

UNIVERSIDAD PRIVADA DE TACNA
ESCUELA DE POSTGRADO
DOCTORADO EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN
GESTIÓN EDUCATIVA



LA EVALUACIÓN POR COMPETENCIAS Y LA
FORMACIÓN INICIAL DOCENTE EN EL INSTITUTO
SUPERIOR PEDAGÓGICO, MERCEDES CABELLO DE
CARBONERA, MOQUEGUA 2021.

TESIS

Presentada por:

Mag. Rose Mary Milagros Vera Herrera

ORCID: 0000-0003-4849-2860

Asesor:

Dr. Luis Celerino Catacora Lira

ORCID: 0000-0002-7823-9316

Para obtener el Grado Académico de:
DOCTOR EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN GESTIÓN
EDUCATIVA

TACNA – PERÚ

2022

PÁGINA DEL JURADO

**UNIVERSIDAD PRIVADA DE TACNA
ESCUELA DE POSTGRADO
DOCTORADO EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN GESTIÓN EDUCATIVA
Tesis**

“La evaluación por competencias y la formación inicial docente en el Instituto Superior Pedagógico, Mercedes Cabello de Carbonera, Moquegua 2021”

Presentada por:

Mag. Rose Mary Milagros Vera Herrera

Tesis sustentada y aprobada el 05 de mayo del 2022; ante el siguiente jurado examinador:

PRESIDENTE: Dra. Yanina María VALDIVIA TAPIA

SECRETARIO: Dra. Milagros Cecilia HUAMAN CASTRO

VOCAL: Dra. Yoysi Magali PAREDES AYCA

ASESOR: Dr. Luis Celerino Catacora Lira

DECLARACIÓN JURADA DE ORIGINALIDAD

Yo ROSE MARY MILAGROS VERA HERRERA, en calidad de: graduada del Doctorado en Educación con mención en gestión educativa de la Escuela de Postgrado de la Universidad Privada de Tacna, identificado (a) con DNI: 04431142

Soy autor (a) de la tesis titulada:

“La evaluación por competencias y la formación inicial docente en el Instituto Superior Pedagógico, Mercedes Cabello de Carbonera, Moquegua 2021”

DECLARO BAJO JURAMENTO

Ser el único autor del texto entregado para obtener el grado académico de doctor, y que tal texto no ha sido entregado ni total ni parcialmente para obtención de un grado académico en ninguna otra universidad o instituto, ni ha sido publicado anteriormente para cualquier otro fin.

Así mismo, declaro no haber trasgredido ninguna norma universitaria con respecto al plagio ni a las leyes establecidas que protegen la propiedad intelectual.

Declaro, que después de la revisión de la tesis con el software Turnitin se declara 25 % de similitud, además que el archivo entregado en formato PDF corresponde exactamente al texto digital que presento junto al mismo.

Por último, declaro que para la recopilación de datos se ha solicitado la autorización respectiva a la empresa u organización, evidenciándose que la información presentada es real y soy conecedor (a) de las sanciones penales en caso de infringir las leyes del plagio y de falsa declaración, y que firmo la presente con pleno uso de mis facultades y asumiendo todas las responsabilidades de ella derivada.

Por lo expuesto, mediante la presente asumo frente a LA UNIVERSIDAD cualquier responsabilidad que pudiera derivarse por la autoría, originalidad y veracidad del contenido de la tesis, así como por los derechos sobre la obra o invención presentada. En consecuencia, me hago responsable frente a LA UNIVERSIDAD y a terceros, de cualquier daño que pudiera ocasionar, por el incumplimiento de lo declarado o que pudiera encontrar como causa del trabajo presentado, asumiendo todas las cargas pecuniarias que pudieran derivarse de ello en favor de terceros con motivo de acciones, reclamaciones o conflictos derivados del incumplimiento de lo declarado o las que encontrasen causa en el contenido de la tesis, libro o invento.

De identificarse fraude, piratería, plagio, falsificación o que el trabajo de investigación haya sido publicado anteriormente; asumo las consecuencias y sanciones que de mi acción se deriven, sometiéndome a la normatividad vigente de la Universidad Privada de Tacna.

Lugar y fecha: Tacna, 05 de Mayo 2022



Nombres y apellidos: Rose Mary Milagros Vera Herrera
DNI: 04431142

Dedicatoria

A nuestro divino creador, quien
con su inmenso amor permite que los proyectos de vida se concreten
constantemente, a mi familia: esposo e hijos por su comprensión y apoyo
durante el proceso formativo y elaboración de la
presente tesis de investigación.

Rose Mary.

Agradecimientos

El
reconocimiento al equipo de profesionales de la Universidad Privada de
Tacna, por el desarrollo formativo diverso en aspectos teóricos y prácticos,
el esfuerzo e impulso para la continuidad y búsqueda de calidad y
eficacia en la formación.

Rose Mary

Índice de Contenidos

PÁGINA DEL JURADO	iv
DECLARACIÓN JURADA DE ORIGINALIDAD	v
Dedicatoria	iv
Agradecimientos	iv
Índice de Contenidos	v
Índice de Tablas	ix
Índice de Figuras	xii
ABSTRACT	xv
INTRODUCCIÓN.....	16
CAPÍTULO I.....	16
EL PROBLEMA	16
1.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	16
1.2. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA.....	19
1.2.1. Interrogante principal.	19
1.2.2. Interrogantes secundarias:	19
1.3. JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN.....	20
1.4. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	22
1.4.1. Objetivo general.	22
1.4.2. Objetivos específicos.....	22
CAPÍTULO II.....	24
MARCO TEÓRICO	24
2.1. ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN	24
2.1.1. Antecedentes internacionales:	24
2.1.2. Antecedentes Nacionales:.....	28
2.2. BASES TEÓRICAS DE EVALUACIÓN POR	
COMPETENCIAS	29
2.2.1. FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS DE LA EVALUACIÓN.....	29
2.2.2. Definición de Evaluación	35

2.2.3.	Evaluación por competencias.	36
2.2.4.	La evaluación por competencias es el proceso formativo.	38
2.2.5.	Elementos claves de la evaluación formativa.	38
2.2.6.	Significado de la evaluación por competencias.	39
2.2.7.	Importancia de la evaluación por competencias.	40
2.2.8.	Tipos de evaluación.	41
2.2.9.	Los procesos de la evaluación por competencias	42
2.2.10.	Ámbitos de la evaluación por competencias.	43
2.2.11.	Criterios de evaluación por competencias.	43
2.2.12.	Características de la evaluación por competencias.	44
2.2.13.	Funciones de la evaluación	45
a)	Pedagógica	45
b)	Retroinformación	45
c)	Reforzamiento	45
d)	Toma de decisiones	46
e)	Social	46
2.2.14.	Dimensiones de la evaluación por competencias.	46
a)	Planeación de la evaluación de los aprendizajes:	47
b)	Selección y construcción de instrumentos:	47
c)	Codificación y calificación de la información	47
d)	Análisis e interpretación de los resultados	48
e)	Formulación de juicios y toma de decisiones.	48
2.2.15.	Características de la evaluación.	49
2.2.16.	Instrumentos de evaluación por competencias.	51
BASES TEÓRICAS DE FORMACIÓN INICIAL DOCENTE.....		56
2.2.17.	Enfoque por competencias en la Formación Inicial Docente .	56
2.2.18.	El modelo de Formación Inicial Docente.....	57
2.2.19.	Calidad y formación inicial docente	58
2.2.20.	Formación inicial docente.	59
2.2.21.	Formación inicial docente en Perú.....	60
2.2.22.	Desafíos de las sociedades del siglo XXI.....	62

2.2.23.	Diseño curricular de formación docente.	63
2.2.24.	El perfil de egreso de formación inicial docente.	65
2.2.25.	Dimensiones del modelo de formación inicial docente.	67
2.3.	DEFINICIÓN DE CONCEPTOS.....	74
CAPITULO III.....		78
MARCO METODOLÓGICO.....		78
3.1.	HIPÓTESIS	78
3.1.1.	Hipótesis general.....	78
3.1.2.	Hipótesis específicas.	78
3.2.	VARIABLES	79
A.-	Dimensión personal.....	80
3.3.	TIPO Y DISEÑO DE INVESTIGACIÓN	80
3.4.	NIVEL DE INVESTIGACIÓN.....	81
3.5.	ÁMBITO Y TIEMPO SOCIAL DE LA INVESTIGACIÓN....	81
3.6.	POBLACIÓN Y MUESTRA.....	82
3.7.	PROCEDIMIENTOS, TECNICAS E INSTRUMENTOS.....	84
A continuación, presentamos la escala de valoración de la variable, en el que cada ítem tiene un valor que fluctúa entre 1- 5.		86
3.8.	VALIDACIÓN DE LOS INSTRUMENTOS	87
CAPÍTULO IV		90
RESULTADOS.....		90
4.1.	DESCRIPCIÓN DEL TRABAJO DE CAMPO.....	90
4.2.	DISEÑO DE LA PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS.	91
4.3.	ANÁLISIS ESTADÍSTICO DE LOS RESULTADOS.....	91
4.3.1.	Análisis descriptivo de la Variable “Evaluación de Competencias”	91
4.3.2.	Análisis descriptivo de la variable “Formación Inicial Docente”	100
4.4.	PRUEBAS ESTADÍSTICAS.....	115
4.4.1.	Prueba de normalidad de Evaluación por Competencias	115
4.4.2.	Prueba de significatividad estadística sobre Evaluación por Competencias.....	116
4.4.3.	Prueba de normalidad de variable Formación Inicial Docente.....	118
4.4.4.	Prueba de significatividad estadística sobre Formación Inicial Docente	119
4.5.	VERIFICACIÓN DE HIPÓTESIS	122

4.5.1. Verificación de la primera hipótesis específica	122
4.5.2. Verificación de la segunda hipótesis específica	122
4.5.3. Verificación de la tercera hipótesis específica	123
4.5.4. Verificación de la cuarta hipótesis específica	126
4.5.5. Verificación de la quinta hipótesis específica.....	127
4.5.6. Verificación de la hipótesis general	129
CAPÍTULO V	132
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	132
5.1. CONCLUSIONES.....	132
5.2. RECOMENDACIONES O PROPUESTA	133
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	136
APÉNDICES.....	141

Índice de Tablas

Tabla 1 Estudiantes matriculados por carrera profesional	83
Tabla 2 Formadores del Instituto Superior Pedagógico	83
Tabla 3 Dimensiones – Ítem.....	85
Tabla 4 Dimensiones – Ítem.....	86
Tabla 5 Alpha de Cronbach.....	87
Tabla 6 : Alpha de Cronbach.....	88
Tabla 7 Evaluación por competencias.....	92
Tabla 8 Nivel de comprensión de las competencias del perfil.....	93
Tabla 9 Nivel de establecimiento de desempeños específicos.	94
Tabla 10 Nivel de definición de evidencias de aprendizaje.	95
Tabla 11 Nivel de recopilación de evidencias de aprendizaje.teracción continua y directa	96
Tabla 12 Nivel de valoración de nivel de los aprendizajes.	97
Tabla 13 Nivel de retroalimentación de los aprendizajes.	98

Tabla 14 Tabla resumen del análisis por dimensiones	99
Tabla 15 Nivel de Formación Inicial Docente sociales.....	100
Tabla 16 Nivel de formación personal	101
Tabla 17 Nivel de Conducta ética	102
Tabla 18 Nivel de procesos de reflexión	103
Tabla 19 Nivel de salud integral	104
Tabla 20 Nivel de formación profesional pedagógico	105
Tabla 21 Nivel de dominio de teoría y contenidos.....	106
Tabla 22 Nivel de Contextualización de Currículodades con los sentimientos	107
Tabla 23 Nivel de desarrollo de procesos pedagógicos	108
Tabla 24 Nivel de Desempeño Efectivo ador Desempeño Efectivo	109
Tabla 25 Nivel de formación Social Comunitariohabilidades con los sentimientos	110
Tabla 26 Nivel de Interactuación con otros actoreslidades con los sentimientos	111
Tabla 27 Nivel de Interactuación Socialntimientos	112

Tabla 28 Nivel de Desarrollo de Proyectos Comunitariosde las habilidades con los sentimientos	113
Tabla 29 Tabla resumen del análisis por dimensiones	114
Tabla 30 Prueba de normalidad para una Muestra	115
Tabla 31 Base de datos de las dimensiones.....	117
Tabla 32 Prueba de normalidad para una muestra	119
Tabla 33 Prueba de correlación V de Cramer	125
Tabla 34 Prueba de correlación V de Cramer	126
Tabla 35 Prueba de correlación V de Cramer	128
Tabla 36 Prueba de correlación V de Cramer	130

Índice de Figuras

Figura 1 Evaluación por competencias	92
Figura 2 Nivel de comprensión de las competencias del perfil.....	93
Figura 3 Nivel de percepción sobre el establecimiento de desempeños específicos.....	94
Figura 4 Nivel de percepción sobre la definición de evidencias de aprendizaje	95
Figura 5 Nivel de percepción sobre la recopilación de evidencias de aprendizaje	96
Figura 6 Nivel de percepción sobre la valoración del nivel de los aprendizajes.....	97
Figura 7 Nivel de percepción sobre la retroalimentación de los aprendizajes	98
Figura 8 Nivel de percepción sobre Formación Inicial Docente.....	100
Figura 9 Nivel de percepción sobre la formación personal.....	101
Figura 10 Nivel de percepción sobre Conducta Ética	102
Figura 11 Nivel de percepción sobre procesos de reflexión	103

Figura 12 Nivel de percepción sobre salud Integral.....	104
Figura 13 Nivel de percepción sobre la evaluación del aprendizaje	105
Figura 14 Nivel de percepción sobre dominio de teoría y contenido.....	106
Figura 15 Nivel de percepción sobre contextualiza el currículo	107
Figura 16 Nivel de percepción sobre los procesos pedagógicos	108
Figura 17 Nivel de percepción sobre el desempeño efectivo	109
Figura 18 Nivel de percepción sobre formación social comunitario	110
Figura 19 Nivel de percepción sobre interacción con otros actores....	111
Figura 20 Nivel de percepción sobre interacción social	112
Figura 21 Nivel de percepción sobre desarrollo de proyectos comunitarios	113

RESUMEN

El objetivo general que tuvo la investigación fue determinar cómo se relaciona la Evaluación por Competencias con la Formación Inicial Docente en el Instituto Superior Pedagógico Público Mercedes Cabello de Carbonera, Moquegua, 2021. Para el logro del objetivo se ha desarrollado la investigación de tipo básica, con nivel correlacional. En la investigación participaron 32 docentes y 194 estudiantes. Para medir las variables se utilizó la técnica de la encuesta y como instrumento el cuestionario validadas con el coeficiente de Alpha de Cronbach, con valores de (0.911 y 0.974) respectivamente. En los resultados de la investigación se ha obtenido que la Evaluación por Competencias se relaciona de manera directa y significativa con la Formación Inicial Docente ($p=0.00$; $V=0.705$). Así mismo, se encontró que la Evaluación por competencias se relacionan positiva y significativamente con el desarrollo personal de los estudiantes ($p=0.000$; $V=0.733$), asimismo se revela que la Evaluación por Competencias se relaciona en forma significativa con la Formación Profesional Pedagógica ($p=0.000$; $V=0.616$), y finalmente se demuestra que la Evaluación por Competencias se relaciona en forma significativa con la Formación Social Comunitaria ($p=.000$; $V=.596$). Se concluye, desde la percepción de los estudiantes, que la Evaluación por Competencias en el Instituto Superior Pedagógico Público Mercedes Cabello Carbonera de Moquegua, están estrechamente asociadas con la Formación Inicial Docente, el nivel de confianza es de 95%.

Palabras clave: Evaluación por competencias, formación inicial docente, educación superior, actitudes, valores.

ABSTRACT

The general objective of the research was to establish how Competency Assessment is related to Initial Teacher Training at the Mercedes Cabello Carbonera Higher Public Pedagogical Institute, Moquegua, 2021. For this, a basic research was developed, at a descriptive level and with a correlational design. 32 teachers and 194 students participated in the research. To measure the variables, the survey technique was used, validated with Cronbach's Alpha coefficient, with values of (0.911 and 0.974) respectively. The results of the research show that the Competency Assessment has a direct and high intensity relationship with Initial Teacher Training ($p = 0.00$; $V = 0.705$). Likewise, it was found that the Evaluation by competences are related positively and with high intensity with the personal development of the students ($p = 0.000$; $V = 0.733$), it is also revealed that the Evaluation by Competences is significantly related to Training Pedagogical Professional ($p = 0.000$; $V = 0.616$), and finally it is shown that the Competency Assessment is significantly related to Community Social Training ($p = .000$; $V = .596$). It is concluded, from the students' perception, that the Competency Assessment at the Mercedes Cabello Carbonera Public Pedagogical Institute of Moquegua are closely associated with Initial Teacher Training, with a confidence level of 95%.

Keywords: Competency assessment, initial teacher training, higher education, attitudes, values .

INTRODUCCIÓN

Actualmente el sistema educativo está experimentando un conjunto de innovaciones con la finalidad de mejorar la calidad educativa en nuestro país. El Ministerio de Educación viene promoviendo la modernización del nivel de Educación Superior Pedagógica, porque constituye el eje principal del sistema educativo, al tener la responsabilidad de formar a los futuros profesores que tendrán la misión de educar a la niñez y juventud de la nación.

Las transformaciones de los Diseños Curriculares son acciones que impulsan y fortalecen el sistema de educación superior, creando condiciones para la consolidación de la formación Inicial Docente, para atender la demanda de profesores creativos, innovadores y proactivos, que contribuyan con el desarrollo educativo del país.

Se considera a la educación como un fenómeno de tipo personal -histórico -social-ideológico, tiene su origen en la sociedad y garantiza la forma de supervivir y progresar. Esto es parte de una sociedad real; por lo que no debe ser un procedimiento que se divorcia de su contexto; muy por lo contrario, se vincula a la dinámica histórica que es propia. Cuando se habla del proceso socio cultural, se espera que facilite y haga posible el desarrollo de manera integral de la persona, lo que es indispensable para que se desarrolle el factor socioeconómico de un país.

La labor del docente es fundamental para que los estudiantes aprendan y trasciendan en la práctica pedagógica, considerando las limitaciones que actualmente nos impone la crisis sanitaria. La misión de formar estudiantes competentes y con una sólida base en valores es una responsabilidad muy delicada que los Institutos de Educación Superior Pedagógica deben de cumplir.

La evaluación por competencias es una tarea pedagógica muy compleja que los docentes formadores deben de implementar y ejecutar con la finalidad de asegurar la calidad en la Formación Inicial Docente. La presente investigación está orientada a conocer y determinar la relación que existe entre estas dos variables.

La investigación se desarrolla en capítulos, en el capítulo uno, se realiza el planteamiento de la problemática, donde se hace una descripción de todo lo que se observó en la investigación, lo que origina el planteamiento de la interrogante principal y preguntas secundarias, de allí surgen los objetivos tanto el general como los específicos; que son parte de este primer capítulo.

En el capítulo dos, se ha considerado el marco teórico, donde también se ha consignado los antecedentes de la investigación y la base teórica de cada una de las variables de investigación: Evaluación por competencias y la Formación Inicial, lo que permitirá conocer de manera profunda el sustento teórico.

En cuanto al tercer capítulo, se ha consignado el marco metodológico, donde se han estructurado las hipótesis, las cuales serán contrastadas, con la información que se vaya recogiendo en el proceso, lo mismo que la operacionalización de las variables. Asimismo, se tiene el tipo y diseño de investigación, la población, muestra y los procedimientos y técnicas utilizadas para el trabajo de campo.

En el cuarto capítulo se presentan los resultados, del comportamiento de las dos variables y sus dimensiones, así como las pruebas estadísticas para la comprobación de la hipótesis que se ha planteado.

Por último, en el capítulo cinco, se presentan las conclusiones a las que se arribaron, además de las recomendaciones propuestas; posteriormente el análisis de los datos recolectados en el campo.

Podríamos afirmar que luego de la presentación de los resultados y los hallazgos

obtenidos, en cuanto a la percepción de los estudiantes y la apreciación de los maestros se tiene que existe una correlación entre ambas variables; puesto que a mayor comprensión e implementación que se tenga del enfoque por competencias; mayor será el nivel de percepción de los estudiantes en cuanto a su formación inicial docente; partiendo de la premisa que la Evaluación por competencias es un proceso de valoración a las actuaciones de los sujetos; el cual lo prepara para la reflexión de su propio aprendizaje y para la toma de decisiones desarrollando en él la capacidad crítica que lo conlleva a desarrollar sus competencias profesionales; esta apreciación que tienen los docentes considerada buena; puesto que un 59,38%, así lo señala, influye de manera favorable en la percepción que tienen los estudiantes, acerca de su Formación inicial Docente; dado que según los resultados un 50% lo manifiesta de esa manera; ambos resultados al ser comprobados estadísticamente a través de la prueba de correlación V de Cramer, se ha obtenido un 0,705 de correlación, lo que significa que es una correlación positiva alta.

CAPÍTULO I

EL PROBLEMA

1.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Los nuevos currículos educacionales asumen escenarios que deben reconocer la importancia del desempeño docente para crear y adecuar diversos métodos didácticos que orienten el desarrollo de sus competencias y su aplicación al contexto sociocultural, donde la evaluación se transforme en una herramienta que procure la mejora del educando y del proceso educativo en general, en lugar de un mecanismo que mide o castiga (Delors, 1997). En la educación superior, el currículo por competencia centra la mirada en los perfiles de las carreras alineadas a la gestión del talento humano, desarrollo de los desempeños para mejorar los niveles de empleabilidad de acuerdo, a las demandas del contexto laboral.

Actualmente se espera que la evaluación por competencias sea articulada, de manera íntima con el planteamiento metodológico; ya que permitirá a los estudiantes y a docentes tener una forma de comunicación permanente y de esa forma se potencialice la evolución de los objetivos propuestos, desde el conocimiento; de la misma forma la importancia de obtener un desempeño integral; esto representa un cambio a la conducta del estudiante, docente, familia y todo factor que se compromete con cada proceso de formación (Vargas, Mejía y López, 2018).

La competencia es una forma de combinar dinámicamente los conocimientos, la comprensión las capacidades y las habilidades que se van

incrementando en la diversidad de las etapas de los programas educativos.

El proyecto Tuning ha sido llevado a cabo en Europa en 100 universidades, como experiencia y en América Latina desde el año 2001. El objetivo de este proyecto se enmarca en los procedimientos de Praga Berlín – Bolonia; mediante el cual se ha ido creando un espacio para mejorar las competencias genéricas y específicas en la educación superior en Europa (Fernández, 2007).

Teniendo en consideración la realidad de otros países de la región, Perú está viviendo una gran conmoción por introducir al plano educativo el enfoque por competencias; sin embargo, existe confusión e incertidumbre, lo que ocasiona el cambio en esta reforma. De igual forma se debe tener en cuenta que la definición de competencia es polisémico y complejo, lo mismo que no existe una teoría que se unifique al sustento de este enfoque, dado a que se carece de experiencia en la puesta en práctica de un currículo que se base en las competencias.

La manera de enseñar en un enfoque competitivo, es una posición que resurge en todo el mundo con una tendencia muy inusual pero buena, este resurgimiento se ha dado desde el final del siglo XX, hasta la actualidad; conforme a los aportes de Tobón (2001). Es cotidiano ver las referencias constantes que se le atribuyen a conceptos tales como formación por competencias, aprendizaje por competencias, currículo que se basa en competencias, evaluación por competencias, entre otros. Se insinúa a las competencias básicas para la educación básica obligatoria y a las competencias profesionales para la educación superior. Hay diferentes enfoques y clasificaciones de las competencias; teniendo en cuenta el marco teórico y cultural que se haya adoptado.

La evaluación es un tema que ha venido causando una gran agitación entre

los docentes. Durante mucho tiempo se ha acostumbrado a realizar la calificación de lo trabajado por los estudiantes, de allí que se hace una emisión de los calificativos de sus actitudes e ideas. Pero, si se considera la información abundante a la que tienen acceso los estudiantes; y además la nueva visión acerca de la educación a nivel mundial, esta forma tradicional de evaluar a entrado en crisis, cuando se relaciona con la respuesta que la sociedad del conocimiento demanda de la educación básica, media y superior. Teniendo en cuenta esta situación que se vive actualmente en diversos países, ha ido evolucionando una propuesta que se plantea desde el enfoque socio – formativo, que a través del trabajo cooperativo está naciendo una nueva experiencia de evaluación dentro de las universidades, institutos públicos y privados; lo mismo que en las organizaciones que se encargan del proceso educativo con tanta importancia.

La necesaria reflexión sobre los procesos formativos de los futuros docentes, ha permitido identificar las debilidades en los procesos de evaluación que se van desarrollando desde las acciones de la formación inicial, básicamente en las sesiones en aula, espacios en los cuales se enfatizan los procesos pedagógicos, apreciándose limitadas acciones de orientación para la evaluación de los aprendizajes. Los propósitos de la evaluación subyacen fundamentalmente en el análisis de las capacidades e indicadores y la propuesta básica de algunos instrumentos de evaluación. Se percibe la evaluación comprendida como un hito terminal y de resultados inmediatos. Así mismo, se aprecia el limitado análisis reflexivo de los datos recogidos, desvirtuando las dimensiones amplias de los procesos de la evaluación.

Al mejorar las estrategias en la formación inicial docente, se espera que los docentes asesoren y apliquen procesos evaluativos centrados en un enfoque por competencias, enfatizando la construcción de matrices, rúbricas e instrumentos de evaluación distintos, complementarios pertinentes y adecuados. Para lograrlo es necesario crear una cultura de reflexión sobre la

práctica, en tanto es la oportunidad de mejorar la calidad de la asistencia técnica, caminando a evaluar los desempeños de los estudiantes, es decir con la mirada holística de la competencia. Es importante reconocer que la evaluación, debe guardar relación con el enfoque de competencias, sin embargo, escasos avances en las capacitaciones y /o herramientas precisas se han analizado e implementado, lo cual demuestra la gran carencia de la aproximación primero a desarrollar la educación por competencias y claro está la evaluación en el mencionado sentido.

Los docentes formadores de los Institutos de Educación Superior Pedagógicos, luego de procesos de evaluación interna referidos a la gestión pedagógica, identificaron demandas y necesidades: insuficiente conocimiento sobre diseño y elaboración de instrumentos de evaluación por competencias. De lo cual se puede deducir que las conceptualizaciones referenciales sobre los procesos de evaluación son aceptables, sin embargo, la comprensión del enfoque aplicado a las acciones, estrategias de evaluación presentan aun la urgente necesidad de abordarse desde la teoría y la práctica y su constante reflexión.

Por otra parte, los procesos del aprendizaje y enseñanza van concatenados con la lumbre de los desempeños que deben alcanzar los estudiantes, es decir los formadores aun no comprenden que el desarrollo de capacidades, actitudes y habilidades se constituyen en elementos básicos para la formación en potencialidades y herramientas para enfrentar los retos del mundo contemporáneo. El enfoque de competencias promovido desde las instancias oficiales ha sido poco consistente, a partir del momento en que se pone en marcha diseños curriculares sin tener un sólido programa de formación continua para maestros en servicio de acuerdo con el nuevo enfoque.

En el Instituto Mercedes Cabello de Carbonera, el tema de la evaluación de las competencias requiere de mayor dominio y manejo, por parte de los

docentes formadores, quienes tienen la alta responsabilidad de asegurar la calidad de sus aprendizajes de los estudiantes. Evaluar competencias implica aproximarse al grado de dominio alcanzado en un momento determinado y de ninguna manera una medición exacta de su consecución por parte de los estudiantes. Además, como las competencias requieren tiempo para su desarrollo y maduración, lo más probable es que el dominio pleno de algunas de ellas en realidad se logre fuera del contexto de la institución, en otro momento posterior y lejos de la mirada del profesor/evaluador, pues será en escenarios de la vida real cuando el estudiante realmente pueda probar el dominio que posee de las competencias que la Institución intentó promover mediante el proceso formativo. La evaluación es un proceso inherente a la vida de las personas que buscan la mejora de su entorno y de sí mismas, y por ello es un tema que necesitamos abordar desde nuestra propia experiencia como docentes, padres de familia, empleados, empresarios, y cualquier otro rol que desempeñemos en la sociedad.

1.2. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

1.2.1. Interrogante principal.

¿Cuál es la relación que existe entre la Evaluación por Competencias y la Formación Inicial Docente en los estudiantes del Instituto Superior Pedagógico Público Mercedes Cabello de Carbonera, Moquegua, 2021?

1.2.2. Interrogantes secundarias:

- a) ¿Cuál es el nivel de apreciación de los docentes, sobre la implementación del proceso de evaluación por competencias en el Instituto Superior Pedagógico Mercedes Cabello de Carbonera, Moquegua, 2021?

- b) ¿Cuál es el nivel de percepción de los estudiantes sobre su formación inicial docente en el Instituto Superior Pedagógico Mercedes Cabello de Carbonera, Moquegua ,2021?
- c) ¿Cómo se relaciona la evaluación por competencias con el desarrollo personal de los estudiantes en Formación Inicial Docente en el Instituto Superior Pedagógico Mercedes Cabello de Carbonera, Moquegua ,2021?
- d) ¿Cómo se relaciona la evaluación por competencias con el desarrollo profesional pedagógica de los estudiantes en Formación Inicial Docente en el Instituto Superior Pedagógico Mercedes Cabello de Carbonera, Moquegua, 2021?
- e) ¿Cómo se relaciona la evaluación por competencias con el desarrollo social comunitaria de los estudiantes en Formación Inicial Docente en el Instituto Superior Pedagógico Mercedes Cabello de Carbonera, Moquegua, 2021?

1.3. JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

En el análisis del desarrollo de la formación inicial de docentes, se ha identificado debilidades en los procesos de evaluación que se van brindando desde las acciones del acompañamiento formativo, básicamente en los espacios de atención individualizada en los cuales se enfatizan los procesos pedagógicos, apreciándose limitadas acciones de orientación para la evaluación de los aprendizajes de parte de los formadores.

La metodología de identificar las estrategias de formación, asociadas a la evaluación permitirá a los docentes fortalezcan la reflexión de los procesos evaluativos implementados, desde la percepción, operativización e

implementación, construcción de instrumentos de evaluación. Para lograrlo es necesario, analizar la secuencia didáctica de la evaluación en un enfoque por competencias en las reuniones de formación así mismo el desarrollo de una cultura reflexiva sobre la práctica evaluativa, en tanto la oportunidad de mejorar la calidad de la asistencia técnica en las instituciones educativas formativas, caminando a evaluar los desempeños (competencia evaluativa del formador).

La presente corresponde a una investigación que permite identificar las perspectivas de la evaluación en el enfoque por competencias en la formación docente, identificando dimensiones e indicadores que subyacen y plantear una propuesta de un sistema de gestión de procesos de la evaluación en el enfoque por competencias, así mismo explicar las causalidades. Abordar la problemática identificada, cimienta la gestión de procesos de la evaluación en la formación docente, luego la ejecución y evaluación en el contraste con los objetivos e indicadores esperados. Además, la presente investigación tiene relevancia, por las razones detalladas:

- a) **Por identificación del enfoque por competencias.** El presente estudio tiene como finalidad brindar un aporte sobre lo trascendente del enfoque por competencias en el proceso formativo de los institutos pedagógicos.
- b) **Impulso de la reflexión de la práctica formativa.** La investigación busca determinar a través de la aplicación del instrumento, el nivel reflexivo de los docentes formadores, respecto del proceso enseñanza aprendizaje en el enfoque por competencias, esperando que este sea idóneo, eficiente o insuficiente.
- c) **La calidad del proceso evaluativo.** La investigación agregará el

conocimiento acerca de lo importante que es el uso de instrumentos, herramientas adecuadas a la evaluación de las competencias.

- d) **Relevancia en la calidad de la formación docente.** Con la presente investigación se ha contribuido con la educación como ciencia que trascenderá en la calidad de la formación docente, enmarcada en la evolución y valoración de las competencias de los maestros en formación.
- e) **El nuevo enfoque de los formadores de los Institutos pedagógicos.** El estudio profundiza como la identificación y reflexión sobre los enfoques de evaluación de las competencias en la educación superior pedagógica, genera procesos transformadores y cambios en la formación académica.
- f) **El impacto social.** Con los resultados obtenidos se han generado aportes a la teoría que implican nuevos conocimientos en el campo de la educación que contribuye con el desarrollo social de la comunidad educativa y al momento de gestionar dentro del ecosistema educativo en el nivel superior pedagógico.

1.4. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

1.4.1. Objetivo general.

Determinar la relación de la evaluación por competencias con la Formación inicial Docente en el Instituto Superior Pedagógico Mercedes Cabello de Carbonera, Moquegua, 2021.

1.4.2. Objetivos específicos.

- a) Determinar el nivel de apreciación de los docentes, sobre la implementación del proceso de evaluación por competencias en el Instituto Superior Pedagógico Mercedes Cabello de Carbonera, Moquegua, 2021.
- b) Identificar el nivel de percepción de los estudiantes sobre su formación inicial docente en el Instituto Superior Pedagógico Mercedes Cabello de Carbonera, Moquegua, 2021.
- c) Establecer la relación de la evaluación por competencias con el desarrollo personal de los estudiantes en Formación Inicial Docente en el Instituto Superior Pedagógico Mercedes Cabello de Carbonera, Moquegua, 2021.
- d) Establecer la relación de la evaluación por competencias con el desarrollo profesional pedagógica de los estudiantes en Formación Inicial Docente en el Instituto Superior Pedagógico Mercedes Cabello de Carbonera, Moquegua, 2021.
- e) Definir la relación entre la evaluación por competencias y el desarrollo social comunitaria de los estudiantes en Formación Inicial Docente en el Instituto Superior pedagógico Mercedes Cabello de Carbonera, Moquegua, 2021.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2.1. ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN

2.1.1. Antecedentes internacionales:

(Villa, 2013), en su artículo “Valoración del profesorado de magisterio sobre el aprendizaje basado en competencias implantado”, mostraron el grado de evolución del aprendizaje que se basa en las competencias (ABC) de las graduaciones del magisterio español. La muestra estuvo conformado por 145 individuos entre maestros y gestores. Los resultados que se presentaron del análisis factorial con 5 aspectos que hacen una descripción del proceso de aprender y enseñar: el acto de planificar con competencias, la gestión pedagógica, coordinación con los docentes, tutoría y evaluación y, por último la revisión y mejora. Los autores concluyen en decir que se evidenciaron discrepancias en algunos factores relacionados con la valoración del grado de realización, los gestores consideran que la revisión para la mejora de los docentes, resulta ser significativo menor que se percibe por los docentes. Para la recolección de la información se ha empleado un “cuestionario on line”; donde se ha logrado incluir distintos ítems de naturaleza cuantitativa y cualitativa que están orientados a descubrir cómo perciben los estudiantes sobre cómo está llevándose a cabo e aprendizaje que se basa en competencias en sus

universidades. La técnica aplicada fue el análisis importancia-realización la cual se aplica a un sinnúmero de tareas que se relacionan con la implantación del aprendizaje que se basa en un enfoque por competencias. En cuanto a las conclusiones, se tiene que tanto docentes como gestores evidencian de manera clara una postura positiva hacia el nuevo enfoque de Bolonia, y concretamente la importancia que se le da más al aprendizaje del educando y el enfoque por competencias; sin embargo solo un 60% de los maestros y gestores reciben sólo veinte horas a menos de formación, donde de manera especial, se tiene en cuenta la necesidad de actualización en cuanto al diseño y la metodología, que pide un gran cambio de paradigma, de igual forma los gestores, también consideraron que el grado de desarrollo que se alcanzó en la gestión pedagógica del llamado proceso de enseñanza – aprendizaje, de la tutoría y evaluación; es decir del actuar de los docentes, al realizar el seguimiento y la retroalimentación, además del hecho de orientar el aprendizaje y la revisión del proceso que conlleva la mejora, lo cual es de manera significativa menor que el que percibieron los maestros.

(Gómez,2009) publicaron el artículo “Competencias básicas de gestión del aprendizaje: evaluación de competencias de aprendizaje en alumnos de magisterio”, describieron la experiencia de entrenamiento de la competencia transversal gestión y procesamiento de la información desarrollada en la Universidad de Huelva en el curso 2008 /2009 a través del desarrollo de talleres con la colaboración de profesores de la Universidad de Oviedo y la Universidad Complutense de Madrid. La parte teórica de la actividad se centra en el modelo del procesamiento estratégico de la información del Prof. Martín del Buey en el año 1999. Este modelo se compone de tres fases: recepción (procesos de sensibilización y atención), transformación (proceso de comprensión y retención) y recuperación de la información (proceso de evocación, transferencia y comunicación). La

parte aplicada de los talleres se basó en la utilización de un cuestionario de autoevaluación de estrategias de aprendizaje por parte de los estudiantes; en tal caso el reto de experimentar metodologías docentes innovadoras para la adquisición de esta competencia transversal ha resultado a juicio de profesores y estudiantes como altamente positiva.

(García, 2010), en el libro *Aprendizaje y evaluación por competencias – secuencias didácticas*, recomendaron que, junto con la formación de los docentes en estrategias didácticas, también se lleve a cabo la implementación y gestión del currículum por competencias. De lo contrario, se corre el riesgo de aplicar estrategias didácticas novedosas en el aprendizaje de contenidos con bajo grado de pertinencia en lo disciplinar, investigativo, social y laboral-profesional. Esto es así porque la mayoría de estrategias no se han desarrollado con la orientación de formar competencias, sino que a partir del enfoque de las competencias las estrategias tradicionales se han reorientado y adaptado a los requerimientos de éstas. Tobón propone un enfoque sistémico complejo, se proponen diez pasos esenciales que pretenden contribuir a la gestión de la calidad del aprendizaje: Liderazgo organizacional, Programación estratégica, Estudio del contexto interno y externo, Elaboración y validación del perfil de egreso por competencias, Construcción de la malla curricular, Planificación de proyectos formativos, Gestión de recursos, Establecimiento de políticas de evaluación, Establecimiento de políticas de organización, Implementación de la gestión del talento humano docente y directivo por competencias.

Por su parte (Jiménez., 2010) publicaron el artículo “Modelo 360° para la evaluación por competencias (enseñanza-aprendizaje)”, donde postularon que el proceso de evaluación de la enseñanza, es de necesidad realizar un análisis del cambio en el rol del docente, con la finalidad de

determinar las competencias que como profesional debe desempeñar en la transformación del modelo educacional y la manera en que se da una valoración del desempeño, dado a que el modelaje de evaluación docente, de igual forma ha tenido transformaciones a lo largo de la historia y cambian según los objetivos de la educación. Es preciso conceptualizar qué entendimiento se tiene por esa situación, estableciendo cómo se obtiene el logro para que un estudiante aprenda, lo mismo que se debe tener presente que debe realizarse una evaluación ya sea de los contenidos conceptuales como también los procedimentales y actitudinales. Otro aspecto importante es establecer qué requerimientos son necesarios para el proceso de evaluación, pues estos son: la funcionalidad, sistematicidad, continuidad, integralidad y cooperatividad. Así mismo, existen técnicas e instrumentos para evaluar que emplean criterios cualitativos y cuantitativos; adicionalmente, el dominio de determinadas competencias se establece por rangos de desempeño. Con base en lo anterior, se llegó a la propuesta de un modelo de evaluación de 360° —para el proceso de enseñanza-aprendizaje— integral, efectivo y eficiente, con el objetivo de proporcionar información en tiempo y forma a los agentes involucrados en éste. El modelo de evaluación propuesto enfatizó la importancia de que la evaluación sea realizada por todos los agentes involucrados con el objetivo de triangular la información, mejorar y orientar la autopercepción del desempeño, así como propiciar la mejora continua del proceso. Respecto a la evaluación del desempeño del alumno: autoevaluación, coevaluación y la heteroevaluación, con lo que la evaluación deja de ser unidireccional ; más bien se evaluaría los resultados obtenidos, los procedimientos y el desarrollo que se ha logrado, en el transcurso del ciclo escolar. Es necesario plantear que con la investigación realizada se ha logrado la resignificación de la definición de evaluación, comprendida como el concepto integral de un proceso; de allí que el modelo de evaluación 360° del proceso de enseñar y aprender se da de manera viable y factible de ser empleado por los maestros del IPN, ya que añade la exigencia que se viene imponiendo en el modelo educativo

institucional.

2.1.2. Antecedentes Nacionales:

(Silva, 2018) sustentó la Tesis Doctoral *La práctica docente y las competencias evaluativas de los profesores del Colegio Tecnológico Don Bosco* de Arica, en la Universidad Privada de Tacna. Tuvo como propósito identificar si existe relación entre la práctica docente y el enfoque de evaluación de los docentes del colegio Tecnológico Don Bosco de Arica, en el año 2017. Luego de la aplicación de sus instrumentos, arribó a las siguientes conclusiones: Existe relación entre las competencias evaluativas y la práctica docente; considerando que, a mayor experiencia laboral, las competencias evaluativas se hallan en un nivel avanzado; lo que significa que hay un mejor dominio; en cuanto a los docentes que cuentan con menos años de práctica docente, se hallan en un nivel intermedio, en cuanto a las competencias de evaluación. El tipo de estudio realizado, es de tipo explicativo – correlacional, el cual se encargó de buscar y explicar las variables: la práctica docente y las competencias evaluativas de los docentes. La primera fase se ha realizado, para poder recordar las definiciones y tipos de evaluación, en la segunda fase se ha elaborado una encuesta, para la recolección de antecedentes de la práctica de los docentes, teniendo en consideración la experiencia, es decir sus años como docente de aula, lo mismo que las competencias evaluativas. La población objetivo se conformó por 24 docentes de aula, la muestra es de 20 docentes. El autor concluye, manifestando que es necesario que los maestros se involucren en la lectura, realizando un análisis del Marco para la buena enseñanza,

Y considerando lo analizado, la reflexión sobre las prácticas pedagógicas, además se evalúe a partir de los cuatro dominios y así poder determinar en qué dominio, aún existen falencias. En cuanto a los tipos de

evaluación, los docentes han logrado identificar, siendo sus puntos débiles la heteroevaluación, la coevaluación, autoevaluación, según la intencionalidad (sumativa, formativa y diagnóstica); los instrumentos de evaluación (rúbricas y la lista de cotejo).

2.2. BASES TEÓRICAS DE EVALUACIÓN POR COMPETENCIAS

2.2.1. FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS DE LA EVALUACIÓN

La evaluación es un término relativamente reciente en el campo de la Pedagogía, ya que ha estado fuertemente vinculado al concepto de *medida*, debido a que su procedencia deriva del campo empresarial. Así, al igual que la empresa mide, cuantitativamente, los resultados alcanzados en sus procesos de producción, en el campo educativo se pretendió medir, también cuantitativamente, los aprendizajes adquiridos por el alumnado a lo largo del proceso de formación. Esta visión, sin embargo, ha sido desplazada por otras concepciones que han replanteado y diversificado los ámbitos y objetos de la evaluación.

Quizás, como venimos diciendo, la primera observación que tendríamos que hacer es que no existe, en la actualidad, una única respuesta cuando nos interrogamos acerca de qué es la evaluación.

Esta observación, además, cobra más sentido cuando realizamos un acercamiento a este concepto desde una visión no restringida al ámbito del aprendizaje. Así, podríamos adelantar que la evaluación se presenta como una actividad que ha evolucionado hacia planteamientos en los que se han incorporado nuevos modelos evaluativos y nuevos objetos de evaluación, dando lugar a diferentes aproximaciones evaluativas.

Ralph W. Tyler, en su *General Statement of Education*, publicado en el año 1942, incorpora en el ámbito pedagógico el concepto de evaluación. Este autor introduce el término al amparo de un estudio que trata de examinar

la efectividad de ciertos currículos innovadores y las estrategias que los desarrollan. De esta manera, el concepto de evaluación surge asociado a la valoración de los objetivos que se pretenden alcanzar en los programas. Específicamente, Tyler incorpora el concepto en los siguientes términos:

Evaluar es el proceso que determina hasta qué punto se han conseguido los objetivos educativos. (Tyler, 1950, 69)

Para llevar a cabo este proceso, identifica ocho fases de trabajo muy concretas:

1. Establecer los objetivos.
2. Ordenar los objetivos en clasificaciones amplias.
3. Definir los objetivos en términos de comportamiento.
4. Establecer las situaciones adecuadas para que pueda demostrarse la consecución de los objetivos.
5. Explicar los propósitos de la estrategia a las personas responsables, en las situaciones apropiadas.
6. Seleccionar o desarrollar las medidas técnicas adecuadas.
7. Recopilar los datos de trabajo.
8. Comparar los datos con los objetivos de comportamiento.

Posteriormente, Cronbach (1963) desplaza el centro de atención del proceso de evaluación hacia la toma de decisiones, definiéndola, como “la recogida y uso de la información para la toma de decisiones sobre un programa educativo”, es decir, concibe la evaluación como medio para mejorar la educación, ya que, la utiliza para perfeccionar el objeto evaluado y no sólo para emitir una valoración acerca de los resultados alcanzados en el programa de formación, o lo que es lo mismo, para comprobar los objetivos propuestos en el programa.

Otra idea que incorpora el autor es que la evaluación deberá actuar desde el proceso mismo de desarrollo del programa y no esperar a que éste

haya finalizado y, expresa, además, que la evaluación tendrá que centrarse más en el estudio de las características estructurales del programa que en estudios comparativos.

Otro giro importante al concepto de evaluación lo aporta Scriven (1967), en su publicación que lleva por título *The methodology of evaluation*, al incorporar la validez y el mérito de lo que se realiza o de lo que se ha conseguido para decidir si conviene o no continuar con el programa.

Esta aportación presenta algunos elementos que van a condicionar los resultados de cualquier estudio de evaluación, tales como, la ideología de la persona que evalúa y el sistema de valores imperante en la sociedad. Además, introduce los conceptos de evaluación formativa y sumativa que, posteriormente, trataremos.

Por otra parte, Stufflebeam, en la década de los sesenta, asume el encargo de evaluar los proyectos instaurados por la America's Elementary and Secondary Education Act de 1965 para mejorar la educación del estudiantado atrasado y, en general, en subir el nivel de todo el sistema de la educación elemental y secundaria. Hasta el momento, el método tyleriano había sido el principal pilar de la teoría evaluativa educacional americana y, por tanto, se procedió a identificar los objetivos de comportamiento de cada proyecto, seleccionar o desarrollar los instrumentos adecuados para valorar el trabajo del estudiantado, aplicar dichos instrumentos y luego comparar los resultados con los objetivos enunciados en cada proyecto. No obstante, pronto se evidenció la inutilidad del procedimiento seguido y concluyeron necesario una definición de evaluación más amplia que permitiera proponer evaluaciones que ayudaran a los educadores(as) administrar y perfeccionar los programas. Así, comienza a proponerse la evaluación como “un proceso mediante el cual se proporciona información útil para la toma de decisiones”

(Stufflebeam, 1995, 179). A partir de este planteamiento, se genera un modelo de evaluación, denominado el modelo CIPP –contexto, entrada, proceso, producto–, un modelo de evaluación de programas que reposa en una concepción de la evaluación que no se limita a determinar si los objetivos del programa han sido alcanzados, ya que incorpora la evaluación del contexto como ayuda para la designación de las metas, la evaluación de entrada como ayuda para dar forma a las propuestas, la evaluación del proceso como guía de su realización y, por último, la evaluación del producto refleja la posibilidad de valorar, interpretar y juzgar los logros de los programas.

Se desprende, claramente, que tal y como expresa Stufflebeam (1995, 175) “el propósito más importante de la evaluación no es demostrar sino perfeccionar. No podemos estar seguros de que nuestras metas son valiosas si no las comparamos con las necesidades de la gente a la que presuntamente sirven”. A partir de estos planteamientos, aportan una definición del concepto de evaluación que dice así:

“La evaluación es el proceso de identificar, obtener y proporcionar información útil y descriptiva acerca del valor y el mérito de las metas, la planificación, la realización y el impacto de un objeto determinado, con el fin de servir de guía para la toma de decisiones, solucionar los problemas de responsabilidad y proponer la comprensión de los problemas implicados”. (Stufflebeam y Shinkfield, 1995, 183).

A mediados de los setenta, aparecieron otras concepciones de la evaluación más centradas

en los procesos educativos y en cómo son percibidos por la audiencia. En esta nueva etapa, la negociación se presenta como un proceso sustancial en la evaluación, en la que los autores y autoras, que se identifican con este planteamiento, tratan de clarificar su propósito y la manera de hacerla efectiva. Se incluyen, aquí, autores como Parlett y Hamilton (1972) que

introducen el concepto de “evaluación iluminativa”, el cual se centra en el análisis de los procesos de negociación que tienen lugar en el aula y Stake (1975) que añade el concepto de “evaluación respondente”, concepto centrado en la persona y en aquellos problemas o interrogantes que se desea conocer.

Sintetizando y asumiendo aquellos aspectos claves surgidos de esta evolución del concepto, podríamos definir la evaluación educativa en torno a tres aspectos: comprensión, mejora y diálogo.

Concretando algo más, podríamos definirla como:

- Un *proceso sistemático de recogida de información* que es necesario planificar y en el que se han de incorporar diversas técnicas e instrumentos, agentes que nos permitan comprender aquello que se evalúa.

- Está orientado a *la toma de decisiones*, es decir, la evaluación debe proponer acciones alternativas fundamentadas a partir de la reflexión sobre el objeto de evaluación, permitiendo mejorar la realidad educativa. Quisiéramos matizar los conceptos de “toma de decisiones” y “emitir un juicio”, ya que nos podrían ayudar a clarificar algo más el concepto. Postic y De Ketele (1992, 23), nos comentan: “la evaluación se orienta necesariamente hacia una decisión que es preciso tomar de una manera fundada; el juicio no supone que se tome ninguna decisión, se queda solamente en el orden de la constatación, de la opinión”.

- Debe ser *participativa y negociada* en la medida que la realidad educativa es un entramado complejo, cuya evaluación precisa de la visión particular de las personas que se ven inmersas en ella y del consenso de todas las que participan en el proceso a evaluar. La objetividad surge, de esta forma, a partir del sumatorio de las subjetividades.

Cambio y evaluación

Tal y como hemos venido exponiendo, la evaluación significa conocer para tomar decisiones. Sin esforzarnos demasiado podemos entrever que este proceso en sí mismo no está exento de dificultades. Carretero (1995, 27) nos comenta al respecto:

“No podemos, ni debemos, soslayar la problematicidad que supone el hecho de que conocer, comprender, valorar y optar no son precisamente verbos reflexivos. Son, por el contrario, actos comprometidos y arriesgados, en tanto que la producción del conocimiento en la evaluación tiene como finalidad última la estimación discreta de valor con alcance social. Personas, grupos de interés, responsabilidades, ideologías plurales y acciones diversas se ven involucradas en una trama de relaciones de poder, que por su propia naturaleza son siempre desiguales y están siempre desequilibradas”.

Sin obviar esta realidad, también queremos resaltar las potencialidades de la evaluación.

Trillo (2002, 9) lo dice así: la evaluación nos permite asomarnos al futuro que debemos construir y, por ello, pese a la contradicción anterior, nos atrevemos con ella. Y es que la evaluación retrata lo que tenemos, nos explica sus causas y sus consecuencias, nos habla de la satisfacción o insatisfacción que todo eso nos produce y, a partir de ahí, nos pone en situación de cambiar o por lo menos de querer cambiar. La evaluación, en ocasiones, hasta desvela lo que anhelamos, lo que secretamente queremos; así que, incluso, nos dice por dónde podríamos comenzar. Siempre en condicional, nos aporta innúmeras alternativas, y hasta cuenta con un cierto halo de aventura: con las adecuadas dosis de riesgo e incertidumbre que implica toda búsqueda de lo desconocido.

A través de estas acertadas reflexiones, situamos sobre la mesa algunas de las dificultades que acompañan a la evaluación y que condicionan, en buena medida, que la evaluación esté al servicio del cambio.

Identifican lo problemático de los actos que suponen adoptar posturas y decisiones que definan formas concretas del hacer, en la medida en que intervienen diferentes maneras, conscientes o inconscientes, de entender, priorizar, intervenir, participar e imaginar la realidad.

Al mismo tiempo, no podemos renunciar a ella en tanto que desvela, nos hace visible aquello que necesitamos conocer para crecer, avanzar. Esta circunstancia nos demanda unas exigencias altas, entre otras, un continuo análisis y toma de decisiones reflexivo, conjunto y negociado.

2.2.2. Definición de Evaluación

La evaluación es la acción y efecto de evaluar. La palabra, como tal, deriva de evaluar, que a su vez proviene del francés *évaluer*, que significa determinar el valor de algo. En este sentido, una evaluación es un juicio cuya finalidad es establecer, tomando en consideración un conjunto de criterios o normas, el valor, la importancia o el significado de algo. Como tal, la evaluación es aplicable a distintos campos de la actividad humana, como la educación, la industria, la salud, la psicología, la gestión empresarial, la economía, las finanzas, la tecnología, entre otros. De allí que puedan evaluarse muchas actividades: el desempeño laboral de un individuo, el valor de un bien en el mercado, el desarrollo de un proyecto, el estado de salud de un paciente, la calidad de un producto, la situación económica de una organización, etc.

Algunas aproximaciones a su definición promueven la evaluación como un proceso de formación, que integra lo técnico y lo ético con las competencias y así garantizar una formación que sea encaminada a generar en los sujetos unas mejores prácticas sociales y ciudadanas, decisiones con

criterio y acción autónoma, todo a partir de una evaluación que forma, más allá de responder a una calificación (Londoño, et.al, 2016).

Finalmente, Pardo et al. (2013) argumentaron que,

La evaluación es una actividad que se ha desarrollado en distintas culturas desde hace miles de años; específicamente en el contexto educativo la encontramos en la denominada época antigua, cuya característica fue la utilización de procedimientos instructivos basados en referentes que tenían la intención de evaluar la capacidad de las personas (p. 11).

En tal sentido la evaluación es un proceso que el profesional en docencia superior debe comprender, subyace entender cuál es el propósito de evaluar, qué evaluar, cómo evaluar, con qué evaluar, por qué evaluar, comprendiendo la mirada integral del proceso formativo, la toma de decisiones para la mejora de los desempeños.

2.2.3. Evaluación por competencias.

El concepto de competencia tan propio del mundo laboral, se ha incorporado en el horizonte universitario como un catalizador de modelos curriculares desde la década del 90 asumiendo distintas denominaciones: formación por competencias, planes de estudio basados en el enfoque por competencias, propuestas educativas por competencias; todo con miras a transformarse en una opción alternativa de formación académica (Manríquez, 2013).

Actualmente en el contexto educativo se desarrollarán competencias las cuales también requieren procesos de evaluación, por lo que identificaremos diversas definiciones que permitirán comprender dicho aspecto. Un accionar de manera competente hace la inclusión del

conocimiento, la habilidad, la actitud y los valores, sin embargo el todo es diferente a la suma de sus partes; ya que el producto es más completo y divergente. El estudiante que es competente ha de hacer una lectura correcta del contexto, y actuar sobre ella para modificarla y/o transformarla.

La conceptualización de competencias, conduce el saber y el saber hacer, la teoría y la práctica, el conocer y el accionar, el reflexionar y el actuar; lo que significa una transformación en el enfoque del conocimiento: del saber qué al saber cómo. En el campo, es decir en las aulas, se va desplazando el peso que se le da al currículo de origen, del marco que brinda diversa conceptualización.

Cuando se evalúa por competencias, se recurre al proceso a través del cual se busca establecer el grado de conocimiento y/o dominio de una competencia, que se basa en diversos criterios que han sido consensuados y las evidencias para determinar lo logrado y considerar los criterios que se deben tener en cuenta para su mejora, logrando que el individuo se proponga de manera constante mejorar, a través de la metacognición (Tobón, 2016).

Una competencia es una actitud integradora: saber ser, saber conocer y saber hacer, por lo que la evaluación de competencias es ante todo un proceso de retroalimentación entre estudiantes y docentes, seguido de evidencias sobre los saberes del educando, el establecimiento de criterios o indicadores y la mejora continua. Por lo tanto, entendemos que la evaluación por competencias, es un proceso amplio que involucra al que enseña como al que aprende, pues el monitoreo de los aprendizajes evidenciados en los desempeños, es decir demostraciones de la apropiación de capacidades, habilidades que se concretizan, es lo relevante y por lo tanto contribuye a la gestión del talento humano y a la atención a la demanda laboral real. En la presente investigación se refiere a la formación de docentes competentes que logran competencias de eficacia para la docencia.

2.2.4. La evaluación por competencias es el proceso formativo.

Desde el constructivismo se valora la evaluación como una herramienta que permite reconocer el error y aprender de él. El participante del proceso educativo no se limita a repetir o replicar lo aprendido, sino que lo recrea y reelabora. En este sentido, se resalta la importancia de los actores socioeducativos como activos procesadores y constructores de saberes y prácticas en relación con su entorno. El formador, el currículo y las estrategias docentes son instrumentos que ayudan a ese proceso. Implica comprender la evaluación como parte de los procesos de enseñanza y aprendizaje, ya que se puede utilizar para brindar información a los participantes de un proceso educativo acerca de aquello en lo que están avanzando y en lo que están fallando y, a la vez, sirve para tomar decisiones pedagógicas adecuadas de acuerdo con los problemas detectados. Así, la evaluación, se transforma en un indicador de avance en el proceso de aprendizaje.

Algunas aproximaciones a su definición, desde varios teóricos, promueven la evaluación como un proceso de formación, que integra lo técnico y lo ético con las competencias y así garantizar una formación que sea encaminada a generar en los sujetos unas mejores prácticas sociales y ciudadanas, decisiones con criterio y acción autónoma, todo a partir de una evaluación que forma, más allá de responder a una calificación (Londoño et al., 2016).

2.2.5. Elementos claves de la evaluación formativa.

La evaluación es clave en el proceso de formación de las competencias debido a que posibilita que el estudiante tenga retroalimentación sobre su desempeño con logros y aspectos a mejorar, y de esta manera pueda corregir errores y tener una mayor claridad hacia donde

orientar su actuación.

En la evaluación formativa ante todo se tienen en cuenta estos elementos claves (Tobón, 2012):

- a) Acuerdo con los estudiantes de las evidencias a presentar y los criterios a tener en cuenta en la evaluación.
- b) Retroalimentación oportuna de cada evidencia y posibilidad de mejora de la evidencia o evidencias claves.
- c) Participación de los estudiantes en el diseño, adaptación o mejora continua de los instrumentos de evaluación de las competencias.
- d) Toma de decisiones en torno a la mejora de los procesos de formación en el estudiante, así como respecto a la estrategia de enseñanza, aprendizaje y evaluación que media la docente.

2.2.6. Significado de la evaluación por competencias.

Una competencia es más que el dominio de conocimientos y habilidades. Comprende la capacidad para satisfacer demandas complejas, poniendo y movilizand o recursos psicosociales. Las competencias se aprenden, se construyen en el tiempo, no es algo dado, innato y estable. Tampoco son un patrimonio exclusivo de la escuela, hay algunas que atañe promover a otros agentes e instituciones sociales. Coincidimos plenamente con la idea de que no existen competencias sin conocimientos; los saberes son esenciales, aquéllas no se desarrollan en el vacío. Toda competencia implica una movilización de saberes. Si alguien posee conocimientos sobre un asunto, pero es incapaz de usarlos, se dice que no es competente. En cambio, si alguien tiene conocimientos y los aplica correctamente se dice que es competente. Un sujeto competente, entonces, es alguien que identifica varias opciones de respuesta y, además, sabe elegir el esquema de actuación correcto para resolver de forma efectiva y oportuna la situación-compleja que se le presenta, sea en su vida personal, social y laboral o profesional.

2.2.7. Importancia de la evaluación por competencias.

La propuesta evaluadora debe superar una visión estrecha que hasta ahora ha dominado el ámbito de la evaluación educativa, caracterizada por un afán excesivo por medir los productos de aprendizaje descuidando los procesos; por atender primordialmente contenidos de corte cognoscitivo; centrada en el profesor como protagonista del proceso enseñanza-aprendizaje; que emplea escasos instrumentos (pruebas escritas); homogeneizadora, dado que no considera los distintos ritmos y estilos de aprendizaje, entre otros rasgos. Una evaluación con las características mencionadas resulta contraproducente para una formación por competencias, ya que el desarrollo y la adquisición de éstas demandan una participación activa y comprometida del alumno con su propio aprendizaje. Nadie puede adquirir las competencias por otro.

Si esta afirmación es válida para cualquier tipo de aprendizaje, todavía es más acuciante para el caso de las competencias, porque sólo mediante su actuación “en contexto” el sujeto puede demostrar el grado de dominio que posee de las competencias logradas.

La evaluación de los aprendizajes es un componente del proceso educativo, contribuye a regular el proceso de aprendizaje; es decir, permite comprenderlo, retroalimentarlo y mejorarlo en sus distintas dimensiones, ofrece al profesor y al equipo docente la oportunidad de visualizar y reflexionar sobre avances, resultados e impacto de sus prácticas educativas, todo lo cual redundará, especialmente, en el mejoramiento de la calidad de los aprendizajes construidos por los estudiantes.

El enfoque de competencias son saberes dinámicos que se encuentran en diversas fuentes (docentes, libros, padres, personas de la

comunidad, etc.). Lo que se debe hacer es buscar, comprender, construir y apropiarse significativamente de dichos contenidos, y para ello se tienen como referencia los criterios y las evidencias de cada competencia. Los contenidos cobran vida en la resolución de las actividades y los problemas, no se aprenden por separado para después resolver las tareas.

Considerando a Tobón (2010), respecto de mediar el aprendizaje de la competencia no basta su descripción, es preciso elaborar una secuencia didáctica que ayude al docente y a los estudiantes en su evaluación y su aprendizaje, respectivamente. Para ello se retoman los criterios y evidencias, con base en lo anterior, se identifica una situación problema del contexto que sea pertinente a la competencia; luego se construyen las actividades de aprendizaje, para después realizar el proceso meta cognitivo; por último, se elabora la matriz de evaluación y se planifican los recursos necesarios. Esto mismo se aplica a las competencias abordadas en todos los niveles educativos.

2.2.8. Tipos de evaluación.

En la formación Inicial Docentes los tipos de evaluación por competencias son las siguientes:

a) La Autoevaluación.

Es un proceso sistemático y permanente en el que cada estudiante valora su propio desempeño a partir de criterios establecidos para identificar el nivel que ha alcanzado. Ello le permite tener claridad no solo sobre avances, dificultades y estrategias a considerar en la mejora continua de su formación profesional, sino que también posibilita la gestión de su propio aprendizaje cada vez con mayor autonomía. Constituye una de las formas de participar en el proceso de evaluación y de obtener

evidencias del progreso en el aprendizaje.

b) **La Coevaluación.**

Es un proceso sistemático y permanente en el que los estudiantes valoran el desempeño de sus pares a partir de criterios establecidos para identificar el nivel que han alcanzado. La coevaluación subraya el trabajo colaborativo y la consideración a la perspectiva de los otros, ampliando los esquemas de actuación y puntos de vista sobre los niveles de desempeño. Constituye una de las formas de participar en el proceso de evaluación y de obtener evidencias del progreso en el aprendizaje.

c) **La Heteroevaluación.**

Es un proceso sistemático y permanente en el que los docentes valoran el desempeño de los estudiantes a partir de criterios establecidos para recopilar e interpretar evidencias, identificar el nivel de desempeño de los estudiantes, tomar decisiones sobre la retroalimentación oportuna, así como en la mejora continua de la práctica pedagógica. Constituye una de las formas de participar en el proceso de evaluación y de obtener evidencias del progreso en el aprendizaje.

2.2.9. Los procesos de la evaluación por competencias

Los procesos del sistema de evaluación por competencias se organizan del siguiente modo:

- a. Comprender las competencias a evaluar del Perfil de egreso, las capacidades, los niveles descritos en los

estándares y los desempeños específicos descritos en los DCBN.

- b. Establecer desempeños específicos teniendo en perspectiva los estándares de FID y considerando la naturaleza del curso.
- c. Definir evidencias de aprendizajes, situaciones de evaluación e instrumentos de valoración.
- d. Recopilar evidencias de aprendizaje en el marco de una evaluación formativa y basada en competencias.
- e. Valorar el nivel de los aprendizajes de cada estudiante a partir del análisis de evidencias y de acuerdo con los criterios de evaluación establecidos.
- f. Retroalimentar de manera oportuna a los estudiantes para contribuir en su progreso en los aprendizajes.

2.2.10. Ámbitos de la evaluación por competencias.

El enfoque de evaluación por competencias es pertinente en la medida que se planifica y desarrolla en los siguientes tipos de currículo:

- a) Currículo Formal: Currículo ideal, basado en su diseño y desarrollo relacionado con los fines de la educación en el contexto institucional.
- b) Currículo Real: basado en los procesos educativos de la gestión y desarrollo curricular en el contexto institucional.
- c) Currículo oculto: Relacionado al aspecto socio -afectivo de los estudiantes.

2.2.11. Criterios de evaluación por competencias.

La evaluación por competencias se basa en los siguientes criterios:

- a) Establecer propósitos y criterios claros y consistentes a partir de los cuales se establece una comunicación continua entre estudiantes y docentes.
- b) Recopilar información a partir de distintas formas de participación, fuentes e instrumentos.
- c) Interpretar la información y emitir un juicio sobre ella;
- d) Tomar decisiones de acuerdo al juicio emitido, tanto sobre el aprendizaje de los estudiantes, como sobre la propia práctica del docente.

2.2.12. Características de la evaluación por competencias.

La evaluación por competencias es el proceso mediante el cual se busca determinar el nivel de dominio de una competencia con base en criterios consensuados y evidencias para establecer los logros y los aspectos a mejorar, buscando que la persona tenga el reto del mejoramiento continuo, a través de la metacognición (Tobón, 2010).

La evaluación por competencias tiene las siguientes características:

- a) Es un proceso dinámico y multidimensional que realizan los diferentes agentes educativos implicados (profesores, estudiantes, institución y la propia sociedad);
- b) Tiene en cuenta tanto el proceso como los resultados del aprendizaje;
- c) Ofrece resultados de retroalimentación de manera cuantitativa cualitativa;
- d) Tiene como horizonte servir al proyecto ético de vida (necesidades, personales, fines, etc.) de los estudiantes;
- e) Reconoce las potencialidades, las inteligencias múltiples y las zonas de desarrollo próximo de cada estudiante.

- f) Se basa en criterios, objetivos y evidencias consensuadas socialmente, reconociendo además la dimensión subjetiva que siempre hay en todo proceso de evaluación;
- g) Se vincula con la mejora de la calidad de la educación ya que se trata de un proceso que retroalimenta sobre el nivel de adquisición y dominio de las competencias, informando sobre las acciones necesarias para superar las deficiencias en las mismas (García, 2005).

2.2.13. Funciones de la evaluación

a) Pedagógica

Según Gimeno (2008) Las funciones pedagógicas de la evaluación constituyen la legitimación más explícita para su realización, pero no son las razones más determinantes de su existencia. Como estas funciones no son las únicas, sería conveniente que cada vez que se recomienda un modelo o técnica para evaluar desde una óptica pedagógica, se piense en qué consecuencias tendrá para otras funciones.

b) Retroinformación

Esta función entrega al profesor información sobre los resultados de la metodología aplicada en la enseñanza con el fin de hacer los ajustes, correcciones o cambios necesarios. También debe dar información a los profesores y estudiantes sobre los logros y dificultades que cada uno y/o grupo atraviesa en su proceso de aprendizaje.

c) Reforzamiento

La evaluación debe reforzar desde dos aspectos: debe influir positivamente en la motivación del estudiante hacia el aprendizaje; y ayudar a evocar, aplicar, transferir sus aprendizajes.

d) Toma de decisiones

La información que nos da la evaluación debe servir como elemento de juicio para tomar decisiones orientadas a optimizar el proceso de aprendizaje, si hablamos de una evaluación formativa; o a certificar el paso a otro proceso educativo, cuando hablamos de la evaluación sumativa. Analizar las causas de un aprendizaje deficiente y tomar las medidas remediales oportunas.

e) Social

Las funciones sociales que tienen que ver con la certificación del saber, la acreditación, la selección, la promoción. Los títulos que otorgan las instituciones de educación superior, a partir de resultados de la evaluación, tienen socialmente la cualidad de simbolizar la posesión del saber y la competencia, en función de los valores dominantes en cada sociedad y momento. Una sociedad meritocrática reclama que sus individuos e instituciones se ordenen por su aproximación a la “excelencia”. A mayor cercanía, mayor mérito individual. A mayor cantidad o nivel de los títulos que logra una persona, más vale socialmente.

2.2.14. Dimensiones de la evaluación por competencias.

La evaluación es un proceso que se planifica y que no se debe realizar de manera improvisada, puesto que ésta lleva consigo la revisión de cómo se ha estado realizando el proceso de enseñanza y aprendizaje en vista a los aprendizajes que ha producido o no.

El proceso de evaluación atraviesa por diferentes etapas, las mismas que en una dinámica cíclica permiten la revisión permanente de los procesos de enseñanza y aprendizaje y la participación plena de los actores educativos.

En un sistema de evaluación dinámico, flexible, alineado, las fases permiten evaluar los criterios de desempeño e indicadores.

a) Planeación de la evaluación de los aprendizajes:

Momento en que se definen los elementos centrales de la evaluación: qué, para qué, cómo y cuándo se evaluará y con qué, se precisan los criterios de desempeño e indicadores, productos, evidencias (diseño de la matriz de evaluación).

b) Selección y construcción de instrumentos:

Se precisan los instrumentos, métodos cuantitativos y cualitativos u otras situaciones de evaluación que se considere oportunas, seleccionando la información que resulte más confiable y significativa. Considerando los siguientes criterios: Tipo de contenido, características del estudiante, área del aprendizaje, alineamiento entre la evaluación y lo aprendido por el estudiante, codificación y calificación de la información.

c) Codificación y calificación de la información

La información recogida mediante la aplicación de los diversos instrumentos de evaluación es procesada e interpretada con la finalidad de otorgarle una valoración determinada. Este paso se efectúa, principalmente, con fines de promoción del estudiante donde se establece el grado de desarrollo de los criterios de desempeño y las competencias.

Por codificación se entiende la tabulación y análisis de información evaluativa conforme a ciertos criterios valorativos que permiten su unificación y facilitan su análisis. La calificación consiste en la asignación de notas, conforme los niveles de logro de aprendizaje y escalas establecidas, a los resultados evaluativos obtenidos, con el propósito de tener un parámetro que permita la interpretación del aprendizaje alcanzado (Díaz, 1982).

d) Análisis e interpretación de los resultados

Éstos deben ser comunicados con la intención de tomar conciencia de los progresos alcanzados y debilidades a superar. El formador deberá proponer situaciones que permitan la reflexión sobre la información resultante. Comunicar la evaluación es una exigencia para el desarrollo del profesor en tanto que ofrece datos sobre sus actuaciones, sus propios argumentos de múltiples facetas de sus estudiantes.

Por otra parte, es necesario garantizar la real comprensión de todos los destinatarios. Es imprescindible acompañar los procesos de devolución de resultados, con actividades formativas que permitan el intercambio entre profesor y estudiante y entre estudiante y grupo de pares, de modo que el alcance de las interpretaciones de los resultados sea el realmente posible, que no se limite ni se exceda.

Todas estas acciones permiten a los destinatarios apropiarse de los resultados tanto por su reflexión personal como por el intercambio con otros, en sucesivas aproximaciones, de manera que las nuevas perspectivas de la realidad en evaluación, se integren a las que ya disponen.

e) Formulación de juicios y toma de decisiones.

El análisis de los resultados de la evaluación debe orientar la negociación y aplicación de medidas pertinentes y oportunas para potenciar o mejorar el proceso de aprendizaje.

Consiste en formular juicios, tomar decisiones, resumir y dar a conocer la evaluación. También se debe hacer un establecimiento de estrategias para la superación de fallas y errores y reforzar los aprendizajes logrados, procurando que éstos sean integrales.

En este sentido, la evaluación responde a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes porque permite reajustar, consolidar los procesos pedagógicos y finalmente, decidir sobre su promoción, recuperación o repetición.

Esta última fase del proceso implica entonces la formulación de juicios, la toma de decisiones y la emisión de un informe que estará a cargo del profesor responsable de cada área el mismo que será socializado con los demás profesores del semestre y entregado al Jefe de Unidad académica y Jefe de área del ser caso.

2.2.15. Características de la evaluación.

a. Integral:

Involucra los componentes intelectual, social, afectivo, motriz y axiológico de los estudiantes; y de los elementos, procesos y otros actores del sistema educativo, teniendo en cuenta las condiciones del entorno socioeconómico y cultural.

b. Continua:

La evaluación se realiza a lo largo del proceso educativo (inicio, durante y al final), de manera que los resultados se conozcan permanentemente y proporcionen realimentación oportuna.

c. Sistemática:

Se organiza y desarrolla en etapas debidamente planificadas, articuladas y dinámicas, en las que se formulan previamente los aprendizajes a evaluar considerando indicadores, técnicas e instrumentos válidos y confiables. Sin embargo, esto no exime el recojo de información ocasional mediante técnicas no formales, como la observación casual o no planificada. Los indicadores se definen en función a los criterios de desempeño y competencias que se pretende desarrollen, los estudiantes. Indican qué cualidad evaluar u observar recabando información sobre el dominio de contenidos y el desarrollo de habilidades y actitudes.

d. Participativa:

Posibilita la intervención de los distintos actores en el proceso de evaluación (formadores, directivos, estudiantes y padres de familia). Se trata de promover la autoevaluación (práctica reflexiva sobre su propio desempeño, con la finalidad de alcanzar autonomía en su proceso de formación), la coevaluación (comunicar de manera asertiva apreciaciones sobre el desempeño de los otros actores y desarrollar la capacidad de escucha para recibir opiniones sobre su desempeño). Se espera que los estudiantes también desarrollen la capacidad metacognitiva, es decir, la habilidad para monitorear su propio proceso de aprendizaje, juzgando sus desempeños para mejorarlos progresivamente.

e. Flexible:

Toma en cuenta las características del contexto donde se desarrolla el proceso pedagógico, las particularidades, necesidades, posibilidades e intereses de cada estudiante para la adecuación de técnicas, instrumentos y procedimientos de evaluación.

2.2.16. Instrumentos de evaluación por competencias.

Son el medio físico elaborado y aplicado por el docente con el fin de recoger información sobre los aprendizajes esperados de los estudiantes. Todo instrumento se diseña orientado a estimular la manifestación de lo que se pretende evaluar, para ello contiene un conjunto estructurado de ítems (o preguntas, actividades, ejercicios, etc.) los cuales posibilitan la obtención de la información deseada.

La recopilación de evidencias requiere de la aplicación de diversos instrumentos que deben tener en cuenta la estrategia de evaluación que los enmarca; así como los propósitos particulares de cada uno de ellos. Los instrumentos se basan en los criterios básicos de evaluación y pueden recopilar información del proceso sobre actuaciones o productos. También es posible que presenten diversas formas de registrar la información y de contribuir al seguimiento del progreso de los aprendizajes.

Los principales instrumentos utilizados en la evaluación por competencias son:

a.- La lista de cotejo

Llamada también lista de verificación o de comprobación. Se utiliza para observar si el estudiante realiza o no determinadas acciones, movimientos o tareas, las cuales se estiman imprescindibles para la ejecución de un acto total.

Se emplean para evaluar tareas o productos a las que se verificará su existencia o no existencia, es decir sólo nos indicará si está o no lo que esperábamos encontrar (Delgado,2009).

La lista de cotejo se utiliza cuando el profesor desea evaluar la ejecución de cierto trabajo. Para ello, es conveniente desglosar previamente una conducta global en una serie de sub conductas específicas, que constituyen partes o componentes de la competencia total. Esta técnica se conoce con el nombre de análisis de tareas.

Las tareas específicas identificadas se listan en secuencia; el evaluador anotará al lado de cada una de ellas si el ejecutante las realiza o no, si están presentes o ausentes.

La lista de cotejo consta de dos partes esenciales:

- a) La primera especifica la conductas o aspectos que se va a registrar mediante la observación, y
- b) La otra parte consta de diferentes categorías que se toman como referentes para evaluar cada uno de los aspectos o conductas.

b.- El portafolio

Un portafolio es un instrumento de aprendizaje y evaluación elaborado por el estudiante donde incorpora evidencias significativas de producción que representan logros conseguidos en el proceso de enseñanza aprendizaje y relatan de manera reflexiva el progreso y dificultades. Estas evidencias de aprendizaje seleccionadas para el portafolio deben ilustrar también las competencias del perfil del estudiante por área curricular que van logrando los estudiantes. El portafolio es más que una colección de experiencias de aprendizaje ya que brinda la oportunidad de crecer y mejorar desde una perspectiva personal y académica.

Las características de un portafolio son las siguientes:

- Es un documento personal, porque cada estudiante decide que trabajos son más representativos de su proceso de aprendizaje. Contiene diversos y diferentes documentos seleccionados por cada estudiante.
- Acumula documentación porque incluye trabajos relacionados con los aprendizajes logrados, evidencias adicionales, experiencias personales o académicas de los temas tratados.
- Potencia la organización del conocimiento en forma integral porque supone un esfuerzo no sólo por recopilar información sino, sobre todo por seleccionarla y estructurarla de forma integrada, relevante para quien la hace y a la vez para mostrar a los demás cómo se ha crecido en aprendizajes.
- Documenta un proceso, porque aporta mayor autenticidad y perspectiva temporal al proceso de aprendizaje.
- Documenta la reflexión sobre las experiencias de aprendizaje y el pensamiento crítico.
- Permite demostrar los propios méritos y el desarrollo personal y académico como estudiante durante el año escolar.
- Instrumento de investigación porque posibilita tener evidencias.

c. La rúbrica

Las rúbricas son instrumentos de valoración que definen de forma precisa y graduada los criterios de evaluación previstos. Asimismo, a partir de estándares y desempeños elabora descriptores de cada nivel con el fin de orientar el proceso de aprendizaje y la identificación de

progresos en el desarrollo de las competencias durante todo el curso y certificar el aprendizaje final.

En el contexto educativo, una *rúbrica* es un conjunto de criterios o de parámetros desde los cuales se juzga, valora, califica y conceptúa sobre un determinado aspecto del proceso educativo. Las rúbricas también pueden ser entendidas como pautas que permiten aunar criterios, niveles de logro y descriptores cuando de juzgar o evaluar un aspecto del proceso educativo se trata (Vera, 2004). Según Díaz Barriga (2005) las rúbricas son guías o escalas de evaluación donde se establecen niveles progresivos de dominio o pericia relativos al desempeño que una persona muestra respecto de un proceso o producción determinada. También se puede decir que las rúbricas integran un amplio rango de criterios que cualifican de modo progresivo el tránsito de un desempeño incipiente o novato al grado del experto. Son escalas ordinales que destacan una evaluación del desempeño centrada en aspectos cualitativos, aunque es posible el establecimiento de puntuaciones numéricas.

Las rúbricas como instrumento de evaluación son perfectibles en tanto que las mismas constituyen una herramienta que se puede ir ajustando con la práctica hasta encontrar el valor justo de las metas de la evaluación a las cuales se espera llegar o se quiere que los estudiantes lleguen. También se puede afirmar que una rúbrica es una descripción de los criterios empleados para valorar o emitir un juicio sobre la ejecutoria de un estudiante en algún trabajo o proyecto. Dicho de otra manera, una rúbrica es una *matriz* que puede explicarse como un listado del conjunto de

criterios específicos y fundamentales que permiten valorar el aprendizaje, los conocimientos o las competencias logrados por el estudiante en un trabajo o materia particular.

Las rúbricas pueden ser de dos tipos: globales u holísticas y analíticas (Mertler, 2001).

A. La rúbrica global u holística

Es aquella que permite hacer una valoración de conjunto del desempeño del estudiante sin determinar o definir los aspectos fundamentales que corresponden al proceso o tema evaluado (Mertler, 2001). Como su nombre lo indica, permite hacer una valoración general o de conjunto de un determinado aspecto (Vera, 2004). Este tipo de rúbrica sólo tiene descriptores correspondientes a unos niveles de logro que son globales.

B. La rúbrica analítica

Es mucho más compleja, amplia y definitiva para la evaluación (Vera, 2004). En este tipo de rúbricas es necesario dar los siguientes pasos:

- Definir cada uno de los criterios que se va a evaluar. Se trata de “pensar” cuáles son los aspectos que se deben tener en cuenta cuando se evalúa este o aquel aspecto. ¿qué aspectos se deben tener en cuenta para evaluar el nivel de desempeño? Se tomará en cuenta los aspectos que se considere necesarios, esenciales y suficientes (tres, cuatro, cinco, los que sean).

- Una vez establecidos los criterios necesarios y suficientes para poder evaluar la fluidez de un estudiante, lo que sigue es ponderarlos, es decir, definir qué tanto cada uno de ellos influye en la decisión global o cuanto “pesa” cada uno de ellos a la hora de determinar el nivel de desempeño de un estudiante.

- El tercer paso es realizar para estos tres criterios los descriptores para cada uno de los niveles de logro, tal y como se mencionó anteriormente en la exposición de la rúbrica global. Habría que elaborar un esquema para completarlo con los descriptores de cada uno de los niveles de logro.

BASES TEÓRICAS DE FORMACIÓN INICIAL DOCENTE.

2.2.17. Enfoque por competencias en la Formación Inicial Docente

El enfoque pedagógico de las competencias se ha estudiado y se viene usando a nivel mundial, pero cada país que lo pone en práctica lo hace con sus peculiaridades y diferencias de acuerdo con su contexto. Estos modelos curriculares son elaborados con el apoyo de expertos e investigadores que han logrado sistematizar y estructurar nuevos planes de estudio. Con el paso del tiempo se ha podido notar que han surgido dos posiciones que sostienen postulados opuestos. Por un lado, están aquellos que dicen haber encontrado una incompatibilidad entre las competencias y los objetivos, considerando a estos últimos como parte de un aprendizaje aislado y separado del contexto (propio del conductismo). Mientras que el otro grupo reconoce la naturaleza de los aprendizajes por objetivos, pero a su vez sostienen que esas prácticas pedagógicas aún son usadas y válidas, porque a través de ellas se alcanzan los aprendizajes que luego se refuerzan al momento de resolver situaciones

problemáticas (aplicación de conocimiento).

El currículo estructurado por competencias toma en cuenta e identifica las competencias que deben tener los futuros profesionales, es decir las competencias tienen que nacer del perfil profesional que se desee concretizar. Así mismo son un intento de mejorar la calidad del proceso aprendizaje-enseñanza, modernizar la educación superior y optimizar los recursos físicos y humanos con los que se dispone. El diseño curricular por competencias es una respuesta a los requerimientos del entorno, enfoque hacia la actuación, respuesta a los grandes retos de la humanidad, gestión del conocimiento, de la enseñanza al aprendizaje, flexibilidad del diseño curricular, la autorreflexión como eje de la formación basada en competencias, estrategias para procesar y manejar la información (Becerra y La Serna, 2010).

2.2.18. El modelo de Formación Inicial Docente

Los modelos tradicionales de formación inicial docente se encuentran en una profunda crisis a causa del cuestionamiento de sus bases paradigmáticas y la aparición de nuevas formas de interpretar los procesos de conocimiento y sus repercusiones en el desarrollo multidimensional de los países (Oliva et al., 2010). Situación que hace necesaria una revisión y análisis de la calidad de la formación de los futuros docentes.

Al mismo tiempo se debe señalar que los esfuerzos por entregar una docencia de calidad han proliferado, no obstante, muchas de esas acciones son insuficientes sin un proceso de renovación del currículo en la formación profesional de los profesores. En este proceso, la práctica debe estar en el centro de la formación de los docentes, lo cual conlleva a una cercana y minuciosa atención al trabajo del docente y al desarrollo de una enseñanza que permita a las personas realizar el trabajo eficazmente, con especial atención en fomentar equitativamente las oportunidades educativas por las cuales los escuelas son responsables (Loewenberg y Forzani, 2010). De esta

manera, la formación inicial de profesores debe considerar la práctica profesional como parte integral de su proceso formativo, procurando el trabajo eficiente la entrega de igualdad de oportunidades educativas al interior de los establecimientos educacionales donde se desempeñan.

2.2.19. Calidad y formación inicial docente

Cuando el objetivo de los programas de formación docente es preparar docentes de calidad, existe un consenso respecto a la idea de provocar una transformación del sistema de formación de profesores (Szilagyi y Szecsi, 2011). Esto, debido a que en términos generales, se reconoce que la promoción de docencia de calidad es el elemento clave en la entrega de educación primaria y secundaria, pues la docencia de calidad tiene un rol fundamental en la promoción del éxito entre los estudiantes (Harris y Sass, 2011).

Por consiguiente, el desarrollo de una formación inicial docente de calidad se genera como producto del vínculo y el compromiso de los formadores docentes con ideas extraídas tanto de la práctica docente en educación como de la investigación (Blake y Lansdell, 2000). Mejorar la calidad de la formación inicial docente es prioritario, siendo fundamental que no sea tratado como un asunto secundario para lograr el éxito, como ha venido sucediendo, sino que muy por el contrario, debe ser considerado como un asunto prioritario en las instituciones de educación superior.

Es así como mejorar los resultados educativos es una preocupación en el mundo actual, razón por la cual se debe poner acento en la entrega de una educación de calidad a todos los estudiantes. A este respecto, los representantes políticos y los líderes educacionales hacen un llamado en pos de los objetivos más complejos y ambiciosos con el fin de preparar a los jóvenes para las demandas del siglo XXI. En este sentido, los docentes son un elemento clave en el aprendizaje estudiantil, por ende, los esfuerzos por

mejorar la calidad de su formación se han incrementado (Loewenberg y Forzani, 2010). Una mejora significativa de la formación inicial docente es necesaria, y se puede lograr a través de una mayor colaboración entre los docentes formadores en las instituciones de educación superior y los profesores de las escuelas. No obstante, estas iniciativas dependen a su vez del incremento de recursos a las escuelas para dar tiempo a este trabajo y cumplir dicho objetivo. Por tanto, los problemas de la formación inicial docente se relacionan estrechamente con la calidad y la equidad en los sistemas educativos.

2.2.20. Formación inicial docente.

Entre los vacíos detectados en la Formación Inicial Docente en Latinoamérica es posible evidenciar la falta de conexión entre teoría y práctica, la poca actualización en el manejo de competencias digitales, la escasa articulación con reformas curriculares, la débil e insuficiente formación en las áreas de contenido disciplinario, así como un enfoque muy fragmentado de lo que se enseña y aprende en las instituciones de formación docente (Vaillant, 2004). Otra problemática identificada, refiere un isomorfismo profundo que muestra a la labor de los formadores de educación superior pedagógica con un desarrollo escolarizado de manera similar en la educación básica. Todo esto dificulta la posibilidad de que los estudiantes de FID practiquen una visión interdisciplinar del aprendizaje, requisito imprescindible en la formación para el siglo XXI.

Uno de los principales desafíos que enfrentan los países y las políticas educativas es mejorar la situación de los profesores. Vaillant (2004). En varios países de América Latina se presentan dificultades a la hora de retener a los buenos maestros y profesores, debido a la falta de estímulos y condiciones laborales, y a esto se suma la ausencia de una formación inicial y un desarrollo profesional adecuados que preparen a los docentes para la tarea de enseñar. Todo esto configura un complejo escenario

para el desarrollo y la mejora en términos educativos. Siguiendo esta línea (Ingvarson, Meiers y Beavis 2005) en su estudio relaciona el desarrollo profesional docente y su impacto en la obtención de buenos resultados en los aprendizajes. Asimismo, Darling - Hammond, Holtzman, Gatlin y Heilig (2005) señala que el nivel y calidad de la formación de los profesores se correlacionan en forma significativa con los resultados de los estudiantes. Entonces la pregunta es ¿cómo está la formación inicial de los profesores?, al respecto (Vaillant, 2004) indica que los estudios, investigaciones e informes a través de los últimos años revelan que la formación inicial ha tenido resultados relativos a pesar de que se le reconoce un papel clave en las reformas educativas, sin embargo, a las carreras de pedagogías se caracterizan por un bajo reconocimiento. Además, señala que hay demasiado énfasis en el método basado en la exposición oral frontal y muy poca atención a técnicas pedagógicas apropiadas para los estudiantes socialmente desfavorecidos, de los diferentes tipos de clases, del aprendizaje en lenguaje matemática y en especial en resolución de conflictos. Ese déficit se ve agravado por la mala calidad de la educación escolar básica y media que muchos de los aspirantes a maestros reciben antes de ingresar a estudiar en una universidad o instituto de formación. Surge así una fuerte preocupación por mejorar la calidad de la formación y de la práctica docente en América Latina.

2.2.21. Formación inicial docente en Perú

La Formación Inicial Docente en el Perú no es satisfactoria. En nuestro país, esta formación es impartida por las universidades y por los Institutos de Educación Superior Pedagógica (IESP). En el 2016, la Oficina de Seguimiento y Evaluación Estratégica realizó el monitoreo en aula a 324 docentes formadores correspondientes a 76 IESP públicos y 125 estudiantes de Formación Inicial Docente a nivel nacional. Los resultados arrojaron que solamente el 20,3 % de docentes formadores desarrollan actividades en el

aula que promovían el pensamiento crítico en los estudiantes de FID; en los otros casos, se lograba medianamente o no se lograba. Los resultados también demostraron que el 14 % de docentes formadores prestaba atención a las dificultades, dudas y/o errores de sus estudiantes y les brindaba retroalimentación; en los otros casos, se lograba medianamente o no se lograba (OSEE, 2016).

La Formación Inicial Docente (FID) en el Perú responde a una visión común e integral de las competencias profesionales que requieren los docentes para atender las demandas del sistema educativo, que incluyen la atención a la diversidad. Para ello, el currículo de la FID establece el Perfil de egreso como centro de una propuesta formativa integral orientada al desarrollo de competencias personales y profesionales en los estudiantes, que les permiten desenvolverse de manera ética, pertinente, eficiente y eficaz en su práctica docente. El Perfil de egreso de la FID se alinea a los dominios y competencias establecidos en el Marco de Buen Desempeño Docente (MBDD), a la vez que considera competencias vinculadas a la formación integral que requieren los docentes en el siglo XXI. En el 2015 se realizó la evaluación de los Diseños Curriculares Básicos Nacionales de la FID aprobados en el 2010, y los de carácter experimental, aprobados entre el 2011 y 2014, a fin de definir su vigencia al conjunto de políticas normativas del sistema educativo peruano, así como al contexto y las exigencias para la formación docente. A partir de dicha evaluación se estableció la necesidad de diseñar nuevos currículos y alinearlos a las políticas sectoriales vigentes, a las demandas educativas del siglo XXI, y a las características, cultura, lengua, intereses, demandas y expectativas de los estudiantes de FID. El proceso de construcción curricular estuvo guiado por el Perfil de egreso de la Formación Inicial Docente y por lo establecido en la Ley N° 30512, Ley de Institutos y Escuelas de Educación Superior y de la Carrera Pública de sus Docentes y su reglamento. Asimismo, implicó la revisión de marcos teóricos y de diversas experiencias nacionales y

extranjeras para definir y sustentar las decisiones asumidas en la elaboración de la propuesta. Durante el proceso de construcción y validación del currículo de la FID se propiciaron diversos espacios para la participación, revisión y diálogo en torno a los avances en la propuesta curricular.

2.2.22. Desafíos de las sociedades del siglo XXI

Según (Escobar, 2014), existe un proceso que ha ayudado a tener una definición del presente, ese proceso es llamado globalización; también se dice que el siglo XXI ha heredado los desafíos y dilemas que ha planteado el siglo XX. Es un fenómeno multidimensional muy complejo que ha ido construyendo un mundo que está interconectado por los medios de comunicación y las nuevas tendencias de consumo, donde las diversas economías se han ido fusionando en una sola en el marco de un sistema de jerarquías sociales y políticas (Wallerstein, 1995). Se tiene un rasgo con un grado mayor de importancia dentro de la llamada globalización, la cual es poner entredicho la vigencia que tienen el Estado; tal como se ha planteado en la modernidad, (Beck, 1998); lo que influye grandemente en los diferentes ámbitos de la vida y la sociedad actual. De un lado, existe un desafío por parte de la globalización, para la capacidad de un sistema educativo nacional, para dar a conocer el conocimiento en su conjunto, el cual todo ciudadano debe poseer para poder desenvolverse en la sociedad actual. Del otro lado enfatiza con fuerza inusitada la movilidad y la migración de las personas en medio de toda la orbe; lo que ha concluido por generar una reestructuración del panorama social mundial e introducir la incertidumbre en la cotidianidad de las personas. En la globalización es necesario enfatizar que lejos de consolidar la utopía de una “aldea global” homogénea, ha logrado intensificar las diferencias y las desigualdades en distintos puntos del orbe. En ciertas oportunidades, esto ha ocasionado reestructurar las identidades locales, el movimiento étnico, social, de género y las formas históricas de los pueblos indígenas u originarios, los cuales se

vinculan a la demanda por reconocer o la redistribución igualitaria de bienes materiales y simbólicos (Segato, 2007). Esta forma de debatir se ha venido cristalizando en grupos que son “ultranacionalistas”, que dan su inicio en las tensiones sociales o económicas rechazando cualquier intento de diálogo con los demás (Hobsbawm, 2006).

Existen grandes avances en esta denominada globalización, tal es así como la tecnología, la que ha venido desplazando la cultura escrita por los entornos digitales. La consecuencia que es más visible, es la aceleración exponencial y la acelerada caducidad al momento de producir intercambio de información. Por ello, toda persona que cuente con accesibilidad a los dispositivos y las aplicaciones tecnológicas, están conectados con todo el mundo, pudiendo compartir información y/o viceversa de una manera inmediata. Al existir la necesidad de postular y sostener nuevos modelos de gestión de información ha conducido a adherir una idea de ser una “sociedad del conocimiento”. Castells (2000), menciona que esta situación abarca más allá de sólo el uso de los datos disponibles. Esta posibilidad involucra 3 aspectos; el primero la estrecha relación que existe entre la indagación científica, la innovación tecnológica y el desarrollo económico; el segundo aspecto la centralidad de la tecnología en la organización social y en la producción de bienes y servicios; y el tercer aspecto abarca, el nivel de formación tecnológica y científica que requiere toda persona para desenvolverse en un contexto altamente cambiante (Estebe,2009).

2.2.23. Diseño curricular de formación docente.

El ámbito donde se hace una extensa explicación acerca de la variedad de visiones que se tiene acerca de la educación de una comunidad, es el Currículo. De allí, que se da respuesta a las preguntas importantes como “qué, para qué y cómo educar en el contexto del proyecto de sociedad que se aspira construir” (Amadio, Operti & Tedesco, 2013, p. 2). Teniendo en consideración que nuestro país, Perú tiene una multiculturalidad; pues hay

una necesidad de superar asimetrías en el ámbito económico, en lo social, político cultural y educativo; pues bien la elaboración del currículo se da en un negociado cultural, con la participación de diversos actores que tienen una visión articulada, acerca de las demandas educativas, las cuales se ven plasmadas en una propuesta formativa. El documento que engloba la política educativa, es el Diseño Curricular Básico Nacional de la Formación Inicial; pues en él se refleja el perfil de egreso, además de las competencias profesionales docentes; tal es así como los niveles de evolución de las competencias que propone. El DCBN determina un plan de estudios el cual se ha originado a partir de la organización y distribución de aquellas competencias del perfil, además de las orientaciones que se brinda para poder desarrollar competencias y evaluar las mismas.

La elaboración del DCBN se debe entender como un procedimiento lleno de dinamismo, de discusión, poniendo en consenso las ideas de los participantes, haciendo una revisión de manera permanente, que a través del diálogo intercultural, se determina una vinculación entre las diversas experiencias, el conocimiento, ontologías y epistemologías que se sitúan en el ámbito local, regional, nacional y mundial. De esa forma el DCBN, se transforma en una herramienta que promueve el rol que posee la educación, cuando consolida la cultura democrática y la ciudadanía intercultural; lo que permitirá tener una comprensión y promoción de lo diverso que son los pueblos y la cultura que existe en el territorio; así como ser coherente con las necesidades del contexto, con las demandas de la sociedad y de la cultura y finalmente con la misión de la institución que se ha definido como propuesta. El Diseño Curricular Básico Nacional, viene promoviendo una formación, que se basa en las competencias; cabe señalar que el currículo a partir de situaciones complejas, organiza los saberes, experiencias y la vinculación entre los docentes y estudiantes. Estas actuaciones vienen dando sentido al proceso de formación y lo encaminan hacia resultados comunes que respeten la diversidad social, cultural y geográfica (Ministerio de

Educación, 2019) para atender las necesidades del contexto, así como las demandas sociales, culturales, políticas, económicas, entre otras del siglo XXI.

2.2.24. El perfil de egreso de formación inicial docente.

El perfil es el conjunto de competencias que los estudiantes deben lograr al finalizar su proceso de formación docente. Se constituye en un referente para los formadores que acompañan el proceso y para los que tienen la responsabilidad de asumir decisiones de política educativa.

Se puede decir que es la mirada común e integral que se tiene de las competencias de los futuros profesionales, las cuales deben desarrollar los educandos de manera progresiva en el proceso de formación para poder ejercer de manera idónea la docencia. A través del Perfil de Egreso se establece una formación de manera integral la cual se basa en la práctica, en la investigación y la innovación, lo que permite el desarrollo de competencias en los estudiantes para alcanzar un desenvolvimiento de manera ética, con eficiencia y eficacia, durante su práctica docente, que responde a las demandas del sistema educativo.

Es la visión común e integral de las competencias profesionales docentes que deben desarrollar los estudiantes progresivamente durante el proceso formativo para ejercer idóneamente la docencia.

Se enmarca en los siguientes enfoques:

- a) Humanista: propicia una educación que fomente el desarrollo y crecimiento integral del ser humano para que se involucre como agente activo en la construcción de una sociedad donde confluyan la paz, la libertad y la solidaridad universal; un profesional que se forme bajo un marco nacional e internacional, a través del estudio de problemas

mundiales contemporáneos, retos cruciales para la humanidad; respeto a los derechos humanos, protección del ambiente y promoción de la cooperación entre naciones.

- b) Intercultural: concibe la diferencia como una cualidad que implica comprensión y respeto recíproco entre distintas culturas; así como una relación de intercambio de conocimientos y valores en condiciones de igualdad, aportando al desarrollo del conocimiento, de la filosofía y cosmovisión del mundo y a las relaciones que en éste se establecen entre diferentes actores, en diferentes circunstancias. Permite asumir una conciencia crítica de la propia cultura y afrontar en mejores términos la globalización y mundialización.
- c) Ambiental: plantea el desarrollo sostenible desde la ética de la responsabilidad y solidaridad que debe existir entre los seres humanos y entre estos y el resto de la naturaleza, es decir, desde una óptica intra e intergeneracional. , desde una línea biocéntrica. Según este enfoque, la "comunidad ética" se entiende como una comunidad que se interesa no sólo por el hombre (antropocentrismo) sino por los seres vivos en su conjunto, sin descuidar la naturaleza inanimada.
- d) De equidad e inclusión: se basa en la igualdad esencial entre los seres humanos, la cual se concretiza en una igualdad real de derechos y poderes socialmente ejercidos. Reconoce la necesidad de igualdad de oportunidades en el acceso y permanencia; exige trato de calidad sin distinción de etnia, religión, género u otra causa de discriminación.
- e) Cultura de paz y respeto a los derechos ciudadanos: supone un cambio de mentalidad individual y colectiva desde las aulas, en las que el profesor promueve la construcción de valores que permitan una evolución del pensamiento social; con un respeto irrestricto a la democracia, a los derechos humanos, a la libertad de conciencia, de

pensamiento, de opinión, al ejercicio pleno de la ciudadanía y al reconocimiento de la voluntad popular; que contribuye a la tolerancia mutua en las relaciones entre las personas, entre las mayorías y minorías y en el fortalecimiento del Estado de Derecho”

2.2.25. Dimensiones del modelo de formación inicial docente.

Un estudio desarrollado por la OREAL-UNESCO y PROEDUCA GTZ en el 2003, sobre el estado del arte de la Formación Docente en nueve países de la región, entre los que se encuentra el Perú, señala la preeminencia de una lógica academicista en la formación docente, en muchos casos de espaldas a las necesidades del sistema. En este sentido se plantean nuevas exigencias en el currículo de Formación Inicial de los docentes. En la misma línea el Consejo Nacional de Educación afirma que: La formación docente atraviesa serios problemas que no se limitan a la existencia de una desorbitada cifra de egresados de la carrera, ni al poco control de la oferta, sino que el problema abarca el desfase histórico del modelo de enseñanza que prevalece en la educación básica con respecto del desarrollo de la pedagogía a nivel mundial, así como en la deficiente formación profesional, que perpetúan una enseñanza basada en el copiado, el dictado y la repetición.

Frente a ello, el modelo pedagógico que se propugna a través de la aplicación de este currículo; revaloriza la formación de la persona humana que implica la formación ciudadana, ética, democrática, responsable, solidaria, capaz de promover una cultura de vida y de respeto a la diversidad, con capacidad de discernimiento y sentido crítico, en constante búsqueda de alternativas para la solución de problemas, favorece el trabajo en equipo, la articulación entre la práctica y la teoría, promueve la reflexión permanente del accionar del docente en el campo educativo, características claves para desenvolverse con éxito en el contexto social y aportar al desarrollo local, regional y nacional. El modelo pedagógico, se basa en competencias, y de

estructura en tres grandes dimensiones, que son esferas de actuación en las que los estudiantes encuentran oportunidades para desarrollar y fortalecer las competencias requeridas para su formación profesional. (Ministerio de Educación ,2010). Las dimensiones son las siguientes:

a) Dimensión personal

Considera el desarrollo de competencias genéricas y tiene como propósito que el egresado de la Formación Inicial Docente sea capaz de gestionar con ética, su autoconocimiento y autovaloración desde la integralidad de su cuerpo, emoción y mente contribuyendo a su formación permanente y a su desarrollo como líder en el contexto cultural y social en el que se desenvuelve, en base a criterios éticos, normas concertadas, códigos culturales como impacto a su desarrollo personal.

Propicia la profundización en el conocimiento de sí mismo, la identificación de motivaciones, potencialidades y necesidades de desarrollo personal y profesional. Plantea a los estudiantes el reto de asumir una identidad que los caracterice como persona única e irrepetible, producto de su historia personal y social, orientando la elaboración de su proyecto de vida, y el compromiso por ejecutarlo en un marco de principios y valores que den cuenta de su calidad ética y moral en su desempeño personal.

COMPETENCIA	DESEMPEÑOS	CRITERIOS DE DESEMPEÑO
1. Gestiona su autoformación permanente y practica la ética en su quehacer estableciendo relaciones humanas de respeto y valoración para enriquecer su identidad, desarrollarse de manera integral y proyectarse especialmente a la promoción de la dignidad humana.	1.1 Demuestra conducta ética con responsabilidad, compromiso en los escenarios en los que se desenvuelve para fortalecer su identidad.	1.1.1. Practica la escucha activa, la tolerancia y el respeto con sus interlocutores en diversos contextos comunicativos
		1.1.2. Emplea diversos lenguajes comunicativos y genera situaciones dialógicas en diferentes escenarios, con respeto y tolerancia.
		1.1.3. Asume decisiones personales y se desenvuelve con autonomía y responsabilidad . Resuelve problemas en forma creativa teniendo en cuenta el bien común.
		1.1.4. Práctica en todos los actos que realiza, valores éticos esenciales: respeto, responsabilidad, honestidad, tolerancia y solidaridad.
		1.1.5. Muestra coherencia entre su discurso y su práctica, fortaleciendo su identidad y vocación por la carrera .
		1.1.6. Reconoce sus capacidades, actitudes y motivación para el logro de sus metas.
	1.2 Desarrolla procesos permanentes de reflexión sobre su quehacer para alcanzar sus metas y dar respuestas pertinentes a las exigencias de su entorno. Se compromete con el desarrollo y fortalecimiento de su autoformación	1.2.1. Muestra sentido autocrítico sobre su quehacer cotidiano para fortalecer su desarrollo personal.
		1.2.2. Actúa con iniciativa, creatividad y espíritu emprendedor y confianza en sí mismo al participar en diferentes actividades, para la consecución de sus metas.
		1.2.3. Maneja situaciones de cambio permanente en forma proactiva y situaciones de incertidumbre con resiliencia.
		1.2.4. Expresa su sensibilidad estética y valora el arte en sus diversas manifestaciones culturales.
		1.2.5. Identifica y manifiesta sus necesidades de aprendizaje en su proceso de formación y busca alternativas para superarlas.
		1.2.6. Demuestra competencias comunicativas de una segunda lengua, a un nivel básico.
		1.2.7. Maneja herramientas informáticas básicas como recursos para su formación y desenvolvimiento en la vida.
	1.3 Cuida su salud integral incorporando prácticas saludables para mejorar la calidad de vida.	1.3.1. Aplica estrategias para el control de sus emociones en sus relaciones interpersonales y situaciones cotidianas.
		1.3.2. Practica reglas preventivas para la conservación de su salud integral (física, mental y social).
		1.3.3. Atiende oportuna y responsablemente los problemas relacionados con su salud.
		1.3.4. Práctica y promueve estilos de vida saludable en armonía con el ambiente.

b) Dimensión profesional pedagógica:

Considera el desarrollo de competencias específicas propias de la formación inicial docente y tiene como propósito desarrollar competencias en situaciones que se requerirán en el ejercicio de la profesión. Dichas competencias se vinculan con la investigación, la preparación para el aprendizaje y la enseñanza de los estudiantes, la participación en la gestión de la escuela articulada a la comunidad; y el desarrollo de la profesionalidad y la identidad docente para el inserción exitosa al Mercado laboral según las características y necesidades de cada contexto.

Implica el dominio de contenidos pedagógicos y disciplinares actualizados de su área de desempeño y la adquisición permanente de nuevas habilidades, capacidades y competencias profesionales en la perspectiva de gestionar eficientemente aprendizajes relevantes para la inserción exitosa de los estudiantes en la educación, el mundo laboral y en los procesos y beneficios del desarrollo humano y social.

COMPETENCIA	DESEMPEÑOS	CRITERIOS DE DESEMPEÑO
2. Investiga, planifica, ejecuta y evalúa experiencias educativas aplicando los fundamentos teóricos metodológicos vigentes en su carrera con responsabilidad, para contribuir a la formación integral del ser humano y responder a las demandas del contexto.	2.1 Domina teorías y contenidos básicos, los investiga y contextualiza con pertinencia en su tarea docente, dando sustento teórico al ejercicio profesional.	2.1.1 Compila y categoriza información de fuentes primarias y secundarias (bibliografía actualizada) para ampliar y fortalecer el marco teórico de su formación docente y cultura general.
		2.1.2 Describe, explica y fundamenta los procesos de enseñanza y aprendizaje en el marco de teorías y enfoques pedagógicos actuales.
		2.1.3 Ordena y sistematiza los contenidos básicos de la carrera y los utiliza en la generación de nuevos aprendizajes
		2.1.4. Aplica estrategias adecuadas y pertinentes en los procesos pedagógicos
	2.2 Contextualiza el currículo para dar respuestas innovadoras a las necesidades socio educativas, en un marco de respeto y valoración de la diversidad.	2.2.1 Elabora y utiliza instrumentos para recolectar información e identificar demandas y necesidades de la realidad educativa local, a fin de plantear alternativas pertinentes.
		2.2.2 Analiza, interpreta y explica documentos orientadores de política educativa regional, nacional y mundial.
		2.2.3. Implementa y desarrolla mecanismos de la buena practica pedagógica.
	2.3 Desarrolla procesos pedagógicos fundamentados en la teoría y la experiencia educativa, considerando la interdisciplinariedad e interculturalidad para atender las necesidades y demandas del entorno.	2.3.1 Identifica las causas de los problemas educativos y las relaciona con las bases psico-pedagógicas actuales
		2.3.2. Organiza recursos de su localidad y los utiliza competitivamente en los trabajos y actividades que realiza con liderazgo pedagógico
		2.3.3. Implementa y socializa experiencias pedagógicas exitosas
		2.3.4 Inicia procesos de sistematización de las experiencias educativas en contexto, dentro de un marco teórico pertinente.
	2.4 Orienta su desempeño docente en función de los resultados de los procesos de evaluación educativa y toma decisiones para el mejoramiento de la calidad del servicio educativo	2.4.1. Implementa estrategias para aplicación adecuada del sistema de evaluación
		2.4.2. Desarrolla mecanismos de aplicación de instrumentos de evaluación autentica
2.4.3 Establece criterios para autoevaluar su proceso de formación.		

c) Dimensión socio comunitaria

Considera el desarrollo de competencias genéricas y tiene como propósito, permitir al egresado ejercer ciudadanía ética y promover acciones solidarias y de emprendimiento orientadas a la construcción de una sociedad intercultural, el buen vivir y el desarrollo sostenible a nivel local, regional y nacional a través del desarrollo de habilidades sociales y práctica de valores en diferentes espacios de interacción.

Fortalece el convivir armónico, buscando el bien común y el desarrollo de la identidad institucional, local, regional y nacional a través del desarrollo de habilidades sociales y práctica de valores en diferentes espacios de interacción. Propicia la formación ciudadana, la participación autónoma, responsable y comprometida en el proceso de descentralización y consolidación del sistema democrático, afirmando el sentido de pertenencia e identidad, para contribuir desde el ejercicio profesional a la disminución de los niveles de pobreza, de exclusión y al desarrollo del país dentro de la globalización mundial.

COMPETENCIA	DESEMPEÑOS	CRITERIOS DE DESEMPEÑO
<p>3.. Programa y ejecuta actividades de sensibilización y toma de conciencia para la conservación del patrimonio cultural, artístico e histórico y del ambiente natural, con compromiso y generosidad involucrando a los diferentes actores de la comunidad institucional, local, regional.</p>	<p>3.1 Interactúa con otros actores educativos de manera armónica, constructiva, crítica y reflexiva, generando acciones que impulsen el desarrollo institucional</p>	<p>3.1.1. Demuestra actitudes de respeto a las diferencias individuales, interactuando con otros actores educativos para favorecer el desarrollo institucional</p> <p>3.1.2. Desarrolla propuestas de investigación – acción, vinculadas con la problemática local o regional desde una óptica educativa, para alcanzar soluciones.</p> <p>3.1.3. Muestra disposición y habilidades para el trabajo en equipo, evidenciando responsabilidad y eficiencia</p> <p>3.1.4. Manifiesta conciencia colectiva como factor influyente del bienestar personal y de su comunidad</p> <p>3.1.5. Implementa acciones de prevención del riesgo ante desastres naturales y para el cuidado de la salud integral.</p>
	<p>3.2 Interactúa socialmente demostrando conocimiento y comprensión por la diversidad lingüística y cultural, valorando la diferencia y la especificidad como un derecho humano.</p>	<p>3.2.1. Participa en acciones que valoren la diversidad lingüística y cultural con un enfoque de equidad</p> <p>3.2.2. Reconoce, respeta y difunde las diversas manifestaciones culturales de su entorno.</p>
	<p>3.3 Desarrolla proyectos comunitarios en alianza con diferentes instituciones gubernamentales y de la sociedad civil, a fin e incentivar la responsabilidad social, potenciar las posibilidades y oportunidades de equidad e inclusión social y de esta manera contribuir a mejorar la calidad de vida de la población con la que se vincula.</p>	<p>3.3.1. Propicia la participación organizada de la comunidad para el desarrollo de proyectos socioeducativos.</p> <p>3.3.2. Participa en forma solidaria y generosa la implementación de proyectos comunitarios de desarrollo y promoción social que respondan a problemas concretos del contexto.</p> <p>3.3.3. Identifica, conserva y difunde las diversas manifestaciones culturales del contexto local, regional y nacional, involucrando a los diferentes actores institucionales.</p> <p>3.3.4. Propicia la participación organizada, crítica y constructiva de la comunidad en los procesos de gestión educativa y autogestión comunitaria, en un marco democrático y de inclusión.</p>

2.3. DEFINICIÓN DE CONCEPTOS

a) Competencias:

Son actuaciones integrales ante actividades y problemas del contexto, con idoneidad y compromiso ético, integrando el saber ser, el saber hacer y el saber conocer en una perspectiva de mejora continua.

b) Evaluación por competencias

Es el proceso mediante el cual se busca determinar el nivel de dominio de una competencia con base en criterios consensuados y evidencias para establecer los logros y los aspectos a mejorar, buscando que la persona tenga el reto del mejoramiento continuo, demostración de desempeños a través de la metacognición y reflexión.

c) Enfoque

El enfoque de competencias son saberes dinámicos que se encuentran en la interacción en situaciones reales. Es necesario buscar, comprender, construir y apropiarse significativamente de contenidos, y para ello se tienen como referencia los criterios y las evidencias de cada competencia. Los contenidos cobran vida en la resolución de las actividades y los problemas, no se aprenden por separado para después resolver las tareas.

d) Gestión

Capacidad de desarrollar procesos de planificación, ejecución, acompañamiento, uso de metodologías, herramientas y recursos, identificación de logro de desempeños, durante el rol formador.

e) Formador

Se le considera al Profesional de la educación superior pedagógica, encargado de la formación inicial, cuyas funciones refieren: planificación, desarrollo y evaluación, investigación e innovación. Requiere lograr competencias específicas: Evalúa competencias formativamente, retroalimenta al estudiante de manera continua empleando estrategias, instrumentos basados en criterios de desempeño previamente definidos y planteados en situaciones auténticas.

f) Perfil de egreso

Salazar (2011), considera perfil de egreso a la declaración formal que hace una institución ante un público objetivo y la sociedad, en esta declaración se comprometen aspectos identificatorios del profesional que egresara terminada una formación determinada, se establecen con claridad las implicancias formativas que enmarcan el sello del profesional, a su vez que especifica los principales ámbitos de realización de la profesión y las competencias asociadas.

g) Calificación.

Involucra a los juicios valorativos que necesitan de una interpretación con mucho rigor, de las evidencias, teniendo en cuenta una escala ya determinada, considerando la perspectiva de lo que se espera de un aprendizaje, en un periodo establecido. La evaluación formativa considera a la calificación cualitativa y descriptiva; además de considerar a detalle la explicación del nivel que se alcanzó, por parte del estudiante o aprendiz; así como las recomendaciones que se brinda para mejorar los aprendizajes. Este proceso se lleva a cabo durante el desarrollo del área o módulo.

h) **Criterio de evaluación.**

Son aquellos “Referentes de valoración”, que conducen el proceso de evaluación de los profesionales docentes, en cuanto a sus competencias. Teniendo en cuenta a la FID, son las capacidades de las competencias y los estándares de la FID, los que han sido descritos en el currículo, estos criterios van a permitir la interpretación de los progresos que van adquiriendo los estudiantes al momento de aprender, permitiendo establecer la idoneidad de sus actuaciones , lo mismo que las producciones; de igual forma la retroalimentación a partir de las dificultades.

i) **Estudiante.**

Se le denomina así, a los individuos que reciben el servicio educativo, para desarrollar e incrementar sus competencias profesionales; además que tiene un registro de matrícula en un programa de estudios.

j) **Evidencias.**

Son aquellas actuaciones y/o productos que realizan los estudiantes en situaciones que a la vez es auténtica, a través de ellas se ha podido realizar una interpretación, logrando identificar lo que se aprendió y el nivel de logro de la competencia que ha logrado alcanzar y estos se relacionan con el propósito de aprendizaje que se estableció.

k) **Perfil de Egreso de la Formación Inicial Docente.**

Perfil de egreso, se considera como la mirada común e íntegra que se tiene de las competencias profesionales, que cada estudiante debe desarrollar de manera progresiva a través de todo el proceso

de formación, para realizar un ejercicio de la docencia de manera idónea. Además de determinar un tipo de formación integral, que se especializa en la práctica, investigación e innovación, la cual garantiza el desenvolvimiento de forma ética, con eficacia y eficiencia desde su práctica docente, dando respuesta a lo que demanda el sistema educativo.

1) **Criterio de desempeño.**

Los criterios de desempeño son la base para poder evaluar si un estudiante alcanza el resultado esperado del desempeño establecido en el elemento de competencia, expresan lo que se espera del desempeño y el cómo se espera que sea el resultado. Por lo tanto, los criterios describen la calidad de los resultados de los desempeños, identifican los aspectos esenciales o críticos para el desempeño del elemento de competencia.

CAPITULO III

MARCO METODOLÓGICO

3.1. HIPÓTESIS

3.1.1. Hipótesis general

La evaluación por competencias se relaciona en forma significativa con la Formación Inicial Docente en el Instituto Superior Pedagógico Público Mercedes Cabello de Carbonera, Moquegua, 2021.

3.1.2. Hipótesis específicas.

- a) El nivel de apreciación de los docentes, sobre la implementación del proceso de evaluación por competencias en el Instituto Superior Pedagógico Mercedes Cabello de Carbonera, Moquegua, 2021, es bueno.
- b) El nivel de percepción de los estudiantes sobre su formación inicial docente en el Instituto Superior Pedagógico Mercedes Cabello de Carbonera, Moquegua ,2021, es eficiente.
- c) La evaluación por competencias se relaciona directa y significativamente con el desarrollo personal de los estudiantes en Formación Inicial Docente en el Instituto Superior Pedagógico Público Mercedes Cabello de Carbonera, Moquegua

- d) La evaluación por competencias se relaciona directa y significativamente con el desarrollo profesional pedagógico de los estudiantes en formación Inicial Docente en el Instituto Superior Pedagógico Público Mercedes Cabello de Carbonera, Moquegua.
- e) La evaluación por competencias se relaciona directa y significativamente con el desarrollo social comunitaria de los estudiantes en Formación Inicial Docente en el Instituto Superior Pedagógico Público Mercedes Cabello de Carbonera, Moquegua.

3.2. VARIABLES

3.2.1. Identificación de la variable independiente.

Evaluación por competencias

3.2.1.1. Dimensiones

- a) Comprensión de las competencias del perfil.
- b) Establecer los desempeños específicos.
- c) Definir evidencias de aprendizaje
- d) Recopilar evidencias de aprendizaje
- e) Valorar el nivel de los aprendizajes
- f) Retroalimentación

3.2.1.2. Escala de medición.

Escala de medición ordinal.

3.2.2. Identificación de la variable dependiente.

Formación Inicial docente

3.2.2.1. Dimensiones.

A.- Dimensión personal

- a) Conducta ética
- b) Procesos de reflexión
- c) Salud integral

B.- Dimensión profesional pedagógica

- a) Dominio de teorías y contenidos
- b) Contextualiza el Currículo
- c) Desarrolla procesos pedagógicos
- d) Desempeño efectivo

C. Dimensión Social Comunitaria

- b) Interactúa con otros actores
- d) Interactúa socialmente
- e) Desarrolla proyectos comunitarios

3.2.2.2. Escala para la medición de la variable.

Escala de medición Ordinal

3.3. TIPO Y DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

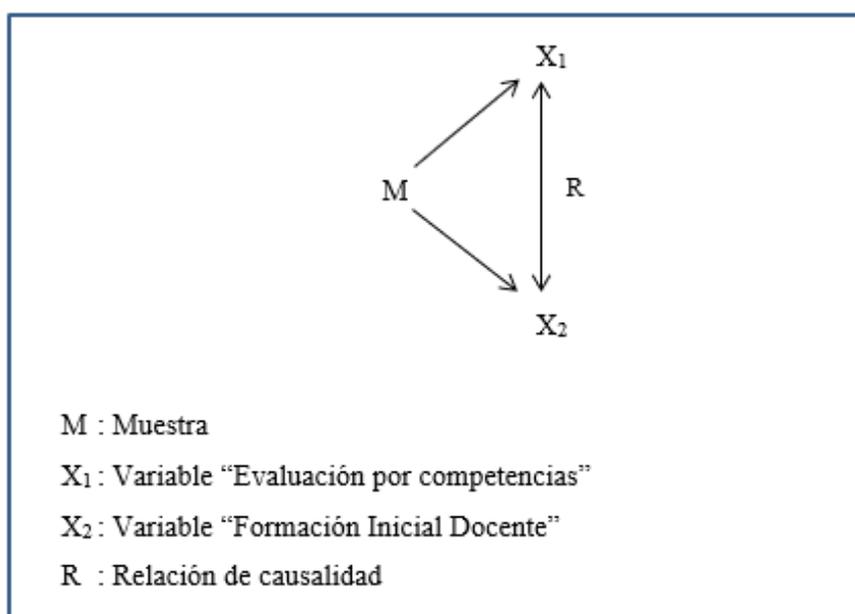
3.3.1. Tipo

La presente investigación es básica o pura; puesto que se orienta a buscar el nuevo conocimiento de tal forma que se hace una profundización y ampliación de las teorías que se relacionan a las variables. No está dirigida a tratar el hecho de manera inmediata; por lo contrario en profundizar de manera teórica.(Carrasco, 2017)

3.3.2. Diseño de investigación.

El diseño es no experimental, descriptivo correlacional y de corte transversal. De acuerdo a lo que indica (Kerlinger & Lee, 2002) “En la investigación no experimental no es posible manipular las variables o asignar aleatoriamente a los participantes o los tratamientos”. Diseño transversal, dado que la recopilación de datos se realizará en un momento único. Es correlacional, porque busca establecer la relación que existe entre la evaluación por competencias y la Formación Inicial Docente en el Instituto Pedagógico Público de la Región de Moquegua.

Siendo el esquema :



3.4. NIVEL DE INVESTIGACIÓN

Según la naturaleza del presente trabajo, pertenece al nivel Correlacional. Según Hernández, Fernández y Baptista (2014), a través de esta metodología se pretende establecer el nivel de relación que existe entre la Evaluación por Competencias y la Formación inicial docente.

3.5. ÁMBITO Y TIEMPO SOCIAL DE LA INVESTIGACIÓN

Ámbito: La investigación se realizará en Instituto de Educación Superior

Pedagógico Público Mercedes Cabello de Carbonera de la región Moquegua.
Tiempo social de la investigación: La investigación se realizó en el año académico 2021.

3.6. POBLACIÓN Y MUESTRA

3.6.1. Unidad de estudio

Las unidades de estudio lo componen los estudiantes del III ciclo hasta el IX ciclo, matriculados en el Instituto Superior Pedagógico Público Mercedes Cabello de Carbonera de la Región de Moquegua.

3.6.2. Población

Esta definida como el conjunto de todos los individuos, sujetos a investigación y a la vez tienen una o más propiedades en común; se encuentran en un espacio o territorio y varían en el transcurso del tiempo. (Kerlinger, 2002)

La población del presente estudio está comprendida por 194 estudiantes, del Instituto Superior Pedagógico Público Mercedes Cabello de Carbonera, año académico 2021 y los 32 docentes formadores del Instituto Superior Pedagógico del mismo nombre.

3.6.3. Muestra

La muestra fue censal, dado que el 100% de los estudiantes y docentes de la población, formaron parte del estudio.

La distribución de estudiantes matriculados en las diferentes carreras profesionales durante el año 2021, se presenta en la tabla siguiente:

Tabla 1*Estudiantes matriculados por carrera profesional*

Estudiantes matriculados	Ciclos				Total
	III	V	VII	IX	
Educación Inicial	30	30	30	10	100
Educación Inicial EIB	0	10	14	14	38
Idiomas Inglés	30	11	11	9	61
Educación Física	30	21	0	0	51
Comunicación	0	12	6	0	18
Ciencia, Tecnología y Ambiente	0	6	0	0	6
Computación e Informática	0	0	11	10	21
Total					194

Tomada de la *Nómina del Instituto de Educación Superior Pedagógico*. Mercedes Cabello de Carbonera. Moquegua (2020).

- El Instituto no cuenta con estudiantes en el III ciclo.

La distribución de los docentes formadores, que imparten clases en el Instituto Superior Pedagógico Público Mercedes Cabello de Carbonera

Tabla 2*Formadores del Instituto Superior Pedagógico*

Formadores	Cantidad
Docentes nombrados	15
Docentes contratados	17
	32

Tomada del Sistema de información de apoyo a la gestión de la institución educativa de la *Gerencia Regional de Educación*. Moquegua (2020).

La estrategia de muestreo fue no probabilística e intencionada. Al respecto, Sáenz (2012) dijo que el muestreo de tipo no probabilístico, es

donde la “elección de la muestra queda en manos del investigador, y muchas veces se le deja la responsabilidad a los encuestados para la toma de decisiones” (p. 143). Es a la vez intencionada porque este procedimiento consiste en seleccionar las unidades muestrales más convenientes para el estudio o en permitir que la participación de la muestra, sea totalmente voluntaria. Por tanto, no existe control de la composición de la muestra y la representatividad de los resultados es cuestionable (Fernández, 2004).

3.7. PROCEDIMIENTOS, TECNICAS E INSTRUMENTOS

La técnica utilizada para esta investigación fue la encuesta, con su respectivo instrumento, es decir, el cuestionario, que contiene “*un conjunto de preguntas respecto a una o más variables a medir*”, (Sampieri, 2014). Para el registro se usaron preguntas con escalas tipo Likert, en función a la naturaleza del indicador (5 alternativas de tipo ordinal).

a) Para la Evaluación por competencias

Se diseñó un cuestionario, aplicando la escala de Likert, a través de ítems, los cuales son afirmaciones o juicios, mediante ellos se solicita la reacción (Totalmente de acuerdo, de acuerdo, indiferente, en desacuerdo, totalmente en desacuerdo). El instrumento que se elaboró es el cuestionario, con el cual se pretende descubrir cuál es la percepción de los docentes sobre la Evaluación por competencias. Dicho instrumento se elaboró teniendo en cuenta la operacionalización de la variable, la cual está definida por seis dimensiones; son 30 los ítems que lo conforman, que estrictamente responden a la estructura de la variable.

Tabla 3*Dimensiones – Ítem de la variable Evaluación por competencias*

Variable	Dimensiones	Ítem
Evaluación por competencias	1. Comprende las competencias del perfil	01, 02, 03, 04,05
	2. Establecer los desempeños específicos	06,07.08, 09, 10
	3. Definir las evidencias de aprendizaje	11,12.13, 14, 15
	4. Recopilación de evidencias de aprendizaje	16, 17,18,19,20
	5. Valorar el nivel de los aprendizajes	21,22.23.24,25
	6. Retroalimentación de los aprendizajes	26,27,28,29,30

Fuente: Cuestionario sobre evaluación por competencias

A continuación, presentamos la escala de valoración de la variable, en el que cada ítem tiene un valor que fluctúa entre 1- 5.

Escala de Valoración

Niveles	Puntajes
Excelente	111 - 150
Buena	71 - 110
Insuficiente	30 - 70

b) Para la Formación Inicial Docente

Se diseñó un cuestionario, aplicando la escala de Likert, mediante un conjunto de ítems bajo la forma de afirmaciones o juicios antes los cuales se solicitarán la reacción (Totalmente de acuerdo, de acuerdo, indeciso, en desacuerdo, totalmente en desacuerdo). De esta forma la elaboración de los

ítems, van a expresar una relación lógica para que el encuestado pueda manifestar su acuerdo o desacuerdo.

El cuestionario fue diseñado para obtener la percepción que tienen los estudiantes, respecto de la Formación Inicial Docente que reciben en el Instituto Superior Pedagógico Mercedes Cabello de Carbonera de Moquegua.

Para la elaboración del cuestionario se realizó sobre la base de la Operacionalización de la variable, en el cual se consideró las tres dimensiones y los cincuenta ítems que corresponden a la estructura de la variable.

La relación Dimensiones – Ítems se muestra a continuación:

Tabla 4

Dimensiones – Ítem de la variable Formación inicial Docente

Variable	Dimensiones	Indicadores	Ítem
Formación Inicial docente	Personal	Conducta ética	De 1 al 5
		Procesos de reflexión	De 6 al 10
		Salud integral	De 11 al 15
		Dominio de teorías y contenidos	De 16 al 20
		Contextualiza currículo	De 21 al 25
	Profesional Pedagógica	Desarrolla procesos pedagógicos	Del 26 al 30
		Desempeño efectivo	De 31 al 35
		Interactúa con otros actores	Del 36 al 40
		Interactúa socialmente	Del 41 al 45
		Desarrolla proyectos comunitarios	Del 46 al 50

Fuente: Cuestionario sobre Formación Inicial Docente

A continuación, presentamos la escala de valoración de la variable, en el que cada

ítem tiene un valor que fluctúa entre 1- 5.

Escala de Valoración

Niveles	Puntajes
Idónea	185 - 250
Eficiente	118 - 184
Insuficiente	50 - 117

3.8. VALIDACIÓN DE LOS INSTRUMENTOS

La validación del instrumento se refiere a la eficacia con la que cuenta el instrumento, al medir el nivel de la variable; lo que significa que la validez de una escala se va a relacionar con la confiabilidad del mismo (Chávez,2007)

El estadístico de Alpha de Cronbach (cuya valoración oscila entre 0 y 1), sirvió para identificar la confiabilidad de los instrumentos.

En base al estadístico de Alpha de Cronbach (cuya valoración oscila entre 0 y 1), se determinó la confiabilidad de los instrumentos utilizados, que mientras más cercano al valor de 1 implica que el instrumento es más confiable (dispersión de respuestas baja). A través del software estadístico SPSS 24,0 se obtuvo el reporte de confiabilidad de los instrumentos aplicados. El reporte de presenta a continuación:

Tabla 5

Alpha de Cronbach

Evaluación por competencias

Estadísticos de fiabilidad

Variable y dimensiones	Alfa de Cronbach
Evaluación de competencias	0.911
Comprender las competencias del perfil	0.853

Estadísticos de fiabilidad

Variable y dimensiones	Alfa de Cronbach
Establecer los desempeños específicos	0.954
Definir evidencias de aprendizaje	0.756
Recopilar evidencias de aprendizajes	0.839
Valorar el nivel de los aprendizajes	0.763
Retroalimentación de los aprendizajes	0.808

Fuente: Reporte del SPSS 24,0

Como se observa en la tabla 5, el Alpha de Cronbach tiene un valor de 0.911, mayor a 0.7, lo que significa que el instrumento aplicado, es fiable.

Tabla 6 : Alpha de Cronbach

Formación Inicial Docente

Estadísticos de fiabilidad

Variable y dimensiones	Alfa de Cronbach
Formación Inicial Docente	0.974
Conducta ética	0,866
Procesos de reflexión	0.813
Salud integral	0.962
Dominio de teorías y contenidos	0.954
Contextualiza currículo	0.791
Desarrollo procesos pedagógicos	0.829
Desempeño efectivo	0.864
Interactúa con otros actores	0.924

Estadísticos de fiabilidad

Variable y dimensiones	Alfa de Cronbach
Interactúa socialmente	0.943
Desarrolla proyectos comunitarios	0.947

Fuente: Reporte del SPSS 24,0

Como se observa en la tabla 6, el Alfa de Cronbach tiene un valor de 0.974, mayor a 0.7, lo que significa que el instrumento aplicado, es fiable.

CAPÍTULO IV

RESULTADOS

4.1. DESCRIPCIÓN DEL TRABAJO DE CAMPO

Para la realización del trabajo de campo se realizaron las siguientes actividades:

- a. Se planificó y organizó la investigación con la asesoría pertinente, y las condiciones adecuadas.
- b. Se implementaron estrategias para la preparación de los materiales y los instrumentos que se tenían llevar para el trabajo de recopilación de datos, con debida anticipación.
- c. Se coordinó con la Dirección de la Institución Educativa para dar conocimiento y solicitar su apoyo en este trabajo de investigación.
- d. Se coordinaron con las jefaturas de las carreras profesionales de Educación Inicial Primaria y secundaria para solicitar su apoyo con la participación de los docentes en la administración de las encuestas.
- e. Se planificó y se organizó el evento para capacitar y orientar a los profesores de las Carreras Profesionales, sobre la finalidad del estudio, las características del instrumento y el manejo de las herramientas virtuales para su participación.
- f. Se aplicaron los instrumentos vía on-line, siendo el instrumento la encuesta virtual, utilizando la plataforma google drive.

- g. Se tuvo las facilidades para obtener la información por ser parte de la plana de docentes para colaborar con la encuesta virtual. Se puede mencionar que no se presentaron inconvenientes para la realización de las encuestas, estas se realizaron en las clases sincrónicas.
- h. Las encuestas fueron anónimas a fin de obtener una información mucho más sólida y confiable. La información recopilada fue procesada en el programa Excel y en el SPSS-24.

4.2.DISEÑO DE LA PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS

Los resultados serán presentados de manera descriptiva e inferencial.

Desde el aspecto descriptivo se tabularon los datos y se presentaron en tablas y figuras y para la significación estadística se realizó un análisis inferencial con el estadístico Z. Para la prueba de hipótesis se utilizó los coeficientes de correlación tomando en cuenta la normalidad de la distribución de los datos tabulados.

4.3.ANALISIS ESTADISTICO DE LOS RESULTADOS

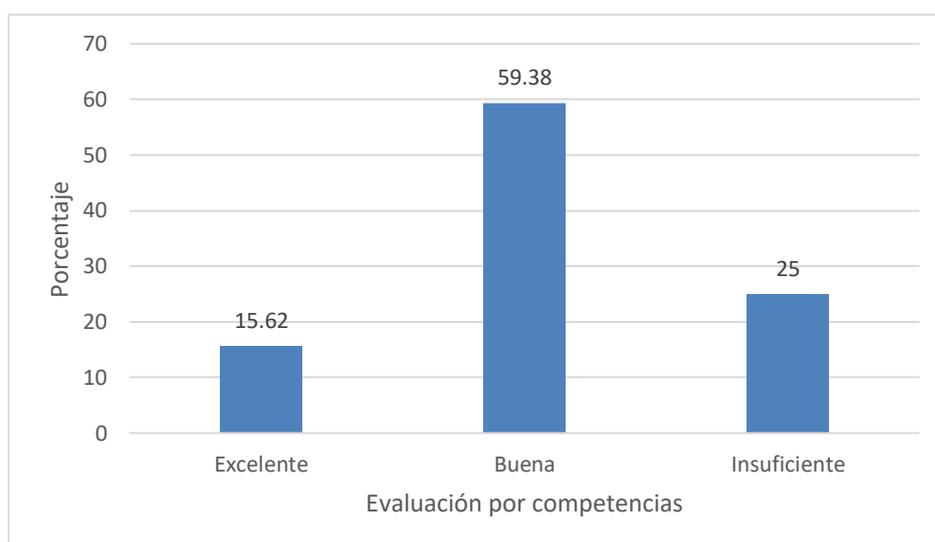
4.3.1. Análisis descriptivo de la Variable “Evaluación de Competencias”

El análisis de la variable “Evaluación de Competencias” se realizó en función a sus dimensiones: Comprende las competencias del perfil, Establecer los desempeños específicos, Definir las evidencias de aprendizaje, Recopilación de evidencias de aprendizaje, Valorar el nivel de los aprendizajes, Retroalimentación de los aprendizajes

Tabla 7*Evaluación por competencias*

Nivel	f	%
Excelente	5	15.62
Buena	19	59.38
Insuficiente	8	25.00
Total	32	100.00

Fuente: Encuestas a docentes

Figura 1*Evaluación por competencias*

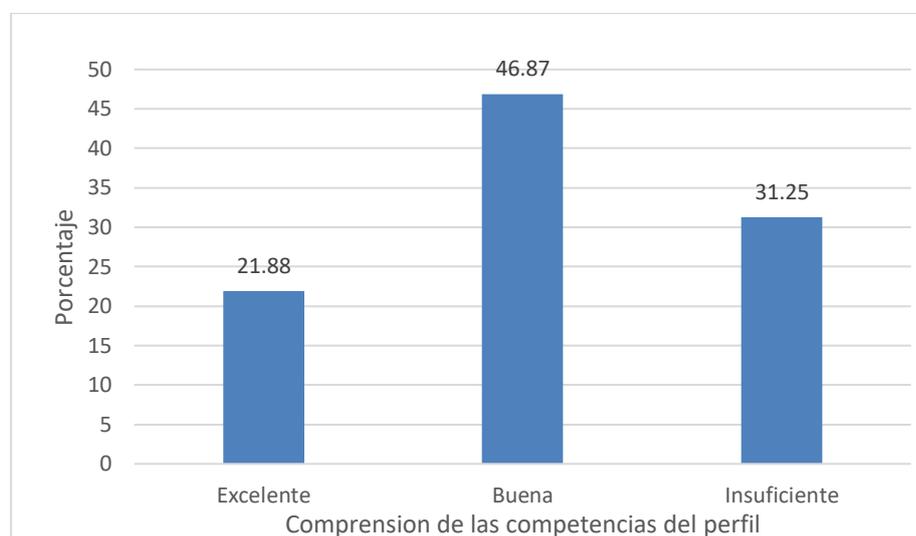
Tomado de la tabla 6

La tabla 7 y figura 1 muestran los niveles alcanzados en el proceso de aplicación del enfoque de evaluación por competencias en el Instituto Superior Pedagógico Público Mercedes Cabello de Carbonera de Moquegua. Se observa que el 15.62% de los docentes encuestados, afirman que en la práctica pedagógica la evaluación por competencias alcanzó el nivel de excelente, el 59.38 de buena y el 25% de Insuficiente. El estudio revela que en el proceso académico desarrollado por docentes, el proceso de evaluación por competencias alcanzó el nivel de buena, lo cual implica que la calidad del proceso enseñanza en Educación Superior ha sido evaluado dentro de los estándares que aseguran la calidad de la Formación Inicial Docente.

Tabla 8*Nivel de comprensión de las competencias del perfil*

Nivel	f	%
Excelente	7	21.88
Buena	15	46.87
Insuficiente	10	31.25
Total	32	100.00

Fuente: Encuesta a docentes

Figura 2*Nivel de comprensión de las competencias del perfil*

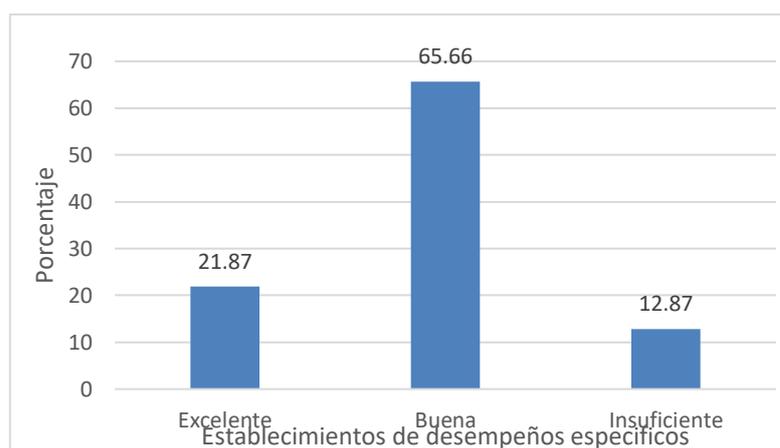
Fuente: Tomado de la tabla 8.

La tabla 8 y figura 2 muestran los niveles alcanzados en el proceso de comprensión de las competencias contenidas en el perfil de egreso en el Instituto Superior Pedagógico Público Mercedes Cabello de Carbonera de Moquegua. Se observa que el 21.88% de los docentes encuestados, afirman que en la práctica pedagógica la comprensión de las competencias del perfil alcanzó el nivel de excelente, el 46.87% de buena y el 31.25% de Insuficiente. El estudio revela que, en el proceso académico desarrollado por docentes, son las competencias del perfil de egreso las que constituyen el punto de partida en la formulación de los sílabos, demostrando el conocimiento del significado e importancia de su desarrollo en el proceso de la Formación Inicial Docente.

Tabla 9*Nivel de establecimiento de desempeños específicos.*

Nivel	<i>f</i>	%
Excelente	7	21.87
Buena	21	65.66
Insuficiente	4	12.87
Total	32	100.00

Fuente: Encuesta a docentes.

Figura 3*Nivel de percepción sobre el establecimiento de desempeños específicos*

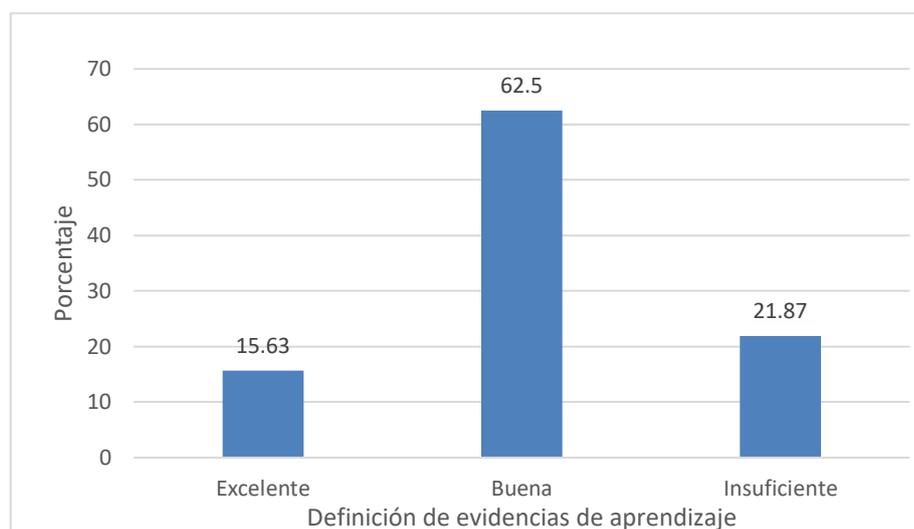
Fuente: Tomado de la tabla 9.

La tabla 9 y figura 3 muestran los niveles alcanzados en el proceso de establecimiento de los desempeños específicos contenidas en el perfil de egreso en el Instituto Superior Pedagógico Público Mercedes Cabello de Carbonera de Moquegua. Se observa que el 21.87% de los docentes encuestados, afirman que en la práctica pedagógica el establecimiento de los desempeños específicos del perfil alcanzó el nivel de excelente, el 65.66% de buena y el 12.87% de Insuficiente. El estudio revela que, en el proceso académico desarrollado por los docentes, existió la priorización de considerar los desempeños específicos en los procesos de planificación y desarrollo curricular del Plan de estudio.

Tabla 10 : Nivel de definición de evidencias de aprendizaje.

Nivel	<i>f</i>	%
Excelente	5	15.63
Buena	20	62.50
Insuficiente	7	21.87
Total	32	100.00

Fuente: Encuesta a docentes.

Figura 4: Nivel de percepción sobre la definición de evidencias de aprendizaje

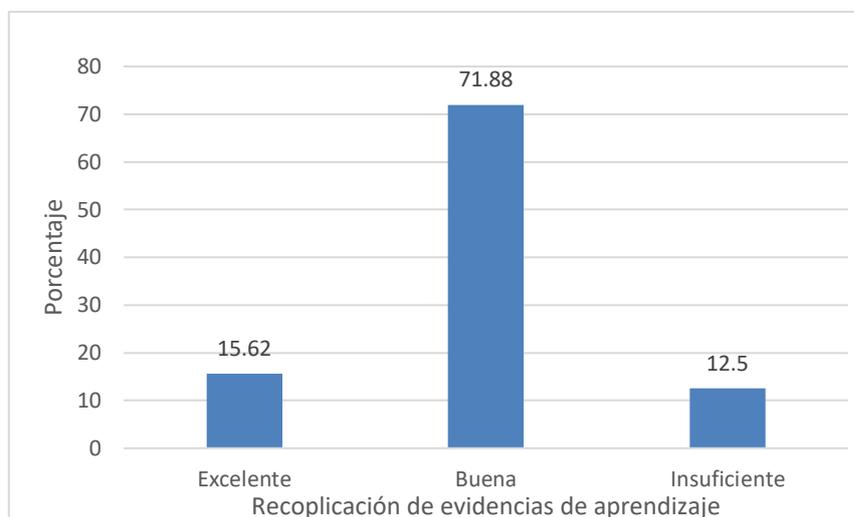
Fuente: Tomado de la tabla 9.

La tabla 10 y figura 4 muestran los niveles alcanzados en la definición de evidencias en el proceso pedagógico en el Instituto Superior Pedagógico Público Mercedes Cabello de Carbonera de Moquegua. Se observa que el 15.63% de los docentes encuestados, afirman que en la práctica pedagógica la definición de evidencia de aprendizaje alcanza el nivel de excelente, el 62.50% de buena y el 21.87% de Insuficiente. El estudio revela que en la práctica pedagógica la definición de las evidencias de aprendizaje forma parte relevante del proceso de desarrollo de competencias. El correcto diseño y definición de las evidencias es un factor determinante para el logro de las competencias. Se concluye que existe una buena predisposición de parte de los docentes, por definir las evidencias que formaran parte del proceso de aseguramiento de la calidad en el proceso de la Formación Inicial Docente.

Tabla 11*Nivel de recopilación de evidencias de aprendizaje.*

Nivel	<i>f</i>	%
Excelente	5	15.62
Buena	23	71.88
Insuficiente	4	12.50
Total	32	100.00

Fuente: Encuesta a docentes

Figura 5*Nivel de percepción sobre la recopilación de evidencias de aprendizaje*

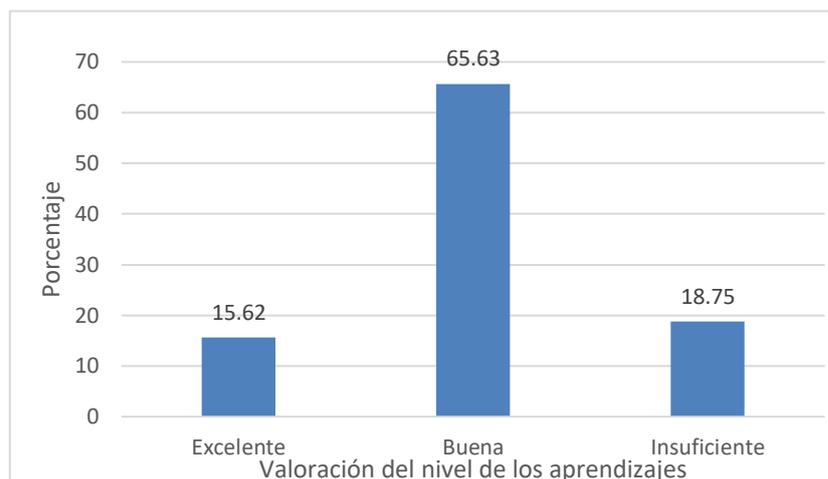
Fuente: Tomado de la tabla 11.

La tabla 11 y figura 5 muestran los niveles alcanzados en la recolección de evidencias en el proceso pedagógico en el Instituto Superior Pedagógico Público Mercedes Cabello de Carbonera de Moquegua. Se observa que el 15.62% de los docentes encuestados, afirman que en la práctica pedagógica la recolección de evidencia de aprendizaje alcanza el nivel de excelente, el 71.88% de buena y el 12.5% de Insuficiente. La adecuada selección y recolección de la evidencias permite al docente determinar el nivel de desempeño de los estudiantes. Se concluye que existe una buena práctica de recolección de evidencias de parte de los docentes, por lo que se estaría creando las condiciones adecuadas para el aseguramiento de la calidad en el proceso de la Formación Inicial Docente.

Tabla 12*Nivel de valoración de nivel de los aprendizajes.*

Nivel	<i>f</i>	%
Excelente	5	15.62
Buena	21	65.63
Insuficiente	6	18.75
Total	32	100.00

Fuente: Encuesta a docentes.

Figura 6*Nivel de percepción sobre la valoración del nivel de los aprendizajes*

Tomado de la tabla 9.

La tabla 12 y figura 6 muestran los niveles alcanzados en la valoración del nivel de los aprendizajes que brindan los docentes en el Instituto Superior Pedagógico Público Mercedes Cabello de Carbonera de Moquegua. Se observa que el 15.62% de los docentes encuestados, afirman que en la práctica pedagógica la valoración de los aprendizajes alcanza el nivel de excelente, el 65.63% de buena y el 18.75% de Insuficiente. El estudio revela que en el proceso académico desarrollado por los docentes, la valoración de los aprendizajes por parte de los docentes es relevante, consideran que es un factor determinante para el logro de las competencias. Se concluye que existe una buena valoración de los aprendizajes en el proceso de aseguramiento de la calidad en el proceso de la Formación Inicial Docente.

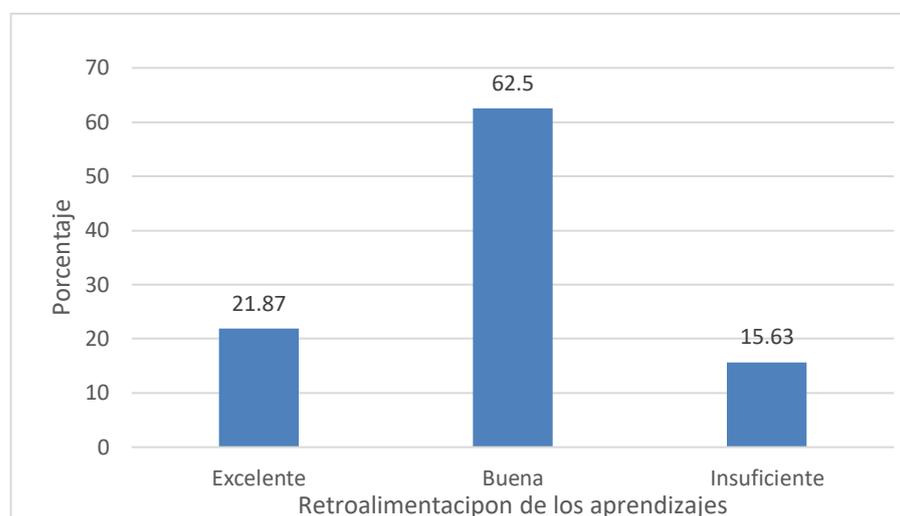
Tabla 13
Nivel de retroalimentación de los aprendizajes.

Nivel	f	%
Excelente	7	21.87
Buena	20	62.50
Insuficiente	5	15.63
Total	32	100.00

Fuente: Encuesta a docentes

Figura 7

Nivel de percepción sobre la retroalimentación de los aprendizajes



Fuente: Tomado de la tabla 9.

La tabla 13 y figura 7 muestran los niveles alcanzados en la retroalimentación de los aprendizajes que brindan los docentes en el Instituto Superior Pedagógico Público Mercedes Cabello de Carbonera de Moquegua. Se observa que el 21.87% de los docentes encuestados, afirman que en la práctica pedagógica la retroalimentación de los aprendizajes alcanza el nivel de excelente, el 62.50% de buena y el 15.63% de Insuficiente. El estudio revela que en el proceso académico desarrollado por los docentes, la retroalimentación es una de la estrategias relevantes que se implementan y aplican en los procesos pedagógicos, considerando que es un factor determinante para el logro de competencias. Se concluye que existe una buena práctica de la retroalimentación de los aprendizajes en el proceso de aseguramiento de la calidad en el proceso de la Formación Inicial Docente.

Análisis resumen de la variable Evaluación por competencias

Tabla 14

Tabla resumen del análisis por dimensiones

Dimensiones	Insuficiente	Buena	Excelente
Comprende las competencias del perfil	31.25	46.87	21.88
Establecer los desempeños específicos	12.87	65.66	21.87
Definir las evidencias de aprendizaje	21.87	62.50	15.63
Recopilación de evidencias de aprendizaje	12.50	71.88	15.62
Valorar el nivel de los aprendizajes	18.75	65.63	15.62
Retroalimentación de los aprendizajes	15.63	62.50	21.87
Promedio	18.81	62.51	18.75

Fuente: Tablas estadísticas de las dimensiones.

La tabla 14 muestra los resultados del análisis de la variable evaluación por competencias, en el Instituto Superior Pedagógico Público Mercedes Cabello de Carbonera de Moquegua.

Comparando los promedios finales obtenidos por cada dimensión, se observa que el (18.81%) de docentes perciben que el nivel alcanzado es insuficiente, el (62.51%) que es Buena y el (18.75%) es excelente.

Los resultados permiten concluir que los docentes, en el proceso académico desarrollado en 2021, en un contexto complejo por el estado de emergencia, realizaron una buena labor en la aplicación de la evaluación por competencias.

4.3.2. Análisis descriptivo de la variable “Formación Inicial Docente”

El análisis de la variable “Formación Inicial Docente” se realizará en función a sus dimensiones:

Tabla 15

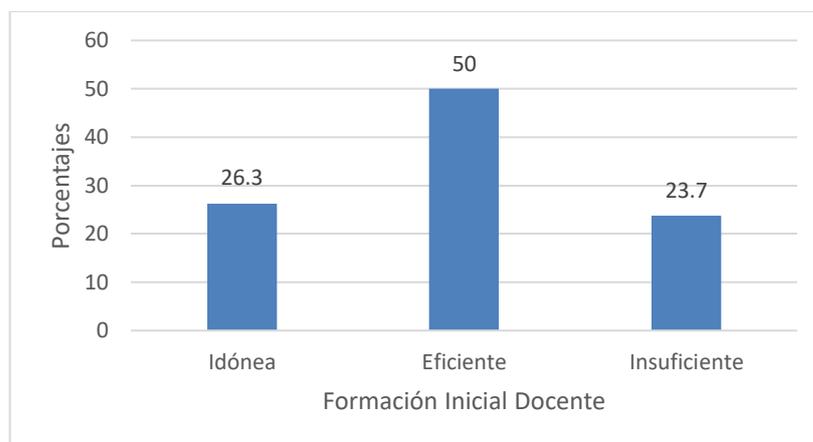
Nivel de Formación Inicial Docente

Nivel	<i>f</i>	%
Idónea	51	26.3
Eficiente	97	50.0
Insuficiente	46	23.7
Total	194	100.00

Fuente: Encuesta a estudiantes.

Figura 8

Nivel de percepción sobre Formación Inicial Docente



Fuente: Tomado de la tabla 15.

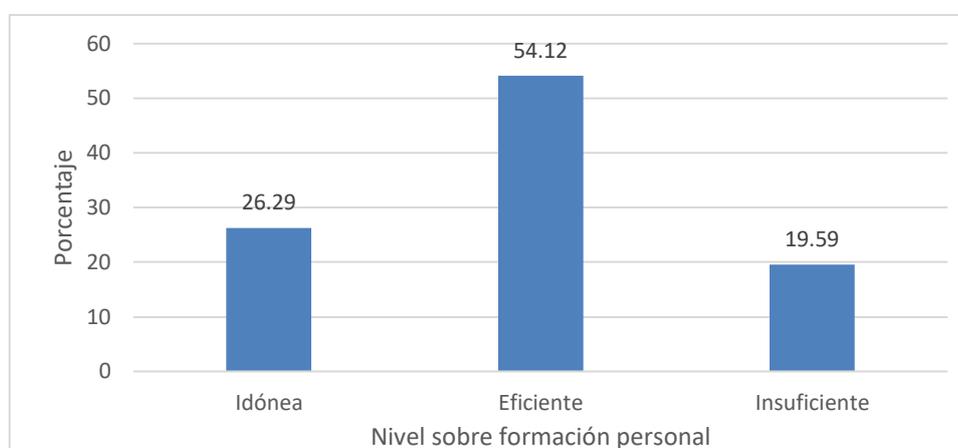
La tabla 15 y figura 8 muestran los niveles alcanzados en la Formación Inicial Docente, desde la percepción de los estudiantes, en base a los procesos académicos realizados en el Instituto Superior Pedagógico Público Mercedes Cabello de Carbonera de Moquegua. Se observa que el 26.30% de los estudiantes encuestados, afirman que alcanzaron el nivel de excelente, el 50.0% de eficiente y el 23.70% de Insuficiente. El estudio revela que el proceso de Formación Inicial Docente percibido por los estudiantes, se encuentra en un nivel satisfactorio, con logros relevantes en las competencias que comprende el perfil de egreso. Se concluye que los estudiantes recibieron una eficiente formación profesional pedagógica .

Tabla 16
Nivel de la dimensión personal

Nivel	<i>f</i>	%
Idónea	51	26.29
Eficiente	105	54.12
Insuficiente	38	19.59
Total	194	100.00

Fuente: Encuesta a estudiantes.

Figura 9
Nivel de percepción sobre la formación personal



Fuente: Tomado de la tabla 16.

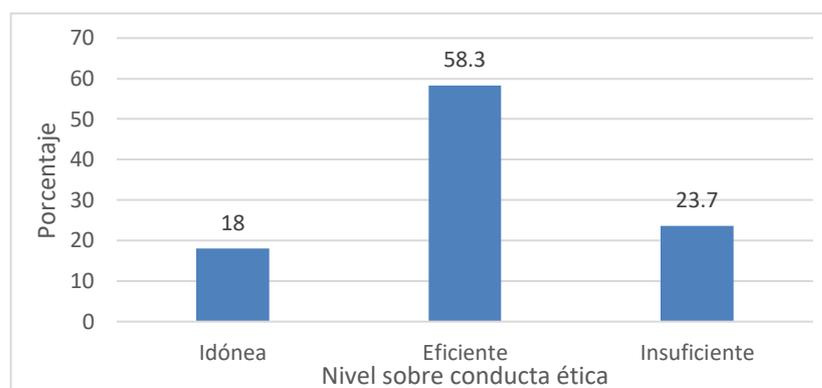
La tabla 16 y figura 9 muestran los niveles alcanzados en la formación personal, desde la percepción de los estudiantes, en base a los procesos académicos realizados en el Instituto Superior Pedagógico Público Mercedes Cabello de Carbonera de Moquegua. Se observa que el 26.29% de los estudiantes encuestados, afirman que alcanzaron el nivel de idóneo, el 54.12% de eficiente y el 19.59% de Insuficiente. El estudio revela que, en el proceso académico recibido por los estudiantes, su formación personal ha evolucionado en forma significativa, con cambios relevantes en su imagen y en su desempeño en los cursos que comprende el Plan de estudio de las Carreras Profesionales. Se concluye que los estudiantes recibieron una eficiente formación personal en el desarrollo del proceso de la Formación Inicial Docente.

Tabla 17
Nivel del indicador Conducta ética

Nivel	<i>f</i>	%
Idónea	35	18.0
Eficiente	113	58.3
Insuficiente	46	23.7
Total	194	100.00

Fuente: Encuesta a estudiantes

Figura 10
Nivel de percepción sobre Conducta Ética



Fuente: Tomado de la tabla 17.

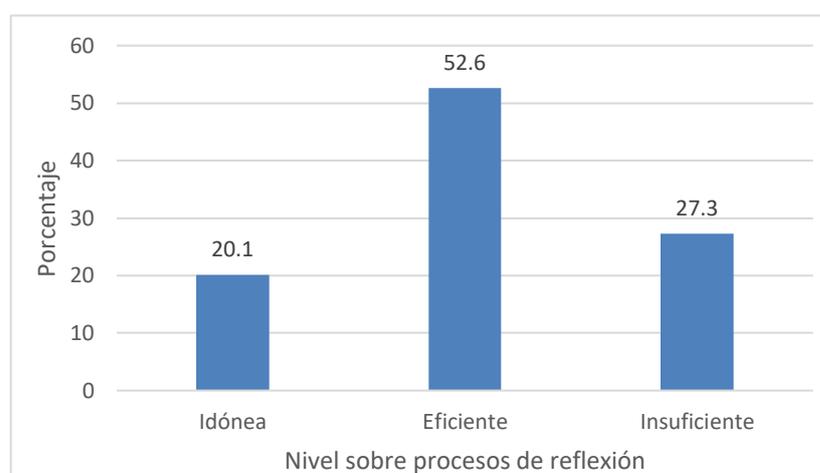
La tabla 17 y figura 10 muestran los niveles alcanzados en el proceso de formación de la conducta ética contenidas en el perfil de egreso en el Instituto Superior Pedagógico Público Mercedes Cabello de Carbonera de Moquegua. Se observa que el 18% de los estudiantes encuestados, afirman que en la práctica pedagógica la formación de la conducta ética alcanza el nivel de idónea, el 58.3% de eficiente y el 23.7% de Insuficiente. El estudio revela que en el proceso de formación académica recibida por los estudiantes, existió una adecuada atención a la formación de la conducta ética como parte de la formación de valores que se imparte en la Institución. Se concluye que fue buena la formación de la conducta ética impartida a los estudiantes como parte fundamental en el aseguramiento de la calidad del proceso de la Formación Inicial Docente.

Tabla 18
Nivel del indicador procesos de reflexión

Nivel	<i>f</i>	%
Idónea	39	20.1
Eficiente	102	52.6
Insuficiente	53	27.3
Total	194	100.00

Fuente: Encuesta a estudiantes

Figura 11
Nivel de percepción sobre procesos de reflexión



Fuente: Tomado de la tabla 14.

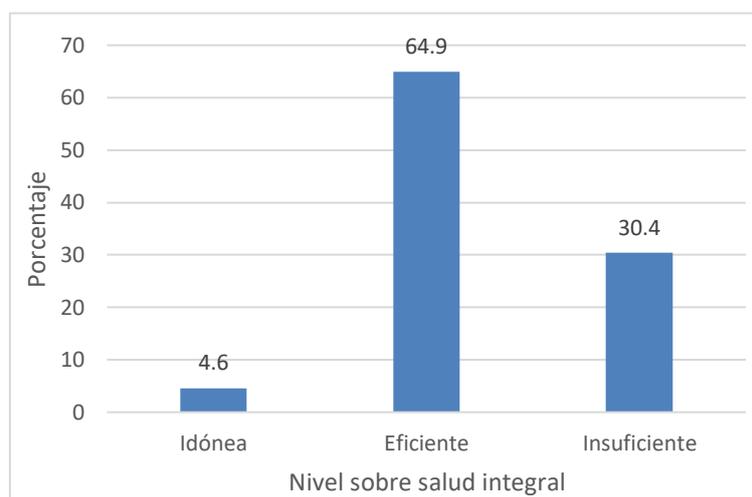
La tabla 18 y figura 11 muestran los niveles alcanzados en el proceso de formación basado en la reflexión de las acciones pedagógicas realizadas en el Instituto Superior Pedagógico Público Mercedes Cabello de Carbonera de Moquegua. Se observa que el 20.1% de los estudiantes encuestados, afirman que en la práctica pedagógica la formación en reflexión crítica reflexiva alcanza el nivel de idónea, el 52.6% de eficiente y el 27.3% de Insuficiente. El estudio revela que en el proceso de formación académica recibida por los estudiantes, existió una eficiente atención en los procesos de reflexión sobre la importancia del rol docente y de la responsabilidad en calidad del servicio educativo. Se concluye que fue eficiente la formación en la capacidad de reflexión sobre la práctica pedagógica, como factor determinante en el aseguramiento de la calidad del proceso educativo.

Tabla 19
Nivel del indicador salud integral

Nivel	<i>f</i>	%
Idónea	9	4.6
Eficiente	126	64.9
Insuficiente	59	30.4
Total	194	100.00

Fuente: Encuesta a estudiantes

Figura 12
Nivel de percepción sobre salud Integral



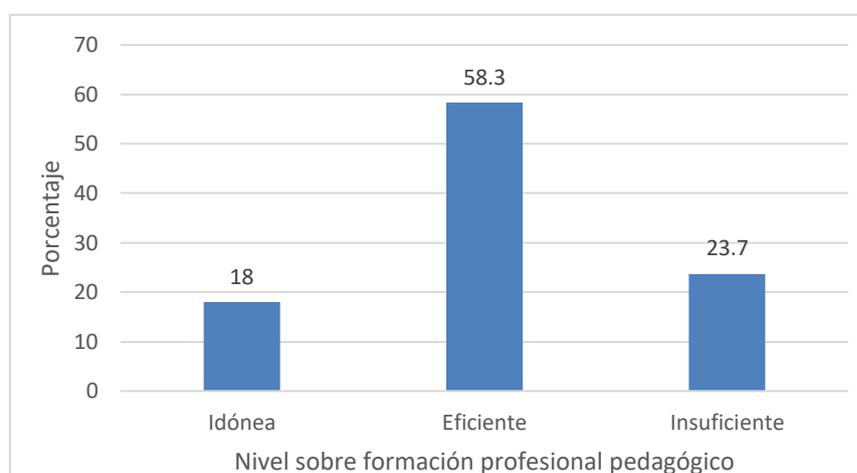
Fuente: Tomado de la tabla 19.

La tabla 19 y figura 12 muestran los niveles alcanzados en el proceso de revaloración de la salud integral contenidas en el perfil de egreso en el Instituto Superior Pedagógico Público Mercedes Cabello de Carbonera de Moquegua. Se observa que el 4.6% de los estudiantes encuestados, afirman que en la práctica pedagógica la revaloración de salud integral alcanza el nivel de idónea, el 64.9% de eficiente y el 30.4% de Insuficiente. El estudio revela que, en el proceso de formación académica recibida por los estudiantes, existió una aceptable priorización por la formación en base a la conservación y cuidado de la buena salud, como un factor determinante para el buen desempeño en los procesos pedagógicos. Se concluye que fue buena la formación impartida a los estudiantes en el aspecto relacionada con la salud integral, como parte fundamental en el aseguramiento de la calidad del servicio educativo.

Tabla 20*Nivel de la dimensión formación profesional pedagógica*

Nivel	F	%
Idónea	35	18.0
Eficiente	113	58.3
Insuficiente	46	23.7
Total	194	100.00

Fuente: Encuesta a estudiantes

Figura 13*Nivel de percepción sobre la dimensión profesional pedagógica*

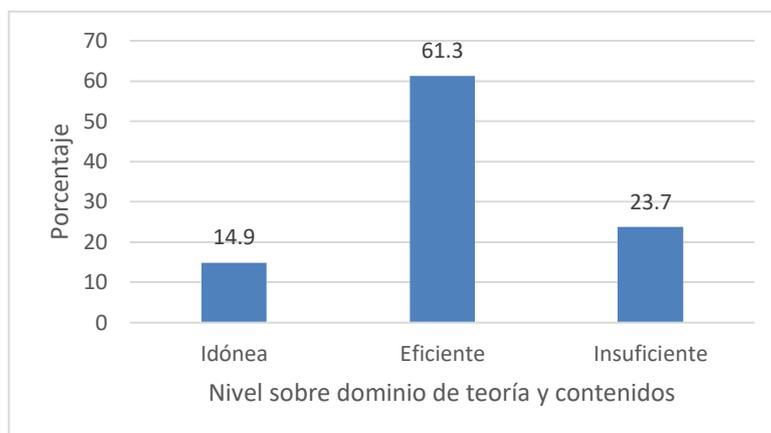
Fuente: Tomado de la tabla 20.

La tabla 20 y figura 13 muestran los niveles alcanzados en la formación profesional pedagógica, desde la percepción de los estudiantes, en base a los procesos académicos realizados en el Instituto Superior Pedagógico Público Mercedes Cabello de Carbonera de Moquegua. Se observa que el 18% de los estudiantes encuestados, afirman que alcanzaron el nivel de excelente, el 58.30% de eficiente y el 23.70% de Insuficiente. El estudio revela que, en el proceso académico recibido por los estudiantes, se encuentra dentro del marco del buen desempeño docente, con logros satisfactorios en base a las competencias del Plan de estudio de las Carreras Profesionales. Se concluye que los estudiantes recibieron una eficiente formación profesional pedagógica en el desarrollo del proceso de la Formación Inicial Docente.

Tabla 21*Nivel del indicador dominio de teorías y contenidos*

Nivel	<i>f</i>	%
Idónea	29	14.9
Eficiente	119	61.3
Insuficiente	46	23.7
Total	194	100.00

Fuente: Encuesta a estudiantes

Figura 14*Nivel de percepción sobre dominio de teorías y contenidos*

Fuente. Tomado de la tabla 14.

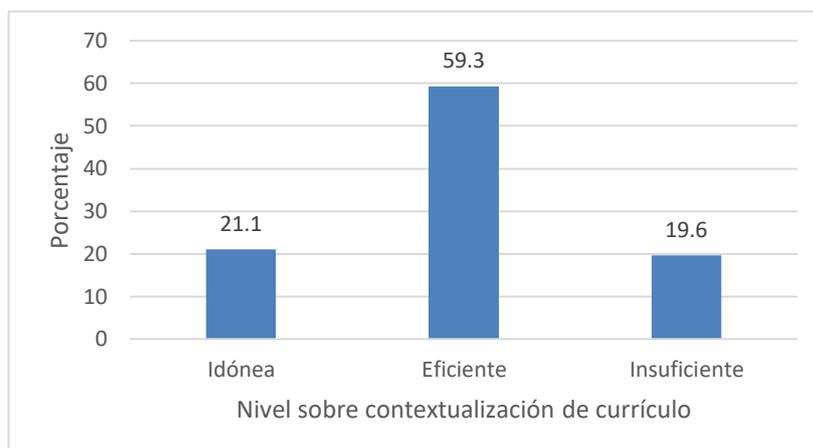
La tabla 21 y figura 14 muestran los niveles alcanzados en el indicador Dominio de teorías y contenidos; los cuales están establecidos en el perfil de egreso en el Instituto Superior Pedagógico Público Mercedes Cabello de Carbonera de Moquegua. Se observa que el 14.9% de los estudiantes; señalan que el dominio de teorías y contenidos es idóneo, el 61.3%; señalan que el dominio de teorías y contenidos es eficiente y el 23.7%; sostiene que es insuficiente.

Tabla 22
Nivel del indicador contextualiza el currículo

Nivel	<i>f</i>	%
Idónea	41	21.1
Eficiente	115	59.3
Insuficiente	38	19.6
Total	194	100.00

Fuente: Encuesta a estudiantes

Figura 15
Nivel de percepción sobre el indicador contextualiza el currículo



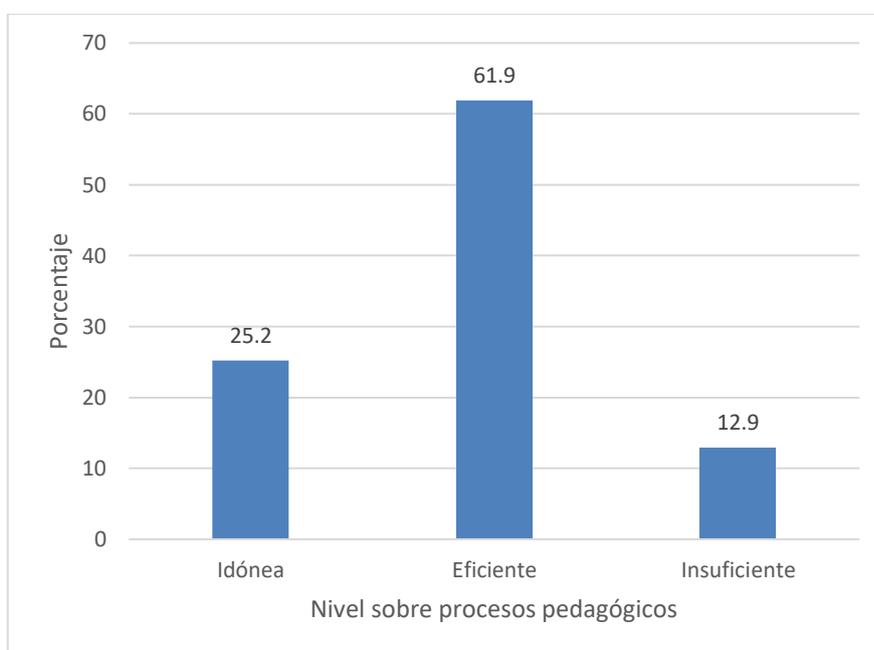
Fuente: Tomado de la tabla 22.

La tabla 22 y figura 15 muestran los niveles alcanzados en la percepción de los estudiantes en cuanto a la contextualización del currículo; que se establecen en el perfil de egreso en el Instituto Superior Pedagógico Público Mercedes Cabello de Carbonera de Moquegua. Se observa que el 21.1% de los estudiantes encuestados, señalan que este proceso se lleva de manera idónea, el 59,3% de los estudiantes mencionan que es eficiente y sólo un reducido 19,3%; señala que el desarrollo de la contextualización del currículo es insuficiente.

Tabla 23*Nivel del indicador Procesos Pedagógicos*

Nivel	f	%
Idónea	49	25.2
Eficiente	120	61.9
Insuficiente	25	12.9
Total	194	100.00

Fuente: Encuesta a estudiantes

Figura 16*Nivel de percepción del indicador Procesos Pedagógicos*

Fuente: Tomado de la tabla 23.

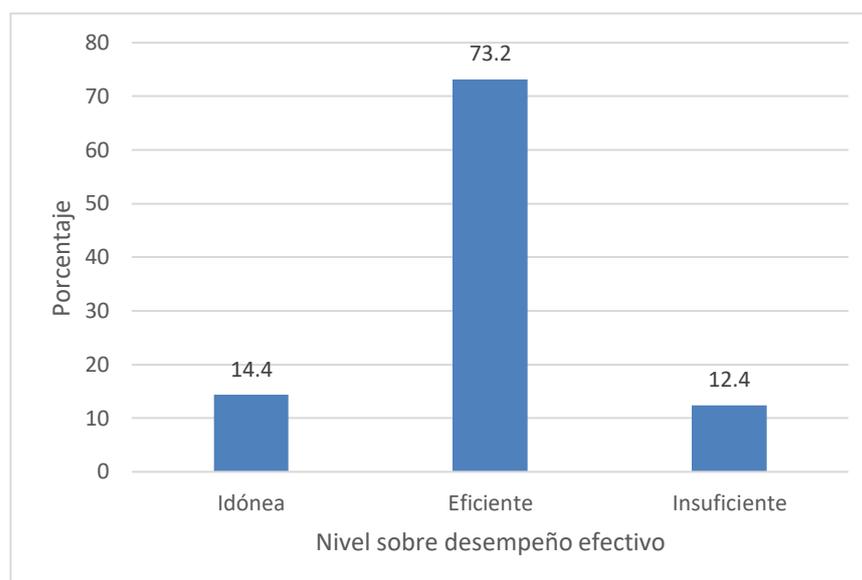
La tabla 23 y figura 16 muestran los niveles alcanzados en el indicador procesos pedagógicos de la dimensión profesional pedagógica; donde el 25,2% señala que este proceso se está llevando de manera idónea, el 61,9%, tiene la percepción que los procesos pedagógicos es eficiente y el 12,9%; manifiesta que el proceso pedagógico es insuficiente.

Tabla 24
Nivel del indicador desempeño efectivo

Nivel	F	%
Idónea	28	14.4
Eficiente	142	73.2
Insuficiente	24	12.4
Total	194	100.00

Fuente: Encuesta a estudiantes

Figura 17
Nivel de percepción del indicador desempeño efectivo



Fuente: Tomado de la tabla 24.

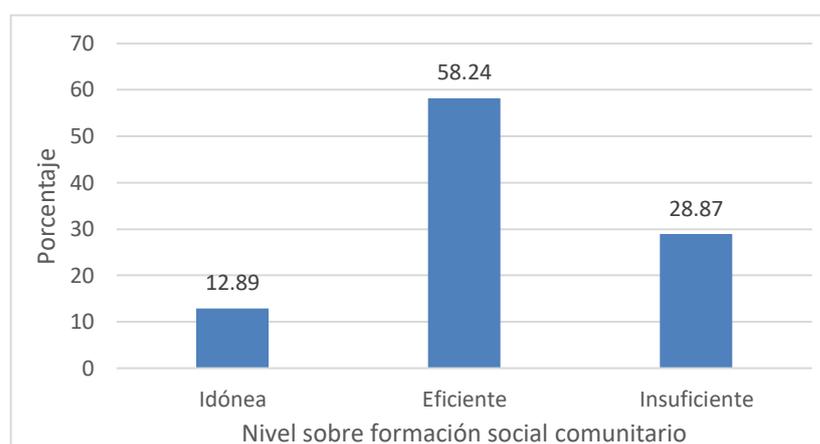
La tabla 24 y figura 17 muestran los niveles alcanzados en el indicador desempeño efectivo, establecidos en el perfil de egreso del Instituto Superior Pedagógico Público Mercedes Cabello de Carbonera de Moquegua; donde el 73,2% de los estudiantes perciben que el indicador desempeño efectivo es eficiente, el 14,4%, señala que es idónea y sólo un 12,4% manifiesta que el indicador desempeño efectivo es insuficiente.

Tabla 25
Nivel de la dimensión Social Comunitaria

Nivel	<i>f</i>	%
Idónea	25	12.89
Eficiente	113	58.24
Insuficiente	56	28.87
Total	194	100.00

Fuente: Encuesta a estudiantes

Figura 18
Nivel de percepción sobre la dimensión Formación Social Comunitaria



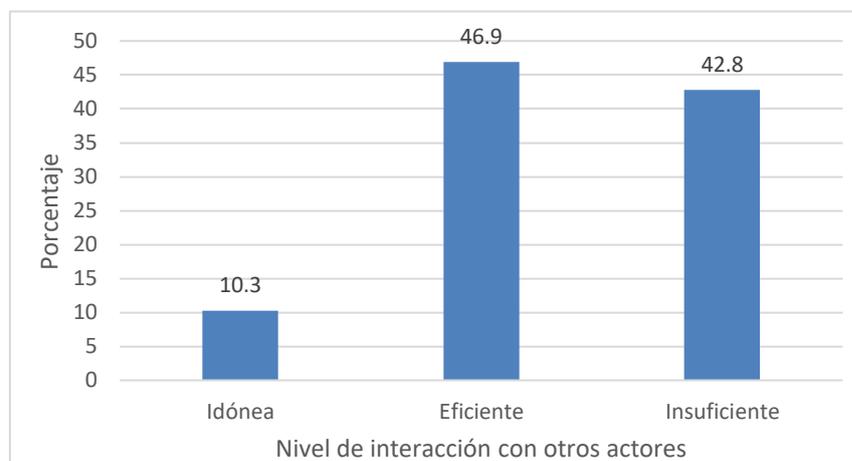
Fuente: Tomado de la tabla 25.

La tabla 25 y figura 18 muestran los niveles alcanzados en la formación social comunitario, desde la percepción de los estudiantes, en base a los procesos académicos realizados en el Instituto Superior Pedagógico Público Mercedes Cabello de Carbonera de Moquegua. Se observa que el 12.89% de los estudiantes encuestados, afirman que alcanzaron el nivel de idóneo, el 58.24% de eficiente y el 28.87% de Insuficiente. El estudio revela que, en el proceso académico recibido por los estudiantes, su formación social comunitario han experimentado mejoras relevantes en su interacción con la comunidad, con cambios relevantes implican el desarrollo de roles de alto contenido social. Se concluye que los estudiantes recibieron una eficiente formación socio comunitario en el desarrollo del proceso de la Formación Inicial Docente..

Tabla 26*Nivel del indicador interacción con otros actores*

Nivel	<i>f</i>	%
Idónea	20	10.3
Eficiente	91	46.9
Insuficiente	83	42.8
Total	194	100.00

Fuente: Encuesta a estudiantes

Figura 19*Nivel de percepción del indicador interacción con otros actores*

Fuente: Tomado de la tabla 26.

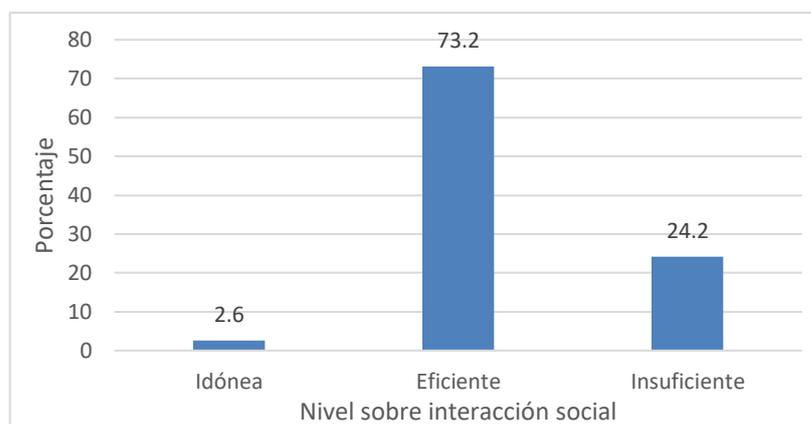
La tabla 26 y figura 19 muestran el nivel de percepción que tienen los estudiantes, acerca de la interacción con otros actores; donde el 46.9%; manifiesta que es eficiente, el 42,8 % de los estudiantes, señala que la interacción con otros actores es insuficiente; mientras que el 10,3% de los estudiantes, tiene la percepción de que la interacción con otros actores es idónea.

Tabla 27
Nivel del indicador Interacción social

Nivel	<i>f</i>	%
Idónea	5	2.6
Eficiente	142	73.2
Insuficiente	47	24.2
Total	194	100.00

Fuente: Encuesta a estudiantes

Figura 20
Nivel de percepción sobre interacción social



Fuente: Tomado de la tabla 27

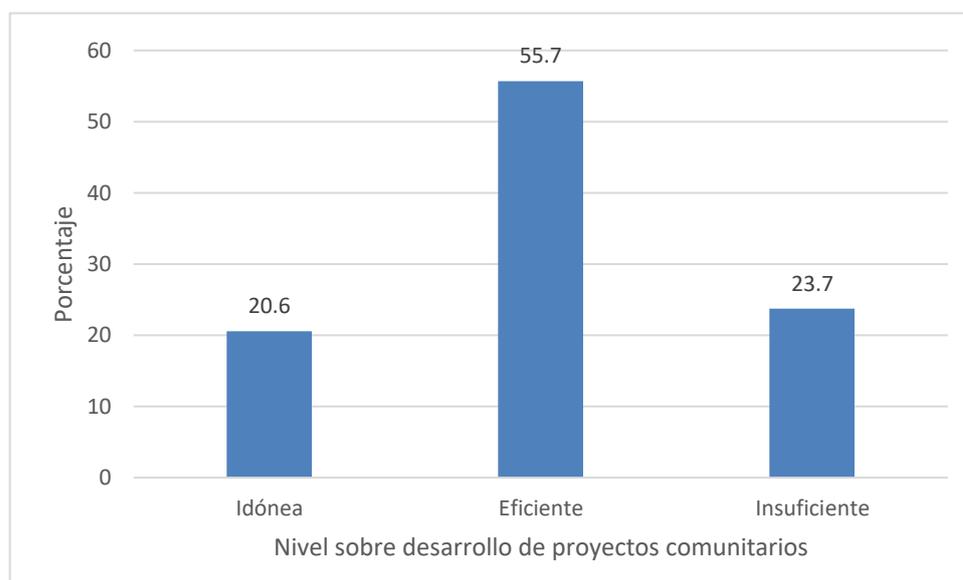
La tabla 27 y figura 20 muestran los niveles alcanzados en el indicador interacción social de la dimensión Social Comunitaria de la formación inicial docente; donde el 73,2 % de los estudiantes tienen la percepción acerca del indicador que es eficiente, el 24,2% señala que es insuficiente y un reducido 2,6% de estudiantes, tiene la percepción de que la interacción social es idónea.

Tabla 28
Nivel de Desarrollo de Proyectos Comunitario

Nivel	<i>f</i>	%
Idónea	40	20.6
Eficiente	108	55.7
Insuficiente	46	23.7
Total	194	100.00

Fuente: Encuesta a estudiantes

Figura 21
Nivel de percepción sobre desarrollo de proyectos comunitarios



Fuente: Tomado de la tabla 28.

La tabla 28 y figura 21 muestran los niveles alcanzados en el indicador desarrollo de proyectos comunitarios de la dimensión social comunitaria; donde el 55,7% de los estudiantes, tienen la percepción que este proceso es eficiente, el 23,7%, señala que es insuficiente y el 20,6%; considera que el desarrollo de proyectos comunitarios se da de manera idónea.

.Análisis resumen de Formación Inicial Docente

Tabla 29

Tabla resumen del análisis por dimensiones

Dimensiones	Indicadores	Insuficiente	Eficiente	Idóneo
Personal		19.59	54.12	26.29
	Conducta ética	23.7	58.3	18.0
	Procesos de reflexión	27.3	52.6	20.1
	Salud integral	30.4	64.9	4.6
Profesional		23.7	58.3	18.0
Pedagógica				
	Dominio de teoría y contenidos	23.7	61.3	14.9
	Contextualiza currículo	19.6	59.3	21.1
	Desarrolla procesos pedagógicos	12.9	61.9	25.2
	Desempeño efectivo	12.4	73.2	14.4
Social Comunitaria		28.87	58.24	12.89
	Interactúa con otros actores	42.8	46.9	10.3
	Interactúa socialmente	24.2	73.2	2.6
	Desarrolla proyectos comunitarios	23.7	55.7	20.6
Promedio		24.05%	56.87%	32.90%

Fuente: Elaborado a partir de los análisis por dimensiones.

La tabla 29 muestra los resultados del análisis de la variable Formación Inicial Docente, en el Instituto Superior Pedagógico Público Mercedes Cabello de Carbonera de Moquegua.

Comparando los promedios finales obtenidos por cada dimensión, se observa que el (24.05%) de los estudiantes perciben que el nivel alcanzado es insuficiente, el (56.87%) que es Eficiente y el (32.90%) es Idónea.

Los resultados permiten concluir que los estudiantes perciben, en el proceso de Formación Inicial Docente desarrollado en 2021, en un contexto complejo por el estado de emergencia, realizaron una labor eficiente en el logro del perfil de egreso.

4.4.PRUEBAS ESTADÍSTICAS

4.4.1. Prueba de normalidad de Evaluación por Competencias

H_0 : Datos provienen de una distribución normal

H_0 : Sig. > 0.05

H_1 : Datos no provienen de una distribución normal

H_1 : Sig. < 0.05

Para determinar la normalidad, el presente estudio aplicó la prueba de ajuste de Kolmogorov-Smirnov, por el tamaño de la muestra que es mayor a 30.

Tabla 30

Prueba de normalidad para una Muestra

Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra

		EVALUACION
N		32
Parámetros normales ^{a,b}	Media	126,29
	Desviación típica	5,802
	Absoluta	,068
Diferencias más extremas	Positiva	,068
	Negativa	-,068
Z de Kolmogorov-Smirnov		,397
Sig. asintót. (bilateral)		,003

a. La distribución de contraste es la Normal.

b. Se han calculado a partir de los datos.

Como el valor crítico de la prueba de normalidad (Sig = 0,003) es menor a $\alpha = 0,05$ significa que los datos no provienen de una distribución normal.

4.4.2. Prueba de significatividad estadística sobre Evaluación por Competencias

Para establecer un nivel de confianza sobre los resultados del análisis estadístico, se desarrolla la siguiente prueba de hipótesis considerando los siguientes aspectos:

a) Formulación de las hipótesis estadísticas

H_0 : Buena evaluación por competencias

$$H_0 = \mu < 128$$

H_1 : Excelente evaluación por competencias

$$H_1 = \mu \geq 128$$

b) Nivel de significación

α : 5% Nivel de significación

c) Estadístico de prueba

Se aplica la prueba de "Z" de la distribución normal

$$Z = \frac{\bar{X} - \mu}{S / \sqrt{n}}$$

Como $n > 30$, se asume que: $\sigma = s$

d) Región de aceptación de H_0



$$Z = 1.64$$

e) **Base de datos y escala de valoración**

Tabla 31

Base de datos de las dimensiones

Dimensiones	Media	Desviación estándar
Comprende las competencias del perfil	20,88	2,157
Establecer los desempeños específicos	21,21	1,702
Definir las evidencias de aprendizaje	20,94	1,757
Recopilación de evidencias de aprendizaje	21,15	1,438
Valorar el nivel de los aprendizajes	20,97	1,359
Retroalimentación de los aprendizajes	21,15	1,635
Promedio	126.30	10.048

Fuente: Elaboración propia

Escala de valoración

Niveles	Puntajes
Excelente	129 - 150
Buena	71 - 128
Insuficiente	30 - 123

Fuente: Intervalos SPSS

El puntaje de la sumatoria de las medias de las dimensiones de la variable Evaluación por competencias, se ubica en el nivel de Buena, con 126.30.

f) **Resultados de la aplicación del estadístico de prueba**

Aplicando la fórmula del estadístico “Z”, se obtiene:

$$Z_c = \frac{126.30 - 128}{10.048 / \sqrt{32}}$$

Se tiene que el valor de $Z_c = -0.9571$

g) Regla de decisión

Si $Z_c < Z_t$ Entonces se acepta la H_0

Si $Z_c > Z_t$ Entonces se rechaza la H_0

h) Decisión

Como el valor de “ Z_c ” calculado (- 0.9571) es menor que $Z= 1,64$, entonces, se decide rechazar la hipótesis alterna (H_1) y en consecuencia se acepta la hipótesis Nula (H_0).

i) Conclusión

Se concluye con un nivel de confianza del 95%, que existe evidencia significativa, de que la evaluación por competencias, desde la percepción de los docentes, alcanzó el nivel de Buena en el Instituto Pedagógico Público Mercedes Cabello Carbonera de Moquegua.

4.4.3. Prueba de normalidad de variable Formación Inicial Docente

H_0 : Datos provienen de una distribución normal

H_0 : Sig. > 0.05

H_1 : Datos no provienen de una normal

H_1 : Sig. < 0.05

Para determinar la normalidad, el presente estudio aplicó la prueba de ajuste de Kolmogorov-Smirnov, por el tamaño de la muestra que es mayor a 30.

Tabla 32
Prueba de normalidad para una muestra

Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra		FORMACION
N		194
Parámetros normales ^{a,b}	Media	206,66
	Desviación típica	8,298
	Absoluta	,151
Diferencias más extremas	Positiva	,131
	Negativa	-,151
Z de Kolmogorov-Smirnov		2,103
Sig. asintót. (bilateral)		,000

a. La distribución de contraste es la Normal.

b. Se han calculado a partir de los datos.

Como el valor crítico de la prueba es (Sig = 0,000) menor a $\alpha = 0,05$ significa que los datos no provienen de una distribución normal, por lo que es susceptible aplicar pruebas no paramétricas en el estudio.

4.4.4. Prueba de significatividad estadística sobre Formación Inicial Docente

Para establecer un nivel de confianza sobre los resultados del análisis estadístico, se desarrolla la siguiente prueba de hipótesis considerando los siguientes aspectos:

a) Formulación de las hipótesis estadísticas

H_0 : Eficiente Formación Inicial Docente

$H_0 = \mu < 212$

H_1 : Idónea Formación Inicial Docente

$H_1 = \mu \geq 212$

b) Nivel de significación

α : 5% Nivel de significación

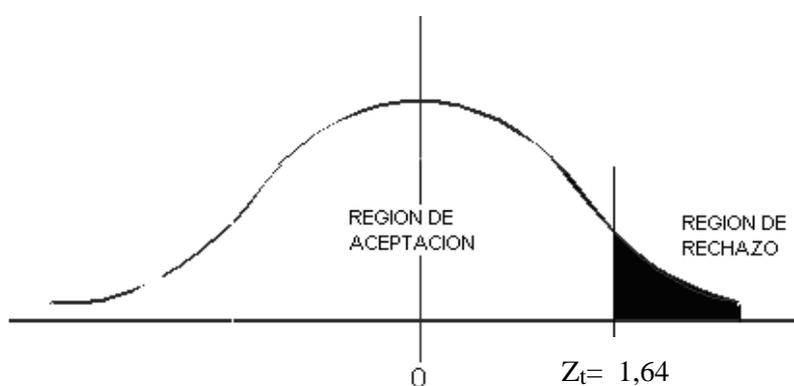
c) **Estadístico de prueba**

Se aplica la prueba de “Z” de la distribución normal

$$Z = \frac{\bar{X} - \mu}{S / \sqrt{n}}$$

Como $n > 30$, se asume que: $\sigma = s$

d) **Zona de aceptación y de rechazo**



e) **Base de datos y escala de valoración**

Tabla 33

Base de datos de las dimensiones de la variable Formación Inicial Docente

Dimensiones	Media aritmética	Desviación estándar
Personal	61,59	7,642
Profesional Pedagógica	82,12	10,189
Social Comunitario	61,59	7,642
Total	205.30	25.473

Fuente: Elaboración propia

Niveles	Puntajes
Idónea	213 - 250
Eficiente	203 - 212
Insuficiente	50 - 202

Fuente: Intervalos SPSS

El puntaje de la sumatoria de las medias de las dimensiones de la variable Formación Inicial Docente, se ubica en el nivel de Eficiente, con 205.30.

f) Resultados de la aplicación del estadístico de prueba

Reemplazando los datos en la fórmula de la prueba “Z”, se obtiene lo siguiente:

$$Z_c = \frac{205.30 - 212}{25.473 \sqrt{194}}$$

Se tiene que el valor de $Z_c = -1.4878$

g) Regla de decisión

Si $Z_c < Z_t$ Entonces se acepta la H_0

Si $Z_c > Z_t$ Entonces se rechaza la H_0

h) Decisión

Como el valor de “ Z_c ” calculado (-1.48780) es menor que $Z = 1.64$, entonces, se decide aceptar la hipótesis nula (H_0) y en consecuencia se rechaza la hipótesis alternativa (H_1).

i) **Conclusión**

Se concluye con un nivel de confianza del 95%, que existe evidencia significativa, de que la Formación Inicial Docente, desde la percepción de los estudiantes, alcanza el nivel de Eficiente en el Instituto Pedagógico Público Mercedes Cabello Carbonera de Moquegua.

4.5. VERIFICACIÓN DE HIPÓTESIS

HIPÓTESIS DESCRIPTIVAS

4.5.1. Verificación de la primera hipótesis específica

H₁ El nivel de apreciación de los docentes, sobre la implementación del proceso de evaluación por competencias en el Instituto Superior Pedagógico Mercedes Cabello de Carbonera, Moquegua 2021, es buena.

Luego de la aplicación de los instrumentos y el procesamiento de la información; se tiene como resultado que según la apreciación de los docentes, en cuanto al proceso de evaluación por competencias en el Instituto Superior Pedagógico Mercedes Cabello de Carbonera, es buena, puesto que el 59.38% de los docentes, manifestaron que se está llevando a cabo la implementación del proceso de Evaluación por competencias, de manera eficiente, el 25,0%; considera que el proceso se lleva de manera insuficiente; mientras que el 15,62%; manifiesta que el proceso de la Evaluación por competencias es excelente.

4.5.2. Verificación de la segunda hipótesis específica

H₂ El nivel de percepción de los estudiantes sobre su formación inicial docente en el Instituto Superior Pedagógico Mercedes Cabello de

Carbonera, Moquegua 2021, es eficiente.

A la luz de los hallazgos encontrados; en cuanto a la segunda variable, Formación Inicial Docente, se puede contrastar de manera descriptiva que el nivel de percepción que tienen los estudiantes, en cuanto a su proceso de formación inicial docente es eficiente, puesto que el 50% de los estudiantes; ha referido este nivel de valoración, el 25.3% de estudiantes, señala que se da de manera idónea; mientras que el 23,7%, señala que es un proceso que es insuficiente; teniendo en cuenta lo dicho en el cuestionario realizado; concluimos que la Formación Inicial Docente, es un proceso que según la percepción de los estudiantes es eficiente

HIPÓTESIS INFERENCIALES

4.5.3. Verificación de la tercera hipótesis específica

Según el procedimiento de la significancia estadística se tiene lo siguiente:

Paso 1: Plantear Hipótesis

H_0 : La evaluación por competencias no se relaciona directa y significativamente con el desarrollo personal de los estudiantes en Formación Inicial Docente en el Instituto Superior Pedagógico Público Mercedes Cabello de Carbonera, Moquegua.

H_a : La evaluación por competencias se relaciona directa y significativamente con el desarrollo personal de los estudiantes en Formación Inicial Docente en el Instituto Superior Pedagógico Público Mercedes Cabello de Carbonera, Moquegua.

Paso 2: Establecer un nivel de significancia

Nivel de Significancia α (alfa) = 5% = 0,05

Paso 3: Seleccionar estadístico de prueba

Tabla 33
Prueba de correlación V de Cramer

		Correlaciones	
		Formación Personal	Evaluación por Competencias
V de Cramer	Formación Personal	Coeficiente de correlación	1,000
		Sig. (bilateral)	,733**
		N	32
	Evaluación por Competencias	Coeficiente de correlación	,733**
		Sig. (bilateral)	,000
		N	32

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).

El valor del coeficiente de correlación de V de Cramer 0.733, demuestra que existe un nivel de correlación alta, por lo tanto se rechaza la hipótesis nula (H_0).

Paso 4: Evaluar el p – valor

Valor de $p = 0,000 = 0,000\%$

El valor de p es menor que el nivel de significancia 0,05 (5%).

Paso 5: Lectura del p-valor

Con una probabilidad de error del 0,000%, se puede concluir que existe relación entre la dimensión formación personal con la evaluación por competencias en el Instituto Pedagógico Público Mercedes Cabello de Carbonera de Moquegua.

Paso 6: Toma de decisiones

Según los resultados obtenidos, se comprueba, con nivel del 95% de confianza, que las variaciones que se produzcan en la formación personal de los estudiantes estaría también produciendo un cambio en el proceso de evaluación por competencias en el Instituto Superior Pedagógico Público Mercedes Cabello de Carbonera de Moquegua.

Por lo descrito, se da por verificada y aceptada la primera hipótesis específica.

4.5.4. Verificación de la cuarta hipótesis específica

Para la contrastación de la segunda hipótesis específica, se plantea las hipótesis nula y alterna:

Paso 1: Plantear Hipótesis

H_0 : La evaluación por competencias no se relaciona directa y significativamente con el desarrollo profesional pedagógico de los estudiantes en formación Inicial Docente en el Instituto Superior Pedagógico Público Mercedes Cabello de Carbonera, Moquegua.

H_a : La evaluación por competencias se relaciona directa y significativamente con el desarrollo profesional pedagógico de los estudiantes en formación Inicial Docente en el Instituto Superior Pedagógico Público Mercedes Cabello de Carbonera, Moquegua.

Paso 2: Nivel de significancia

Nivel de Significancia α (alfa) = 5% = 0,05

Paso 3: Seleccionar estadístico de prueba

Tabla 34

Prueba de correlación V de Cramer

		Correlaciones		
			Formación Profesional Pedagógica	Evaluación por Competencias
V de Cramer	Formación Profesional Pedagógica	Coefficiente de correlación	1,000	,616**
		Sig. (bilateral)	.	,000
		N	32	32
	Evaluación por Competencias	Coefficiente de correlación	,616**	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	.
		N	32	32

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).

El valor de 0.616 obtenido como coeficiente de correlación de V de Cramer, demuestra que existe un alto nivel de correlación, por lo tanto se rechaza la hipótesis nula (H_0).

Paso 4: Evaluar el p – valor

Valor de $p = 0,000 = 0,000\%$

El valor de p es menor que el nivel de significancia 0,05 (5%).

Paso 5: Lectura del p-valor

Con una probabilidad de error del 0,000%, se puede concluir que existe relación entre la formación profesional pedagógica y la evaluación por competencias en en el Instituto Superior Pedagógico Público Mercedes Cabello de Carbonera, Moquegua.

Paso 6: Toma de decisiones

Según los resultados obtenidos, se comprueba, con un nivel del 95% de confianza, que las variaciones que se produzcan en la formación profesional pedagógica en los estudiantes estaría también produciendo un cambio en el proceso de evaluación por competencias en el Instituto Superior Pedagógico Público Mercedes Cabello de Carbonera de Moquegua.

Por lo descrito, se da por verificada y aceptada la segunda hipótesis específica.

4.5.5. Verificación de la quinta hipótesis específica

Para contrastación de la tercera hipótesis específica, se plantea las hipótesis nula y alterna:

Paso 1: Plantear Hipótesis

H_0 : La evaluación por competencias no se relaciona directa y significativamente con el desarrollo social comunitaria de los estudiantes en Formación Inicial Docente en el Instituto

Superior Pedagógico Público Mercedes Cabello de Carbonera, Moquegua.

H_a : La evaluación por competencias se relaciona directa y significativamente con el desarrollo social comunitaria de los estudiantes en Formación Inicial Docente en el Instituto Superior Pedagógico Público Mercedes Cabello de Carbonera, Moquegua.

Paso 2: Establecer un nivel de significancia

Nivel de Significancia α (alfa) = 5% = 0,05

Paso 3: Seleccionar estadístico de prueba

Tabla 35

Prueba de correlación V de Cramer

		Correlaciones	
		Formación Social Comunitaria	Evaluación por competencias
V de Cramer	Formación Social Comunitaria	Coeficiente de correlación	1,000
		Sig. (bilateral)	,596**
		N	,000
	Evaluación por competencias	N	32
		Coeficiente de correlación	,596**
		Sig. (bilateral)	1,000
	N	,000	.
	N	32	32

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).

El valor del coeficiente de correlación de V de Cramer de 0.596, demuestra que existe un nivel de correlación alta, por lo tanto se rechaza la hipótesis nula (H_0) y se confirma la hipótesis alternativa.

Paso 4: Evaluar el p – valor

Valor de $p = 0,000 = 0,000\%$

El valor de p es menor que el nivel de significancia 0,05 (5%).

Paso 5: Lectura del p-valor

Con una probabilidad de error del 0,000%, se puede concluir que existe relación entre la formación social comunitaria y el proceso de evaluación por competencias en el Instituto Superior Pedagógico Público Mercedes Cabello de Carbonera, Moquegua.

Paso 6: Toma de decisiones

Según los resultados obtenidos, se comprueba, con un nivel del 95% de confianza, que las variaciones que se produzcan en el proceso de formación social comunitaria estaría también produciendo un cambio en el proceso de evaluación por competencias en el Instituto Superior Pedagógico Público Mercedes Cabello de Carbonera, Moquegua.

Por lo descrito, se da por verificada y aceptada la tercera hipótesis específica.

4.5.6. Verificación de la hipótesis general

Para contrastación de la hipótesis general, se plantea las hipótesis nula y alterna:

Paso 1: Plantear Hipótesis

H_0 : La evaluación por competencias no se relaciona significativamente con la Formación Inicial Docente en el Instituto Superior Pedagógico Público Mercedes Cabello de Carbonera, Moquegua, 2021.

H_a : La evaluación por competencias se relaciona significativamente con la Formación Inicial Docente en el Instituto Superior Pedagógico Público Mercedes Cabello de Carbonera, Moquegua, 2021.

Paso 2: Nivel de significancia

$$\alpha \text{ (alfa)} = 5\% = 0,05$$

Paso 3: Cálculo del coeficiente de correlación

Tabla 36
Prueba de correlación V de Cramer

		Correlaciones	
		Evaluación por competencias	Formación Inicial Docente
V de Cramer	Evaluación por competencias	Coeficiente de correlación	1,000
		Sig. (bilateral)	,705**
		N	32
	Formación Inicial Docente	Coeficiente de correlación	,705**
		Sig. (bilateral)	,000
		N	32

** . La correlación es significativa en el nivel 0,00 (2 colas).

El valor del coeficiente de correlación V de Cramer 0.705, demuestra que existe un nivel de correlación alta por lo tanto se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alternativa.

Paso 4: Evaluar el p – valor

$$\text{Valor de p} = 0,000 = 0,000\%$$

El valor de p es menor que el nivel de significancia 0,05 (5%).

Paso 5: Lectura del p-valor

Con una probabilidad de error del 0,000%, se puede concluir que existe relación entre la Evaluación por competencias y la Formación Inicial Docente en el Instituto Superior Pedagógico Público Mercedes Cabello de Carbonera, Moquegua, 2021.

Paso 6: Toma de decisiones

Según los resultados obtenidos, se comprueba con un nivel del 95% de confianza, que existe evidencia de la relación significativa entre la Evaluación por Competencias y la Formación Inicial Docente en el Instituto Superior Pedagógico Público Mercedes Cabello de Carbonera, Moquegua, 2021.

Así mismo, se tiene un coeficiente de correlación de $V= 0.705$ que indica que es directa y de una intensidad positiva alta, por ello, se puede afirmar que en la medida que el sistema de evaluación por competencias experimente una variación los mismo se puede esperar que suceda en la calidad de la Formación Inicial Docente en el Instituto Superior Pedagógico Público Mercedes Cabello de Carbonera, Moquegua, 2021.

Por lo descrito, se da por verificada y aceptada la hipótesis general.

CAPÍTULO V

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

5.1.CONCLUSIONES

Primera

Se ha determinado que el nivel de apreciación de los docentes, sobre la implementación del proceso de evaluación por competencias en el Instituto Superior Pedagógico Mercedes Cabello de Carbonera, Moquegua, 2021; es buena; puesto que el 59,38% de los docentes, lo ha considerado así.

Segunda

Se ha logrado identificar que el nivel de percepción de los estudiantes sobre su formación inicial docente en el Instituto Superior Pedagógico Mercedes Cabello de Carbonera, Moquegua ,2021, es eficiente, siendo manifestado de esa manera por un 50% de estudiantes.

Tercera

La evaluación por competencias influye de manera significativa en la Formación Inicial Docente en la Instituto Pedagógico Público Mercedes Cabello de Carbonera de Moquegua. ($\chi^2 = 3,433$; con un $p=.008$). Se estableció, respecto a la Evaluación por Competencias, que el 59.40% de los docentes encuestados sostienen que es Buena, el 15.6% que es Insuficiente y el 25% que es excelente.

Cuarta

La formación personal se relaciona de manera positiva y significativa con la evaluación por competencias en el Instituto Pedagógico Público Mercedes

Cabello de Carbonera de Moquegua, ($V= 0.733$; con un $p=.000$). Se estableció respecto a la formación personal, que el 54.12 % de los estudiantes encuestados afirman que se encuentran en un nivel Eficiente, el 19.59 % en un nivel insuficiente y el 26.29% en el nivel Idóneo.

Quinta

La formación profesional pedagógica se relaciona de manera positiva y significativa con la evaluación por competencias en el Instituto Pedagógico Público Mercedes Cabello de Carbonera de Moquegua ($V=0.616$; con un $p=.000$). Se estableció respecto a la formación profesional pedagógica que el 58.3% de estudiantes encuestados afirman que se encuentran en un nivel eficiente, el 23.7% en un nivel insuficiente y el 18% en el nivel Idóneo.

Sexta

La formación profesional social comunitaria se relaciona de manera positiva y significativa con la evaluación por competencias en el Instituto Pedagógico Público Mercedes Cabello de Carbonera de Moquegua ($V=0.596$; con un $p=.000$). Se estableció respecto a la formación social comunitaria que el 58.24% de estudiantes encuestados afirman que se encuentran en un nivel eficiente, el 28.87% en un nivel insuficiente y el 12.89% en el nivel Idóneo.

5.2.RECOMENDACIONES O PROPUESTA

Primera

La Dirección Regional de Educación de Moquegua, debe crear condiciones a través de la Dirección de Gestión Pedagógica para capacitar a los docentes sobre temas relacionados con el logro de desempeños específicos, generando y recopilando evidencias, y estrategias para la retroalimentación adecuada, a través de seminarios y talleres que permitan a los docentes manejar adecuadamente el

diseño curricular; además de la construcción de sílabos pertinentes con las competencias del perfil de egreso, a la vez que promuevan el diseño y el desarrollo de estrategias didácticas que permitan alcanzar los aprendizajes y capacidades que requiere cada carrera profesional.

Segunda

Los especialistas de Educación Superior de la Dirección Regional de Educación de Moquegua, debe realizar acciones de monitoreo y supervisión permanentemente para velar por la calidad en la Formación Personal, pedagógica y social comunitario de los estudiantes, en un entorno complejo de crisis sanitaria, y de esa forma verificar el proceso pedagógico con la finalidad de asegurar el logro de la competencias del Perfil de Egreso.

Tercera

El Instituto tiene la obligación de crear espacios de intercambio de experiencias para brindar una educación a distancia de calidad, con el uso adecuado de los recursos y herramientas que ofrece la Tecnologías de la Información y Comunicación. Es vital que los equipos de directivos y docentes desarrollen estrategias que hagan viable la adecuada aplicación de la Evaluación por competencias en el proceso de Formación Inicial Docente en Moquegua.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amadio, M., Operetti, R., Tedesco, J. (2013). Porqué importa hoy el debate curricular. Ginebra: UNESCO-IBE.
- Beck, U. (1998). ¿Qué es la globalización? Falacias del globalismo, respuestas a la globalización. Barcelona: Paidós.
- Blake y Lansdell. (2000). Confiabilidade em questionários para qualidade: um estudo com o Coeficiente Alfa de Cronbach. *Produto & Produção*, 11(2), 85-103.
- Castell. (2000). *Hacia una evaluación auténtica del aprendizaje*. México. Paidós.
- Darling-Hammond, L.; Holtzman D.J.; Gatlin S.J. and Heilig J.V. (2005). Does teacher preparation matter? Evidence about teacher certification, teach for America and Teacher Effectiveness.
- Delgado, J.,(2009) Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. Colombia , El Bosque, Iberoamericana
- Delors, Jacques. (1997). La educación encierra un tesoro. México: UNESCO

- Díaz, I.,(1982) La invención pedagógica del aula. Una genealogía de las formas de enseñar. Buenos Aires, Santillana.
- Díaz Barriga,. (2005). La Evaluación y el Currículo, en Teoría Curricular. México, D. F.: Trillas, pp. 184-214. Recuperado de <https://planeaciondeclases.files.wordpress.com/2012/07/la-evaluacion-y-el-curriculo-casarini.pdf>.
- Escobar, A. (2014) Sentir pensar con la tierra. Nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio, diferencia. Autónoma Latinoamericana. Medellín.
- Estebe, J. (2009) La profesión docente ante los desafíos de la sociedad del conocimiento. Aprendizaje y desarrollo profesional docente, 17 – 27.
- Fernández, A (2007), El proyecto Tuning sobre educación superior en América latina. conicet- Instituto Balseiro - Centro Atómico Bariloche 8400 San Carlos de Bariloche - Río Negro - Argentina afg@cab.cnea.gov.ar
- García, M.. (2005). Compromisos de la Evaluación Educativa. Madrid: Pentrice Hall.
- García, J., Tobón, S. & Pimienta, J. (2010). *Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias*. México: Pearson.
- Gimeno, J., Pérez, A., Bautista, J., Torres, J., Angulo, F., Álvarez, J (2008) Educar por competencias ¿qué hay de nuevo? Madrid: Morata.
- Gómez, R.; Martín, M^a ; Di Gusto , C (2009) Competencias básicas de gestión del aprendizaje: evaluación de competencias de aprendizaje en alumnos de magisterio. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, vol. 2, núm. 1, 2009, pp. 703-711. Asociación Nacional de Psicología Evolutiva y Educativa de la Infancia, Adolescencia y Mayores Badajoz, España
- Hernández, R. , Fernández, C. (2014) Metodología de la Investigación (Sexta edición). México D.F.: Mc Graw Hill/Interamericana Editores S.A.
- Hobsbawm. E. (2006). Guerra y paz en el siglo XXI. Barcelona: Crítica.

- Ingvarson, L., Meiers, M. , Bevais, A. (2005). Factors affecting the impact of professional development programs on teachers' knowledge, practice, student outcomes & efficiency. *Education Policy Analysis Archives* 13 (10). <http://epaa.asu.edu/v13n10/>
- Jiménez, Y., González, M., Hernández, J. (2010) Modelo 360° para la evaluación por competencias (enseñanza-aprendizaje) Innovación Educativa, Instituto Politécnico Nacional Distrito Federal, México.
- Harris y Sass., (2011) *The university and the teachers: France, The Unites States and England*. Walling Reino Unido, triangle books.
- Londoño, C., Rave, J., Cárdenas, N., Martínez, J. y Ángel, V. (2016). *Evaluación o calificación en humanidades. Seis experiencias en contexto universitario*. Pereira: UTP.
- Loewemberg y Forzani. (2010). Aseguramiento de la Calidad del perfil de egreso en las carreras pedagógicas de la Universidad Adventista de Chile.
- Disponible en:
<<https://ebuah.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/29394/Tesis%20Loreto%20Silva%20Salas.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>
- Manríquez, L. (2013). ¿Evaluación en competencias? *Estudios Pedagógicos XXXVIII, N° 1*: 353-366, 2012.
- Mertler, F. (2001). Estrategia de acompañamiento a establecimientos educacionales vulnerables. *Revista Cuadernos de Educación, N° 4 – mayo 2008. Santiago de Chile: Facultad de Educación Universidad Alberto Hurtado*.
- Ministerio de Educación (2020) *Perfil de competencias del formador docente*. Lima – Perú.
- Ministerio de Educación (2019) *Diseño Curricular nacional de formación inicial docente*. Lima – Perú.
- Ministerio De Educación (2014) *Protocolos de Acompañamiento*

Pedagógico. Lima – Perú.

Ministerio de Educación (2010) Diseño curricular básico nacional para la carrera profesional de profesor de educación inicial. Lima – Perú.

Ministerio de Educación (2007). *Matriz y Guía de autoevaluación de la gestión educativa de instituciones de Educación Básica Regular IPEBA*. Lima.

Navarro, A. (2002). *Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: GRAO.

OSEE. (2016). Presentación de resultados del monitoreo en IESP.

(Documento de trabajo). Lima.

Oliva et. al (2010) *La investigación acción educativa*. Lima: Alí Arte. Salazar, J.

(2011). Marco conceptual del Aseguramiento de la Calidad. En Cinda, Modelos de Aseguramiento de la Calidad en la Educación Superior (págs. 14-71).

Pardo, R., Salazar, M., Díaz, R., Bosco, M., Negrín, M., Del Valle, E., Alcázar,

P. (2013). *La evaluación en la escuela*. México: Secretaría de Educación Pública. Recuperado de <https://bit.ly/2WDx1Vo>.

Ministerio de Educación del Perú.

Salazar, B. (2011). *Investigación Acción, Seminario Internacional*.

Sampieri C. (2014). Metodología y Diseños en la Investigación

Científica. Lima: Editorial. Bussines Suport

Segato, R. (2007) *La Nación y sus Otros: raza, etnicidad e diversidad religiosa en tiempos de políticas de la identidad*. Buenos Aires: Prometeo.

Silva (2018), *La práctica docente y las competencias evaluativas de los profesores del colegio tecnológico Don Bosco de Arica*. Universidad Privada de Tacna.

Szilagy, S. ., Szecsi, E. (2011) *Diario de campo y cuaderno cíclico: herramientas de reflexión del que hacer psicólogo en formación*.

Revista Electrónica de Psicología Social.

- Tobón, S. & López, N. (2009). *Currículo, didáctica y evaluación por competencias: hacia un enfoque socio formativo*. Caracas:Unimet.
- Tobón, S. (2016). *Currículo, didáctica y evaluación por competencias: hacia un enfoque socio formativo*. Caracas:Unimet
- UNESCO OIE, (2013) *Herramientas de Formación para el Desarrollo Curricular*. Ginebra.
- Vaillant, D. (2004) Mejorando la formación y el desarrollo profesional docente en Latinoamérica. *Rev. Pensamiento Educativo*, Vol. 41, n° 2.
- Vaillant, D. (2013). *Evaluación de los aprendizajes*. México: Pearson.
- Vargas, J., Mejía, E., López, A. (2018) Evaluación por competencias: camino al desempeño integral. Universidad Católica de Manizales, Colombia .
http://www.ucm.edu.co/wp-content/uploads/2019/02/cartilla_competencias_educacion.pdf
- Vera, P. (2004). *Evaluación por competencias*. Cuzco: Universidad Santo Toribio de Mogrovejo.
- Villa, A.; Campos, L., Arranz, S. y Villa, O. (2013) *Valoración del profesorado de magisterio sobre el aprendizaje basado en competencias implantado profesorado*. *Revista de curriculum y formación del profesorado*. VOL.17, N° 3 (sept.-diciembre 2013)
- Wallerstein, L. (1995) Culture as the ideological Battleground of the Modern World-System. En M. Featherstone (Ed), *Global Culture. Nationalism, Globalization and Modernity*. Londres, Sage Publications.

APÉNDICES

ÁPENDICE 1 MATRIZ DE CONSISTENCIA

PROBLEMA PRINCIPAL	OBJETIVO GENERAL	HIPÓTESIS GENERAL	VARIABLES	TÉCNICA E INSTRUMENTOS	METODOLOGÍA
¿Cómo se relaciona la Evaluación por Competencias con la Formación Inicial Docente en los estudiantes del Instituto Superior Pedagógico Público Mercedes Cabello de Carbonera, Moquegua, 2021?	Determinar la relación de la evaluación por competencias con la Formación Inicial Docente en el Instituto Superior Pedagógico Mercedes Cabello de Carbonera, Moquegua, 2021.	La evaluación por competencias se relaciona en forma significativa con la Formación Inicial Docente en el Instituto Superior Pedagógico Público Mercedes Cabello de Carbonera, Moquegua, 2021.	Independiente: Evaluación por competencias Dimensiones: 1. Comprensión de las competencias del perfil. 2. Establecer los desempeños específicos. 3. Definir evidencias de aprendizaje 4. Recopilar evidencias de aprendizaje 5. Valorar el nivel de los aprendizajes 6. Retroalimentación	Para ambas variables se ha aplicado la misma técnica e instrumento Variable 1: Técnica: Encuesta Instrumento: Cuestionario sobre evaluación por competencias. Variable 2: Técnica: Encuesta Instrumento: Cuestionario sobre formación inicial docente.	1. <u>Tipo de investigación</u> Básica o Pura 2. <u>Diseño de investigación</u> No experimental 3. <u>Nivel de investigación:</u> Correlacional 4. <u>Ámbito:</u> La investigación se realizará en el I.E.SP.P. Mercedes Cabello de Carbonera de la región Moquegua. 5. <u>Población</u> Estudiantes y docentes del ISP. Mercedes Cabello de Carbonera 2021 6. <u>Muestra</u> Los 194 estudiantes del VIII y X semestre de Educación Inicial y otras carreras. Los 32 docentes que cumplen horas lectivas en las carreras profesionales de
Problemas secundarios	Objetivos específicos	Hipótesis específicas			
¿Cuál es el nivel de apreciación de los docentes, sobre la implementación del proceso de evaluación por competencias en el Instituto Superior Pedagógico Mercedes Cabello de Carbonera, Moquegua, 2021?	Determinar el nivel de apreciación de los docentes, sobre la implementación del proceso de evaluación por competencias en el Instituto Superior Pedagógico Mercedes Cabello de Carbonera, Moquegua, 2021.	La evaluación por competencias se relaciona directa y significativamente con el desarrollo personal de los estudiantes en Formación Inicial Docente en el Instituto Superior Pedagógico Público Mercedes Cabello de Carbonera, Moquegua	Dependiente: Formación Inicial Docente Dimensiones: 1. Dimensión Personal. 2. Dimensión Profesional Pedagógica. 3. Dimensión socio comunitaria		
¿Cuál es el nivel de percepción de los estudiantes sobre su formación inicial docente en el Instituto Superior Pedagógico Mercedes Cabello de Carbonera, Moquegua, 2021?	Identificar el nivel de percepción de los estudiantes sobre su formación inicial docente en el Instituto Superior Pedagógico Mercedes Cabello de Carbonera, Moquegua, 2021.	La evaluación por competencias se relaciona directa y significativamente con el desarrollo profesional pedagógico de los estudiantes en formación Inicial Docente en el Instituto Superior Pedagógico Público Mercedes Cabello de Carbonera, Moquegua			
¿Cómo se relaciona la evaluación por competencias con el desarrollo personal de los estudiantes en Formación	Establecer la relación de la evaluación por competencias con el desarrollo personal de los estudiantes en Formación	La evaluación por competencias se relaciona directa y significativamente con el desarrollo profesional pedagógico de los estudiantes en formación Inicial Docente en el Instituto Superior Pedagógico Público Mercedes Cabello de Carbonera, Moquegua			

<p>los estudiantes en Formación Inicial Docente en el Instituto Superior Pedagógico Mercedes Cabello de Carbonera, Moquegua, 2021?</p> <p>¿Cómo se relaciona la evaluación por competencias con el desarrollo profesional pedagógica de los estudiantes en Formación Inicial Docente en el Instituto Superior Pedagógico Mercedes Cabello de Carbonera, Moquegua, 2021?</p> <p>¿Cómo se relaciona la evaluación por competencias con el desarrollo social comunitaria de los estudiantes en Formación Inicial Docente en el Instituto Superior Pedagógico Mercedes Cabello de Carbonera, Moquegua, 2021?</p>	<p>Inicial Docente en el Instituto Superior Pedagógico Mercedes Cabello de Carbonera, Moquegua, 2021.</p> <p>Establecer la relación de la evaluación por competencias con el desarrollo profesional pedagógica de los estudiantes en Formación Inicial Docente en el Instituto Superior Pedagógico Mercedes Cabello de Carbonera, Moquegua, 2021.</p> <p>Definir la relación entre la evaluación por competencias y el desarrollo social comunitaria de los estudiantes en Formación Inicial Docente en el Instituto Superior pedagógico Mercedes Cabello de Carbonera, Moquegua, 2021</p>	<p>Carbonera, Moquegua.</p> <p>La evaluación por competencias se relaciona directa y significativamente con el desarrollo social comunitaria de los estudiantes en Formación Inicial Docente en el Instituto Superior Pedagógico Público Mercedes Cabello de Carbonera, Moquegua.</p>		<p>Educación Inicial y otras carreras.</p>
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	--------------------------------------------

TÍTULO: La evaluación por competencias y la formación inicial docente en el Instituto Superior Pedagógico, Mercedes Cabello de Carbonera, Moquegua 2021.

ÁPENDICE 2 INSTRUMENTOS DE MEDICIÓN

CUESTIONARIO SOBRE EVALUACION POR COMPETENCIAS

INSTRUCCIONES: A continuación, le presentamos un conjunto de afirmaciones para ser valoradas de acuerdo, a su apreciación que tiene sobre cómo se implementó y aplicó el proceso de evaluación por competencias en el proceso de formación inicial docente en el Instituto Superior Pedagógico Mercedes Cabello Carbonera. El cuestionario es anónimo.

1. Totalmente incierto
2. Bastante incierto
3. Indiferente
4. Bastante cierto
5. Totalmente cierto

I Comprender las competencias del perfil	1	2	3	4	5
1.- Las competencias de los cursos son formuladas en función del perfil de egreso.	1	2	3	4	5
2.- Las competencias son definidas como actuaciones que el estudiante debe demostrar	1	2	3	4	5
3.- Las competencias se expresan en función a la taxonomía SOLO de Biggs	1	2	3	4	5
4.- Los estudiantes comprender las competencias a lograr en el curso	1	2	3	4	5
5.- Las competencias se regulan en los sílabos según su complejidad	1	2	3	4	5
II. Establecer los desempeños específicos					
6.- Los desempeños de los estudiantes se expresan en las evidencias.	1	2	3	4	5
7.- La calidad de las evidencias determinan el logro de la competencia	1	2	3	4	5
8.- La efectividad de los desempeños específicos revelan la calidad de los aprendizajes	1	2	3	4	5
9.- La redacción de los desempeños específicos es clave para las clases auténticas	1	2	3	4	5
10.- Los estudiantes actúan demostrando el logro de sus desempeños específicos	1	2	3	4	5
III Definir evidencias de aprendizaje					
11.- Las evidencias forman parte del portafolio vitrina	1	2	3	4	5
12.- Las evidencias teóricas constituyen los resultados del pensamiento crítico de los estudiantes.	1	2	3	4	5
13.- La estructura de la evidencia va como parte esencial del sílabo	1	2	3	4	5
14.- Las evidencias forman parte del proceso de aprendizaje del estudiante.	1	2	3	4	5
15.- Las evidencias reflejan el nivel de logro de las competencias	1	2	3	4	5
IV Recopilar evidencias de aprendizaje					
16.- El análisis y valoración de las evidencias es parte del trabajo pedagógico	1	2	3	4	5
17.- La identificación y selección de evidencias son muestras relevantes del portafolio vitrina	1	2	3	4	5

18.- La revisión de las evidencias muestran indicios del progreso en los aprendizajes	1	2	3	4	5
19.- Las deficiencias y limitaciones de las evidencias motivan revisión de las estrategias de enseñanza	1	2	3	4	5
20.- Las evidencias deben ser teóricas, prácticas y factuales que reflejen cambios relevantes en el aprendizaje del estudiante.	1	2	3	4	5
V Valorar el nivel de los aprendizajes					
21.- Los procesos de aprendizaje son valorados por estándares	1	2	3	4	5
22.- Los desempeños van valorándose de acuerdo a criterios de evaluación	1	2	3	4	5
23.- La planificación de la evaluación está orientada al logro de las competencias de los cursos.	1	2	3	4	5
24.- El diseño y validación de los instrumentos es una práctica que asegurar la calidad de los aprendizajes	1	2	3	4	5
25.- La valoración de la evolución del desarrollo de las competencias es progresiva y sujeta a una escala de calificación.	1	2	3	4	5
VI Retroalimentación de los aprendizajes					
26.- Los aprendizajes significativos se producen con acciones de revisión y mejora.	1	2	3	4	5
27.- Las competencias se producen luego de tres hasta cuatro veces de práctica de la misma actividad	1	2	3	4	5
28.- La retroalimentación es permanente, en un proceso de aprendizaje	1	2	3	4	5
29.- La calidad de los desempeños resulta al final de las revisión de las evidencia	1	2	3	4	5
30.- La buena práctica de la retroalimentación mejora la calidad de los aprendizajes de los estudiantes	1	2	3	4	5

Gracias

CUESTIONARIO SOBRE FORMACIÓN INICIAL DOCENTE

INSTRUCCIONES: A continuación, le presentamos un conjunto de afirmaciones para ser valoradas de acuerdo a tu apreciación sobre cómo consideras que te encuentras como futuro docente, en función a la formación Inicial que recibes en el Instituto Superior Pedagógico Mercedes Cabello de Carbonera. El cuestionario es anónimo.

1. Totalmente incierto
2. Bastante incierto
3. Poco cierto
4. Bastante cierto
5. Totalmente cierto

I Conducta ética	1	2	3	4	5
1.- Practicas la escucha activa, y la tolerancia con sus estudiantes	1	2	3	4	5
2.- Tomas decisiones y te desenvuelves en forma autónoma	1	2	3	4	5
3.- Practicas los valores en todos tus acciones personales	1	2	3	4	5
4.- Tiendes a ser coherente entre lo que dices y haces.	1	2	3	4	5
5.- Reconoces tu motivación para el logro de metas	1	2	3	4	5
II. Procesos de reflexión					
6.- Muestras un sentido autocritico sobre lo que realizas.	1	2	3	4	5
7.- Actúas con iniciativa, creatividad y espíritu innovador	1	2	3	4	5
8.- Manejas situaciones de cambio de manera proactiva	1	2	3	4	5
9.- Valoras las expresiones culturales del entorno	1	2	3	4	5
10.- Manejas herramientas informáticas en tus aprendizajes	1	2	3	4	5
III Salud integral					
11.- Manejas el control de tus emociones	1	2	3	4	5
12.- Practicas normas de prevención de la salud.	1	2	3	4	5
13.- Atiendes responsablemente problemas con la salud	1	2	3	4	5
14.- Practicas estilos de vida saludables	1	2	3	4	5
15.- Estas preparado para llevar una vida sana y equilibrada.	1	2	3	4	5
IV Dominio de teorías y contenidos					
16.- Dominas las técnicas de exploración de información	1	2	3	4	5
17.- Conoces las técnicas de selección y organización de la información.	1	2	3	4	5
18.- Aplicas metodologías adecuadas para explicar ideas	1	2	3	4	5
19.- Exploras e investigas sobre temas que tienes que explicar	1	2	3	4	5
20.- Conoces las estrategias apropiadas para el dominio de un contenido	1	2	3	4	5
V Contextualiza currículo					
21.- Conoces los procesos de elaboración de diagnósticos	1	2	3	4	5
22.- Articulas los contenidos con las necesidades de los estudiantes.	1	2	3	4	5
23.- Revisas los perfiles y planificas la enseñanza	1	2	3	4	5
24.- Las programaciones las aplicas con los enfoques pertinentes	1	2	3	4	5
25.- Tienes clara la idea de lo que tienes que lograr en un proceso pedagógico	1	2	3	4	5
VI Desarrolla procesos pedagógicos					

26.- Las sesiones de clase están centrado en el estudiante	1	2	3	4	5
27.- Los materiales son seleccionados en función de los aprendizajes.	1	2	3	4	5
28.- La motivación es vital para el inicio del aprendizaje	1	2	3	4	5
29.- La situaciones de aprendizaje tienen que ser significativas	1	2	3	4	5
30.- Las experiencias de aprendizaje son relevantes en las clases	1	2	3	4	5
VII Desempeño efectivo					
31.- Los aprendizajes se valoran en los resultados	1	2	3	4	5
32.- Las capacidades son indicadores que se produce el aprendizaje.	1	2	3	4	5
33.- La competencias son desempeños que los estudiantes demuestran	1	2	3	4	5
34.- Los estudiantes conocen lo que tienen que producir en clases	1	2	3	4	5
35.- Los criterios de evaluación son referentes para el aprendizaje	1	2	3	4	5
VIII Interactúa con otros actores					
36.- Demuestran admiración y respeto por las otras culturas	1	2	3	4	5
37.- Interactúa con estudiantes y promueve la investigación acción.	1	2	3	4	5
38.- Promueve la prevención del riesgo ante desastres naturales	1	2	3	4	5
39.- Demuestra habilidades para el trabajo en equipo	1	2	3	4	5
40.- Te agrada el trabajo colaborativo y promueve la confianza	1	2	3	4	5
IX Interactúa socialmente					
41.- Promueve la aplicación del enfoque de la equidad	1	2	3	4	5
42.- Te proyectas a la comunidad con ideas innovadoras	1	2	3	4	5
43.- Implementas proyectos integradores con los padres de familia	1	2	3	4	5
44.- Lideras en la comunidad educativa en acciones culturales	1	2	3	4	5
45.- Proyectas una imagen de profesor comprometido con el cambio	1	2	3	4	5
X Desarrolla proyectos comunitarios					
46.- Gestionas la participación de la comunidad en proyectos relevantes	1	2	3	4	5
47.- Integras y fomentas el rol social de la escuela en la comunidad.	1	2	3	4	5
48.- Promueve la revaloración de la identidad cultural de la comunidad	1	2	3	4	5
49.- Lideras acciones de proyección social de la escuela	1	2	3	4	5
50.- Representas el valor del compromiso en la escuela y comunidad	1	2	3	4	5

Gracias.