros.educa.jcyl.es/sitio/upload/Modelo_de_Competiciones_Profesionales_del_Profesorado_Definitivo_JCyl.pdf)
- Real Academia española (2014). *Diccionario de lengua española*. La 23.<sup>a</sup> edición Recuperado de <http://dle.rae.es/?w=diccionario>
- Ricoy, C. (2006). *Contribución sobre los paradigmas de investigación*. Revista do Centro de Educação, 31 (1), 11-22 Recuperado de [www.redalyc.org/pdf/1171/117117257002.pdf](http://www.redalyc.org/pdf/1171/117117257002.pdf)
- Rivas, E., López, M., y Gonzales, R. (2018). *Psicología social y de las organizaciones 11*. (5<sup>a</sup> Ed.). Centro documentación de estudios y oposiciones CEDE: Madrid. Recuperado de: <https://www.pir.es/temasmuestra/11tema.pdf>

- Rojas, R. (2013). *Guía para realizar investigaciones sociales*. Novena a trigésima octava edición. México: Plaza y Valdes editores
- Ruiz, M. (2012). *Como evaluar el dominio de competencias*. México: trillas.
- Ruiz, M., y Aguilar, R.M. (2017). *Competencias del profesor universitario: elaboración y validación de un cuestionario de autoevaluación*. Revista iberoamericana de educación superior versión On-line ISSN 2007-2872. Rev. iberoam. educ. super vol.8 no.21 México feb. 2017. Recuperdo de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2007-28722017000100037](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-28722017000100037)
- Ruiz, R. (2007). *El método científico y sus etapas*. México. Recuperado de <https://es.scribd.com/document/323084256/METODO-CIENTIFICO-pdf>.
- Salas, W.A. (2005) *formación por competencias en educación superior una aproximación conceptual a propósito de caso colombiano*. Universidad de Antioquia, Colombia. Recuperado de [www.e-logicasoftware.com/tutoriales/.../8-Formacion\\_por\\_competencias.pdf](http://www.e-logicasoftware.com/tutoriales/.../8-Formacion_por_competencias.pdf)
- Sánchez, C. y Reyes, M. (2006). *Metodología y diseños de la investigación científica*. Lima: Visión Universitaria.
- Sánchez, C. y Reyes, M. (2015). *Metodología y diseños de la investigación científica*. Lima: Visión Universitaria.
- Sanz de Acedo, L. (2012). *Competencias cognitivas en Educación Superior*. Recuperado de [www.adventista.edu.br/source/asped.../lizarragaCompetencias-cognitivas-completo.pd](http://www.adventista.edu.br/source/asped.../lizarragaCompetencias-cognitivas-completo.pd).
- Schunck, D. (2003). *Teoría del aprendizaje*. 2da. Ed. Editorial Prentice-Hall Hispanoamericana SA. México.
- SINEACE. (2013). *Educación Superior en el Perú: Retos para el Aseguramiento de la calidad*. Lima, Perú.
- Soto, I. (2015). *Competencias evaluativas y dominio de la taxonomía de Bloom del docente universitario de Formación General, 2015*. Universidad César Vallejo: Lima.
- Subauste, M. (2017). *Técnica e instrumentos de evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje*. Universidad Inca Garcilaso dela Vega: Lima.

- Supo, J. (2012). *Seminario de investigación científica*. Bioestadística EIRL: Biblioteca Nacional. Perú.
- Supo, J. (2014). *Seminarios de investigación científica. Metodología de la investigación científica para ciencias de la salud*. (2da. Ed) Bioestadístico EIRL: Arequipa.
- Tamayo y Tamayo (2004). *El Proceso de la Investigación Científica*. (4ta. Ed.) Editorial Limusa. México, D.F.
- Tejada, J. (1999). *Acerca de las competencias profesionales*. Revista Herramientas, núm. I) 56 (pp. 20-30), II) 57 (8-14) <https://es.scribd.com/document/.../Tejada-Acerca-de-Las-Competencias-Profesionales>
- Tenbrink, T. (1999). *Evaluación. Guía práctica para profesores*. 5ta. Ed. Narcea: Madrid.
- Universidad Católica Sedes Sapientiae (UCSS). (2017). *Guía para la elaboración del informe de tesis*. Departamento de investigación de la facultad de salud. Lima: UCSS.
- Universidad Peruana Cayetano Heredia (2001). *Fascículo: Evaluación de los aprendizajes*. Facultad de educación. (2da. Ed.) Dirección de educación continúa. Recuperado de [http://www.upch.edu.pe/faedu/images/publicaciones/documentos/evaluacion\\_dla.pdf](http://www.upch.edu.pe/faedu/images/publicaciones/documentos/evaluacion_dla.pdf)
- Valderrama, S. (2015). *Pasos para elaborar proyectos de investigación científica*. (2da. Ed.). Lima: San Marcos.
- Vargas, F., Casanova, F., Montanaro, L. (2001). *El enfoque de competencia laboral. Manual de formación*. OIT- Cinterfor: Montevideo Uruguay. <http://www.oitcinterfor.org/publicaci%C3%B3n/enfoque-competencia-laboral-manual-formaci%C3%B3n>
- Vázquez, L. A. (2011). *Incidencia de los instrumentos de evaluación en el desarrollo de las competencias metacognitivas de los estudiantes del primer año de la facultad de pedagogía, psicología y educación de la universidad católica de cuenca en el tercer trimestre del año lectivo 2009-2010*. Universidad Técnica de Ambato. Ecuador.

- Vicente, M. (2008). *Planeación: la construcción de objetivos*. En: Vicente, M. *Propuesta didáctica para desarrollar procesos de pensamiento desde la interacción texto-imagen*. Santiago Chile: Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra.
- Wood, P y Smith, I. (2018). *Investigar en Educación. Conceptos básicos y metodología para desarrollar proyectos de investigación*. Narcea. Madrid, España.
- Zabala, A. y Arnau, L. (2008). *Once ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias (2a ed.)*. Barcelona: Graó
- Zavalza, M. (2013). *Competencias docentes del profesorado universitario: Calidad y desarrollo profesional*. (3ra. Ed.). Madrid: Narcea.

## **Anexos**

## Anexo 1

### HABILIDADES EVALUATIVAS DEL DOCENTE EN EDUCACIÓN SUPERIOR: TÉCNICAS E INSTRUMENTOS

Ireneo Soto Hinostroza  
Mg. En Docencia Universitaria  
Universidad César Vallejo. Lima Perú  
[isotohinostroza@gmail.com](mailto:isotohinostroza@gmail.com)  
[isoto@ucv.edu.pe](mailto:isoto@ucv.edu.pe)  
Teléfono: 051 48485710  
Celular: 999502649

#### Resumen

El artículo aborda el uso de técnicas e instrumentos de evaluación de aprendizajes en docentes del nivel superior. El estudio tuvo como propósito determinar la influencia del taller en la praxis docente sobre el uso de herramientas evaluativas. Se empleó la metodología preexperimental, con ejecución de talleres vivenciales. Para la obtención de información y análisis se empleó una prueba de conocimiento que evaluó el dominio cognitivo de la competencia y lista de chequeo que evaluó desempeños en el uso de herramientas de evaluación de aprendizajes. La sistematización de los datos se dio mediante el software SPSS 23. Evidenciando el uso adecuado de las herramientas evaluativas para la obtención de información válida y confiable, y su posterior emisión de juicios valorativos. En conclusión el dominio adecuado de habilidades y herramientas evaluativas: técnicas e instrumentos influye en la planificación, sistematización, análisis, emisión de juicios, toma de decisiones y ayuda el feedback.

Palabras clave:

Evaluación de aprendizaje; técnicas e instrumentos; competencia evaluativa.

#### Abstract

The article deals with the use of learning assessment techniques and instruments in higher level teachers. The purpose of the study was to determine the influence of the workshop on teaching praxis on the use of evaluative tools. The preexperimental methodology was used, with the execution of experiential workshops. In order to obtain information and analysis, a knowledge test was used to evaluate the cognitive domain of the competence and a checklist that evaluated performance in the use of learning assessment tools. The data was systematized using the SPSS 23 software. Evidence of the adequate use of the evaluation tools to obtain valid and reliable information and the subsequent issuance of judgments. In conclusion, the adequate mastery of evaluative skills and tools: techniques and instruments influences the planning, systematization, analysis, issuance of judgments, decision making and feedback

Keywords:

Evaluation of learning; technicians and instruments; competition evaluativa.

## **Résumé**

L'article traite de l'utilisation des techniques et des instruments d'évaluation de l'apprentissage chez les enseignants de niveau supérieur. Le but de l'étude était de déterminer l'influence de l'atelier sur l'enseignement de la pratique sur l'utilisation des outils d'évaluation. La méthodologie pré-expérimentale a été utilisée, avec l'exécution d'ateliers expérientiels. Afin d'obtenir des informations et des analyses, un test de connaissances a été utilisé pour évaluer le domaine cognitif de la compétence et une liste de contrôle pour évaluer la performance dans l'utilisation des outils d'évaluation de l'apprentissage. Les données ont été systématisées à l'aide du logiciel SPSS 23. Preuve de l'utilisation adéquate des outils d'évaluation pour obtenir des informations valides et fiables et la publication ultérieure de jugements. En conclusion, la maîtrise adéquate des compétences et des outils d'évaluation: techniques et instruments influence la planification, la systématisation, l'analyse, la publication des jugements, la prise de décision et le retour d'information

Mots clés:

Évaluation d'apprentissage; techniques et instruments; concurrence evaluativa.

## **Resumo**

O artigo trata do uso de técnicas e instrumentos de avaliação da aprendizagem em professores de nível superior. O objetivo do estudo foi determinar a influência do workshop sobre a práxis de ensino no uso de ferramentas avaliativas. A metodologia pré-experimental foi utilizada, com a realização de oficinas experienciais. Para obter informações e análises, foi utilizado um teste de conhecimento para avaliar o domínio cognitivo da competência e uma lista de verificação que avaliava o desempenho no uso de ferramentas de avaliação da aprendizagem. Os dados foram sistematizados pelo software SPSS 23, evidenciando o uso adequado das ferramentas de avaliação para obtenção de informações válidas e confiáveis e posterior emissão de julgamentos. Em conclusão, o domínio adequado das habilidades e ferramentas avaliativas: técnicas e instrumentos influenciam o planejamento, a sistematização, a análise, a emissão de julgamentos, a tomada de decisão e o feedback.

Palavras chave:

Avaliação de aprendizagem; técnicas e instrumentos; concorrência evaluativa.

## **Introducción**

En las últimas décadas la incorporación de nuevos enfoques educativos estuvo orientado hacia la transformación de los sistemas educativos, principalmente a reestructuración de los sistemas tradicionales de enseñanza-aprendizaje, generando reajustes en las metodologías, técnicas y estrategias, por consiguiente una nueva forma de evaluación de aprendizajes. La tendencia es

estos modelos se orienta hacia una educación integral del sujeto enfatizando las habilidades cognoscitivas, procedimentales y actitudinales.

Según Zambrano (2016) “La evaluación es fundamental para mejorar la calidad de la enseñanza” (p. 1).

Por tanto es una actividad de alta exigencia y complejidad que requiere de un trabajo organizado, participativo, reflexivo, crítico y eminentemente ético de docentes y estudiantes con el propósito de mejorar la calidad educativa.

Un aspecto relevante de la evaluación basado en competencias es la identificación de las evidencias de aprendizaje. Según los postulados de Ruiz (2012):

“Es un proceso de recogida de evidencias sobre el desempeño de una competencia. El resultado es el juicio sobre si la persona que aprende ha conseguido dominar y poner en práctica la competencia requerida” (p. 25).

Evidentemente las evidencias de aprendizajes son demostraciones de conductas observables que se demuestran mediante conocimientos (debate, exposición, dialogo, etc.), evidencias de producto (esquemas, maquetas, artículos, ensayos, otro.) y evidencias de desempeño (ejecución de actividades específicas), siendo en este proceso trascendental que los docentes demuestren competencias evaluativas.

En este contexto la praxis docente se convierte en el eje central del proceso, ya que es el principal gestor del desarrollo de la calidad de los aprendizajes y uno de agentes trascendentales en la dinámica del acto evaluativo, por consiguiente la incorporación de mecanismos o estrategias de intervención y evaluación caracterizan su desempeño. Es decir la experticia del docente es trascendental para el logro de los propósitos educativos e institucionales. En este sentido los mayores desafíos en el proceso educativo es incorporar estrategias evaluativas orientados a recoger información valida y confiable con el objetivo de procesar y sistematizar para una toma de decisiones adecuadas e incorporar acciones de mejora con el propósito de transformar o reorientar las conductas de los estudiantes.

Por otra parte el amplio ámbito de evaluación de aprendizajes nos sitúa frente a grandes desafíos que involucran la movilización de habilidades evaluativas y los recursos evaluativos, principalmente en el uso de herramientas evaluativas. Por tanto este proceso involucra diversas etapas de la evaluación como la planificación, identificación de los referentes, establecimientos de los criterios de evaluación, especificación de las condiciones para el recojo de información, selección de las técnicas, aplicación de los instrumentos, sistematización de los resultados, emisión de juicios valorativos y comunicación de los resultados y finalmente incorporación de planes de mejora de los aprendizajes.

La delimitación teórica del estudio se circunscribe a analizar las competencias evaluativas del docente en la praxis del acto evaluativo, es decir las habilidades del docente en uso de técnicas e instrumentos de evaluación, objetivamente involucran las habilidades para la selección de las técnicas pertinentes para evaluar un acto educativo, principalmente aquellos referidos a las habilidades del saber, saber hacer, ser.

Analizando la dinámica de la evaluación de aprendizajes en el contexto universitario peruano. Según Salinas (2005) citado por Parra (2013) afirma:

“el problema no está en el tipo de instrumento que se emplee sino en el tipo de proceso y de productos de la enseñanza, el aprendizaje y la formación que se intente medir con ellos” (p. 21)

Por tanto las dificultades en el proceso evaluativo no radican en función al tipo de instrumento aplicado, sino en las decisiones estrategias que adopta el docente para evaluar los aprendizajes y que estas estén acorde con los propósitos y principios de la evaluación. Por consiguiente la praxis evaluativa no es un acto mecánico de recojo de información, procesamiento y asignación de puntuaciones, sino un acto dinámico y ético que implica los juicios valorativos, toma de decisiones y un proceso de retroalimentación constante.

Evidentemente el actor central en este proceso es el docente, y las decisiones que adopta serán trascendentales en la medida que cumplan los criterios de idoneidad y pertinencia al momento de evaluar. Es decir poner de manifiesto las competencias evaluativas requiere emplear los conocimientos y destrezas para identificar las características de la técnica e instrumentos acorde con los propósitos y criterios de rigurosidad, validez y confiabilidad.

En el estudio entendemos la técnica como un conjunto de procedimientos que ayuda a sistematizar la información de los comportamientos observables. Estos procedimientos son básicos para el proceso de planificación de los aprendizajes y su posterior evaluación. Siendo necesario identificar las características del grupo humano para una mejor decisión y adoptar estrategias acorde con homogeneidad o heterogeneidad del grupo.

Es indispensable que el docente cuente con una gama de instrumentos de evaluación que permita contar con información confiable de las evidencias de aprendizaje de los estudiantes, y estas a su vez contengan criterios de desempeños e indicadores claros y precisos. Por tanto para una evaluación clara y objetiva no es suficiente la disposición de los instrumentos, sino que el docente cuente con habilidades o competencias para construir y contextualizar los criterios de acuerdo a la naturaleza de las actividades de aprendizaje, por consiguiente es necesario redactar indicadores claros, objetivos que recojan información confiable de los conocimientos teóricos, desempeños, de productos y actitudes que demuestran los estudiantes en cada actividad de aprendizaje.

## **Marco teórico o revisión bibliográfica**

### **Competencias**

En las últimas décadas la incorporación de nuevos modelos, enfoques ha generado cambios o reestructuraciones en los sistemas educativos, pasando de aquellos centrados en objetivos educacionales a los aprendizajes centrados en competencias. En este contexto la praxis docente tuvo un giro de 360° debido a que los propósitos se reorientaron para pasar de la enseñanza centrado en los contenidos a uno centrado en el aprendizaje del estudiante.

Considerando los postulados de la UNESCO, OCDE, OIT, Tuning Educational Structures in Europe II (2006), Proyecto Tuning América (2007), Le Boterf (1998), Sladogna (2000), Perrenoud (2004), Ruiz (2012), Zabalza (2013), entre otros. Es compleja definir las competencias debido a que es un término polisémico y de raíces nacido en el ámbito laboral. Zabalza (2008) sostiene:

“La competencia se presenta como alternativa frente a escasas respuestas a exigencias laborales y modelos formativos” (p. 31)

Esta alternativa avizora nuevas respuestas respecto a la demanda laboral o exigencias del mercado, por ende es necesario la incorporación en el ámbito educativo de estrategias que impulsen actividades del saber hacer, en este sentido se asume la formación por competencias como alternativa viable para el logro del propósito.

Real Academia de Lengua Española (RAE) define como “Pericia, aptitud o idoneidad para hacer algo o intervenir en un asunto determinado” (párr. 2).

Así mismo, Díaz (2007) en su investigación denominada Formación por competencia para los programa directores afirma:

“Se refiere a conocimientos y destrezas que se adquieren mediante el estudio, la experiencia y la práctica, denominados competencias técnicas y también a características o cualidades personales llamadas competencias genéricas” (p. 245).

En este contexto la incorporación de las competencias en ámbito educativo implica la articulación de elementos institucionales, normativos, de personal docente, dicentes y otros, con el único propósito de lograr la formación integral de los estudiantes. Por tanto amerita una secuencialidad de actividades programáticas consensuadas por la comunidad educativa, un plan de intervención evaluativa que contengan un conjunto de decisiones estratégicas para lograr la consolidación de las competencias mediante mecanismos integrados.

Tobón (2007), “las competencias se debe entender como procesos complejos de desempeño con idoneidad en determinados contextos, teniendo como base la responsabilidad” (p.45).

Por tanto, exige que el sujeto adquiera y demuestre suficiente conocimiento para la ejecución de una actividad o la solución de un problema de manera objetiva y pertinente, es decir aspectos cognitivos, procedimentales y actitudinales. En este contexto Soto (2018), afirma:

El término competencia indica, las formas de actuación de los sujetos en situaciones concretas, las cuales pueden ser complejas en su estructura, pero de posibles soluciones, significativas, interactivas, didácticas, abiertas, originales, inteligentes y creativamente construidas y conducentes al logro de los objetivos de aprendizaje. Solo así las competencias demandan e interrelacionan conocimientos, habilidades y actitudes (p. 31).

Los diversos planteamientos sobre las competencias en la actualidad refieren la necesidad de una reestructuración de los programas, planes y propósitos educativos, ya que los retos de la sociedad actual apuntan a generar cambios sociales. Estos cambios exigen que el docente demuestre capacidades para generar nuevos conocimientos para ejecutar en la praxis educativa y evaluativa. En esta medida Pulido (2004) afirma:

“Es inconcebible una buena enseñanza sin evaluación, ya que esta última actúa como un reforzador del aprendizaje; de cómo se evalúa, determina qué y cómo se aprende” (p. 249)

### **Competencias docentes**

En el contexto universitario la función del docente es fundamental debido a que constituye uno de los agentes de transformación de la calidad educativa. Las decisiones que adopte respecto al proceso de enseñanza - aprendizaje son determinantes en la medida que estén orientados al logro de las competencias de egreso. Por tanto el dominio de las competencias exige que el docente demuestre experticia en su labor, principalmente competencias evaluativas, ya que esta es determinante para una adecuada selección de metodologías, técnicas, estrategias, instrumentos, análisis de información, decisiones, incorporación de planes de mejora entre otros.

El docente al ser el conductor del proceso requiere un conjunto de habilidades y herramientas que permitan aprendizajes significativos y a su vez consoliden aquellas que fueron logradas. Perrenoud (1999: 17-145) planteo diez competencias que los docentes deben desarrollar para la enseñanza, entre ellas tenemos:

- 1) Organizar y dirigir situaciones de aprendizaje.
- 2) Gestionar la progresión de los aprendizajes.
- 3) Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación.
- 4) Implicar a los alumnos en sus aprendizajes y su trabajo.
- 5) Trabajar en equipo.
- 6) Participar en la administración de la escuela.
- 7) Informar e implicar a los padres.
- 8) Utilizar nuevas tecnologías.
- 9) Enfrentar los deberes y los dilemas éticos de la profesión.
- 10). Organizar la propia formación continua.

Sin duda estos planteamientos están orientados a resaltar las responsabilidades asumidas en la función docente como diseñar acciones estratégicas de aprendizaje, incorporar metodología, técnicas y estrategias acorde con la naturaleza la asignatura y el grupo humano, establecer secuencias progresivas de logro de aprendizajes que permitan identificar el progreso continuo, entre otros.

En este ámbito, Bernal y Teixidó (2012:46-51) postulo Diez dimensiones claves de la competencia para el ejercicio de la docencia, donde afirma como prioritarios:

- 1) Promoción de nuevos aprendizajes.
- 2) Planificación y organización de los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- 3) El trabajo en equipo.
- 4) La competencia comunicativa en la formación del profesorado.
- 5) Establecimiento de las relaciones interpersonales en la función docente.
- 6) Resolución de conflictos.
- 7) Integración de las tecnologías de la información y de la comunicación en todos los procesos.
- 8) El trabajo más allá de la clase: participación en la gestión/innovación del centro.
- 9) Desarrollo de un liderazgo hacia la innovación.
- 10) Afrontamiento de los dilemas éticos de la profesión.

Eminentemente estas competencias por la complejidad y desarrollo progresivo en un largo plazo, estas se consolidan con el ejercicio o la praxis de la disciplina, pero amerita su aprendizaje y ejercitación desde la formación inicial del docente. En el caso de los profesionales (ingenieros, abogados, administradores, otros) que cumplen la función docente, es necesario el desarrollo de estas competencias, ya que dependerá de ello lograr los propósitos educativos consignados en el perfil de egreso.

Siguiendo esta línea de análisis, Zabalza (2003), Zabalza (2013:179-214) Planteo diez dimensiones que el docente universitario debe poseer para ejercer con eficiencia y calidad la praxis de una disciplina:

- 1) Diseño y planificación de la docencia con sentido de proyecto formativo. La condición curricular.
- 2) Organización de las condiciones y del ambiente de trabajo.
- 3) Selección de contenidos interesantes y forma de presentación.
- 4) Materiales de apoyo a los estudiantes (guías, dosieres, información complementaria).
- 5) Metodología didáctica.
- 6) Incorporación de nuevas tecnologías y recursos diversos.
- 7) Atención personal a los estudiantes y sistemas de apoyo.
- 8) Estrategias de coordinación con los colegas.
- 9) Sistemas de evaluación utilizados.
- 10) Mecanismos de revisión del proceso.

Es claro que la acción educativa para el logro de los propósitos (objetivos curriculares) requiere de la convergencia de varios factores educacionales, principalmente el factor docente, ya que el ejercicio y la experticia son fundamentales en la evaluación. Por tanto la participación del docente en las

decisiones de planificación, de organización de las actividades, adopción de estrategias, elaboración del plan de estudios, materiales de apoyo entre otros. Siendo la evaluación uno de las dimensiones que requiere mayor cuidado debido a que su ejecución será determinante para una adecuada toma de decisiones e incorporación de planes de mejora continua.

Coincidiendo con las afirmaciones anteriores, Coronado (2013) postuló cinco dimensiones referidas a las competencias docentes que sintetizan el ejercicio y su consolidación de las habilidades requerida en la educación superior, en este orden considera:

“Elaborar y comunicar un programa didáctico. Planificar didácticamente el proceso de enseñanza y aprendizaje. Producir actividades, entornos y materiales de aprendizaje. Guiar, orientar, acompañar, gestionar y promover el proceso de enseñanza y aprendizaje. Evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje” (pp.109-160).

Se entiende que la función docente en el ámbito superior implica una gestión pedagógica adecuada relacionada a la participación directa en la elaboración de programas de estudios, planificación de actividades curriculares y extracurriculares, producción de materiales educativos, investigación, proyección social, entre otros. Estas actividades se justifican ya que están orientados al fortalecimiento de las competencias profesionales. Por tanto la dinámica de la enseñanza-aprendizaje superior amerita docentes competentes para el ejercicio de la profesión, pero principalmente desarrollen y consoliden las competencias evaluativas.

Barragán, Figueroa y Hirsch (2017). Afirma “Los resultados muestran, desde una perspectiva cuantitativa, que los profesores consideran como prioritarias las competencias vinculadas directamente con el trabajo del profesor frente al grupo en el aula, por lo que las tres consideradas más importantes, en los datos de la encuesta, fueron la comunicativa, interpersonal y metodológica” (p. 12).

### **Competencia evaluativa del docente**

El análisis de la multidimensionalidad y funcionalidad de evaluación y las prácticas docentes es compleja debido a que en los últimos años se ha generado diversas discusiones y planteamientos sobre las formas de actuar del docente, principalmente sobre las habilidades o competencias que debe poseer para la praxis evaluativa.

Jorro (2000), afirma “las competencias evaluativas de los docentes están conformados por dimensiones: habilidades teóricas, competencias metodológicas, ingeniería de habilidades pedagógicas, habilidades semióticas y habilidades éticas” (p. 107)

Es decir la praxis del proceso enseñanza-aprendizaje requiere el manejo de los principios teóricos, enfoques, elementos, sistemas, técnicas, instrumentos, metodologías evaluativas, ya que implica que el docente sea capaz del manejo de recursos intelectuales e informativos para realizar una buena planificación de la evaluación de los aprendizajes. Por tanto la habilidad teórica es una capacidad que ayuda a generar una evaluación argumentada con sustento científico y técnico.

Las competencias metodológicas en la evaluación de los aprendizajes están relacionadas directamente con las praxis del docente que implican el uso adecuado de los procedimientos de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación. Siendo fundamental en este proceso el uso de instrumentos válidos y confiables. Este último se logra únicamente con el uso adecuado de los resultados del proceso evaluativo.

Dentro de esta dinámica, las habilidades pedagógicas requieren del conocimiento de las directrices y procedimientos reguladores de la praxis educativa para el cumplimiento de los propósitos evaluativos. Desde esta perspectiva requiere una atención y revisión especial los procesamientos metodológicos, técnicos, criterios de evaluación, tipos de indicadores, técnicas, instrumentos empleados en la evaluación. Cuyo principio fundamental está relacionado a consideración de la perspectiva del docente, estudiante, contexto y naturaleza de la asignatura.

Uno de los aspectos relevantes en el acto evaluativo es la habilidad semiótica del docente respecto a las inquietudes o interacciones de los estudiantes. Según Jorro (2000) se entiende como:

“La capacidad de escucha, la observación, el análisis del profesional que trata de evaluar una situación, una actividad o un acto profesional” (p. 4)

Por tanto la disposición y voluntad del docente para el diálogo con los estudiantes es fundamental, ya que las preguntas directas ayudan a abordar algunos aspectos de su personalidad que un instrumento cuantitativo no evalúa. Por tanto el acto evaluativo requiere implementar estrategias de diálogo formativo.

La evaluación de los aprendizajes plantea cuestiones que atañen directamente a la ética profesional del evaluador, es decir a la habilidad para el cumplimiento de las labores académicas teniendo en cuenta los valores, los principios del código deontológico del evaluador.

Santos (2003, p. 76) entiende que “la evaluación no solo es un procedimiento mecánico que conduce a una calificación sino que encierra, por el contrario, dimensiones éticas de naturaleza nada desdeñable”.

Por tanto, la evaluación de aprendizajes no solamente el docente debe preocuparse por la dimensión técnica, práctica o éxito académico en términos cuantitativos, sino también que debe velar por la interrelación o relación humana. En este contexto, Toledo (2005) afirma su postura indicando:

La habilidad del docente para verificar el progreso de los alumnos, su capacidad para usar un amplio campo de conocimientos que le permite responder a las demandas. Es el buen uso del saber y del saber hacer en situaciones dadas. Es el saber intervenir, buscando los indicadores de que el sujeto ha logrado múltiples objetivos educativos. También es su capacidad para concebir y generar situaciones evaluativas de acuerdo al nivel de los alumnos, con una visión amplia de los objetivos que estos deben lograr, señalando el progreso de cada uno en una aproximación formativa y de regulación de su aprendizaje. (p. 108).

En este ámbito cabe destacar la importancia la capacidad del docente para incorporar estrategias que respondan a las exigencias académicas, por tanto requiere de un amplio dominio de conocimientos disciplinares, metodológicos, técnicas, didácticas que permitan construir una interacción armoniosa en la formación integral del estudiante. En términos de la UNESCO (2015) aplicar el “saber, saber hacer y saber convivir”. Por tanto su carácter multidimensional requiere una intencionalidad y mecanismos que estén orientados a evaluar de acuerdo a los propósitos curriculares o pedagógicos; asumir una evaluación con carácter diagnóstica, formativo y sumativa,

Uno de las actividades relacionadas a la praxis evaluativa está estrechamente relacionados a la habilidad para seleccionar técnicas adecuadas de acuerdo a la naturaleza de la experiencia curricular y el otro es ala capacidad para construir instrumentos válidos y confiables, sobre todo disposición para ejecutar procesos sistematización de información, análisis de resultados, incorporación de planes de mejora o retroalimentación.

Considerando el carácter el ético y valorativo de la evaluación, es preciso incluir tres elementos indispensables en la competencia evaluativa:

- a) Los procesos que implican análisis-reflexivo
- b) El proceso de autoevaluación compartida
- c) La resolución de problemas concertadas.

Estos elementos que los docentes incorporan como estrategia evaluativa en su praxis generan estímulos que permiten que los estudiantes tengan un acercamiento y trato horizontal en el análisis de sus progresos, ya que el acto de evaluar implica que los sujetos que interactúan generen espacios para la discusión y concertación de soluciones pensadas.

Considerando los postulados de Echevarría (2005), Quirós (2013), Red-CGC Tarapacá 1 (2016), Drago (2017):

#### Cuadro 1

Temas sobre evaluaciones abordadas en propuestas revisadas

Criterios relativos a las competencias evaluativas	
Competencia Técnica (saber)	Competencia Metodológica (saber hacer)
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Tipos de evaluación (diagnóstica, formativa, sumativa)</li> <li>▪ Métodos evaluativos diversos</li> <li>▪ Estrategias evaluativas variadas</li> <li>▪ Instrumentos evaluativos y características</li> <li>▪ Requisitos de evaluación</li> <li>▪ Marco curricular</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Seleccionar, diseñar y usar variedad de estrategias evaluativas</li> <li>▪ Utilizar evaluación diagnóstica, formativa y sumativa</li> <li>▪ Construir instrumentos de evaluación</li> <li>▪ Utilizar variedad de instrumentos evaluativos</li> <li>▪ Evaluar de acuerdo a objetivos</li> <li>▪ Evaluar de acuerdo a estándares o criterios</li> <li>▪ Recoger información de diversas fuentes</li> <li>▪ Usar la evaluación para planificar</li> <li>▪ Adecuar la planificación según resultados</li> <li>▪ Interpretar y utilizar información estadística</li> <li>▪ Calificar, asignar puntajes</li> <li>▪ Supervisar proceso de aprendizaje</li> <li>▪ Registrar progresos, tareas, logros</li> <li>▪ Promover la autoevaluación en estudiantes</li> <li>▪ Promover la coevaluación entre estudiantes</li> <li>▪ Utilizar recursos tecnológicos para evaluar</li> </ul>
Competencia Participativa (saber estar)	Competencia Personal (ser)
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Comunicar criterios de evaluación</li> <li>▪ Proponer criterios con los estudiantes</li> <li>▪ Retroalimentar oportunamente a estudiantes</li> <li>▪ Orientar en el proceso a las familias</li> <li>▪ Informar resultados a las familias</li> <li>▪ Retroalimentar escuela sobre aprendizajes</li> <li>▪ Compartir y analizar datos con colegas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Autoevaluar la propia enseñanza</li> <li>▪ Reflexionar sobre la práctica</li> <li>▪ Solicitar retroalimentación sobre su práctica</li> <li>▪ Abrirse a nuevas ideas sobre enseñanza</li> <li>▪ Identificar sus fortalezas y debilidades</li> </ul>

Fuente: Quirós (2013, p.73). Competencias evaluativas del profesorado de educación primaria diseño de un instrumento de autoevaluación para maestros y maestras de Chile.

Considerando los datos presentados en el cuadro, se visualiza la distribución de las competencias indispensables para practica evaluativa, tal es así la Competencia Técnica (saber), refiere al dominio de un conjunto de conocimientos especializados relacionados con la praxis evaluativa del docente, es decir incluye aspectos teóricos de planificación, la previsión de propósitos, de técnicas contextualizadas, instrumentos y consideraciones básicas para una adecuada evaluación, todo ello con un vasto manejo del marco conceptual. Por tanto el manejo de los principios teóricos de la evaluación otorga la solidez al resto de las competencias propuestas.

Otra dimensión fundamental es la Competencia Metodológica (saber hacer), esta habilidad está relacionada al saber aplicar los conocimientos teóricos en la praxis evaluativa, es decir plasmar en la acción misma de la evaluación acciones concretar en la planificación, previsión de propósitos, formulación de criterios, selección de técnicas, construcción de instrumentos, procesamiento, analizar los resultados, tomar decisiones y formular acciones de mejora. En suma es el proceso central de la acción evaluativa por lo que amerita una actuación concienzuda, eficiente y eficaz.

Un elemento indispensable en la práctica evaluativa es la Competencia Participativa (saber estar), es decir la interacción interpersonal de los sujetos de la acción educativa (docente-estudiante), por su dinamismo implica vínculos de comunicación asertiva, cierta empatía en la interacción, ya que es indispensable para la comunicación de los criterios de evaluación, normas o condiciones de

evaluación, orientaciones del proceso, información de resultados, adopción de estrategias concertadas para el proceso de retroalimentación entre otros.

La Competencia Personal (ser), constituye la construcción de una imagen realista de sí mismo, es decir es un acto reflexivo, un análisis crítico sobre su desempeño, una autoevaluación de los aciertos, desaciertos, oportunidades de crecimiento o fortalecimiento de las habilidades personales. Por tanto se abre una oportunidad para seguir aprendiendo tomando como base sus fortalezas y debilidades.

En síntesis las competencias evaluativas son las capacidades adquiridas por los docentes en la praxis educativa que a su vez requieren de la aplicación de todos los recursos o habilidades aprendidas desde la formación inicial: teóricos, metodológicos, pedagógicos, semióticos y éticos, enfocados en la formación integral del sujeto (persona competente) que implica el saber (competencias técnica), el hacer (habilidad metodológica), el saber ser (Habilidad personal) y estar (habilidad participativa). En suma requiere un proceso de autorrealización, regulación personal, actitud de apertura, innovación, toma de decisiones, incorporación de acciones de mejora.

### **Técnicas e instrumentos de evaluación de aprendizajes**

La parte medular o central en la acción educativa es el proceso que recae en la evaluación de los aprendizajes, es decir es por eminencia el acto central donde se emiten juicios valorativos de los aprendizajes, la contrastación de los logros previstos, por ello es imprescindible que el docente cuente con los recursos y herramientas necesarias: técnicas e instrumentos de evaluación.

Díaz y Barriga (2002), SENA (2003), MED (2006) coinciden en afirmar la técnica “es una herramienta metodológica que permite obtener las evidencias requeridas por la norma de competencia laboral durante el proceso de evaluación del desempeño de una persona” (p. 43).

Es evidente la necesidad de contar con herramientas que permitan la correcta recolección de evidencias de conocimiento, producto y desempeño. Por tanto la decisión de incorporar la técnica adecuada implica el conocimiento cabal del referente de evaluación, es decir conocimiento de las características del grupo humano para determinar el tipo de técnica a emplear.

En términos del MED (2006) “Las técnicas se definen como procedimientos y actividades realizadas por los participantes y por el facilitador (maestro) con el propósito de hacer efectiva la evaluación de los aprendizajes” (p. 4).

Se reafirma la necesidad de interacción e identificación de las características de los sujetos educativos para una toma de decisiones adecuadas respecto a las técnicas, modelos y momentos de la evaluación. Coincidiendo con lo afirmado la:

Dirección General de Desarrollo Curricular (DGDC) (2013) concibe como “los procedimientos utilizados por el docente para obtener información acerca del aprendizaje de los alumnos; cada técnica de evaluación se acompaña de sus propios instrumentos, definidos como recursos estructurados diseñados para fines específicos” (p.19).

Por consiguiente una de las reconocidas clasificaciones de la técnicas gira en torno a la intencionalidad del proceso evaluativo donde se evidencia las técnicas descritas en el cuadro adjunto:

Cuadro 2  
Técnicas e instrumentos de evaluación

Técnicas no formales	Técnicas semiformales	Técnicas formales
De práctica común en el aula, suelen confundirse con acciones didácticas, pues no requieren mayor preparación.	Ejercicios y prácticas que realizan los estudiantes como parte de las actividades de aprendizaje. La aplicación de estas técnicas requiere de mayor tiempo para su preparación.	Se realizan al finalizar una unidad o periodo determinado. Su planificación y elaboración es mucho más sofisticada, pues la información que se recoge deriva en las valoraciones sobre el aprendizaje de los estudiantes
Observaciones espontáneas Conversaciones y diálogos Preguntas de Exploración	Ejercicios y prácticas realizadas en clase. Tareas realizadas fuera de clase	Observación sistemática Pruebas o exámenes tipo test Pruebas de ejecución

Fuente: MED (2006, p. 4). Técnicas e instrumentos de evaluación. Lima- Perú.

Cabe destacar la planificación de las acciones educativas implican necesariamente decisiones iniciales en términos de previsión de los juicios valorativos, ya que al generar las actividades o estrategias de enseñanza-aprendizaje implican también priorizar los juicios valorativos y decisiones a tomar al momento de obtener los resultados finales. Por tanto se entiende que la evaluación de los aprendizajes es un acto de emisión de juicios valorativos de los comportamientos observables de acuerdo a los criterios e indicadores propuesto al momento de la planificación.

Es este escenario la praxis evaluativa se convierte en una estrategia evaluativa, ya que el docente empleara un bagaje de recursos metodológicos, técnicos para valorar el aprendizaje del estudiante. Por tanto el uso de los recursos evaluativos es trascendentales para la obtención de información valida y confiable.

Parra (2003) el docente está en la capacidad de emplear recursos necesarios para obtener evidencias de desempeño, de producto y de conocimiento son: 1)

Observación directa en ambiente real de trabajo. 2) Simulación de situaciones. 3) Valoración de productos terminados o en proceso. 4) Formulación de preguntas. 5) Estudio de casos. 6) Entrevista (p. 43).

Es evidente las decisiones del docente en esta etapa del proceso es determinante para la elección idónea de las técnicas o procedimientos para obtener información cualitativa y cuantitativa de los aprendizajes de los estudiantes. Es aquí donde las decisiones se orientan a optar por el uso de técnicas relacionadas a la observación directa de las acciones pedagógicas o emplear instrumentos cuantitativos (cuestionarios). Cabe precisar la complejidad de la dinámica educativa amerita por parte del docente el uso de acciones evaluativas estratégicas, es decir abre la posibilidad de emplear una gama de instrumentos con el único propósito de recoger información válida y confiable.

En el acto evaluativo los instrumentos de evaluación son los recursos centrales en el proceso para evidenciar las competencias de los estudiantes.

Parra (2002), MED (2006) “los instrumentos se constituyen en el soporte físico que se emplea para recoger la información sobre los aprendizajes esperados de los estudiantes” (p. 4).

Estas herramientas en el acto evaluativo están destinados a documentar o evidenciar los resultados de los aprendizajes mediante la sistematización de la información en relación al aprendizaje, habilidades adquiridas y destrezas específicas de acuerdo a los propósitos esperados.

La trascendencia de acto evaluativo requiere de la movilización de un conjunto de habilidades evaluativas por parte del docente referidos al uso adecuado de técnicas e instrumentos válidos y confiables.

Según Moreno (2016) “el diseño de los instrumentos de evaluación exige del docente un alto grado de complejidad o la preocupación se centra en los requisitos de validez o fiabilidad en las técnicas [...]” (p, 195).

Cabe destacar la importancia de la calidad técnica de los instrumentos para un adecuado recojo y procesamiento de información. Se entiende que mientras mejor sea la calidad del instrumento será mayor la confianza en los resultados de aprendizaje. De ahí la importancia de contar con técnicas e instrumentos confiables y válidos, ya que permitirá una mejor toma de decisiones. En otros términos el uso de las técnicas e instrumentos en la praxis evaluativa requiere de una cuidadosa planificación de los proceso evaluativos que a su vez implica el reconocimiento del referente, es decir conocer el estado real del grupo de trabajo, claridad de los propósitos evaluativos, recursos tecnológicos, estrategias, entre otros.

La siguiente tabla muestra la especificación de técnicas e instrumentos de acuerdo a los propósitos o intencionalidad de la evaluación: conocimientos, habilidades o destrezas, actitudes.

Cuadro 3

## Técnicas e instrumentos para la evaluación de aprendizajes

Técnicas	Instrumentos	Aprendizajes que pueden evaluarse		
		Conocimientos	habilidades	Actitudes y valores
Observación	Guía de observación	X	X	X
	Registro anecdótico	X	X	X
	Diario de clase	X	X	X
	Diario de trabajo	X	X	X
	Escala de actitudes			X
Desempeño de los alumnos	Preguntas sobre el procedimiento	X	X	
	Cuadernos de los alumnos	X	X	X
	Organizadores gráficos	X	X	
Análisis del desempeño	Portafolio	X	X	
	Rúbrica	X	X	X
	Lista de cotejo	X	X	X
Interrogatorio	Tipos textuales: debate y ensayo	X	X	X
	Tipos orales y escritos: pruebas escrita	X	X	

Fuente: Dirección General de Desarrollo Curricular (DGDC) (2013, p. 20).  
Estrategias y los instrumentos de evaluación desde el enfoque formativo. México, D.F.

En referencia al uso de las herramientas evaluativas, se entiende que estas herramientas deben ser de absoluto dominio del docente, puesto que la praxis evaluativa amerita emplear instrumentos con suficiencia, validez y confiabilidad. En este sentido la planificación evaluativa incluye aspectos relacionados a la metodología, técnicas, estrategias, recursos o herramientas evaluativas, criterios y condiciones de aplicación, sistematización de la información, valoración de las conductas observables y toma de decisiones en función de resultados obtenidos. Por tanto son trascendentales los aspectos mencionados en la acción evaluativa.

### Metodología o procedimientos

En el estudio se desarrolló bajo el enfoque cuantitativo y se aplicó la metodología hipotética - deductivo. Con un tipo de investigación aplicado, con diseño experimental, sub tipo preexperimental. La selección de la muestra de estudio fue no probabilístico, esto debido que se consideró para tal fin los propósitos y diseño de la investigación. En tal sentido el total de la muestra seleccionada fueron 20 docentes monitores de ODA que cumplen la función de orientadores, capacitadores, monitores y evaluadores del proceso de desempeño docente en las 20 escuelas profesionales de una universidad privada de Lima.

Para recopilar los datos del estudio se empleó las técnicas encuesta y observación. En referencia al primero se aplicó un instrumento: cuestionario, para medir el conocimiento de los docentes sobre conceptos y principios básicos de la evaluación de aprendizajes en 7 dimensiones divididos en 62 ítems con alternativa múltiple, tipo dicotómico. Según Soto (2018) esta propuesta se dimensiono de acuerdo a los postulados de Terry Tenbrink (1999), consignando las siguientes dimensiones:

Especificación de juicios a emitir y decisiones a tomar, descripción de la información necesaria, preparativos para la obtención de información necesaria en el proceso de evaluación, seguido de la obtención, análisis y registro de información, formulación de juicios, toma de decisiones, resumen e informe de resultados de la evaluación (p. 59).

El segundo instrumento empleado fue la Lista de chequeo, mediante el cual se registró las observaciones del trabajo práctico de los docentes en talleres vivenciales referidos a registrar los propósitos de la evaluación, criterios para la planeación, selección de técnicas, diseño de instrumentos, planificación del PEA, establecimiento de las indicadores; distribuidos en 58 ítems. La temática de ambos instrumentos (cuestionario, lista de chequeo) estuvo limitada a enfrentar cuestiones relacionadas a las competencias y praxis evaluativa del docente en la enseñanza-aprendizaje, principalmente en selección de técnicas y construcción de instrumentos para la evaluación de aprendizajes.

Los instrumentos fueron aplicados a 20 casos específicos en dos momentos, uno al inicio de la investigación orientados a medir la situación real al inicio de la investigación y otro al término para medir la influencia del taller denominado (DCPC). Las actividades prácticas fueron distribuidas en 15 talleres de tal forma que abordaron los tópicos básicos para lograr los propósitos de la investigación. La estrategia aplicada fue activa-participativa – grupal, donde cada equipo de trabajo desarrollo actividades específicas según la relación integrada de actividades evaluativas “casos diseñados”.

Cuadro 4  
Actividades estratégicas de Taller “DCPC”

Nº	Denominación de las actividades de taller
1	Evaluación de aprendizajes / competencias
2	Planificación y evaluación de aprendizajes por competencias en educación superior.
3	Formulación de juicios y referentes de evaluación
4	Formulación de criterios de evaluación
5	Revisión y selección de Técnicas e instrumentos de recolección de información.
6	Metodología para la evaluación por competencias: Elaboración de los criterios de evaluación
7	Evidencias en la evaluación por competencias: Construcción de evidencias de conocimiento, de desempeño y producto.
8	Construcción de indicadores de evaluación: estándar, producto.
9	Construcción de indicadores de evaluación: competencia y desempeño
10	Construcción de tablas o matriz de especificación para evaluación cognitiva.
11	Construcción de instrumentos para la evaluación cognitiva: prueba escrita
12	Construcción de instrumento procedimental: Lista de cotejo
13	Construcción de instrumento procedimental: rúbrica
14	Estrategias para la comunicación de resultados de evaluación: informe de resultados
15	Incorporación de planes de mejora de aprendizaje.

Fuente: Soto (2018). Influencia del Taller “Dominio Cognitivo y procedimental de la competencia” en la selección de técnicas y construcción de instrumentos de evaluación de aprendizajes. Lima – Perú.

### **Resultados, análisis e interpretación**

Los resultados del estudio fueron obtenidos de la bases de datos de la aplicación de los instrumentos a la muestra, luego del desarrollo del taller orientado a explorar las habilidades cognitivas y procedimentales referidos a la habilidades de los docentes sobre las herramientas evaluativas. Los resultados se analizaron empleando el SPSS v-23. Seguido para establecer la confiabilidad de los instrumentos se empleó el estadígrafo Kuder y Richardson (KR-20) por responder a un instrumento con características dicotómicas.

Tabla 1

*Comparativo de la pre y pos test\_ Selección de técnicas y construcción de instrumentos*

		Selección y Construcción		Total	
		No	Si		
Grupo	Pre_test	Recuento	7	13	20
		% dentro de grupo	35,00%	65,00%	100,00%
	Pos_test	Recuento	2	18	20
		% dentro de grupo	10,00%	90,00%	100,00%
Total		Recuento	9	31	40
		% dentro de grupo	23,00%	78,00%	100,00%

Fuente: Base de datos del autor

En la tabla 1 se evidencia, la prueba inicial, el 35% de los encuestados presenta dificultades el desarrollo de las habilidades de dominio cognitivo y los procedimientos de la competencia, es decir presentan dificultades en la especificaciones para emitir juicios y decisiones a tomar previos al proceso de evaluación.

Soto (2018) consigno “Especificación de juicios a emitir y decisiones a tomar. Descripción de la información necesaria. Preparativo para la obtención de información necesaria. Obtención, análisis y registro de información. Formulación de juicios. Toma de decisiones. Resumen e informe de resultados de la evaluación” (p. 59).

Mientras que el otro 65% si demuestran habilidades sobre evaluación y criterios básicos cognitivos para la evaluación de aprendizajes, es decir demuestran conocimientos según los criterios especificados.

En la segunda prueba, luego de la ejecución del taller “DCPC”, se pudo observar el 90% de los encuestados, si presentan habilidades cognitivas y procedimentales, es decir conocimientos técnicos y científicos sobre la evaluación de aprendizajes, por tanto se asume que hay un manejo adecuado de información teórica sobre técnicas, estrategias, metodologías de evaluación de aprendizajes. Así mismo se evidencia un dominio procedimental que involucra la planeación, ejecución, procesamiento de información, modos de selección de técnicas, elaboración de instrumentos, emisión de juicios valorativos, tomas de decisiones e implementación de mejoras en el proceso. Evidenciando el 10% del total de encuestados que aun necesitan reforzamiento, debido a que presentan

dificultades en el dominio teórico y procedimentales básicos de la evaluación de los aprendizajes.

Tabla 2

		N	Rango promedio	Suma de rangos
PROC_POST (agrupado)_	Rangos negativos	0 <sup>a</sup>	,00	,00
PROC_PRE (agrupado)	Rangos positivos	14 <sup>b</sup>	7,50	105,00
	Empates	6 <sup>c</sup>		
	Total	20		

a. PROC\_POST (agrupado) < PROC\_PRE (agrupado)

b. PROC\_POST (agrupado) > PROC\_PRE (agrupado)

c. PROC\_POST (agrupado) = PROC\_PRE (agrupado)

Fuente: Base de datos del autor.

La tabla 2, muestra información referente al análisis inferencial de los resultados del estudio referente a influencia del taller “DCPC” en las habilidades para la construcción de instrumentos evaluativos. Muestra datos que indican un valor de significancia menor al 5% en función de ella se asume que existe una relevancia para rechazar la hipótesis nula y aceptar la hipótesis de estudio. En esta medida se determina que existen argumentos razonables para establecer una influencia significativa del taller sobre las habilidades de los docentes para la construcción de instrumentos de aprendizajes contextualizados de acuerdo a las naturales de la experiencia curricular y características del grupo humano con quienes se ejecutan actividades de aprendizaje.

Tabla 3

*Estadísticos de prueba<sup>a</sup> - Pruebas de Hipótesis general*

	PROC_POST (agrupado) - PROC_PRE (agrupado)
Z	-3,742 <sup>b</sup>
Sig. asintótica (bilateral)	,000

a. Prueba de Wilcoxon de los rangos con signo

b. Se basa en rangos negativos.

Fuente: Base de datos del autor.

Según los datos obtenidos en la tabla 3, se indica el valor  $p, 000, < 0,005$  lo cual indica que existe influencia significativa del taller “DCPC” en uso de las herramientas evaluativas. Por tanto se asume en la investigación a mayor dominio de los fundamentos teóricos y destrezas en la evaluación de aprendizajes mayor eficiencia y eficacia en el proceso de planificación del acto evaluativo, mejora la disposición del docente para ejecutar estrategias evaluativas, mejora el criterio para seleccionar técnicas evaluativas y construir instrumentos, mejora el proceso de sistematización de la información, por consiguiente se ejecuta un análisis objetivo y claro, que repercute positivamente en la emisión de juicios valorativos ecuanímenes sobre todo decisiones oportunas, pertinentes para la incorporación de planes de mejora.

## Conclusiones

Considerando los datos obtenidos y la complejidad del proceso evaluativo en este contexto se aborda a las siguientes conclusiones:

- En cuanto a la planificación de la evaluación de los aprendizajes es prioritario considerar al inicio del semestre los juicios valorativos a emitir y decisiones a adoptar en términos de logros previstos de aprendizaje, esto debe asumirse como una predicción de los posibles resultados a obtener en el proceso. Por tanto cada acción educativa o Enseñanza-Aprendizaje requiere simultáneamente los datos predictivos para una buena orientación de la praxis docente. Se refrenda dicha conclusión con el valor de  $\text{sig} = 0,000 < = 0,05$ .
- Una de las etapas del proceso evaluativo donde mayores dificultades se presenta es en la descripción de la información necesaria a recopilar durante y al término del proceso de enseñanza-aprendizaje, esta dificultad se debe a una inadecuada consecución de criterios básicos para la recopilación de información. En tanto mientras los descriptores sean claros, precisos, pertinentes sobre todo adecuado y necesario. Se obtendrá información válida y confiable. Por consiguiente es vital redactar descriptores entendibles. Se refrenda dicha conclusión con el valor de  $\text{sig} = 0,003 < = 0,05$ .
- El proceso medular del acto evaluativo implica la puesta en práctica de la experticia docente en la obtención, análisis y registro de información del proceso de evaluativo. Siendo fundamental en esta etapa las competencias o habilidades evaluativas del docente para desarrollar adecuado monitoreo, acompañamiento de los aprendizajes. Siendo necesario revisar la formación inicial del docente e incorporar recursos suficientes para las capacitaciones permanentes en materia didáctica, metodológica, técnicas e instrumentos de evaluación especializadas. Se refrenda dicha conclusión con el valor de  $\text{sig} = 0,001 < 0,05$ .
- Un proceso fundamental de la praxis evaluativa del docente, lo constituye la formulación de juicios valorativos de aprendizajes, que concentra opinión valorativa de las conductas observables con criterio objetivo, libre de subjetivismo, dentro de los cánones de la moral y ética profesional sobre todo focalizado en los hallazgos (evidencias de aprendizaje). constituye la contratación de los juicios previstos al momento de la planificación del proceso evaluativo con aquellos logros alcanzados como parte del proceso de aprendizaje. Se refrenda dicha conclusión con el valor de  $\text{sig} = 0,000 < = 0,05$ .
- Es importante resaltar la trascendencia de la toma de decisiones en el proceso evaluativo, ya que resulta determinante para la incorporación de acciones de mejora, siendo vital contar con información cuantitativa y cualitativa, tener en cuenta los propósitos, y entender que es un proceso cíclico, funcional e interactiva donde intervienen todos los sujetos

educativos docentes, estudiantes y autoridades. Se refrenda dicha conclusión con el valor de  $\text{sig} = 0,005 < = 0,05$ .

- Las políticas de comunicación de resultados son funcionales y efectivas en la medida que se proporcione información relevante del progreso de los estudiantes en términos cuantitativos y cualitativos. Por tanto se recomienda adoptar las mejores estrategias comunicativas de manera horizontal. Se refrenda dicha conclusión con el valor de  $\text{sig} = 0.001 < = 0,05$ .

### **Implicaciones pedagógicas**

Ente el análisis e incorporación de la evaluación de aprendizaje bajo el modelo por competencias, amerita un estudio minucioso del modelo evaluativo toda vez que está enfocado a la formación integral del sujeto, por tanto trate consigo implicancias relacionadas al saber hacer y pensar contextualizadas al ámbito peruano.

Reajuste curricular, es decir revisión de los propósitos pedagógicos, partiendo de la realidad concreta para integrar disciplinar para pasar de la enseñanza mediante objetivos a uno centrado en los aprendizajes (saber hacer). Ente este proceso es trascendental el diseño de un plan de evaluación centrado en la sistematización de los resultados mediante evidencias de desempeño.

Didácticas, amerita un reajuste de la metodología de evaluación de los aprendizajes, destacando la objetividad, centrado en el proceso, riguroso en cada uno de los procesos, con compromiso ético de evaluador. Manejo de las herramientas evaluativas contextualizados de acuerdo a la actividad de aprendizaje.

Evaluativas, es pertinente en primera instancia concentrarse en los aprendizajes y la incorporación de técnicas e instrumentos de acuerdo a la naturaleza de las disciplinas curriculares, es decir concentrar los esfuerzos en la evaluación de los desempeños en forma gradual, sin dejar de lados el desarrollo cognitivos.

Por tanto este último proceso implica tener claro los objetivos de los aprendizajes, la población con quien se está trabajando, los recursos necesarios, técnicas e instrumentos pertinentes, sistematización adecuada de los resultados, análisis y toma de decisiones, finalmente incorporación de planes de mejora.

### **Referencias bibliográficas**

Barragán, A., Figueroa, M. y Hirsch, A. (2017). *Principales rasgos de un buen profesor universitario en opinión de académicos de posgrado*. Investigación y Formación Pedagógica. Revista del CIEGC. Año 4 N° 7. Recuperado <http://revistas.upel.edu.ve/index.php/revinvformpedag/article/view/6401/3614>

Bernal, J. & Teixido, J. (2012). *Las competencias docentes en la formación del profesorado*. Madrid: Síntesis.

Coronado, M. (2013). *Competencias Docentes: ampliación, enriquecimiento y consolidación de la práctica profesional*. Buenos Aires: NOVEDUC.

Díaz, J. (2007). *Formación por competencias para los programas directores*. Revista de Investigación y Postgrado, Vol. 22 N° 1. 2007. Recuperado de <http://revistas.upel.edu.ve/index.php/revinpost/article/view/628/236>

Dirección General de Desarrollo Curricular (DGDC) (2013). *Las estrategias y los instrumentos de evaluación desde el enfoque formativo 4*. Serie: herramientas para la evaluación en educación básica. 2da. (ed.). México, D, F: SEP. Recuperado de [www.educacionespecial.sep.gob.mx/.../h\\_4\\_Estrategias\\_instrumentos\\_evaluacion.pdf](http://www.educacionespecial.sep.gob.mx/.../h_4_Estrategias_instrumentos_evaluacion.pdf). <http://dle.rae.es/?id=A0fanvT|A0gTnnL>

Jorro, A. (2006). *Evaluación y evaluación en la educación*. Universidad de Toulouse - CREFI-EVASEF. Madrid.

LE BOTERF, G. (2001). *Ingeniería de las competencias*. Gestión 2000, Barcelona.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN. (2006). *Técnicas e instrumentos de evaluación. Área: persona, familia y relaciones humanas*. Programa nacional de formación docente en servicio. Perú: MED

Moreno, T. (2016). *Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje. Reinventar la evaluación en el aula*. México: UAM, Unidad Cuajimalpa.

Parra, M. (2013). *Técnicas e Instrumentos de evaluación del aprendizaje*. SENA: Antioquia.

Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar: Invitación al viaje*. Querétaro: Gráfica Monte Albán.

Pulido, J. (2004). *Utilidad del curso de evaluación de los aprendizajes en las estrategias de enseñanza-aprendizaje que emplean los docentes que aspiran al beneficio de la cláusula 38*. Revista de Investigación y Postgrado, Vol. 20 N° 1. 2005. Recuperado de <http://revistas.upel.edu.ve/index.php/revinpost/article/view/1484/596>

Quirós, C. (2013). *Competencias evaluativas del profesorado de Educación Primaria: Diseño de un instrumento de Autoevaluación para maestros y maestras de Chile*. Universidad de Barcelona- España.

Real Academia Española. (2017). Diccionario de la lengua española. Edición del tricentenario (23.a ed.). Madrid, España: Autor.

RED-CGC ARAPACA 1. (2017). *La mejora de las competencias evaluativas del profesorado universitario*. Comisión Nacional de Acreditación de Chile. Universidad Autónoma de Barcelona. Recuperado de [http://cidd.uta.cl/index.php?option=com\\_attachments&task=download&id=10](http://cidd.uta.cl/index.php?option=com_attachments&task=download&id=10)

Ruiz, M. (2012). *Como evaluar el dominio de competencias*. México: trillas.

- Santos, M. (2003). *Dime como evalúas y te diré que tipo de profesional y de persona eres*. Revista enfoques educacionales. Volumen N° 5 (1). 69-80. Universidad de Chile. Recuperado de [http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/enfoques/07/Santos\\_DimeComoEvaluas.pdf](http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/enfoques/07/Santos_DimeComoEvaluas.pdf)
- Soto, I. (2018). *Influencia del Taller “Dominio Cognitivo y procedimental de la competencia” en la selección de técnicas y construcción de instrumentos de evaluación de aprendizajes*. Lima – Perú.
- Tobón, S. (2005). *Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. Bogotá: ECOE Ediciones.
- Tobón, S. (2007). *En foque complejo de las competencias y el diseño curricular por ciclo propedéuticos*. Acción pedagógica, N° 16/enero-Diciembre. Bogotá: ECOE Ediciones.
- Toledo, M. (2005). Competencias Evaluativas y Formación Docente. Revista de Orientación Educacional. Vol. 19, N° 36. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Playa Ancha. Recuperado de <https://es.scribd.com/document/51678983/ANALISIS-DE-COMPETENCIAS>
- Tuning – América Latina (2007). *Reflexiones y perspectivas de la educación Superior en América Latina*. Universidad de Desusto. Universidad de Groningen. Recuperado de [http://tuning.unideusto.org/tuningal/index.php?option=com\\_docman&Itemid=191&task=view\\_category&catid=22&order=dmdate\\_published&ascdesc=DESC](http://tuning.unideusto.org/tuningal/index.php?option=com_docman&Itemid=191&task=view_category&catid=22&order=dmdate_published&ascdesc=DESC)
- Tuning Educational Structures in Europe. (2006). *La contribución de Las universidades al proceso de Bolonia*. Bilbao: IPAR, S. Coop. Recuperado de [http://tuningacademy.org/wp-content/uploads/2014/02/Universities-Contribution\\_SP.pdf](http://tuningacademy.org/wp-content/uploads/2014/02/Universities-Contribution_SP.pdf)
- Zabala, A. y Arnau, L. (2008). *Once ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias* (2a ed.). Barcelona: Graó
- Zambrano, A. (2016). *Prácticas evaluativas de los docentes en Chile: Una realidad INSITU*. Revista Interamericana de formación docente, Año II, N° 3. Recuperado de <http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/kimun/article/view/9969>
- Zavalza, M. (2013). *Competencias docentes del profesorado universitario: Calidad y desarrollo profesional*. (3ra. Ed.). Madrid: Narcea.

## Anexo 2

### MATRIZ DE CONSISTENCIA

**TÍTULO:** INFLUENCIA DEL TALLER “DOMINIO COGNITIVO Y PROCEDIMENTAL DE LA COMPETENCIA” EN LA SELECCIÓN DE TÉCNICAS Y CONSTRUCCIÓN DE INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN EN DOCENTES DE EDUCACIÓN SUPERIOR, 2017.

**AUTOR:** IRENEO SOTO HINOSTROZA

PROBLEMA	OBJETIVOS	HIPÓTESIS	VARIABLES E INDICADORES			
<p><b>Problema principal:</b></p> <p>¿Cuál es la influencia del taller dominio cognitivo y procedimental de la competencia en la selección de técnicas y construcción de instrumentos de evaluación en docentes de educación superior del área de Desarrollo académico de una universidad privada de Lima-2017?</p> <p><b>Problemas secundarios:</b></p> <p>Problema específico 1</p> <p>¿Cuál es la influencia del taller dominio cognitivo y procedimental de la competencia en la especificación de los juicios a emitir y decisiones a tomar en docentes de educación superior del área de Desarrollo académico de una universidad privada de Lima?</p> <p>Problema específico 2</p> <p>¿Cuál es la influencia del taller dominio cognitivo y procedimental de la competencia en la descripción de la información necesaria en docentes de</p>	<p><b>Objetivo general:</b></p> <p>Determinar la influencia del taller dominio cognitivo y procedimental de la competencia en la selección de técnicas y construcción de instrumentos de evaluación en docentes de educación superior del área de Desarrollo académico de una universidad privada de Lima-2017.</p> <p><b>Objetivos específicos:</b></p> <p>Objetivo específico 1</p> <p>Determinar la influencia del taller dominio cognitivo y procedimental de la competencia en la especificación de los juicios a emitir y decisiones a tomar en docentes de educación superior del área de Desarrollo académico de una universidad privada de Lima.</p> <p>Objetivo específico 2</p> <p>Determinar la influencia del taller dominio cognitivo y procedimental de la competencia en la descripción de la información necesaria en</p>	<p><b>Hipótesis general:</b></p> <p>Es significativa la influencia del taller dominio cognitivo y procedimental de la competencia en la selección de técnicas y construcción de instrumentos de evaluación en docentes de educación superior del área de Desarrollo académico de la una universidad privada de Lima-2017</p> <p><b>Hipótesis específicas:</b></p> <p>Hipótesis específica 1</p> <p>Es significativa la influencia del taller dominio cognitivo y procedimental de la competencia en la especificación de los juicios a emitir y decisiones a tomar en docentes de educación superior del área de Desarrollo académico de una universidad privada de Lima.</p> <p>Hipótesis específica 2</p> <p>Es significativa la influencia del taller dominio cognitivo y procedimental de la competencia en la descripción de la información necesaria en docentes de</p>	<b>Variable Dependiente:</b> Selección de técnicas y construcción de instrumentos de evaluación			
			<b>Dimensiones</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Ítems</b>	<b>Niveles o rangos</b>
			Especificación de juicios a emitir y decisiones a tomar	<ul style="list-style-type: none"> <li>Elabora el constructo de la realidad a evaluar.</li> <li>Formula los propósitos de la evaluación de aprendizajes.</li> <li>Define las evidencias empíricas derivadas del proceso de evaluación</li> <li>Formula juicios considerando los objetivos de la evaluación.</li> <li>Delimita decisiones a tomar considerando los objetivos de la evaluación.</li> <li>Describe claramente los juicios y decisiones a tomar.</li> <li>Formula indicadores referidos a los juicios y las decisiones.</li> <li>Especifica los criterios de evaluación de los aprendizajes.</li> <li>Determina los tipos de decisiones a tomar a partir de los juicios adoptados.</li> <li>Establece referentes para la evaluación de aprendizajes.</li> </ul>	01- 13	SI – NO
			Descripción de la información necesaria	<ul style="list-style-type: none"> <li>Describe las dimensiones de la información necesaria de acuerdo a los objetivos de evaluación.</li> <li>Describe los criterios de una tabla de especificaciones.</li> <li>Describe tabla de especificaciones de acuerdo a los objetivos de aprendizaje.</li> <li>Describe los objetivos de instrucción en términos observables.</li> <li>Describe los objetivos de la selección de técnicas de evaluación en términos observables.</li> <li>Especifica los criterios del continuum de realización que definan los niveles de rendimiento.</li> <li>Describe los criterios de construcción y realización del continuum según los objetivos de la valuación.</li> </ul>	14- 20	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Localiza la información disponible según la secuencia establecida.</li> </ul>					

<p>educación superior del área de Desarrollo académico de una universidad privada de Lima?</p>	<p>docentes de educación superior del área de Desarrollo académico de una universidad privada de Lima.</p>	<p>educación superior del área de Desarrollo académico de una universidad privada de Lima.</p>	<p>Preparativo para la obtención de información necesaria</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identifica las fuentes de información disponible de acuerdo a los objetivos de área.</li> <li>• Recoge evidencia empírica de la evaluación de los aprendizajes.</li> <li>• Selecciona técnicas para la recogida de información pertinente.</li> <li>• Selecciona un tipo de instrumento de acuerdo a la actividad de aprendizaje y a la técnica seleccionada</li> <li>• Construye instrumentos de evaluación de aprendizajes los confiables y válidos.</li> <li>• Especifica las condiciones del instrumento de evaluación según protocolo de elaboración.</li> <li>• Elabora los objetivos de instrucción en términos observables.</li> <li>• Construye un continuum de realización que definan los niveles de rendimiento.</li> <li>• Construye tabla de especificaciones de acuerdo a los objetivos de aprendizaje</li> </ul>	<p>21- 29</p>	<p>SI - NO</p>
<p>Problema específico 3</p> <p>¿Cuál es la influencia del taller dominio cognitivo y procedimental de la competencia en el preparativo para la obtención de información necesaria en docentes de educación superior del área de Desarrollo académico de una universidad privada de Lima?</p>	<p>Objetivo específico 3</p> <p>Determinar la influencia del taller dominio cognitivo y procedimental de la competencia en el preparativo para la obtención de información necesaria en docentes de educación superior del área de Desarrollo Académico de una universidad privada de Lima.</p>	<p>Hipótesis específica 3</p> <p>Es significativa la influencia del taller dominio cognitivo y procedimental de la competencia en el preparativo para la obtención de información necesaria en docentes de educación superior del área de Desarrollo académico de una universidad privada de Lima.</p>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Obtiene información relevante de acuerdo a la actividad de aprendizaje.</li> <li>• Elabora instructivos para la utilización de los instrumentos de evaluación.</li> <li>• Elabora procedimientos para analizar y registrar información válida y fiable.</li> <li>• Ejecuta análisis de información de los resultados de las evaluaciones.</li> <li>• Elaboran normas y baremos el registro el registro de información.</li> </ul>	<p>30- 43</p>	
<p>Problema específico 4</p> <p>¿Cuál es la influencia del taller dominio cognitivo y procedimental de la competencia en la obtención, análisis y registro de la información en docentes de educación superior del área de Desarrollo académico de una universidad privada de Lima?</p>	<p>Objetivo específico 4</p> <p>Determinar la influencia del taller dominio cognitivo y procedimental de la competencia en la obtención, análisis y registro de la información en docentes de educación superior del área de Desarrollo académico de una universidad privada de Lima.</p>	<p>Hipótesis específica 4</p> <p>Es significativa la influencia del taller dominio cognitivo y procedimental de la competencia en la obtención, análisis y registro de la información en docentes de educación superior del área de Desarrollo académico de una universidad privada de Lima.</p>	<p>Formulación de juicios</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Establece estimaciones para realizar comparaciones de los resultados de evaluación.</li> <li>• Predice los resultados de los instrumentos de evaluación.</li> <li>• Establece juicios de desviación respecto a la norma de evaluación.</li> <li>• Interpreta las puntuaciones de los instrumentos de evaluación.</li> <li>• Asigna calificaciones de acuerdo a los criterios de evaluación establecidos previamente.</li> <li>• Formula juicios en base a observaciones y preguntas formuladas.</li> <li>• Formula predicciones desde los datos obtenidos en el taller o clase.</li> </ul>	<p>44- 52</p>	
<p>Problema específico 5</p> <p>¿Cuál es la influencia del taller dominio cognitivo y procedimental de la competencia en la formulación de juicios en docentes de educación superior del área de Desarrollo académico de una universidad privada de Lima?</p>	<p>Objetivo específico 5</p> <p>Determinar es la influencia del taller dominio cognitivo y procedimental de la competencia en la formulación de juicios en docentes de educación superior del área de Desarrollo académico de una universidad privada de Lima.</p>	<p>Hipótesis específica 5</p> <p>Es significativa la influencia del taller dominio cognitivo y procedimental de la competencia en la formulación de juicios en docentes de educación superior del área de Desarrollo académico de una universidad privada de Lima.</p>	<p>Toma de decisiones</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Verifica los juicios antes de utilizarlos para tomar decisiones.</li> <li>• Prevé los pasos para la toma de decisiones.</li> </ul>	<p>52- 56</p>	
<p>Problema específico 6</p> <p>¿Cuál es la influencia del taller dominio cognitivo y procedimental de la competencia en la toma de decisiones en docentes de educación superior del área de</p>	<p>Objetivo específico 6</p> <p>Determinar la influencia del taller dominio cognitivo y procedimental de la competencia en la toma de decisiones en docentes de</p>	<p>Hipótesis específica 6</p> <p>Es significativa la influencia del taller dominio cognitivo y procedimental de la competencia en la toma de decisiones en docentes de educación superior</p>				

<p>Desarrollo académico de una universidad privada de Lima?</p> <p>Problema específico 7</p> <p>¿Cuál es la influencia del taller dominio cognitivo y procedimental de la competencia en el resumen e informe de resultados de la evaluación en docentes de educación superior del área de Desarrollo académico de una universidad privada de Lima?</p>	<p>educación superior del área de Desarrollo académico de una universidad privada de Lima.</p> <p>Objetivo específico 7</p> <p>Determinar la influencia del taller dominio cognitivo y procedimental de la competencia en el resumen e informe de resultados de la evaluación en docentes de educación superior del área de Desarrollo académico de una universidad privada de Lima.</p>	<p>del área de Desarrollo académico de una universidad privada de Lima.</p> <p>Hipótesis específica 7</p> <p>Es significativa la influencia del taller dominio cognitivo y procedimental de la competencia en el resumen e informe de resultados de la evaluación en docentes de educación superior del área de Desarrollo académico de una universidad privada de Lima.</p>	<p>Resumen e informe de resultados de la evaluación</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Plantea hipótesis en base a los juicios establecidos previamente.</li> <li>• Establece los pasos para la toma de decisiones</li> <li>• Sistematiza los resultados de la evaluación para utilizarlos en la elaboración de los informes.</li> <li>• Establece criterios de elaboración de informes.</li> <li>• Aplica las reglas generales de la información al elaborar informes orales y escritos.</li> <li>• Elabora programas de mejora en base a los resultados de la evaluación.</li> </ul>	<p>57- 62</p>									
TIPO Y DISEÑO DE INVESTIGACIÓN		POBLACIÓN Y MUESTRA	TÉCNICAS E INSTRUMENTOS	ESTADÍSTICA A UTILIZAR										
<p><b>TIPO:</b> Aplicado</p> <p><b>DISEÑO:</b> Pre experimental</p> <p><b>MÉTODO:</b> Hipotético- Deductivo</p> <table border="1" data-bbox="107 927 616 1054"> <thead> <tr> <th>Grupo</th> <th>Pre Prueba</th> <th>Exp</th> <th>Pos Prueba</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>E</td> <td>O1</td> <td>X</td> <td>O2</td> </tr> </tbody> </table> <p>O1: Grupo experimental_ preprueba X: Experimento _ taller O2: Prueba de entrada_ posprueba</p>		Grupo	Pre Prueba	Exp	Pos Prueba	E	O1	X	O2	<p><b>POBLACIÓN:</b></p> <p>46 docentes coordinadores del área de Desarrollo Académico</p> <p><b>MUESTRA:</b></p> <p>20 docentes coordinadores del área de Desarrollo académico Lima.</p> <p><b>MUESTREO:</b></p> <p>No Probabilística</p> <p>Intencionado</p>	<p><b>Variable Dependiente:</b> Selección de técnicas y construcción de instrumentos de evaluación</p> <p><b>Técnicas:</b> observación</p> <p><b>Instrumentos:</b> Lista de cotejo</p> <p><b>Autor:</b> Ireneo Soto Hinostriza</p> <p><b>Año:</b> 2017</p> <p><b>Monitoreo:</b> Autor de tesis</p> <p><b>Ámbito de aplicación:</b> Universidad privada de Lima.</p> <p><b>Forma de administración:</b> Directa</p> <hr/> <p><b>Variable Dependiente:</b> Selección de técnicas y construcción de instrumentos de evaluación.</p> <p><b>Técnicas:</b> Encuesta</p> <p><b>Instrumentos:</b> Cuestionario</p> <p><b>Autor:</b> Ireneo Soto Hinostriza</p> <p><b>Año:</b> 2017</p> <p><b>Monitoreo:</b> Autor de tesis</p> <p><b>Ámbito de aplicación:</b> Universidad privada de Lima</p> <p><b>Forma de administración:</b> Directa</p>	<p><b>Análisis descriptivo:</b></p> <p>“La estadística descriptiva consiste en la presentación de manera resumida de la totalidad de observaciones hechas, como resultado de una experiencia realizada” (Sánchez y Reyes, 2006, p. 161). Es decir se presentó información empírica del conjunto de datos del proceso investigativo correspondientes a la muestra de estudio, mediante los modelos de medida:</p> <p>Medidas de tendencia central:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ La moda</li> <li>▪ La mediana</li> <li>▪ Media aritmética</li> <li>▪ Figuras o gráficos</li> </ul> <p><b>Análisis inferencial</b></p> <p>“Estadística inferencial o inferencia estadística es aquella que ayuda al investigador a encontrar significatividad en sus resultados” (p. 2711). Por tanto el análisis permitió comparar los datos del grupo intervenido para determinar la posible diferencia referente al número de intervenciones. Fernández y Baptista (2014), refiere “Estadística inferencial es estadística para probar hipótesis y estimar parámetros” (229) Por consiguiente este tipo de inferencia permitió aceptar o rechazar la hipótesis y estimar su significancia.</p> <p>Prueba hipótesis</p>		
Grupo	Pre Prueba	Exp	Pos Prueba											
E	O1	X	O2											

## CUESTIONARIO PARA EVALUAR EL DOMINIO COGNITIVO DE LA COMPETENCIA

Estimado docente:

El siguiente cuestionario es parte de un proyecto de investigación que tiene como propósito la obtención de información, respecto a la **Influencia del taller “dominio cognitivo y procedimental de la competencia” en la selección de técnicas y construcción de instrumentos de evaluación en docentes de educación superior**, el mismo tiene la finalidad de proponer un plan de mejora que propicie un adecuado desarrollo de las competencias pedagógicas de los docentes.

El presente cuestionario es anónimo y confidencial, por favor responda con sinceridad.

Responda marcando con un aspa (X) dentro de la alternativa que Ud. considera la respuesta correcta a la pregunta:

Nº	Caso	Ítems
01	<p>“Pedro” docente especialista el Negocios Internacionales, fue convocado para ser parte del equipo de docente de la EP “X”, el mismo, al inicio del semestre debe planificar las actividades académicas (micro planificación curricular de un curso “X”), así mismo por indicación de los responsables de la EP debe considerar el currículo de la escuela que se le entrego.</p> <p>En una rápida revisión de los documentos de planificación y en diálogo con sus similares ha percibido que existe un bajo nivel de los aprendizajes de los estudiantes, lo cual le generó una preocupación ya que era la primera vez que asumiría el dictado del curso. Él piensa, en cierta medida la responsabilidad de rendimiento de los estudiantes es compartida entre quienes planifican las actividades de aprendizaje y quienes reciben la información. Ante esta situación Pedro decide recoger información empírica para conocer las condiciones reales de los estudiantes en las evaluaciones de inicio y de proceso.</p> <p>Definitivamente para él implica determinar los propósitos de la evaluación. Seguidamente acudió a un asesor de la EP para absolver algunas dudas respecto a este proceso, pero recibió como respuesta que revisara el currículo de la EP y tomara sus decisiones. Para Pedro, definitivamente las dudas persisten, pero como especialista sabe que debe adoptar algunas medidas urgentes, mecanismos y criterios para determinar los niveles de desempeño en que se encuentran los estudiantes.</p> <p>Seguidamente Pedro inicia una breve recopilación de información empírica del</p>	<p>1. Pedro, docente del área de matemática I en la EP Negocios internacionales, necesita cinco elementos centrales que subyacen a todo proceso de evaluación: la selección de la realidad a evaluar; la “construcción conceptual” de la misma; la definición de los propósitos de la evaluación; la producción de evidencia empírica (información, datos acerca de la realidad evaluada); la formulación de juicios de valor sobre la realidad evaluada; y ...</p> <p>a) La generación de los indicadores de evaluación  b) La toma de decisiones o acciones que transformen dicha realidad  c) Determinar los desempeños  d) El Listado de los instrumentos de evaluación</p> <p>2. La realidad inicial contextualizada por el docente, debe estar referida a los aspectos y actores medulares que intervienen en la acción educativa, preferentemente:</p> <p>a) En relación al desempeño del docente  b) Resultados o logros de los aprendizajes  c) Aprendizajes y desempeños de los estudiantes  d) Instrumentos de evaluación de aprendizajes</p> <p>3. Según Pedro, una de las actividades iniciales del proceso de evaluación es generar los propósitos y objetivos de la evaluación, las cuales deben estar referidos a:</p> <p>a) Calificar a los docentes y estudiantes  b) Formular los propósitos y juicios sobre los posibles resultados  c) Formular los estrategias de enseñanza-aprendizaje  d) Determinar los contenidos del curso y formas de evaluación</p> <p>1) a-b-c-d      2) solo b      3) b - d      4) solo a</p> <p>4. Cuando se formulan los propósitos u objetivos, es importante tener presente que para que estos sean útiles y confiables en el proceso de recojo de información de los aprendizajes estos deben estar orientados:</p> <p>a) Orientado hacia el alumno y el docente  b) Describir un resultado de los aprendizajes  c) Ser explícitos, confiables y observables  d) Únicamente centrado en el logro de los aprendizajes.</p> <p>1) solo a      2) b-c-d      3) a-b- c      4) solo d</p> <p>5. Pedro una vez que ha establecido la realidad a evaluar debe definir y adoptar los mecanismos para recoger evidencias empíricas de los aprendizajes y desempeños de los estudiantes, los que pueden estar referidos a:</p> <p>a) Pruebas escritas y de desarrollo  b) Registros de observación y los portafolios  c) Encuestas y opinión de grupo  d) Rúbricas y listas de cotejos.</p> <p>1) a-b-c-d      2) b-c-d      3) a-b- c      4) a-b-d</p> <p>6. Los juicios valorativos establecidos por Pedro, están en función de la contrastación de la evidencia empírica con el referente (realidad evaluada). Así mismo estas deben orientarse en relación a tres enfoques:</p> <p>a) Al contenido, desempeño y criterio  b) Normativo, criterial y de progreso  c) Indicadores, referentes y reactivos</p>



<p>especialidad, en seguida se ha dado cuenta de que los instrumentos para evaluar los aprendizajes está orientado solo a recoger información del proceso cognitivo y casi no se emplea instrumentos para medir otras habilidades y destrezas. Así mismo en una rápida revisión de los instrumentos a emplear no se especifica la descripción de las dimensiones a evaluar de acuerdo a los propósitos.</p> <p>Al tratar de evaluar el dominio cognoscitivo de los estudiantes se presentó una tabla de especificaciones donde se describía escuetamente los temas y número de ítems de la prueba. Roberth cree que es pertinente tener claro la descripción de los criterios de construcción de una tabla de especificaciones, ya que esta constituye una herramienta eficaz de planificaciones de las evaluaciones. Una mirada rápida a los exámenes se constató carecían de instructivos claros y concisos, más bien presentaban información de los tiempos de aplicación, pero no detalles de la aplicación de la prueba en sí.</p> <p>Otro factor importante para la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes es tener claro los objetivos de la misma y establecer criterios claros para la selección de técnicas de evaluación en términos observables. Específicamente estos se complementarían con las instrucciones de realización por niveles de desempeño.</p>	<p>c) Disciplinares, especializados y transversales</p> <p>16. ¿Qué elementos o componentes son indispensables para la elaboración de una tabla de especificaciones?</p> <p>a) Describir el contenido y tipos de respuestas  b) La descripción de contenidos temático y la matriz  c) La proporción de ítems para cada casilla de la matriz  d) Considerar las capacidades o habilidades de desempeño  1) a-b-c            2) solo b            3) solo c-d            4) a-c-d</p> <p>17. Carlos afirma que en los procedimientos o especificaciones de construcción y utilización de los resultados de aprendizaje, se debe consignar:</p> <p>a) Una lista de detalles  b) Las indicaciones de una aprueba  c) La lista de objetivos de instrucción  d) La tabla de doble entrada.</p> <p>18. En el proceso evaluativo los resultados de aprendizajes y desempeños deben describirse en términos de:</p> <p>a) Comportamientos explícitos y observables  b) Los niveles de realización de actividades  c) Resultados válidos y confiables  d) Frases con conductas medibles</p> <p>19. Indica las características que debe poseer un continuum de realización de actividades de aprendizaje:</p> <p>a) Considerar la matriz de la tabla de especificaciones  b) Determinar correctamente el primer y último termino  c) Enumerar y formular los comportamientos observables  d) Ordenar los comportamiento de modo significativo  e)  1) solo a            2) b-c            3) b-c-d            4) solo a-c</p> <p>20. Indique cuál de los enunciados no forma parte del proceso de construcción de una tabla de especificaciones:</p> <p>a) Precisar y definir los objetivos en términos de comportamientos observables  b) Precisar las unidades académicas  c) Elaborar el informe de evaluación de aprendizajes  d) Asignar el porcentaje a cada objetivo e ítems  1) b-c-d            2) solo b-d            3) solo c            4) solo d</p>
<p>Claribel es un docente especialista en Turismo y Hotelería, recientemente se incorporó a la plana docente de la universidad. Según las indicaciones del coordinador de la EC, la universidad adopto el modelo curricular por competencias, la misma que prioriza las actividades de aprendizaje centradas en el estudiante, la movilidad académica, las metodologías activas.</p> <p>Claribel, debido a que laboro en una institución que adopto un modelo educativo diferente, género en ella un conflicto cognitivo. Debido a ello opto por revisar los fundamentos teóricos del enfoque por competencias y las directivas institucionales que orientan los procedimientos para la evaluación de los aprendizajes. Seguidamente estableció mecanismos para localización de información disponible según los propósitos de la EC y los objetivos del área, así mismo estos instrumentos</p>	<p>21. Claribel, luego de un análisis de los pasos previos para la selección de técnicas y construcción de instrumentos ¿Qué pasos debería considerar para recoger información confiable?</p> <p>a) Localizar la información disponible  b) Decidir cuándo y cómo recoger la información  c) Formular juicios y tomar decisiones  d) Seleccionar los instrumentos para recoger la información  1) a-b-c            2) b-c-d            3) a-b-d            4) solo c</p> <p>22. Claribel necesita recoger información válida y confiable de los desempeños de los estudiantes para ello debe hacer uso de diversas fuentes de información:</p> <p>a) Docente/jefe de prácticas, textos, ensayos y apoderados  b) Calificativos del docente, archivos de la escuela y del tutor  c) Investigaciones, exposiciones y jefe de prácticas</p> <p>23. Según el enfoque de competencias las evidencias empíricas de aprendizaje se refieren a:</p> <p>a) Actividades planificadas por el docente  b) Productos que emanan de la actividad del estudiante  c) Productos tangibles proporcionado por el docente  d) Los calificativos producto de los evaluaciones</p> <p>24. ¿Qué instrumentos utilizarías para la recolección empírica de información de los aprendizajes?</p> <p>a) Pruebas escritas, prácticas y portafolios  b) Exámenes, observaciones del docente  c) Registros de observación y encuestas  d) Reporte del sistema, cuadros estadísticos</p>

03	<p>constituirán la evidencia empírica del actuar de los estudiantes, claro está antes deben pasar por la validez y confiabilidad necesaria.</p> <p>Para Claribel la evaluación de los aprendizajes se transforma en un reto, ya que las selecciones técnicas y la construcción de instrumentos pertinentes para cada actividad de aprendizaje implica un trabajo arduo. Por indicaciones de las coordinaciones de la EC, acudió al equipo de docentes para manifestar sus inquietudes sobre la necesidad de especificar las condiciones bajo las cuales se debe aplicar los instrumentos, principalmente siguiendo ciertos protocolos para dar mayor transparencia de la evaluación.</p> <p>Ante la situación planteada los docentes expresaron desconocer los procedimientos de elaboración, ya que los objetivos de instrucción, el continuum de realización que definen los niveles de rendimiento y la tabla de especificaciones normalmente se encarga el coordinador de curso.</p> <p>Finalmente Claribel, entendió que necesitan apoyo para la elección de técnicas y elaboración de instrumentos.</p>	<p>1) solo a-b      2) b-c-d      3) solo a-c      4) solo d</p> <p>25. ¿Qué técnicas recomendaría Ud. a la docente Claribel para que inicie el recojo de información válida de los desempeños de los estudiantes?  a) Rúbricas, lista de cotejo y test  b) La observación, entrevista y análisis documental  c) Pruebas objetivas y de desarrollo  d) Cuestionario, redes semánticas</p> <p>26. Indique Ud. cuál de los criterios no es parte del proceso de construcción de un instrumentos de evaluación:  a) Definir las capacidades y el formato del instrumento  b) Redactar los ítems y describir las instrucciones  c) Validar y reproducir el instrumento  d) Comunicar los resultados y procesamiento de la información</p> <p>27. Señale la alternativa que no corresponde al proceso de formulación de los objetivos de instrucción:  a) Identificar los contenidos de la materia y especificar los objetivos generales  b) Predecir los resultados finales de los aprendizajes de estudiantes  c) Dividir los objetivos generales en objetivos más específicos y observables  d) Comprobar la claridad y adecuación de cada objetivo  1) solo a-b      2) a-c-d      3) solo a-c      4) solo b</p> <p>28. Claribel, como parte del proceso de evaluación necesita tomar un examen para medir los aprendizajes cognitivos para ello debe construir una tabla de especificaciones que cumpla con ciertas especificaciones:  a) Evidenciar el cuestionario e instrumentos de evaluación a aplicar  b) Listar los contenidos de la materia, las capacidades y los ítems  c) Listar los indicadores, y señalar los tipos de preguntas  d) Elaborar la matriz de consistencia y la prueba  1) a-b-c-d      2) b-c-d      3) a-b-d      4) solo a</p> <p>29. Indica el elemento que no forman parte del proceso de construcción de un continuum (secuencia) de actividades de aprendizaje:  f) Considerar la matriz de la tabla de especificaciones  g) Determinar los resultados más importantes a conseguir  h) Enumerar y formular los comportamientos observables  i) Ordenar los comportamientos de modo significativo  1) solo a      2) solo b-c      3) b-c-d      4) solo a-c</p>
04	<p>José, docente especialista en psicología y uno de los docentes principales de la facultad de humanidades, observo detenidamente cada uno de los detalles del proceso de selección y construcción de los instrumentos de evaluación empleados por los docentes, así mismo realizo un seguimiento al proceso de recojo de información en un semestre académico.</p> <p>José, luego de haber realizado un diagnóstico del proceso de recojo de información llego a algunas conclusiones preliminares que informo al responsable de GP. Según el informe se observa algunas dificultades en el proceso de obtención de información empírica de los desempeños y/o aprendizajes de los estudiantes, está efectivizándose únicamente mediante los exámenes escritos, omitiendo otros tipos de instrumentos.</p>	<p>30. En la praxis evaluativa es indispensable contar con un conjunto de procedimientos para obtener información específica del estudiante. Marca la alternativa correcta:  a) Estrategias de evaluación  b) Métodos de evaluación  c) Técnicas de recojo de información</p> <p>31. ¿Qué técnicas utiliza ud. para recoger evidencias los desempeños de los estudiantes?  a) Evaluaciones: cuestionarios y exámenes de desarrollo  b) La interrogación, la observación, análisis documental  c) Las rubricas, lista de cotejo, entrevistas  d) Evaluaciones cuantitativas y cualitativas.</p> <p>32. Mencione que instrumentos de evaluación utiliza Ud. para recoger información empírica de los logros de aprendizajes de los estudiantes:  a) Instrumentos cualitativos y cuantitativos  b) Anecdóticos, lista de control, escalas de evaluación, cuestionarios, entrevistas  c) Pruebas sociométrías, encuestas, entrevistas, estimaciones  d) Exámenes, dialogo, focus grup, sociodrama, dinámicas grupal</p> <p>33. Indique Ud. cuál de los criterios listados no forma parte del proceso del análisis de información obtenida para la toma de decisiones.  a) Evitar el efecto de "halo", la tendencia a la respuesta personal y error lógico  b) Desechar las muestras poco relevantes de los trabajos anteriores  c) Seguir el protocolo de validez y confiabilidad establecido en las instrucciones  d) Registrar datos, juicios y decisiones de las tareas</p> <p>34. Según el docente, qué condiciones básicas debe cumplir la información para ser útil en el procesamiento y análisis previo a la toma de decisiones:  a) Provenir de instrumentos y compartida</p>

	<p>En este contexto es crucial para el docente adoptar los mecanismos pertinentes para tener la información disponible en el tiempo estimado. Por ello es fundamental emplear técnicas adecuadas para cada acción educativa y la mayor cantidad posible de instrumentos, ya que nos dará mayor porcentaje de posibilidades de análisis del trabajo del docente.</p> <p>Otro aspecto fundamental en este proceso es el análisis de la información recopilada de los resultados de aprendizajes, pero una de las dificultades manifestadas por los docentes es el tiempo disponible, ya que el mayor tiempo disponen para el cumplimiento del trabajo administrativo. Otra limitante es que el análisis se ejecuta al final del semestre y no durante las actividades diarias del docente permitiendo que al final acumulación de información.</p> <p>Finalmente una de las mayores observaciones del especialista radica en las dificultades de aplicación de técnicas y estrategias, ya que estas deben responder a ciertas normas, criterios. Por tanto para recopilar información pertinente, analizar en los tiempos previstos deben pasar por un proceso de validez, fiabilidad, así mismo respondan a los propósitos de la evaluación y de la EC.</p>	<p>b) Válida, fiable y actualizada  c) Cuantitativo y cualitativo  d) De resultados comprobables y consistente</p> <p>35. Ayudemos a José: de la información registrada para su análisis, indique Ud. la alternativa que no contiene un insumo necesario para la formulación de juicios y toma de decisiones.  a) Datos de la participación en clase y asistencia  b) Listas de tareas realizadas y datos sociométricos  c) Anécdotas de comportamiento y rendimiento de tareas  d) Datos del docente y sus actividades</p> <p>36. Los juicios formulados por Carlos en el proceso de planificación de la evaluación están referidos explícitamente a:  a) Una estimación o predicción  b) La norma, un criterio o referencia así mismo  c) Un juicio de dominio o desviación  1) solo a            2) b-c            3) a-b-c            4) solo a-c</p> <p>37. Las normas para el registro y análisis de la información de los aprendizajes adoptados por José deben estar referidas a:  a) Normas académicas y educativas  b) Normas referido al grupo de referencia  c) Normas de referencia o estándares  d) Normas sociales</p> <p>38. ¿Qué criterio es necesario asumir para interpretar las puntuaciones alcanzadas por los estudiantes en un test?  a) Comparación los calificativos con el examen  b) Asegurar que no exista error de consignación de información  c) Comparación de las puntuaciones con un referente</p> <p>39. En función a los resultados de los test aplicados indique Ud. cuál de las alternativas no debe ser utilizada por el docente para realizar predicciones sobre el desempeño del estudiante:  a) Estimación de las cualidades de los estudiantes  b) Predicciones del éxito en un área específica  c) Predicciones que no cumplen con los criterios establecidos.</p> <p>40. ¿Cuáles son los elementos indispensables que deben contener los protocolos o manuales para la interpretación de los resultados de los aprendizajes?  a) Baremos, objetivos de comportamientos y tabla de especificaciones  b) Los protocolos, manuales, exámenes, resultados e informes grupales  c) Tablas de especificaciones y fórmulas para convertir puntuaciones  1) solo a - b            2) b-c            3) a-c            4) solo b</p> <p>41. ¿Qué recomendaciones formularía Ud. para asignar calificaciones finales de los aprendizajes?  a) Usar las notas como juicios de realización de los aprendizajes  b) No combinar los datos y observaciones de los docentes  c) Descartar información innecesaria del procesamiento  d) Utilizar el método y técnica apropiada para procesar los dato  1) a - d            2) b-c            3) c-d            4) solo b - d</p> <p>42. ¿Cuáles son los criterios que debe considerar del docente para la redacción de un instructivo de utilización de instrumentos?  a) Debe estar orientado a la práctica y que contenga datos específicos  b) Debe describir el proceso y objetivos de utilización  c) Debe ser bastante minucioso o detallado, de preferencia extenso.  d) Debe ser cortó, claro y conciso  1) a-b-c-d            b) a-b-d            3) solo b – c            4) b-c-d</p> <p>43. Según José, la asignación de puntuaciones a determinadas posiciones o logros alcanzados por los estudiantes se establecen en función de:  a) Los calificativos alcanzados (notas)  b) Al criterio del docente especialista  c) De la norma o baremos determinados  d) Calificativos finales de unidad o ciclo</p> <p>44. ¿Qué aspectos debe considerar el equipo de docentes para realizar una estimación de los aprendizajes de los estudiantes?  a) Datos reales, visión de futuro y disposición de los maestros</p>
--	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<p>05</p>	<p>El equipo de docentes de la EC Constitución y Derechos Humanos al inicio del semestre programo una serie de actividades a académicas orientadas a desarrollar habilidades, destrezas y actitudes, es decir pretenden lograr que los estudiantes desarrollen capacidades argumentativas, juicios críticos-reflexivos y comunicativos.</p> <p>En este contexto el equipo docente, decidió utilizar una serie de instrumentos para recoger información confiable. En contraste a ello, la praxis evaluativa de los docentes está centrado en asignar calificativos a los aprendizajes en proceso y al final del semestre, de esta forma promoviendo o descalificando a estudiantes. Así mismo una de las principales dificultades es la falta de previsión o formulación de los juicios valorativos, referentes o estimaciones que deben realizar a lo largo de la práctica evaluativa. En esta media el equipo es consiente que deben mejorar la praxis evaluativa y superar las limitaciones en cuanto a la formulación de juicios y otros. Este panorama género en los docentes una disyuntiva ¿en qué momento formular los juicios valorativos? ¿Al inicio, durante o al final del proceso?</p> <p>Considerando que las decisiones de los docentes se apoyan en juicios, diagnósticos, predicciones y otros, el equipo de docentes cree pertinente para realizar una adecuada comparación de los resultados y tomar decisiones idóneas se debe basar en actos valorativos confiables y validos centrado en los referentes, pero estas postulaciones necesitan el apoyo del equipo técnico de la institución.</p> <p>Para interpretar las puntuaciones de los instrumentos evaluación, asignar calificaciones de acuerdo a los criterios de evaluación establecidos previamente. En suma es un proceso que implica compromiso y dedicación para su adecuada ejecución.</p>	<p>b) El esfuerzo, el tiempo y probabilidad que ocurra. c) La ética del docente al momento de estimar a los estudiantes</p> <p>45. En base a qué elementos los docentes de EC Constitución y Derechos Humanos deben realizar las predicciones de los aprendizajes de los estudiantes: a) Exámenes escritos y objetivos de enseñanza. b) Técnicas y estrategias de evaluación c) Estimaciones o puntuaciones interpretadas d) Instrumentos de evaluación</p> <p>46. Las decisiones que adopta el docente respecto a los resultados de aprendizaje requieren estimaciones referidas a: a) A los resultados, instrumentos b) A las decisiones de los docentes respecto a su labor c) La norma, un criterio o un estándar d) Explícitamente sobre los propósitos de la evaluación 1) a-b-c-d      2) solo a-b      3) solo c      4) únicamente d</p> <p>47. Los juicios referidos a la norma son importantes en la evaluación de los aprendizajes debido a que permiten: a) Determinar las capacidades a evaluar b) Comparar puntuaciones con un referente c) Asumir resultados finales y tomar decisiones d) Interpretar puntuaciones</p> <p>48. Los juicios referidos a un criterio son importantes en la evaluación de los aprendizajes debido a que: a) Asignan de puntuaciones de la prueba b) Describen el nivel de los aprendizaje c) Ayudan a sistematizar los puntos fuertes y débiles d) Generan informes finales de rendimiento.</p> <p>49. Indique en que elementos se debe apoyar el docente para adoptar una buena decisión: a) Resultados de proceso      b) Juicios o actos valorativos c) Diagnósticos de problemas      d) Procesos y procedimientos</p> <p>50. Dos de las siguientes proposiciones constituyen decisiones incorrectas, las cuales se producen por fallas técnicas al momento de planificar la evaluación. Señale cuales son: a) Diagnósticos de problemas b) Formulación inadecuada de juicios c) Estimación de éxito y asignación de notas d) Numero de alternativas insuficientes 1) a-b-c      2) solo c-d      3) solo b-d      4) solo c</p> <p>51. Indique Ud. como docentes especialista en evaluación de los aprendizajes qué pasos considera necesarios para formular una predicción. a) Obtener información sobre el rendimiento del alumno b) Calcular la relación entre el conjunto de datos c) Considerar los promedios finales del ciclo anterior d) Dejar a consideración del docente. 1) a-b-c-d      2) solo a-b      3) solo c - d      4) únicamente d</p> <p>52. ¿Cuáles son los factores determinantes en la formulación de un juicio? a) La estimación o predicción b) El nivel de conocimiento c) El instrumento d) El referente que se usa 1) a-b-c      2) solo c-d      3) solo a-d      4) solo b</p>
	<p>Patricia al final el semestre se encuentra con una serie de actividades a cumplir, según indicación del coordinador de curso responde a la planificación inicial, por tanto es momento de emitir juicios y sobre todo tomar decisiones respecto a los logros alcanzados por los estudiantes. Patricia decide verificar la información recogida por los instrumentos de evaluación, pero se da con la sorpresa</p>	<p>53. Patricia para tomar decisiones adecuadas y pertinente debe tener presente ciertos actos referidos a: a) Verificar los juicios y datos analizados b) Considerar el nivel de conocimiento adquirido c) Revisar las normas para promocionar a los estudiantes.</p> <p>54. Marque la alternativa que Ud. considera que <b>no</b> es un paso necesario en el proceso de formulación de decisiones: a) Especificar los objetivos b) Identificar las alternativas y resultados probables c) Considerar las consecuencias de cada acción</p>



## LISTA DE CHEQUEO PARA EVALUAR DESTREZAS EN LA SELECCIÓN DE TÉCNICAS DE EVALUACIÓN Y CONSTRUCCIÓN DE INSTRUMENTOS

El siguiente es un instrumento parte de un proyecto de investigación que tiene como propósito la obtención de información, respecto a la Influencia del taller “dominio cognitivo y procedimental de la competencia” en la selección de técnicas y construcción de instrumentos de evaluación en docentes de educación superior, el mismo tiene la finalidad de proponer estrategias evaluativas que propicien el fortalecimiento de las competencias evaluativas de los docentes.

Marca con un aspa (X) dentro de la casilla (SI) o (NO) posee desempeño:

Nº	CRITERIOS	DESEMPEÑO	
		SI	NO
<b>Especificación de juicios a emitir y decisiones a tomar</b>			
1	Desarrolla la “construcción conceptual” la realidad a evaluar		
2	Define los propósitos de la evaluación de aprendizajes		
3	Define la producción de evidencia empírica (productos, informes u tros.)		
4	Define los criterios para seleccionar técnicas que evalúen contenidos conceptuales y procedimentales		
5	Conforma equipos de trabajo para la construcción de instrumento de evaluación.		
6	Establece los criterios de aplicación del instrumento.		
9	Especifica los criterios de evaluación de los aprendizajes.		
11	Formula juicios considerando los objetivos de la evaluación.		
12	Delimita decisiones a tomar considerando los objetivos de la evaluación.		
13	Formula los referentes de evaluación de aprendizajes		
<b>Descripción de la información necesaria</b>			
14	Define los objetivos de la evaluación según el tipo de evidencias definidas para el proceso		
15	Especifica los ámbitos de aplicación del instrumento de acuerdo a los objetivos de la evaluación.		
16	Especifica los criterios para la construcción de instrumentos de evaluación cognitiva y procedimental		
17	Describe la técnica de evaluación de acuerdo a los propósitos de la unidad didáctica		
18	Determina los criterios para la validación y confiabilidad del instrumento.		
19	Detallada las condiciones de aplicación (tiempo, supervisión, etc.) del instrumento.		
20	Determina los tipos de indicadores para evaluar los desempeños y productos de aprendizaje.		
<b>Preparativo para la obtención de información necesaria</b>			
21	Establece una secuencia para la obtención de información valida de los aprendizajes.		
22	Identifica las fuentes de información disponible de acuerdo a los objetivos de aprendizaje.		
23	Realiza un diagnóstico inicial previo a la obtención de información de los aprendizajes.		
24	Selecciona técnicas de evaluación considerando los momentos básicos de una sesión de aprendizaje: inicio, proceso y salida		
25	Toma en cuenta los propósitos de la actividad de aprendizaje para la elaboración del instrumento		
26	Diseña instrumentos en correspondencia con evidencias de aprendizajes de estudiantes		
27	Elabora una matriz de criterios de evaluación de aprendizajes		
28	Construye tabla de especificaciones de acuerdo a los propósitos de aprendizaje.		
29	Redacta indicadores desempeño son coherentes con las actividades que ejecutan los estudiantes.		
30	Ejecuta la validez y confiabilidad de los instrumentos de evaluación.		

31	Elabora los instructivos para la aplicación de exámenes y observación de desempeños.		
<b>Obtención, análisis y registro de información</b>			
32	Utiliza sistemáticamente técnicas apropiadas para el recojo de información		
33	Organiza la información obtenida a partir de una matriz de evaluación.		
34	Sistematiza resultados de la evaluación para su análisis e interpretación.		
35	Procesa los resultados respetando los protocolos y reglas de calificación.		
36	Verifica la validez de la información obtenida mediante la contrastación empírica.		
37	Hace uso de recursos TIC para el procesamiento de la información.		
38	Analiza los resultados por ítems de acuerdo a criterios establecidos.		
39	Consigna escalas de puntuaciones a los posibles logros de desempeños.		
40	Interpreta las puntuaciones de los instrumentos evaluación de acuerdo a los criterios de evaluación.		
41	Asigna calificaciones de acuerdo a los criterios de evaluación establecidos previamente.		
42	Contrasta los resultados con los juicios iniciales y resultados de la evaluación.		
43	Establece criterios para contraste de información de desempeños.		
<b>Formulación de juicios</b>			
44	Establece estimaciones para realizar comparaciones de los resultados de evaluación.		
45	Asume juicios de valor a partir de los resultados alcanzados		
46	Toma en cuenta los criterios o condición de calidad según las evidencias de aprendizajes.		
47	Interpreta las puntuaciones de los instrumentos evaluación.		
48	Asigna calificaciones de acuerdo a los criterios de evaluación establecidos previamente.		
49	Formula juicios en base a observaciones y preguntas formuladas		
50	Valora la validez de los resultados de evaluaciones cognitivas y de proceso.		
51	Elabora matriz de estimaciones finales para la toma de decisiones.		
<b>Toma de decisiones</b>			
52	Verifica el nivel de logro de los propósitos planteados en la fase de planificación de la evaluación		
53	Compara los juicios emitidos en la fase inicial con los logros alcanzados al término del proceso.		
54	Sigue con rigurosidad los pasos establecidos para la toma de decisiones pertinentes.		
55	Evalúa los diferentes ámbitos del proceso de aprendizaje para tomar decisiones acertadas.		
56	Toma de decisiones en relación a las mejoras deseables a partir de los resultados alcanzados (retroalimentación)		
<b>Resume e informa los resultados de la evaluación</b>			
57	Elabora resumen de los resultados de la evaluación para la redacción de informes.		
58	Redacta informes escritos de acuerdo al logro y desempeño de los estudiantes.		
59	Establece los criterios de difusión de los niveles de logro y desempeño de los estudiantes.		
60	Delimita las posibles interpretaciones, conclusiones y decisiones basados en sus resultados		
61	Elabora planes de mejora continua de aprendizajes de acuerdo a los resultados.		
62	Establece criterios para seguimiento u monitoreo del plan de mejora.		

Gracias

ANEXO 4

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE: DESTREZAS E LA SELECCIÓN DE TÉCNICAS DE EVALUACIÓN Y CONSTRUCCIÓN DE INSTRUMENTOS

N°	DIMENSIONES / ÍTEMS	Pertinencia <sup>1</sup>		Relevancia <sup>2</sup>		Claridad <sup>3</sup>		Sugerencias
		SI	No	SI	No	SI	No	
	<b>Especificación de juicios a emitir y decisiones a tomar</b>							
1	Desarrolla la "construcción conceptual" la realidad a evaluar	✓		✓		✓		
2	Define los propósitos de la evaluación de aprendizajes	✓		✓		✓		
3	Define la producción de evidencia empírica (productos, informes u tros.)	✓		✓		✓		
4	Define los criterios para seleccionar técnicas que evalúen contenidos conceptuales y procedimentales	✓		✓		✓		
5	Conforma equipos de trabajo para la construcción de instrumento de evaluación.	✓		✓		✓		
6	Establece los criterios de aplicación del instrumento.	✓		✓		✓		
9	Especifica los criterios de evaluación de los aprendizajes.	✓		✓		✓		
11	Formula juicios considerando los objetivos de la evaluación.	✓		✓		✓		
12	Delimita decisiones a tomar considerando los objetivos de la evaluación.	✓		✓		✓		
13	Formula los referentes de evaluación de aprendizajes	✓		✓		✓		
	<b>Descripción de la información necesaria</b>							
14	Define los objetivos de la evaluación según el tipo de evidencias definidas para el proceso	✓		✓		✓		
15	Especifica los ámbitos de aplicación del instrumento de acuerdo a los objetivos de la evaluación.	✓		✓		✓		
16	Especifica los criterios para la construcción de instrumentos de evaluación cognitiva y procedimental	✓		✓		✓		
17	Describe la técnica de evaluación de acuerdo a los propósitos de la unidad didáctica	✓		✓		✓		
18	Determina los criterios para la validación y confiabilidad del instrumento.	✓		✓		✓		
19	Detallada las condiciones de aplicación (tiempo, supervisión, etc.) del instrumento.	✓		✓		✓		
20	Determina los tipos de indicadores para evaluar los desempeños y productos de aprendizaje.	✓		✓		✓		
	<b>Preparativo para la obtención de información necesaria</b>							
21	Establece una secuencia para la obtención de información válida de los aprendizajes.	✓		✓		✓		
22	Identifica las fuentes de información disponible de acuerdo a los objetivos de aprendizaje.	✓		✓		✓		
23	Realiza un diagnóstico inicial previo a la obtención de información de los aprendizajes.	✓		✓		✓		
24	Selecciona técnicas de evaluación considerando los momentos básicos de una sesión de aprendizaje: inicio, proceso y salida	✓		✓		✓		

25	Toma en cuenta los propósitos de la actividad de aprendizaje para la elaboración del instrumento	✓	✓	✓	✓	✓
26	Diseña instrumentos en correspondencia con evidencias de aprendizajes de estudiantes	✓	✓	✓	✓	✓
27	Elabora una matriz de criterios de evaluación de aprendizajes	✓	✓	✓	✓	✓
28	Construye tabla de especificaciones de acuerdo a los propósitos de aprendizaje.	✓	✓	✓	✓	✓
29	Redacta indicadores desempeño son coherentes con las actividades que ejecutan los estudiantes.	✓	✓	✓	✓	✓
30	Ejecuta la validez y confiabilidad de los instrumentos de evaluación.	✓	✓	✓	✓	✓
31	Elabora los instructivos para la aplicación de exámenes y observación de desempeños.	✓	✓	✓	✓	✓
	<b>Obtención, análisis y registro de información</b>					
32	Utiliza sistemáticamente técnicas apropiadas para el recojo de información	✓	✓	✓	✓	✓
33	Organiza la información obtenida a partir de una matriz de evaluación.	✓	✓	✓	✓	✓
34	Sistematiza resultados de la evaluación para su análisis e interpretación.	✓	✓	✓	✓	✓
35	Procesa los resultados respetando los protocolos y reglas de calificación.	✓	✓	✓	✓	✓
36	Verifica la validez de la información obtenida mediante la contrastación empírica.	✓	✓	✓	✓	✓
37	Hace uso de recursos TIC para el procesamiento de la información.	✓	✓	✓	✓	✓
38	Analiza los resultados por ítems de acuerdo a criterios establecidos.	✓	✓	✓	✓	✓
39	Consigna escalas-de puntuaciones a los posibles logros de desempeños.	✓	✓	✓	✓	✓
40	Interpreta las puntuaciones de los instrumentos evaluación de acuerdo a los criterios de evaluación.	✓	✓	✓	✓	✓
41	Asigna calificaciones de acuerdo a los criterios de evaluación establecidos previamente.	✓	✓	✓	✓	✓
42	Contrasta los resultados con los juicios iniciales y resultados de la evaluación.	✓	✓	✓	✓	✓
43	Establece criterios para contraste de información de desempeños.	✓	✓	✓	✓	✓
	<b>Formulación de juicios</b>					
44	Establece estimaciones para realizar comparaciones de los resultados de evaluación.	✓	✓	✓	✓	✓
45	Asume juicios de valor a partir de los resultados alcanzados	✓	✓	✓	✓	✓
46	Toma en cuenta los criterios o condición de calidad según las evidencias de aprendizajes.	✓	✓	✓	✓	✓
47	Interpreta las puntuaciones de los instrumentos evaluación.	✓	✓	✓	✓	✓
48	Asigna calificaciones de acuerdo a los criterios de evaluación establecidos previamente.	✓	✓	✓	✓	✓
49	Formula juicios en base a observaciones y preguntas formuladas	✓	✓	✓	✓	✓
50	Valora la validez de los resultados de evaluaciones cognitivas y de proceso.	✓	✓	✓	✓	✓
51	Elabora matriz de estimaciones finales para la toma de decisiones.	✓	✓	✓	✓	✓
	<b>Toma de decisiones</b>					
52	Verifica el nivel de logro de los propósitos planteados en la fase de planificación de la evaluación	✓	✓	✓	✓	✓
53	Compara los juicios emitidos en la fase inicial con los logros alcanzados al término del proceso.	✓	✓	✓	✓	✓
54	Sigue con rigurosidad los pasos establecidos para la toma de decisiones pertinentes.	✓	✓	✓	✓	✓

55	Evalúa los diferentes ámbitos del proceso de aprendizaje para tomar decisiones acertadas.	✓	✓	✓
56	Toma de decisiones en relación a las mejoras deseables a partir de los resultados alcanzados (retroalimentación)	✓	✓	✓
<b>Resume e informa los resultados de la evaluación</b>				
57	Elabora resumen de los resultados de la evaluación para la redacción de informes.	✓	✓	✓
58	Redacta informes escritos de acuerdo al logro y desempeño de los estudiantes.	✓	✓	✓
59	Establece los criterios de difusión de los niveles de logro y desempeño de los estudiantes.	✓	✓	✓
60	Delimita las posibles interpretaciones, conclusiones y decisiones basados en sus resultados	✓	✓	✓
61	Elabora planes de mejora continua de aprendizajes de acuerdo a los resultados.	✓	✓	✓
62	Establece criterios para seguimiento u monitoreo del plan de mejora.	✓	✓	✓

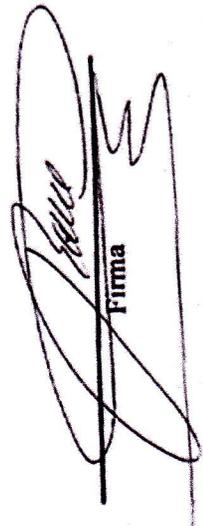
Observaciones (precisar si hay suficiencia): HAY SUFICIENCIA

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

.....de noviembre del 2016

Apellidos y nombres del juez evaluador: DELGADO ARENAS, RAÚL    DNI: 10366449

Especialidad del evaluador: DR. EN CIENCIAS DE LA EDUCACION  
PAIS EN METODOS DE INVESTIGACION Y EVALUACION

  
 Firma

<sup>1</sup> Pertinencia: El ítem corresponde al concepto teórico formulado.  
<sup>2</sup> Relevancia: El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo  
<sup>3</sup> 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

ANEXO 4

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE: DESTREZAS E LA SELECCIÓN DE TÉCNICAS DE EVALUACIÓN Y CONSTRUCCIÓN DE INSTRUMENTOS

N°	DIMENSIONES / ÍTEMS	Pertinencia <sup>1</sup>		Relevancia <sup>2</sup>		Claridad <sup>3</sup>		Sugerencias
		SI	No	SI	No	SI	No	
	<b>Especificación de juicios a emitir y decisiones a tomar</b>							
1	Desarrolla la "construcción conceptual" la realidad a evaluar	✓		✓		✓		
2	Define los propósitos de la evaluación de aprendizajes	✓		✓		✓		
3	Define la producción de evidencia empírica (productos, informes u tros.)	✓		✓		✓		
4	Define los criterios para seleccionar técnicas que evalúen contenidos conceptuales y procedimentales	✓		✓		✓		
5	Conforma equipos de trabajo para la construcción de instrumento de evaluación.	✓		✓		✓		
6	Establece los criterios de aplicación del instrumento.	✓		✓		✓		
9	Especifica los criterios de evaluación de los aprendizajes.	✓		✓		✓		
11	Formula juicios considerando los objetivos de la evaluación.	✓		✓		✓		
12	Delimita decisiones a tomar considerando los objetivos de la evaluación.	✓		✓		✓		
13	Formula los referentes de evaluación de aprendizajes	✓		✓		✓		
	<b>Descripción de la información necesaria</b>							
14	Define los objetivos de la evaluación según el tipo de evidencias definidas para el proceso	✓		✓		✓		
15	Especifica los ámbitos de aplicación del instrumento de acuerdo a los objetivos de la evaluación.	✓		✓		✓		
16	Especifica los criterios para la construcción de instrumentos de evaluación cognitiva y procedimental	✓		✓		✓		
17	Describe la técnica de evaluación de acuerdo a los propósitos de la unidad didáctica	✓		✓		✓		
18	Determina los criterios para la validación y confiabilidad del instrumento.	✓		✓		✓		
19	Detallada las condiciones de aplicación (tiempo, supervisión, etc.) del instrumento.	✓		✓		✓		
20	Determina los tipos de indicadores para evaluar los desempeños y productos de aprendizaje.	✓		✓		✓		
	<b>Preparativo para la obtención de información necesaria</b>							
21	Establece una secuencia para la obtención de información válida de los aprendizajes.	✓		✓		✓		
22	Identifica las fuentes de información disponible de acuerdo a los objetivos de aprendizaje.	✓		✓		✓		
23	Realiza un diagnóstico inicial previo a la obtención de información de los aprendizajes.	✓		✓		✓		
24	Selecciona técnicas de evaluación considerando los momentos básicos de una sesión de aprendizaje: inicio, proceso y salida	✓		✓		✓		

25	Toma en cuenta los propósitos de la actividad de aprendizaje para la elaboración del instrumento	✓	✓	✓	✓	✓
26	Diseña instrumentos en correspondencia con evidencias de aprendizajes de estudiantes	✓	✓	✓	✓	✓
27	Elabora una matriz de criterios de evaluación de aprendizajes	✓	✓	✓	✓	✓
28	Construye tabla de especificaciones de acuerdo a los propósitos de aprendizaje.	✓	✓	✓	✓	✓
29	Redacta indicadores de desempeño son coherentes con las actividades que ejecutan los estudiantes.	✓	✓	✓	✓	✓
30	Ejecuta la validez y confiabilidad de los instrumentos de evaluación.	✓	✓	✓	✓	✓
31	Elabora los instructivos para la aplicación de exámenes y observación de desempeños.	✓	✓	✓	✓	✓
	<b>Obtención, análisis y registro de información</b>					
32	Utiliza sistemáticamente técnicas apropiadas para el recojo de información	✓	✓	✓	✓	✓
33	Organiza la información obtenida a partir de una matriz de evaluación.	✓	✓	✓	✓	✓
34	Sistematiza resultados de la evaluación para su análisis e interpretación.	✓	✓	✓	✓	✓
35	Procesa los resultados respetando los protocolos y reglas de calificación.	✓	✓	✓	✓	✓
36	Verifica la validez de la información obtenida mediante la contrastación empírica.	✓	✓	✓	✓	✓
37	Hace uso de recursos TIC para el procesamiento de la información.	✓	✓	✓	✓	✓
38	Analiza los resultados por ítems de acuerdo a criterios establecidos.	✓	✓	✓	✓	✓
39	Consigna escalas-de puntuaciones a los posibles logros de desempeños.	✓	✓	✓	✓	✓
40	Interpreta las puntuaciones de los instrumentos evaluación de acuerdo a los criterios de evaluación.	✓	✓	✓	✓	✓
41	Asigna calificaciones de acuerdo a los criterios de evaluación establecidos previamente.	✓	✓	✓	✓	✓
42	Contrasta los resultados con los juicios iniciales y resultados de la evaluación.	✓	✓	✓	✓	✓
43	Establece criterios para contraste de información de desempeños.	✓	✓	✓	✓	✓
	<b>Formulación de juicios</b>					
44	Establece estimaciones para realizar comparaciones de los resultados de evaluación.	✓	✓	✓	✓	✓
45	Asume juicios de valor a partir de los resultados alcanzados	✓	✓	✓	✓	✓
46	Toma en cuenta los criterios o condición de calidad según las evidencias de aprendizajes.	✓	✓	✓	✓	✓
47	Interpreta las puntuaciones de los instrumentos evaluación.	✓	✓	✓	✓	✓
48	Asigna calificaciones de acuerdo a los criterios de evaluación establecidos previamente.	✓	✓	✓	✓	✓
49	Formula juicios en base a observaciones y preguntas formuladas	✓	✓	✓	✓	✓
50	Valora la validez de los resultados de evaluaciones cognitivas y de proceso.	✓	✓	✓	✓	✓
51	Elabora matriz de estimaciones finales para la toma de decisiones.	✓	✓	✓	✓	✓
	<b>Toma de decisiones</b>					
52	Verifica el nivel de logro de los propósitos planteados en la fase de planificación de la evaluación	✓	✓	✓	✓	✓
53	Compara los juicios emitidos en la fase inicial con los logros alcanzados al término del proceso.	✓	✓	✓	✓	✓
54	Sigue con rigurosidad los pasos establecidos para la toma de decisiones pertinentes.	✓	✓	✓	✓	✓

55	Evalúa los diferentes ámbitos del proceso de aprendizaje para tomar decisiones acertadas.	/	/	/
56	Toma de decisiones en relación a las mejoras deseables a partir de los resultados alcanzados (retroalimentación)	/	/	/
<b>Resume e informa los resultados de la evaluación</b>				
57	Elabora resumen de los resultados de la evaluación para la redacción de informes.	/	/	/
58	Redacta informes escritos de acuerdo al logro y desempeño de los estudiantes.	/	/	/
59	Establece los criterios de difusión de los niveles de logro y desempeño de los estudiantes.	/	/	/
60	Delimita las posibles interpretaciones, conclusiones y decisiones basados en sus resultados	/	/	/
61	Elabora planes de mejora continua de aprendizajes de acuerdo a los resultados.	/	/	/
62	Establece criterios para seguimiento u monitoreo del plan de mejora.	/	/	/

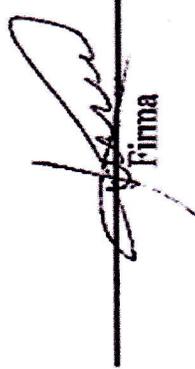
Observaciones (precisar si hay suficiencia): Nay Suficiencia

Opinión de aplicabilidad:    **Aplicable**     **Aplicable después de corregir**     **No aplicable**

.....de noviembre del 2016

Apellidos y nombres del juez evaluador: Dra. Larrea Serquín Rosa    DNI: 16464657

Especialidad del evaluador: Dra. Educación - Evaluadora Externa

  
Firma

<sup>1</sup> Pertinencia: El ítem corresponde al concepto teórico formulado.  
<sup>2</sup> Relevancia: El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo  
<sup>3</sup> 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

ANEXO 4

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE: DESTREZAS E LA SELECCIÓN DE TÉCNICAS DE EVALUACIÓN Y CONSTRUCCIÓN DE INSTRUMENTOS

N°	DIMENSIONES / ÍTEMS	Pertinen- cia <sup>1</sup>		Relevancia <sup>2</sup>		Claridad <sup>3</sup>		Sugerencias
		SI	No	SI	No	SI	No	
	<b>Especificación de juicios a emitir y decisiones a tomar</b>							
1	Desarrolla la "construcción conceptual" la realidad a evaluar	✓		✓		✓		
2	Define los propósitos de la evaluación de aprendizajes	✓		✓		✓		
3	Define la producción de evidencia empírica (productos, informes u tros.)	✓		✓		✓		
4	Define los criterios para seleccionar técnicas que evalúen contenidos conceptuales y procedimentales	✓		✓		✓		
5	Conforma equipos de trabajo para la construcción de instrumento de evaluación.	✓		✓		✓		
6	Establece los criterios de aplicación del instrumento.	✓		✓		✓		
9	Especifica los criterios de evaluación de los aprendizajes.	✓		✓		✓		
11	Formula juicios considerando los objetivos de la evaluación.	✓		✓		✓		
12	Delimita decisiones a tomar considerando los objetivos de la evaluación.	✓		✓		✓		
13	Formula los referentes de evaluación de aprendizajes	✓		✓		✓		
	<b>Descripción de la información necesaria</b>							
14	Define los objetivos de la evaluación según el tipo de evidencias definidas para el proceso	✓		✓		✓		
15	Especifica los ámbitos de aplicación del instrumento de acuerdo a los objetivos de la evaluación.	✓		✓		✓		
16	Especifica los criterios para la construcción de instrumentos de evaluación cognitiva y procedimental	✓		✓		✓		
17	Describe la técnica de evaluación de acuerdo a los propósitos de la unidad didáctica	✓		✓		✓		
18	Determina los criterios para la validación y confiabilidad del instrumento.	✓		✓		✓		
19	Detallada las condiciones de aplicación (tiempo, supervisión, etc.) del instrumento.	✓		✓		✓		
20	Determina los tipos de indicadores para evaluar los desempeños y productos de aprendizaje.	✓		✓		✓		
	<b>Preparativo para la obtención de información necesaria</b>							
21	Establece una secuencia para la obtención de información valida de los aprendizajes.	✓		✓		✓		
22	Identifica las fuentes de información disponible de acuerdo a los objetivos de aprendizaje.	✓		✓		✓		
23	Realiza un diagnóstico inicial previo a la obtención de información de los aprendizajes.	✓		✓		✓		
24	Selecciona técnicas de evaluación considerando los momentos básicos de una sesión de aprendizaje: inicio, proceso y salida	✓		✓		✓		

25	Toma en cuenta los propósitos de la actividad de aprendizaje para la elaboración del instrumento	✓	✓	✓	✓
26	Diseña instrumentos en correspondencia con evidencias de aprendizajes de estudiantes	✓	✓	✓	✓
27	Elabora una matriz de criterios de evaluación de aprendizajes	✓	✓	✓	✓
28	Construye tabla de especificaciones de acuerdo a los propósitos de aprendizaje.	✓	✓	✓	✓
29	Redacta indicadores de desempeño son coherentes con las actividades que ejecutan los estudiantes.	✓	✓	✓	✓
30	Ejecuta la validez y confiabilidad de los instrumentos de evaluación.	✓	✓	✓	✓
31	Elabora los instructivos para la aplicación de exámenes y observación de desempeños.	✓	✓	✓	✓
	<b>Obtención, análisis y registro de información</b>				
32	Utiliza sistemáticamente técnicas apropiadas para el recojo de información	✓	✓	✓	✓
33	Organiza la información obtenida a partir de una matriz de evaluación.	✓	✓	✓	✓
34	Sistematiza resultados de la evaluación para su análisis e interpretación.	✓	✓	✓	✓
35	Procesa los resultados respetando los protocolos y reglas de calificación.	✓	✓	✓	✓
36	Verifica la validez de la información obtenida mediante la contrastación empírica.	✓	✓	✓	✓
37	Hace uso de recursos TIC para el procesamiento de la información.	✓	✓	✓	✓
38	Analiza los resultados por ítems de acuerdo a criterios establecidos.	✓	✓	✓	✓
39	Consigna escalas de puntuaciones a los posibles logros de desempeños.	✓	✓	✓	✓
40	Interpreta las puntuaciones de los instrumentos evaluación de acuerdo a los criterios de evaluación.	✓	✓	✓	✓
41	Asigna calificaciones de acuerdo a los criterios de evaluación establecidos previamente.	✓	✓	✓	✓
42	Contrasta los resultados con los juicios iniciales y resultados de la evaluación.	✓	✓	✓	✓
43	Establece criterios para contraste de información de desempeños.	✓	✓	✓	✓
	<b>Formulación de juicios</b>				
44	Establece estimaciones para realizar comparaciones de los resultados de evaluación.	✓	✓	✓	✓
45	Asume juicios de valor a partir de los resultados alcanzados	✓	✓	✓	✓
46	Toma en cuenta los criterios o condición de calidad según las evidencias de aprendizajes.	✓	✓	✓	✓
47	Interpreta las puntuaciones de los instrumentos evaluación.	✓	✓	✓	✓
48	Asigna calificaciones de acuerdo a los criterios de evaluación establecidos previamente.	✓	✓	✓	✓
49	Formula juicios en base a observaciones y preguntas formuladas	✓	✓	✓	✓
50	Valora la validez de los resultados de evaluaciones cognitivas y de proceso.	✓	✓	✓	✓
51	Elabora matriz de estimaciones finales para la toma de decisiones.	✓	✓	✓	✓
	<b>Toma de decisiones</b>				
52	Verifica el nivel de logro de los propósitos planteados en la fase de planificación de la evaluación	✓	✓	✓	✓
53	Compara los juicios emitidos en la fase inicial con los logros alcanzados al término del proceso.	✓	✓	✓	✓
54	Sigue con rigurosidad los pasos establecidos para la toma de decisiones pertinentes.	✓	✓	✓	✓

55	Evalúa los diferentes ámbitos del proceso de aprendizaje para tomar decisiones acertadas.	✓	✓	✓
56	Toma de decisiones en relación a las mejoras deseables a partir de los resultados alcanzados (retroalimentación)	✓	✓	✓
<b>Resume e informa los resultados de la evaluación</b>				
57	Elabora resumen de los resultados de la evaluación para la redacción de informes.	✓	✓	✓
58	Redacta informes escritos de acuerdo al logro y desempeño de los estudiantes.	✓	✓	✓
59	Establece los criterios de difusión de los niveles de logro y desempeño de los estudiantes.	✓	✓	✓
60	Delimita las posibles interpretaciones, conclusiones y decisiones basados en sus resultados	✓	✓	✓
61	Elabora planes de mejora continua de aprendizajes de acuerdo a los resultados.	✓	✓	✓
62	Establece criterios para seguimiento u monitoreo del plan de mejora.	✓	✓	✓

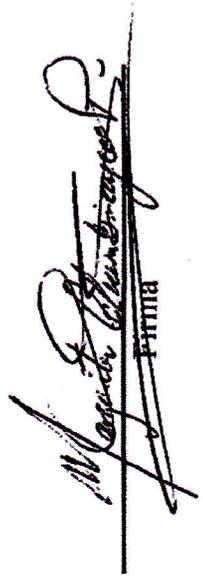
Observaciones (precisar si hay suficiencia): NAY SUFICIENCIA

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

.....30 de noviembre del 2016

Apellidos y nombres del juez evaluador: CALUMBERDYCO PIRARCO MARGARITA DNI: 00773647

Especialidad del evaluador: PRO. EN EDUCACIÓN

  
 Margarita Pirarco Calumberry  
 FIRMA

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

ANEXO 4

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE: DESTREZAS E LA SELECCIÓN DE TÉCNICAS DE EVALUACIÓN Y CONSTRUCCIÓN DE INSTRUMENTOS

N°	DIMENSIONES / ÍTEMS	Pertinencia <sup>1</sup>		Relevancia <sup>2</sup>		Claridad <sup>3</sup>		Sugerencias
		SI	No	SI	No	SI	No	
	<b>Especificación de juicios a emitir y decisiones a tomar</b>							
1	Desarrolla la "construcción conceptual" la realidad a evaluar	✓		✓		✓		
2	Define los propósitos de la evaluación de aprendizajes	✓		✓		✓		
3	Define la producción de evidencia empírica (productos, informes u tros.)	✓		✓		✓		
4	Define los criterios para seleccionar técnicas que evalúen contenidos conceptuales y procedimentales	✓		✓		✓		
5	Conforma equipos de trabajo para la construcción de instrumento de evaluación.	✓		✓		✓		
6	Establece los criterios de aplicación del instrumento.	✓		✓		✓		
9	Especifica los criterios de evaluación de los aprendizajes.	✓		✓		✓		
11	Formula juicios considerando los objetivos de la evaluación.	✓		✓		✓		
12	Delimita decisiones a tomar considerando los objetivos de la evaluación.	✓		✓		✓		
13	Formula los referentes de evaluación de aprendizajes	✓		✓		✓		
	<b>Descripción de la información necesaria</b>							
14	Define los objetivos de la evaluación según el tipo de evidencias definidas para el proceso	✓		✓		✓		
15	Especifica los ámbitos de aplicación del instrumento de acuerdo a los objetivos de la evaluación.	✓		✓		✓		
16	Especifica los criterios para la construcción de instrumentos de evaluación cognitiva y procedimental	✓		✓		✓		
17	Describe la técnica de evaluación de acuerdo a los propósitos de la unidad didáctica	✓		✓		✓		
18	Determina los criterios para la validación y confiabilidad del instrumento.	✓		✓		✓		
19	Detallada las condiciones de aplicación (tiempo, supervisión, etc.) del instrumento.	✓		✓		✓		
20	Determina los tipos de indicadores para evaluar los desempeños y productos de aprendizaje.	✓		✓		✓		
	<b>Preparativo para la obtención de información necesaria</b>							
21	Establece una secuencia para la obtención de información válida de los aprendizajes.	✓		✓		✓		
22	Identifica las fuentes de información disponible de acuerdo a los objetivos de aprendizajes.	✓		✓		✓		
23	Realiza un diagnóstico inicial previo a la obtención de información de los aprendizajes.	✓		✓		✓		
24	Selecciona técnicas de evaluación considerando los momentos básicos de una sesión de aprendizaje: inicio, proceso y salida	✓		✓		✓		

25	Toma en cuenta los propósitos de la actividad de aprendizaje para la elaboración del instrumento	✓	✓	✓	✓
26	Diseña instrumentos en correspondencia con evidencias de aprendizajes de estudiantes	✓	✓	✓	✓
27	Elabora una matriz de criterios de evaluación de aprendizajes	✓	✓	✓	✓
28	Construye tabla de especificaciones de acuerdo a los propósitos de aprendizaje.	✓	✓	✓	✓
29	Redacta indicadores de desempeño son coherentes con las actividades que ejecutan los estudiantes.	✓	✓	✓	✓
30	Ejecuta la validez y confiabilidad de los instrumentos de evaluación.	✓	✓	✓	✓
31	Elabora los instructivos para la aplicación de exámenes y observación de desempeños. <b>Obtención, análisis y registro de información</b>	✓	✓	✓	✓
32	Utiliza sistemáticamente técnicas apropiadas para el recojo de información	✓	✓	✓	✓
33	Organiza la información obtenida a partir de una matriz de evaluación.	✓	✓	✓	✓
34	Sistematiza resultados de la evaluación para su análisis e interpretación.	✓	✓	✓	✓
35	Procesa los resultados respetando los protocolos y reglas de calificación.	✓	✓	✓	✓
36	Verifica la validez de la información obtenida mediante la contrastación empírica.	✓	✓	✓	✓
37	Hace uso de recursos TIC para el procesamiento de la información.	✓	✓	✓	✓
38	Analiza los resultados por ítems de acuerdo a criterios establecidos.	✓	✓	✓	✓
39	Consigna escalas de puntuaciones a los posibles logros de desempeños.	✓	✓	✓	✓
40	Interpreta las puntuaciones de los instrumentos evaluación de acuerdo a los criterios de evaluación.	✓	✓	✓	✓
41	Asigna calificaciones de acuerdo a los criterios de evaluación establecidos previamente.	✓	✓	✓	✓
42	Contrasta los resultados con los juicios iniciales y resultados de la evaluación.	✓	✓	✓	✓
43	Establece criterios para contraste de información de desempeños. <b>Formulación de juicios</b>	✓	✓	✓	✓
44	Establece estimaciones para realizar comparaciones de los resultados de evaluación.	✓	✓	✓	✓
45	Asume juicios de valor a partir de los resultados alcanzados	✓	✓	✓	✓
46	Toma en cuenta los criterios o condición de calidad según las evidencias de aprendizajes.	✓	✓	✓	✓
47	Interpreta las puntuaciones de los instrumentos evaluación.	✓	✓	✓	✓
48	Asigna calificaciones de acuerdo a los criterios de evaluación establecidos previamente.	✓	✓	✓	✓
49	Formula juicios en base a observaciones y preguntas formuladas	✓	✓	✓	✓
50	Valora la validez de los resultados de evaluaciones cognitivas y de proceso.	✓	✓	✓	✓
51	Elabora matriz de estimaciones finales para la toma de decisiones. <b>Toma de decisiones</b>	✓	✓	✓	✓
52	Verifica el nivel de logro de los propósitos planteados en la fase de planificación de la evaluación	✓	✓	✓	✓
53	Compara los juicios emitidos en la fase inicial con los logros alcanzados al término del proceso.	✓	✓	✓	✓
54	Sigue con rigurosidad los pasos establecidos para la toma de decisiones pertinentes.	✓	✓	✓	✓

55	Evalúa los diferentes ámbitos del proceso de aprendizaje para tomar decisiones acertadas.	✓	✓	✓
56	Toma de decisiones en relación a las mejoras deseables a partir de los resultados alcanzados (retroalimentación)	✓	✓	✓
<b>Resume e informa los resultados de la evaluación</b>				
57	Elabora resumen de los resultados de la evaluación para la redacción de informes.	✓	✓	✓
58	Redacta informes escritos de acuerdo al logro y desempeño de los estudiantes.	✓	✓	✓
59	Establece los criterios de difusión de los niveles de logro y desempeño de los estudiantes.	✓	✓	✓
60	Delimita las posibles interpretaciones, conclusiones y decisiones basados en sus resultados	✓	✓	✓
61	Elabora planes de mejora continua de aprendizajes de acuerdo a los resultados.	✓	✓	✓
62	Establece criterios para seguimiento u monitoreo del plan de mejora.	✓	✓	✓

Observaciones (precisar si hay suficiencia): Hay Suficiencia

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

.....24...de noviembre del 2016

Apellidos y nombres del juez evaluador: Dra. En Educación    DNI: 06684752

Especialidad del evaluador: .....

Rosemary Quintanilla  
Firma

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

ANEXO 4

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE: DESTREZAS E LA SELECCIÓN DE TÉCNICAS DE EVALUACIÓN Y CONSTRUCCIÓN DE INSTRUMENTOS

N°	DIMENSIONES / ÍTEMS	Pertinencia <sup>1</sup>		Relevancia <sup>2</sup>		Claridad <sup>3</sup>		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
	<b>Especificación de juicios a emitir y decisiones a tomar</b>							
1	Desarrolla la "construcción conceptual" la realidad a evaluar	✓		✓		✓		
2	Define los propósitos de la evaluación de aprendizajes	✓		✓		✓		
3	Define la producción de evidencia empírica (productos, informes u tros.)	✓		✓		✓		
4	Define los criterios para seleccionar técnicas que evalúen contenidos conceptuales y procedimentales	✓		✓		✓		
5	Conforma equipos de trabajo para la construcción de instrumento de evaluación.	✓		✓		✓		
6	Establece los criterios de aplicación del instrumento.	✓		✓		✓		
9	Especifica los criterios de evaluación de los aprendizajes.	✓		✓		✓		
11	Formula juicios considerando los objetivos de la evaluación.	✓		✓		✓		
12	Delimita decisiones a tomar considerando los objetivos de la evaluación.	✓		✓		✓		
13	Formula los referentes de evaluación de aprendizajes	✓		✓		✓		
	<b>Descripción de la información necesaria</b>							
14	Define los objetivos de la evaluación según el tipo de evidencias definidas para el proceso	✓		✓		✓		
15	Especifica los ámbitos de aplicación del instrumento de acuerdo a los objetivos de la evaluación.	✓		✓		✓		
16	Especifica los criterios para la construcción de instrumentos de evaluación cognitiva y procedimental	✓		✓		✓		
17	Describe la técnica de evaluación de acuerdo a los propósitos de la unidad didáctica	✓		✓		✓		
18	Determina los criterios para la validación y confiabilidad del instrumento.	✓		✓		✓		
19	Detallada las condiciones de aplicación (tiempo, supervisión, etc.) del instrumento.	✓		✓		✓		
20	Determina los tipos de indicadores para evaluar los desempeños y productos de aprendizaje.	✓		✓		✓		
	<b>Preparativo para la obtención de información necesaria</b>							
21	Establece una secuencia para la obtención de información válida de los aprendizajes.	✓		✓		✓		
22	Identifica las fuentes de información disponible de acuerdo a los objetivos de aprendizaje.	✓		✓		✓		
23	Realiza un diagnóstico inicial previo a la obtención de información de los aprendizajes.	✓		✓		✓		
24	Selecciona técnicas de evaluación considerando los momentos básicos de una sesión de aprendizaje: inicio, proceso y salida	✓		✓		✓		

25	Toma en cuenta los propósitos de la actividad de aprendizaje para la elaboración del instrumento	/	/	/	/	/
26	Diseña instrumentos en correspondencia con evidencias de aprendizajes de estudiantes	/	/	/	/	/
27	Elabora una matriz de criterios de evaluación de aprendizajes	/	/	/	/	/
28	Construye tabla de especificaciones de acuerdo a los propósitos de aprendizaje.	/	/	/	/	/
29	Redacta indicadores de desempeño son coherentes con las actividades que ejecutan los estudiantes.	/	/	/	/	/
30	Ejecuta la validez y confiabilidad de los instrumentos de evaluación.	/	/	/	/	/
31	Elabora los instructivos para la aplicación de exámenes y observación de desempeños. <b>Obtención, análisis y registro de información</b>	/	/	/	/	/
32	Utiliza sistemáticamente técnicas apropiadas para el recojo de información	/	/	/	/	/
33	Organiza la información obtenida a partir de una matriz de evaluación.	/	/	/	/	/
34	Sistematiza resultados de la evaluación para su análisis e interpretación.	/	/	/	/	/
35	Procesa los resultados respetando los protocolos y reglas de calificación.	/	/	/	/	/
36	Verifica la validez de la información obtenida mediante la contrastación empírica.	/	/	/	/	/
37	Hace uso de recursos TIC para el procesamiento de la información.	/	/	/	/	/
38	Analiza los resultados por ítems de acuerdo a criterios establecidos.	/	/	/	/	/
39	Consigna escalas de puntuaciones a los posibles logros de desempeños.	/	/	/	/	/
40	Interpreta las puntuaciones de los instrumentos evaluación de acuerdo a los criterios de evaluación.	/	/	/	/	/
41	Asigna calificaciones de acuerdo a los criterios de evaluación establecidos previamente.	/	/	/	/	/
42	Contrasta los resultados con los juicios iniciales y resultados de la evaluación.	/	/	/	/	/
43	Establece criterios para contraste de información de desempeños. <b>Formulación de juicios</b>	/	/	/	/	/
44	Establece estimaciones para realizar comparaciones de los resultados de evaluación.	/	/	/	/	/
45	Asume juicios de valor a partir de los resultados alcanzados	/	/	/	/	/
46	Toma en cuenta los criterios o condición de calidad según las evidencias de aprendizajes.	/	/	/	/	/
47	Interpreta las puntuaciones de los instrumentos evaluación.	/	/	/	/	/
48	Asigna calificaciones de acuerdo a los criterios de evaluación establecidos previamente.	/	/	/	/	/
49	Formula juicios en base a observaciones y preguntas formuladas	/	/	/	/	/
50	Valora la validez de los resultados de evaluaciones cognitivas y de proceso.	/	/	/	/	/
51	Elabora matriz de estimaciones finales para la toma de decisiones. <b>Toma de decisiones</b>	/	/	/	/	/
52	Verifica el nivel de logro de los propósitos planteados en la fase de planificación de la evaluación	/	/	/	/	/
53	Compara los juicios emitidos en la fase inicial con los logros alcanzados al término del proceso.	/	/	/	/	/
54	Sigue con rigurosidad los pasos establecidos para la toma de decisiones pertinentes.	/	/	/	/	/

55	Evalúa los diferentes ámbitos del proceso de aprendizaje para tomar decisiones acertadas.	/	/	/
56	Toma de decisiones en relación a las mejoras deseables a partir de los resultados alcanzados (retroalimentación)	/	/	/
<b>Resume e informa los resultados de la evaluación</b>				
57	Elabora resumen de los resultados de la evaluación para la redacción de informes.	/	/	/
58	Redacta informes escritos de acuerdo al logro y desempeño de los estudiantes.	/	/	/
59	Establece los criterios de difusión de los niveles de logro y desempeño de los estudiantes.	/	/	/
60	Delimita las posibles interpretaciones, conclusiones y decisiones basados en sus resultados	/	/	/
61	Elabora planes de mejora continua de aprendizajes de acuerdo a los resultados.	/	/	/
62	Establece criterios para seguimiento u monitoreo del plan de mejora.	/	/	/

Observaciones (precisar si hay suficiencia): SÍ ADEY SUFICIENCIA

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

25 de noviembre del 2016

Apellidos y nombres del juez evaluador: SOTO QUIROZ ROGER IVAN DNI: 70052673

Especialidad del evaluador: DR. EN EDUCACIÓN

  
Firma

**Dr. Roger Iván Soto Quiroz**  
Asesor Pedagógico y de Investigación

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





## **PROGRAMA DE INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA**

### **TITULO:**

**“Influencia del taller “dominio cognitivo y procedimental de la competencia” en la selección de técnicas y construcción de instrumentos de evaluación en docentes de educación superior del área de desarrollo académico, 2017”**

### **I. DATOS INFORMATIVOS**

- |                               |                             |
|-------------------------------|-----------------------------|
| 1.1. Institución Educativa:   | Universidad privada de Lima |
| 1.2. Área De Intervención:    | Desarrollo académico        |
| 1.3. Estrategia de ejecución: | Taller                      |
| 1.4. Directora Académica:     | Dra. Rosa Larrea Serquén    |
| 1.5. Docente Investigador:    | Mg. Ireneo Soto Hinostroza  |
| 1.6. N° de docentes:          | 20                          |
| 1.7. N° de sesiones:          | 15                          |
| 1.8. Fecha:                   | 2017                        |
- Inicio: Febrero 2017  
Termino: Julio 2017

### **II. PROBLEMÁTICA**

La identificación de las principales problemáticas surgen a partir de las observaciones in situ de las actividades de aprendizaje, principalmente del proceso evaluativo. La mayor preocupación gira en torno al proceso de seguimiento y monitoreo de los docentes responsables de Desarrollo académico respecto a la microplanificación familiar y evaluación de los aprendizajes. Asumiendo que los especialistas del área cumplen la responsabilidad se ejecutar el proceso de monitoreo y seguimiento, la misma requiere de habilidades pedagógicas, metodológica y evaluativas, es decir un amplio conocimiento de las teorías evaluativas y destrezas en la selección de técnicas y construcción de instrumentos de evaluación entre otros.

Específicamente las dificultades se evidencian en la falta de experticia en la planificación de evaluación de aprendizajes, dificultades en la especificación de criterios de evaluación, limitaciones en la construcción de referentes, declaración de los propósitos de la evaluación, formulación de juicios valorativos, aplicación de técnicas e instrumentos, toma de decisiones y una marcada tendencia hacia el uso de recursos evaluativos tradicionales, entre otros. Asumiendo la complejidad de la acción evaluativa y las dificultades observadas en la mayoría de ocasiones, se infiere que se debe a la falta de trabajo en equipo, al desarrollo unilateral de actividades, la formación inicial del docente, principalmente a la falta de experticia y competencias evaluativas del docente.

Bajo estas consideraciones es imprescindible incorporar estrategias evaluativas pertinentes para el logro de los propósitos educativos y brindar un servicio de calidad, si esto no ocurre se seguirá incurriendo en la evaluaciones tradicionales memorísticas, sistematización de información poco confiable que no refleja la realidad evaluada, sobre todo docentes con habilidades deficientes en la praxis evaluativa. Considerando la trascendencia de la praxis evaluativa y la consolidación de las competencias evaluativas del docente en la enseñanza-aprendizaje, es imprescindible incorporar estrategias innovadoras que fortalezca aspectos de la formación inicial del docente mediante talleres de formación continua, toda vez que uno de los principios de las competencias es su desarrollo atemporal, es decir se consolida en proceso a largo tiempo y con la práctica constante en el campo de acción.

### **III. JUSTIFICACIÓN**

La praxis evaluativa del docente es determinante en la planificación de las actividades académicas, ya que toda acción educativa requiere de una la previsión de los propósitos, herramientas, recursos, metodologías y sobre todo una plana docente competente. En este sentido la propuesta nace como una necesidad o respuesta a los constantes retos que genera la dinámica de la acción educativa superior. Desde esta perspectiva amerita consolidar las habilidades pedagógica, metodológicas, éticas de los docentes para el logro de aprendizajes significativos y brindar un servicio de calidad.

Su desarrollo comprenderá la ejecución de procesos enfocados en la formación docente, evaluación del proceso, análisis de los resultados, incorporación de feedback y acciones de mejora continua. Por tanto su ejecución es fundamental, ya que evidenciara con mayor eficiencia y eficacia en los resultados de los propósitos educativos de manera sostenida.

En este contexto, la importancia de la implementación de la propuesta radica en que esta servirá como apalancamiento hacia la mejora continua y capacitación permanente del docente con el objetivo de brindar un servicio de calidad. Por tanto la propuesta se inserta como una estrategia para la consolidación de diferentes agentes educativos y áreas estratégicas de la enseñanza- aprendizaje. Siendo las bondades de esta idea consolidar las habilidades evaluativas de los docentes, brindar un marco orientador para generar planes de evaluaciones pertinentes y viables, mejorar la sistematización y análisis de los resultados con fines de toma de decisiones adecuadas, fortalecimiento del liderazgo, mejora en el monitoreo y acompañamiento docente en la aplicación de técnicas, instrumentos y estrategias evaluativas, por consiguiente lograr los propósitos educativos, generar valor y reconocimiento de los docentes.

#### **IV. OBJETIVOS**

##### **General**

Fortalecer las habilidades evaluativas de los docentes en la selección de técnicas y construcción de instrumentos de evaluación de aprendizaje acorde con las normas y estándares, con responsabilidad, originalidad y ética profesional.

##### **Objetivos específicos:**

- Fortalecer el dominio teórico de la evaluación de aprendizajes y construcción de instrumentos de evaluación.  
Promover y fortalecer las habilidades del manejo de técnicas de evaluación de aprendizajes contextualizadas.
- Diseño, elaborar instrumentos de evaluación de aprendizaje.

- Mejorar las habilidades de comunicación de resultados
- Fortalecer las habilidades de incorporación de planes de mejora continua.

## **V. MARCO REFERENCIA**

Está probado que la praxis evaluativa no solo permite emitir juicios valorativos de los aprendizajes cognitivos o conceptuales, analizar los desempeños y logros de los aprendizajes esperados; sino también identificar y brindar los soportes necesarios para analizar posibles dificultades que imposibilitan lograr los propósitos planificados y la toma de decisiones oportunas. Por consiguiente, la evacuación formativa requiere de un sistema eficiente para la sistematización de la información obtenida e incorporar mejoras en el proceso enseñanza-aprendizaje y la praxis evaluativa del docente.

Por estas razones, el presente estudio “Selección de técnicas y construcción de instrumentos de evaluación” se fundamenta en los postulados de Terry Tenbrink, quien desarrollo un sustento teórico para enfatizar en la importancia del desarrollo del dominio cognitivo y procedimental para la construcción de instrumentos de evaluación bajo los principios, procesos de la evaluación. En consecución la evaluación de los aprendizajes desde el enfoque formativo debe priorizar el uso de diversas técnicas e instrumentos, debido que el escenario evaluativo no solo debe circunscribirse a la valoración de los aprendizajes cognitivos, memorísticos, sino debe incorporar estrategias evaluativas que valoren los desempeños. Por tanto la planificación de los propósitos evaluativos, debe prever las técnicas e instrumentos pertinentes que viabilicen la sistematización de los resultados, emisión de juicios valorativos, toma de decisiones y finalmente incorporar estrategias de mejora.

En este sentido López y Chávez (2013, p.17) concluye “La evaluación con enfoque formativo debe permitir el desarrollo de las habilidades de reflexión, observación, análisis, el pensamiento crítico y la capacidad para resolver problemas; para lograrlo, es necesario implementar estrategias, técnicas e instrumentos de evaluación”.

## VI. DISEÑO METODOLÓGICO

El desarrollo metodológico del programa incorporará estrategias de ejecución de actividades mediante la aplicación de talleres vivenciales y trabajo en equipo, las mismas estarán enfocadas a lograr los propósitos previstos, para ello se consideró las siguientes etapas:

Etapa de planificación, comprenderá la organización de las actividades de fortalecimiento mediante la estrategia del trabajo en equipo, para ello se distribuirá las responsabilidades de cada integrante del equipo de trabajo.

- Formar equipos de trabajo integrador.
- Distribución de responsabilidades.
- Determinación de recursos, mecanismos de monitoreo y seguimiento.

Etapa de ejecución, comprenderá el desarrollo de 15 talleres mediante la estrategia participativa teórico-práctico de acuerdo a la planificación de actividades de fortalecimiento:

- Teoría evaluativa de aprendizajes.
- Planificación y evaluación de aprendizajes.
- Formulación de juicios y referentes de evaluación.
- Formulación de criterios de evaluación.
- Revisión y selección de técnicas e instrumentos de recolección de información.
- Metodología para la evaluación por competencias: elaboración de los criterios de evaluación.
- Evidencias de evaluación por competencias: evidencias de conocimiento, de desempeño y producto.
- Construcción de indicadores de evaluación: estándar, producto, de desempeño y competencia.
- Construcción de tabla o matriz de especificación para la evaluación cognitiva.
- Construcción de instrumentos para evaluación cognitiva: exámenes escritos
- Construcción de instrumento procedimental: rúbrica y lista de cotejo.
- Validez y confiabilidad de los instrumentos de evaluación.
- Sistematización y análisis de resultados de evaluación.

- Estrategias para la comunicación de resultados de evaluación: Informe de resultados.
- Planes de mejora de aprendizajes.

Fases de evaluación: comprenderá el proceso de monitoreo y acompañamiento permanente de las actividades de aprendizaje mediante el uso de la ficha de observación:

- Observaciones in situ de las actividades
- Recojo de información mediante la ficha de observación
- Sistematización de la información
- Análisis de los resultados
- Emisión de juicios valorativos
- Toma de decisiones
- Retroalimentación

## **VII. Recursos**

Recursos humanos: Lo conforman los participantes, facilitador especializado en la materia, como:

- Docentes coordinadores Desarrollo Académico de las Escuelas Profesionales.
- Docente investigador
- Auxiliar asistente del investigador

Recursos materiales: Infraestructura. Las actividades del taller se desarrollaran en ambientes adecuados de proporcionados por la universidad:

- Aulas de la campus de la universidad
- Laboratorios de Informática.

Mobiliario, equipo y otros. Durante los talleres se emplearan carpetas y mesas de trabajo, pizarra, materiales de oficina y equipo multimedia.

- Paquete estadístico SPSS
- Plataforma Classroom

Documentos técnico–educativo. Entre ellos se emplearan materiales de estudio, guía de talleres, separatas, tablas, secuencias gráficos, diapositivas entre otros.











Taller 01

Teoría de la evaluación de aprendizajes

I. DATOS INFORMATIVOS:

Institución educativa: Universidad privada de Lima  
 Área de investigación: Desarrollo Académico  
 N° de sesión: 01  
 Duración: 3 horas  
 Docente investigador: Mg. Soto Hinojosa Ireneo  
 Participantes: Docentes del área de Desarrollo académico  
 Fecha: 20 de enero de 2017

II. APRENDIZAJES ESPERADOS

PROPÓSITO	TEMÁTICA	Evidencia
Comprender los fundamentos de la evaluación de aprendizajes	Evaluación de aprendizajes: <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Teoría, principios, tipos,</li> <li>▪ Evaluación por competencias.</li> <li>▪ Técnicas, instrumentos.</li> <li>▪ Evidencias, indicadores.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Organizador grafico</li> <li>▪ Guía de trabajo</li> </ul>
INSTRUMENTO	INDICADORES	
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Rúbrica</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Identifica las teorías evaluativas de aprendizajes.</li> <li>▪ Comprende el uso de la técnicas e instrumentos de evaluación</li> <li>▪ Analiza el rol del docente en la evaluación.</li> <li>▪ Diferencia los tipos de evaluación de aprendizajes.</li> <li>▪ Reflexionar en torno a los estándares de aprendizaje evaluables</li> <li>▪ Fijar el modelo de intervención en el aula en la evaluación de competencias.</li> </ul>	

III. SECUENCIA DIDÁCTICA

ACTIVIDADES	ESTRATEGIAS	HERRAMIENTAS / MATERIALES	TIEMPO
<p><b>Actividad introductoria:</b></p> <p>Se realiza la presentación y bienvenida a los participantes al taller. Seguido se ejecuta la presentación del grupo mediante dinámica de integración (gente-gente). Así mismo se presenta el programa, los objetivos y estructura del taller. En seguida se explica la importancia de la ejecución de las actividades de aprendizaje.</p> <p>Responden a la evaluación diagnostica en los tiempos establecidos: instrumento N° 01 "Dominio cognitivo de la evaluación".</p> <p>A continuación se presenta situaciones de evaluación mediante imágenes y casos para su análisis y comentarios. Seguido se formulan preguntas referido a su praxis evaluativa: ¿Cómo realiza el proceso de evaluación de aprendizajes de sus estudiantes? ¿Qué técnicas e instrumentos emplea? ¿Los resultados fueron satisfactorios?</p> <p>Seguido se genera el conflicto cognitivo mediante la interrogación,</p>	<p>Participativa</p> <p>Lluvia de ideas</p>	<p>Diapositivas</p> <p>Programa de taller</p> <p>Cuestionario</p> <p>Batería de preguntas</p>	<p>10'</p> <p>60'</p> <p>10'</p>

<p>¿Qué es evaluación? ¿Evaluar es lo mismo que medir? ¿De qué manera se relaciona lo anterior con el proceso de enseñanza-aprendizaje? ¿Qué es procesos contemplan la evaluación?</p>			
<p><b>Actividades de proceso:</b></p> <p>Los participantes forman equipos de trabajo mediante la dinámica “enumeración”. Seguido revisan el organizador visual del taller para reconocer la ruta del contenido temático. (Construcción del conocimiento).</p> <p>Teniendo en cuenta que los participantes cuentan con conocimientos previos <u>revisaran los libros físicos, virtuales, guías</u> de trabajo sobre <b>el tema</b> <a href="https://www.youtube.com/watch?v=gIDivATQJeY">https://www.youtube.com/watch?v=gIDivATQJeY</a></p> <p>Lee y <u>analizan los documentos</u> siguientes: La evolución del concepto de evaluación. (Cap. 2. Referencia Acevedo, P. (2005)). Evaluando la calidad de la universidad de Robert Stake. Marco conceptual de la educación por competencias <a href="http://www.juntadeandalucia.es/educacion/vscripts/w_cea/pdfs/Enc/XVIII%20E_1-MC.pdf">http://www.juntadeandalucia.es/educacion/vscripts/w_cea/pdfs/Enc/XVIII%20E_1-MC.pdf</a></p> <p>Los grupos de trabajo contestan las preguntas de la Ficha de Aplicación N° 01. Referido a Evaluación, tipología, modelo conductista, cognitivo -constructivista – social de la evaluación. Luego, los equipos de trabajo <u>elaborarán un organizador</u> visual de acuerdo al tema encomendado por el facilitador.</p> <p>A continuación los participantes mediante la “técnica museo” socializaran las ideas del organizador visual y reflexionarán sobre la importancia de conocimiento sobre la evaluación de aprendizajes. (Socialización – heteroevaluación – coevaluación).</p>	<p>Trabajo en equipo</p> <p>Lectura</p> <p>Exposición</p>	<p>Materiales de oficina</p> <p>Lecturas seleccionadas</p> <p>Fichas de aplicación</p> <p>Organizador grafico</p>	<p>20'</p> <p>30'</p> <p>20'</p> <p>20'</p>
<p><b>Actividades finales:</b></p> <p>Se consolida el tema empleando la participación de los participantes, enfatizando los criterios de logro planteados en el instrumento de evaluación. (Retroalimentación).</p> <p>Se formula preguntas referidas a la actividad realizada: ¿Qué aprendieron hoy? ¿Cómo se sintieron trabajando en grupo? ¿Para qué te ha servido? ¿En qué otra situación emplearías lo aprendido? (Ficha de meta cognición)</p> <p>Finalmente se formulan y consolidan las conclusiones de la actividad.</p>	<p>Análisis reflexivo</p>	<p>Ficha meta cognitiva</p>	<p>10'</p> <p>10'</p>
<b>Actividades de seguimiento y evaluación</b>			
<p><b>Al inicio del taller:</b></p> <p>La evaluación de los aprendizajes será permanente mediante los instrumentos consignados en la sesión de aprendizaje. Se priorizará el desarrollo de las habilidades o logros previstos mediante indicadores de aprendizajes consignados en la sesión del taller. La evaluación se ejecutará mediante un diagnóstico e incorporar, si es necesario estrategias que permitan absolver las dudas y consolidar los conocimientos.</p> <p>&gt; Temática propuesta en la sesión (ver cuadro aprendizajes esperado)</p>			

**En el proceso:**

Se registrara y sistematizara la información mediante los instrumentos previstos para el caso, que servirá para evaluar la capacidad de dominio conceptual, investigación del participante y su actitud de compromiso con el desarrollo de la actividad de aprendizaje. Para luego emitir un Juicio valorativo, tomar decisiones e incorporar estrategias de retroalimentación retroalimentar. En la instancia de actividad grupal se evaluará principalmente los desempeños, es decir las destrezas para la resolución de casos propuestos, además la actitud de los participantes frente al grupo.

> Rúbrica y cuestionario.

**Al finalizar el taller:**

Se evaluará mediante la observación y guía de preguntas que permitan evidenciar el logro de los aprendizajes previsto, orientar, retroalimentar y regular los aprendizajes de los participantes.

> Uso de instrumentos de evaluación: SQA, otros.

#### IV. REFERENCIAS

Barnett, R. (2001). *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad*, Barcelona: Gedisa.

Díaz Barriga, A. (2006). *El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio?*, en *Perfiles Educativos*. vol. XXVIII, núm. 111, pp. 7–36.

Escudero Muñoz, J. (2006). *El espacio europeo de educación superior ¿Será la hora de la renovación pedagógica de la universidad?*, España: ICE–Universidad de Murcia.

De Miguel, M. (2005). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias*. Madrid: MEC y Universidad de Oviedo.

Jornet, J. et al. (2011). *Diseños de procesos de evaluación de competencias: consideraciones acerca de los estándares en el dominio de las competencias*. *Revista Bordón*, 63(1), 125-147.

Mulder, M., Weigel, T. y Collings, K. (2008). *Concepto de competencia en el desarrollo de la educación y formación en países de la Unión Europea*. *Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 22 (3).

Subsecretaría de Educación Media Superior (2008). *Competencias genéricas y perfil del egresado de la Educación Media Superior*. México: Secretaría de Educación Pública.

Careaga, A. (2001). *La evaluación como herramienta de transformación de la práctica docente*. *Transvase*, 5.

**Taller 02**

**Planificación de las actividades evaluativas**

**I. DATOS INFORMATIVOS:**

Institución educativa: Universidad privada de Lima  
 Área de investigación: Desarrollo Académico  
 N° de sesión: 02  
 Duración: 3 horas  
 Docente investigador: Mg. Soto Hinojosa Ireneo  
 Participantes: Docentes del área de Desarrollo académico  
 Fecha: 27 de enero de 2017

**II. APRENDIZAJES ESPERADOS**

PROPÓSITO	TEMÁTICA	Evidencia
Diseña un plan de evaluación de aprendizajes.	Planificación de actividades evaluativas: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Enfoque de evaluación</li> <li>- Características : flexibilidad</li> <li>- Modelos de planificación de evaluación</li> <li>- Propósitos de evaluación</li> <li>- Juicios de valor</li> <li>- Criterios de evaluación</li> <li>- Toma de decisiones</li> <li>- Elección de instrumentos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Plan de evaluación</li> <li>▪ Tabla de propósitos</li> </ul>
INSTRUMENTO	INDICADORES	
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Lista de cotejo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Elabora el constructo de la realidad a evaluar.</li> <li>▪ Establece referentes para la evaluación de aprendizajes</li> <li>▪ Formula los propósitos de la evaluación de aprendizajes.</li> <li>▪ Define las evidencias empíricas derivadas del proceso de evaluación</li> <li>▪ Formula indicadores referidos a los juicios y las decisiones.</li> <li>▪ Determina los tipos de decisiones a tomar a partir de los juicios adoptados.</li> </ul>	

**III. SECUENCIA DIDÁCTICA**

ACTIVIDADES	ESTRATEGIAS	HERRAMIENTAS / MATERIALES	TIEMPO
<b>Actividad introductoria:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Se da la bienvenida y se presenta el programa, los objetivos y estructura del taller 02.</li> <li>▪ Se explica la importancia de la planificación del proceso evaluativo y se visualiza un video denominado "Planificación curricular: "Qué entendemos por planificar" <a href="https://www.youtube.com/watch?v=5Gs53gqH8NI">https://www.youtube.com/watch?v=5Gs53gqH8NI</a>. Laura frade rubio y la evaluación por competencias. <a href="https://www.youtube.com/watch?v=brzFwPdy3Eo">https://www.youtube.com/watch?v=brzFwPdy3Eo</a></li> <li>▪ ¿Qué planear? ¿Cuál es el propósito de la planificación de la evaluación? ¿es importante formular los juicios valorativos? ¿puede considerar la planeación de la evaluación como una</li> </ul>	Participativa	Video	10'
	Lluvia de ideas	Batería de preguntas	10'

<p>hipótesis de trabajo? ¿Cuál es la importancia de las técnicas e instrumentos en la planificación de los aprendizajes?</p>			
<p><b>Actividades de proceso:</b></p> <p>Los participantes forman equipos de trabajo mediante la dinámica “el barco se hunde”. Seguido revisan la secuencia del taller para reconocer la ruta del contenido temático. El facilitador mediante diapositivas desarrolla los principales tópicos de la Planificación de aprendizaje enfatizando en la específica los juicios valorativos a emitir y las decisiones a tomar en términos de predicciones. (Construcción del conocimiento).</p> <p>A modo introductorio se visualiza el video: “Cómo planear la evaluación” <a href="https://www.youtube.com/watch?v=aDyBgWclpwM">https://www.youtube.com/watch?v=aDyBgWclpwM</a>, luego analizar sobre la importancia de la planeación de las actividades evaluativas en el desarrollo de las actividades de aprendizaje.</p> <p>Los grupos de trabajo contestan las preguntas de la Ficha de aplicación N° 02. Referido a las preguntas: ¿Qué implica planificar la evaluación? ¿Qué evaluaré? ¿Para qué evaluaré? ¿Cómo, con qué y cuándo evaluaré? ¿Cómo evaluaré? ¿Con qué instrumentos evaluaré? ¿Cuándo evaluaré?</p> <p>Luego, los equipos de trabajo con ayuda del facilitador <u>elaborarán una tabla de propósitos y plan de evaluación</u> contextualizado a su disciplina. Para ello deben tener en cuenta los insumos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Sílabo de experiencia curricular</li> <li>- Competencias generales de la disciplina</li> <li>- Capacidades de específicas de la disciplina</li> <li>- Matraz de contextualización de propósitos.</li> <li>- Productos o evidencias de aprendizaje, otros.</li> </ul> <p>A continuación los participantes mediante la “Plenaria” socializan y debaten las ideas consignadas en la matriz de propósitos y plan de evaluación e aprendizajes, seguido reflexionan sobre la importancia de la planificación, emisión de juicios y toma de decisiones en el proceso de enseñanza- aprendizaje. (Socialización – heteroevaluación – coevaluación).</p>	<p>Trabajo en equipo</p> <p>Exposición</p>	<p>Materiales de oficina</p> <p>Diapositivas</p> <p>Video</p> <p>Lecturas seleccionadas</p> <p>Ficha N° 02</p> <p>Fichas de aplicación</p> <p>Libros</p> <p>Organizador grafico</p>	<p>20'</p> <p>30'</p> <p>40'</p> <p>30'</p> <p>20'</p>
<p><b>Actividades finales:</b></p> <p>Se consolida el tema empleando la participación de los participantes, enfatizando los criterios de logro planteados en el instrumento de evaluación. (Retroalimentación).</p> <p>Se formula preguntas referidas a la actividad realizada: ¿Qué aprendieron hoy? ¿Cómo se sintieron trabajando en grupo? ¿Para qué te ha servido? ¿En qué otra situación emplearías lo aprendido? (Ficha de meta cognición)</p> <p>Finalmente se formulan y consolidan las conclusiones de la actividad.</p>	<p>Análisis reflexivo</p>	<p>Ficha meta cognitiva</p>	<p>10'</p> <p>10'</p>

## Actividades de seguimiento y evaluación

Al inicio del taller:

La evaluación de los aprendizajes será permanente mediante los instrumentos consignados en la sesión de aprendizaje. Se priorizará el desarrollo de las habilidades o logros previstos mediante indicadores de aprendizajes consignados en la sesión del taller. La evaluación se ejecutará mediante un diagnóstico e incorporar, si es necesario estrategias que permitan absolver las dudas y consolidar los conocimientos.

> Temática propuesta en la sesión (ver cuadro aprendizajes esperado)

En el proceso:

Se registrará y sistematizará la información mediante los instrumentos previstos para el caso, que servirá para evaluar la capacidad de dominio conceptual, investigación del participante y su actitud de compromiso con el desarrollo de la actividad de aprendizaje. Para luego emitir un juicio valorativo, tomar decisiones e incorporar estrategias de retroalimentación retroalimentar. En la instancia de actividad grupal se evaluará principalmente los desempeños, es decir las destrezas para la resolución de casos propuestos, además la actitud de los participantes frente al grupo.

> Lista de cotejo y rúbrica.

Al finalizar el taller:

Se evaluará mediante la observación y guía de preguntas que permitan evidenciar el logro de los aprendizajes previsto, orientar, retroalimentar y regular los aprendizajes de los participantes.

> Uso de instrumentos de evaluación: SQA, otros.

#### IV. REFERENCIAS

- Barnett, R. (2001). *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad*, Barcelona: Gedisa.
- Díaz Barriga, A. (2006). *El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio?*, en *Perfiles Educativos*. vol. XXVIII, núm. 111, pp. 7–36.
- Escudero Muñoz, J. M. (2006). *El espacio europeo de educación superior ¿Será la hora de la renovación pedagógica de la universidad?*, España: ICE–Universidad de Murcia.
- De Miguel, M. (2005). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias*. Madrid: MEC y Universidad de Oviedo.
- Jornet, J. et al. (2011). *Diseños de procesos de evaluación de competencias: consideraciones acerca de los estándares en el dominio de las competencias*. *Revista Bordón*, 63(1), 125-147.
- Mulder, M., Weigel, T. y Collings, K. (2008). *Concepto de competencia en el desarrollo de la educación y formación en países de la Unión Europea*. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 22 (3).
- Careaga, A. (2001). *La evaluación como herramienta de transformación de la práctica docente*. *Transvase*, 5.

Taller 03

“Formulación de juicios y referentes de evaluación de aprendizajes”

I. DATOS INFORMATIVOS:

Institución educativa: Universidad privada de Lima  
 Área de investigación: Desarrollo Académico  
 N° de sesión: 03  
 Duración: 3 horas  
 Docente investigador: Mg. Soto Hinojosa Ireneo  
 Participantes: Docentes del área de Desarrollo académico  
 Fecha: 10 de febrero de 2017

II. APRENDIZAJES ESPERADOS

PROPÓSITO	TEMÁTICA	Evidencia
Formula juicios valorativos y construye referentes para la evaluación de aprendizajes	Juicios valorativos y referentes de evaluación: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Juzgar o evaluar</li> <li>- Modelo de evaluación CIPP de Stufflebeam y Shinkfiel: Evaluación Iluminativa, respondiente democrática, consensuada.</li> <li>- Evaluación cualitativa</li> <li>- Proceso de la evaluación</li> <li>- Los juicios de evaluación</li> <li>- Tipo de juicios: referente a un criterio, a una norma, referencia a sí mismo.</li> </ul>	Matriz de juicios valorativos
INSTRUMENTO	INDICADORES	
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Rúbrica</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Formula juicios considerando los objetivos de la evaluación</li> <li>▪ Establece referentes para la evaluación de aprendizajes.</li> <li>▪ Formula indicadores referidos a los juicios y las decisiones.</li> <li>▪</li> </ul>	

III. SECUENCIA DIDÁCTICA

ACTIVIDADES	ESTRATEGIAS	HERRAMIENTAS / MATERIALES	TIEMPO
<p><b>Actividad introductoria:</b></p> <p>Se inicia la sesión de aprendizaje con la bienvenida a los participantes en seguida se visualizan el video: Juicios De Valor (Susan Boyle 2009)  <a href="https://www.youtube.com/watch?v=UdTNGfrF6m4&amp;t=197s">https://www.youtube.com/watch?v=UdTNGfrF6m4&amp;t=197s</a>.                      Los participantes comentan sus apreciaciones sobre lo visualizado. (Motivación)</p> <p>Se recuperan los saberes previos formulando preguntas: De las acciones observadas en los protagonistas del vídeo, ¿los evaluadores emitieron juicios valorativos? ¿Cuáles fueron los juicios emitidos? ¿Cuáles son las diferencias entre un juicio valorativo y una actitud? Ejemplifique. De las actitudes observadas, ¿Cuáles serían las características de un buen juicio valorativo?</p>	<p>Dialogo</p> <p>Lluvias de ideas</p>	<p>Video</p> <p>Guía de preguntas</p>	<p>10'</p> <p>15'</p>

<p>Posteriormente se genera el conflicto cognitivo formulando interrogantes: ¿Cuáles es la diferencia entre los juicios valorativos y evaluación? ¿Qué criterios deben seguir para formular juicios valorativos validos? ¿En qué consisten los referentes? ...</p>			
<p><b>Actividades de proceso:</b></p> <p>Los participantes forman equipos de trabajo por afinidad. Seguido revisan la secuencia del taller para reconocer la ruta del contenido temático. El facilitador mediante diapositivas desarrolla los principales tópicos Los juicios valorativos y referentes de aprendizaje. (Construcción del conocimiento).</p> <p>Seguido se realiza la entrega de un caso para su análisis y comentario Caso nº 01 “Desempeño de un estudiante”, luego se procede a analizar sobre la importancia de la de los juicios valorativos en las actividades evaluativas, así mismo la formulación de referentes o definición conceptual acerca de los deseable de dicha realidad.</p> <p>Los grupos de trabajo revisan la información de los materiales bibliográfico físicos y virtuales. Ejemplo; Fichas didácticas para comprender las evaluaciones educativas. Ficha 3. ¿Cómo se formulan los juicios de valor en las evaluaciones educativas? Autor Pedro Ravela. . Seguido responden las preguntas de la Ficha de aplicación N° 03. Referido a las preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿En que consiste la misión juicios valorativos?</li> <li>- ¿Cómo formular los juicos de valor?</li> <li>- ¿Cómo se genera los referentes conceptuales de la realidad?</li> <li>- ¿Cuáles son los modos de formulación de juicos de valor?</li> <li>- ¿Cuáles son las pautas para su construcción?, etc.</li> </ul> <p>Luego, los equipos de trabajo con ayuda del facilitador <u>elaborarán una Matriz de juicios valorativos y referentes de evaluacion</u> contextualizado a su disciplina. Para ello deben tener en cuenta los insumos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- La evidencia empírica de aprendizaje</li> <li>- El referente de evaluación</li> <li>- Criterios de comparación</li> <li>- Los propósitos evaluativos</li> <li>- Juicios en referencia a la norma, criterio o progreso.</li> </ul> <p>A continuación los participantes mediante la “Plenaria” socializan y debaten las ideas consignadas en la matriz de juicios valorativos y los referentes de evaluación de evaluación e aprendizajes, seguido reflexionan sobre la importancia de la planificación, emisión de juicios y los referentes en el proceso de enseñanza- aprendizaje. (Socialización – heteroevaluación – coevaluación).</p>	<p>Participativa</p> <p>Trabajo en equipo</p> <p>Exposición</p> <p>Debate</p>	<p>Materiales de oficina</p> <p>Lecturas seleccionadas</p> <p>Fichas de aplicación</p> <p>Libros</p> <p>Revistas</p>	<p>15'</p> <p>30'</p> <p>40'</p> <p>30'</p> <p>20'</p>
<p><b>Actividades finales:</b></p> <p>Se consolida el tema empleando la participación de los estudiantes, enfatizando los criterios de logro planteados en el instrumento de evaluación. (Retroalimentación).</p>			<p>10'</p>

<p>Se formula preguntas referidas a la actividad realizada: ¿Qué aprendieron hoy? ¿Cómo se sintieron trabajando en grupo? ¿Para qué te ha servido? ¿En qué otra situación emplearías lo aprendido? (Ficha de meta cognición)</p> <p>Finalmente se formulan y consolidan las conclusiones de la actividad.</p>	<p>Análisis reflexivo</p>	<p>Ficha meta cognitiva</p>	<p>10'</p>
<b>Actividades de seguimiento y evaluación</b>			
<p><b>Al inicio del taller:</b></p> <p>La evaluación de los aprendizajes será permanente mediante los instrumentos consignados en la sesión de aprendizaje. Se priorizará el desarrollo de las habilidades o logros previstos mediante indicadores de aprendizajes consignados en la sesión del taller. La evaluación se ejecutará mediante un diagnóstico e incorporar, si es necesario estrategias que permitan absolver las dudas y consolidar los conocimientos.</p> <p>&gt; Temática propuesta en la sesión (ver cuadro aprendizajes esperados)</p> <p><b>En el proceso:</b></p> <p>Se registrará y sistematizará la información mediante los instrumentos previstos para el caso, que servirá para evaluar la capacidad de dominio conceptual, investigación del participante y su actitud de compromiso con el desarrollo de la actividad de aprendizaje. Para luego emitir un juicio valorativo, tomar decisiones e incorporar estrategias de retroalimentación retroalimentar. En la instancia de actividad grupal se evaluará principalmente los desempeños, es decir las destrezas para la resolución de casos propuestos, además la actitud de los participantes frente al grupo.</p> <p>&gt; Lista de cotejo y rúbrica.</p> <p><b>Al finalizar el taller:</b></p> <p>Se evaluará mediante la observación y guía de preguntas que permitan evidenciar el logro de los aprendizajes previstos, orientar, retroalimentar y regular los aprendizajes de los participantes.</p> <p>&gt; Uso de instrumentos de evaluación: SQA, otros.</p>			

#### IV. REFERENCIAS

- Aguilar-Morales, J. (2011). La evaluación educativa. México: Asociación. Oaxaqueña de Psicología A.C. pp. 1-24. Recuperado de [http://www.conductitlan.net/psicologia\\_educacion/evaluacion\\_educativa.pdf](http://www.conductitlan.net/psicologia_educacion/evaluacion_educativa.pdf)
- Cano, A. (2005). *Tema 5: Aspectos para una definición de evaluación. Material para curso*. Recuperado de [http://www.ulpgc.es/hege/almacen/download/38/38196/tema\\_5\\_elementos\\_para\\_una\\_definicion\\_de\\_evaluacion.pdf](http://www.ulpgc.es/hege/almacen/download/38/38196/tema_5_elementos_para_una_definicion_de_evaluacion.pdf)
- Cerda, H. (2003). *La evaluación como experiencia total. Logros, objetivos, procesos, competencias y desempeño*. Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.
- González, M. (2001). *La evaluación del aprendizaje. Tendencias y reflexión crítica. Revista Cubana Educación Superior*, 15(1), 85-96. Recuperado de [http://www.bvs.sld.cu/revistas/ems/vol15\\_1\\_01/ems10101.pdf](http://www.bvs.sld.cu/revistas/ems/vol15_1_01/ems10101.pdf)
- Leyva, Y. (2010). *Evaluación del Aprendizaje: Una guía práctica para profesores*. Recuperado de

[http://www.ses.unam.mx/curso2012/pdf/Guia\\_evaluacion\\_aprendizaje2010.pdf](http://www.ses.unam.mx/curso2012/pdf/Guia_evaluacion_aprendizaje2010.pdf)

Omar, Al. (2004). *La evaluación del rendimiento académico según los criterios de los profesores y la autopercepción de los alumnos*. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, 34(2), 9-27. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/270/27034202.pdf>

Pruzzo, V. (1999). *Evaluación curricular, evaluación para el aprendizaje. Una propuesta para el proyecto curricular institucional*. Buenos Aires: Editorial Espacio.

Ravela, P. (2003). *Para comprender las evaluaciones educativas. Fichas didácticas. Ficha 3: ¿cómo se formulan los juicios de valor en las evaluaciones educativas?* Programa de la reforma Educativa en América Latina y el Caribe. Recuperado de; <http://ineed.edu.uy/sites/default/files/FichDid%20-20Ficha%2003%20%20c%C3%B3mo%20se%20formulan%20los%20juicios%20de%20valor%20en%20las%20evaluaciones%20educativas.pdf>



<p>¿Los criterios están orientados para medir desempeños? ¿Los criterios deber ser específicos o generales? ¿En qué medida los criterios otorgan objetividad a la evaluación de aprendizajes?</p>			
<p><b>Actividades de proceso:</b></p> <p>Los participantes forman equipos de trabajo por afinidad. Seguido revisan la secuencia del taller para reconocer la ruta del contenido temático. El facilitador mediante diapositivas desarrolla los principales tópicos Los criterios de evaluación de aprendizaje. (Construcción del conocimiento).</p> <p>Seguido se realiza la entrega de un caso para su análisis y comentarios. Lectura N° 01 “La parábola de la montaña”, adaptado Pedro Ravela. Luego se procede a analizar sobre la importancia de la de los criterios de evaluación, así mismo la formulación de referentes o definición conceptual acerca de los deseable de dicha realidad. Complementa la idea con el video: ¿Por qué necesitamos criterios de evaluación? <a href="https://www.youtube.com/watch?v=MFrHe3aJqJk">https://www.youtube.com/watch?v=MFrHe3aJqJk</a></p> <p>Los grupos de trabajo revisan la información de los materiales bibliográfico físicos y virtuales. Ejemplo; Fichas didácticas para comprender las evaluaciones educativas. Ficha 3. ¿Cómo se formulan los juicios de valor en las evaluaciones educativas? Autor Pedro Ravela. Seguido responden las preguntas de la Ficha de aplicación N° 04. Referido a las preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Qué son los criterios de evaluación?</li> <li>- ¿Qué características debe contemplar los criterios?</li> <li>- ¿Qué requisitos deben considerarse para formular los criterios?</li> <li>- ¿Cuáles son las diferencias entre las Pruebas Referidas a las Normas y las Pruebas Referidas al Criterio?</li> <li>- Estructura de un criterio de evaluación: la realización, el grado de calidad,</li> </ul> <p>Luego, los equipos de trabajo con ayuda del facilitador <u>elaborarán una Matriz de criterios de evaluación</u> contextualizado a su disciplina. Para ello deben tener en cuenta los criterios:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Parámetros o línea de corte</li> <li>- Considerar los referentes conceptuales de la realidad a evaluar (acto valorativo)</li> <li>- Considerar la evidencia empírica de aprendizajes</li> <li>- Capacidades claramente definidas.</li> <li>- Propositiones explícitas</li> </ul> <p>A continuación los participantes mediante la “Plenaria” socializan y debaten las ideas consignadas en la matriz de criterios de evaluación de aprendizajes, seguido reflexionan sobre la importancia como norma, estándar. (Socialización – heteroevaluación – coevaluación).</p> <p>Recomendaciones:</p>	<p>Participativa</p> <p>Exposición</p> <p>Debate</p>	<p>Materiales de oficina</p> <p>Lecturas seleccionadas</p> <p>Fichas de aplicación</p> <p>Libros</p> <p>Revistas</p>	<p>15'</p> <p>30'</p> <p>30'</p> <p>30'</p> <p>30'</p>



Jornet, J. M. (1987). Una aproximación teórico-empírica a los métodos de medición de referencia criterial. Tesis doctoral no publicada, Universitat de Valencia, Valencia.

UNAM. "La evaluación referida a un criterio: un modelo en el proceso de formación". Área de evaluación, 1976.

Casanova, M. (1992). La evaluación, garantía de calidad para el centro educativo Zaragoza, edit. Luis Vives,

UNESCO (1994). "Medición de la calidad de la Educación". Instrumentos. Vol. 2. UNESCO,

Lázaro, A. (1992). La formalización de indicadores de evaluación. Bordón, 43(4).

Pérez, J. (1995). Evaluación interna de programas educativos. en R. Pérez Juste, J.

García LI, & C. Martínez, M. (2010), Evaluación de programas y centros educativos. Madrid: UNED.

Noriega, J., & Muñoz, A. (1996). Indicadores de evaluación del centro docente. Madrid: Editorial Escuela Española.

## Taller 05

## Técnicas e instrumentos de recolección de información

## I. DATOS INFORMATIVOS:

Institución educativa:	Universidad privada de Lima
Área de investigación:	Desarrollo Académico
Nº de sesión:	05
Duración:	3 horas
Docente investigador:	Mg. Soto Hinostraza Ireneo
Participantes:	Docentes del área de Desarrollo académico
Fecha:	10 de marzo de 2017

## II. APRENDIZAJES ESPERADOS

PROPÓSITO	TEMÁTICA	Evidencia
Analizar y selecciona las técnicas e instrumentos de evaluación del aprendizaje	Técnicas e instrumentos de recolección de información: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Enfoque</li> <li>- Tipos: formales, semiformales e informales</li> <li>- Características</li> <li>- Criterios de selección</li> <li>- Técnicas en función a dominio cognitivos, procedimental y actitudinal.</li> </ul>	Cuadro de doble entrada
INSTRUMENTO	INDICADORES	
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Lista de cotejo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Identifica y selecciona técnicas para la recogida de información pertinente.</li> <li>▪ Selecciona un tipo de instrumento de acuerdo a la actividad de aprendizaje y a la técnica seleccionada</li> <li>▪ Especifica las condiciones del instrumento de evaluación según protocolo de elaboración.</li> </ul>	

## III. SECUENCIA DIDÁCTICA

ACTIVIDADES	ESTRATEGIAS	HERRAMIENTAS / MATERIALES	TIEMPO
<p><b>Actividad introductoria:</b></p> <p>Se inicia la sesión de aprendizaje con la bienvenida a los participantes en seguida, el facilitador presenta un texto para la lectura referido a los criterios para la selección de técnicas e instrumentos de evaluación "caso: Zapatos andinos". <a href="https://www.youtube.com/watch?v=oUg7MQi3bi0">https://www.youtube.com/watch?v=oUg7MQi3bi0</a>. Los participantes comentan sus apreciaciones sobre las actividades sugeridas en el caso. (Motivación)</p> <p>Se recuperan los saberes previos formulando preguntas: De las acciones observadas en el caso, ¿Qué técnicas empleo para la evaluación? ¿Se siguieron un proceso adecuado para su evaluación? ¿Es necesario el uso de procedimientos estandarizados? ¿Qué ventajas genera el uso de técnicas?</p>	Diálogo	Caso	10'
	Lluvias de ideas	Guía de preguntas	15'







Taller 06

Metodología para la evaluación por competencias

I. DATOS INFORMATIVOS:

Institución educativa: Universidad privada de Lima  
 Área de investigación: Desarrollo Académico  
 N° de sesión: 06  
 Duración: 3 horas  
 Docente investigador: Mg. Soto Hinojosa Ireneo  
 Participantes: Docentes del área de Desarrollo académico  
 Fecha: 17 de marzo de 2017

II. APRENDIZAJES ESPERADOS

PROPÓSITO	TEMÁTICA	Evidencia
Elabora competencias y capacidades contextualizados a una disciplina	Metodología para la evaluación por competencias: <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Enfoque de evaluación</li> <li>▪ Competencia, capacidad y destrezas</li> <li>▪ Evidencias de aprendizaje</li> <li>▪ Técnicas e Instrumentos</li> <li>▪ Indicadores de evaluación</li> </ul>	Matriz de competencias, capacidades
INSTRUMENTO	INDICADORES	
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Lista de cotejo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Identifica los mecanismos de la evaluación por competencias</li> <li>▪ Formula competencias y capacidades para el desarrollo de su asignatura</li> <li>▪ Redacta evidencias de aprendizaje según su tipología.</li> <li>▪ Analizan la estructuración de las competencias de asignatura.</li> </ul>	

III. SECUENCIA DIDÁCTICA

ACTIVIDADES	ESTRATEGIAS	HERRAMIENTAS / MATERIALES	TIEMPO
<p><b>Actividad introductoria:</b></p> <p>Se inicia la sesión de aprendizaje con la bienvenida a los participantes en seguida, el facilitador presenta imágenes de situaciones diversas "situaciones laborales" para a partir de ella identificar los desempeños. Los participantes comentan sus apreciaciones sobre los desempeños sugeridas en el caso. (Motivación)</p>  <p>Se recuperan los saberes previos formulando preguntas: De las acciones observadas en el caso, ¿de las imágenes presentadas que desempeños se puede inferir? ¿Cuál es la competencia demostrada? ¿Qué capacidades ponen de manifiesto? ¿Qué estrategias emplearías para evaluarlas?...</p>	Diálogo	Imágenes	10'
	Lluvias de ideas	Guía de preguntas	10'

<p>Posteriormente se genera el conflicto cognitivo formulando interrogantes: ¿Qué es una competencia? ¿Cuál es la estructura de una competencia? ¿Qué es una capacidad y cuál es su estructuración? ¿Las competencias pueden evaluarse directamente? ¿Qué mecanismos son necesarios para la evaluación de las competencias?</p>			
<p><b>Actividades de proceso:</b></p> <p>Los participantes forman equipos de trabajo por afinidad. Seguido revisan la secuencia del taller para reconocer la ruta del contenido temático. El facilitador mediante diapositivas desarrolla los principales tópicos referente a la metodología de evaluación por competencias. (Construcción del conocimiento).</p> <p>Los grupos de trabajo revisan la información de los materiales bibliográficos físicos, virtuales y ficha de trabajo N° 6. Seguido responden las preguntas: ¿Qué es una competencia? ¿Qué es una capacidad? ¿Cuál es la estructura de una competencia? ¿Qué criterios se consideran para elaborar competencia y capacidades? ¿Qué es evaluación por competencias? ¿Cuál es la secuencia para evaluar competencias? ¿Qué instrumentos se debe emplear? Otros.</p> <p>Seguido se realiza la entrega de las actividades iniciales para el análisis de las “imágenes de situaciones laborales diversas”. Mediante la técnica “museo” cada equipo identificara las posibles competencias y/o capacidades apreciadas en las imágenes “ideas fuerza”.</p> <p>Luego, los equipos de trabajo elaboran una <u>Matriz de competencias, capacidades</u> contextualizados a sus disciplinas considerando las especificaciones técnicas para su estructuración:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Estructura de una competencia:           <div data-bbox="319 1400 837 1456" style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 5px 0;">             UN VERBO + OBJETO + CONDICIÓN DE CALIDAD + FINALIDAD + VALOR           </div> </li> <li>- Estructura de una capacidad:           <div data-bbox="311 1556 574 1680" style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 5px 0;"> <p>UN VERBO + OBJETO +</p> <p><b>Saber hacer.</b> habilidad – acción observable</p> <p><b>Saber.</b> conocimiento – situación concreta sobre la cual recae la acción</p> </div> </li> <li>- Desagregación de la competencia para su evaluación:           <div data-bbox="319 1780 837 1937" style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 5px 0;"> <pre>           graph TD             Competencia --&gt; Capacidades             Competencia --&gt; Actitudes             Capacidades --&gt; Destrezas             Capacidades --&gt; Habilidades             Destrezas --&gt; Criterios             Destrezas --&gt; Indicadores             Destrezas --&gt; Items             Habilidades --&gt; Criterios             Habilidades --&gt; Indicadores             Habilidades --&gt; Items             Criterios --&gt; Evidencias             Indicadores --&gt; Evidencias             Items --&gt; Evidencias             Evidencias --&gt; Tipos             Evidencias --&gt; Taxonomia[TAXONOMÍA DE LA PREGUNTA]           </pre> </div> </li> </ul> <p>A continuación los participantes socializan las ideas consignadas sobre las competencias y capacidades, seguido reflexionan sobre la</p>	<p>Participativa</p> <p>Trabajo en equipo</p> <p>Exposición</p>	<p>Materiales de oficina</p> <p>Lecturas seleccionadas</p> <p>Currículo de escuelas</p> <p>Sílabos de asignatura</p> <p>Fichas de aplicación</p>	<p>20'</p> <p>30'</p> <p>40'</p> <p>30'</p>



principalmente los desempeños, es decir las destrezas para la resolución de casos propuestos, además la actitud de los participantes frente al grupo.

> Lista de cotejo y rúbrica.

**Al finalizar el taller:**

Se evaluará mediante la observación y guía de preguntas que permitan evidenciar el logro de los aprendizajes previsto, orientar, retroalimentar y regular los aprendizajes de los participantes.

> Uso de instrumentos de evaluación: SQA, otros.

#### IV. REFERENCIAS

- ACODESI. (2002). *La formación integral y sus dimensiones*. Bogotá DC.: Editorial Kimpres Ltda.
- Alarcón, E., Medina, J. & Loyo, C. (2010). *Manual para elaboración de reactivos bajo el enfoque por competencias*. Editorial: Tempera, México.
- Delgado, R. (2008). *Evaluación educativa: tabla de especificaciones*. Santo Domingo. Lima.
- Meza, E & Blum, B. (2009). *Evaluación del programa para optimizar la formación del psicólogo clínico*. **Revista de la educación superior**. Rev. educ. up vol.38 no.152 México.
- Tobón, S. (2006). *Formación basada en competencias*. Bogotá: Ecoe.
- Tobón, S. y otros. (2006). *El enfoque de las competencias en la educación superior*. Madrid: UCM.
- Tobón, S. (2008). *Diseño sistémico de módulos en la educación superior*. Bogotá: Cife.
- López, V. (2011). *Evaluación formativa y compartida en educación superior*. Narcea. España.
- Ravela, P. (2006). *Fichas didácticas para comprender las evaluaciones educativas*. PREAL
- Ruiz, M. (2012). *Cómo evaluar el dominio de competencias*. Trillas. México





**Actividades de seguimiento y evaluación****Al inicio del taller:**

La evaluación de los aprendizajes será permanente mediante los instrumentos consignados en la sesión de aprendizaje. Se priorizará el desarrollo de las habilidades o logros previstos mediante indicadores de aprendizajes consignados en la sesión del taller. La evaluación se ejecutará mediante un diagnóstico e incorporar, si es necesario estrategias que permitan absolver las dudas y consolidar los conocimientos.

> Temática propuesta en la sesión (ver cuadro aprendizajes esperado)

**En el proceso:**

Se registrará y sistematizará la información mediante los instrumentos previstos para el caso, que servirá para evaluar la capacidad de dominio conceptual, investigación del participante y su actitud de compromiso con el desarrollo de la actividad de aprendizaje. Para luego emitir un Juicio valorativo, tomar decisiones e incorporar estrategias de retroalimentación retroalimentar. En la instancia de actividad grupal se evaluará principalmente los desempeños, es decir las destrezas para la resolución de casos propuestos, además la actitud de los participantes frente al grupo.

> Lista de cotejo y rúbrica.

**Al finalizar el taller:**

Se evaluará mediante la observación y guía de preguntas que permitan evidenciar el logro de los aprendizajes previsto, orientar, retroalimentar y regular los aprendizajes de los participantes.

> Uso de instrumentos de evaluación: SQA, otros.

**IV. REFERENCIAS**

- Ravela, P. (2006). *Fichas didácticas para comprender las evaluaciones educativas*. PREAL
- Ruiz, M. (2012). *Cómo evaluar el dominio de competencias*. Trillas. México
- Bozu y Zoia (2011). *Cómo elaborar un portafolio para mejorar la docencia universitaria*. Octaedro, Icie. <http://www.ub.edu/ice/sites/default/files/docs/qdu/23cuaderno.pdf>
- Prendes y Sánchez. (2008). *Portafolio electrónico: posibilidades para los docentes*. <http://www.sav.us.es/pixelbit/pixelbit/articulos/n32/2.pdf>
- LOAIZA, O. (2014). *Evidencias de aprendizaje, técnicas e instrumentos de evaluación*. Medellín: [s.n].
- PARRA, D. (2013). *Técnicas e Instrumentos de Evaluación del Aprendizaje*. Medellín: [s.n].
- PIMIEN, J. (2008). *Evaluación de los Aprendizajes: Un enfoque basado en competencias*. México: Pearson Educación.
- SENA (2003). *Guía para elaborar instrumentos de evaluación en Módulos de formación por competencias*. Medellín: [s.n].
- SENA (2013a). *Proceso Gestión de la Formación Profesional Integral. Documento "Base Teórica Conceptual para la Elaboración Pedagógica"*. Versión 1. Bogotá: [s.n].

**Taller 08**

**Construcción de indicadores de evaluación**

**I. DATOS INFORMATIVOS:**

Institución educativa: Universidad privada de Lima  
 Área de investigación: Desarrollo Académico  
 N° de sesión: 08  
 Duración: 3 horas  
 Docente investigador: Mg. Soto Hinojosa Ireneo  
 Participantes: Docentes del área de Desarrollo académico  
 Fecha: 21 de abril de 2017

**II. APRENDIZAJES ESPERADOS**

PROPÓSITO	TEMÁTICA	Evidencia
Elabora indicadores de evaluación de acuerdo a las evidencias y propósitos de aprendizaje.	Construcción de indicadores de evaluación: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Conceptualización</li> <li>- Característica</li> <li>- Estructura</li> <li>- Tipología: estándar, producto, desempeño y competencia</li> </ul>	Matriz de indicadores de evaluación
INSTRUMENTO	INDICADORES	
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Lista de cotejo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Identifica la estructura técnicas de un indicador de evaluación.</li> <li>▪ Elabora Indicador de desempeño de acuerdo a las especificaciones técnicas.</li> <li>▪ Elabora indicador de producto considerando las especificaciones técnicas.</li> </ul>	

**III. SECUENCIA DIDÁCTICA**

ACTIVIDADES	ESTRATEGIAS	HERRAMIENTAS / MATERIALES	TIEMPO
<p><b>Actividad introductoria:</b></p> <p>Se inicia la actividad de aprendizaje con la bienvenida a los participantes en seguida se visualizan el video: Cómo subir una maquina a un camión. <a href="https://www.youtube.com/watch?v=v2K2wy_kvaM">https://www.youtube.com/watch?v=v2K2wy_kvaM</a>. Los participantes comentan sus apreciaciones sobre lo visualizado. (Motivación)</p>	Dialogo	Video	10'
<p>Se recuperan los saberes previos formulando preguntas: De las acciones observadas en los protagonistas del vídeo ¿Cuál fue el propósito de la acción observada? ¿Qué elementos intervienen para el logro de los propósitos? ¿Qué indicios se pueden apreciar en las acciones? ¿Qué indicios nos muestran e cumplimiento de los propósitos?</p>	Lluvias de ideas	Guía de preguntas	15'
<p>Posteriormente se genera el conflicto cognitivo formulando interrogantes: ¿Qué es un indicador? ¿Qué elementos intervienen en su construcción? ¿Podemos evaluar sin los</p>			



**Actividades de seguimiento y evaluación****Al inicio del taller:**

La evaluación de los aprendizajes será permanente mediante los instrumentos consignados en la sesión de aprendizaje. Se priorizará el desarrollo de las habilidades o logros previstos mediante indicadores de aprendizajes consignados en la sesión del taller. La evaluación se ejecutará mediante un diagnóstico e incorporar, si es necesario estrategias que permitan absolver las dudas y consolidar los conocimientos.

> Temática propuesta en la sesión (ver cuadro aprendizajes esperado)

**En el proceso:**

Se registrará y sistematizará la información mediante los instrumentos previstos para el caso, que servirá para evaluar la capacidad de dominio conceptual, investigación del participante y su actitud de compromiso con el desarrollo de la actividad de aprendizaje. Para luego emitir un juicio valorativo, tomar decisiones e incorporar estrategias de retroalimentación retroalimentar. En la instancia de actividad grupal se evaluará principalmente los desempeños, es decir las destrezas para la resolución de casos propuestos, además la actitud de los participantes frente al grupo.

> Lista de cotejo.

**Al finalizar el taller:**

Se evaluará mediante la observación y guía de preguntas que permitan evidenciar el logro de los aprendizajes previsto, orientar, retroalimentar y regular los aprendizajes de los participantes.

> Uso de instrumentos de evaluación: SQA, otros.

**IV. REFERENCIAS**

Bustamante A., y Sánchez-Torres J. (2009). *Indicadores para la medición de la Sociedad de la Información una revisión*, Encuentro Nacional de Investigación en Postgrados ENIP. Universidad Nacional de Colombia, Bogotá.

Chiarani, M., y Pianucci, I. (2004). *Criterios de Evaluación de Plataformas Virtuales de Código Abierto para Ambientes de Aprendizajes Colaborativos*, Anales del VI workshop de Investigadores en Ciencias de la Computación (WICC 2004), Argentina.

## Taller 09

## Construcción de matriz de especificaciones

## I. DATOS INFORMATIVOS:

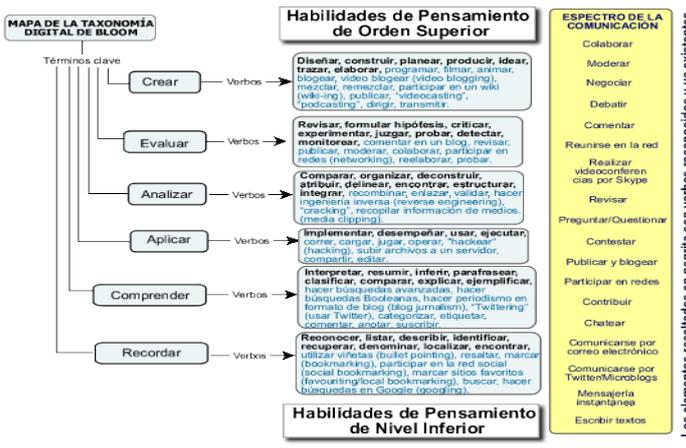
Institución educativa:	Universidad privada de Lima
Área de investigación:	Desarrollo Académico
Nº de sesión:	09
Duración:	3 horas
Docente investigador:	Mg. Soto Hinojosa Ireneo
Participantes:	Docentes del área de Desarrollo académico
Fecha:	28 de mayo de 2017

## II. APRENDIZAJES ESPERADOS

PROPÓSITO	TEMÁTICA	Evidencia
Elabora tabla de especificaciones para exámenes cognitivos	Tabla o matriz de especificaciones: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Conceptualización</li> <li>- Características</li> <li>- Estructura</li> <li>- Criterios o especificaciones de construcción.</li> </ul>	Matriz de especificación
INSTRUMENTO	INDICADORES	
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Lista de cotejo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identifica la estructura de una tabla de especificación</li> <li>- Analiza los propósitos o evidencias de aprendizaje para la construcción de tablas.</li> <li>- Elabora tabla de especificaciones para exámenes escritos según los criterios técnicos.</li> </ul>	

## III. SECUENCIA DIDÁCTICA

ACTIVIDADES	ESTRATEGIAS	HERRAMIENTAS / MATERIALES	TIEMPO
<p><b>Actividad introductoria:</b></p> <p>Se inicia la sesión de aprendizaje con la bienvenida a los participantes en seguida, el facilitador dialoga sobre sus experiencias en las evaluaciones de sus asignaturas. Seguido los participantes comentan sus apreciaciones sobre las dificultades o aciertos. (Motivación)</p> <p>Se recuperan los saberes previos formulando preguntas: ¿es necesario utilizar las tablas de especificaciones para los exámenes escritos? ¿Qué consideraciones se debe tener en cuenta?</p> <p>Posteriormente se genera el conflicto cognitivo formulando interrogantes: ¿Qué es una tabla de especificación? ¿Qué consideraciones técnicas son necesarias para su construcción? ¿Todas las pruebas ameritan de una tabla?</p>	<p>Diálogo</p> <p>Lluvias de ideas</p>	<p>Imágenes</p> <p>Guía de preguntas</p>	<p>10'</p> <p>10'</p>

<p><b>Actividades de proceso:</b></p> <p>Los participantes forman equipos de trabajo. Seguido revisan la secuencia del taller para reconocer la ruta del contenido temático. El facilitador mediante diapositivas desarrolla los principales tópicos referentes a la metodología de construcción de tabla de especificaciones para pruebas escritas u objetivas (conocimiento) (Construcción del conocimiento).</p> <p>Los grupos de trabajo revisan la información de los materiales bibliográficos físicos, virtuales y ficha de trabajo N° 9 “Taxonomía para la era digital”. Autor Bloom B. Seguido responden las preguntas: ¿Qué es un proceso cognitivo? ¿La taxonomía constituye procesos cognoscitivos simples o complejos? ¿Cómo se relación con la tablas de especificaciones? ¿Qué es una tabla de especificaciones? ¿Cuál es el propósito de su construcción?</p> <p><a href="http://www.eduteka.org/TaxonomiaBloomCuadro.php3">http://www.eduteka.org/TaxonomiaBloomCuadro.php3</a></p>  <p>Luego, los equipos de trabajo elaboran una <u>Tabla de especificaciones para examen escrito contextualizado</u> a su disciplina considerando las especificaciones técnicas para su estructuración:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Componentes de la competencia</li> <li>- Tipos de conocimiento</li> <li>- Contenido del curso o programa</li> <li>- Niveles de complejidad asociada a los descriptores. Criterios o tareas señaladas en las filas.</li> </ul> <p>A continuación los participantes socializan las ideas consignadas sobre las competencias y capacidades, seguido reflexionan sobre la importancia en la evaluación de los aprendizajes. (Socialización – heteroevaluación – coevaluación).</p> <p>El grupo genera <u>recomendaciones específicas</u> para generar estrategias de evaluación:</p> <p>Ejemplo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Seleccione dos unidades que desea evaluar.</li> <li>- Seleccione dos Aprendizajes esperados, por cada unidad.</li> </ul>	<p>Participativa</p> <p>Trabajo en equipo</p> <p>Exposición</p>	<p>Materiales de oficina</p> <p>Ppt</p> <p>Lecturas seleccionadas</p> <p>Sílabos de asignatura</p> <p>Fichas de aplicación</p> <p>Libros</p>	<p>20'</p> <p>30'</p> <p>40'</p> <p>30'</p>
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------

<ul style="list-style-type: none"> <li>- Seleccione 3 Criterios de evaluación por cada aprendizaje esperado.</li> <li>- Y complete la información necesaria para construir el instrumento.</li> </ul> <p><b>Esquema sugerido del procesos evaluativo:</b></p> <p style="text-align: center;"><u>TABLA DE ESPECIFICACIONES - EXAMEN ESCRITO</u></p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse; text-align: center;"> <thead> <tr> <th rowspan="3">UNIDAD</th> <th rowspan="3">SESIONES</th> <th rowspan="3">CAPACIDADES</th> <th rowspan="3">INDICADOR</th> <th rowspan="3">PESO</th> <th colspan="6">NIVEL DE PROCESO COGNOSITIVO</th> <th colspan="4">TIPO DE PREGUNTAS</th> <th rowspan="3">Número de preguntas por indicador</th> <th rowspan="3">N° de orden de ítems en examen</th> </tr> <tr> <th rowspan="2">Conocimiento</th> <th rowspan="2">Comprensión</th> <th rowspan="2">Aplica</th> <th rowspan="2">Analiza</th> <th rowspan="2">Síntesis</th> <th rowspan="2">Evaluación</th> <th colspan="2">De respuesta cerrada</th> <th colspan="2">De respuesta abierta</th> <th rowspan="2">PUNTAJE</th> </tr> <tr> <th>DE CORRESPONDENCIA</th> <th>DE COMPLETAMIENTO</th> <th>DE SELECCIÓN MÚLTIPLE</th> <th>RESPUESTA BREVE</th> <th>RESPUESTA AMPLIA</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td rowspan="5">I</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td>R/DIV/DI</td> <td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td> <td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td>SUB TOTAL</td> <td>R/DIV/DI</td> <td>0%</td><td>0%</td><td>0%</td><td>0%</td><td>0%</td><td>0%</td> <td>0%</td><td>0%</td><td>0%</td><td>0%</td><td>0</td><td>0</td> </tr> </tbody> </table>	UNIDAD	SESIONES	CAPACIDADES	INDICADOR	PESO	NIVEL DE PROCESO COGNOSITIVO						TIPO DE PREGUNTAS				Número de preguntas por indicador	N° de orden de ítems en examen	Conocimiento	Comprensión	Aplica	Analiza	Síntesis	Evaluación	De respuesta cerrada		De respuesta abierta		PUNTAJE	DE CORRESPONDENCIA	DE COMPLETAMIENTO	DE SELECCIÓN MÚLTIPLE	RESPUESTA BREVE	RESPUESTA AMPLIA	I				R/DIV/DI																R/DIV/DI																R/DIV/DI																R/DIV/DI																R/DIV/DI																	SUB TOTAL	R/DIV/DI	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0	0		<p>Revistas</p>	<p>20'</p>
UNIDAD						SESIONES	CAPACIDADES	INDICADOR	PESO	NIVEL DE PROCESO COGNOSITIVO														TIPO DE PREGUNTAS					Número de preguntas por indicador	N° de orden de ítems en examen																																																																																																									
										Conocimiento	Comprensión	Aplica	Analiza	Síntesis	Evaluación			De respuesta cerrada		De respuesta abierta		PUNTAJE																																																																																																																	
	DE CORRESPONDENCIA	DE COMPLETAMIENTO	DE SELECCIÓN MÚLTIPLE	RESPUESTA BREVE	RESPUESTA AMPLIA																																																																																																																																		
I				R/DIV/DI																																																																																																																																			
				R/DIV/DI																																																																																																																																			
				R/DIV/DI																																																																																																																																			
				R/DIV/DI																																																																																																																																			
				R/DIV/DI																																																																																																																																			
				SUB TOTAL	R/DIV/DI	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0	0																																																																																																																						
<p><b>Actividades finales:</b></p> <p>Se consolida el tema empleando la participación de los docentes, enfatizando los criterios de logro planteados en el instrumento de evaluación. (Retroalimentación).</p> <p>Se formula preguntas referidas a la actividad realizada: ¿Qué aprendieron hoy? ¿Cómo se sintieron trabajando en grupo? ¿Para qué te ha servido? ¿En qué otra situación emplearías lo aprendido? (Ficha de meta cognición)</p> <p>Finalmente se formulan las conclusiones de la actividad.</p>	<p>Análisis reflexivo</p>	<p>Ficha meta cognitiva</p>	<p>10'</p> <p>10'</p>																																																																																																																																				
<b>Actividades de seguimiento y evaluación</b>																																																																																																																																							
<p><b>Al inicio del taller:</b></p> <p>La evaluación de los aprendizajes será permanente mediante los instrumentos consignados en la sesión de aprendizaje. Se priorizará el desarrollo de la habilidades o logros previstos mediante indicadores de aprendizajes consignados en la sesión del taller. La evaluación se ejecutará mediante un diagnóstico e incorporar, si es necesario estrategias que permitan absolver las dudas y consolidar los conocimientos.</p> <p>&gt; Temática propuesta en la sesión (ver cuadro aprendizajes esperado)</p> <p><b>En el proceso:</b></p> <p>Se registrará y sistematizará la información mediante los instrumentos previstos para el caso, que servirá para evaluar la capacidad de dominio conceptual, investigación del participante y su actitud de compromiso con el desarrollo de la actividad de aprendizaje. Para luego emitir un Juicio valorativo, tomar decisiones e incorporar estrategias de retroalimentación retroalimentar. En la instancia de actividad grupal se evaluará principalmente los desempeños, es decir las destrezas para la resolución de casos propuestos, además la actitud de los participantes frente al grupo.</p> <p>&gt; Lista de cotejo y rúbrica.</p> <p><b>Al finalizar el taller:</b></p> <p>Se evaluará mediante la observación y guía de preguntas que permitan evidenciar el logro de los aprendizajes previsto, orientar, retroalimentar y regular los aprendizajes de los participantes.</p>																																																																																																																																							

> Uso de instrumentos de evaluación: SQA, otros.

#### IV. REFERENCIAS

Alarcón, E., Medina, J. & Loyo, C. (2010). *Manual para elaboración de reactivos bajo el enfoque por competencias*. Editorial: Tempera, México.

Delgado, R. (2008). *Evaluación educativa: tabla de especificaciones*. Santo Domingo. Lima.

Tobón, S. y otros. (2006). *El enfoque de las competencias en la educación superior*. Madrid: UCM.

Tobón, S. (2008). *Diseño sistémico de módulos en la educación superior*. Bogotá: Cife.

López, V. (2011). *Evaluación formativa y compartida en educación superior*. Narcea. España.

Ravela, P. (2006). *Fichas didácticas para comprender las evaluaciones educativas*. PREAL

Ruiz, M. (2012). *Cómo evaluar el dominio de competencias*. Trillas. México

## Taller 10

## Construcción de exámenes escritos

## I. DATOS INFORMATIVOS:

Institución educativa:	Universidad privada de Lima
Área de investigación:	Desarrollo Académico
Nº de sesión:	10
Duración:	3 horas
Docente investigador:	Mg. Soto Hinojosa Ireneo
Participantes:	Docentes del área de Desarrollo académico
Fecha:	12 de mayo de 2017

## II. APRENDIZAJES ESPERADOS

PROPÓSITO	TEMÁTICA	Evidencia
Elabora pruebas cognitivas considerando sus especificaciones técnicas	Pruebas cognitivas: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Conceptualización</li> <li>- Tipos de pruebas: Examen escrito, prueba objetivo, pruebas de respuesta múltiple.</li> <li>- Taxonomía (procesos cognitivos)</li> <li>- Tipos de reactivos</li> </ul>	Examen escrito
INSTRUMENTO	INDICADORES	
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Lista de cotejo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Analiza las competencias o capacidades del curso</li> <li>- Elabora reactivos para evaluar los conocimientos declarativos</li> <li>- Emplea la taxonomía de Bloom para jerarquizar las capacidades a evaluar.</li> </ul>	

## III. SECUENCIA DIDÁCTICA

ACTIVIDADES	ESTRATEGIAS	HERRAMIENTAS / MATERIALES	TIEMPO
<b>Actividad introductoria:</b>			
Se inicia la sesión de aprendizaje con la bienvenida a los participantes en seguida, el facilitador dialoga sobre sus experiencias en las evaluaciones de sus asignaturas. Seguido los participantes comentan sus apreciaciones sobre las dificultades o aciertos. (Motivación)	Diálogo	Imágenes	10'
Se recuperan los saberes previos formulando preguntas: ¿es necesario utilizar las tablas de especificaciones para los exámenes escritos? ¿Qué consideraciones se debe tener en cuenta?	Lluvias de ideas	Guía de preguntas	10'
Posteriormente se genera el conflicto cognitivo formulando interrogantes: ¿Qué es una tabla de especificación? ¿Qué consideraciones técnicas son necesarias para su construcción? ¿Todas las pruebas ameritan de una tabla?			
<b>Actividades de proceso:</b>			
Los participantes forman equipos de trabajo. Seguido revisan la secuencia del taller para reconocer la ruta del contenido temático.			



La evaluación de los aprendizajes será permanente mediante los instrumentos consignados en la sesión de aprendizaje. Se priorizará el desarrollo de las habilidades o logros previstos mediante indicadores de aprendizajes consignados en la sesión del taller. La evaluación se ejecutará mediante un diagnóstico e incorporar, si es necesario estrategias que permitan absolver las dudas y consolidar los conocimientos.

> Temática propuesta en la sesión (ver cuadro aprendizajes esperado)

**En el proceso:**

Se registrará y sistematizará la información mediante los instrumentos previstos para el caso, que servirá para evaluar la capacidad de dominio conceptual, investigación del participante y su actitud de compromiso con el desarrollo de la actividad de aprendizaje. Para luego emitir un juicio valorativo, tomar decisiones e incorporar estrategias de retroalimentación retroalimentar. En la instancia de actividad grupal se evaluará principalmente los desempeños, es decir las destrezas para la resolución de casos propuestos, además la actitud de los participantes frente al grupo.

> Lista de cotejo y rúbrica.

**Al finalizar el taller:**

Se evaluará mediante la observación y guía de preguntas que permitan evidenciar el logro de los aprendizajes previsto, orientar, retroalimentar y regular los aprendizajes de los participantes.

> Uso de instrumentos de evaluación: SQA, otros.

#### IV. REFERENCIAS

Alarcón, E., Medina, J. & Loyo, C. (2010). *Manual para elaboración de reactivos bajo el enfoque por competencias*. Editorial: Tempera, México.

Delgado, R. (2008). *Evaluación educativa: tabla de especificaciones*. Santo Domingo. Lima.

Tobón, S. y otros. (2006). *El enfoque de las competencias en la educación superior*. Madrid: UCM.

Ravela, P. (2006). *Fichas didácticas para comprender las evaluaciones educativas*. PREAL

Ruiz, M. (2012). *Cómo evaluar el dominio de competencias*. Trillas. México

Universidad de Anáhuac. *Manual para la elaboración de exámenes escritos, entregas y exámenes*, México.



<p>Los participantes forman equipos de trabajo por afinidad. Seguido revisan la secuencia del taller para reconocer la ruta del contenido temático. El facilitador mediante diapositivas desarrolla los principales tópicos referente a la metodología para la construcción de rúbricas de evaluación. (Construcción del conocimiento).</p> <p>Los grupos de trabajo revisan la información de los materiales bibliográficos físicos, virtuales y ficha de trabajo N° 11. Seguido responden las preguntas: ¿Qué es una rúbrica? ¿Cuáles son los propósitos de la rúbrica y cuál es su estructura? ¿Qué es una lista de cotejo? ¿Cuál es la utilidad de la rúbrica lista de cotejo? ¿Cuáles son los elementos que intervienen en su construcción? Otros.</p> <p>Complementario:  <a href="http://rubistar.4teachers.org/index.php?skin=es&amp;lang=es">http://rubistar.4teachers.org/index.php?skin=es&amp;lang=es</a></p> <p>Luego, los equipos de trabajo elaboran una rúbrica de evaluación de aprendizajes contextualizados a sus disciplinas considerando las especificaciones técnicas para su estructuración:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Revisar el contenido de la unidad que se está estudiando</li> <li>- Establecer los objetivos, desempeños, comportamientos, competencias, actividades de aprendizajes.</li> <li>- Describir claramente los criterios de desempeño específicos.</li> <li>- Diseñar la escala</li> <li>- Revisar si se ha plasmado en la matriz.</li> </ul>  <p>A continuación los participantes socializan las ideas consignadas sobre las construcción de rubricas y lista de cotejo, seguido reflexionan sobre la importancia en la evaluación de los aprendizajes. (Socialización – heteroevaluación – coevaluación).</p>	<p>Participativa</p> <p>Exposición</p>	<p>Materiales de oficina</p> <p>Lecturas seleccionadas</p> <p>Currículo de escuelas</p> <p>Sílabos de asignatura</p> <p>Fichas de aplicación</p> <p>Libros</p> <p>Revistas</p>	<p>20'</p> <p>30'</p> <p>40'</p> <p>30'</p> <p>20'</p>
<p><b>Actividades finales:</b></p> <p>Se consolida el tema empleando la participación de los docentes, enfatizando los criterios de logro planteados en el instrumento de evaluación. (Retroalimentación).</p> <p>Se formula preguntas referidas a la actividad realizada: ¿Cómo valoras la experiencia? ¿Que se debería hacer de manera diferente? ¿Qué elementos nuevos se pueden incorporar? ¿Qué aprendizajes quedan de la experiencia? ¿Has aplicado la rúbrica elaborada con tus estudiantes? ¿Cómo resultó la experiencia? ¿Qué nuevas necesidades formativas surgen en ti? (Ficha de meta cognición)</p> <p>Finalmente se formulan y consolidan las conclusiones de la actividad.</p>	<p>Análisis reflexivo</p>	<p>Ficha meta cognitiva</p>	<p>10'</p> <p>10'</p>

**Actividades de seguimiento y evaluación****Al inicio del taller:**

La evaluación de los aprendizajes será permanente mediante los instrumentos consignados en la sesión de aprendizaje. Se priorizará el desarrollo de las habilidades o logros previstos mediante indicadores de aprendizajes consignados en la sesión del taller. La evaluación se ejecutará mediante un diagnóstico e incorporar, si es necesario estrategias que permitan absolver las dudas y consolidar los conocimientos.

> Temática propuesta en la sesión (ver cuadro aprendizajes esperado)

**En el proceso:**

Se registrará y sistematizará la información mediante los instrumentos previstos para el caso, que servirá para evaluar la capacidad de dominio conceptual, investigación del participante y su actitud de compromiso con el desarrollo de la actividad de aprendizaje. Para luego emitir un juicio valorativo, tomar decisiones e incorporar estrategias de retroalimentación retroalimentar. En la instancia de actividad grupal se evaluará principalmente los desempeños, es decir las destrezas para la resolución de casos propuestos, además la actitud de los participantes frente al grupo.

> Lista de cotejo y rúbrica.

**Al finalizar el taller:**

Se evaluará mediante la observación y guía de preguntas que permitan evidenciar el logro de los aprendizajes previsto, orientar, retroalimentar y regular los aprendizajes de los participantes.

> Uso de instrumentos de evaluación: SQA, otros.

**IV. REFERENCIAS**

Blanco, A. (2008). Las rúbricas: un instrumento útil para la evaluación de competencias. En L. Prieto (Coord.). *La enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje (171-188)*. Barcelona: Octaedro/ICE Universidad de Barcelona.

Conde, A. y Pozuelo, F. (2007). Las plantillas de evaluación (rúbrica) como instrumento para la evaluación. Un estudio de caso en el marco de la reforma de la enseñanza universitaria en el EEES. *Investigación en la Escuela*, 63, 77-90. <http://documents.mx/documents/sistematizacion-oscar-jara-alforja.html>

López Salinas, J. L. (2002). *Uso de rúbricas generalizadas para evaluar conocimientos en la técnica didáctica Aprendizaje Basado en Problemas*. Recuperado el 20 de enero de 2011, de [www.mty.itesm.mx/rectoria/dda/rieee/word.../1B-Uso-Rubricas.doc](http://www.mty.itesm.mx/rectoria/dda/rieee/word.../1B-Uso-Rubricas.doc).

Pérez de Maza, T. (2016). *Sistematización de experiencias en contextos universitarios. Guía Didáctica*. Caracas: Universidad Nacional Abierta. Extensión Universitaria

Tancredi, B. (2016). *Segundo Curso-taller: Elaboración de Rúbricas. Aplicación en la evaluación del aprendizaje en la educación universitaria*. Presentación Loja: Universidad Técnica Particular de Loja.

Valverde, J. y Ciudad, A. (2014). El uso de e-rúbricas para la evaluación de competencias en estudiantes Universitarios. Estudio sobre fiabilidad del instrumento. *Revista de Docencia Universitaria RedU*, Vol. 12 (1), Abril 2014, 49-79.

Taller 12

Validez y fiabilidad de los instrumentos de evaluación

I. DATOS INFORMATIVOS:

Institución educativa: Universidad privada de Lima  
 Área de investigación: Desarrollo Académico  
 N° de sesión: 12  
 Duración: 3 horas  
 Docente investigador: Mg. Soto Hinojosa Ireneo  
 Participantes: Docentes del área de Desarrollo académico  
 Fecha: 16 de junio de 2017

II. APRENDIZAJES ESPERADOS

PROPÓSITO	TEMÁTICA	Evidencia
Aplican los métodos y técnicas para realizar los análisis de validez y confiabilidad de un instrumento.	Validez y confiabilidad de los instrumentos de evaluación: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Conceptualización</li> <li>- Validez de contenido</li> <li>- V de Aiken</li> <li>- Fiabilidad del instrumento</li> <li>- Técnicas estadísticas.</li> </ul>	Tabla de juicio de expertos. V de Aiken Fiabilidad
INSTRUMENTO	INDICADORES	
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Lista de cotejo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Comprende la importancia de la validez y confiabilidad de los instrumentos</li> <li>▪ Ejecuta el proceso de validez de contenido por juicio de expertos del instrumento.</li> <li>▪ Ejecuta el proceso de confiabilidad del instrumento.</li> </ul>	

III. SECUENCIA DIDÁCTICA

ACTIVIDADES	ESTRATEGIAS	HERRAMIENTAS / MATERIALES	TIEMPO
<p><b>Actividad introductoria:</b></p> <p>Se inicia la sesión de aprendizaje con la bienvenida a los participantes en seguida, el facilitador presenta un caso sencillo "docente José Bueno". Los participantes comentan sus apreciaciones sobre los procedimientos empleados por el docente. (Motivación)</p>	Diálogo	Caso	10'
<p>Se recuperan los saberes previos formulando preguntas: De las acciones observadas en el caso, ¿el docente solicito opinión o ayuda a sus colegas? ¿Con cuan anticipación elabora los exámenes? ¿Cuáles es el proceso que emplea Ud. para ver la validez de contenido de su instrumento? ¿Son necesarios validar un instrumento?</p>	Lluvias de ideas	Guía de preguntas	10'
<p>Posteriormente se genera el conflicto cognitivo formulando interrogantes: ¿Qué es lo que mide el instrumento? ¿Hasta qué punto son consistentes las puntuaciones del instrumento? ¿Hasta qué punto es viable el instrumento de</p>			

<p>medición? ¿Qué tipo de validez y confiabilidad son necesarios para aplicar un instrumentos de evaluación?</p>																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																					
<p><b>Actividades de proceso:</b></p> <p>Los participantes forman equipos de trabajo. Seguido revisan la secuencia del taller para reconocer la ruta del contenido temático. El facilitador mediante imágenes desarrolla los principales tópicos referente a la validez y fiabilidad de los instrumentos de evaluación. (Construcción del conocimiento).</p> <p>Los grupos de trabajo revisan la información de los materiales bibliográficos físicos, virtuales y ficha de trabajo N° 11. “validez y confiabilidad de instrumentos”, Seguido responden las preguntas: ¿Qué es medir? ¿Qué es la validez? ¿Qué es la fiabilidad? ¿Qué refiere la objetividad? ¿Cuáles son las características de la validez? Factores que afecta a la validez?</p> <div data-bbox="454 801 699 1003" data-label="Diagram"> </div> <p>Luego, los equipos de trabajo realizan la validez de contenido y la confiabilidad del instrumento (examen, rubrica o lista de cotejo) considerando las especificaciones técnicas para su estructuración. Seguido intercambian los instrumentos para otorgar opinión sobre la validez de contenido y procesar la información para la fiabilidad:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Validez de contenido (juicio de expertos)</li> <li>- V de Aiken</li> <li>- Confiabilidad mediante KR20, Alfa de Cronbach u otro.</li> </ul> <p>A continuación los participantes socializan las ideas consignadas sobre las construcción de rubricas y lista de cotejo, seguido reflexionan sobre la importancia en la evaluación de los aprendizajes. (Socialización – heteroevaluación – coevaluación).</p>	<p>Participativa</p> <p>Activa</p> <p>Trabajo en equipo</p> <p>Exposición</p>	<p>Materiales de oficina</p> <p>Lecturas seleccionadas</p> <p>Currículo de escuelas</p> <p>Sílabos de asignatura</p> <p>Fichas de aplicación</p> <p>Libros</p> <p>Laptop</p> <p>SPSS 23</p> <p>Revistas</p>	<p>20'</p> <p>30'</p> <p>40'</p> <p>30'</p> <p>20'</p>																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																		
<p><b>Tabla 1. Tabla de resultados de la evaluación del instrumento</b></p> <table border="1" data-bbox="247 1541 941 1680"> <thead> <tr> <th>Item</th> <th>Experto 1</th> <th>Experto 2</th> <th>Experto 3</th> <th>Experto 4</th> <th>Experto 5</th> <th>S=Suma total</th> <th>V= S/ [n (c-1)] n= N° de expertos c= N° de valores de la escala</th> <th>Validez No: [0; 0,80&gt; Si: [0,80; 1]</th> </tr> </thead> <tbody> <tr><td>1</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>2</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>3</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>4</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>5</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>6</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>7</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>8</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>9</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>10</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> </tbody> </table> <table border="1" data-bbox="239 1713 949 2004"> <thead> <tr> <th></th> <th>A</th> <th>B</th> <th>C</th> <th>D</th> <th>E</th> <th>F</th> <th>G</th> <th>H</th> <th>I</th> <th>J</th> <th>K</th> <th>L</th> <th>M</th> <th>N</th> <th>O</th> <th>P</th> <th>Q</th> <th>R</th> <th>S</th> <th>T</th> <th>U</th> <th>V</th> <th>W</th> <th>X</th> <th>Y</th> <th>Z</th> <th>AA</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>1</td> <td colspan="28">VALIDEZ DEL CUESTIONARIO DE ENCUESTA</td> </tr> <tr> <td>2</td> <td colspan="28"></td> </tr> <tr> <td>3</td> <td colspan="28"></td> </tr> <tr> <td>4</td> <td colspan="28">JUECES</td> </tr> <tr> <td>5</td> <td>1</td> <td>2</td> <td>3</td> <td>4</td> <td>5</td> <td>6</td> <td>7</td> <td>8</td> <td>9</td> <td>10</td> <td>11</td> <td>12</td> <td>13</td> <td>14</td> <td>15</td> <td>16</td> <td>17</td> <td>18</td> <td>19</td> <td>20</td> <td>21</td> <td>22</td> <td>23</td> <td>24</td> <td>25</td> <td>Total</td> <td>Pasa</td> </tr> <tr> <td>6</td> <td>3</td> <td>3</td> <td>4</td> <td>5</td> <td>4</td> <td>3</td> <td>4</td> <td>5</td> <td>4</td> <td>3</td> <td>4</td> <td>5</td> <td>4</td> <td>3</td> <td>5</td> <td>4</td> <td>5</td> <td>5</td> <td>5</td> <td>4</td> <td>5</td> <td>4</td> <td>5</td> <td>3</td> <td>5</td> <td>5</td> <td>108,00</td> <td>5</td> </tr> <tr> <td>7</td> <td>4</td> <td>5</td> <td>3</td> <td>3</td> <td>3</td> <td>2</td> <td>4</td> <td>4</td> <td>3</td> <td>4</td> <td>4</td> <td>3</td> <td>5</td> <td>3</td> <td>4</td> <td>4</td> <td>5</td> <td>3</td> <td>2</td> <td>3</td> <td>3</td> <td>3</td> <td>3</td> <td>4</td> <td>4</td> <td>6</td> <td>90,00</td> <td>4</td> </tr> <tr> <td>8</td> <td>4</td> <td>5</td> <td>5</td> <td>4</td> <td>3</td> <td>4</td> <td>4</td> <td>4</td> <td>5</td> <td>4</td> <td>5</td> <td>4</td> <td>5</td> <td>4</td> <td>5</td> <td>4</td> <td>5</td> <td>4</td> <td>4</td> <td>4</td> <td>3</td> <td>5</td> <td>3</td> <td>5</td> <td>5</td> <td>5</td> <td>108,00</td> <td>5</td> </tr> <tr> <td>9</td> <td>4</td> <td>3</td> <td>3</td> <td>4</td> <td>4</td> <td>1</td> <td>5</td> <td>4</td> <td>4</td> <td>2</td> <td>3</td> <td>5</td> <td>4</td> <td>4</td> <td>4</td> <td>4</td> <td>3</td> <td>3</td> <td>3</td> <td>5</td> <td>3</td> <td>5</td> <td>3</td> <td>4</td> <td>3</td> <td>4</td> <td>90,00</td> <td>4</td> </tr> <tr> <td>10</td> <td>3</td> <td>4</td> <td>5</td> <td>3</td> <td>5</td> <td>4</td> <td>3</td> <td>4</td> <td>3</td> <td>5</td> <td>3</td> <td>5</td> <td>4</td> <td>4</td> <td>3</td> <td>5</td> <td>5</td> <td>5</td> <td>4</td> <td>5</td> <td>3</td> <td>5</td> <td>3</td> <td>4</td> <td>4</td> <td>101,00</td> <td>4</td> </tr> <tr> <td>11</td> <td>Total</td> <td>18,0</td> <td>20,0</td> <td>20,0</td> <td>19,0</td> <td>19,0</td> <td>14,0</td> <td>20,0</td> <td>22,0</td> <td>18,0</td> <td>22,0</td> <td>16,0</td> <td>21,0</td> <td>22,0</td> <td>21,0</td> <td>18,0</td> <td>23,0</td> <td>25,0</td> <td>20,0</td> <td>18,0</td> <td>21,0</td> <td>18,0</td> <td>21,0</td> <td>19,0</td> <td>21,0</td> <td>23,0</td> <td>495,00</td> <td></td> </tr> <tr> <td>12</td> <td>Columnas</td> <td>3,5</td> <td>4,0</td> <td>4,0</td> <td>3,8</td> <td>3,3</td> <td>2,8</td> <td>4,0</td> <td>4,4</td> <td>3,3</td> <td>4,1</td> <td>3,2</td> <td>4,2</td> <td>4,4</td> <td>4,2</td> <td>3,6</td> <td>4,6</td> <td>4,0</td> <td>3,2</td> <td>4,2</td> <td>3,6</td> <td>4,2</td> <td>3,8</td> <td>4,2</td> <td>4,6</td> <td>4,2</td> <td>4,6</td> <td>99,00</td> <td></td> </tr> <tr> <td>13</td> <td>Desviación estándar</td> <td>10,5</td> <td>11,0</td> <td>10,0</td> <td>9,8</td> <td>9,3</td> <td>7,7</td> <td>9,5</td> <td>9,5</td> <td>9,5</td> <td>9,8</td> <td>11,0</td> <td>9,5</td> <td>10,5</td> <td>10,5</td> <td>9,5</td> <td>10,5</td> <td>10,0</td> <td>9,8</td> <td>11,0</td> <td>9,8</td> <td>11,0</td> <td>9,8</td> <td>10,5</td> <td>10,5</td> <td>11,0</td> <td>110,00</td> <td></td> </tr> <tr> <td>14</td> <td colspan="28">Aplicando la siguiente fórmula para calcular el alfa de Cronbach:</td> </tr> <tr> <td>15</td> <td colspan="28"></td> </tr> <tr> <td>16</td> <td colspan="28"><math>S_2 = 16,4</math></td> </tr> <tr> <td>17</td> <td colspan="28"><math>S_1 = 74,00</math></td> </tr> <tr> <td>18</td> <td colspan="28"><math>K = 25</math></td> </tr> <tr> <td>19</td> <td colspan="28"><math>\alpha = \frac{K}{K-1} \left[ 1 - \frac{\sum S_i^2}{S^2} \right] = 0,81</math></td> </tr> <tr> <td>20</td> <td colspan="28"></td> </tr> </tbody> </table>	Item	Experto 1	Experto 2	Experto 3	Experto 4	Experto 5	S=Suma total	V= S/ [n (c-1)] n= N° de expertos c= N° de valores de la escala	Validez No: [0; 0,80> Si: [0,80; 1]	1									2									3									4									5									6									7									8									9									10										A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y	Z	AA	1	VALIDEZ DEL CUESTIONARIO DE ENCUESTA																												2																													3																													4	JUECES																												5	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	Total	Pasa	6	3	3	4	5	4	3	4	5	4	3	4	5	4	3	5	4	5	5	5	4	5	4	5	3	5	5	108,00	5	7	4	5	3	3	3	2	4	4	3	4	4	3	5	3	4	4	5	3	2	3	3	3	3	4	4	6	90,00	4	8	4	5	5	4	3	4	4	4	5	4	5	4	5	4	5	4	5	4	4	4	3	5	3	5	5	5	108,00	5	9	4	3	3	4	4	1	5	4	4	2	3	5	4	4	4	4	3	3	3	5	3	5	3	4	3	4	90,00	4	10	3	4	5	3	5	4	3	4	3	5	3	5	4	4	3	5	5	5	4	5	3	5	3	4	4	101,00	4	11	Total	18,0	20,0	20,0	19,0	19,0	14,0	20,0	22,0	18,0	22,0	16,0	21,0	22,0	21,0	18,0	23,0	25,0	20,0	18,0	21,0	18,0	21,0	19,0	21,0	23,0	495,00		12	Columnas	3,5	4,0	4,0	3,8	3,3	2,8	4,0	4,4	3,3	4,1	3,2	4,2	4,4	4,2	3,6	4,6	4,0	3,2	4,2	3,6	4,2	3,8	4,2	4,6	4,2	4,6	99,00		13	Desviación estándar	10,5	11,0	10,0	9,8	9,3	7,7	9,5	9,5	9,5	9,8	11,0	9,5	10,5	10,5	9,5	10,5	10,0	9,8	11,0	9,8	11,0	9,8	10,5	10,5	11,0	110,00		14	Aplicando la siguiente fórmula para calcular el alfa de Cronbach:																												15																													16	$S_2 = 16,4$																												17	$S_1 = 74,00$																												18	$K = 25$																												19	$\alpha = \frac{K}{K-1} \left[ 1 - \frac{\sum S_i^2}{S^2} \right] = 0,81$																												20																															<p>20'</p>
Item	Experto 1	Experto 2	Experto 3	Experto 4	Experto 5	S=Suma total	V= S/ [n (c-1)] n= N° de expertos c= N° de valores de la escala	Validez No: [0; 0,80> Si: [0,80; 1]																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																													
1																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																					
2																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																					
3																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																					
4																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																					
5																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																					
6																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																					
7																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																					
8																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																					
9																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																					
10																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																					
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y	Z	AA																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																										
1	VALIDEZ DEL CUESTIONARIO DE ENCUESTA																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																				
2																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																					
3																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																					
4	JUECES																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																				
5	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	Total	Pasa																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																										
6	3	3	4	5	4	3	4	5	4	3	4	5	4	3	5	4	5	5	5	4	5	4	5	3	5	5	108,00	5																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																									
7	4	5	3	3	3	2	4	4	3	4	4	3	5	3	4	4	5	3	2	3	3	3	3	4	4	6	90,00	4																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																									
8	4	5	5	4	3	4	4	4	5	4	5	4	5	4	5	4	5	4	4	4	3	5	3	5	5	5	108,00	5																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																									
9	4	3	3	4	4	1	5	4	4	2	3	5	4	4	4	4	3	3	3	5	3	5	3	4	3	4	90,00	4																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																									
10	3	4	5	3	5	4	3	4	3	5	3	5	4	4	3	5	5	5	4	5	3	5	3	4	4	101,00	4																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																										
11	Total	18,0	20,0	20,0	19,0	19,0	14,0	20,0	22,0	18,0	22,0	16,0	21,0	22,0	21,0	18,0	23,0	25,0	20,0	18,0	21,0	18,0	21,0	19,0	21,0	23,0	495,00																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																										
12	Columnas	3,5	4,0	4,0	3,8	3,3	2,8	4,0	4,4	3,3	4,1	3,2	4,2	4,4	4,2	3,6	4,6	4,0	3,2	4,2	3,6	4,2	3,8	4,2	4,6	4,2	4,6	99,00																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																									
13	Desviación estándar	10,5	11,0	10,0	9,8	9,3	7,7	9,5	9,5	9,5	9,8	11,0	9,5	10,5	10,5	9,5	10,5	10,0	9,8	11,0	9,8	11,0	9,8	10,5	10,5	11,0	110,00																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																										
14	Aplicando la siguiente fórmula para calcular el alfa de Cronbach:																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																				
15																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																					
16	$S_2 = 16,4$																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																				
17	$S_1 = 74,00$																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																				
18	$K = 25$																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																				
19	$\alpha = \frac{K}{K-1} \left[ 1 - \frac{\sum S_i^2}{S^2} \right] = 0,81$																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																				
20																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																					



Bruning, R. y otros (2005). *Psicología cognitiva y de la instrucción* (4ª ed.). México: Prentice-Hall.

Damián, L. (2007). *Evaluación de capacidades y valores en la sociedad del conocimiento*. México: Norma.

García, J. A. y otros (2014). *Metodología de la investigación* (4ª ed.). México: McGraw-Hill.

Hernández, R. y otros (2010). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.

Mejía, E. (2005). *Técnicas e instrumentos de investigación*. Lima: UNMSM.

Morales, P. (2007). *La fiabilidad de los test y escalas*. Madrid: Universidad Pontificia Comillas.

**Taller 13**

**Sistematización y análisis de resultados de evaluación de evaluación**

**I. DATOS INFORMATIVOS:**

Institución educativa: Universidad privada de Lima  
 Área de investigación: Desarrollo Académico  
 N° de sesión: 13  
 Duración: 3 horas  
 Docente investigador: Mg. Soto Hinojosa Ireneo  
 Participantes: Docentes del área de Desarrollo académico  
 Fecha: 23 de junio de 2017

**II. APRENDIZAJES ESPERADOS**

PROPÓSITO	TEMÁTICA	Evidencia
Determina estrategias de sistematización de información del proceso de evaluación de aprendizajes.	Sistematización y análisis de resultados de evaluación: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Conceptualización</li> <li>- Sistematización de prácticas pedagógicas</li> <li>- Componentes</li> <li>- Análisis de resultados</li> <li>- Evaluación</li> <li>- Informe de resultados</li> </ul>	Informe de resultados
INSTRUMENTO	INDICADORES	
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Lista de cotejo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Analizar las condiciones de aplicabilidad del proceso de sistematización de resultados.</li> <li>- Procesa información de evidencias para tomar decisiones.</li> <li>- Emite juicios valorativos de los resultados de sistematización de información.</li> </ul>	

**III. SECUENCIA DIDÁCTICA**

ACTIVIDADES	ESTRATEGIAS	HERRAMIENTAS / MATERIALES	TIEMPO
<b>Actividad introductoria:</b>			
Se inicia la sesión de aprendizaje con la bienvenida a los participantes en seguida, el facilitador presenta un caso sencillo “docente José Bueno”. Los participantes comentan sus apreciaciones sobre los procedimientos empleados por el docente. (Motivación)	Diálogo	Caso	10'
Se recuperan los saberes previos formulando preguntas: De las acciones observadas en el caso, ¿el docente incorporo procesos de sistematización? ¿Realizo el acto reflexivo de los resultados? ¿Considera que son necesarias los procesos rigurosos?	Lluvias de ideas	Guía de preguntas	10'
Posteriormente se genera el conflicto cognitivo formulando interrogantes: ¿para qué sistematizar? ¿Cuál es el proceso			

<p>para sistematizar los resultados? ¿Qué instrumentos permiten acumular evidencias?</p>							
<p><b>Actividades de proceso:</b></p> <p>Los participantes forman equipos de trabajo. Seguido revisan la secuencia del taller para reconocer la ruta del contenido temático. El facilitador mediante imágenes desarrolla los principales tópicos referente a la sistematización de resultados de evaluación. (Construcción del conocimiento).</p> <p>Los grupos de trabajo revisan la información de los materiales bibliográficos y ficha de trabajo N° 12. "Para que sistematizar", seguido responden a las interrogantes referidos a:</p> <div data-bbox="352 658 914 819" style="text-align: center;"> <table border="1"> <tr> <td style="background-color: #d62728; color: white; padding: 5px;">Logros</td> <td style="background-color: #17becf; color: white; padding: 5px;">Dificultades</td> </tr> <tr> <td style="background-color: #ff7f0e; color: white; padding: 5px;">Replicar, mejorar, adaptar</td> <td style="background-color: #17becf; color: white; padding: 5px;">Identificar problemas, reajustar estrategias</td> </tr> </table> </div> <p>Luego, los equipos de trabajo realizan el proceso de sistematización de resultados de evaluación en base a evidencias referido a los logros obtenidos, siguiendo los procesos recomendados:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>a) Organización de información acumulada con diverso instrumentos</li> <li>b) Sistematización orientado por interrogantes/preguntas</li> <li>c) Equipo que organiza la información generada y elabora informe :</li> </ol> <p>Procedimientos para sistematizar:</p> <p>Modelo 1:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Reflexionar sobre la experiencia inicial: Comparar resultados</li> <li>2. Procesar información: definir el objetivo, reconstrucción del proceso, análisis e interpretación de información, dificultades y conclusiones</li> <li>3. Evaluar</li> <li>4. Elaborar informe</li> <li>5. Compartir</li> </ol> <p>Modelo 2:</p> <div data-bbox="300 1675 922 1899" style="text-align: center;"> </div> <p>A continuación los participantes socializan las conclusiones sobre la sistematización de resultados, seguido reflexionan sobre la</p>	Logros	Dificultades	Replicar, mejorar, adaptar	Identificar problemas, reajustar estrategias	<p>Participativa</p> <p>Trabajo en equipo</p> <p>Exposición</p>	<p>Materiales de oficina</p> <p>Lecturas seleccionadas</p> <p>Currículo de escuelas</p> <p>Sílabos de asignatura</p> <p>Fichas de aplicación</p> <p>Libros</p> <p>Laptop</p> <p>SPSS 23</p> <p>Revistas</p>	<p>20'</p> <p>30'</p> <p>40'</p> <p>30'</p> <p>20'</p>
Logros	Dificultades						
Replicar, mejorar, adaptar	Identificar problemas, reajustar estrategias						

<p>importancia en la evaluación de los aprendizajes. (Socialización – heteroevaluación – coevaluación).</p> <p>Se sugiere a los grupos tener en cuenta datos referidos a:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Revisar información de campo</li> <li>✓ Unidades y sesiones de aprendizaje</li> <li>✓ Diario reflexivo</li> <li>✓ Fotografías y videos u otros.</li> </ul>			
<p><b>Actividades finales:</b></p> <p>Se consolida el tema empleando la participación de los docentes, enfatizando los criterios de logro planteados en el instrumento de evaluación. (Retroalimentación).</p> <p>Se formula preguntas referidas a la actividad realizada: ¿Cómo valoras la experiencia? ¿Que se debería hacer de manera diferente? ¿Qué elementos nuevos se pueden incorporar? ¿Qué aprendizajes quedan de la experiencia? ¿Has aplicado el proceso reflexivo en la sistematización? ¿Cómo resultó la experiencia? ¿Qué nuevas necesidades formativas surgen en ti? (Ficha de meta cognición)</p> <p>Finalmente se formulan y consolidan las conclusiones de la actividad.</p>	<p>Análisis reflexivo</p>	<p>Ficha meta cognitiva</p>	<p>10'</p> <p>10'</p>
<b>Actividades de seguimiento y evaluación</b>			
<p><b>Al inicio del taller:</b></p> <p>La evaluación de los aprendizajes será permanente mediante los instrumentos consignados en la sesión de aprendizaje. Se priorizará el desarrollo de la habilidades o logros previstos mediante indicadores de aprendizajes consignados en la sesión del taller. La evaluación se ejecutará mediante un diagnóstico e incorporar, si es necesario estrategias que permitan absolver las dudas y consolidar los conocimientos.</p> <p>&gt; Temática propuesta en la sesión (ver cuadro aprendizajes esperado)</p> <p><b>En el proceso:</b></p> <p>Se registrará y sistematizará la información mediante los instrumentos previstos para el caso, que servirá para evaluar la capacidad de dominio conceptual, investigación del participante y su actitud de compromiso con el desarrollo de la actividad de aprendizaje. Para luego emitir un Juicio valorativo, tomar decisiones e incorporar estrategias de retroalimentación retroalimentar. En la instancia de actividad grupal se evaluará principalmente los desempeños, es decir las destrezas para la resolución de casos propuestos, además la actitud de los participantes frente al grupo.</p> <p>&gt; Lista de cotejo y rúbrica.</p> <p><b>Al finalizar el taller:</b></p> <p>Se evaluará mediante la observación y guía de preguntas que permitan evidenciar el logro de los aprendizajes previsto, orientar, retroalimentar y regular los aprendizajes de los participantes.</p> <p>&gt; Uso de instrumentos de evaluación: SQA, otros.</p>			

#### IV. REFERENCIAS

Assaél, J. y Guzmán, I. (2000). Trabajo pedagógico en las organizaciones magisteriales. Citada por Blanco, Rosa y Messina, Graciela. Estado del Arte sobre las innovaciones educativas en América Latina. Convenio Andrés Bello. Bogotá, Colombia.

Barnechea, M. y Morgan M. (2007). Propuesta de método de sistematización de experiencias. Trabajo de investigación para el Magíster en Sociología, PUCP, Lima, Perú.

Candales, L. y Torres, A. (2006). La sistematización como experiencia investigativa y formativa. Revista la Piragua, N°23. Colombia.

Chavez-Tafur, J. (2006). Aprender de la experiencia: una metodología para la sistematización. Fundación ILEIA/Asociación ETC Andes, Perú.

Duarte, I., Fernández, B., Mejía, M.R. y Zúñiga, R. (2015) La sistematización de experiencias en América Latina y el Caribe. Aportes a la práctica docente. Revista Docencia N° 55, Mayo 2015. Colegio de Profesores de Chile.

Mejía, M.R. (2008). La sistematización empodera y produce conocimiento. Bogotá, Colombia. Ed. Desde Abajo.

Silva, R. (2012). Sentido de la práctica sistematizadora en la educación superior. Revista Praxis & Saber Volumen 1, N° 5.

Tapella, E.P. y Rodríguez-Bilella (2012). Artículo "Evaluación y aprendizaje desde la práctica: la sistematización de experiencias" en Revista Knowledge Management for Development Journal 10(1): 52-65

## Taller 14

## “Estrategias para la comunicación de resultados de evaluación”

## I. DATOS INFORMATIVOS:

Institución educativa:	Universidad privada de Lima
Área de investigación:	Desarrollo Académico
Nº de sesión:	14
Duración:	3 horas
Docente investigador:	Mg. Soto Hinojosa Ireneo
Participantes:	Docentes del área de Desarrollo académico
Fecha:	30 de junio de 2017

## II. APRENDIZAJES ESPERADOS

PROPÓSITO	TEMÁTICA	Evidencia
Resumir y elaborar un informe de resultados de aprendizajes.	Estrategias para la comunicación de resultados de evaluación: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Informe de resultados.</li> <li>- Tipología</li> <li>- Estructura</li> <li>- Coherencia y cohesión</li> <li>- Análisis</li> <li>- Recomendación</li> </ul>	Informe de resultados de aprendizaje
INSTRUMENTO	INDICADORES	
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Lista de cotejo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Identificar la estructura de un informe y la organización del texto.</li> <li>▪ Revisar los tipos de informe y su clasificación según su funcionalidad</li> <li>▪ Analizar la importancia de las reglas de ortografía, la redacción y el estilo para realizar un informe técnico.</li> <li>▪ Elaborar un informe técnico según las especificaciones técnicas</li> </ul>	

## III. SECUENCIA DIDÁCTICA

ACTIVIDADES	ESTRATEGIAS	HERRAMIENTAS / MATERIALES	TIEMPO
<b>Actividad introductoria:</b>			
Se inicia la sesión de aprendizaje con la bienvenida a los participantes en seguida, el facilitador presenta un modelo de informe para su análisis “informe de resultados 2017”. Los participantes comentan sus apreciaciones sobre los procedimientos empleados por el docente. (Motivación)	Diálogo	Caso	10'
Se recuperan los saberes previos formulando preguntas: De las acciones observadas en el caso, ¿el docente que debe informar? ¿El informe cumplió con ser suficiente? ¿Qué estrategias emplea Ud. para elaborar el informe? ¿Quiénes intervienen en la elaboración del informe?	Lluvias de ideas	Guía de preguntas	10'
Posteriormente se genera el conflicto cognitivo formulando interrogantes: ¿Qué es un informe? ¿Cuál es la función de un informe? ¿Se han cumplido los objetivos? ¿Se han cumplido			

<p>los plazos? ¿Se han cumplido las actividades propuestas? ¿Cuánto ha costado? ¿Qué procedimientos o metodología se ha utilizado? ¿Cuáles son sus puntos fuertes o débiles?</p>										
<p><b>Actividades de proceso:</b></p> <p>Los participantes forman equipos de trabajo. Seguido revisan la secuencia del taller para reconocer la ruta del contenido temático. El facilitador mediante imágenes desarrolla los principales tópicos referente a la sistematización de resultados de evaluación. (Construcción del conocimiento).</p> <p>Los grupos de trabajo revisan la información de los materiales bibliográficos y ficha de trabajo N° 14. "Importancia del informe de resultados de aprendizaje", seguido responden a las interrogantes referidas a: ¿Qué es el informe? ¿Cuál es la estructura de un informe? ¿Qué son los resultados del aprendizaje? ¿Qué ventajas y limitaciones ofrecen el informe de resultados de evaluación? Cuáles son las diferencias entre objetivos y resultados del aprendizaje? ¿Cuáles son las características esperados de los resultados del aprendizaje? Otros.</p> <p>Luego, los equipos de trabajo realizan el proceso de análisis de los resultados y elaboración de informe de evaluación en base a evidencias referido a los logros obtenidos, siguiendo los procesos recomendados:</p> <table border="1" data-bbox="293 1128 852 1496"> <tr><td><b>Introducción</b></td></tr> <tr><td><b>Sumario</b></td></tr> <tr><td><b>Descripción del programa. actividad o caso</b></td></tr> <tr><td><b>Descripción del estudio evaluativo</b></td></tr> <tr><td><b>Presentación de los principales resultados.</b></td></tr> <tr><td><b>Discusión de los resultados v valoración.</b></td></tr> <tr><td><b>Conclusiones v recomendaciones.</b></td></tr> </table> <p>A continuación los participantes socializan sus apreciaciones sobre la elaboración del informe de resultados de evaluación de aprendizajes, seguido reflexionan sobre la importancia en la evaluación de los aprendizajes. (Socialización – heteroevaluación – coevaluación).</p> <p>Sugerencias para optimizar la elaboración de informes:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Utilizar un lenguaje claro, preciso, sin florituras innecesarias y sin ambigüedades.</li> <li>- Evitar el uso de palabras vulgares y usar una ortografía, gramática y puntuación correctas para evitar que se deteriore la imagen del profesional y del contenido del informe</li> <li>- Ajustar el lenguaje y terminología a los destinatarios. El objetivo es que éstos entiendan perfectamente el contenido</li> </ul>	<b>Introducción</b>	<b>Sumario</b>	<b>Descripción del programa. actividad o caso</b>	<b>Descripción del estudio evaluativo</b>	<b>Presentación de los principales resultados.</b>	<b>Discusión de los resultados v valoración.</b>	<b>Conclusiones v recomendaciones.</b>	<p>Participativa</p> <p>Activa</p> <p>Exposición</p>	<p>Materiales de oficina</p> <p>Lecturas seleccionadas</p> <p>Currículo de escuelas</p> <p>Sílabos de asignatura</p> <p>Fichas de aplicación</p> <p>Libros</p> <p>Laptop</p> <p>SPSS 23</p> <p>Revistas</p>	<p>20'</p> <p>30'</p> <p>40'</p> <p>30'</p> <p>20'</p>
<b>Introducción</b>										
<b>Sumario</b>										
<b>Descripción del programa. actividad o caso</b>										
<b>Descripción del estudio evaluativo</b>										
<b>Presentación de los principales resultados.</b>										
<b>Discusión de los resultados v valoración.</b>										
<b>Conclusiones v recomendaciones.</b>										



#### IV. REFERENCIAS

Balestrini, M. (2001). Metodología para la elaboración de informes. Modalidades, estructuras, cuestiones gramaticales y redacción. BL Consultores. Caracas. 2001

Metz, M. (2002). Redacción y estilo. Una guía para evitar los errores más frecuentes. Editorial Trillas. México.

Quesada, R. (2000). Guía del Estudiante. Cómo preparar un informe escrito. Ed. Limusa, México.

Universidad Metropolitana. (2005). Guía de estilo para la elaboración de trabajos, monografías, ensayos e informes. Ediciones de la Universidad. Caracas.

**Taller 15**

**Elaboración de plan de mejora de aprendizajes**

**I. DATOS INFORMATIVOS:**

Institución educativa: Universidad privada de Lima  
 Área de investigación: Desarrollo Académico  
 N° de sesión: 15  
 Duración: 3 horas  
 Docente investigador: Mg. Soto Hinojosa Ireneo  
 Participantes: Docentes del área de Desarrollo académico  
 Fecha: 7 de julio de 2017

**II. APRENDIZAJES ESPERADOS**

PROPÓSITO	TEMÁTICA	Evidencia
Elabora planes de mejora continua de los aprendizajes	Elaboración de plan de mejora de aprendizajes: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Conceptualización</li> <li>- Características</li> <li>- Estructura / componentes</li> <li>-</li> </ul>	Plan de mejora de aprendizajes
INSTRUMENTO	INDICADORES	
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Lista de cotejo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identifica la estructura del plan de mejora de aprendizajes.</li> <li>- Caracteriza la problemática mediante diagramas de Pareto o espina de Ishikawa (causa – efecto)</li> <li>- Elabora un plan de mejora de los aprendizajes de acuerdo a las especificaciones técnicas.</li> </ul>	

**III. SECUENCIA DIDÁCTICA**

ACTIVIDADES	ESTRATEGIAS	HERRAMIENTAS / MATERIALES	TIEMPO
<p><b>Actividad introductoria:</b></p> <p>Se inicia la sesión de aprendizaje con la bienvenida a los participantes en seguida, el facilitador presenta un caso “la mejora continua de José” dialoga sobre sus experiencias en las evaluaciones de sus asignaturas. Seguido los participantes comentan sus apreciaciones sobre las dificultades o aciertos. (Motivación)</p>	Diálogo	Caso	10'
<p>Se recuperan los saberes previos formulando preguntas: ¿El docente consolido los resultados para tomar decisiones? ¿Formulo algunas actividades para la mejorar los aprendizajes? ¿Se evidencia el trabajo en equipo?</p>	Lluvias de ideas	Guía de preguntas	10'
<p>Posteriormente se genera el conflicto cognitivo formulando interrogantes: ¿Qué es un plan de mejora? ¿Cuál es el propósito de la incorporación del plan de mejora? ¿Qué es una mejora continua? ¿Es una decisión estratégica?</p>			

<p><b>Actividades de proceso:</b></p> <p>Los participantes forman equipos de trabajo. Seguido revisan la secuencia del taller para reconocer la ruta del contenido temático. El facilitador mediante organizadores gráficos desarrolla los principales tópicos referentes a la metodología de construcción de un plan de mejora de los aprendizajes. (Construcción del conocimiento).</p> <p>Los grupos de trabajo revisan la información de los materiales bibliográficos físicos y ficha de trabajo N° 15 “Pautas para elaborar un plan de mejora”. Seguido responden las preguntas y actividades sugeridas: ¿Qué es una mejora continua? ¿Qué es una decisión estratégica? Caracterización de los diagramas: Diagrama de Pareto, diagrama de espina (causa-efecto), tormenta de ideas, FODA, otros.</p> <p>Luego, los equipos de trabajo elaboran un plan de mejora para su disciplina considerando las especificaciones técnicas para su estructuración:</p> <div style="text-align: center;">  </div> <p>A continuación los participantes socializan las ideas centrales sobre el plan de mejora de aprendizajes, seguido reflexionan sobre la importancia en la evaluación de los aprendizajes. (Socialización – heteroevaluación – coevaluación).</p> <p>El grupo genera <u>recomendaciones específicas</u> para generar estrategias de evaluación:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar las causas que provocan dificultades</li> <li>- Identificar acciones a mejorar</li> <li>- Analizar su viabilidad</li> <li>- Establecer prioridades en la línea de actuación</li> <li>- Disponer de un plan de acciones</li> <li>- Negociar las estrategias a seguir.</li> <li>- Incrementar la eficacia y eficiencia</li> </ul> <p><b>Esquema sugerido del procesos evaluativo:</b></p> <p><b>Identificación de áreas de mejora:</b></p>	<p>Participativa</p> <p>Trabajo en equipo</p> <p>Exposición</p> <p>Trabajo grupal</p>	<p>Materiales de oficina</p> <p>Ppt</p> <p>Lecturas seleccionadas</p> <p>Sílabos de asignatura</p> <p>Fichas de aplicación</p> <p>Libros</p>	<p>20'</p> <p>30'</p> <p>40'</p> <p>30'</p> <p>20'</p>
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------

FORTALEZAS	DEBILIDADES	ÁREAS DE MEJORA																																	
1.	1.	1.		Revistas																															
2.	2.	2.		Tablas																															
<p><b>Selección de mejora:</b></p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr style="background-color: #f4a460;"> <th colspan="2">ÁREA DE MEJORA Nº 1:</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td style="background-color: #4f81bd; color: white;">Descripción del problema</td> <td></td> </tr> <tr> <td style="background-color: #4f81bd; color: white;">Causas que provocan el problema</td> <td></td> </tr> <tr> <td style="background-color: #4f81bd; color: white;">Objetivo a conseguir</td> <td></td> </tr> <tr> <td style="background-color: #4f81bd; color: white;">Acciones de mejora</td> <td>1. 2. 3. (...)</td> </tr> <tr> <td style="background-color: #4f81bd; color: white;">Beneficios esperados</td> <td></td> </tr> </tbody> </table> <p><b>Planificación y seguimiento:</b></p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr style="background-color: #4f81bd; color: white;"> <th>Nº</th> <th>Acciones de mejora</th> <th>Dificultad</th> <th>Plazo</th> <th>Impacto</th> <th>Priorización</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>1.1</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>1.2</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table>			ÁREA DE MEJORA Nº 1:		Descripción del problema		Causas que provocan el problema		Objetivo a conseguir		Acciones de mejora	1. 2. 3. (...)	Beneficios esperados		Nº	Acciones de mejora	Dificultad	Plazo	Impacto	Priorización	1.1						1.2								
ÁREA DE MEJORA Nº 1:																																			
Descripción del problema																																			
Causas que provocan el problema																																			
Objetivo a conseguir																																			
Acciones de mejora	1. 2. 3. (...)																																		
Beneficios esperados																																			
Nº	Acciones de mejora	Dificultad	Plazo	Impacto	Priorización																														
1.1																																			
1.2																																			
<p><b>Actividades finales:</b></p> <p>Se consolida el tema empleando la participación de los docentes, enfatizando los criterios de logro planteados en el instrumento de evaluación. (Retroalimentación).</p> <p>Se formula preguntas referidas a la actividad realizada: ¿Qué aprendieron hoy? ¿Cómo se sintieron trabajando en grupo? ¿Para qué te ha servido? ¿En qué otra situación emplearías lo aprendido? (Ficha de meta cognición)</p> <p>Finalmente se formulan y consolidan las conclusiones de la actividad.</p>			Análisis reflexivo	Ficha meta cognitiva	10'  10'																														
<b>Actividades de seguimiento y evaluación</b>																																			
<p><b>Al inicio del taller:</b></p> <p>La evaluación de los aprendizajes será permanente mediante los instrumentos consignados en la sesión de aprendizaje. Se priorizará el desarrollo de las habilidades o logros previstos mediante indicadores de aprendizajes consignados en la sesión del taller. La evaluación se ejecutará mediante un diagnóstico e incorporar, si es necesario estrategias que permitan absolver las dudas y consolidar los conocimientos.</p> <p>&gt; Temática propuesta en la sesión (ver cuadro aprendizajes esperado)</p> <p><b>En el proceso:</b></p> <p>Se registrará y sistematizará la información mediante los instrumentos previstos para el caso, que servirá para evaluar la capacidad de dominio conceptual, investigación del participante y su actitud de compromiso con el desarrollo de la actividad de aprendizaje. Para luego emitir un juicio valorativo, tomar decisiones e incorporar estrategias de retroalimentación retroalimentar. En la instancia de actividad grupal se evaluará principalmente los desempeños, es decir las destrezas para la resolución de casos propuestos, además la actitud de los participantes frente al grupo.</p> <p>&gt; Lista de cotejo y rúbrica.</p> <p><b>Al finalizar el taller:</b></p>																																			

Se evaluará mediante la observación y guía de preguntas que permitan evidenciar el logro de los aprendizajes previsto, orientar, retroalimentar y regular los aprendizajes de los participantes.

> Uso de instrumentos de evaluación: SQA, otros.

#### IV. REFERENCIAS

CONACYT. (2014). Sugerencias para la elaboración del plan de mejora. N° 2. Recuperado de <https://www.conacyt.gob.mx/index.php/becas-y-posgrados/programa-nacional-de-posgrados-de-calidad/convocatorias-avisos-y-resultados/documentos/922-plan-de-mejora/file>

Badia A., Bellido S. (1999). Técnicas para Gestión de la Calidad. Ed. Tecnos, S.A. Madrid.

Bernal Agudo, José (2001). "Procesos de mejora. Y después de la evaluación, qué..?". En: Jornadas sobre la "evaluación de centros docentes de Canarias".



**ESCUELA DE POSGRADO**  
UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

## Proyecto de innovación/mejoramiento

**Título:**

**PROGRAMA ESPECIALIZADO DE FORMACIÓN DOCENTE EN  
EVALUACIÓN DE APRENDIZAJES**

**Autor:**

**Mtr. Ireneo Soto Hinostroza**

**Asesor:**

**Dr. Mitchell Alberto Alarcón Díaz**

**Lima - 2018**

## PROGRAMA DE FORMACIÓN DOCENTE CONTINUA EN EVALUACIÓN DE APRENDIZAJES

### 1. Datos de identificación:

<b>Título del proyecto:</b> Programa especializado de formación docente en evaluación de aprendizajes		
<b>Nombre del ámbito de atención:</b> Docentes de Desarrollo Académico de una Universidad privada de Lima.		
<b>Región:</b> Lima	<b>Provincia:</b> Lima	<b>Localidad:</b> Los Olivos

### 2. Financiamiento:

<b>Monto total:</b>	S/. 5 050
---------------------	-----------

### 3. Beneficiarios

<b>Directos:</b> Docentes del área de Desarrollo Académico de las escuelas profesionales	<b>Indirectos:</b> Estudiantes de la institución educativa
---------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------

### 4. Justificación

La praxis evaluativa del docente es determinante en la planificación de las actividades académicas, ya que toda acción educativa requiere de una la previsión de los propósitos, herramientas, recursos, metodologías y sobre todo una plana docente competente. En este sentido la propuesta nace como una necesidad o respuesta a los constantes retos que genera la dinámica de la acción educativa superior. Desde esta perspectiva amerita consolidar las habilidades pedagógica, metodológicas, éticas de los docentes para el logro de aprendizajes significativos y brindar un servicio de calidad.

Su desarrollo comprenderá la ejecución de procesos enfocados en la formación docente, evaluación del proceso, análisis de los resultados, incorporación de feedback y acciones de mejora continua. Por tanto su ejecución es fundamental, ya que

evidenciara con mayor eficiencia y eficacia en los resultados de los propósitos educativos de manera sostenida.

En este contexto, la importancia de la implementación de la propuesta radica en que esta servirá como apalancamiento hacia la mejora continua y capacitación permanente del docente con el objetivo de brindar un servicio de calidad. Por tanto la propuesta se inserta como una estrategia para la consolidación de diferentes agentes educativos y áreas estratégicas de la enseñanza- aprendizaje. Siendo las bondades de esta idea consolidar las habilidades evaluativas de los docentes, brindar un marco orientador para generar planes de evaluaciones pertinentes y viables, mejorar la sistematización y análisis de los resultados con fines de toma de decisiones adecuadas, fortalecimiento del liderazgo, mejora en el monitoreo y acompañamiento docente en la aplicación de técnicas, instrumentos y estrategias evaluativas, por consiguiente lograr los propósitos educativos, generar valor y reconocimiento de los docentes.

## **5. Diagnóstico**

Considerando que las acciones evaluativas es de una dinámica cambiante donde se percibe una serie de dificultades en cuanto a la evaluación y principalmente el proceso de enseñanza-aprendizaje. Una de las principales dificultades en los docentes de las escuelas profesionales es la falta de experticia en la planificación de evaluación de aprendizajes, dificultades en la especificación de criterios de evaluación, limitaciones en la construcción de referentes y declaración de los propósitos de la evaluación, limitaciones en la formulación de juicios valorativos y toma de decisiones, algunas veces autoritarismo del docente en la aplicación de los instrumentos, tendencia hacia el uso de recursos tradicionales de evaluación, entre otros.

Asumiendo la complejidad de la acción evaluativa las dificultades en la mayoría de ocasiones se debe a la poca dedicación al trabajo en equipo, al desarrollo unilateral de los programas o planes curriculares, abandono los principios elementales de la evaluación, desconocimiento u omisión de los intereses y necesidades de los estudiantes provocando sesgos en el proceso.

En este contexto, la praxis evaluativa debe considerar los diferentes elementos y actores educativos, pasando por una adecuada planificación de las actividades de aprendizajes, previsión de los propósitos evaluativos, uso adecuado de los recursos,

incorporación de estrategias metodológicas acorde con los estilos y ritmos de aprendizajes, sistematización de información mediante herramientas tecnológicas, aplicación adecuada de herramientas evaluativas, juicios valorativos pertinentes, entre otros. En suma actos centrados en la integralidad del sujeto educativo.

Bajo estas consideraciones es imprescindible incorporar estrategias educativas pertinentes para lograr los propósitos educativos y un servicio de calidad, si esto no ocurre se seguirá incurriendo en la evaluaciones tradicionales memorísticas, sistematización de información poco confiable que no refleja la realidad evaluada, sobre todo docentes con habilidades deficientes en la praxis evaluativa.

Considerando la trascendencia de la praxis evaluativa y la consolidación de las competencias evaluativas del docente en la enseñanza-aprendizaje, es imprescindible incorporar estrategias innovadoras que fortalezca aspectos de la formación inicial del docente generando programas de formación continua, toda vez que uno de los principios de las competencias es su desarrollo atemporal, es decir se consolida en proceso a largo tiempo y con la práctica constante en el campo de acción.

- Adjunto al final del documento (Anexo 1)
- Árbol de problemas y objetivos. (Anexo 2)

## 6. El problema:

¿La aplicación de estrategias de formación continua en evaluación de aprendizajes generara la consolidación de las habilidades evaluativas de los docentes de las escuelas profesionales?

## 8. Impacto del proyecto en los beneficiarios directos e indirectos

<b>Beneficiarios directos:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Docente coordinadores de las escuelas profesionales.</li> <li>• Doctorandos</li> <li>• Alumnos de posgrado</li> </ul>
<b>Beneficiarios indirectos:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Docentes</li> <li>• Equipos de investigación</li> <li>• Revistas indexadas</li> </ul>

## 9. Objetivos

Objetivo General	Objetivos Específicos	
Desarrollar las competencias evaluativas de los docentes para el monitoreo y acompañamiento en la actividades pedagógicas, metodológicas de la evaluación de aprendizajes.	1	Fortalecer el desarrollo de las habilidades teóricas de los docentes en la evaluación de aprendizajes.
	2	Desarrollar competencias metodológicas y uso de herramientas evaluativas de evaluación de aprendizajes.
	3	Fortalecer las capacidades pedagógicas y aplicación de estrategias evaluativas de los docentes.
	4	Determinar las habilidades éticas de los docentes en la aplicación de los principios evaluativos y deontológicos de la especialidad.

## 10. Resultados esperados

Objetivo específico asociado	Descripción - Resultado Esperado
1. 1.1	El dominio teórico, epistemológico, filosófico, axiológico en la dinámica evaluativa es fundamental debido a que otorga el sustento necesario para luego aplicar en la práctica educativa. Por tanto el docente al término del programa estará en la capacidad de manejar información teórica relacionada a los principios evaluativos, enfoques, técnicas, metodologías, instrumentos, normativas propias del desenvolvimiento de la función docente.
2. 2.1	El fortalecimiento de las competencias metodológicas del docente estará orientado a consolidar las destrezas en el proceso evaluativo. Al termino del programa estará en capacidad de aplicar estrategias evaluativas en el aula: coevaluación, heteroevaluación, coevaluación, entrevistas, observación sistemática, otros. Principalmente en la construcción de herramientas evaluativas.

3.	3.1	Las consideraciones sobre las habilidades pedagógicas se refieren explícitamente al acto evaluativo, es decir a la praxis evaluativa en el aula. Es este sentido el docente al término del programa estará en capacidad de aplicar metodologías, técnicas y recursos instrumentales, generar indicadores de producto, de desempeño necesarios para recoger evidencias de aprendizajes, es decir implica saber crear las condiciones de elementales para la evaluación.
4.	4.1	Un aspecto fundamenta en el acto evaluativo es el desarrollo de las habilidades éticas y conocimiento de los aspectos deontológicos de la evaluación. Por tanto el docente al término del programa estará en la capacidad de discernir entre los aspectos positivos y relevantes de la evaluación y así mismo incorporar el acto reflexivo, la empatía y asertividad de su acto.

## 11. Planteamiento metodológico

La propuesta pedagógica que abordara esta investigación considera el ejercicio docente a partir de la evaluación de la práctica pedagógica, para después abordar la formación docente como tal. El mismo se sitúa bajo un corte cualitativa y descriptivo, teniendo en consideración experiencia del docente por medio de técnicas de observación y el registros de las dificultades más frecuente en los aspectos, técnicos, metodológicos. Su carácter descriptivo pretendemos mostrar la eficacia de la implementación de una propuesta innovadora que favorezca el fortalecimiento y mejora en los procesos metodológicos de los docentes. Considérese los siguientes aspectos:

### 11.1 Estrategias de Gestión. Modos en que se organizará el proyecto.

La incorporación de las estrategias de monitoreo y seguimiento ayudara a lograr los propósitos planteados y alcanzar los resultados previstos en la propuesta. Para su ejecución se adoptó la estrategia del trabajo en equipo. Considérese las siguientes fases:

- a) Fase inicial: comprende las actividades para la formación inicial de docentes con la finalidad de otorgar conocimientos y competencias ante las exigencias de la sociedad del conocimiento.
- Identificación de los docentes coordinadores de acuerdo al perfil de puesto.
  - Formar equipos de trabajo integrador
  - Distribución de responsabilidades
  - Determinación de recursos y mecanismos de monitoreo y seguimiento.
  - Presentación de programa (propuesta)
- b) Fases de ejecución: comprende la etapa de formación de docentes expertos en diseño y aplicación de metodología evaluativa de aprendizajes mediante talleres para mejorar las estrategias de evaluación en el aula.
- Teoría evaluativa de aprendizajes y evaluación de competencias
  - Diseño y planificación de la dinámica evaluativa
  - Metodología evaluativa: Técnicas e instrumentos de evaluación.
  - Análisis y sistematización de recursos
  - Estrategias y recursos didácticos innovadores
  - Elaboración de planes de clases innovadoras
- c) Fase de análisis: comprende el proceso de obtención y sistematización de los resultados u observaciones con el propósito de emitir juicios valorativos de los avances de los docentes.
- Obtención y procesamiento de información
  - Análisis de los resultados, otros.
- d) Fases de evaluación: comprende la contrastación de los resultados previstos con fines de emitir juicios valorativos e incorporación de las acciones de mejora continua.
- Emisión de juicios valorativos de los resultados
  - Toma de decisiones
  - Incorporación de planes de mejora continua, otros.

## 12. Actividades

<b>Objetivo específico 1:</b> Fortalecer el desarrollo de las habilidades teóricas de los docentes en la evaluación de aprendizajes.					
Actividad	Responsable	Inicio y término (cronograma)		Productos	Cantidad de beneficiarios
- Teoría evaluativa de aprendizajes	Docente capacitador	2da. semana de enero	4ta. semana de enero	Esquema u organizador grafico	30 docentes coordinadores
- Evaluación de competencias		1ra. semana de febrero	4ta. semana de febrero	Red semántica	

<b>Objetivo específico 2:</b> Desarrollar competencias metodológicas y uso de herramientas evaluativas de evaluación de aprendizajes.					
Actividad	Responsable	Inicio y término (cronograma)		Productos	Cantidad de beneficiarios
- Metodología evaluativa: Técnicas e instrumentos de evaluación.	Docente capacitador	1ra. semana de marzo	2da. semana de marzo	Instrumentos cuantitativos y cualitativos	30 docentes coordinadores
- Construcción de instrumentos de evaluación		3ra. semana de marzo	4ta. semana de marzo	Tabla de especificaciones	
- Sistematización de resultados		1ra. semana de abril	2da. semana de abril	Cuadro estadísticos de resultados	30 docentes coordinadores
- Diseño y planificación de la dinámica evaluativa		3ra. semana de abril	4ta. semana de abril	Plan de actividades evaluativas	

<b>Objetivo específico 3:</b> Fortalecer las capacidades pedagógicas y aplicación de estrategias evaluativas de los docentes.					
Actividad	Responsable	Inicio y término (cronograma)		Productos	Cantidad de beneficiarios
- Diseño y elaboración de plan de evaluación.	Docente capacitador	1ra. semana de mayo	2da. semana de mayo	Plan de evaluación	30 docentes coordinadores
- Estrategias metodológicas evaluativas de aprendizaje		3ra. semana de mayo	4ta. semana de mayo	Secuencias graficas de aplicación	

<b>Objetivo específico 4:</b> Determinar las habilidades éticas de los docentes en la aplicación de los principios evaluativos y deontológicos de la especialidad.					
Actividad	Responsable	Inicio y término (cronograma)		Productos	Cantidad de beneficiarios
- Estrategias de comunicación asertiva	Docente capacitador	1ra. semana de junio	2da. semana de junio	Secuencias grafica de comunicación	30 docentes coordinadores
- Valores y principios deontológicos del evaluador		3ra. semana de junio	4ta. semana de junio	Declaración de valores y principios de actuación	
- Ética profesional					

### 13. Presupuesto

Los recursos financieros asignados permitirán el desarrollo adecuado de las actividades planteadas en la propuesta. Por tanto el financiamiento tendrá una distribución de recursos como se indica:

#### a. Gastos presupuestarios:

Actividad asociada (Número)	Gastos de Operación	Cantidad	Costo Unitario	Costo Total
<b>1.</b>	<b>Recursos Humanos:</b>			
	Asistente	1	100x10	1 000,00
	Asesoría (temático)	1	200x10	2 000,00
	<b>Subtotal Recursos Humanos:</b>			<b>3 000,00</b>
<b>2.</b>	<b>Transporte local:</b>			
	Subtotal Transporte	10	20	<b>200,00</b>
<b>3.</b>	<b>Equipos y Material:</b>			
	Equipos informáticos	1	300	300,00
	Tintas de impresión Negra	2	30	60,00
	<b>Subtotal equipos y material:</b>			<b>360,00</b>
<b>4.</b>	<b>Materiales:</b>			
	Discos compactos	5	1	5,00
	Papel bond A-4	5	12	60,00
	Lapiceros x 24	30	1	30,00
	Cinta masking Tape	2	3	6,00
	Cuadernos	2	4,5	9,00
	Carpetas de encuesta	30	0,5	15,00
	USB	1	25	25,00
	Pisito	20	0,5	10,00
	<b>Subtotal materiales:</b>			<b>160,00</b>
<b>5.</b>	<b>Servicios :</b>			
	Tiños	4	50	200,00
	Fotocopias	1	10	200,00
	Impresión	10	20	200,00
	Anillados	10	3	30,00
	Refrigerios.	100	2	200,00
	<b>Subtotal servicios:</b>			<b>830,00</b>
<b>6.</b>	<b>Otros</b>			<b>500,00</b>
<b>Gasto total (Operación + Desarrollo Profesional)</b>				<b>5 050,00</b>

#### 14. Diseño de seguimiento y evaluación del plan

Resultados esperados		Dimensiones	Indicadores de logro	Medios de verificación	Periodicidad	Responsables de la evaluación
1	Elabora un plan de acción para determinar los propósitos de la evaluación y objetivos del programa.	Planificación: Cumplimiento de objetivos	Define la estructura del proceso evaluación del programa de intervención.  Determina los propósitos del programa acorde la evaluación.	Plan del programa	Mensual / semestral	Equipo técnico
	Diseña estrategias para el uso de metodologías de intervención, monitoreo y seguimiento de actividades programadas.	Ejecución: actividades desarrolladas	Emplea métodos cuantitativos y cualitativos acorde con los propósitos del programa.  Ejecuta acciones evaluativas formativas y de proceso.	Organizador de estrategias metodológicas.	Mensual / semestral	Equipo técnico
	Diseña y ejecuta acciones para la evaluación del proceso y final del programa.	Evaluación: contrastación de propósitos	Emite juicios sobre la viabilidad de los datos cuantitativos y cualitativos.  Analiza resultados y repercusiones de las actividades desarrolladas.	Cuados de sistematización de resultados	Mensual / semestral	Equipo técnico
	Establece mecanismos de comunicación efectiva entre los agentes que intervienen en el programa y los beneficiarios.	Comunicación de resultados	Elabora informe de resultados de la intervención.  Establece mecanismos de comunicación eficientes.	Informe de resultados	Mensual / semestral	Equipo técnico

## 15. Sustentabilidad

La propuesta se implementó como respuesta a la necesidad de la incorporación de acciones innovadoras que contribuya el desarrollo y la consolidación de las competencias pedagógica, metodológicas y evaluativas de los docentes. En este sentido, las actividades desarrolladas tienen efecto positivo en la praxis educativa, su viabilidad en el tiempo requiere que se adopten estrategias de mejora en base a los resultados y los propósitos del programa.

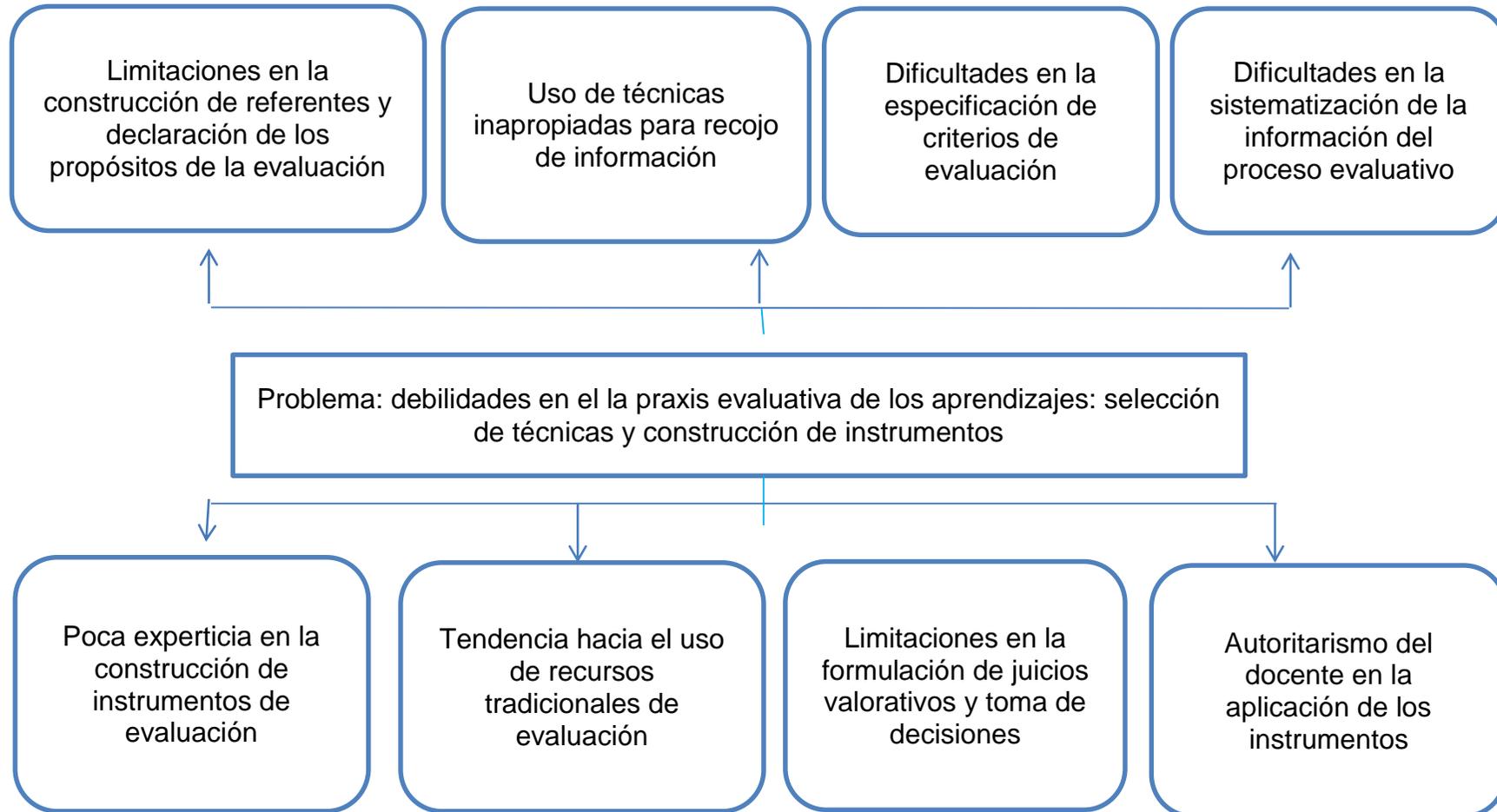
Un aspecto importante a tener en cuenta para la sustentabilidad de la propuesta pasa por la incorporación e involucramiento de los diversos factores que implica la acción educativa:

- Ejecutar una constante retroalimentación de los procesos de la propuesta; mejora continua.
- Formar círculos de estudios y capacitación permanente (expertos en evaluación de aprendizajes) con el perfil acorde al puesto.
- Disponer de recursos económicos suficientes para la incorporación de herramientas.
- Comunicar a la comunidad educativa los resultados del programa; ayuda a aumentar el impacto.
- Publicar los resultados de la investigación en revistas de alto impacto.

Es importante tener en cuenta que la intervención debe responder a una visión integral del desarrollo del docente y la institución, y que deben considerar las posibles sinergias y complementariedades que existen entre los diferentes actores.

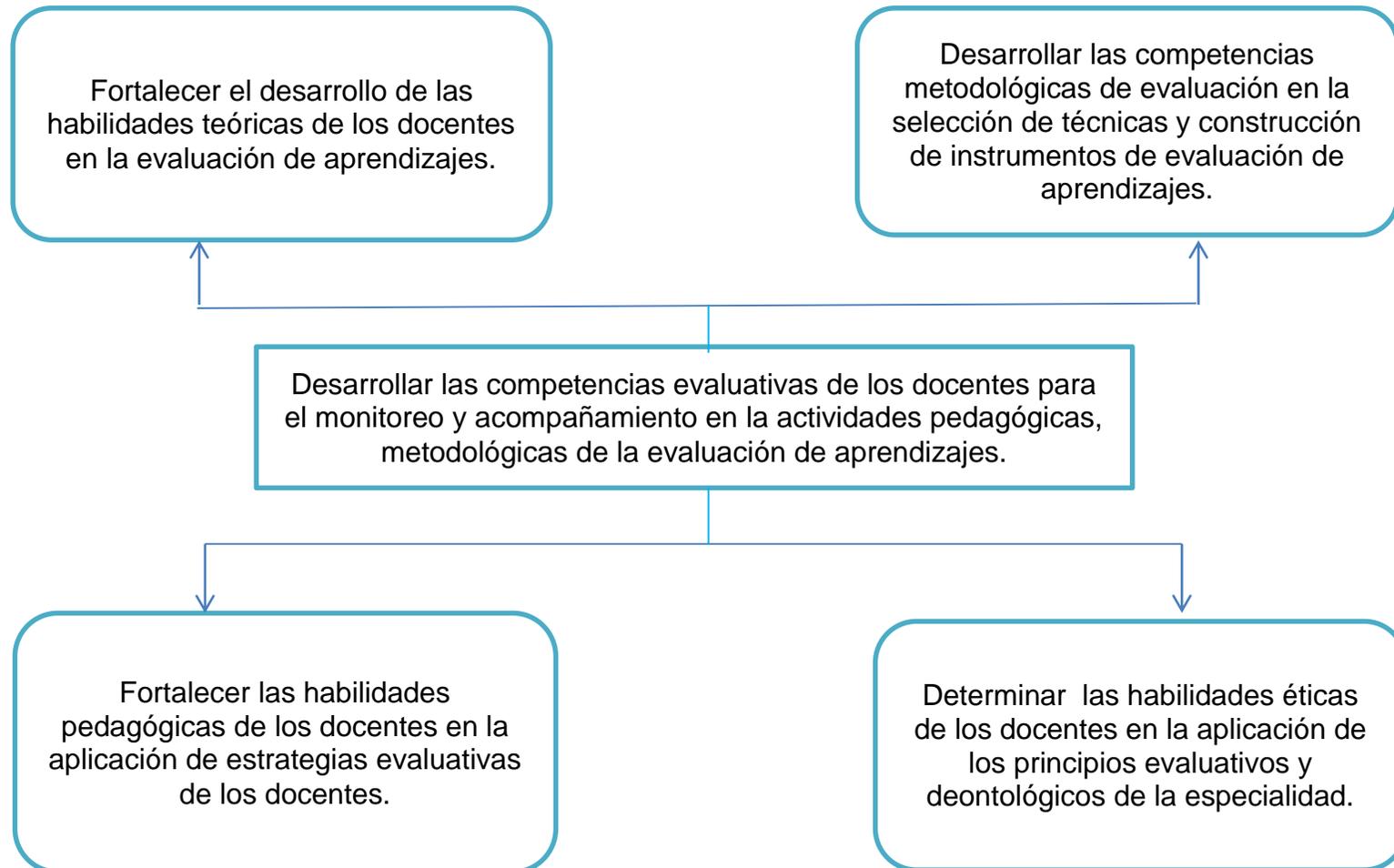
## Anexo 1

### Árbol de problemas



## Anexo 2

### Árbol de objetivos





**ESCUELA DE POSGRADO**  
UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

## **ACTA DE APROBACIÓN DE ORIGINALIDAD DE LOS TRABAJOS ACADÉMICOS DE LA UCV**

Yo, Mitchell Alarcón Díaz, docente de la Escuela de Posgrado de la UCV y revisor del trabajo académico titulado Influencia del taller “dominio cognitivo y procedimental de la competencia” en la selección de técnicas y construcción de instrumentos de evaluación en docentes de educación superior, 2017” de la estudiante: Irene Soto Hinostroza; y habiendo sido capacitado e instruido en el uso de la herramienta Turnitin, he constatado lo siguiente: Que el citado trabajo académico tiene un índice de similitud constato 24% verificable en el reporte de originalidad del programa turnitin, grado de coincidencia mínimo que convierte el trabajo en aceptable y no constituye plagio, en tanto cumple con todas las normas del uso de citas y referencias establecidas por la universidad César Vallejo.

Lima, 12 de marzo del 2018

**Mitchell Alarcón Díaz**

**DNI: 09728050**



Influencia del taller “dominio cognitivo y procedimental de la competencia” en la selección de técnicas y construcción de instrumentos de evaluación en docentes de educación superior, 2017

**TESIS PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE:**  
Doctor en educación

**AUTOR:**  
Mg. Ireneo Soto Hinojosa

Resumen de coincidencias

24 %

- 1 destpsistemas.minedu... 1 %  
Fuente de Internet
- 2 María José Rodríguez ... 1 %  
Publicación
- 3 myside.es 1 %  
Fuente de Internet
- 4 unesdoc.unesco.org 1 %  
Fuente de Internet
- 5 sbecdb035178db168.ji... 1 %  
Fuente de Internet
- 6 Entregado a Universida... 1 %  
Trabajo del estudiante



FORMULARIO DE AUTORIZACIÓN PARA LA PUBLICACIÓN ELECTRÓNICA DE LAS TESIS

1. DATOS PERSONALES

Apellidos y Nombres: (solo los datos del que autoriza)

D.N.I. : 09889969
Domicilio : M2-135, LOT.18 - BOCANEGRA - CALLAO
Teléfono : Fijo : 4845710 Móvil : 999502699
E-mail : isoto.hinoastroza@gmail.com

2. IDENTIFICACIÓN DE LA TESIS

Modalidad:

[ ] Tesis de Pregrado

Facultad :
Escuela :
Carrera :
Título :

[x] Tesis de Posgrado

[ ] Maestría

[x] Doctorado

Grado : Doctor
Mención : Educación

3. DATOS DE LA TESIS

Autor (es) Apellidos y Nombres:

Soto Hinoastroza, Ireneo

Título de la tesis:

Influencia del taller Dominio Cognitivo y procedimental de la competencia en la selección de técnicas y construcción de Instrumentos de evaluación en docentes de educación Superior, 2017.

Año de publicación : 2018

4. AUTORIZACIÓN DE PUBLICACIÓN DE LA TESIS EN VERSIÓN ELECTRÓNICA:

A través del presente documento,

Si autorizo a publicar en texto completo mi tesis.

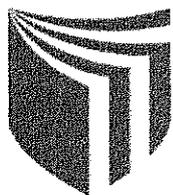


No autorizo a publicar en texto completo mi tesis.



Firma : [Signature]

Fecha : 17/10/2018



# UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

## AUTORIZACIÓN DE LA VERSIÓN FINAL DEL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN

CONSTE POR EL PRESENTE EL VISTO BUENO QUE OTORGA EL ENCARGADO DE INVESTIGACIÓN DE

ESCUELA DE POSGRADO

A LA VERSIÓN FINAL DEL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN QUE PRESENTA:

SOTO HINOSTROZA, IRENEO

INFORME TITULADO:

INFLUENCIA DEL TALLER DOMINIO COGNITIVO Y PROCEDIMENTAL  
DE LA COMPETENCIA EN LA SELECCIÓN DE TÉCNICAS Y  
CONSTRUCCIÓN DE INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN EN DOCENTES  
DE EDUCACIÓN SUPERIOR, 2017.

PARA OBTENER EL TÍTULO O GRADO DE:

DOCTOR EN EDUCACIÓN

SUSTENTADO EN FECHA: 20 DE DICIEMBRE DE 2018

NOTA O MENCIÓN: APROBADO POR UNANIMIDAD



[Firma]  
FIRMA DEL ENCARGADO DE INVESTIGACIÓN