

**UNIVERSIDAD DE EL SALVADOR  
FACULTAD MULTIDISCIPLINARIA DE OCCIDENTE  
ESCUELA DE POSGRADO**



**TRABAJO DE POSGRADO**

**LAS PRÁCTICAS EVALUATIVAS Y SU IMPACTO EN EL DESARROLLO DE  
COMPETENCIAS DE APRENDIZAJE EN LOS ESTUDIANTES EN FORMACIÓN  
POSGRADUADA**

**PARA OPTAR AL GRADO DE  
MAESTRO (A) EN PROFESIONALIZACIÓN DE LA DOCENCIA SUPERIOR**

**PRESENTADO POR**

**LICENCIADA GLENDA PATRICIA MENJIVAR GARCÍA  
LICENCIADO CRISTIAN ALEXANDER DURÁN SARMIENTO**

**DOCENTE ASESOR**

**MAESTRO JUAN CARLOS ESCOBAR BAÑOS**

**NOVIEMBRE, 2022**

**SANTA ANA, EL SALVADOR, CENTROAMÉRICA**

**UNIVERSIDAD DE EL SALVADOR**  
**AUTORIDADES**



**M.Sc. ROGER ARMANDO ARIAS ALVARADO**  
RECTOR

**DR. RAÚL ERNESTO AZCÚNAGA LÓPEZ**  
VICERRECTOR ACADEMICO

**ING. JUAN ROSA QUINTANILLA QUINTANILLA**  
VICERRECTOR ADMINISTRATIVO

**ING. FRANCISCO ANTONIO ALARCÓN SANDOVAL**  
SECRETARIO GENERAL

**LICDO. LUIS ANTONIO MEJÍA LIPE**  
DEFENSOR DE LOS DERECHOS UNIVERSITARIOS

**LICDO. RAFAEL HUMBERTO PEÑA MARIN**  
FISCAL GENERAL

**FACULTAD MULTIDISCIPLINARIA DE OCCIDENTE  
AUTORIDADES**



**M.Ed. ROBERTO CARLOS SIGÜENZA CAMPOS**  
DECANO

**M.Ed. RINA CLARIBEL BOLAÑOS DE ZOMETA**  
VICEDECANA

**LICDO. JAIME ERNESTO SERMEÑO DE LA PEÑA**  
SECRETARIO

**M.Ed. JOSÉ GUILLERMO GARCÍA ACOSTA**  
DIRECTOR DE LA ESCUELA DE POSGRADO

## AGRADECIMIENTOS

**A DIOS TODOPODEROSO.** Por darme la fortaleza, sabiduría, perseverancia y amor para cumplir con uno de mis objetivos más importantes de mi vida; asimismo, por nunca dejarme desfallecer a pesar de las adversidades y por llenarme de bendiciones en cada momento de mi vida.

A mis padres **María Victoria Sarmiento de Durán y Nelson Adonay Durán**, por ser los pilares fundamentales de mi vida, siempre he admirado su fortaleza y esfuerzo, son mi ejemplo para seguir. Gracias por su amor, confianza, apoyo y cada uno de los consejos que han hecho posible cumplir mis sueños para ser lo que soy.

A mi abuela **María Teresa Durán (Q.E.P.D.)**, por todo el tiempo que dedicaste en construirme como una persona integral y capaz de luchar por sus sueños. Gracias por todo el amor incondicional de madre que me brindaste, eres la luz y mi guía para seguir luchando por mis objetivos, sé que está orgullosa de lo que he logrado. Donde quiera que estes mi mejor beso y abrazo.

A mi hermana **Jacqueline Melisa Durán** por ser mi apoyo incondicional en cada una de las etapas de mi vida, te agradezco por tu amor y por cuidarme tanto; a mi sobrino **Fernando Durán** por ser una luz en mi vida, por llenarme de felicidad y amor; y a mi tío **Juan Francisco Durán** por ser como un padre para mí, por sus consejos, apoyo y amor incondicional.

A mi compañera de tesis **Glenda Patricia Menjivar**, por ser un gran apoyo durante los años en que hemos cursado la maestría, mi admiración, cariño y respeto por ser una gran profesional y amiga.

A cada uno de las autoridades administrativas y académicos de la maestría, por brindar las herramientas necesarias para adquirir un nuevo conocimiento que fortalecerá el ejercicio de la docencia. A nuestro asesor de tesis de maestría **MEd. Juan Carlos Escobar Baños**, por su apoyo incondicional, por su guía, por compartir sus conocimientos y amistad en este proceso.

**Licdo. Cristian Alexander Durán Sarmiento**

A **Dios**, por regalarme sabiduría, paciencia, por iluminar mi camino y dirigirme por el sendero correcto, gracias por inspirar mi espíritu para la realización de este estudio, por darme salud y bendición para alcanzar mis metas como persona y profesional.

A mi madre, **Eva Patricia Ruiz García**, por ser el motor que impulsa mis sueños y esperanzas, quien estuvo siempre a mi lado en los días y noches más difíciles durante mis horas de estudio. A mi hermana, **Idania Menjivar** por brindarme su apoyo emocional y económico incondicional a lo largo de mi trayectoria, porque ha sido un sustento para poder culminar mi carrera profesional. Hoy que concluyo esta formación, les dedico este logro, mi amada madre y hermana, como una meta más conquistada; gracias por estar a mi lado en este momento tan importante.

A mi hija, **Andrea Alejandra Alas Menjívar** por ser luz en mi vida, eres el mejor regalo que haya podido recibir de parte de Dios. Eres mi mayor tesoro y también la fuente más pura de mi inspiración; por eso quiero agradecerte cada momento de felicidad con el que colmas mi vida. Te doy las gracias, hija mía, por darle sentido a mi vida y permitirme ser cada día mejor madre para ti.

A mi asesor de tesis, **MEd. Juan Carlos Escobar Baños** sin usted y sus virtudes, su paciencia y constancia, este trabajo no lo hubiese logrado tan fácil. Sus consejos fueron siempre útiles, cuando no salían de mi pensamiento las ideas para escribir lo que hoy he logrado. Usted formó parte importante de esta historia con sus aportes profesionales que lo caracterizan. Muchas gracias por sus múltiples palabras de aliento cuando más las necesite; por estar allí cuando mis horas de trabajo se hacían confusas. Gracias por sus orientaciones.

**Licda. Glenda Patricia Menjivar García**

## ÍNDICE

Introducción .....	xi
Capítulo I: Planteamiento del Problema .....	14
1.1 Situación problemática .....	14
1.2 Justificación de la investigación .....	19
1.3 Enunciado del problema.....	21
1.4 Preguntas de investigación .....	21
1.5 Objetivos de investigación.....	22
1.6 Delimitación del problema .....	22
Capítulo II: Marco teórico .....	24
2.1 Estado del arte .....	24
2.2 Antecedentes históricos .....	27
2.3 Base teórica .....	36
2.3.1 Prácticas evaluativas. Su referencia en los modelos didácticos .....	38
2.3.2 Desarrollo de competencias de aprendizaje .....	47
Capítulo III: Sistema de hipótesis .....	50
3.1 Hipótesis general .....	50
3.2 Hipótesis específicas .....	50
3.3 Hipótesis nulas.....	50
3.4 Operacionalización de hipótesis en variables e indicadores.....	51
Capítulo IV: Metodología de la investigación.....	54
4.1 Tipo de investigación .....	54
4.2 Diseño de la investigación.....	54
4.3 Sujetos de la investigación.....	56
4.4 Técnicas e instrumentos .....	58
4.4.1 Cuestionario para docentes acerca de las prácticas evaluativas .....	58
4.5 Procesamiento de la información .....	60
Capítulo V: Resultados de la investigación .....	62
5.1 Hipótesis específica 1: Preparación de técnicas evaluativas y su impacto en el desarrollo de competencias intelectuales.....	62
5.2 Hipótesis específica 2: Aplicación de técnicas de evaluación y su impacto en el desarrollo de competencias procedimentales.....	86

5.3 Hipótesis específica 3: El análisis de tareas y su impacto en el desarrollo de competencias actitudinales. ....	104
5.4 Hallazgos de la investigación .....	126
Conclusiones y Recomendaciones .....	129
Conclusiones .....	129
Recomendaciones .....	130
Referencias bibliográficas .....	132
Anexos.....	135
Anexo 1: Matriz de la investigación .....	136
Anexo 2: Cuestionario dirigido a docentes .....	137
Anexo 3: Cuestionario dirigido a estudiantes .....	140
Anexo 4: Tabla de Chi-cuadrado .....	143

## **Índice de tablas**

Tabla 1. Subvariables del estudio .....	21
Tabla 2- Delimitación del tema en estudio.....	22
Tabla 3- Generaciones de la evaluación .....	29
Tabla 4- Selección de la población del estudio.....	56
Tabla 5- Distribución muestral.....	57

## **Índice de ilustraciones**

Ilustración 1- Modelo evaluativo por objetivos .....	28
Ilustración 2- Periodos de la evaluación (Representación gráfica con forme a datos encontrados en (Mora Vargas, 2004)).....	30
Ilustración 3- Representación esquemática de los momentos de la investigación. ....	55

## Índice de figuras

Figura 1 - Selección de técnicas de evaluación para la recogida de la información. .	63
Figura 2- Identificación de instrumentos de evaluación .....	64
Figura 3- Determinación de objetivos de evaluación .....	65
Figura 4- Evaluación con base a objetivos .....	66
Figura 5- Organización del instrumento de evaluación.....	67
Figura 6- Estructuración de criterios de evaluación .....	68
Figura 7- Verificación de ítems.....	69
Figura 8- Límites de tiempo al evaluar .....	70
Figura 9- Preparación de instrumentos de evaluación para el logro de objetivos .....	71
Figura 10- Emisión de juicios de valor.....	74
Figura 11- Razonamiento inductivo y deductivo .....	74
Figura 12- Comprensión lectora .....	75
Figura 13- Resolución de problemas.....	76
Figura 14- Definición de conceptos .....	77
Figura 15- Construcción de esquemas.....	78
Figura 16- Identificación de semejanzas y diferencias .....	79
Figura 17- Ordenamiento de ideas .....	80
Figura 18- Aplicación de procedimientos.....	81
Figura 19- Capacidad para comparar .....	82
Figura 20- Relación prácticas evaluativas adecuadas y desarrollo de competencias	85
Figura 21- Relación entre preparación inadecuada de técnicas evaluativas y desarrollo de competencias .....	86
Figura 22- Uso de instrumentos de evaluación .....	87
Figura 23- Identificación de fortalezas y errores.....	88
Figura 24- Utilización de tabla de especificaciones .....	89
Figura 25- Comprobación de conocimientos .....	90
Figura 26- Logro de objetivos.....	91
Figura 27- Calificación objetiva .....	92
Figura 28- Relación con contenidos del currículo .....	93
Figura 29- Capacidad para resumir .....	96
Figura 30- Organización de la información.....	96
Figura 31- Capacidad para seguir indicaciones.....	97
Figura 32- Diseño de planes de relación de conceptos .....	98
Figura 33- Habilidades para la resolución de problemas prácticos.....	99
Figura 34- Utilización de recursos tecnológicos .....	100
Figura 35- Relación prácticas evaluativas adecuadas y desarrollo de competencias .....	103
Figura 36- Relación entre preparación inadecuada de técnicas evaluativas y desarrollo de competencias .....	104
Figura 37- Revisión de tarea .....	105
Figura 38- Consejos para la mejora de resultados .....	106
Figura 39- Descripción de fortalezas y debilidades .....	107

Figura 40- Refuerzo de contenido .....	108
Figura 41- Coherencia de ideas .....	109
Figura 42- Uso de instrumentos de evaluación para la determinación de la calidad de tareas.....	110
Figura 43- Revisión de reglas ortográficas .....	111
Figura 44- Revisión de estructura de la tarea.....	112
Figura 45- Otorgación de puntajes .....	113
Figura 46- Disciplina de trabajo.....	116
Figura 47- Colaboración en cumplimiento de tareas .....	116
Figura 48- Participación en clases .....	117
Figura 49- Respeto ante la opinión de los demás .....	118
Figura 50- Responsabilidad y puntualidad .....	119
Figura 51- Originalidad en el cumplimiento de tareas.....	120
Figura 52- Actitud ante recomendaciones .....	121
Figura 53- Solidaridad ante los compañeros .....	122
Figura 54- Relación prácticas evaluativas adecuadas y desarrollo de competencias .....	125
Figura 55- Relación entre análisis de tareas inadecuadas y desarrollo de competencias.....	126

## **Introducción**

La presente investigación está dirigida a abordar la problemática sobre las prácticas evaluativas y su impacto en el desarrollo de competencias de aprendizaje en los estudiantes en formación posgraduada, permitiendo así analizar, reflexionar de manera crítica la toma de decisiones pertinentes que conduzcan a darle un rumbo positivo al proceso educativo, de tal forma que este sea eficaz, partiendo de las prácticas que utilizan los maestros encargados de dichos procesos. La importancia de las prácticas evaluativas radica en la forma en cómo el docente evalúa el proceso de enseñanza aprendizaje de sus estudiantes a partir de la preparación de técnicas de evaluación, su aplicación y el análisis de tareas.

La evaluación es un reto para los profesionales en docencia, porque es un referente de reflexión y discusión sobre la pertinencia en el ámbito educativo, específicamente en lo que respecta a la evaluación de los aprendizajes, es preciso conocer, el cómo, con qué y para qué llevar a cabo el proceso de evaluación, ya que esto garantizará el aprendizaje obtenido por el estudiante y de la enseñanza que el docente imparte.

Lo expresado anteriormente, motivó a estudiar la dinámica evaluativa de los maestros que han impartido clases en la Maestría en Profesionalización de la Docencia Superior, de la Universidad de El Salvador, Centro Universitario de Ahuachapán, con el fin de identificar las prácticas evaluativas aplicadas por los docentes durante el proceso de enseñanza aprendizaje desarrollado en los años 2019-2021, además de analizar el impacto que tienen los resultados de las actividades de evaluación para el desarrollo de competencias intelectuales, procedimentales y actitudinales de los estudiantes de dicha promoción.

El objetivo del enunciado es importante porque especifica cuál es el impacto de las prácticas evaluativas de los docentes y a partir de ello, tener evidencias para repensar la evaluación educativa a favor de mejorar la calidad de los aprendizajes de los estudiantes, esto conlleva a disponer de buenas prácticas de evaluación con el fin

de ejecutar acciones de enseñanza para que todo estudiante alcance los objetivos de aprendizaje, además de ser flexible, de alto impacto de acuerdo a los intereses y problemáticas del contexto, también mejorar los aprendizajes de los estudiantes a través de su interacción durante el proceso evaluativo, donde la evaluación sea vista como un acto de valoración de todas las dimensiones del ser humano.

Es así, que la presente tesis de maestría tuvo como propósito demostrar si las prácticas evaluativas de los docentes impactaron en el desarrollo de competencias de aprendizaje de los estudiantes de la Maestría en Profesionalización de la docencia Superior de la Universidad de El Salvador, en el que se enmarca el estudio descriptivo de la relación de la preparación de técnicas de evaluación y las competencias intelectuales; la aplicación de técnicas evaluativas y las competencias procedimentales; el análisis de tareas y las competencias actitudinales. Esta tesis está estructurada de la siguiente forma:

El capítulo uno, corresponde a la naturaleza de la investigación, en este se presenta la situación problemática, la justificación de la investigación, el enunciado de problema, las preguntas de investigación, los objetivos de la investigación y por último la delimitación de la investigación.

En el capítulo dos, en primer lugar, se encuentra el estado del arte, el cual fue una investigación documental acerca de la forma en cómo impactan las prácticas evaluativas para el desarrollo de competencias en los estudiantes en formación; también, se aborda los antecedentes históricos que contempla, un breve recorrido histórico de la evaluación educativa, así como la referencia holística de las prácticas evaluativas. En segundo lugar, se detalla el contexto teórico, en el cual se abordaron las variables que sustentaron y desarrollaron el tema de investigación. Así mismo, se definieron conceptos básicos para lograr la respectiva comprensión en la lectura.

En el capítulo tres, contempla el sistema de hipótesis que se planteó en la investigación, en la cual se hizo una relación de cada una de las variables e indicadores que sustentaron las posibles respuestas al planteamiento del problema.

En el capítulo cuatro, se especifica la metodología de la investigación, donde se detalla el tipo y diseño de estudio, la población y muestra, las técnicas y la estructuración de los cuestionarios dirigidos a docentes y estudiantes para la recolección de datos; también se especifica el proceso de análisis de los datos para llevar a cabo la investigación.

En el capítulo cinco, presenta la exposición y el análisis de los resultados obtenidos por medio de los instrumentos aplicados para la recolección de datos, en la cual hace referente para la comprobación o rechazo de las hipótesis planteadas.

Posteriormente, se detallan las conclusiones sobre los hallazgos encontrados durante el proceso de investigación y las recomendaciones que servirán para la mejora de las prácticas evaluativas del docente y el impacto para el desarrollo de competencias de los estudiantes. Además, para la validación de la información recopilada se detallan las referencias bibliográficas que fueron consultadas a lo largo del estudio. Finalmente, se agregan los anexos conformados por los instrumentos de recogida de información que sirven de soporte a la investigación.

## Capítulo I: Planteamiento del problema

### 1.1 Situación problemática

La importancia de estudiar la práctica evaluativa radica en el mejoramiento del proceso de enseñanza-aprendizaje y de las formas en que se pretenden evaluar dichos procesos, todo ello, mediante el uso de técnicas de evaluación que determinen la ausencia o presencia de competencias académicas; es común pensar que evaluar es aplicar un examen que arroje resultados para la asignación de notas, sin embargo, la evaluación va muchos más allá, ya que, es un proceso global que “desempeña diversas funciones, es decir que sirve a múltiples objetivos y no solo para el sujeto evaluado, sino de cara al profesor, a la institución escolar, a la familia y al sistema social” (Sacristán & Pérez, 2008, pág. 365).

A lo largo de las últimas décadas, el creciente acceso a la educación y ante la necesidad de profesionalizarse, las Universidades tienen que garantizar calidad en la formación post graduada; en un Informe de Evaluación de la Educación Superior (2012) expresa desafíos que necesitan para mejorar la calidad educativa, entre uno de ellos se encuentra la metodología de enseñanza utilizada en las Instituciones de Educación Superior (IES), ante esto especifica que:

Es frecuente el aprendizaje memorístico, con docentes que emplean un enfoque pasivo en la enseñanza. Existe poco énfasis en el cultivo de aptitudes tales como la creatividad, la reflexión y el espíritu emprendedor. La mayoría de los programas tienen currículos desactualizados y deben cambiar hacia un desarrollo curricular basado en competencias con el fin de responder a las necesidades del mercado. A la luz de esta necesidad de modernización curricular, es crucial que los docentes reciban formación adecuada para alcanzar esta meta. (USAID, 2012, pág. 1)

Como expresa el informe, la preocupación principal de las IES es evaluar lo conceptual, quiere decir, que esta enfocada más en los aspectos memorísticos que competencias procedimentales que independientemente se encuentran inmersas en los estudiantes, la consecuencia de ello es, la falta de profesionales de calidad o con

la capacidad de desarrollar actividades que conlleven un proceso. Un profesional en el área de Ciencias de la Educación debe ser capaz de desarrollar las competencias que les permitan realmente ser efectivo en sus prácticas profesionales o en el ejercicio de su práctica.

Por lo tanto, esta investigación tiene como propósito reconocer críticamente si las prácticas evaluativas contribuyen al desarrollo de competencias de aprendizajes en los estudiantes de formación post graduada, por tal razón está basada en los aportes de Pérez (2008) quien afirma que la práctica evaluativa es “una actividad que se desarrolla siguiendo unos usos, que cumplen múltiples funciones, que se apoya en una serie de ideas y formas de realizarla y que es la respuesta a unos determinados condicionamientos de la enseñanza institucionalizada” (2008, pág. 335), es decir que se deben buscar alternativas de mejora en lo que respecta a las practicas evaluativas y no basarse en una práctica tradicional que no ayude a los estudiantes al desarrollo de competencias intelectuales, procedimentales y actitudinales.

Los investigadores del presente estudio, consideran que una práctica evaluativa no debe verse como una simple recogida de datos sino más bien como un conjunto de técnicas de apoyo que orienta el fortalecimiento de competencias de aprendizaje en la formación de los estudiantes, siendo está una acción que permite el involucramiento activo del docente en cuanto a su práctica, para enfrentarse en el ejercicio diario de su labor como profesional de la educación, identificando y aplicando métodos, técnicas e instrumentos que orienten a sus estudiantes en el logro de objetivos planteados.

Al estudiar científicamente este tema, es importante evidenciar los estudios que se han realizado sobre su proximidad, entre ellos se destaca el estudio de una tesis doctoral sobre «Las prácticas evaluativas para la mejora de la calidad del aprendizaje», realizado por Zambrano (2014) en la Universidad Autónoma de Barcelona que evidenció que, la única manera de cambiar las prácticas evaluativas sería “promover la utilización de diversas técnicas de evaluación” (pág. 257), ya que, según los resultados obtenidos en su investigación indicaron que:

- Con la falta del empleo de técnicas evaluativas no se logra destacar el aprendizaje de los estudiantes y, por lo tanto, no se puede evidenciar el logro de competencias.
- La mayoría de los docentes hacen uso de test de opción múltiple y que poco o nada conocen de otras técnicas de evaluación.
- Enfatiza que los docentes no valoran la importancia de la evaluación en los procesos de formación y desempeño, pues, la poca preocupación por mejorar sus conocimientos evaluativos en aspectos como instrumentos, técnicas y métodos provocan malas prácticas en el acto educativo (Zambrano, 2014, pág. 222).

Por lo anterior, se evidencia que existe una mínima utilización de prácticas, herramientas o estrategias evaluativas, y, por lo tanto, estas se alejan de los objetivos o indicadores que se buscan lograr en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, dejando como evidencia una mala praxis del docente que no permite un avance en la mejora continua del aprendizaje de los estudiantes.

Por su parte, la investigación llevada a cabo por la Universidad de la Costa 1970, Colombia, sobre «Las prácticas evaluativas para el fortalecimiento del desempeño académico estudiantil y calidad educativa», indica que:

La práctica evaluativa concebida desde el perfil de competencia y desempeño académico estudiantil va más allá del desarrollo de la evaluación tradicional en el aula, restringida a la comprobación memorística y repetitiva de contenidos en un examen, por el contrario, se reconoce como un proceso en el cual se generan aprendizajes significativos a lo largo del acto didáctico en los diferentes niveles de formación (Guerra Torrejano & Pinzón Mitchell, 2018, pág. 201).

Considerando lo anterior, al desarrollar una práctica evaluativa no debe verse como modelos y prácticas tradicionales, lo que generaría un efecto de continuidad más que de cambios, sino como una intención de mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje, esto debido a la forma en que está institucionalizada la enseñanza, por el hecho de que los resultados obtenidos repercuten en valoraciones de los sujetos, las prácticas de evaluación tienen una fuerte influencia en los alumnos, en sus actitudes

hacia el estudio y hacia las materias, en las relaciones sociales dentro del aula y en el entorno social, puesto que se encuentran establecidas normas a seguir que regulan el buen funcionamiento de una educación de calidad.

Todo esto es respaldado por los artículos siguientes:

- Art. 45, de la Ley de educación Superior “toda práctica de evaluación comprueba que la calidad académica de las instituciones de educación superior o de sus carreras, desarrollará procesos de evaluación de las mismas, por lo menos una vez cada tres años; para lo cual podrá contratar los servicios de expertos independientes”, esto quiere decir, que el Ministerio de Educación tiene la obligación de evaluar la práctica evaluativa de los docentes formadores en un determinado tiempo con la finalidad de aportar a una educación de calidad y con ello generar competencias en los estudiantes.
- También en la Ley Orgánica de la Universidad de El Salvador pone de manifiesto en el Art. 66 que, “El planeamiento y la evaluación son actividades estratégicas básicas mediante las cuales se establecen las líneas prioritarias para el mejor desarrollo de las actividades inherentes a las funciones de la Universidad”, significa que la evaluación no es una actividad esporádica o circunstancial de las instituciones de educación superior y de los docentes que la conforman, es una tarea que se realiza habitualmente y en la que se invierte una importante cantidad de tiempo y esfuerzos, al no existir una buena praxis en la evaluación no existiría evidencias significativas en el aprendizaje de los estudiantes y por ende no se desarrollarían competencias.

Si bien en cada artículo hace alusión a la importancia de la evaluación en la Educación Superior, no están determinados los instrumentos con los cuales se puede determinar la calidad de los aprendizajes, así como el nivel de competencia que poseen los docentes frente a su práctica evaluativa, sino más bien las universidades han generado instrumentos de evaluación basados en el conocimiento y la experiencia de los docentes.

Estudios realizados por la Fundación Salvadoreña para el Desarrollo Económico y Social (FUSADES) entre los años 2018 y 2019 con respecto a la evaluación de capacidades ciudadanas y productivas (EOPYC) revelan que el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (MINEDUCYT) implementa pruebas estandarizadas para conocer si en alguna medida la educación está siendo relevante y transformadora.

Estos estudios arrojan como resultado una medición de conocimientos, los cuales se expresan en la forma en cómo se evalúan los procesos educativos desde un carácter sumativo a través criterios, en los que existe una ausencia de observaciones y de rasgos específicos con los que se pretende lograr el objetivo de la evaluación, tal como expresa Helga, Góchez & López (2019). Los docentes podrían mejorar su práctica y fortalecer las capacidades de los estudiantes, para lo que es clave su disposición de cambiar el paradigma sobre cómo enseñar y de incluir varias formas de evaluación” (pág. 29).

Por todo lo anterior, el estudio profundizó en las prácticas evaluativas del docente y el desarrollo de competencias verificadas a través del ejercicio docente que se desarrolla al momento de implementar estrategias de evaluación que permitan el desarrollo de competencias necesarias, por tal razón (Perrenoud, 1999, como se citó en Díaz Flores, 2008) afirma que “si las competencias se forman a través de la práctica, debe ser necesariamente evaluada en situaciones concretas, con contenido, contextos y desafíos identificados” (pág. 48) (pág. 48) esto quiere decir, que el docente evalúa las competencias de forma real y contextualizada con cada componente del currículo.

Por tanto, Escobar (2020) establece que

“La planificación y la evaluación de los procesos educativos son una parte inseparable de la actuación docente, ya que lo que sucede en las aulas, la propia intervención, nunca se pueden entender sin un análisis que contemple las intenciones, las previsiones, las expectativas y la valoración de resultados” (pág. 104).

Retomando la afirmación anterior se logra considerar, que las prácticas evaluativas deben estar diseñadas de la mano de los componentes curriculares y contextualizadas con las características y entornos de los estudiantes.

A partir de esto se comparte que, de manera empírica se viene realizando una evaluación como un sistema para medir competencias netamente conceptuales, mediante calificaciones cuantitativas. Este sistema de evaluación se basa completamente en asignar una nota o calificación a los productos que se presentan sin importar el procedimiento o la actitud que se emplea en el desarrollo de la actividad.

En la actualidad, los procesos educativos y formativos se encuentran ante un crecimiento constante en la producción de conocimiento, es por ello, que en la formación de maestros se debe tomar en cuenta las prácticas evaluativas y su relación con las temáticas y contextos en que se están desarrollando; asimismo, debe permitir un espacio para reflexionar desde diversas perspectivas, intenciones y modelos, siempre con la expectativa y pretexto de mejorar la calidad de la educación.

Este crecimiento constante exige que la practica evaluativa que se realiza desde el docente cambie totalmente, pues, debe dejar de ser tradicionalista y no estar enfocada en que, si el alumno pudo o no realizar la actividad o ejercicios, en que sí pudo responder correctamente o en que sí logró el producto esperado.

Para el desarrollo de buenas prácticas evaluativas se es necesaria la participación de los actores involucrados, es decir que, los actos pedagógicos y didácticos de la evaluación no debe ser exclusivo del docente, pues, se busca que sea colaborativa para lograr calidad, democracia, crítica y autocrítica de parte de cada actor en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Cuando el docente asume el papel como autor único de dichas prácticas, focaliza y centra sus instrumentos evaluativos a solo otorgar una nota o calificación para valorar los procesos formativos de sus estudiantes y de esta forma, no se conocen las áreas involucradas en el aprendizaje y que pueden afectar el desarrollo cognitivo de los estudiantes.

## **1.2 Justificación de la investigación**

Ante la creciente necesidad de profesionalizar cada vez más a la docencia en Educación Superior y de garantizar calidad en dicho proceso de fortalecimiento, es

preciso llevar a cabo un estudio científico acerca de las prácticas evaluativas en los docentes y cuál es el impacto que tienen estas en el desarrollo de competencias de aprendizaje, considerando los beneficios que se obtendrían al generar una buena praxis en el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje.

La importancia de esta investigación radica en reconocer el nivel de preparación de las pruebas evaluativas, la aplicación de las técnicas principales y sobre todo el análisis de las tareas que presentan los alumnos al momento de ser calificadas por el docente; de tal forma que, se desarrollen las competencias cognitivas, procedimentales y actitudinales en el estudiantado.

Esta investigación servirá de base para el desarrollo de otros estudios que tiene como propósito cualificar las prácticas evaluativas, dado que en la actualidad estas son una necesidad ineludible, pues, buscan profundizar sobre aquellos recursos, estrategias y técnicas de mejora a utilizar durante la preparación de la formación post graduada.

También, será de utilidad para las autoridades o para los que conducen el proceso de la maestría, debido a que, les permitirá tomar decisiones acerca de qué profesores serían idóneos para ejecutar dichos procesos y determinar el rumbo a seguir en la maestría, a fin de mejorarla. Además, esta investigación servirá a los alumnos al permitirles hacer uso de información viable acerca de la realidad que se está investigando.

Por lo tanto, dos son los motivos que garantizan su selección:

- Según lo indagado por los investigadores, hasta el momento solamente se han encontrado algunas investigaciones que hacen referencia a la evaluación, pero no a las prácticas evaluativas.
- La tendencia que tienen estos estudios es cuantitativa y cualitativa, por lo tanto, no han sido reconocidos por las personas que son las encargadas de tomar decisiones sobre el rumbo de la evaluación.

En este sentido, la investigación aportará información que permita a cada uno de los actores involucrados en los procesos formativos conocer su quehacer en el acto educativo, a la vez, alimentará de herramientas o técnicas para mejorar la práctica evaluativa en las áreas que necesitan desarrollarse y así poder lograr las competencias necesarias en cada uno de los estudiantes.

### 1.3 Enunciado del problema

- ¿Cuál es el impacto de las prácticas evaluativas en el desarrollo de competencias de aprendizaje en los estudiantes posgraduados?

Tabla 1. Subvariables del estudio

<b>Variable causa</b>	<b>Variable efecto</b>
Prácticas evaluativas	Desarrollo de competencias de aprendizajes
<b>Subvariables</b>	<b>Subvariables</b>
Preparación de técnicas evaluativas	Competencias cognitivas
Aplicación de técnicas de evaluación	Competencias procedimentales
Análisis de tareas	Competencias actitudinales

### 1.4 Preguntas de investigación

- ¿Cuál es el impacto de la preparación de técnicas evaluativas en el desarrollo de competencias cognitivas en los estudiantes posgraduados?
- ¿Cuál es el impacto de la aplicación de técnicas de evaluación en el desarrollo de competencias procedimentales en los estudiantes posgraduados?
- ¿Cuál es el impacto del análisis de tareas en el desarrollo de competencias actitudinales en los estudiantes posgraduados?

## 1.5 Objetivos de investigación

### 1.5.1 Objetivo general

Determinar el nivel de impacto de las prácticas evaluativas en el desarrollo de competencias del aprendizaje en los estudiantes de la formación posgraduada.

### 1.5.2 Objetivos específicos

- Identificar el nivel de impacto de la preparación de técnicas evaluativas en el desarrollo de competencias cognitivas en los estudiantes en la formación post graduada.
- Explicar el nivel de impacto de la aplicación de técnicas de evaluación en el desarrollo de competencias procedimentales en los estudiantes post graduados.
- Identificar el nivel de impacto del análisis de tareas en el desarrollo de competencias actitudinales en los estudiantes post graduados.

## 1.6 Delimitación del problema

Todo acto de investigación establece niveles de delimitación en el que se expresa su concreción, tanto a nivel teórico, poblacional como temporal; en ese sentido, a continuación, se presentan dichos niveles, a fin de visualizar mejor su referencia:

Tabla 2- Delimitación del tema en estudio

Delimitación	Especificaciones
Teórica	Consiste en procesos teóricos que orientan el desarrollo de la investigación, tanto a nivel contextual como su referencia teórica. En ese sentido, se ha tomado como eje los aportes de Norman Groulund acerca de los principios de la evaluación, en el que se evidencia el desarrollo

---

	<p>de las técnicas e instrumentos para recoger información, de forma que permita la toma de decisiones objetivas.</p> <p>Además, se asumió como referente teórico los aportes de Pérez Gómez, quien define evaluación desde la didáctica operatoria, una forma de entretelar el cimientó de la evaluación desde la comprensión y reflexión de las prácticas educativas. Esto es, una mirada hacia la concreción de la actividad docente, tomando como base el aprendizaje de los estudiantes en cuanto a sus competencias, desde la mirada del Proyecto Tunng, que evidencia que las competencias son instrumentales, cognitivas e interactivas.</p> <p>No se tomaron otras concepciones, dado que los investigadores consideraron partir de esta posición para evidenciar si dichas prácticas evaluativas están definidas en la valoración, la medición y la toma de decisiones para la mejora del trabajo ulterior de los estudiantes.</p>
<p>Poblacional</p>	<p>La investigación tomó como grupo de estudio a 12 estudiantes de tercer año y 51 estudiantes egresados de la Maestría en Profesionalización de la Docencia Superior del Centro Universitario de Ahuachapán, es decir que, tanto la promoción 2019 – 2021 como los del año 2020 – 2022 formaron parte de dicha investigación, así como un grupo docente que impartieron clases durante dicho periodo.</p>
<p>Temporal</p>	<p>La investigación tuvo como periodo de desarrollo entre noviembre de 2021 y agosto de 2022.</p>

---

## Capítulo II: Marco teórico

### 2.1 Estado del arte

El área pedagógica a nivel mundial se encuentra en un crecimiento que ha fortalecido los procesos educativos, a la vez, se ha encontrado con diversos obstáculos que ha obligado a buscar la forma de adecuarse a las nuevas generaciones. En este sentido, cada una de las áreas (currículo, investigación, evaluación, metodología, planificación, entre otros.) que pertenecen a los procesos educativos han tenido la obligación de mejorar.

En todo rubro educativo, se han gestado diferentes movimientos pedagógicos, los cuales buscan mejorar los procesos de formación de los maestros. Estos movimientos conciben a los educadores como actores fundamentales o ejes principales en la transformación del contexto. Esto conlleva, que la educación debe ser atendida por docentes altamente capacitados y conocedores de las distintas realidades en que se encuentra inmerso, permitiendo así, conocer deficiencias que deben irse mejorando para poder cumplir con cada una de sus funciones y con ello a prestar servicios profesionales de calidad.

La evaluación se puede entender de diversas maneras, dependiendo de las necesidades, propósitos u objetivos que se proponen en los sistemas educativos. Para entender la importancia que representa la evaluación en los procesos de enseñanza-aprendizaje, Crombach la conceptualiza "como un proceso consistente en recoger y formalizar información que pueda ayudar a quienes elaboran los currículos" (Citado en Rama, 1989, pág. 38).

La evaluación como un proceso de carácter holístico se debe de enmarcar dentro de una capacidad integral, en la que se tome en cuenta cada una de las funciones que posee (diagnóstica, sumativa y formativa), pues de esta manera, se logró el aporte de todos los actores del proceso educativo para mejorar las áreas implicadas. Para ello, fue importante que el dialogo, el debate y la comprensión desde la reflexión de las prácticas evaluativas que se utilizaron para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por la situación que actualmente se está atravesando con la pandemia de COVID-19, han sido muchos los esfuerzos realizados por los gobiernos y las entidades educativas de países latinoamericanos para adecuar las prácticas evaluativas a los procesos educativos, entre los cuales se pueden enmarcar los siguientes:

- México: Fue de los países que más rápido reaccionaron a la emergencia de reconducir la educación frente al COVID-19, pues, contaban desde 1960 con el programa de televisión educativa Telesecundaria. Esta estrategia didáctica la fusionaron y complementaron con el programa “Armando las piezas y Demostrando lo aprendido”, donde permiten que cada estudiante aplique sus conocimientos desarrollando una propuesta de solución. La forma de evaluar que se pone en práctica es con una prueba diagnóstica al inicio, las evaluaciones formativas se realizan con actividades que se ejecutan durante el curso y se concluye con una evaluación sumativa que verifica los logros alcanzados (Durán, 2010).
- Argentina: El Consejo Federal de Educación declaró que las evaluaciones sumativas que utilizaban una escala numérica no garantizaban una evaluación justa, por lo tanto, enfocaron sus esfuerzos a realizar una evaluación formativa, en la que se apliquen los recursos pedagógicos que permitan a los docentes a investigar, sistematizar y brindar retroalimentación en el proceso de aprendizaje de los alumnos (UNICEF, 2021).
- Chile: El Ministerio de Educación de Chile propuso utilizar instrumentos para evaluar el desempeño de los estudiantes desde un carácter formativo. La metodología para utilizar es por medio de video o charlas que sean relevantes, dos o tres preguntas para discutir la clase y lecturas atractivas que complementen la temática a desarrollar. También, solicitarán a los alumnos pequeños resúmenes, mapas mentales o esquemas que describan lo aprendido; todo esto, para establecer las metas de aprendizaje a cumplir en casa para su evaluación futura (UNICEF, 2021) .
- Guatemala: El Ministerio de Educación de Guatemala estableció que, al reanudar las clases presenciales, cada estudiante deberá presentar un portafolio con todo el trabajo realizado a través del programa Aprendo en Casa.

Este portafolio será la base para evaluar el aprendizaje durante el periodo en que las escuelas estuvieron cerradas (UNICEF, 2021).

Cada uno de los esfuerzos realizados por las entidades encargadas de dirigir la educación en estos países, han sido dirigidos con la finalidad de adecuar el proceso de enseñanza aprendizaje, lo que implica que el docente no solamente tiene que incorporar herramientas tecnológicas, sino también, prepararse y adecuar técnicas e instrumentos de evaluación que se apeguen a las necesidades de los estudiantes ante tal situación.

Asimismo, se encuentran estudios realizados por entidades mundiales, las cuales buscan fortalecer los procesos educativos y entre ellas se encuentran:

- “Evaluación formativa: Una oportunidad para transformar la educación en tiempos de pandemia” presentado por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE) y la UNESCO en el año 2021. Este estudio presenta la importancia de priorizar una educación capaz de entregar conocimientos, habilidades necesarias y competencias para que los jóvenes se desarrollen en los contextos que se les presenta.
- A su vez, muestra el escenario al que la educación debe adecuarse ante la pandemia, en la que deben priorizar los elementos curriculares a contexto de educación a distancia donde la continuidad de los aprendizajes debe evaluarse por medio de la evaluación formativa.
- “Evaluación formativa del aprendizaje en contextos de provisión remota de servicios educativos en América Latina y el Caribe” presentado por la UNICEF en el año 2021. En este estudio se distingue entre la educación a distancia y la provisión remota del servicio educativo; esta última abarca las diversas formas en que los países de América Latina están proveyendo la educación, como lo son el uso de material impreso, programas educativos por radio y televisión, y la utilización de plataformas digitales.

Asimismo, presenta una serie de consideraciones y enfoques que orientan los procesos para la toma de decisiones en cuanto a las políticas o procedimientos para aplicar la evaluación formativa a la provisión remota del servicio educativo.

La particularidad que presentan ambos estudios es que centran sus esfuerzos a la aplicación de la evaluación formativa como herramienta para verificar los logros o competencias obtenidas en el proceso de enseñanza-aprendizaje frente a la emergencia mundial presentada por el COVID-19.

## **2.2 Antecedentes históricos**

La evaluación, como ciencia y como acto pedagógico, se interpreta en cuanto a su objeto de estudio, que recae en la medición y valoración de los aprendizajes, incluyendo las actitudes, como referentes del desarrollo integral. En otras palabras, la dinámica de las prácticas de evaluación recae en la capacidad que tiene el profesor para responder a las siguientes preguntas en su aplicabilidad: ¿Qué evaluar?, ¿Para qué evaluar?, ¿Cómo evaluar?, ¿Cuándo evaluar?, ¿Con qué evaluar?

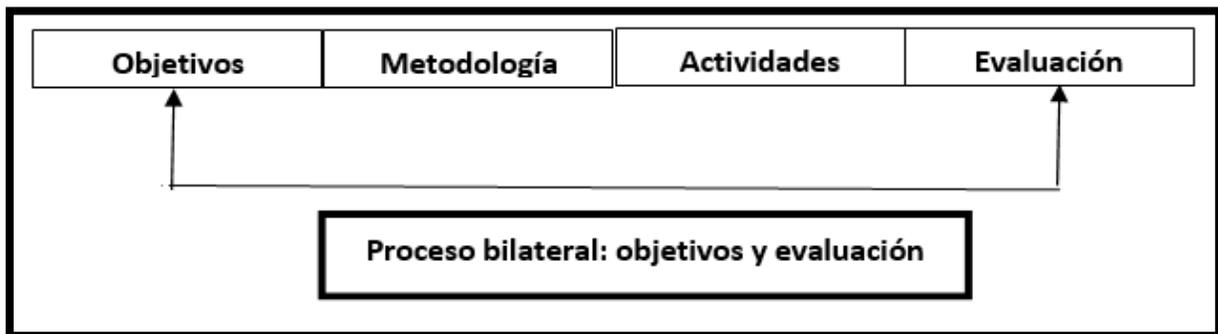
Desde esta óptica, esta parte reúne los elementos constitutivos históricos sobre los cuales se examinan los antecedentes de la evaluación educativa como ciencia y los referentes históricos de la práctica de la evaluación en post grado. Cada uno de los cimientos necesariamente son examinados por diversos autores, en quienes se ha generado el sustento en esta especificación evolutiva.

### **2.2.1 Breve recorrido histórico de la evaluación educativa**

La evaluación como ciencia nace en 1959, con los aportes de Ralph Tyler, cuando enfatizó acerca de la comprobación de conocimientos. El punto de partida de dicho proceso se encuentra en la operacionalización de objetivos, de modo que sirviera de base para su proceso de verificación de sistema de aprender dinamizado por los conocimientos. La selección de los objetivos y la búsqueda de estrategias para desarrollarlos permitió que la evaluación se ciñera a esos objetivos, los cuales debían garantizarse mediante los criterios de aceptación, que es donde se encuentra la especificación de la tarea.

La siguiente ilustración marca las secuencias del modelo evaluativo propuesto por Tyler:

Ilustración 1- Modelo evaluativo por objetivos



El modelo sigue la secuenciación de los objetivos, cuya precisión en su formulación debe quedar adscrito con verbos objetivizados (observables), de modo que pueda ser desarrollado en un determinado tiempo, según la programación que se tenga. Los métodos y las actividades se orientan en las practicas educativas, las cuales se evalúan dentro de la programación establecida, que es vital para la evaluación de los aprendizajes. No hay aprendizaje sin objetivos y evaluación, ya que es imprescindible generar esos aprendizajes en términos de cognición, afectividad y psicomotricidad.

Para 1969, la crítica hacia los objetivos permitió cuestionar el modelo de la evaluación centrado en la comprobación de conocimientos, pues era restringir la evaluación a la programación, aun cuando los estudiantes podían aprender otras cosas más valiosas que los establecido por los objetivos. Los planteamientos de Josep Schwab (1971), gestó una nueva visión de currículo basado en la participación de los profesores como creadores de los programas de estudio. En vez de pensar en objetivos de aprendizaje, se debía reflexionar en la actividad docente estudiante, como generadora de aprendizaje, que es a fin de cuentas el eslabón principal donde ocurren los cambios de conducta.

En Francia (Avanzinni, 2003), se le dio más importancia a las pruebas de inteligencia en torno a la selección de estudiantes para el ámbito universitario. Se consideró que los estudiantes debían adquirir un perfil, que solo la psicología podía determinar mediante la aplicación de prueba de inteligencia; lo que permitió que los

más aptos tuvieran la oportunidad de ingresar a la educación superior y los menos aptos desarrollarse en una academia técnica.

Sin embargo, para Avanzinni, este proceso fue injusto porque desconocía el contexto educativo en que los estudiantes se habían desarrollado; por lo cual no existía la probabilidad de aprobar situaciones urbanas-científicas que solo la psicología podía determinar, dejando de lado las condiciones reales de existencia en que el estudiante aprendía. En ese sentido la evaluación tuvo un nuevo rumbo: la selección de personal y estudiantes.

Dos escenarios se encuentran registrados en esta breve especificación histórica: a) la evaluación centrada en los objetivos y en la relación interpersonal; b) la evaluación centrada en el criterio psicologista. En la actualidad se le denomina a este proceso como: evaluación de los aprendizajes y evaluación del currículo. Cada uno con las especificaciones, según su naturaleza, pero con una trascendencia que abre la posibilidad de una mejor comprensión de la actividad evaluada.

Como consecuencia de lo especificado, el proceso didáctico, en especial la evaluación ha tenido un repunte en su desarrollo científico, en un escrito de Mora (2004) especifica cronológicamente cómo la evaluación ha ido evolucionando y la ubica en cuatro generaciones: medición, descriptiva, juicio y constructivista, a continuación, se detallan las características de cada una de ellas.

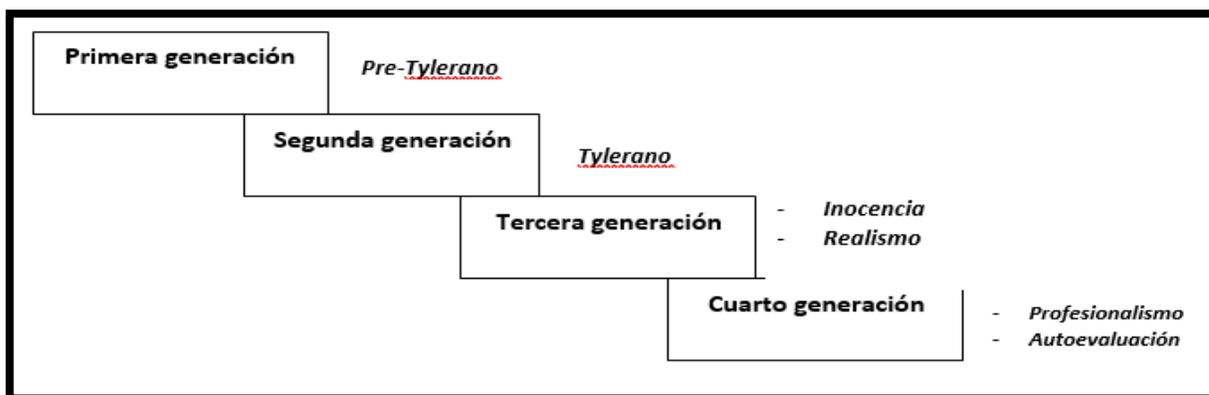
**Tabla 3- Generaciones de la evaluación**

<b>Generaciones de la evaluación</b>			
<b>Medición</b>	<b>Descriptiva</b>	<b>Juicio</b>	<b>Constructivista</b>
Centra la atención de la calidad de la educación en el rendimiento de los estudiantes, medición que se realiza, mediante test o pruebas.	Es una evaluación que se caracteriza por una descripción de patrones que evidencian fortalezas y debilidades en relación con objetivos establecidos.	Se caracteriza por los esfuerzos para enriquecer los juicios, en donde el evaluador asume el papel de juez, aunque mantiene el de técnico, así como también las funciones descriptivas.	Se caracteriza en que los límites y parámetros los construyen las personas que participan en la evaluación.

Cada una de estas generaciones engloban periodos en los que se concibe la evaluación, los cuales detallan la forma en cómo esta se conceptualiza y qué características poseen al momento de implementar. Las diversas conceptualizaciones que se dan en la evaluación tienen como referencia a la proporcionada por Ralph Tyler, quien manifiesta que la evaluación “es el proceso de determinar hasta qué punto se está realizando los procesos educativos con la finalidad de comprobar de manera sistemática, en qué medida se han logrado esos objetivos propuestos con antelación” (Citado en Marín, 2014, pág. 29).

En sus aportes plantea un modelo evaluativo sistemático que tuviesen relación los resultados, con los objetivos que se plantean con anterioridad, pudiendo así evaluar la efectividad de las renovaciones curriculares. Por lo que, se presenta gráficamente los periodos de la evaluación que componen a cada una de las generaciones:

**Ilustración 2- Periodos de la evaluación (Representación gráfica con forme a datos encontrados en (Mora Vargas, 2004))**



En los años cuarenta surge el periodo de la inocencia en Estados Unidos, es a partir de este periodo que las personas comienzan a darle valor a los estudios universitarios, teniendo así una meta más amplia de aprendizaje, sin embargo, permanecen los principios de evaluación de Tyler en medir los resultados, sin considerar el proceso de enseñanza aprendizaje, pues solo importaban los resultados obtenidos; no importando como se obtuvieron.

Finalizando el periodo de la inocencia, surge el periodo del realismo en los años sesenta en los Estados Unidos, denominado “tercera generación de juicio”. Se trata de

un periodo en el que hay que empezar a rendir cuentas. Aunque el alumnado seguía siendo sujeto directo de la evaluación, Escudero (2003) apunta que: “Entran en juego, también, todos los demás elementos que confluyen en el proceso educativo (el programa educativo, en sentido amplio, el profesorado, los medios, los contenidos, las experiencias de aprendizaje, la organización, entre otros). Además del propio producto educativo”. (Citado en Alcaraz Salarirche , 2015, pág 15).

Ocurre que se cuestione el enfoque de resultados. La evaluación se comienza a profesionalizar y surge una reconceptualización por Cronbach, definiéndola como un proceso que consiste en recoger y formalizar información que ayude a los que elaboran los currículos, además de medir resultados y buscar patrones de debilidades y fortalezas que contemplen los efectos de aplicar los conceptos que se aprendían, es decir que, no sólo se debía contar con información, sino emplearla para buscar efficientar los procesos que desarrollan los estudiantes.

Siguiendo con la evolución de la evaluación, surge a partir de la década del setenta, el periodo del profesionalismo. La evaluación comienza a tomar auge como una profesión que relaciona la evaluación con la investigación y control, institucionalizándola, pues se integraban personas que se dedicaban directamente; gracias a esto se logra ampliar el campo de la evaluación y se desarrollan herramientas más firmes, teniendo en cuenta que profesionalizar “se entiende como el modo sistemático de concebir, aplicar y evaluar el conjunto de procesos de enseñanza y aprendizaje, teniendo en cuenta a la vez recursos técnicos y humanos y las interacciones entre ellos, como forma de obtener una más efectiva educación” (UNESCO, 1984, pág. 43).

También se ha señalado el periodo de la autoevaluación, que forma parte de la generación constructivista, en este periodo se vuelve esencial que la evaluación conlleve un cambio, pero un cambio que transforme, para ello se necesita reflexionar y analizar los procesos de aprendizaje por los cuales trascienden los alumnos, profesores e instituciones; evaluando así todos los factores que la componen, no simplemente resultados, volviéndose una evaluación holística. No debe ser subjetiva en el sentido de la expresión de cualquier juicio de valor, debe buscar ser objetiva;

constituirse tal como lo plantea Casanova , 1988, como la “obtención de información rigurosa y sistemática para contar con datos válidos y fiables acerca de una situación con objeto de formar y emitir un juicio de valor con respecto a ella”.

La misma autora expresa una definición, que se considera ideal para la práctica:

La evaluación aplicada a la enseñanza y el aprendizaje consiste en un proceso sistemático y riguroso de obtención de datos incorporado al proceso educativo desde su comienzo, de manera que sea posible disponer de información continua y significativa para conocer la situación, formar juicios de valor con respecto a ella y tomar decisiones adecuadas para proseguir, la actividad educativa mejorándola progresivamente. (pág. 79)

Asimismo se retoma la definición que presenta Gimeno Sacristán la cual parece interesante:

Evaluar hace referencia a cualquier proceso por medio del que alguna o varias características de un alumno, de un grupo de estudiantes, de un ambiente educativo, de objetivos educativos, de materiales, profesores, programas, etc., revisan la atención del que evalúa, se analizan y se valoran sus características y condiciones en función de unos criterios o puntos de referencia, para emitir un juicio que sea relevante para la educación. (pág. 338)

Por lo tanto, la autoevaluación pretende buscar el crecimiento cognitivo y el desarrollo personal de todos los participantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje, complementándose a mejorar el desarrollo de competencias necesarias en los agentes principales de la educación, siendo así una pieza fundamental que permita el desarrollo de una educación de calidad.

En estos periodos se detalla cómo la evaluación ha pasado por ciertas transiciones que conlleva a un solo objetivo: mejorar de forma constante los programas educativos, concebidos como instrumentos de investigación para la mejora de los planes educativos y las prácticas didácticas que realizan los docentes en la construcción de la planificación didáctica, la ejecución del proceso didáctica y la evaluación de los aprendizajes. Todo ello, con la finalidad de introducir modificaciones beneficiosas y con ello ofrecer una educación de calidad.

### **2.2.2 Referencia histórica de las prácticas evaluativas en El Salvador**

En lo que respecta a El Salvador, se hará un análisis histórico de las prácticas evaluativas universitarias y cómo estas influyen para el desarrollo de competencias en los estudiantes, haciendo uso de técnicas e instrumentos de evaluación que con el devenir se han ido implementando. El enfoque histórico sobre el tema posee diferentes perspectivas que permitirá conocer más a profundidad. Antes de iniciar con este análisis histórico es importante hacer mención que, en el país en la década de los cuarenta aun no existía el Ministerio de Educación, para poder evaluar la educación que se realiza en esos tiempos, eran participes personas externas, tal cómo se menciona en un documento de la Universidad de El Salvador (2014).

La “instrucción elemental” era administrada por la Subsecretaría de Instrucción Pública, dependiente del Ministerio de Relaciones Exteriores y Justicia. Esta Subsecretaría contaba con la inspección escolar y con la sección técnica. La primera se encargaba de contratar y supervisar al personal, la segunda se dedicaba a la planificación de los niveles de educación, elaboración de los programas y asesoramiento al Magisterio. (pág. 12).

Considerando lo anterior, se puede determinar que en el devenir histórico han existido ciertos criterios que establecen el tipo de educación que se ha venido implementando, es decir que, la evaluación es inherente en todo proceso educativo y que es una tarea que implica el esfuerzo de cada uno de los entes implicados.

En los inicios de la Universidad de El Salvador, la cual fue creada en el año 1841, se establece una “docencia libre” que se dedicaba a formar al clero y el ambiente religioso, impuso criterios radicales a los estudiantes haciéndolos dóciles y ajenos a la vida política del país, lo cual indica que, no existían planes ni reformas que plantearan un programa definido sobre qué evaluar a los estudiantes en su formación académica y profesional; En 1950 el movimiento estudiantil se plantea por primera vez la necesidad de una Reforma Universitaria, logrando que en la nueva Constitución se establezca la autonomía universitaria. En 1951 se aprueban la Ley y el Estatuto

orgánico de la UES, que establece la representación proporcional estudiantil, se logra el cogobierno<sup>1</sup>.

Desde el período de creación de la Universidad de El Salvador hasta los años de 1990 pasa por ciertos obstáculos que impiden el desarrollo en su totalidad, por tal razón, es hasta el 27 de diciembre del año 1995 donde se implementa la Ley de Educación Superior. Mientras que el 14 de marzo del siguiente año, se da el nombramiento y la conformación del Consejo de Educación Superior, el cual está definido como un órgano consultivo y propositivo del Ministerio de Educación. Una de las principales tareas iniciales consistió en la revisión del proyecto de Reglamento General hasta su aprobación ejecutiva en septiembre del mismo año. Mientras tanto, la Dirección Nacional de Educación Superior daba los pasos necesarios en la implementación de los conceptos de calificación, evaluación y acreditación.

Los logros más importantes de la reforma en la educación superior se pueden describir en términos generales, de la siguiente manera:

- La creación del sistema de supervisión y mejoramiento de la calidad, el subsistema de calificación cuya legal es la de establecer un patrón de seguimiento anual del desempeño de las instituciones de educación superior en cuatro aspectos: calidad académica, infraestructura, costos y requisitos de ingreso de los estudiantes.
- Creación del subsistema de evaluación. Conforme las disposiciones legales, la evaluación de cada institución se debe realizar una vez cada año alterno por lo que se ha establecido que la evaluación de las instituciones se realizará cada dos años. El subsistema es eminentemente cualitativo y se realiza mediante la elaboración de un autoestudio institucional, la visita de pares evaluadores externos y el informe de estos al Ministerio de Educación, todo bajo la fundamentación en la aplicación de normas preestablecidas llamadas Criterios de Aplicación.

---

<sup>1</sup> Ley que establezca como obligación para universidades públicas y privadas contar con diferentes sectores de la comunidad universitaria la participación en la toma de decisiones.

- Creación del Subsistema de Acreditación. El Subsistema de Acreditación, cuya base jurídica se establece en la Ley de Educación Superior, es de carácter voluntario y representa la culminación y el reconocimiento social al esfuerzo deliberado de las instituciones de educación superior, que habiendo superado exitosamente los estándares de evaluación se sometan a un proceso continuo de evaluación, que será aplicado por la Comisión de Acreditación, según la reglamentación legal que se determine. (Universidad de El Salvador, 2014, pág. 14)

En las últimas décadas se toma la postura que, las prácticas evaluativas al igual que todos los esfuerzos educativos, deben buscar el desarrollo de competencias de aprendizaje en los estudiantes, sin embargo, ante lo antes planteado, el docente formador no cuenta con un régimen establecido de evaluación, que indique el desarrollo de competencias, es decir que evalúan empíricamente creyendo que las prácticas evaluativas aplicadas obtendrán los resultados esperados, tomando en cuenta que “El modelo educativo se fundamenta en la teoría de la educación basada en competencias desde un enfoque holístico que enfatiza en el desarrollo constructivo de habilidades, conocimientos y actitudes que permitan a los estudiantes insertarse adecuadamente en la estructura laboral y adaptarse a los cambios y reclamos sociales”. (Universidad de El Salvador, 2014, pág. 18).

La influencia que tuvo la Reforma Educativa en Marcha (1995 – 2005) para los procesos evaluativos en educación superior, denotaron dos aportes fundamentales. Por un lado, se sistematiza el significado de evaluación y se le da prioridad a la evaluación formativa, tomando como base la justicia en evaluación y todo lo que se pueda derivar de ese principio en las prácticas educativas. Por el otro, se presentan diversos instrumentos de evaluación, a fin de colocar la evaluación cualitativa como un referente para la promoción de aprendizajes (Picardo, 2002).

Con ello, se disemina la concepción cualitativa de la evaluación y se proporciona una serie de temas relacionados con este proceso, haciendo énfasis en la evaluación formativa y formadora, como cimientos de una nueva forma de hacer justicia y garantizar que la evaluación se convierta ante todo en un proceso centrado en el ser

humano. Lo que indica que, la mayor forma de entender este tipo de evaluación es comprendiendo al estudiante como ser humano, cómo aprende y todo lo que tiene que ver con el sistema neurálgico, del cual, el docente debe aprender.

Los estudios realizados por Picardo (2004b) acerca de las Universidades de El Salvador, apuntan a destacar una docencia atrasada en cuanto al manejo computacional y al abuso de la evaluación de los aprendizajes. Realiza un posicionamiento que indica que la calidad se está perdiendo en las universidades, más que todo, porque no pueden superar los exámenes tradicionales, focalizándolos desde el punto de vista de la verificación de contenidos conceptuales, o lo que es equivalente a demostrar que la evaluación está centrada en los objetivos y no en las prácticas educativas que, a fin de cuentas, son las que revelan si un docente sabe enseñar y si sabe evaluar.

La Universidad de El Salvador (2011 - 2015), por su parte planteó para el año 2011 su modelo educativo, tratando de que esta mejore en infraestructura, salario de los docentes, calidad de la educación, investigación científica, mediante la lucha por un presupuesto más justo en correspondencia con sus funciones básicas. Se planteó que la universidad debe poseer un modelo centrado en la persona, con diversos principios y valores desde su filosofía, de modo que, sea una universidad con servicio a la comunidad.

Sin embargo, esto, no conlleva a acciones concretas, ya que no fue concebida en su totalidad por la comunidad universitaria; por lo tanto, se quedó a nivel de consejo superior y asamblea general universitaria, sin llegar a rastrear su aplicabilidad en el seno de su escenario.

### **2.3 Base teórica**

La presente investigación se sustenta principalmente en el uso de prácticas evaluativas y cómo influye en el desarrollo de competencias en los estudiantes. Está organizada en dos referentes fundamentales, vinculados mutuamente, a fin de garantizar en análisis holístico para la interpretación del objeto de estudio. En primer lugar, se evidencia conceptos y categorías relacionados con las prácticas evaluativas,

destacándose la preparación de técnicas evaluativas, su aplicación y el análisis de tareas como un fundamento para determinar la calidad en que se ha gestado el proceso didáctico en educación superior. En segundo lugar, se precisa sobre el desarrollo de competencias de aprendizaje, evidenciándose lo intelectual, lo procedimental (práctico) y lo actitudinal.

La evaluación es uno de los elementos que posee el currículo y que debe de tener un tratamiento delicado por su compromiso que adquiere dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Desde los objetivos de aprendizaje o competencias, pasando por los contenidos, la metodología y los recursos didácticos que se emplean tienen que ver con la evaluación, pues, todo el proceso educativo debe de estar inmerso en una serie evaluativa para conocer el camino que se está tomando en todo momento.

Dentro del ámbito educativo, la evaluación se ha concebido bajo dos conceptos: cuantitativa y cualitativa. Bajo el marco cuantitativo, siempre se ha entendido como la obtención de una nota, calificación o medida. El docente siempre se ha encargado de asignar una nota numérica que refleja si se logra los objetivos o competencias deseadas; y de esta manera, aprobar o reprobar a los alumnos.

Desde el punto de vista cualitativo, la evaluación se ha visto como un concepto más amplio, pues, significa observar las cualidades que poseen los estudiantes para realizar las pruebas o actividades que realizan; de esta forma, se centra más en observar lo procedimental o práctica para saber si el estudiante posee las capacidades, habilidades o competencias para desarrollar su aprendizaje.

El Ministerio de Educación (MINED) de la República de El Salvador en un documento que les brindó a los docentes titulado “Evaluación al servicio de los aprendizajes y el desarrollo” en el 2015; presenta los principios en los que se debe de fundamentar la evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje los cuales son: Holística e integradora, Continua y Motivadora.

A su vez, la evaluación debe de ser una operación continua, sistemática, flexible y participativa en la que se reflejen el grado en que se alcanzan los objetivos o competencias, de esta manera, clarificar las deficiencias o las virtudes que poseen los

estudiantes y ser una herramienta para la retroalimentación de los resultados que brinda.

Bajo estas premisas, la presente investigación se sustenta principalmente en el uso de las prácticas evaluativas que realiza el docente y cómo influye en el desarrollo de competencias en los estudiantes. Está organizada en dos referentes fundamentales, vinculados mutuamente, a fin de garantizar un análisis holístico para la interpretación del objeto de estudio.

En primer lugar, se evidencia conceptos y categorías relacionados con las prácticas evaluativas, destacándose la preparación de técnicas evaluativas, su aplicación y el análisis de tareas como un fundamento para determinar la calidad en que se ha gestado el proceso didáctico en educación superior. En segundo lugar, se precisa sobre el desarrollo de competencias de aprendizaje, evidenciándose lo intelectual, lo procedimental (práctico) y lo actitudinal.

### **2.3.1 Prácticas evaluativas. Su referencia en los modelos didácticos**

En la educación, la evaluación es fundamental para la medición del conocimiento del estudiante, ya que, es un proceso que contribuye en la formación y el desarrollo del ser humano como parte de su formación integral dentro de la sociedad y para mejorar la calidad de vida, porque a través de la evaluación pedagógica se evidencia el rendimiento y la construcción del conocimiento del educando.

Evaluar aprendizajes, es una tarea que requiere mucho cuidado; puesto que, involucra procesos técnicos desde la preparación de los instrumentos, métodos y herramientas que se utilizaran; la aplicación de cada uno de ellos, hasta llegar al análisis de las tareas. Desde este enfoque, es importante conocer cada una de las prácticas evaluativas que los docentes utilizan desde los enfoques cualitativos y cuantitativos, sin dejar a un lado los principios de la evaluación, los objetivos o competencias que se buscan conseguir en los estudiantes.

La evaluación en palabras de Livas (2002) se concibe como “un proceso que consiste en obtener información sistemática y objetiva acerca de un fenómeno y en

interpretar dicha información a fin de seleccionar entre distintas alternativas de decisión” (pág. 11); por ende, esta obtención de información le debe de servir al docente a escoger de forma más adecuada los instrumentos o técnicas que utilizará para evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En un concepto más amplio, Santibáñez (2001) establece que la evaluación es:

“un procedimiento intencionado, funcional, sistemático, continuo e integral, destinado a obtener informaciones sobre los diversos aspectos de los fenómenos educativos con el fin de valorar la calidad y adecuación de éstos con respecto a los objetivos planteados para que, con base en los antecedentes juzgados, puedan tomarse decisiones tendientes a mejorar o aumentar la eficacia de los procedimientos educativos”, (pág. 18).

El docente debe ser capaz no solo de escoger o establecer que quiere evaluar de los procesos de enseñanza-aprendizaje, sino que, debe de valorar los objetivos o competencias que debe desarrollar con sus alumnos y a la vez, debe de valorar los antecedentes del entorno en que se están desarrollando sus alumnos para así buscar la mejora de los aprendizajes.

Conceptualizar las prácticas evaluativas según Pérez Gómez (1996), significa estar:

“Ante una actividad que se desarrolla siguiendo unos usos, que cumple múltiples funciones, que se apoya en una serie de ideas y formas de realizarla y que es respuesta a unos determinados condicionamientos de la enseñanza institucionalizada” (pág. 213).

Esta conceptualización, nos indica que el uso de prácticas evaluativas es inevitable en el seno educativo, pues, cada país cuenta con un programa de estudio, el cual contiene una normativa evaluativa a seguir; con la cual, evaluar el proceso de enseñanza por medio de diferentes métodos y técnicas de evaluación utilizadas por el docente durante su práctica.

La evaluación del aprendizaje debe entenderse como el proceso de emisión de juicios valorativos resultante de la comparación que se realiza de los objetivos curriculares, competencias o propósitos con el nivel de desempeño que utiliza el

estudiante para lograr su aprendizaje, siempre y cuando el docente le permita un espacio para la comprensión y mejora de las habilidades.

Hoy en día, es bastante usual que en el Sistema Educativo Nacional (SEN) los principios de la educación sean violentados, pues, en la mayoría de los casos el docente está obligado a cumplir con las normas evaluativas brindadas por las instituciones, en las que se busca nada más llenar un cuadro de notas o calificaciones, o cumplir con la cantidad de exámenes propuestos para el año lectivo.

Cabe destacar, que las practicas evaluativas que usualmente los docentes realizan están enfocadas a medir o calificar los aprendizajes bajo una nota, dejando a un lado la oportunidad de corregir los errores y profundizar en los aciertos, que debería de ser la finalidad y naturaleza de la evaluación de los aprendizajes en el SEN.

El uso de prácticas evaluativas por el docente es un eje fundamental que contribuye a mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje, para ello es necesario la preparación, la aplicación de técnicas evaluativas y el análisis de tareas bajo un enfoque establecido, es decir, se debe integrar los dominios conceptuales, procedimentales y actitudinales.

Independientemente del uso de técnicas evaluativas utilizadas por el docente, siempre se evalúa, pues la evaluación es un proceso inherente a la enseñanza y por lo tanto se desarrolla con o sin instrumentos. Sin embargo, para lograr el éxito de una práctica evaluativa el docente debe de valerse de recursos que le permitan recolectar resultados que verifiquen el progreso de sus estudiantes, por lo tanto, se sugiere lo siguiente:

#### **a) Preparación de técnicas evaluativas**

La preparación de técnicas evaluativas durante el proceso de evaluación de los aprendizajes es indispensable para el desarrollo pleno de los estudiantes, ya que, esto le permite al docente evidenciar los conocimientos adquiridos durante el desarrollo de sus clases y a los estudiantes determinar sus aprendizajes; sin embargo, para el logro de esto, es responsabilidad del docente preparar diferentes técnicas de evaluación para hacer cumplir su labor educativa.

Según Díaz y Barriga (2002) “una de las dimensiones más relevantes de la evaluación educativa se refiere a todas aquellas técnicas, instrumentos y procedimientos que suelen utilizarse en las distintas prácticas educativas” (pág. 366), ante lo planteado por el autor, el objetivo principal del uso de prácticas evaluativas es facilitar el proceso de evaluación en las instituciones educativas, sistematizando técnicas e instrumentos para la obtención de evidencias del rendimiento de los estudiantes y así verificar el logro de competencias adquiridas durante el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje o hacer una planificación de mejoramiento y con ello brindar retroalimentación de los contenidos de aprendizaje durante el proceso de formación.

De lo anterior, las técnicas que se utilizan en la labor educativa y el proceso de la calidad de la educación son significativas, pues se pretende utilizar las que se apeguen a las necesidades de los estudiantes y al logro de competencias, tal como se plantea en el programa de la materia “Didáctica del aprendizaje grupal” de la Maestría en Profesionalización de la Docencia Superior de la Universidad de El Salvador “la evaluación es uno de los principales componentes del currículo, mediante la cual se valoran las fortalezas y limitaciones del proceso de enseñanza aprendizaje, con el fin de tomar decisiones oportunas y pertinentes a las situaciones de cada estudiante”, gracias a la valoración de la materia y el perfil del estudiante, él docente propone una evaluación contextualizada que le permitirá identificar competencias en los estudiantes.

Para la realización de la evaluación de los aprendizajes es necesario que el docente sea consciente que debe de planificar muy bien los elementos que debe tomar en cuenta, y para ello, debe considerar tres elementos esenciales que pertenecen al planeamiento didáctico, los cuales son:

1. El diagnóstico que realiza al contexto y a sus alumnos, así de esta forma, la evaluación será contextualizada a las diferentes situaciones, entornos, condiciones, habilidades y destrezas que los estudiantes poseen.
2. El Proyecto Curricular de Centro en donde se establecen la contextualización de la normativa sobre evaluación y promoción. En ella

se debe de tener presente el resultado del diagnóstico institucional, los logros, las limitaciones y situaciones que pueden contribuir o dificultar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

3. El Programa de Estudio, en el cual se explicitan los contenidos (conceptuales, procedimentales y actitudinales), objetivos e indicadores de logro que son necesarios para la contextualización y desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Tomar en cuenta los procesos de evaluación durante los módulos de estudio, es importante, pues solo de esta forma se enriquece el aprendizaje de los estudiantes, por lo tanto, es indispensable tomar en cuenta los contenidos intelectuales, procedimentales y actitudinales para dar a conocer los criterios a calificar antes de trabajar ya sea en forma individual o grupal. Algunas técnicas utilizadas en las practicas evaluativas de los docentes son las siguientes:

- **Portafolio:** es una técnica que se utiliza para recolectar los materiales o informaciones elaborados por los estudiantes durante un tiempo determinado en clase en donde se incluye tareas, comentarios, análisis críticos, entre otros. El objetivo de esta técnica es para verificar las habilidades y los logros que alcanza.

Según López (2013), el portafolio consiste en un sistema de recolección de evidencias, producto de los nuevos aprendizajes o saberes (competencias) realizados por los docentes y estudiantes en diversos contextos educativos, los cuales están en función de alcanzar las metas u objetivos previamente establecidos (pág. 87). Es una técnica que se debe poner en práctica con los estudiantes durante proceso de enseñanza aprendizaje, con lo que se pretende que los estudiantes recuerden los aprendizajes o conocimientos obtenidos durante la clase y de esta manera se retroalimenta el conocimiento adquirido.

- **Diario de clase:** esta técnica es una actividad que realiza el estudiante de manera individual durante un tiempo determinado o un periodo de diferentes áreas de aprendizajes, donde redacta su experiencia adquirida durante su clase

y así demuestra su habilidad y dificultades, sobre todo si logró alcanzar las competencias que planifica el docente.

El diario clase demuestra ser un recurso de fundamental importancia para la concreción de la evaluación como proceso permanente y donde el estudiante tiene la posibilidad de ser realmente sujeto del proceso educativo, en tanto, la síntesis integradora que en él realiza, le permite ir descubriendo y valorando su capacidad para “dar sentido a los hechos y objetos que constituyen su experiencia en el mundo” (Novak & Gowin, 1988, pág. 117).

Asimismo, el estudiante puede realizar una reflexión acerca de cada tarea realizado durante la clase, tomando en cuenta lo positivo, negativo e interesante, proponiendo un análisis, crítico y reflexivo, con el objetivo de mejorar y hacer más interesante su formación personal.

- **Debate:** una actividad de desempeño donde los estudiantes se desenvuelve en una discusión de determinados contenidos asignado por el docente, a esto se debe participar un pequeño grupo de estudiantes para que cada uno de ellos tengan su participación y argumentando su participación para que así, lo que expone sea con fundamentos para no caer en argumento falso. La discusión que se realiza tiene que estar relacionado de un tema educativo para que de esta forma favorece y aproveche el proceso de evaluación durante el ciclo escolar, según Fortín (2013) “la discusión sobre la calidad educativa y la forma en la que la evaluación contribuye a asegurarla” (p.32), esto da entender que no es una actividad para ocupar los estudiantes, sino tiene un objetivo fundamenta en el proceso del aprendizaje del estudiante.

Esta técnica fomenta el pensamiento crítico y reflexivo en los estudiantes, pues, los argumentos que cada uno emitan deben de estar fundamentados en la veracidad de la información, conocimientos o aprendizajes que han adquirido en su proceso formativo.

- **Ensayo:** Los ensayos permiten leer cómo piensa el estudiante en relación con un tema o asunto determinado; al autor del ensayo le corresponde: recoger y organizar diversas informaciones, generar ideas, valorar diferentes argumentos, tomar posiciones, integrar y presentar conclusiones. Permiten comprobar la

capacidad del estudiante para construir argumentos fuertes, defendibles frente a otros con razones lógicas.

Los ensayos tienden a fortalecer la forma de redacción y pensamiento crítico que los estudiantes obtienen en su proceso formativo, dado que, integra habilidades o capacidades para resumir, recolectar e identificar ideas principales o secundarias en la información citada, criterio crítico y reflexivo sobre el tema a tratar, y proveer soluciones a los problemas o situaciones que pueden encontrar dentro de la investigación.

- **Estudio de casos:** es una actividad que se realiza a través de investigación con el objetivo de descubrir las causas de un fenómeno y obtener los resultados esperados dentro de la misma. Según, (Escudero Macluf, Delfín Beltrán, & Gutiérrez González, 2008) “el estudio de casos es un método de investigación de gran relevancia para el desarrollo de las ciencias humanas y sociales que implica un proceso de indagación caracterizado por el examen sistemático y en profundidad de casos de entidades sociales o entidades educativas únicas” (pág. 7).

Es una técnica de evaluación grupal, donde los alumnos experimentan el trabajo cooperativo, la responsabilidad y autonomía. Permite evidenciar las capacidades, habilidades y actitudes de los alumnos frente a una determinada situación apegada a su contexto. La utilización del método de casos permite evaluar la forma en que un alumno es probable que se desempeñe ante una situación específica, sus temores, sus valores, habilidad para comunicarse, para justificar o argumentar, forma de utilizar los conceptos y la forma de utilizar lo aprendido en una situación real.

- **Mapa conceptual:** es una síntesis que se realiza a través de diferentes formas de graficas de un determinado tema y esto se hace a través de frases y utilizando conectores para enlazar el significado a otro para que de esta manera se facilita su entendimiento. Es una técnica bastante útil para la reflexión, análisis y sobre todo se hace haciendo uso la creatividad del educando.
- **Resolución de problemas:** esta técnica de evaluación le permite al estudiante aprender a resolver problemas en diferentes ámbitos. Como producto de esta

técnica aprenda a solucionar problemas los estudiantes a situaciones o problemas nuevos que debe resolver.

- **Prueba Objetiva De Conocimiento:** Son aquellas en las que la información se obtiene presentando a los estudiantes una serie de preguntas o ítems. A partir de las respuestas generadas en su realización, se puede inferir si se obtuvieron logros o dificultades en el aprendizaje de los estudiantes. Entre sus características se encuentra la aportación de información para orientar la práctica docente y al estudiante corregir y superar dificultades; puede ser válida para la evaluación formativa y sumativa si se utiliza como fuente de información.

Seleccionar las técnicas de evaluación en el proceso de evaluación en las aulas no significa, buscar una técnica más fácil de aplicarla, sino de acuerdo que tipo de actividad realiza el educando. La aplicación de las técnicas de evaluación en el proceso de evaluación en la enseñanza aprendizaje, el educador domina la forma de uso, cómo y en qué momento porque existen varias actividades de aprendizaje que se pueda realizar y para eso se necesita aplicar una técnica para llevar a cabo.

#### **b) Aplicación de técnicas evaluativas**

Cada técnica o procedimiento para evaluar va a depender de qué se quiere evaluar, pues esto limita y condiciona las técnicas más convenientes a utilizar, esto es necesario para elegir procedimientos posibles de desarrollar, analizando críticamente los objetivos y los fines con que se realiza, esto, también dependerá del cumplimiento de una planificación adecuada y contextualizada por el docente es decir que, “las condiciones de la práctica y del trabajo de los profesores hacen que unos procedimientos y técnicas sean más factibles de utilizar que otros”. (Pérez Gómez & Gimeno Sacristán, 2008, pág. 213).

Además, la aplicación de técnicas de evaluación en la época actual, según el enfoque de cada asignatura y los objetivos, está basada en una participación activa del estudiante, en la que implica proponer y desarrollar un modelo evaluativo de acorde a las necesidades de aprendizaje.

La aplicación de las técnicas evaluativas puede realizarse desde diversas opciones las cuales son:

- Trabajo individual o grupal
- Pruebas orales
- Pruebas escritas
- Actividades dentro y fuera del aula

### **c) Análisis de tareas**

El análisis de tareas es un método apegado a la psicología cognoscitiva que permite analizar cualquier tarea y como resultado poder especificar o elegir un modelo de procesos ideales que permitan solucionarla.

Para Orozco (1991) “el análisis de tareas es un método que permite describir en detalle y de manera diferenciada pero complementaria, el carácter de las tareas que los maestros proponen y las producciones de los sujetos que las resuelven” (pág. 68). Con este método se pretende realizar una diferenciación entre el ambiente de la tarea y el espacio de la tarea, para ello, se puede hacer uso de dos tipos de perspectivas, las cuales son:

- Análisis objetivo: Exige una descripción detallada de la tarea y el análisis de la estructura que la compone. Según Orozco (2000) el análisis objetivo debe “describir la tarea y especificar las características estructurales y sustantivas de la misma, con el propósito de objetivarla y entender su complejidad” (pág. 140). Entendido de esta manera, en este análisis el docente debe ser específico y coherente con las instrucciones que brinda de la tarea, el formato que requiere para que los alumnos la presenten, los materiales y medios que se utilizaran.
- Análisis subjetivo: Este análisis se realiza desde el punto de vista de la persona que la resuelve; en palabras de Orozco (2000) el análisis subjetivo permite “la descripción de la tarea desde la perspectiva de las exigencias que su solución crea a quien la resuelve” (págs. 142-143). Desde esta perspectiva se pueden distinguir dos momentos que facilitan la solución de tareas: la identificación y descripción del proceso de solución ideal, y el análisis de los procesos que

ayudan y posibilitan las soluciones variadas y diferenciadas que cada alumno realiza en la tarea.

Se debe recalcar que el análisis subjetivo incluye las soluciones correctas e incorrectas de cada alumno, así como, la secuencia de pasos y la demanda que genera la tarea.

### **2.3.2 Desarrollo de competencias de aprendizaje**

Perrenoud (1997) afirma que la competencia es una actuación integral que permite identificar, interpretar, argumentar, y resolver problemas del contexto con idoneidad y ética, integrando el saber ser, el saber hacer, el saber conocer, (pág. 18). Esta concepción que realiza está enfocada en tres aspectos integrales de las personas para poder desenvolverse en el contexto que sea necesario.

En otro punto de vista, De Miguel (2006) identifica la competencia como “el resultado de la intersección de los componentes: conocimientos, habilidades y destrezas, actitudes y valores” (pág. 28); con lo cual, una persona, demuestra que es competente cuando logra que los tres componentes se relacionen e interactúen entre sí.

Por último, Sarramona (2007) señala que las competencias son “la síntesis de conocimientos, habilidades y actitudes que permiten actuar de manera eficaz ante una situación. Por consiguiente, las competencias tienen una clara vertiente aplicativa, aunque no se agotan con la perspectiva práctica” (pág. 32). Este concepto está orientado a la manera en que una persona actúa frente a situaciones o problemas que se le presentan.

Las tres concepciones van dirigidas a que una persona es competente si lo demuestra por sus conocimientos, las habilidades y destrezas para realizar las cosas (procedimientos), y la actitud que presenta ante tal situación. Por consiguiente, se definirá cada una de estas competencias:

#### **a) Competencias intelectuales**

Las competencias intelectuales se consideran como la posesión de conocimientos o sabiduría que poseen las personas para desarrollar, ejecutar o

desenvolverse en situaciones que se le presenten. Las competencias intelectuales siempre están apegadas a la inteligencia, pero se debe de destacar que esta no es absoluta, sino que se incrementa por medio de la lectura o estudios que las personas realizan.

Para Guilford (1986) la inteligencia es considerada como “un conjunto sistemático de aptitudes o funciones que procesan información de formas distintas” (citado en Sánchez & Andrade, 2010, pág. 14). En ello, se toman en cuenta tres dimensiones que están relacionadas entre sí, pero que, a la vez, son independientes. Estas dimensiones son: los contenidos, las operaciones y los productos.

Sternberg (1985) estructura la teoría triárquica de la inteligencia humana, en la que se engloban tres subteorías (componencial, experiencial y contextual) y define a la inteligencia como:

“la actividad mental dirigida con el propósito de adaptación, selección o conformación de entornos del mundo real relevantes en la vida de uno mismo que explica que el sujeto tiene posibilidades de enfrentar los cambios del entorno y de su vida” (citado en Sánchez & Andrade, 2010, pág. 15).

El concepto presentado por Sternberg se centra en la forma en que las personas se adaptan y enfrentan los cambios del entorno, pues, deben de tomar las mejores decisiones para afrontar cada una de las situaciones que experimentarán.

Para Gardner (1963) la inteligencia es “la capacidad de organizar los pensamientos y coordinarlos con las acciones”, asimismo, considera que existen múltiples tipos de inteligencia y que la mejor forma de desarrollarlas es en un clima activo y afectivo, ya que, las inteligencias se expresan en contextos de tareas, disciplinas o ámbitos específicos.

## **b) Competencias procedimentales**

La competencia procedimental se refiere a la habilidad y destreza para realizar una tarea determinada, es una acción que se concreta. El saber procedimental es la forma en que las personas pueden ejecutar procedimientos, estrategias, habilidades, técnicas y métodos para desarrollar ciertas actividades.

También es denominada competencia operativa, según Escamilla (2009) porque es definida como “enunciados que identifican destrezas que alcanzar, objetivos que conseguir-desarrollar en plazos relativamente próximos y en situaciones de enseñanza-aprendizaje definidas y concretas” (pág. 176).

El desarrollo de las competencias procedimentales no solo se enfoca en la acción, sino que, se adentra a la identificación de los conocimientos aplicados, en la forma en que ejecutará dicho procedimiento y en la consecución de los objetivos planteados.

Para Tobón (2013) las competencias procedimentales “consisten en desempeñarse en la realización de una actividad o en la resolución de un problema comprendiendo el contexto y teniendo como base la planeación” (pág. 251); por lo tanto, se considera que esta forma de ser competente se logra a través de la acción, ya que, le permite al estudiante obtener herramientas y habilidades para construir su experiencia social.

### **c) Competencias actitudinales**

Se considera a una persona como competente actitudinal cuando es capaz de desarrollar habilidades y actitudes para realizar una actividad de manera exitosa. Es importante, tomar en cuenta que, esta competencia está centrada en la forma en que las personas se comportan ante los problemas o situaciones a los que deben enfrentarse.

Para Rivadeneira (2013) las competencias actitudinales (saber ser/saber actuar) son “características que poseen determinadas personas que hacen que su comportamiento y desempeño sea especialmente satisfactorio en el entorno familiar, social, laboral, educativo, profesional y demás” (pág. 57). Siendo así, el comportamiento o la actitud que emplea en la realización de actividades, la forma de evaluar la competencia.

## **Capítulo III: Sistema de hipótesis**

### **3.1 Hipótesis general**

Las prácticas evaluativas impactan significativamente en el desarrollo de competencias de aprendizajes en estudiantes de la formación posgraduada.

### **3.2 Hipótesis específicas**

- H<sub>1</sub>: La preparación de técnicas evaluativas impactan significativamente en el desarrollo de competencias intelectuales en estudiantes de formación posgraduada.
- H<sub>2</sub>: La aplicación de técnicas de evaluación impacta significativamente en el desarrollo de competencias procedimentales en estudiantes de formación posgraduado.
- H<sub>3</sub>: El análisis de tareas impacta significativamente en el desarrollo de competencias actitudinales en estudiantes de formación posgraduada.

### **3.3 Hipótesis nulas**

- H<sub>01</sub>: La preparación de técnicas evaluativas no impactan significativamente en el desarrollo de competencias intelectuales en estudiantes de formación posgraduada.
- H<sub>02</sub>: La aplicación de técnicas de evaluación no impacta significativamente en el desarrollo de competencias procedimentales en estudiantes de formación posgraduado.
- H<sub>03</sub>: El análisis de tareas no impacta significativamente en el desarrollo de competencias actitudinales en estudiantes de formación posgraduada.

### 3.4 Operacionalización de hipótesis en variables e indicadores

H<sub>1</sub>: La preparación de técnicas evaluativas impactan significativamente en el desarrollo de competencias intelectuales en estudiantes de formación posgraduada.

Variable independiente			Variable dependiente		
Preparación de técnicas evaluativas			Competencias intelectuales		
Definición conceptual	Definición operacional	Indicadores	Definición conceptual	Definición operacional	Indicadores
Es el procedimiento que realiza el docente para la obtención de información sobre el aprendizaje de los estudiantes, algunas de estas pueden ser: la observación, exposición oral y redacción escrita, resolución de problemas, entre otras, estas técnicas se acompañan de instrumentos de evaluación estructurados y diseñados para fines específicos.	Es un acto docente en el que especifica objetivos de aprendizaje, a la vez selecciona los instrumentos que se adecuen para la evaluación de contenidos determinados.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Selección de técnicas.</li> <li>- Identificación de instrumentos de evaluación.</li> <li>- Determinación de objetivos evaluativos.</li> <li>- Comprobación de objetivos.</li> <li>- Organización del instrumento.</li> <li>- Estructuración de criterios de evaluación.</li> <li>- Diseño de ítems.</li> <li>- Establecimiento de tiempo.</li> <li>- Preparación de actividades.</li> </ul>	Es la facultad que tienen los individuos para poder desarrollarse en un contexto determinado, poniendo en práctica las capacidades como: toma de decisiones, solución de problemas, creatividad, memoria y concentración.	Es la capacidad que tiene el estudiante para dar respuesta a las diferentes tareas proporcionadas por el docente, aplicando un acto mental o una actividad motora.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desarrollo lógico.</li> <li>- Razonamiento. Inductivo y deductivo.</li> <li>- Comprensión lectora.</li> <li>- Resolución de problemas.</li> <li>- Definición de conceptos.</li> <li>- Construcción de esquemas.</li> <li>- Identificación de semejanzas y diferencias.</li> <li>- Ordenamiento de ideas.</li> <li>- Aplicación de procedimientos.</li> <li>- Capacidad para comparar.</li> </ul>

H2: La aplicación de técnicas de evaluación impacta significativamente en el desarrollo de competencias procedimentales en estudiantes de formación posgraduado.

Variable independiente			Variable dependiente		
Aplicación de técnicas de evaluación			Competencias procedimentales		
Definición conceptual	Definición operacional	Indicadores	Definición conceptual	Definición operacional	Indicadores
Es el conjunto de procedimientos utilizados para la valoración de resultados en el contexto educativo, con el objetivo de evidenciar y conocer debilidades y destrezas.	Es el procedimiento que tiene como intención evidenciar el proceso de enseñanza aprendizaje, haciendo a la evaluación parte integral de experiencias de aprendizaje mediante el uso de instrumentos de evaluación adecuados.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Uso de instrumento de evaluación (rubrica, escala de valoración, escala numérica, lista de cotejo, entre otras).</li> <li>- Identificación de fortalezas y errores.</li> <li>- Utilización de tabla de especificaciones.</li> <li>- Comprobación de conocimientos.</li> <li>- Logros de objetivos.</li> <li>- Calificación objetiva.</li> <li>- Relación con contenidos del currículo.</li> </ul>	Es el referido a cómo ejecutar acciones interiorizadas como las habilidades intelectuales, motrices y de procesos que implican una secuencia de acciones u operaciones a ejecutar de manera ordenada para conseguir un fin.	Es el proceso que le permite al estudiante ejecutar acciones interiorizadas, tales como: solución de problemas, estudio de casos, elaboración de ensayos, análisis de datos, entre otras.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Capacidad para resumir.</li> <li>- Organización de información.</li> <li>- Capacidad para seguir indicaciones.</li> <li>- Capacidad para diseñar planes de relación de conceptos.</li> <li>- Habilidades para resolver problemas prácticos.</li> <li>- Utilización de recursos tecnológicos.</li> </ul>

H3: El análisis de tareas impacta significativamente en el desarrollo de competencias actitudinales en estudiantes de formación posgraduada.

Variable independiente			Variable dependiente		
Análisis de tareas			Competencias actitudinales		
Definición conceptual	Definición operacional	Indicadores	Definición conceptual	Definición operacional	Indicadores
Es la interpretación y comprensión de información obtenida a partir de técnicas e instrumentos de evaluación.	Es el proceso que utiliza el docente para evaluar competencias en los estudiantes, identificando problemas y posibles soluciones basándose en los resultados recolectados a partir de rubricas, lista de cotejo, escalas numéricas, entre otras.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Revisión de tarea.</li> <li>- Consejos para la mejora.</li> <li>- Descripción de fortalezas y debilidades.</li> <li>- Refuerzo de contenidos.</li> <li>- Coherencia de ideas.</li> <li>- Uso de instrumento de evaluación para la determinación de la calidad de la tarea</li> <li>- Revisión de reglas ortográficas.</li> <li>- Revisión de estructura de la tarea.</li> <li>- Otorgación de puntajes.</li> </ul>	Son las competencias que le permite a las personas trabajar en equipo, escuchar, ser empáticos, inspirar, influenciar, desarrollar la inteligencia relacional y emocional, entre otras.	Son las actitudes o disposiciones con las que el estudiante desarrolla las actividades programadas por el docente, se relaciona directamente con el “saber ser” o “saber actuar” frente a una situación determinada.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Disciplina de trabajo.</li> <li>- Colaboración en cumplimiento de tareas.</li> <li>- Participación en clases.</li> <li>- Respeto ante la opinión de los demás.</li> <li>- Puntualidad.</li> <li>- Originalidad.</li> <li>- Actitud ante las recomendaciones.</li> <li>- Solidaridad ante sus compañeros.</li> </ul>

## **Capítulo IV: Metodología de la investigación**

### **4.1 Tipo de investigación**

La investigación realizada es de corte cuantitativa porque se analizó la relación entre prácticas evaluativas y competencias de aprendizaje, las cuales se convirtieron en variables independientes y dependientes respectivamente. El análisis realizado estuvo organizado a partir de las indicaciones de una fórmula estadística, que determinó la dependencia causal de las competencias de aprendizaje (en su expresión competencias intelectuales, procedimentales y actitudinales) supeditadas a las fluctuaciones de las practicas evaluativas en la preparación de las técnicas, su aplicación y análisis de tareas.

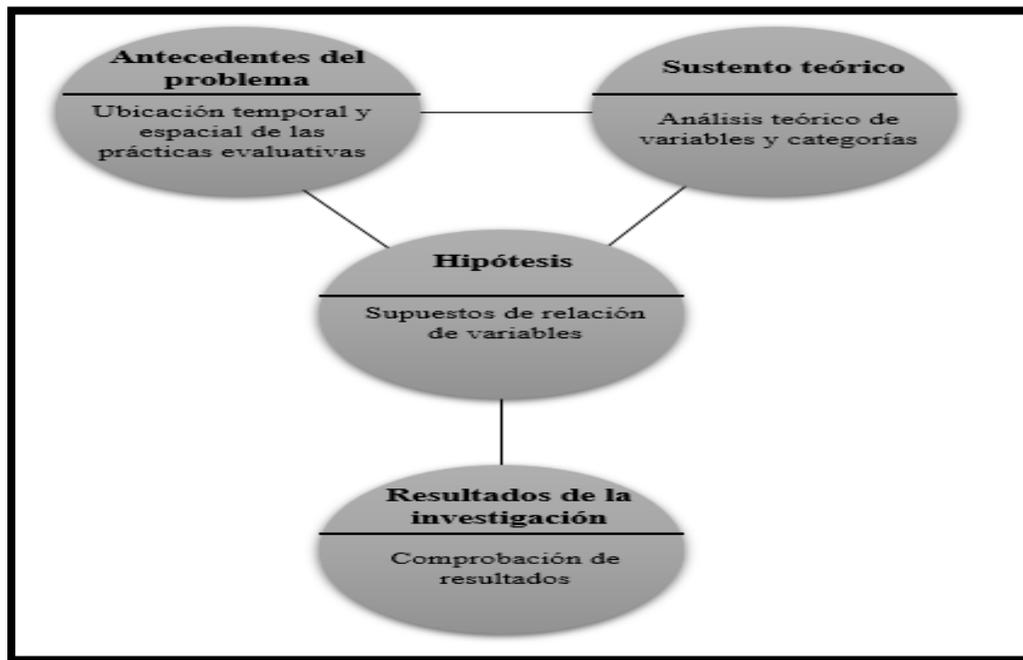
Por eso la investigación también es descriptiva, porque dicho análisis estuvo determinado por la identificación de las variables y su posible comportamiento dentro del objeto y campo de estudio; se analizaron las variables en estudiantes de la maestría en Profesionalización de la Docencia Superior, de modo que sirviera de base para examinar las condiciones para las cuales las competencias de aprendizaje se desarrollan.

### **4.2 Diseño de la investigación**

El análisis de las prácticas evaluativas está sistematizado en el diseño de investigación cuantitativa, que refleja las etapas de la descripción del problema, el sustento teórico y la formulación de hipótesis, que, en su conjunto, determinaron los hallazgos de la investigación. En ese sentido, más que evidenciar la objetividad de los instrumentos de recogida de información, el estudio científico se basó en una perspectiva de establecimiento de hipótesis y la búsqueda de datos para confirmarlas o refutarlas.

A continuación, se presenta el diseño asumido para esta investigación:

Ilustración 3- Representación esquemática de los momentos de la investigación.



El diseño de la investigación, indica el abordaje que se pretendía desarrollar en una temática de estudio. Partiendo de la ilustración 3, se especifican los momentos en que se llevaron a cabo cada una de las etapas mencionadas. Al respecto y partiendo de los antecedentes del problema, existieron dos puntos a tratar, estos son: una ubicación temporal y una ubicación espacial. Refiriéndose al tiempo, se tomó como referencia la actualidad correlacionada con el espacio en él tuvo lugar la investigación: las instalaciones de la Universidad de El Salvador, específicamente en el Centro Universitario de Ahuachapán.

Considerando el tiempo y el espacio del problema de investigación, se pudo determinar una unión con el sustento teórico, que dio la pauta para realizar un análisis de las variables y categorías del estudio, tomando como variable causa, las prácticas evaluativas, divididas subvariables, como la preparación de técnicas evaluativas, la aplicación de técnicas de evaluación y el análisis de tareas; como variable efecto el desarrollo de competencias de aprendizaje en los estudiantes de formación posgraduada, siendo estas competencias intelectuales, procedimentales y actitudinales.

El estudio de los antecedentes históricos junto al sustento teórico dio lugar a las hipótesis, por medio de las hipótesis se pudo verificar, arrojando datos para la obtención los resultados de la investigación. Estos resultados ayudarán a dar solución a la problemática permitiendo actuar sobre él.

### 4.3 Sujetos de la investigación

Los sujetos de investigación están compuestos por docentes y estudiantes de la maestría en profesionalización de la docencia, en el Centro Universitario de Ahuachapán. A continuación, se presenta la siguiente tabla, que muestra la población total:

Tabla 4- Selección de la población del estudio.

Indicadores/aspectos	Año 2019	Año 2020	Total
Total de alumnos matriculados.	61	14	75
Maestros por año.	4	4	8

Como la población de docentes, es pequeña, no se procedió a realizar un análisis muestral, dado sus características y roles definidos dentro del posgrado. En el caso de los estudiandiantes, se utilizó una fórmula para calcular el tamaño de la muestra, la cual fue la siguiente.

$$n = \frac{NZ^2.p.q}{(N-1)e^2 + Z^2p.q}$$

**Datos:**

Z= 1.96

p= 0.5

q= 0.5

N= 75

e= 0.5

### Sustitución de datos:

$$n = \frac{(75)(1.96)^2 \cdot (0.5) \cdot (0.5)}{(75 - 1)(0.05)^2 + (1.96)^2(0.5) \cdot (0.5)}$$

$$n = \frac{(288.12) \cdot (0.25)}{(0.185) + (0.96)}$$

$$n = \frac{72.03}{1.15}$$

$$n = 62.63 \text{ redondeando } n = 63$$

Es importante aclarar que esta muestra corresponde a los estudiantes egresados de la carrera y los que actualmente están en el tercer año, según las características de la población. Por eso, se ha determinado que el muestreo es el aleatorio simple, dado la dinámica de comportamiento de los sujetos de investigación y la probabilidad de ser seleccionados para un proceso de encuesta.

A continuación se presenta la distribución muestral:

Tabla 5- Distribución muestral

<b>Sujetos de investigación</b>	<b>Población</b>	<b>Porcentualidad</b>	<b>Muestra distribuida</b>
Tercer año	14	19	12
Egresados	61	81	51
Total	75	100	63

En terminos generales, se encuestaron a 12 estudiantes de tercer año y 51 estudiantes egresados de la carrera, siempre y cuando cumplieran con las siguientes características:

- Disponibilidad a colaborar en un proceso de encuesta.
- Que sean estudiantes activos.
- Existencia de cierto grado de honestidad para responder objetivamente y así evitar el sesgo.

#### **4.4 Técnicas e instrumentos**

Se consideró trabajar con la técnica de la encuesta, y como instrumentos a través de dos cuestionarios por cada variable en que se divide la hipótesis general: prácticas evaluativas y desarrollo de competencias de aprendizaje. Así pues, los cuestionarios revelan a los sujetos de investigación; en primer lugar, el primer cuestionario registró datos relacionados con la participación de los docentes de la maestría, en segundo lugar, evidenció información sobre los estudiantes, según la muestra distribuida.

##### **4.4.1 Cuestionario para docentes acerca de las prácticas evaluativas**

Se administró a docentes, que han desarrollado materias en la maestría de la profesionalización de la docencia. Tuvo como propósito recoger información para conocer el impacto de las prácticas evaluativas en el desarrollo de competencias de aprendizaje, tomando como referencia la preparación de técnicas de evaluación, su aplicación y el análisis de tareas, que en este caso resulta fundamental para determinar el modelo pedagógico sobre el cual giran las prácticas evaluativas.

Está estructurado de la siguiente manera:

- Un encabezado que indica la institución responsable de la administración del cuestionario.
- Una identificación del título del cuestionario, que para este caso se orienta hacia las prácticas evaluativas.
- Establecimiento del objetivo del instrumento orientado a reconocer la realidad sobre la cual se desarrollan las prácticas evaluativas.
- Una serie de indicaciones sobre la cual girarán los criterios para analizar las respuestas. Estos criterios son:
  - 1= Totalmente en desacuerdo
  - 2= En desacuerdo
  - 3= Indiferente
  - 4= De acuerdo

5= Totalmente de acuerdo.

- Las preguntas revelaron las variables independientes por cada una de las hipótesis: preparación y aplicación de técnicas evaluativas y análisis de tareas. Cada respuesta se consignará en los criterios denotados.

#### **4.4.2 Cuestionario a estudiantes sobre el desarrollo de competencias de aprendizaje**

Se administró a estudiantes, que han cursado materias en la maestría de la profesionalización de la docencia. Tuvo como propósito recoger información para conocer la realidad de competencias de aprendizaje adquiridas durante el proceso, tomando como referencia competencias intelectuales, procedimentales y actitudinales para determinar el modelo pedagógico sobre el cual giran dichas competencias.

Está estructurado de la siguiente manera:

- Un encabezado que indica la institución responsable de la administración del cuestionario.
- Una identificación del título del cuestionario, que está orientado al desarrollo de competencias de aprendizaje.
- Establecimiento del objetivo del instrumento orientado a reconocer la realidad sobre la cual se desarrollan las competencias de aprendizaje.
- Una serie de indicaciones sobre la cual girarán los criterios para analizar las respuestas. Estos criterios son:
  - 1= Totalmente en desacuerdo
  - 2= En desacuerdo
  - 3= Indiferente
  - 4= De acuerdo
  - 5= Totalmente de acuerdo.
- Las preguntas revelaron las variables independientes por cada una de las hipótesis: competencias intelectuales, procedimentales y actitudinales. Cada respuesta se consignó en los criterios denotados.

#### 4.5 Procesamiento de la información

- Establecimiento de estadístico para la verificación de hipótesis. Para el presente estudio, se utilizó el chi-cuadrado:

$$x = \frac{(fo - fe)^2}{fe}$$

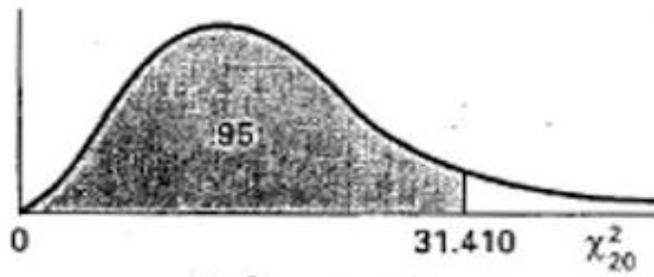
Donde:

fo= frecuencia observada

fe= frecuencia esperada

x= chi-cuadrado

- Determinación de nivel de significación, que en este caso es de 0.95, siguiendo la lógica de la tabla de chi-cuadrado calculado:



VI \ VD	Desarrollo de competencias de aprendizaje	No desarrollo de competencias de aprendizaje	Total
Prácticas evaluativas adecuadas			
Prácticas evaluativas inadecuadas			
<b>Total</b>			<b>63 tamaño de la muestra</b>

En esta secuencia, se aplicó la siguiente fórmula:

$$0.95 = (c-1)(f-1)$$

$$0.95 = 1 \times 1$$

$$0.95 = 1$$

Por lo tanto, el nivel de significación de 0.95 en chi-cuadrado de la tabla es de 0.00398.

- Planteamiento de la regla de decisión para la verificación de la hipótesis nula:
  - a) Cuando chi-cuadrado calculado es mayor que chi-cuadrado de la tabla (0.00398), entonces la hipótesis nula se rechaza.
  - b) Cuando chi-cuadrado calculado es menor que chi-cuadrado de la tabla (0.00398), entonces la hipótesis nula se acepta.
  
- Para determinar el nivel de presencia o ausencia de una variable, se planteó la siguiente normativa evaluadora:
  - a) Si los resultados de una variable oscilan entre 0 y 69%, entonces la variable es inadecuada (ausencia).

<b>De 0% a 69% inadecuado</b>	<b>De 70% a 100% adecuado</b>
-------------------------------	-------------------------------

- b) Si los resultados de una variable oscilan entre 70% y 100%, entonces la variable es adecuada (presencia).

<b>De 0% a 69% inadecuado</b>	<b>De 70% a 100% adecuado</b>
-------------------------------	-------------------------------

- Elaboración y administración de instrumentos de investigación. Se tabularon según la tabla de doble entrada sobre chi-cuadrado calculado, a modo de permitir el aceptar o rechazar las hipótesis según el objeto de estudio.
  
- Se analizaron los datos, según la regla de decisión y se plantearon las conclusiones con sus respectivas recomendaciones.

## **Capítulo V: Resultados de la investigación**

Los datos que a continuación se presentan, están organizados, por cada una de las hipótesis específicas, evidenciadas a través de las variables independientes y dependientes; por lo que esta parte revela, en primer lugar, los resultados de la relación de la preparación de técnicas evaluativas y el desarrollo de competencias intelectuales; en segundo lugar, la aplicación de dichas técnicas con el desarrollo de competencias procedimentales y, finalmente, el análisis de tareas con el desarrollo de competencias actitudinales.

### **5.1 Hipótesis específica 1: Preparación de técnicas evaluativas y su impacto en el desarrollo de competencias intelectuales**

Los resultados que forman parte de esta hipótesis se organizan por variables (independiente y dependiente), las cuales son definidas de manera operativa, siguiendo la lógica de los indicadores establecidos en el capítulo III. A continuación, se presentan los resultados por las variables.

#### **a) Preparación de técnicas evaluativas**

Se entiende por preparación de técnicas evaluativas aquel proceso orientado por el docente en cuanto a selección de técnicas, la determinación de los instrumentos de verificación, los objetivos con los que se evaluará, de modo que los procesos de desarrollo garanticen comprobación de conocimientos y una recomendación para el trabajo ulterior de los estudiantes.

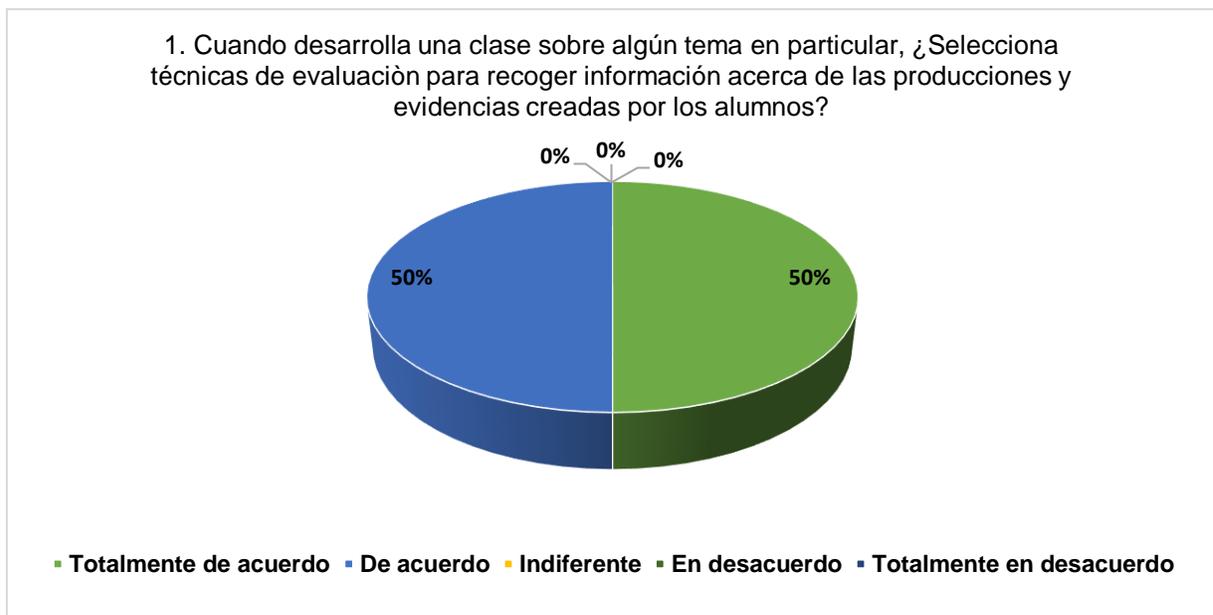
Desde esta perspectiva, a continuación, se presentan, de manera inductiva, los datos registrados por cada ítem para luego organizar la tabla general correspondiente a esta variable.

1. Cuando desarrolla una clase sobre algún tema en particular, ¿selecciona técnicas de evaluación para recoger información acerca de las producciones y evidencias creadas por los alumnos?

Alternativa de respuestas	Frecuencia Observada	Porcentaje
Totalmente de acuerdo	2	50%
De acuerdo	2	50%
Indiferente	0	0%
En desacuerdo	0	0%
Totalmente en desacuerdo	0	0%
Total	4	100%

La selección de técnicas de evaluación por el docente, según revela esta pregunta, se encuentra en el criterio totalmente de acuerdo (50%) y de acuerdo (50%) es decir, que los maestros recogen información de las producciones y evidencias creadas por los estudiantes a partir de las diversas técnicas de evaluación seleccionadas. A continuación, la figura que reitera los datos revelados.

**Figura 1 - Selección de técnicas de evaluación para la recogida de la información.**

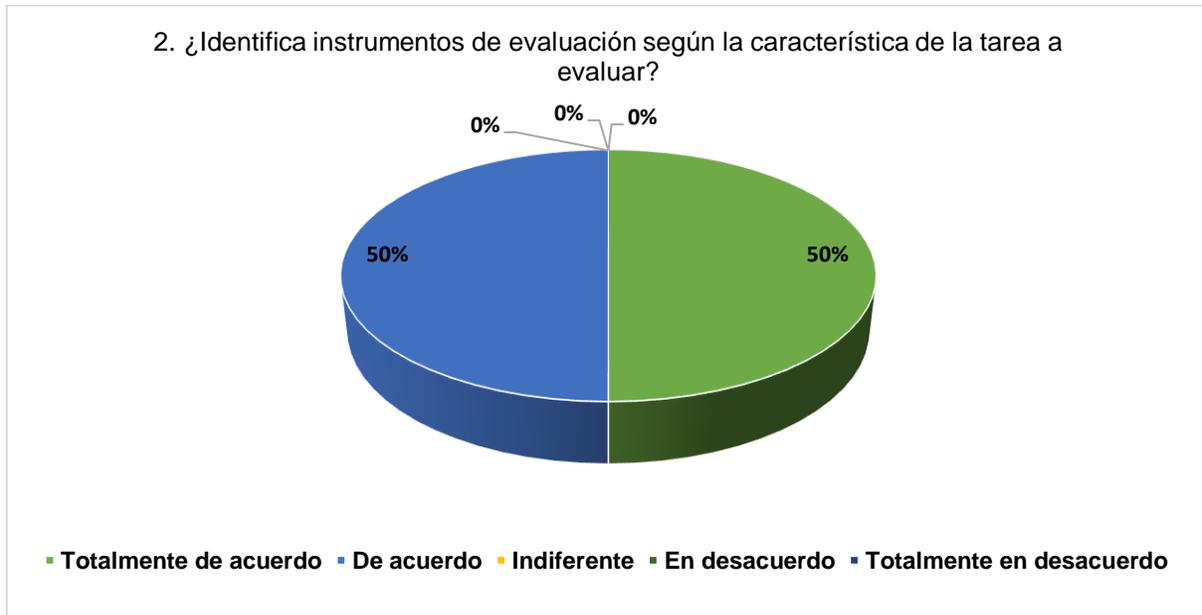


2. ¿Identifica instrumentos de evaluación según la característica de la tarea a evaluar?

Alternativa de respuestas	Frecuencia Observada	Porcentaje
Totalmente de acuerdo	2	50%
De acuerdo	2	50%
Indiferente	0	0%
En desacuerdo	0	0%
Totalmente en desacuerdo	0	0%
Total	4	100%

La identificación de instrumentos de evaluación, según revela esta pregunta, se encuentra en el criterio totalmente de acuerdo (50%) y de acuerdo (50%). Esto indica que los maestros identifican instrumentos de evaluación según las características de las tareas. A continuación, la figura que reitera los datos revelados.

Figura 2- Identificación de instrumentos de evaluación

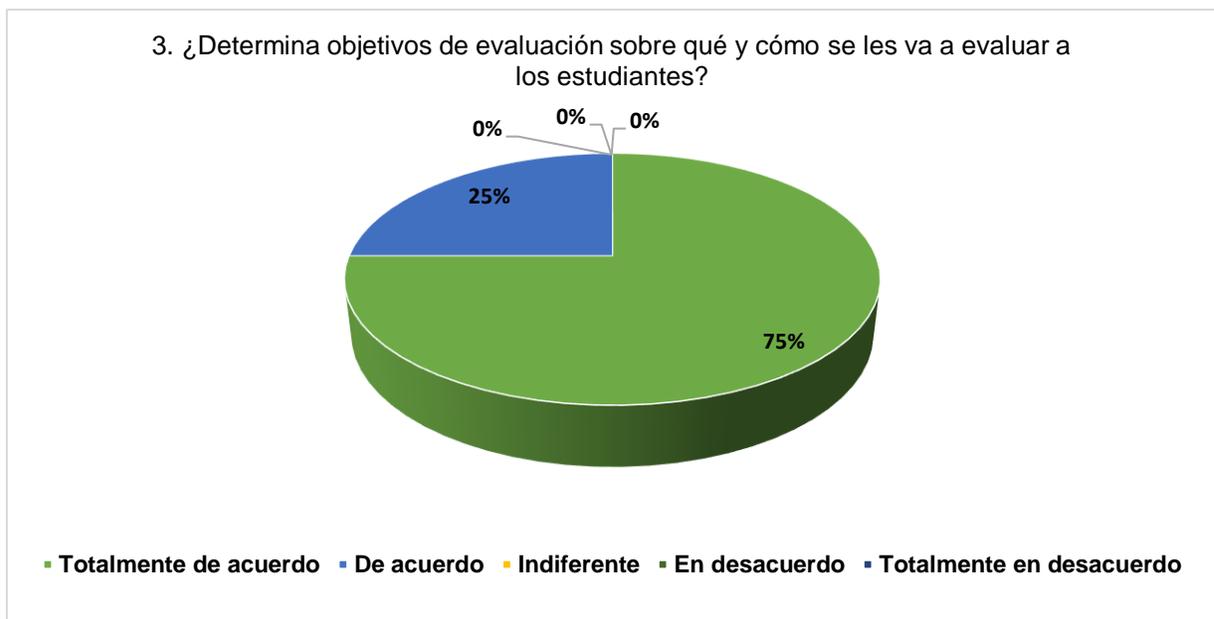


3. ¿Determina objetivos de evaluación sobre qué y cómo se les va a evaluar a los estudiantes?

Alternativa de respuestas	Frecuencia Observada	Porcentaje
Totalmente de acuerdo	3	75%
De acuerdo	1	25%
Indiferente	0	0%
En desacuerdo	0	0%
Totalmente en desacuerdo	0	0%
Total	4	100%

Se observa que, de los cuatro docentes entrevistados, tres de ellos están totalmente de acuerdo (75%) y uno está de acuerdo (25%) en determinar objetivos de evaluación sobre qué y cómo evaluar a los estudiantes durante el proceso de enseñanza aprendizaje. A continuación, la figura que reitera los datos revelados.

Figura 3- Determinación de objetivos de evaluación

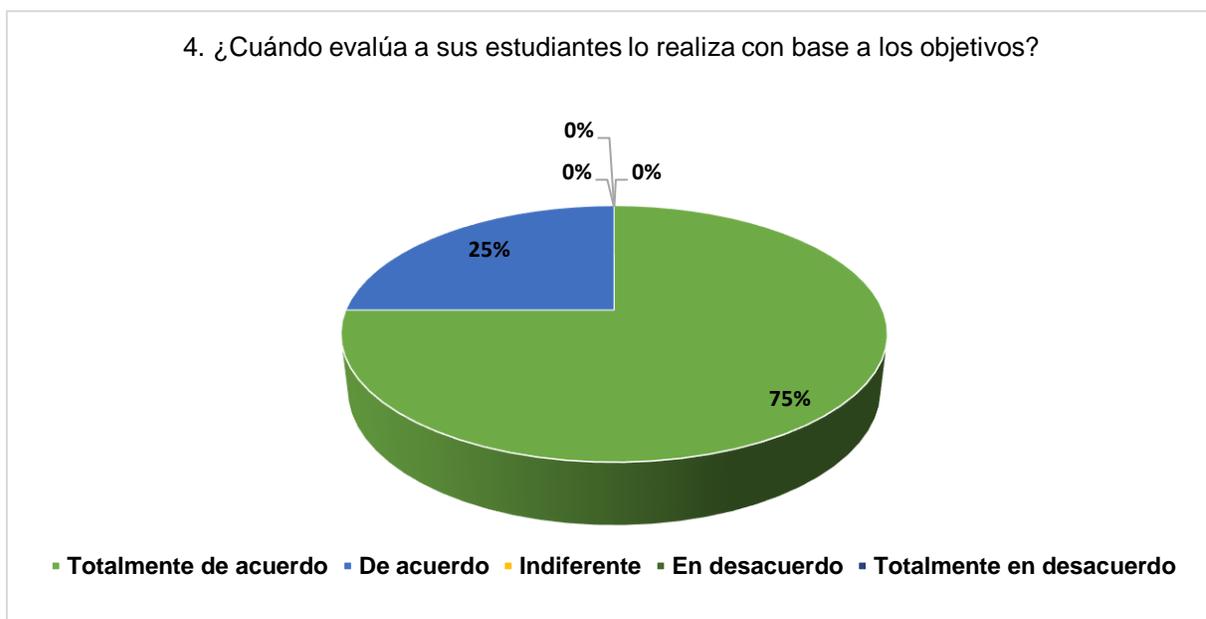


4. ¿Cuándo evalúa a sus estudiantes, lo realiza con base en o de acuerdo con los objetivos?

Alternativa de respuestas	Frecuencia Observada	Porcentaje
Totalmente de acuerdo	3	75%
De acuerdo	1	25%
Indiferente	0	0%
En desacuerdo	0	0%
Totalmente en desacuerdo	0	0%
Total	4	100%

Se evidencia que el 75% de los docentes (tres docentes) están totalmente de acuerdo con la acción que realizan y el 25% (un docente) está de acuerdo que al momento que desempeñar su práctica evaluativa, lo realiza con base a objetivos. A continuación, la figura que reitera los datos revelados.

Figura 4- Evaluación con base a objetivos

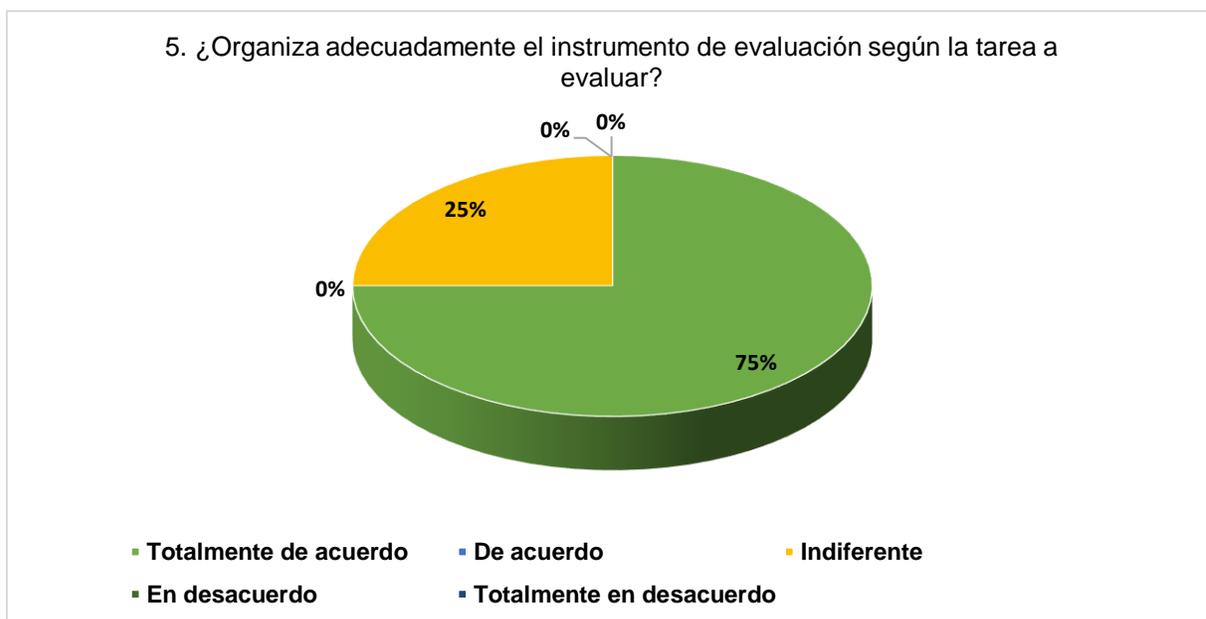


5. ¿Organiza adecuadamente el instrumento de evaluación según la tarea a evaluar?

Alternativa de respuestas	Frecuencia Observada	Porcentaje
Totalmente de acuerdo	3	75%
De acuerdo	0	0%
Indiferente	1	25%
En desacuerdo	0	0%
Totalmente en desacuerdo	0	0%
Total	4	100%

Los resultados indican que tres de los docentes (75%) organizan adecuadamente el instrumento de evaluación según la tarea a evaluar, mientras que para uno de ellos (25%) le es indiferente dicha práctica. A continuación, la figura que reitera los datos revelados.

Figura 5- Organización del instrumento de evaluación

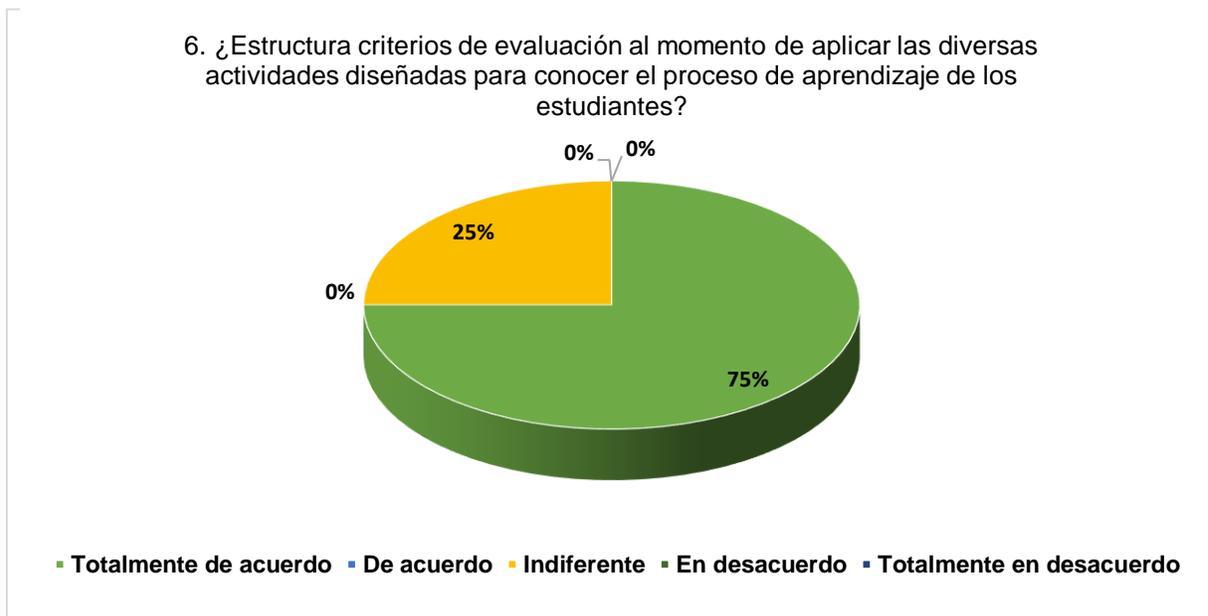


6. ¿Estructura criterios de evaluación al momento de aplicar las diversas actividades diseñadas para conocer el proceso de aprendizaje de los estudiantes?

Alternativa de respuestas	Frecuencia Observada	Porcentaje
Totalmente de acuerdo	3	75%
De acuerdo	0	0%
Indiferente	1	25%
En desacuerdo	0	0%
Totalmente en desacuerdo	0	0%
Total	4	100%

La estructuración de criterios de evaluación al momento de aplicar las diversas actividades, según revela esta pregunta, indica que tres de los docentes se encuentran totalmente de acuerdo (75%) que es importante realizarlo para conocer el proceso de aprendizaje de los estudiantes, mientras que uno de ellos (25%) le es indiferente dicho proceso. A continuación, la figura que reitera los datos revelados.

Figura 6- Estructuración de criterios de evaluación

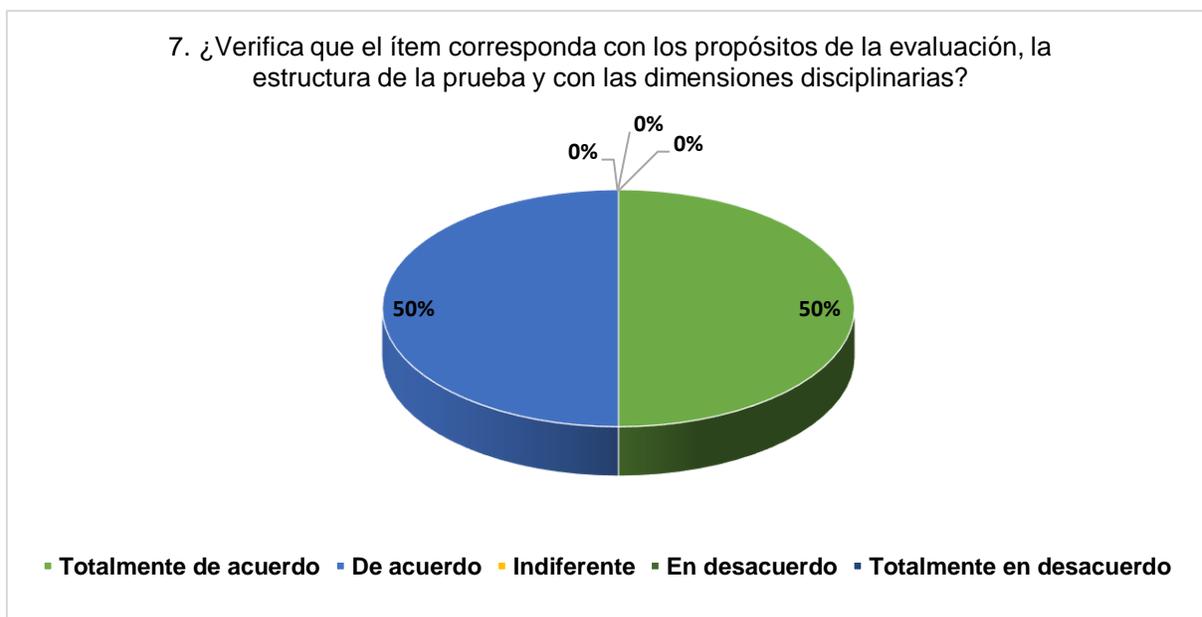


7. ¿Verifica que el ítem corresponda con los propósitos de la evaluación, la estructura de la prueba y con las dimensiones disciplinarias?

Alternativa de respuestas	Frecuencia Observada	Porcentaje
Totalmente de acuerdo	2	50%
De acuerdo	2	50%
Indiferente	0	0%
En desacuerdo	0	0%
Totalmente en desacuerdo	0	0%
Total	4	100%

La verificación de ítems, según revela esta pregunta se encuentra entre totalmente de acuerdo (50%) y de acuerdo (50%). Esto indica que los docentes corroboran que correspondan con los propósitos, la estructura de la prueba y con las dimensiones disciplinarias. A continuación, la figura que reitera los datos revelados.

Figura 7- Verificación de ítems

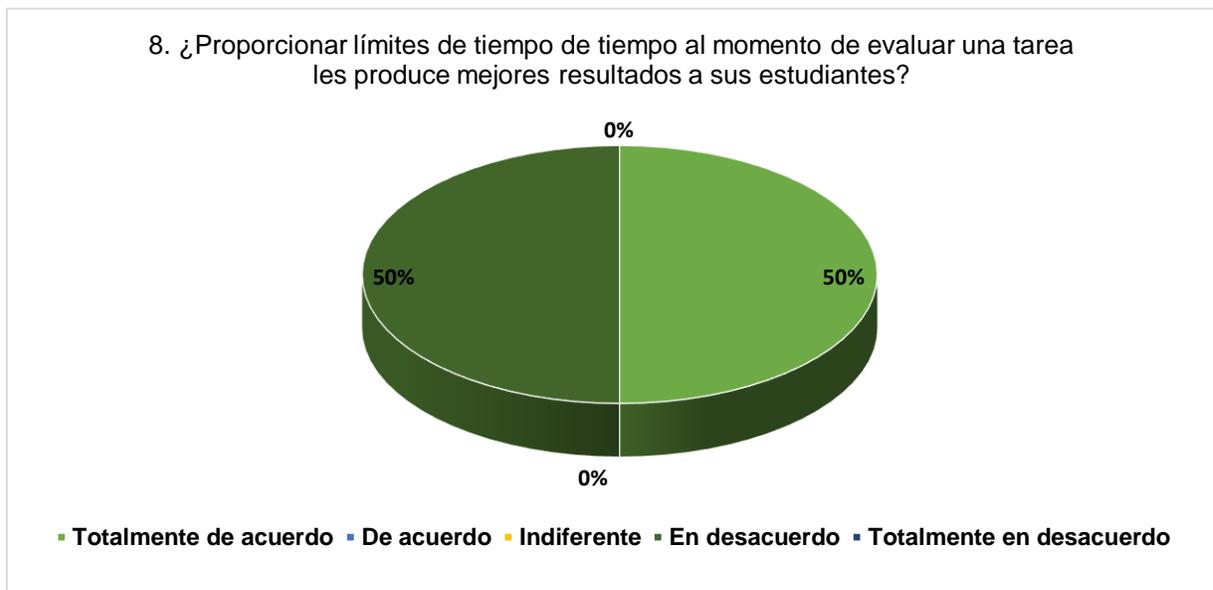


8. ¿Proporcionar límites de tiempo al momento de evaluar una tarea les produce mejores resultados a sus estudiantes?

Alternativa de respuestas	Frecuencia Observada	Porcentaje
Totalmente de acuerdo	2	50%
De acuerdo	0	0%
Indiferente	0	0%
En desacuerdo	2	50%
Totalmente en desacuerdo	0	0%
Total	4	100%

Proporcionar límites de tiempo al evaluar una tarea, según revela esta pregunta, se encuentra entre los criterios totalmente de acuerdo (50%) y en desacuerdo (50%). Lo que indica que para dos de los maestros proporcionar límites de tiempo al momento de evaluar, favorece a los resultados de sus estudiantes, mientras que dos de ellos están en desacuerdo con dicha acción. A continuación, la figura que reitera los datos revelados.

Figura 8- Límites de tiempo al evaluar

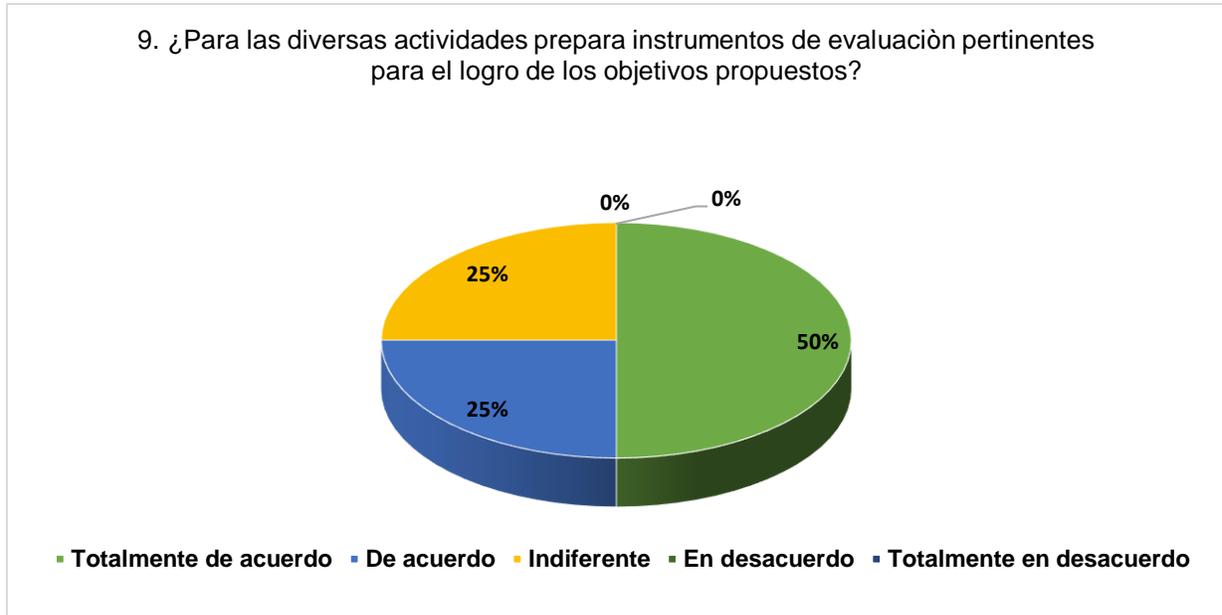


9. ¿Para las diversas actividades prepara instrumentos de evaluación pertinentes para el logro de los objetivos propuestos?

Alternativa de respuestas	Frecuencia Observada	Porcentaje
Totalmente de acuerdo	2	50%
De acuerdo	1	25%
Indiferente	1	25%
En desacuerdo	0	0%
Totalmente en desacuerdo	0	0%
Total	4	100%

La preparación de instrumentos de evaluación se encuentra en totalmente de acuerdo (50%), de acuerdo (25%) e indiferente (25%). Esto indica que tres de los cuatro docentes prepararan instrumentos de evaluación pertinentes para el logro de objetivos propuestos, mientras que para uno de ellos le es indiferente. A continuación, la figura que reitera los datos revelados.

Figura 9- Preparación de instrumentos de evaluación para el logro de objetivos



Todo lo anterior está expresado en la siguiente tabla, siguiendo el orden procedimental de la escala de Likert:

<b>Criterios</b>	<b>Totalmente de acuerdo</b>	<b>De acuerdo</b>	<b>Indiferente</b>	<b>En desacuerdo</b>	<b>Totalmente en desacuerdo</b>	<b>Total</b>
Selección de técnicas.	2	2	0	0	0	4
Identificación de instrumentos de evaluación.	2	2	0	0	0	4
Determinación de objetivos evaluativos.	3	1	0	0	0	4
Comprobación de objetivos.	3	1	0	0	0	4
Organización del instrumento.	3	0	1	0	0	4
Estructuración de criterios de evaluación.	3	0	1	0	0	4
Diseño de ítems.	2	2	0	0	0	4
Establecimiento de tiempo.	2	0	0	2	0	4
Preparación de actividades.	2	1	1	0	0	4
<b>Total</b>	<b>22 (61)</b>	<b>9 (25)</b>	<b>3 (8)</b>	<b>2 (6)</b>	<b>0</b>	<b>36 (100)</b>

Fórmula utilizada:

$$c = \frac{\text{No puntos obtenidos}}{\text{Total de puntos}} 100\%$$

$$c = \frac{36}{45} 100\%$$

$$c = 0.80 \times 100$$

$$c = 80\%$$

En correspondencia con la evaluación normativa establecida para cada variable se llegó al resultado de que el 80% de los docentes preparan técnicas evaluativas; lo que equivale decir, que la selección de técnicas, identificación y organización de instrumentos, estructuración de criterios y todo lo asociado a esta variable impacta en los procesos de aprendizaje, según tendencia de la variable dependiente a determinar.

### **b) Desarrollo de competencias intelectuales**

Se define como competencias intelectuales, al proceso que realiza el estudiante para comprender escenarios complejos por medio del análisis, razonamiento, comprensión y resolución de problemas, a partir de la construcción de esquemas, selección de ideas y el uso del pensamiento abstracto.

Desde esta perspectiva, a continuación, se presentan, de manera inductiva, los datos registrados por cada ítem para luego organizar la tabla general correspondiente a esta variable.

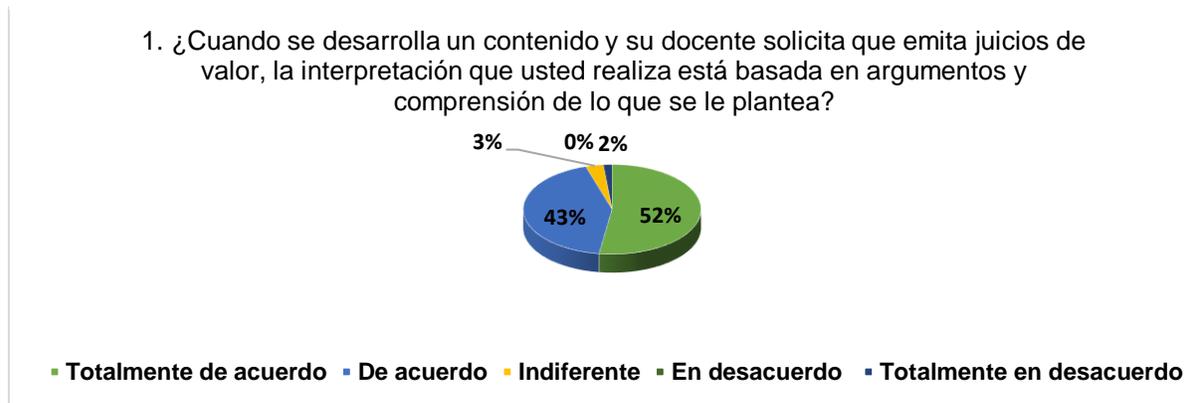
1. ¿Cuándo se desarrolla un contenido y su docente solicita que emita juicios de valor, la interpretación que usted realiza está basada en argumentos y comprensión de lo que se le plantea?

<b>Alternativas de respuestas</b>	<b>Frecuencia observada</b>	<b>Porcentualidad</b>
Totalmente de acuerdo	33	52%
De acuerdo	27	43%
Indiferente	2	3%
En desacuerdo	0	0%
Totalmente en desacuerdo	1	2%
Total	63	100.0%

La emisión de juicios de valor, según revela esta pregunta, se encuentra en totalmente de acuerdo (52%), de acuerdo (43%), indiferente (3%) y totalmente en desacuerdo (2%). Esto indica que la mayor parte de estudiantes (52%) utiliza la interpretación

basada en argumentos y comprensión de lo que se le plantea. A continuación, la figura que reitera los datos revelados.

**Figura 10- Emisión de juicios de valor**

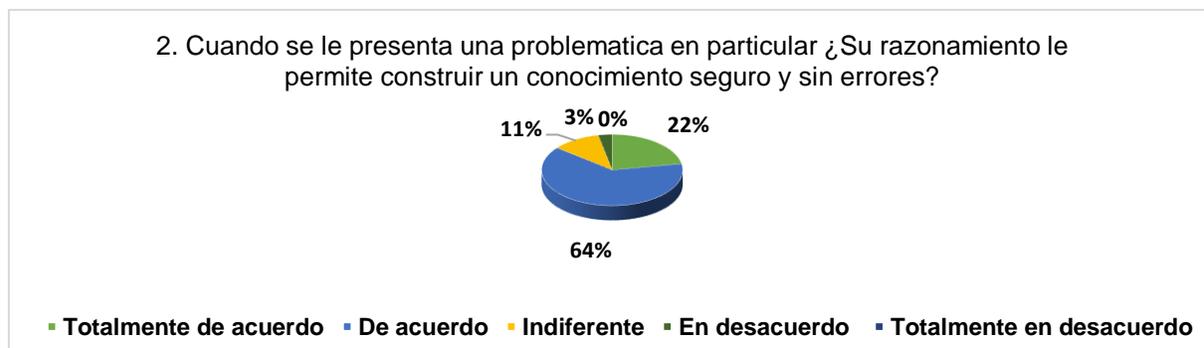


2. Cuando se le presenta una problemática en particular ¿Su razonamiento le permite construir un conocimiento seguro y sin errores?

Alternativas de respuestas	Frecuencia observada	Porcentualidad
Totalmente de acuerdo	14	22%
De acuerdo	40	64%
Indiferente	7	11%
En desacuerdo	2	3%
Totalmente en desacuerdo	0	0%
Total	63	100%

La capacidad de razonamiento según indica esta pregunta, se encuentra en totalmente de acuerdo (22%), de acuerdo (64%), indiferente (11%) y en desacuerdo (3%). Esto indica que la mayoría de los estudiantes (64%) construyen un conocimiento seguro y sin errores a partir de su razonamiento. A continuación, la figura que reitera los datos revelados.

**Figura 11- Razonamiento inductivo y deductivo**

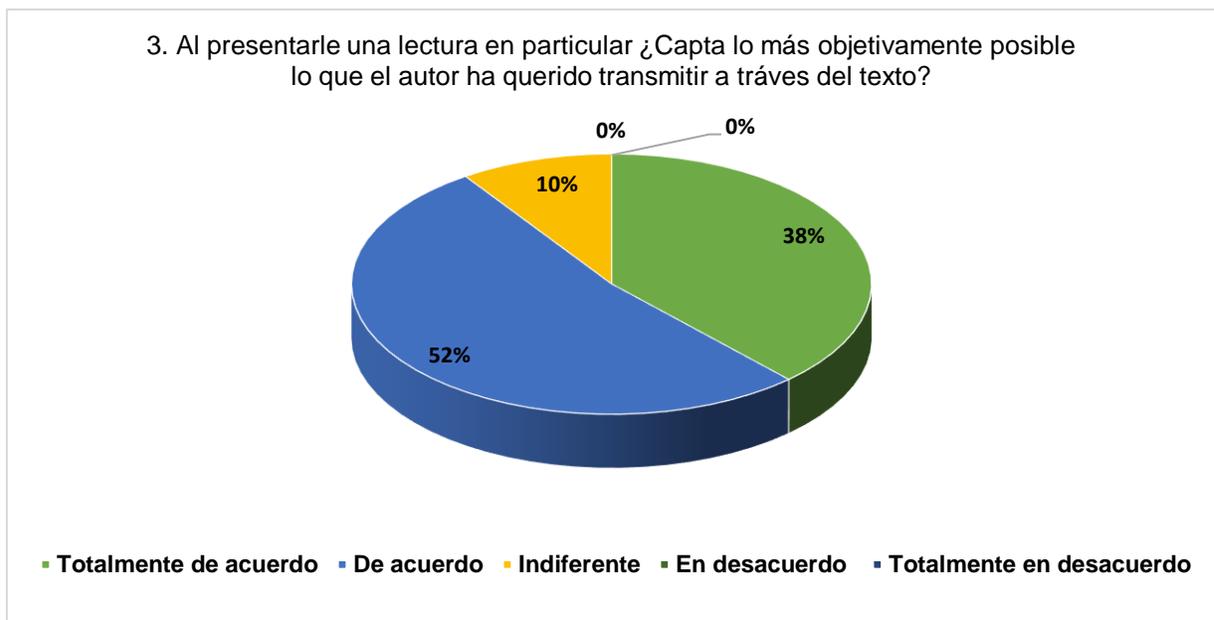


3. Al presentarle una lectura en particular ¿Capta lo más objetivamente posible lo que el autor ha querido transmitir a través del texto?

Alternativas de respuestas	Frecuencia observada	Porcentualidad
Totalmente de acuerdo	24	38%
De acuerdo	33	52%
Indiferente	6	10%
En desacuerdo	0	0%
Totalmente en desacuerdo	0	0%
Total	63	100%

Captar objetivamente, según revela esta pregunta, se encuentra en totalmente de acuerdo (38%), de acuerdo (52%) e indiferente (10%). Esto indica que la mayoría de los estudiantes (52%) capta objetivamente al presentarle lecturas. A continuación, la figura que reitera los datos revelados.

Figura 12- Comprensión lectora

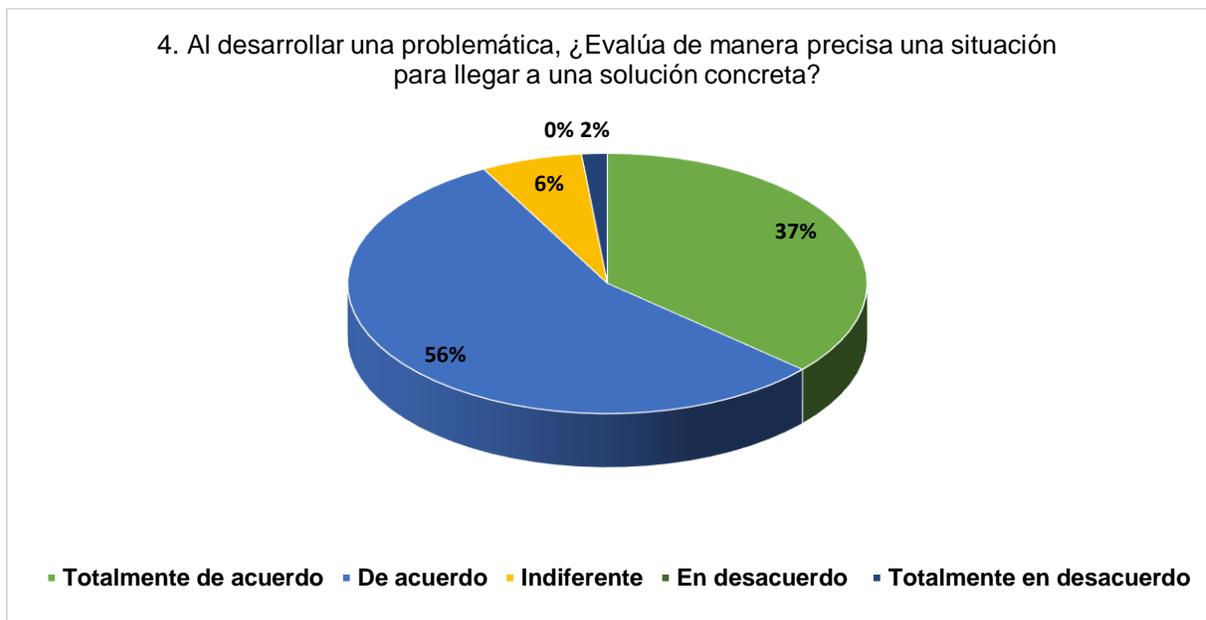


4. Al desarrollar una problemática, ¿Evalúa de manera precisa una situación para llegar a una solución concreta?

Alternativas de respuestas	Frecuencia observada	Porcentualidad
Totalmente de acuerdo	23	37%
De acuerdo	35	56%
Indiferente	4	6%
En desacuerdo	0	0%
Totalmente en desacuerdo	1	2%
Total	63	100%

Cuando se desarrolla una problemática. Según revela esta pregunta, se encuentra en totalmente de acuerdo (37%), de acuerdo (56%), indiferente (6%) y totalmente en desacuerdo (2%). Esto indica que la mayoría de los estudiantes (56%) evalúa de manera precisa una situación para llegar a una solución concreta al desarrollar problemáticas. A continuación, la figura que reitera los datos revelados.

Figura 13- Resolución de problemas

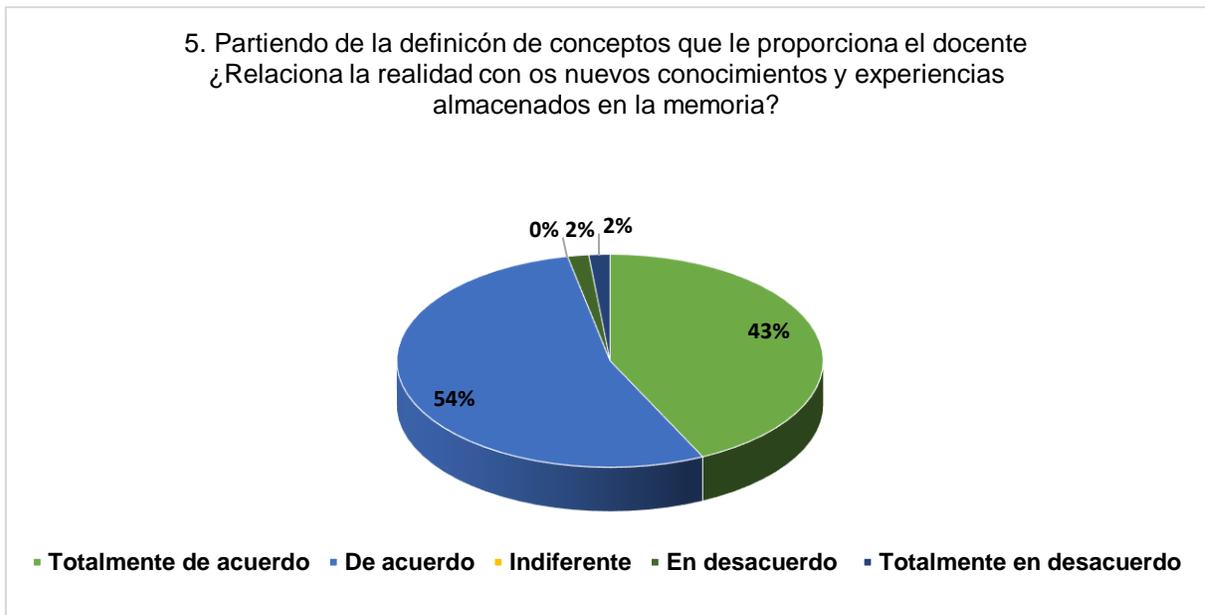


5. Partiendo de la definición de conceptos que le proporciona el docente  
 ¿Relaciona la realidad con los nuevos conocimientos y experiencias  
 almacenados en la memoria?

Alternativas de respuestas	Frecuencia observada	Porcentualidad
Totalmente de acuerdo	27	43%
De acuerdo	34	54%
Indiferente	0	0%
En desacuerdo	1	2%
Totalmente en desacuerdo	1	2%
Total	63	100%

Relacionar la realidad con nuevos conocimientos y experiencias, según revela esta pregunta, se encuentra en totalmente de acuerdo (43%), de acuerdo (54%), en desacuerdo (2%) y totalmente en desacuerdo (2%). Esto indica que la mayoría de los estudiantes (54%) relaciona la realidad con los nuevos conocimientos partiendo de la definición de conceptos proporcionado por los docentes. A continuación, la figura que reitera los datos revelados.

Figura 14- Definición de conceptos

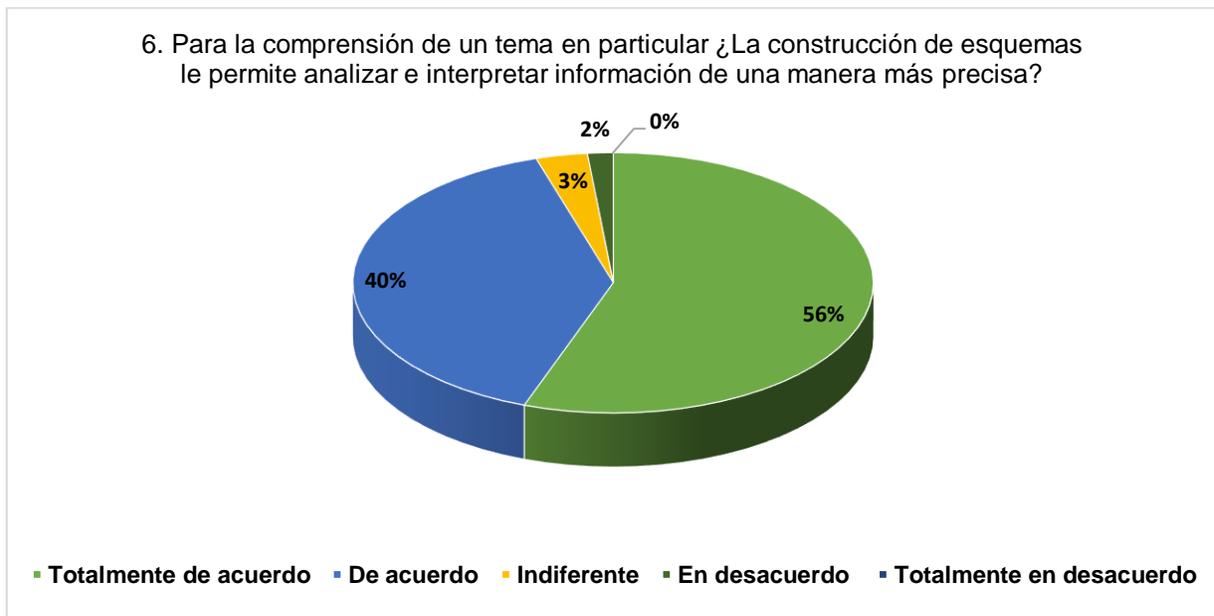


6. Para la comprensión de un tema en particular ¿La construcción de esquemas le permite analizar e interpretar información de una manera más precisa?

Alternativas de respuestas	Frecuencia observada	Porcentualidad
Totalmente de acuerdo	35	56%
De acuerdo	25	40%
Indiferente	2	3%
En desacuerdo	1	2%
Totalmente en desacuerdo	0	0%
Total	63	100%

La construcción de esquemas, según revela esta pregunta se encuentra en totalmente de acuerdo (56%), de acuerdo (40%), indiferente (3%) y en desacuerdo (2%). Esto indica que la mayoría de los estudiantes (56%) construye esquemas para analizar e interpretar información para la comprensión de los temas. A continuación, la figura que reitera los datos revelados.

Figura 15- Construcción de esquemas

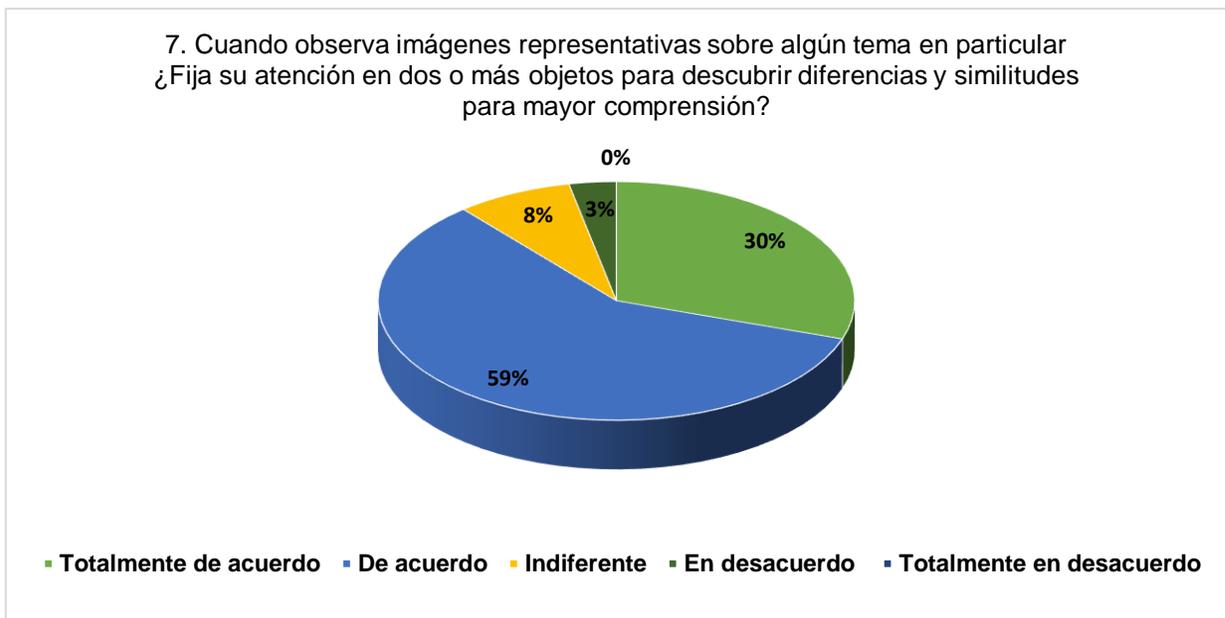


7. Cuando observa imágenes representativas sobre algún tema en particular ¿Fija su atención en dos o más objetos para descubrir diferencias y similitudes para mayor comprensión?

Alternativas de respuestas	Frecuencia observada	Porcentualidad
Totalmente de acuerdo	19	30%
De acuerdo	37	59%
Indiferente	5	8%
En desacuerdo	2	3%
Totalmente en desacuerdo	0	0%
Total	63	100%

Fijar la atención en dos o más objetos para descubrir diferencias y similitudes para lograr comprender, según revela esta pregunta, se encuentra en totalmente de acuerdo (30%), de acuerdo (59%), indiferente (8%) y en desacuerdo (3%). Esto indica que la mayoría de los estudiantes (59%) observar imágenes representativas mejora la comprensión en los temas desarrollados. A continuación, la figura que reitera los datos revelados.

Figura 16- Identificación de semejanzas y diferencias



8. Partiendo de un texto proporcionado ¿Organiza ideas desde la elaboración de una oración o de cualquier tipo de párrafo hasta el desarrollo de una secuencia textual sea descriptiva, narrativa, expositiva o argumentativa?

Alternativas de respuestas	Frecuencia observada	Porcentualidad
Totalmente de acuerdo	19	30%
De acuerdo	36	57%
Indiferente	6	10%
En desacuerdo	1	2%
Totalmente en desacuerdo	1	2%
Total	63	100%

La organización de ideas, según revela esta pregunta, se encuentra en totalmente de acuerdo (30%), de acuerdo (57%), indiferente (10%), en desacuerdo (2%) y totalmente en desacuerdo (2%). Esto indica que la mayoría de los estudiantes organiza ideas partiendo de textos proporcionados. A continuación, la figura que reitera los datos revelados.

Figura 17- Ordenamiento de ideas

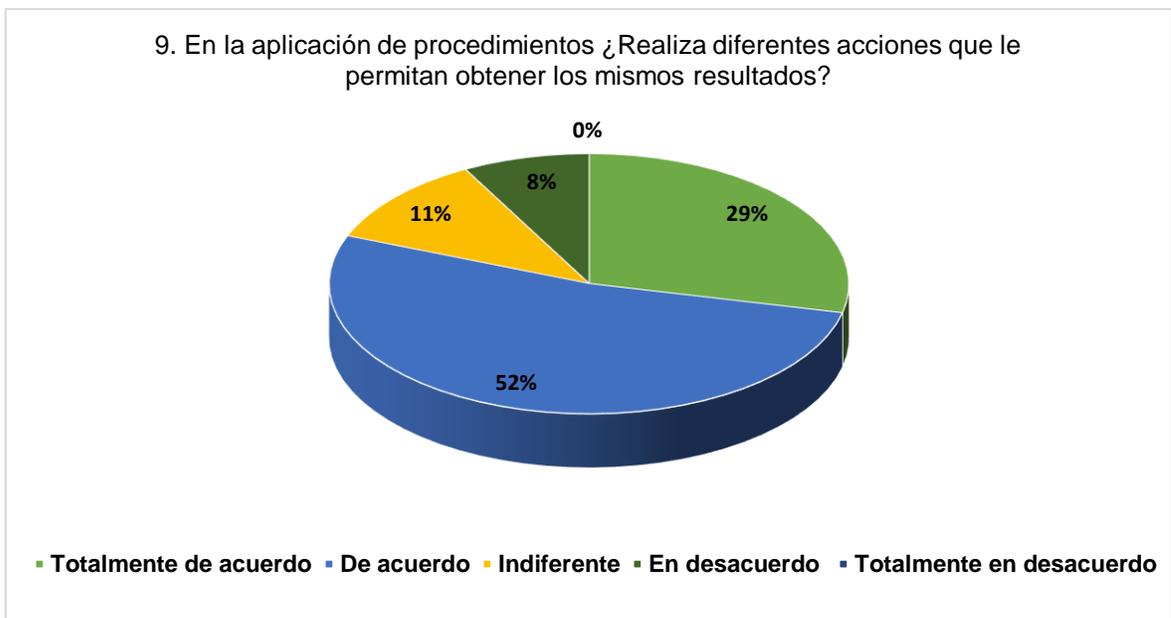


9. En la aplicación de procedimientos ¿Realiza diferentes acciones que le permitan obtener los mismos resultados?

Alternativas de respuestas	Frecuencia observada	Porcentualidad
Totalmente de acuerdo	18	29%
De acuerdo	33	52%
Indiferente	7	11%
En desacuerdo	5	8%
Totalmente en desacuerdo	0	0%
Total	63	100%

La realización de diferentes acciones para la obtención de resultados, según revela esta pregunta, se encuentra en totalmente de acuerdo (29%), de acuerdo (52%), indiferente (11%) y en desacuerdo (8%). Esto indica que la mayoría de los estudiantes (52%) realiza diferentes acciones al aplicar procedimientos. A continuación, la figura que reitera los datos revelados.

Figura 18- Aplicación de procedimientos

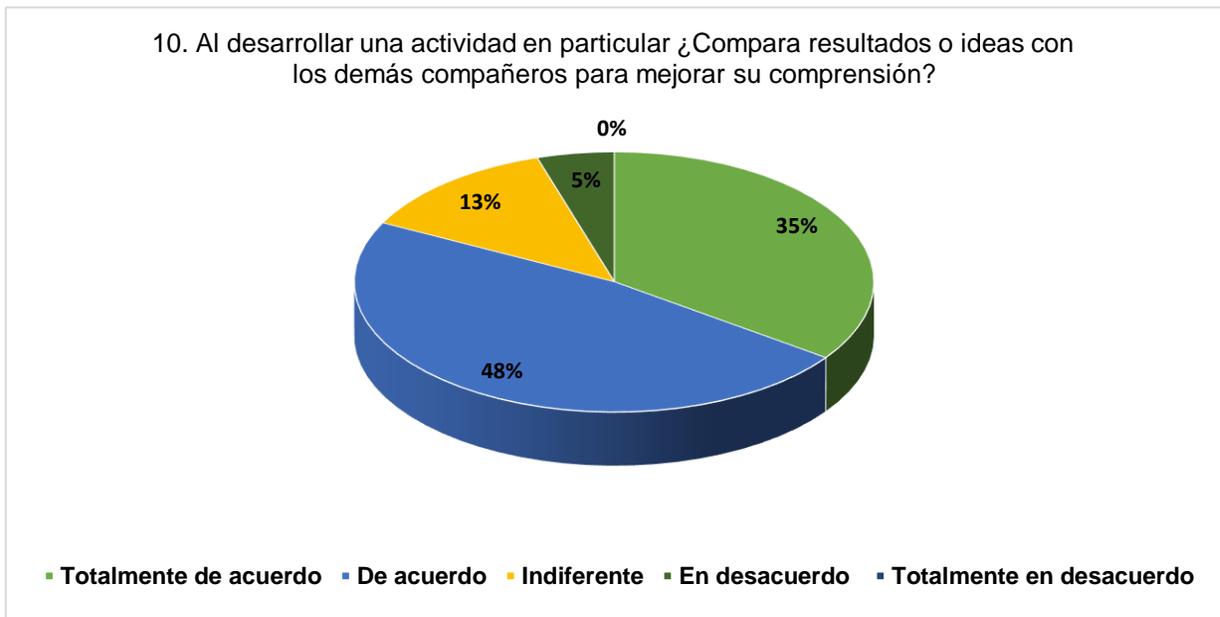


10. Al desarrollar una actividad en particular ¿Compara resultados o ideas con los demás compañeros para mejorar su comprensión?

Alternativas de respuestas	Frecuencia observada	Porcentualidad
Totalmente de acuerdo	22	35%
De acuerdo	30	48%
Indiferente	8	13%
En desacuerdo	3	5%
Totalmente en desacuerdo	0	0%
Total	63	100%

Comparar resultados o ideas, según revela esta pregunta se encuentra (35%), de acuerdo (48%), indiferente (13%) y en desacuerdo (5%). Esto indica que la mayoría de los estudiantes (48%) compara resultados o ideas con los demás compañeros para mejorar la comprensión al desarrollar actividades. A continuación, la figura que reitera los datos revelados.

**Figura 19- Capacidad para comparar**



Todo lo anterior está expresado en la siguiente tabla, siguiendo el orden procedimental de la escala de Likert:

<b>Criterios</b>	<b>Totalmente de acuerdo</b>	<b>De acuerdo</b>	<b>Indiferente</b>	<b>En desacuerdo</b>	<b>Totalmente en desacuerdo</b>	<b>Total</b>
Desarrollo lógico	33	27	2	0	1	<b>63</b>
Razonamiento, inductivo y deductivo.	14	40	7	2	0	<b>63</b>
Comprensión lectora.	24	33	6	0	0	<b>63</b>
Resolución de problemas.	23	35	4	0	1	<b>63</b>
Definición de conceptos.	27	34	0	1	1	<b>63</b>
Construcción de esquemas.	35	25	2	1	0	<b>63</b>
Identificación de semejanzas y diferencias.	19	37	5	2	0	<b>63</b>
Ordenamiento de ideas	19	36	6	1	1	<b>63</b>
Aplicación de procedimientos.	18	33	7	5	0	<b>63</b>
Capacidad para comparar.	22	30	8	3	0	<b>63</b>
<b>Total</b>	<b>234 (37%)</b>	<b>330 (52%)</b>	<b>47 (8%)</b>	<b>15 (2%)</b>	<b>4 (1%)</b>	<b>630 (100%)</b>

Fórmula utilizada:

$$c = \frac{\text{No puntos obtenidos}}{\text{Total de puntos}} 100\%$$

Fórmula utilizada				
$c = \frac{\text{No puntos obtenidos}}{\text{Total de puntos}} 100\%$				
$c = \frac{234}{630} 100\%$ $c = 0.37 \times 100$ $c = 37\%$	$c = \frac{330}{630} 100\%$ $c = 0.52 \times 100$ $c = 52\%$	$c = \frac{47}{630} 100\%$ $c = 0.0746 \times 100$ $c = 8\%$	$c = \frac{15}{630} 100\%$ $c = 0.0238 \times 100$ $c = 2\%$	$c = \frac{4}{630} 100\%$ $c = 0.006 \times 100$ $c = 0.1\%$

De acuerdo con estos datos, a continuación, se presenta la tabla de Chi cuadrado:

Tabla 3. Resultados chi-cuadrado prácticas evaluativas y desarrollo de competencias (Autoría propia)

VI \ VD	Desarrollo de competencias intelectuales	No desarrollo de competencias intelectuales	Total
Preparación de técnicas evaluativas adecuadas	52 (49)	3 (6)	55
Preparación de técnicas evaluativas inadecuadas	4 (7)	4 (1)	8
Total	56	7	63

Para aplicar la fórmula del chi-cuadrado hay que determinar la frecuencia esperada, la cual se siguió el procedimiento siguiente:

$$x1 = \frac{55}{63} 56$$

$$x1 = 49$$

$$x2 = \frac{55}{63} 5$$

$$x2 = 6$$

$$y1 = \frac{8}{63} 56$$

$$y1 = 7$$

$$x2 = \frac{8}{63} 7$$

$$y1 = 1$$

Aplicando la fórmula se tiene:

$$x = \sum \frac{(fo - fe)^2}{fe}$$

$$x = \frac{(52 - 49)^2}{49} + \frac{(3 - 6)^2}{6} + \frac{(4 - 7)^2}{7} + \frac{(4 - 1)^2}{1}$$

$$x = \frac{(3)^2}{49} + \frac{(-3)^2}{6} + \frac{(-3)^2}{7} + \frac{(3)^2}{1}$$

$$x = \frac{9}{49} + \frac{9}{6} + \frac{9}{7} + \frac{9}{1}$$

$$x = 0.18 + 1.5 + 1.28 + 9$$

$$x = 11.96$$

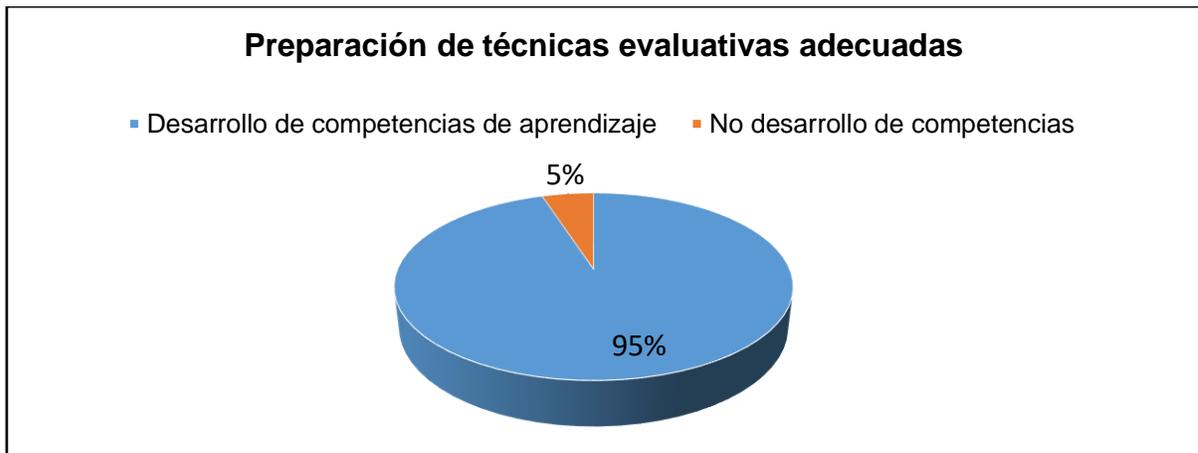
**Regla de decisión:**

De acuerdo con lo obtenido,  $x^2$  calculado es de 11.96; el valor crítico con nivel de confianza de 95%, nivel de significación de 0.5 y  $(2-1) (2-1) = 1$  grado de libertad es 3.841.

Luego,  $x_c^2 > x_{0.95,1}^2$  es decir,  $11.96 > 3.841$ , por lo que, se rechaza la hipótesis nula, lo que significa que, la preparación de técnicas evaluativas del docente en el proceso de enseñanza aprendizaje, contribuye significativamente en el desarrollo de competencias intelectuales de los estudiantes de formación posgraduada.

Esto se puede apreciar mejor en los siguientes diagramas circulares, que combinan el desarrollo de prácticas evaluativas con el desarrollo de competencias, según la secuencia de las hipótesis nulas:

**Figura 20- Relación prácticas evaluativas adecuadas y desarrollo de competencias**

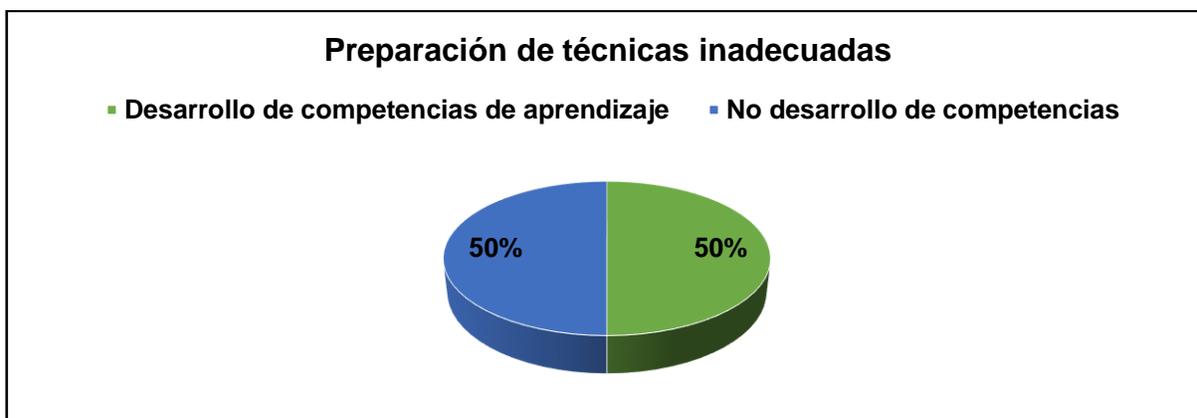


En correspondencia con los datos sistematizados sobre la relación entre variables (figura 20), se determinó que cuando los docentes preparan técnicas evaluativas de forma adecuada, es decir, planifican la evaluación y señalan los objetivos a lograr, entonces el 95% de los estudiantes desarrollan sus competencias

intelectuales. En ese sentido, hay una relación directa entre las variables independiente y dependiente.

Situación diferente sucede cuando la preparación de técnicas evaluativas no es la adecuada. Al respecto, se presenta el siguiente diagrama circular:

**Figura 21- Relación entre preparación inadecuada de técnicas evaluativas y desarrollo de competencias**



De acuerdo con la figura 21, cuando los docentes no preparan adecuadamente las técnicas evaluativas, es decir, no establecen objetivos y criterios de evaluación para una actividad de enseñanza-aprendizaje, entonces el 50% de los estudiantes desarrollan sus competencias intelectuales; por lo tanto, no existe una relación directa entre ambas variables.

## **5.2 Hipótesis específica 2: Aplicación de técnicas de evaluación y su impacto en el desarrollo de competencias procedimentales.**

Los resultados que forman parte de esta hipótesis se organizan por variables (independiente y dependiente), las cuales son definidas de manera operativa, siguiendo la lógica de los indicadores establecidos en el capítulo III. A continuación, se presentan los resultados por las variables.

### **a) Aplicación de técnicas**

Se entiende por aplicación de técnicas al procedimiento por el cual el docente lleva a cabo la evaluación, haciendo uso de instrumentos que incorporan tanto el

desarrollo como la medición de habilidades y competencias involucradas en el proceso de aprendizaje en los estudiantes.

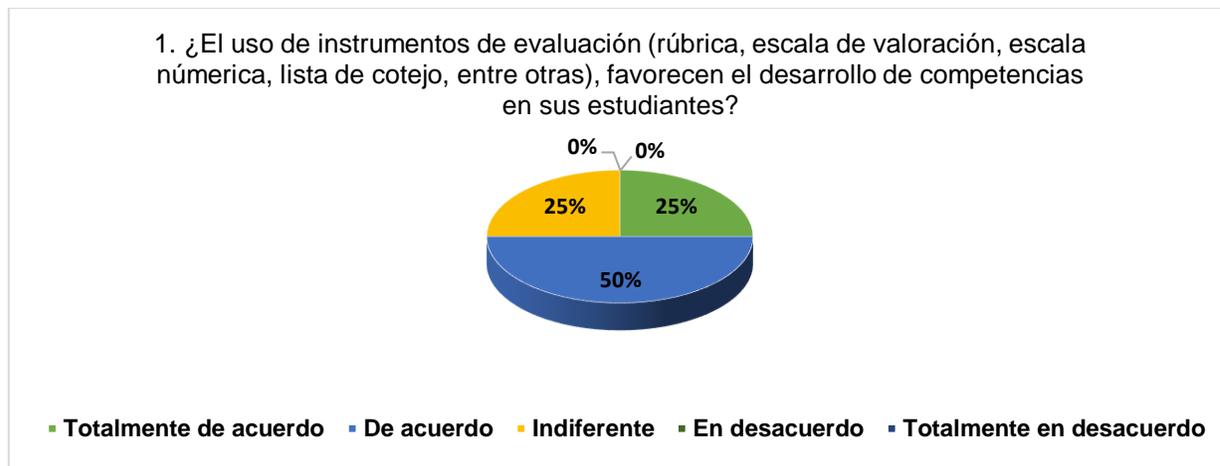
Desde esta perspectiva, a continuación, se presentan, de manera inductiva, los datos registrados por cada ítem para luego organizar la tabla general correspondiente a esta variable.

1. ¿El uso de instrumentos de evaluación (rúbrica, escala de valoración, escala numérica, lista de cotejo, entre otras), favorecen el desarrollo de competencias en sus estudiantes?

Alternativa de respuestas	Frecuencia Observada	Porcentaje
Totalmente de acuerdo	1	25%
De acuerdo	2	50%
Indiferente	1	25%
En desacuerdo	0	0%
Totalmente en desacuerdo	0	0%
Total	4	100%

El uso de instrumentos de evaluación, según revela esta pregunta, se encuentra en totalmente de acuerdo (25%), de acuerdo (50%), indiferente (25%); lo que equivale decir, que para tres de los docentes el uso de los diferentes instrumentos de evaluación, favorecen el desarrollo de competencias en los estudiantes, mientras que para uno de ellos le es indiferente el uso de estos. A continuación, la figura que reitera los datos revelados.

**Figura 22- Uso de instrumentos de evaluación**

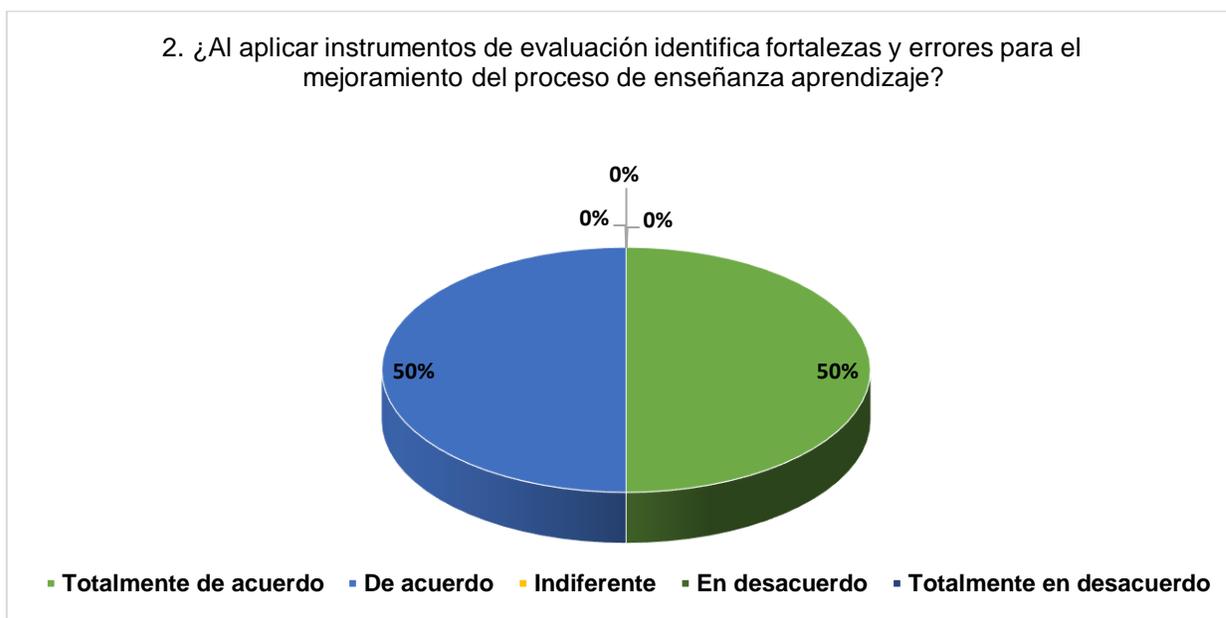


2. ¿Al aplicar instrumentos de evaluación identifica fortalezas y errores para el mejoramiento del proceso de enseñanza aprendizaje?

Alternativa de respuestas	Frecuencia Observada	Porcentaje
Totalmente de acuerdo	2	50%
De acuerdo	2	50%
Indiferente	0	0%
En desacuerdo	0	0%
Totalmente en desacuerdo	0	0%
Total	4	100%

La aplicación de instrumentos de evaluación, según revela esta pregunta, se encuentra en totalmente de acuerdo (50%) y de acuerdo (50%), lo que equivale a decir, que los docentes aplican instrumentos de evaluación para identificar fortalezas y errores para el mejoramiento del proceso de enseñanza aprendizaje. A continuación, la figura que reitera los datos revelados.

Figura 23- Identificación de fortalezas y errores

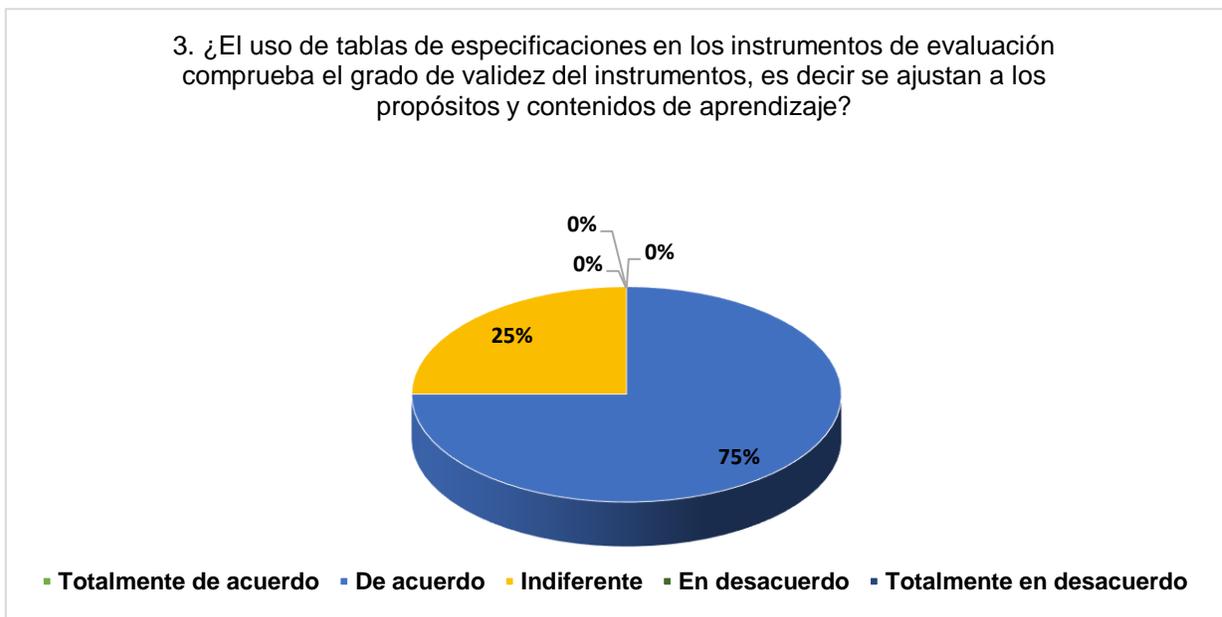


3. ¿El uso de tablas de especificaciones en los instrumentos de evaluación comprueba el grado de validez del instrumento, es decir se ajustan a los propósitos y contenidos de aprendizaje?

Alternativa de respuestas	Frecuencia Observada	Porcentaje
Totalmente de acuerdo	0	0%
De acuerdo	3	75%
Indiferente	1	25%
En desacuerdo	0	0%
Totalmente en desacuerdo	0	0%
Total	4	100%

El uso de tablas de especificaciones, según revela esta pregunta, se encuentra en de acuerdo (75%) e indiferente (25%), lo que equivale a decir, que los docentes usan tablas de especificaciones para comprobar el grado de validez, pues esto se ajusta a los propósitos y contenidos de aprendizaje. A continuación, la figura que reitera los datos revelados.

Figura 24- Utilización de tabla de especificaciones

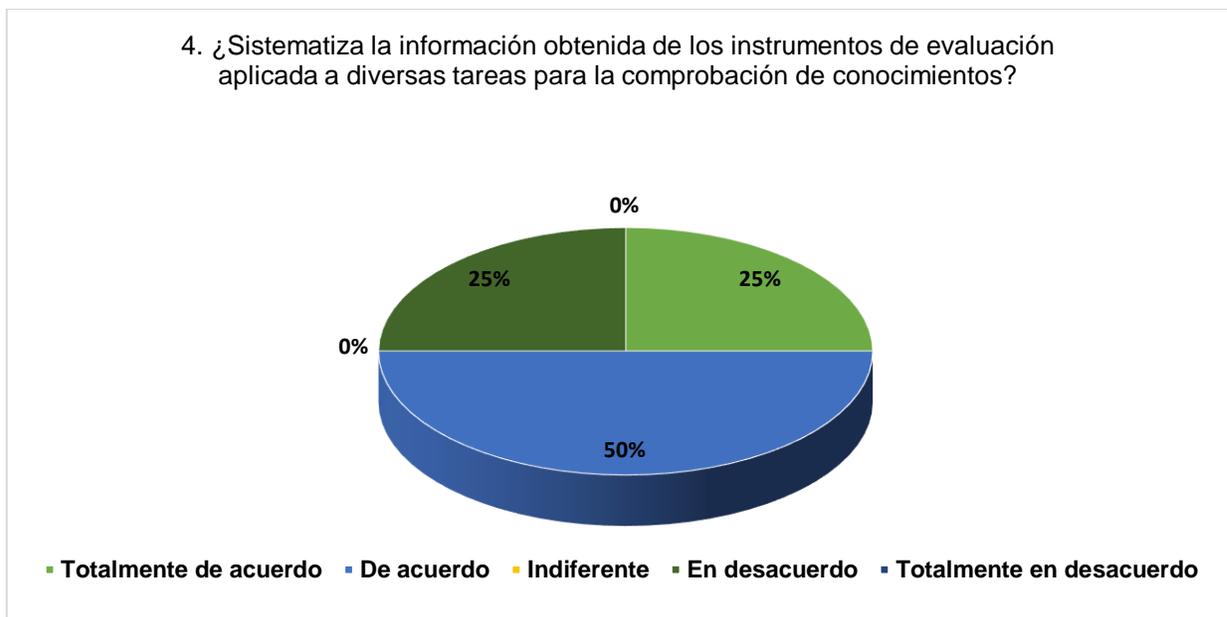


4. ¿Sistematiza la información obtenida de los instrumentos de evaluación aplicada a diversas tareas para la comprobación de conocimientos?

Alternativa de respuestas	Frecuencia Observada	Porcentaje
Totalmente de acuerdo	1	25%
De acuerdo	2	50%
Indiferente	0	0%
En desacuerdo	1	25%
Totalmente en desacuerdo	0	0%
Total	4	100%

Sistematizar la información, según revela esta pregunta. Se encuentra en totalmente de acuerdo (25%), de acuerdo (50%) y en desacuerdo (25%), lo que equivale a decir, que los docentes comprueban los conocimientos de los estudiantes a partir de la sistematización de información recolectada en los instrumentos de evaluación. A continuación, la figura que reitera los datos revelados.

Figura 25- Comprobación de conocimientos

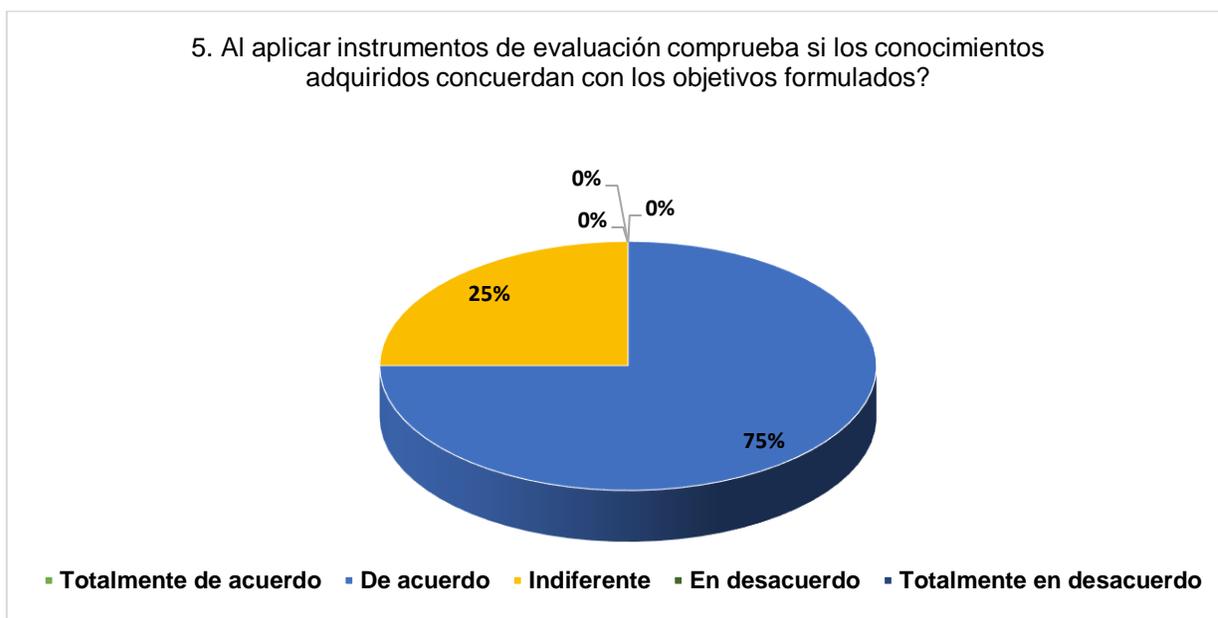


5. ¿Al aplicar instrumentos de evaluación comprueba si los conocimientos adquiridos concuerdan con los objetivos formulados?

Alternativa de respuestas	Frecuencia Observada	Porcentaje
Totalmente de acuerdo	0	0%
De acuerdo	3	75%
Indiferente	1	25%
En desacuerdo	0	0%
Totalmente en desacuerdo	0	0%
Total	4	100%

La aplicación de instrumentos de evaluación, según revela esta pregunta, se encuentra en de acuerdo (75%) e indiferente (25%), lo que equivale decir que los docentes aplican instrumentos de evaluación para comprobar que los conocimientos adquiridos por los estudiantes concuerden con los objetivos formulados. A continuación, la figura que reitera los datos revelados.

Figura 26- Logro de objetivos

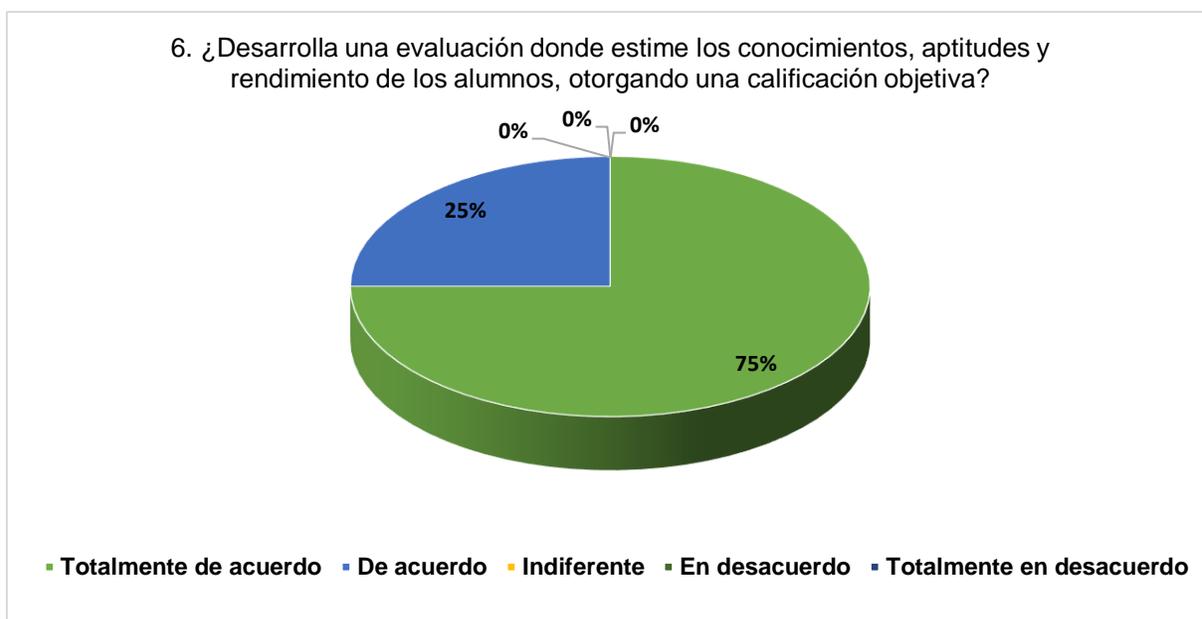


6. ¿Desarrolla una evaluación donde estime los conocimientos, aptitudes y rendimiento de los alumnos, otorgando una calificación objetiva?

Alternativa de respuestas	Frecuencia Observada	Porcentaje
Totalmente de acuerdo	3	75%
De acuerdo	1	25%
Indiferente	0	0%
En desacuerdo	0	0%
Totalmente en desacuerdo	0	0%
Total	0	100%

Una calificación objetiva, según revela esta pregunta que, de los cuatro profesores, tres están totalmente de acuerdo (75%) y uno de ellos está de acuerdo (25%); esto significa que los docentes otorgan calificaciones objetivas al utilizar una evaluación donde estime conocimientos, aptitudes y rendimiento de los alumnos. A continuación, la figura que reitera los datos revelados.

**Figura 27- Calificación objetiva**

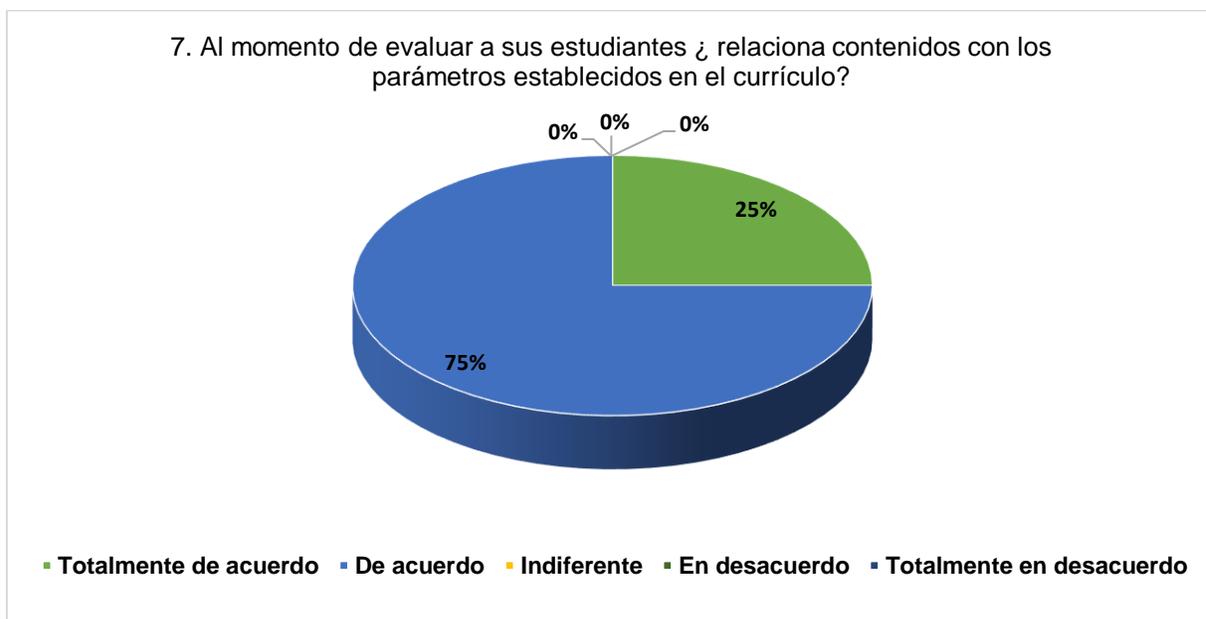


7. Al momento de evaluar a sus estudiantes ¿relaciona contenidos con los parámetros establecidos en el currículo?

Alternativa de respuestas	Frecuencia Observada	Porcentaje
Totalmente de acuerdo	1	25%
De acuerdo	3	75%
Indiferente	0	0%
En desacuerdo	0	0%
Totalmente en desacuerdo	0	0%
Total	4	100%

La relación de los contenidos con los parámetros establecidos en el currículo, según revela que, de los cuatro maestros, uno de ellos está totalmente de acuerdo (25%) y tres de ellos está de acuerdo (75%); esto evidencia que los docentes relacionan los contenidos con el currículo, al momento de aplicar una evaluación a sus estudiantes. A continuación, la figura que reitera los datos revelados.

Figura 28- Relación con contenidos del currículo



Todo lo anterior está expresado en la siguiente tabla, siguiendo el orden procedimental de la escala de Likert:

<b>Criterios</b>	<b>Totalmente de acuerdo</b>	<b>De acuerdo</b>	<b>Indiferente</b>	<b>En desacuerdo</b>	<b>Totalmente en desacuerdo</b>	<b>Total</b>
Uso de instrumentos de evaluación.	1	2	1	0	0	4
Identificación de fortalezas y errores.	2	2	0	0	0	4
Utilización de tabla de especificaciones.	0	3	1	0	0	4
Comprobación de conocimientos.	1	2	0	1	0	4
Logro de objetivos.	0	3	1	0	0	4
Calificación objetiva.	3	1	0	0	0	4
Relación con contenidos del currículo.	1	3	0	0	0	4
<b>Total</b>	<b>8 (28)</b>	<b>16 (57)</b>	<b>3 (11)</b>	<b>1 (4)</b>	<b>0</b>	<b>28 (100)</b>

Fórmula utilizada:

$$c = \frac{\text{No puntos obtenidos}}{\text{Total de puntos}} 100\%$$

$$c = \frac{28}{35} 100\%$$

$$c = 0.80 \times 100$$

$$c = 80\%$$

En correspondencia con la evaluación normativa establecida para cada variable se llegó al resultado que el 80% de los docentes (es decir, 3 de 4) aplican técnicas de evaluación, según lo planificado; lo que equivale decir que el uso de instrumentos de evaluación, la identificación de fortalezas y errores, el uso de tabla de especificaciones y todo lo que se asocia a esta variable impacta en los procesos de aprendizaje, según tendencia de la variable dependiente a determinar.

## b) Competencias procedimentales

Se entiende por competencias procedimentales, a la capacidad que tiene el estudiante para procesar ideas y pensamientos adquiridos durante el proceso de aprendizaje, cuyo fin consiste en organizar, diseñar, resolver problemas prácticos, aplicar, jerarquizar y relacionar datos aprendidos de manera teórica, es decir, desarrollar la capacidad del saber hacer.

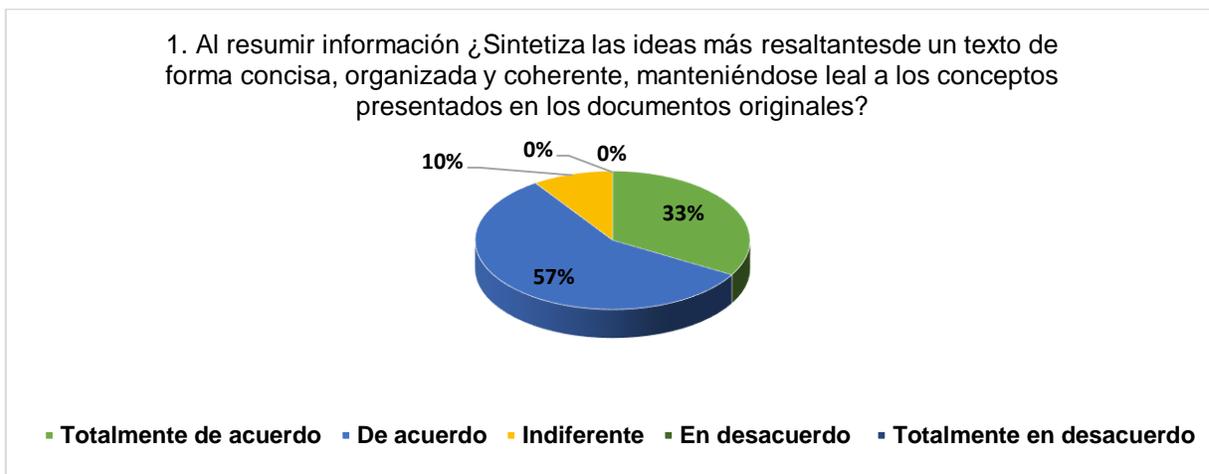
Desde esta perspectiva, a continuación, se presentan, de manera inductiva, los datos registrados por cada ítem para luego organizar la tabla general correspondiente a esta variable.

1. Al resumir información ¿Sintetiza las ideas más resaltantes de un texto de forma concisa, organizada y coherente, manteniéndose leal a los conceptos presentados en los documentos originales?

<b>Alternativas de respuestas</b>	<b>Frecuencia observada</b>	<b>Porcentualidad</b>
Totalmente de acuerdo	21	33%
De acuerdo	36	57%
Indiferente	6	10%
En desacuerdo	0	0%
Totalmente en desacuerdo	0	0%
Total	63	100%

La capacidad de resumir información, según revela esta pregunta, se encuentra en totalmente de acuerdo (33%), de acuerdo (57%) e indiferente (10%). Esto indica que un 57 % de los estudiantes tienen la capacidad de sintetizar las ideas principales de textos proporcionados por los docentes de forma concisa, organizada y coherente. A continuación, la figura que reitera los datos revelados.

**Figura 29- Capacidad para resumir**

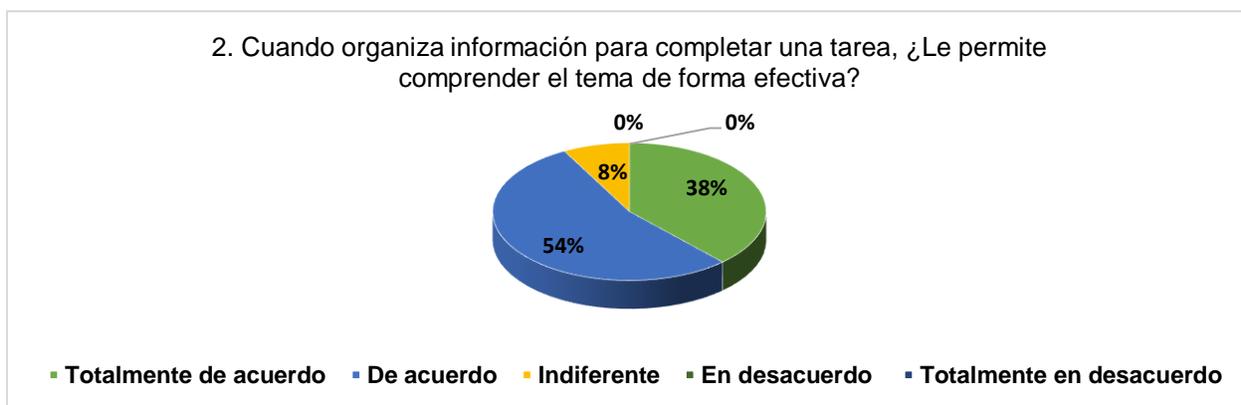


2. Cuando organiza información para completar una tarea, ¿Le permite comprender el tema de forma efectiva?

Alternativas de respuestas	Frecuencia observada	Porcentualidad
Totalmente de acuerdo	24	38%
De acuerdo	34	54%
Indiferente	5	8%
En desacuerdo	0	0%
Totalmente en desacuerdo	0	0%
Total	63	100%

La capacidad de organizar información, según revela esta pregunta, se encuentra en totalmente de acuerdo (38%), de acuerdo (54%) e indiferente (8%). Esto indica que un 54% de los estudiantes tienen la capacidad de organizar información para comprender contenidos de forma efectiva. A continuación, la figura que reitera los datos revelados.

**Figura 30- Organización de la información**

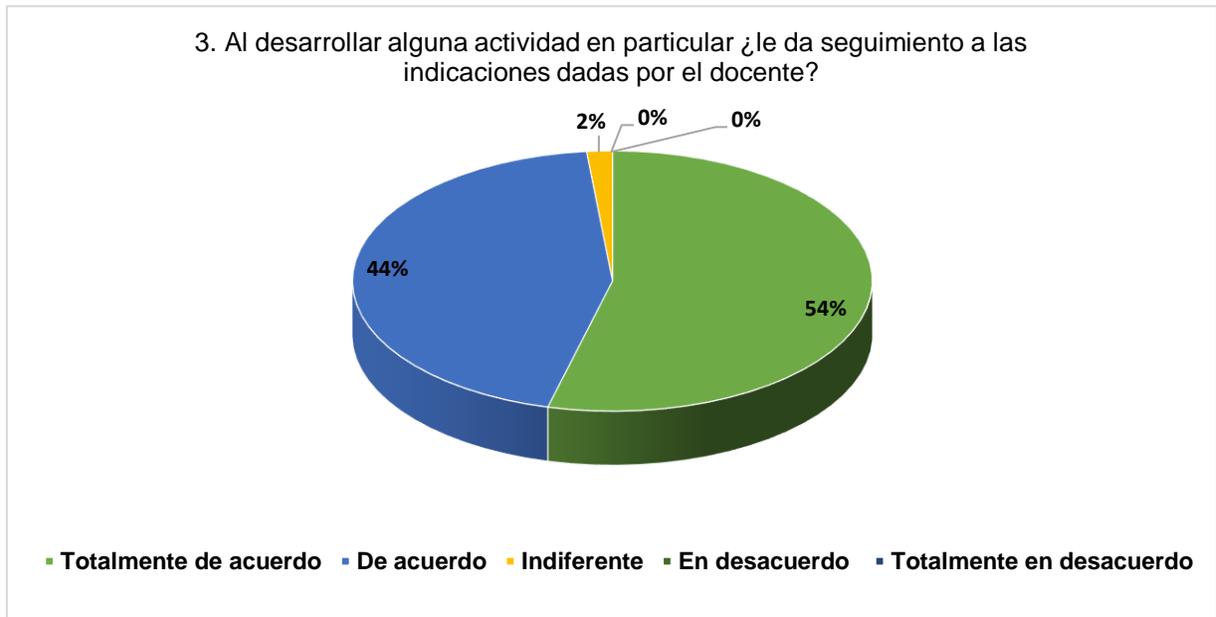


3. Al desarrollar alguna actividad en particular ¿le da seguimiento a las indicaciones dadas por el docente?

Alternativas de respuestas	Frecuencia observada	Porcentualidad
Totalmente de acuerdo	34	54%
De acuerdo	28	44%
Indiferente	1	2%
En desacuerdo	0	0%
Totalmente en desacuerdo	0	0%
Total	63	100%

El seguimiento de indicaciones, según revela esta pregunta, se encuentra en totalmente de acuerdo (54%), de acuerdo (44%) e indiferente (2%). Esto indica que un 54% de los estudiantes siguen indicaciones dadas por el docente al momento de desarrollar las actividades planteadas. A continuación, la figura que reitera los datos revelados.

Figura 31- Capacidad para seguir indicaciones

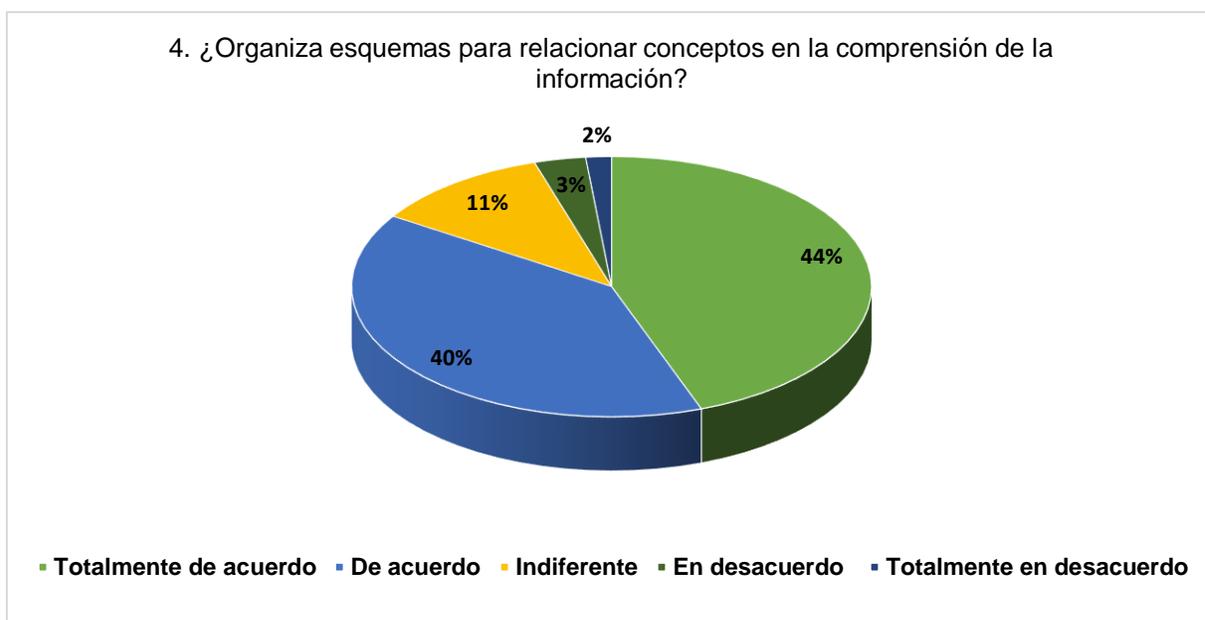


4. ¿Organiza esquemas para relacionar conceptos en la comprensión de la información?

Alternativas de respuestas	Frecuencia observada	Porcentualidad
Totalmente de acuerdo	28	44%
De acuerdo	25	40%
Indiferente	7	11%
En desacuerdo	2	3%
Totalmente en desacuerdo	1	2%
Total	63	100.0%

La capacidad de organizar esquemas para la relación de conceptos, según revela esta pregunta, se encuentra en totalmente de acuerdo (44%), de acuerdo (40%), indiferente (11%), en desacuerdo (3%) y totalmente en desacuerdo (2%). Esto indica que el 44% de los estudiantes tienen la capacidad de relacionar conceptos para la comprensión de la información, a partir de la organización de esquemas. A continuación, la figura que reitera los datos revelados.

Figura 32- Diseño de planes de relación de conceptos

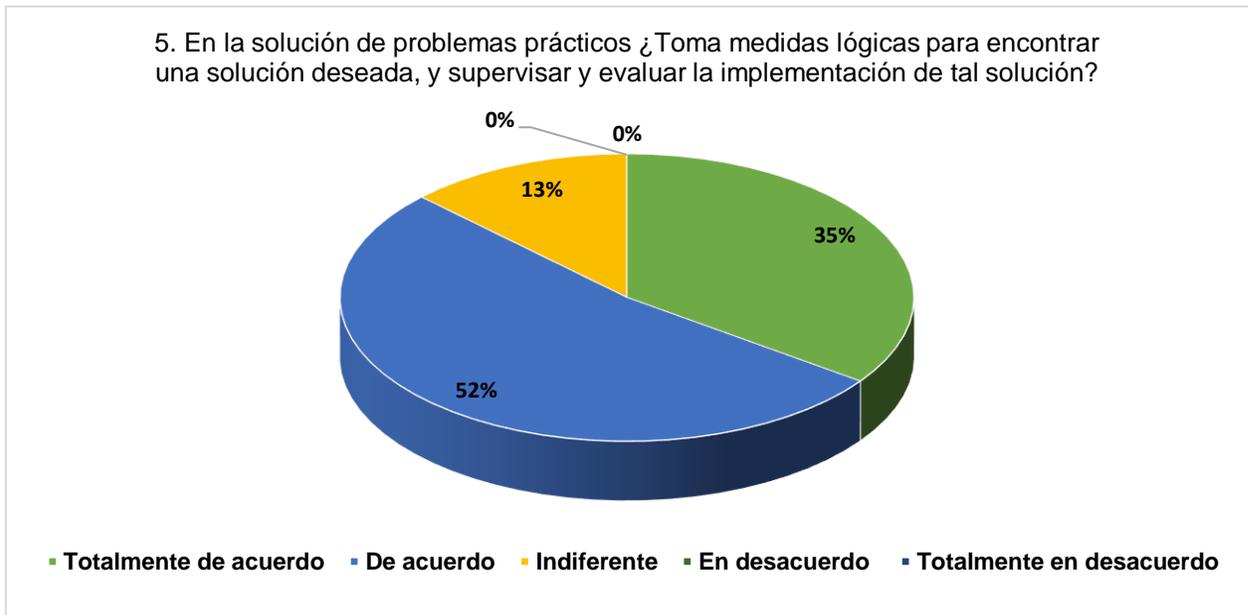


5. En la solución de problemas prácticos ¿Toma medidas lógicas para encontrar una solución deseada, y supervisar y evaluar la implementación de tal solución?

Alternativas de respuestas	Frecuencia observada	Porcentualidad
Totalmente de acuerdo	22	35%
De acuerdo	33	52%
Indiferente	8	13%
En desacuerdo	0	0%
Totalmente en desacuerdo	0	0%
Total	63	100%

En la solución de problemas prácticos, según revela esta pregunta, se encuentra en totalmente de acuerdo (35%), de acuerdo (33%) e indiferente (13%). Esto indica que un 52% de los estudiantes toman medidas lógicas en la solución de problemas planteados por el docente. A continuación, la figura que reitera los datos revelados.

Figura 33- Habilidades para la resolución de problemas prácticos

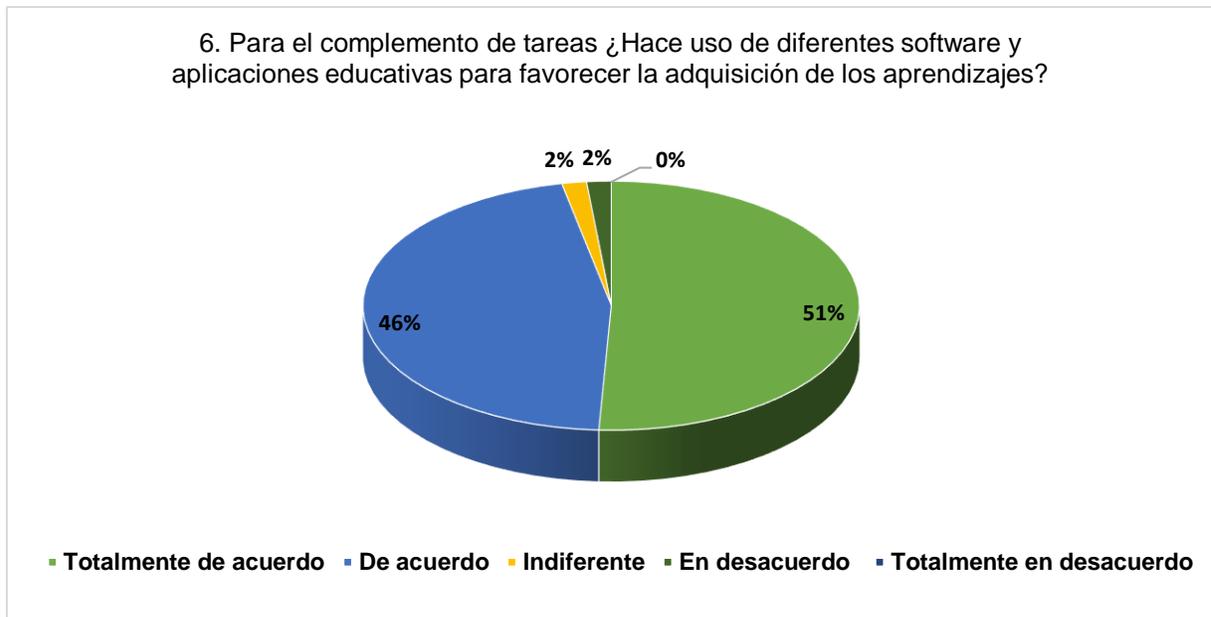


6. Para el complemento de tareas ¿Hace uso de diferentes software y aplicaciones educativas para favorecer la adquisición de los aprendizajes?

Alternativas de respuestas	Frecuencia observada	Porcentualidad
Totalmente de acuerdo	32	51%
De acuerdo	29	46%
Indiferente	1	2%
En desacuerdo	1	2%
Totalmente en desacuerdo	0	0%
Total	63	100%

La utilización de recursos tecnológicos, según revela esta pregunta, se encuentra en totalmente de acuerdo (51%), de acuerdo (46%), indiferente (2%) y en desacuerdo (2%). Esto indica que la mayoría de estudiantes 51% hace uso de diferentes software y aplicaciones educativas para el desarrollo de tareas y así favorecer la adquisición de los aprendizajes. A continuación, la figura que reitera los datos revelados.

**Figura 34- Utilización de recursos tecnológicos**



Todo lo anterior está expresado en la siguiente tabla, siguiendo el orden procedimental de la escala de Likert:

<b>Criterios</b>	<b>Totalmente de acuerdo</b>	<b>De acuerdo</b>	<b>Indiferente</b>	<b>En desacuerdo</b>	<b>Totalmente en desacuerdo</b>	<b>Total</b>
Capacidad para resumir.	21	36	6	0	0	<b>63</b>
Organización de información.	24	34	5	0	0	<b>63</b>
Capacidad para seguir indicaciones.	34	28	1	0	0	<b>63</b>
Capacidad para diseñar planes de relación de conceptos.	28	25	7	2	1	<b>63</b>
Habilidades para resolver problemas prácticos.	22	33	8	0	0	<b>63</b>
Utilización de recursos tecnológicos.	32	29	1	1	0	<b>63</b>
<b>Total</b>	<b>161 (43%)</b>	<b>185 (49%)</b>	<b>28 (7%)</b>	<b>3 (0.7%)</b>	<b>1 (0.3%)</b>	<b>378</b>

Fórmula utilizada:

$$c = \frac{\text{No puntos obtenidos}}{\text{Total de puntos}} 100\%$$

<b>Fórmula utilizada</b>				
$c = \frac{\text{No puntos obtenidos}}{\text{Total de puntos}} 100\%$				
$c = \frac{161}{378} 100\%$	$c = \frac{185}{378} 100\%$	$c = \frac{28}{378} 100\%$	$c = \frac{3}{378} 100\%$	$c = \frac{1}{378} 100\%$
$c = 0.43 \times 100$	$c = 0.49 \times 100$	$c = 0.074 \times 100$	$c = 0.008 \times 100$	$c = 0.003 \times 100$
$c = 43\%$	$c = 49\%$	$c = 7\%$	$c = 0.7\%$	$c = 0.3\%$

De acuerdo con estos datos, a continuación, se presenta la tabla de Chi cuadrado:

VI \ VD	Desarrollo de competencias procedimentales	No desarrollo de competencias procedimentales	Total
Aplicación de técnicas evaluativas adecuadas	40 (31)	4 (13)	44
Aplicación de técnicas evaluativas inadecuadas	5 (14)	14 (5)	19
<b>Total</b>	<b>45</b>	<b>18</b>	<b>63</b>

Para aplicar la fórmula del chi-cuadrado hay que determinar la frecuencia esperada, la cual se siguió el procedimiento siguiente:

$$x1 = \frac{44}{63} 45$$

$$x1 = 31$$

$$x2 = \frac{44}{63} 18$$

$$x2 = 13$$

$$y1 = \frac{19}{63} 45$$

$$y1 = 14$$

$$y2 = \frac{19}{63} 18$$

$$y2 = 5$$

Aplicando la fórmula se tiene:

$$x = \sum \frac{(fo - fe)^2}{fe}$$

$$x = \frac{(40 - 31)^2}{31} + \frac{(4 - 13)^2}{13} + \frac{(5 - 14)^2}{14} + \frac{(14 - 5)^2}{5}$$

$$x = \frac{(9)^2}{31} + \frac{(-9)^2}{13} + \frac{(-9)^2}{14} + \frac{(9)^2}{5}$$

$$x = \frac{81}{31} + \frac{81}{13} + \frac{81}{14} + \frac{81}{5}$$

$$x = 2.61 + 6.23 + 5.78 + 16.2$$

$$x = \mathbf{30.82}$$

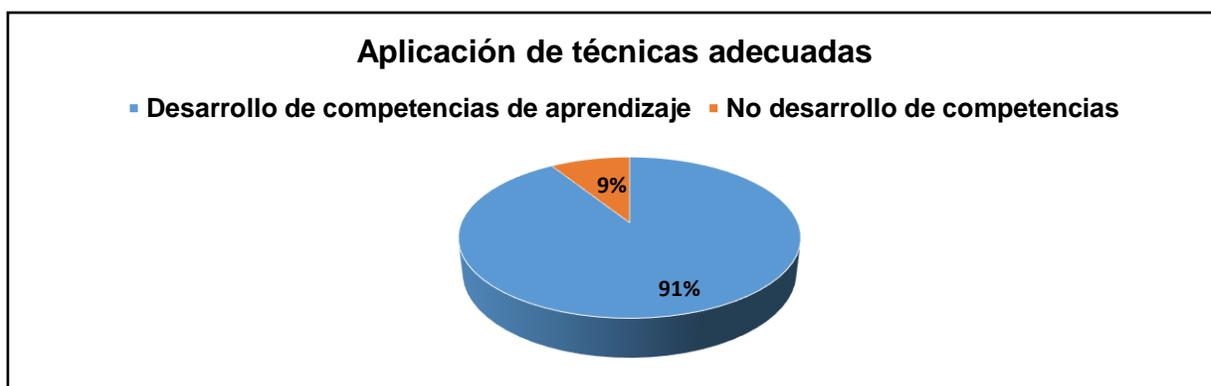
### Regla de decisión:

De acuerdo con lo obtenido,  $\chi^2$  calculado es de 11.96; el valor crítico con nivel de confianza de 95%, nivel de significación de 0.5 y  $(2-1) (2-1) = 1$  grado de libertad es 3.841.

Luego,  $\chi_c^2 > \chi_{0.95,1}^2$  es decir,  $30.82 > 3.841$ , por lo que, se rechaza la hipótesis nula, lo que significa que, la aplicación de técnicas evaluativas del docente durante el proceso de enseñanza aprendizaje, contribuye significativamente en el desarrollo de competencias procedimentales del estudiante.

Esto se puede apreciar mejor en los siguientes diagramas circulares, que combinan el desarrollo de prácticas evaluativas con el desarrollo de competencias, según la secuencia de las hipótesis nulas:

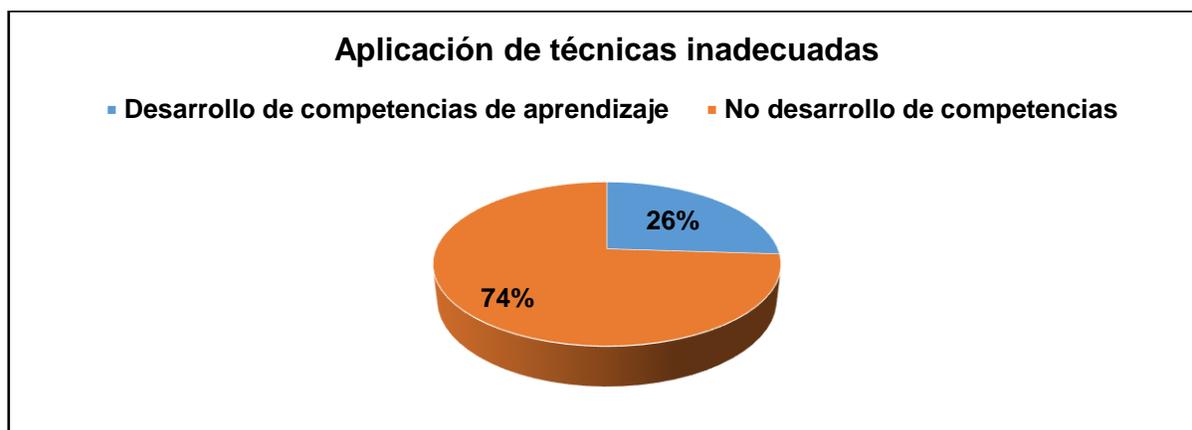
Figura 35- Relación prácticas evaluativas adecuadas y desarrollo de competencias



En correspondencia con los datos sistematizados sobre la relación entre variables (figura 35), se determinó que cuando los docentes aplican técnicas evaluativas de forma adecuada, es decir, desarrollan actividades, aplican diversidad de instrumentos, comprueban conocimientos, entonces el 91% de los estudiantes desarrollan sus competencias procedimentales. En ese sentido, hay una relación directa entre las variables independiente y dependiente.

Situación diferente sucede cuando la aplicación de técnicas evaluativas no es la adecuada. Al respecto, se presenta el siguiente diagrama circular:

Figura 36- Relación entre preparación inadecuada de técnicas evaluativas y desarrollo de competencias



De acuerdo con la figura 36, cuando los docentes no preparan adecuadamente las técnicas evaluativas, es decir, no aplican instrumentos de evaluación pertinentes para una actividad de enseñanza-aprendizaje, entonces el 26% de los estudiantes (5 de 19 estudiantes) desarrollan sus competencias procedimentales; por lo tanto, existe una relación directa entre ambas variables.

### **5.3 Hipótesis específica 3: El análisis de tareas y su impacto en el desarrollo de competencias actitudinales.**

Los resultados que forman parte de esta hipótesis se organizan por variables (independiente y dependiente), las cuales son definidas de manera operativa, siguiendo la lógica de los indicadores establecidos en el capítulo III. A continuación, se presentan los resultados por las variables.

#### **c) Análisis de tareas**

Es el análisis que realiza el docente sobre el tipo de ítems, su nivel de dificultad y comprensión para los estudiantes sobre los contenidos desarrollados, permitiendo así la identificación de habilidades y destrezas, señalando soluciones correctas e incorrectas, así como las recomendaciones necesarias de acuerdo con las características de estas.

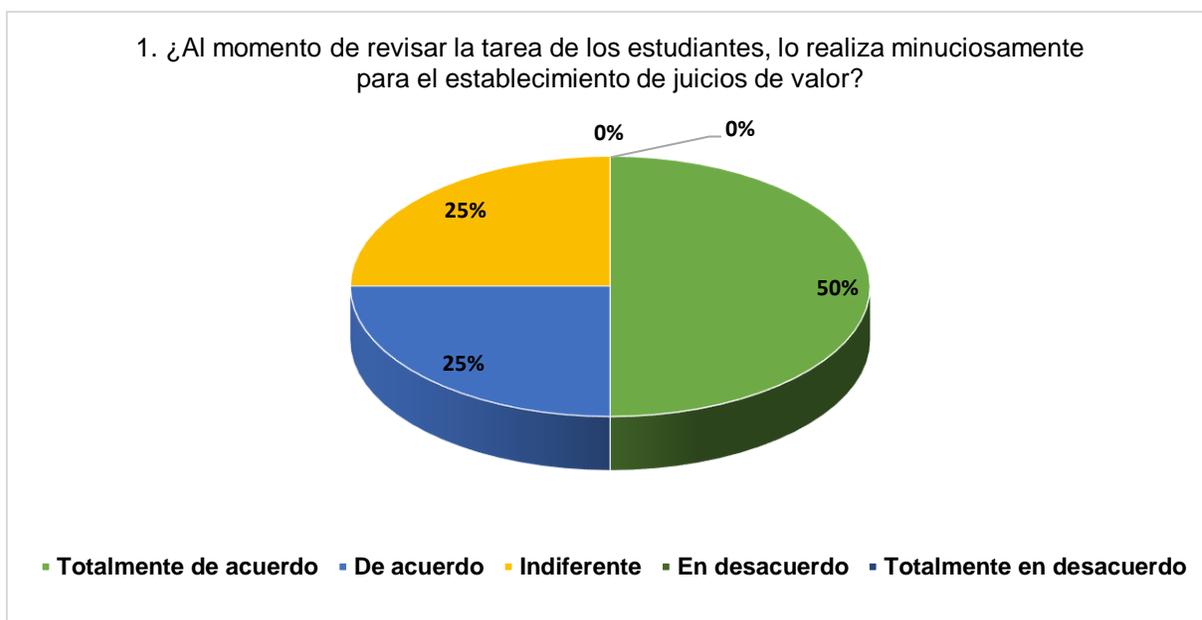
Desde esta perspectiva, a continuación, se presentan, de manera inductiva, los datos registrados por cada ítem para luego organizar la tabla general correspondiente a esta variable.

1. ¿Al momento de revisar la tarea de los estudiantes lo realiza minuciosamente para el establecimiento de juicios de valor?

Alternativa de respuestas	Frecuencia Observada	Porcentaje
Totalmente de acuerdo	2	50%
De acuerdo	1	25%
Indiferente	1	25%
En desacuerdo	0	0%
Totalmente en desacuerdo	0	0%
Total	4	100%

En la revisión de tareas, según revela esta pregunta, de los cuatro maestros dos se encuentran en, totalmente de acuerdo (50%) y los otros dos, uno de acuerdo (25%) e indiferente (25%), lo que equivale decir, que al revisar las tareas de sus estudiantes lo realizan minuciosamente para establecer juicios de valor sobre su práctica evaluativa. A continuación, la figura que reitera los datos revelados.

**Figura 37- Revisión de tarea**

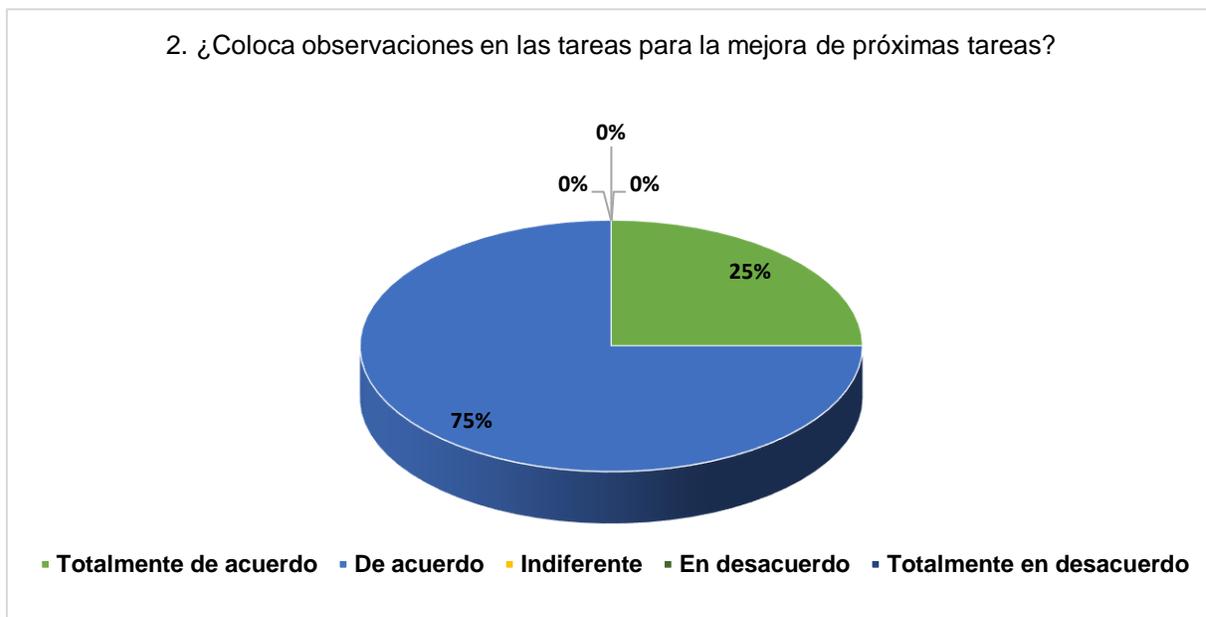


2. ¿Coloca observaciones en las tareas para la mejora de próximas tareas?

Alternativa de respuestas	Frecuencia Observada	Porcentaje
Totalmente de acuerdo	1	25%
De acuerdo	3	75%
Indiferente	0	0%
En desacuerdo	0	0%
Totalmente en desacuerdo	0	0%
Total	4	100%

Colocar observaciones en las tareas, según revela esta pregunta, de los cuatro maestros, tres están de acuerdo (75%) y uno de ellos totalmente de acuerdo (25%); lo que equivale a decir, que al colocar observaciones en las tareas mejora los resultados en las próximas actividades desarrolladas por los alumnos. A continuación, la figura que reitera los datos revelados.

Figura 38- Consejos para la mejora de resultados

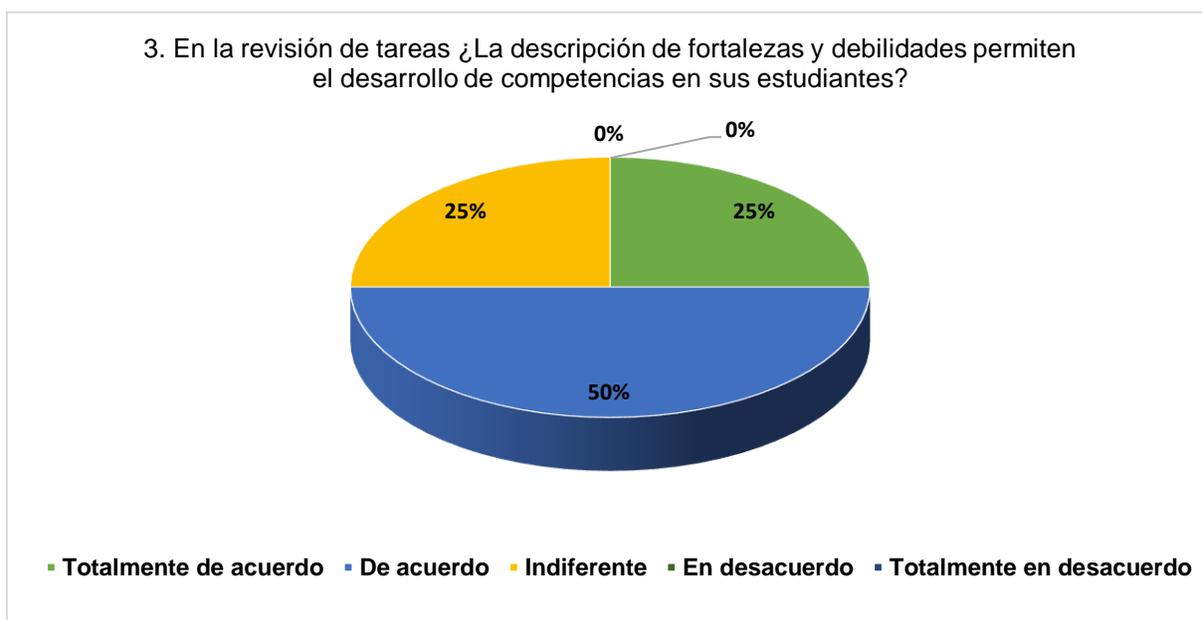


3. En la revisión de tareas ¿La descripción de fortalezas y debilidades permiten el desarrollo de competencias en sus estudiantes?

Alternativa de respuestas	Frecuencia Observada	Porcentaje
Totalmente de acuerdo	1	25%
De acuerdo	2	50%
Indiferente	1	25%
En desacuerdo	0	0%
Totalmente en desacuerdo	0	0%
Total	4	100%

La descripción de fortalezas y debilidades, según revela esta pregunta, se encuentra en totalmente de acuerdo (25%), de acuerdo (50%) e indiferente (25%), lo que implica que los maestros, al momento de revisar las tareas de sus estudiantes, describen fortalezas y debilidades, generando, de esta manera el desarrollo de competencias en sus estudiantes. A continuación, la figura que reitera los datos revelados.

Figura 39- Descripción de fortalezas y debilidades

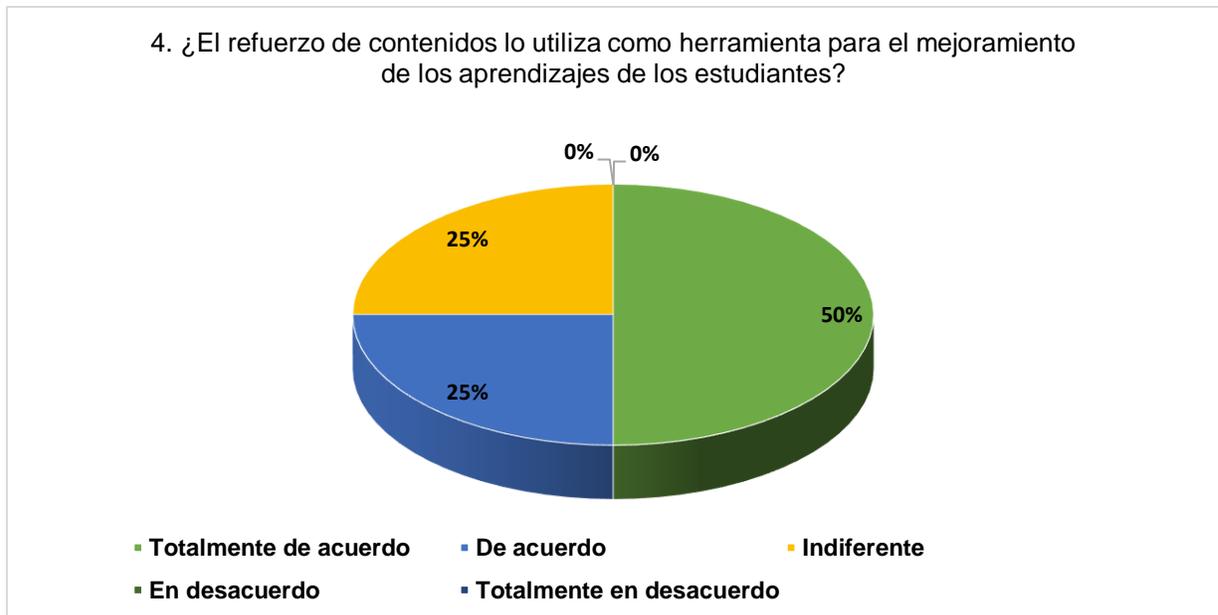


4. ¿El refuerzo de contenidos lo utiliza como herramienta para el mejoramiento de los aprendizajes de los estudiantes?

Alternativa de respuestas	Frecuencia Observada	Porcentaje
Totalmente de acuerdo	2	50%
De acuerdo	1	25%
Indiferente	1	25%
En desacuerdo	0	0%
Totalmente en desacuerdo	0	0%
Total	4	100%

Reforzar contenidos, según revela esta pregunta, se encuentra en totalmente de acuerdo (50%), de acuerdo (25%) e indiferente (25%), lo que equivale a decir, que los maestros mejoran los aprendizajes de los estudiantes, a partir del refuerzo de contenidos. A continuación, la figura que reitera los datos revelados.

Figura 40- Refuerzo de contenido

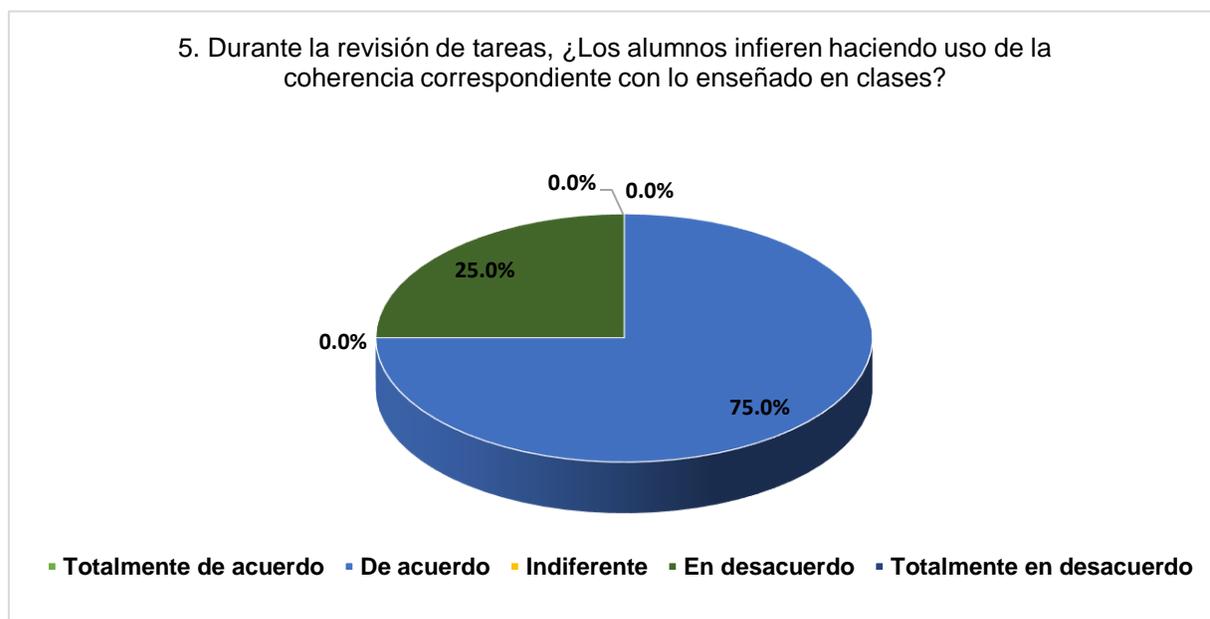


5. Durante la revisión de tareas, ¿los alumnos infieren haciendo uso de la coherencia correspondiente con lo enseñado en las clases?

Alternativa de respuestas	Frecuencia Observada	Porcentaje
Totalmente de acuerdo	0	0%
De acuerdo	3	75%
Indiferente	0	0%
En desacuerdo	1	25%
Totalmente en desacuerdo	0	0%
Total	4	100%

Tres de los cuatro maestros (75%), según revela esta pregunta, indicaron que, durante la revisión de tareas, verifican que los alumnos infieren coherentemente, de acuerdo con lo enseñado en las clases. A continuación, la figura que reitera los datos revelados.

Figura 41- Coherencia de ideas

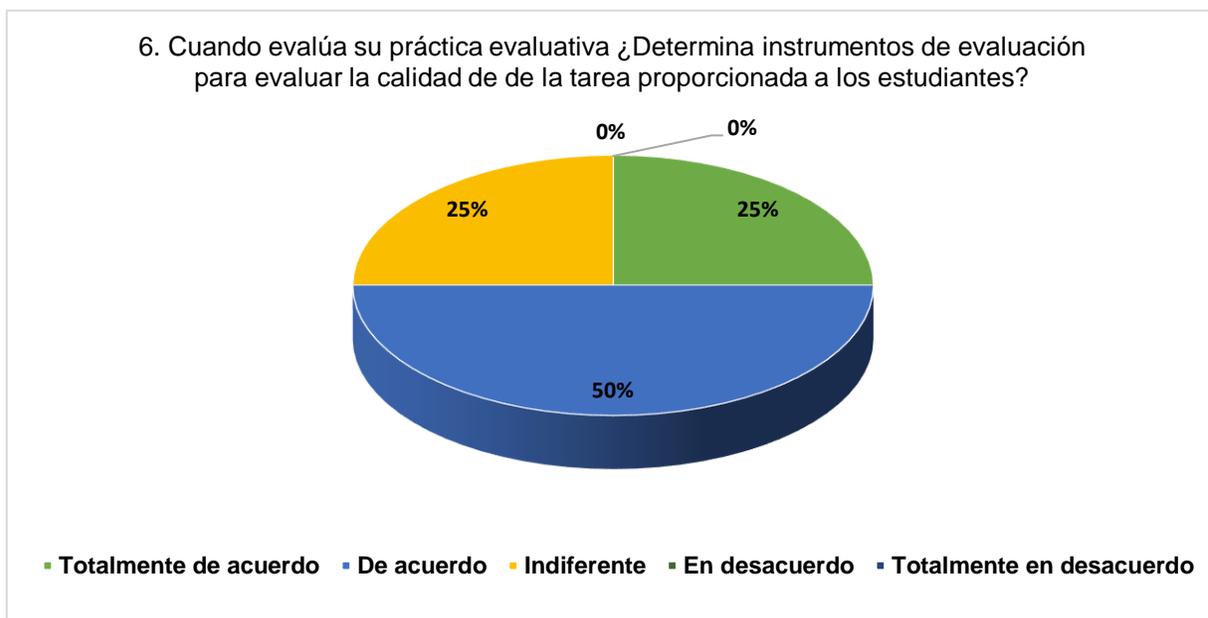


6. Cuando evalúa su práctica evaluativa ¿Determina instrumentos de evaluación para evaluar la calidad de la tarea proporcionada a los estudiantes?

Alternativa de respuestas	Frecuencia Observada	Porcentaje
Totalmente de acuerdo	1	25%
De acuerdo	2	50%
Indiferente	1	25%
En desacuerdo	0	0%
Totalmente en desacuerdo	0	0%
Total	4	100%

El uso de instrumentos de evaluación, según revela esta pregunta, se encuentra en totalmente de acuerdo (25%), de acuerdo (50%) e indiferente (25%), lo que equivale decir, que los maestros utilizan instrumentos de evaluación para evaluar la calidad de las tareas proporcionadas por los estudiantes. A continuación, la figura que reitera los datos revelados.

Figura 42- Uso de instrumentos de evaluación para la determinación de la calidad de tareas

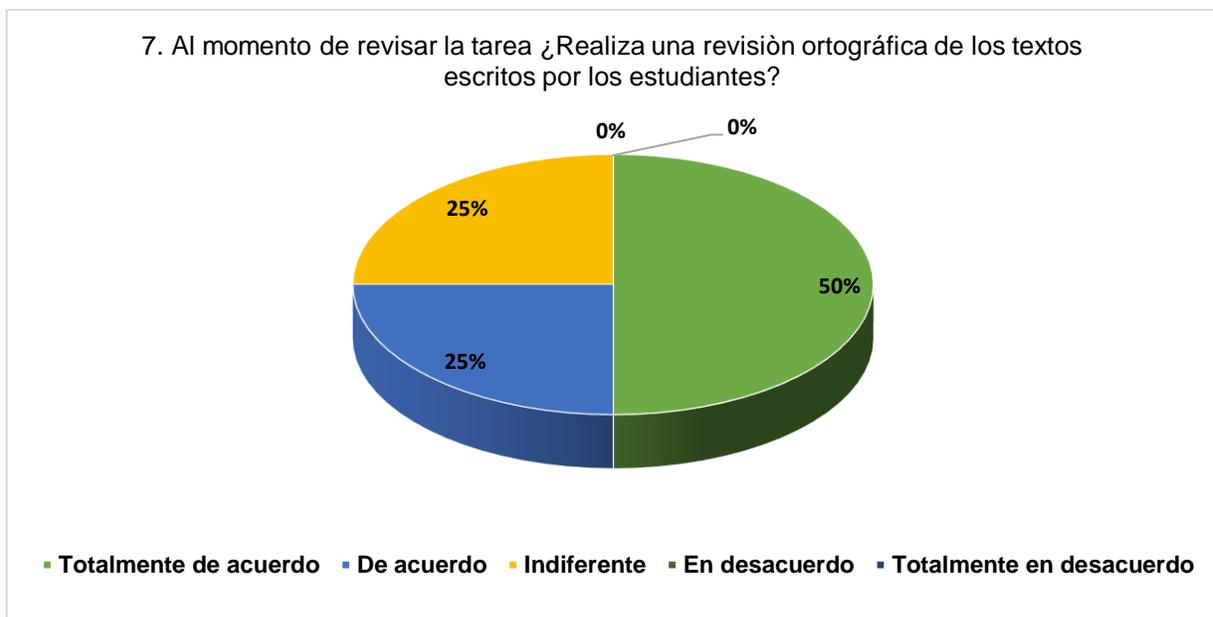


7. Al momento de revisar la tarea ¿realiza una revisión ortográfica de los textos escritos por los estudiantes?

Alternativa de respuestas	Frecuencia Observada	Porcentaje
Totalmente de acuerdo	2	50%
De acuerdo	1	25%
Indiferente	1	25%
En desacuerdo	0	0%
Totalmente en desacuerdo	0	0%
Total	4	100%

Durante la revisión de tareas, según revela esta pregunta, dos de los cuatro maestros entrevistados están totalmente de acuerdo (50%), uno está de acuerdo (25%) y para uno de ellos le es indiferente (25%), lo que equivale a decir, que, al momento de calificar una tarea, revisan la ortografía de los textos escritos por los estudiantes. A continuación, la figura que reitera los datos revelados.

Figura 43- Revisión de reglas ortográficas

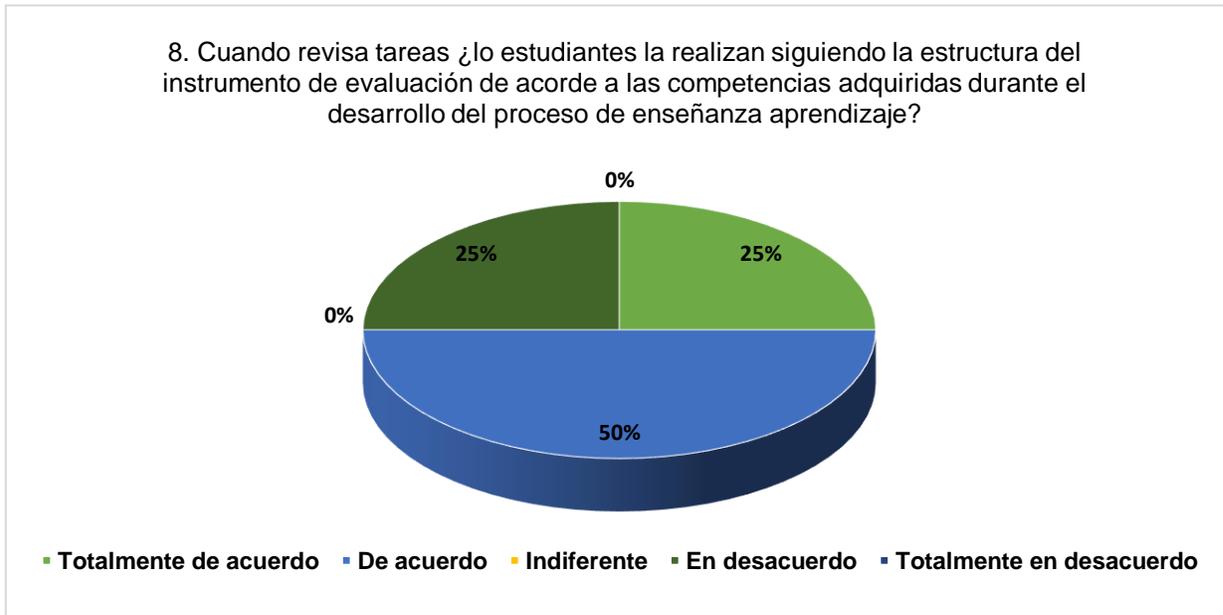


8. Cuando revisa tareas ¿los estudiantes la realizan siguiendo la estructura del instrumento de evaluación acorde a las competencias adquiridas durante el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje?

Alternativa de respuestas	Frecuencia Observada	Porcentaje
Totalmente de acuerdo	1	25%
De acuerdo	2	50%
Indiferente	0	0%
En desacuerdo	1	25%
Totalmente en desacuerdo	0	0%
Total	4	100%

En la revisión de tareas, según revela esta pregunta, se encuentra en totalmente de acuerdo (25%), de acuerdo (50%) y en desacuerdo (25%), lo que equivale a decir, que, los estudiantes cumplen con la estructura del instrumento de evaluación acorde a las competencias adquiridas durante el proceso de enseñanza aprendizaje. A continuación, la figura que reitera los datos revelados.

Figura 44- Revisión de estructura de la tarea

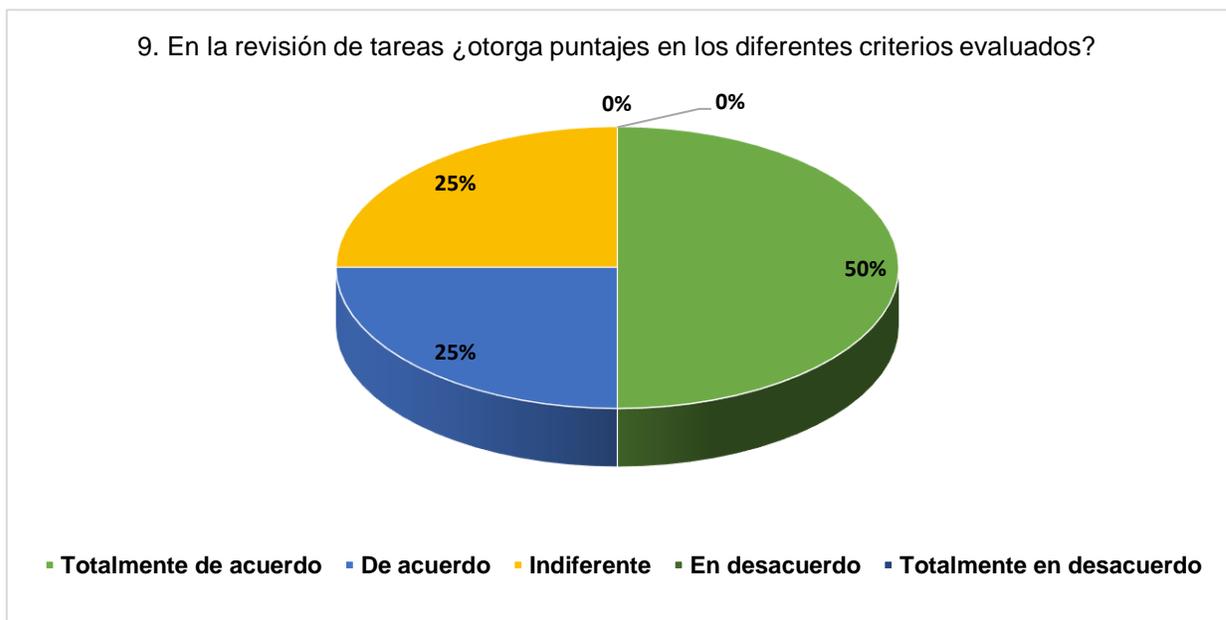


9. En la revisión de tareas ¿otorga puntajes en los diferentes criterios evaluados?

Alternativa de respuestas	Frecuencia Observada	Porcentaje
Totalmente de acuerdo	2	50%
De acuerdo	1	25%
Indiferente	1	25%
En desacuerdo	0	0%
Totalmente en desacuerdo	0	0%
Total	4	100%

De los cuatro maestros entrevistados, según revela esta pregunta, dos de ellos están totalmente de acuerdo (50%), uno de acuerdo (25%) e indiferente (25%), lo que implica que, durante la revisión de tareas, otorgan puntajes en cada uno de los criterios a evaluar. A continuación, la figura que reitera los datos revelados.

Figura 45- Otorgación de puntajes



Todo lo anterior está expresado en la siguiente tabla, siguiendo el orden procedimental de la escala de Likert:

<b>Crterios</b>	<b>Totalmente de acuerdo</b>	<b>De acuerdo</b>	<b>Indiferente</b>	<b>En desacuerdo</b>	<b>Totalmente en desacuerdo</b>	<b>Total</b>
Revisión de tareas.	2	1	1	0	0	<b>4</b>
Consejos para la mejora.	1	3	0	0	0	<b>4</b>
Descripción de fortalezas y debilidades.	1	2	1	0	0	<b>4</b>
Refuerzo de contenidos.	2	1	1	0	0	<b>4</b>
Coherencia de ideas.	0	3	0	1	0	<b>4</b>
Uso de instrumentos de evaluación para la determinación de la calidad de la tarea.	1	2	1	0	0	<b>4</b>
Revisión de reglas ortográficas.	2	1	1	0	0	<b>4</b>
Revisión de estructura de la tarea.	1	2	0	1	0	<b>4</b>
Otorgación de puntajes.	2	1	1	0	0	<b>4</b>
<b>Total</b>	<b>12</b>	<b>16</b>	<b>6</b>	<b>2</b>	<b>0</b>	<b>36 (100)</b>

Fórmula utilizada:

$$c = \frac{\text{No puntos obtenidos}}{\text{Total de puntos}} 100\%$$

$$c = \frac{36}{45} 100\%$$

$$c = 0.80 \times 100$$

$$c = 80\%$$

En correspondencia con la evaluación normativa establecida para cada variable se llegó al resultado de que el 80% de los docentes analiza tareas; lo que equivale decir, que el docente otorgando recomendaciones, refuerza contenidos, describe fortalezas y debilidades y todo lo asociado a esta variable impacta en los procesos de aprendizaje, según tendencia de la variable dependiente a determinar.

#### **d) Competencias actitudinales**

Se define como competencia actitudinal al conjunto de conocimiento, habilidades y conductas de corto socioemocional que poseen los estudiantes, siendo estas necesarias para llevar a cabo una actividad o tarea de manera exitosa, permitiéndole así trabajar en equipo, atender indicaciones, escuchar sugerencias, creatividad, puntualidad, responsabilidad, etc.

Desde esta perspectiva, a continuación, se presentan, de manera inductiva, los datos registrados por cada ítem para luego organizar la tabla general correspondiente a esta variable.

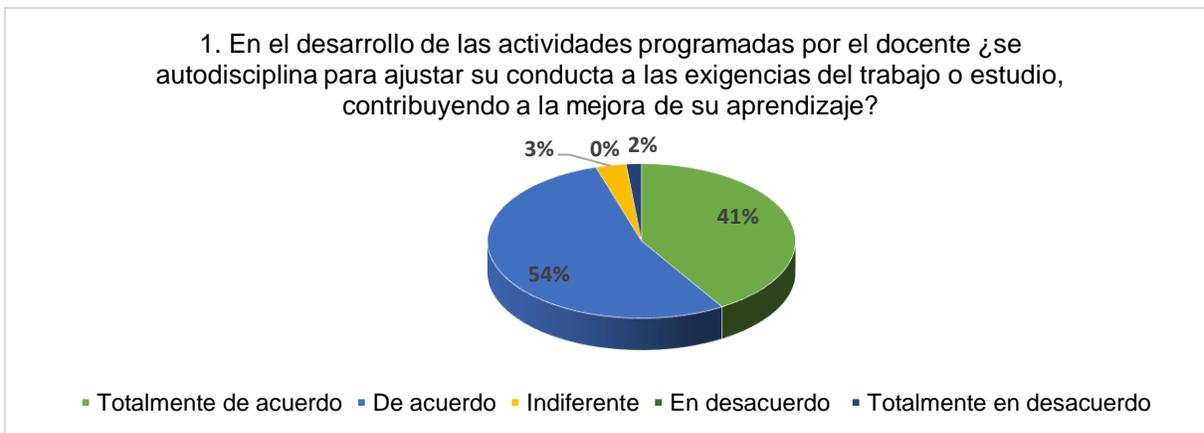
1. En el desarrollo de las actividades programadas por el docente, ¿se autodisciplina para ajustar su conducta a las exigencias del trabajo o estudio, contribuyendo a la mejora de su aprendizaje?

<b>Alternativas de respuestas</b>	<b>Frecuencia observada</b>	<b>Porcentualidad</b>
Totalmente de acuerdo	26	41%
De acuerdo	34	54%
Indiferente	2	3%
En desacuerdo	0	0%
Totalmente en desacuerdo	1	2%
Total	63	100%

La autodisciplina para ajustar conductas a las exigencias de estudio, según revela esta pregunta se encuentra en totalmente de acuerdo (41%), de acuerdo (54%), indiferente (3%) y totalmente en desacuerdo (2%); esto equivale a decir, que la mayoría de los estudiantes 54% mejora los aprendizajes a partir de auto disciplinarse

en el desarrollo de cada una de las actividades programadas por su docente. A continuación, la figura que reitera los datos revelados.

**Figura 46- Disciplina de trabajo**

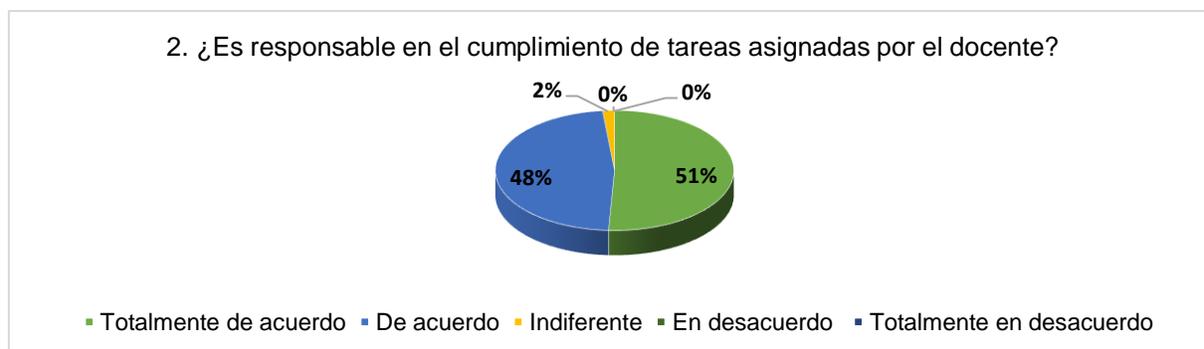


2. ¿Es responsable en el cumplimiento de tareas asignadas por el docente?

Alternativas de respuestas	Frecuencia observada	Porcentualidad
Totalmente de acuerdo	32	51%
De acuerdo	30	48%
Indiferente	1	2%
En desacuerdo	0	0%
Totalmente en desacuerdo	0	0%
Total	63	100.0%

En el cumplimiento de tareas, según revela esta pregunta, se encuentra en totalmente de acuerdo (51%), de acuerdo (48%), indiferente (2%); esto equivale a decir, que un 51% de los estudiantes son responsables en el cumplimiento de las tareas asignadas por el docente. A continuación, la figura que reitera los datos revelados.

**Figura 47- Colaboración en cumplimiento de tareas**

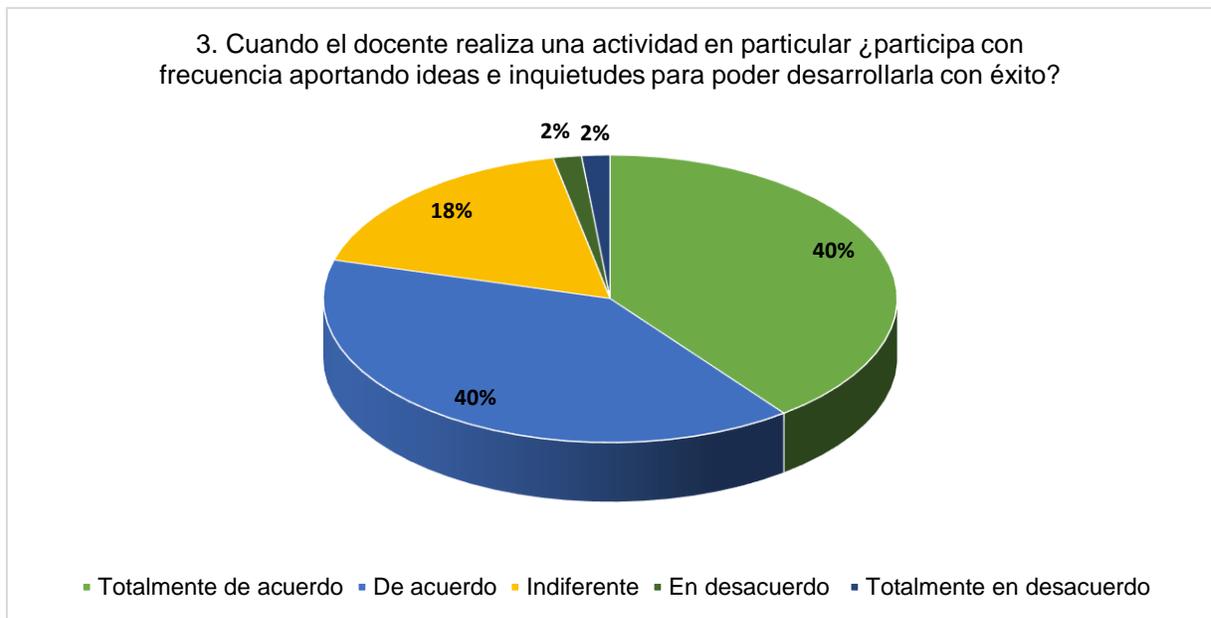


3. Cuando el docente realiza una actividad en particular ¿participa con frecuencia aportando ideas e inquietudes para poder desarrollarla con éxito?

Alternativas de respuestas	Frecuencia observada	Porcentualidad
Totalmente de acuerdo	25	40%
De acuerdo	25	40%
Indiferente	11	18%
En desacuerdo	1	2%
Totalmente en desacuerdo	1	2%
Total	63	100.0%

En la realización de actividades, según revela esta pregunta se encuentra en totalmente de acuerdo (40%), de acuerdo (40%), indiferente (18%), en desacuerdo (2%) y totalmente de acuerdo (2%); esto equivale a decir, que los alumnos participan con frecuencia durante el desarrollo de actividades, aportando ideas e inquietudes y así poder desarrollarlas con éxito. A continuación, la figura que reitera los datos revelados.

Figura 48- Participación en clases

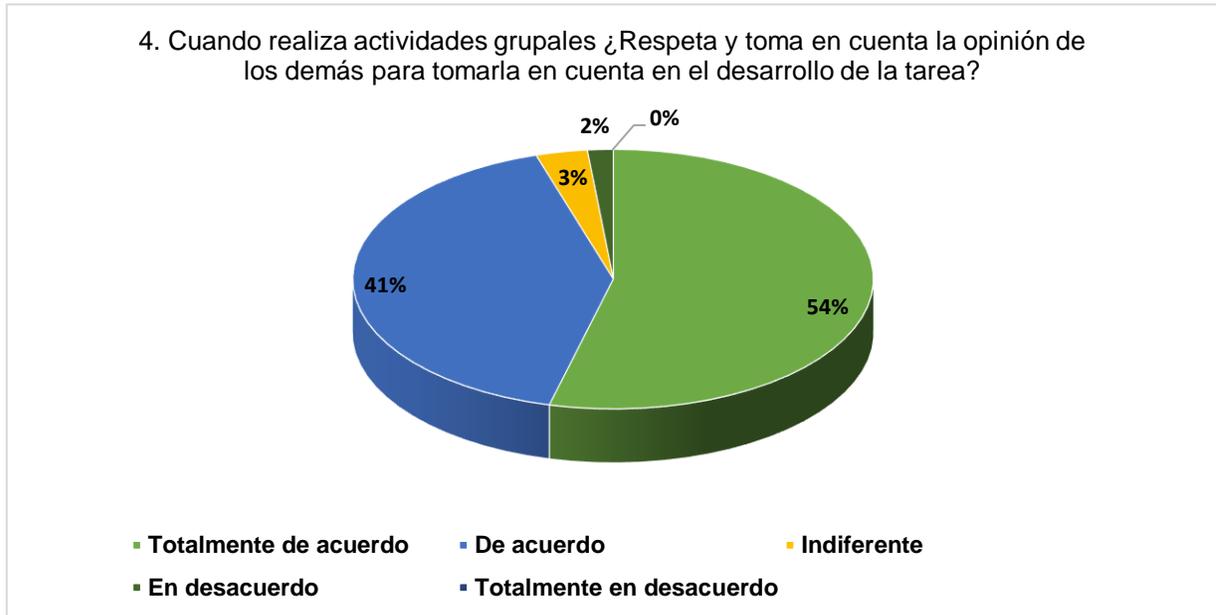


4. Cuando realiza actividades grupales ¿Respetas y toma en cuenta la opinión de los demás para tomarla en cuenta en el desarrollo de la tarea?

Alternativas de respuestas	Frecuencia observada	Porcentualidad
Totalmente de acuerdo	34	54%
De acuerdo	26	41%
Indiferente	2	3%
En desacuerdo	1	2%
Totalmente en desacuerdo	0	0%
Total	63	100%

En el desarrollo de actividades grupales, según revela esta pregunta se encuentra en totalmente de acuerdo (54%), de acuerdo (41%), indiferente (3%), en desacuerdo (2%); esto equivale a decir, que un 54% de los estudiantes respetan y toman en cuenta la opinión de los compañeros para el desarrollo de actividades grupales. A continuación, la figura que reitera los datos revelados.

Figura 49- Respeto ante la opinión de los demás

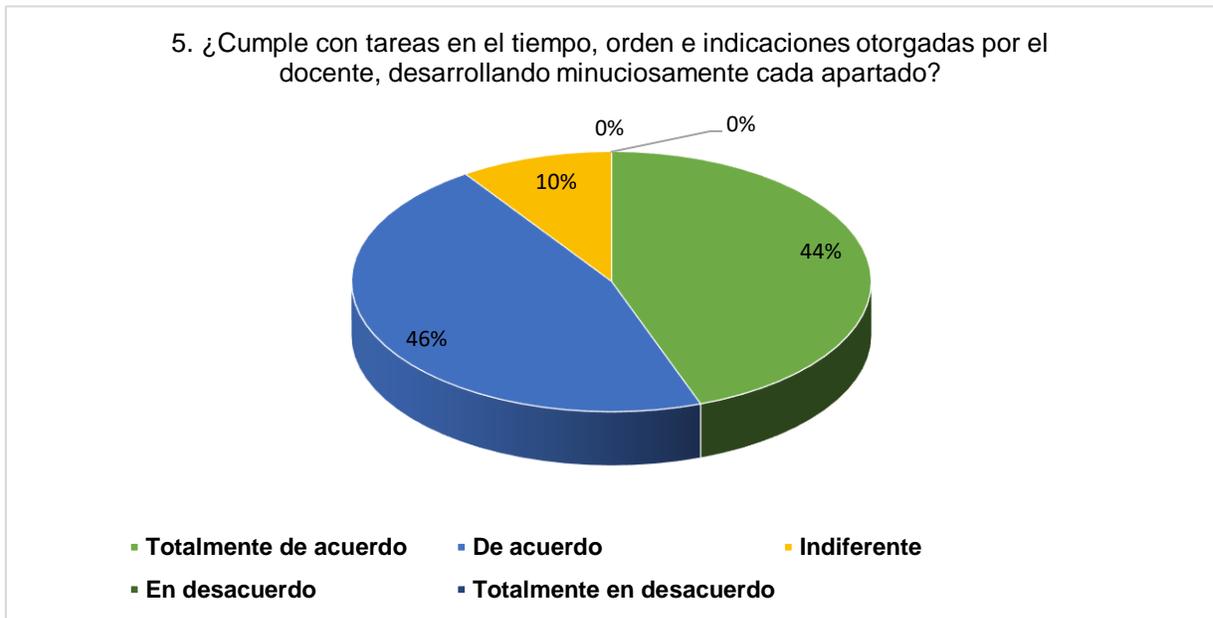


5. ¿Cumple con tareas en el tiempo, orden e indicaciones otorgadas por el docente, desarrollando minuciosamente cada apartado?

Alternativas de respuestas	Frecuencia observada	Porcentualidad
Totalmente de acuerdo	28	44%
De acuerdo	29	46%
Indiferente	6	10%
En desacuerdo	0	0%
Totalmente en desacuerdo	0	0%
Total	63	100%

En la asignación de tiempo en tareas o actividades, según revela esta pregunta se encuentra en totalmente de acuerdo (44%), de acuerdo (46%), e indiferente (10%); esto indica que la mayoría de los estudiantes 46% cumplen minuciosamente cada apartado en el tiempo, orden e indicaciones otorgadas por el docente. A continuación, la figura que reitera los datos revelados.

Figura 50- Responsabilidad y puntualidad

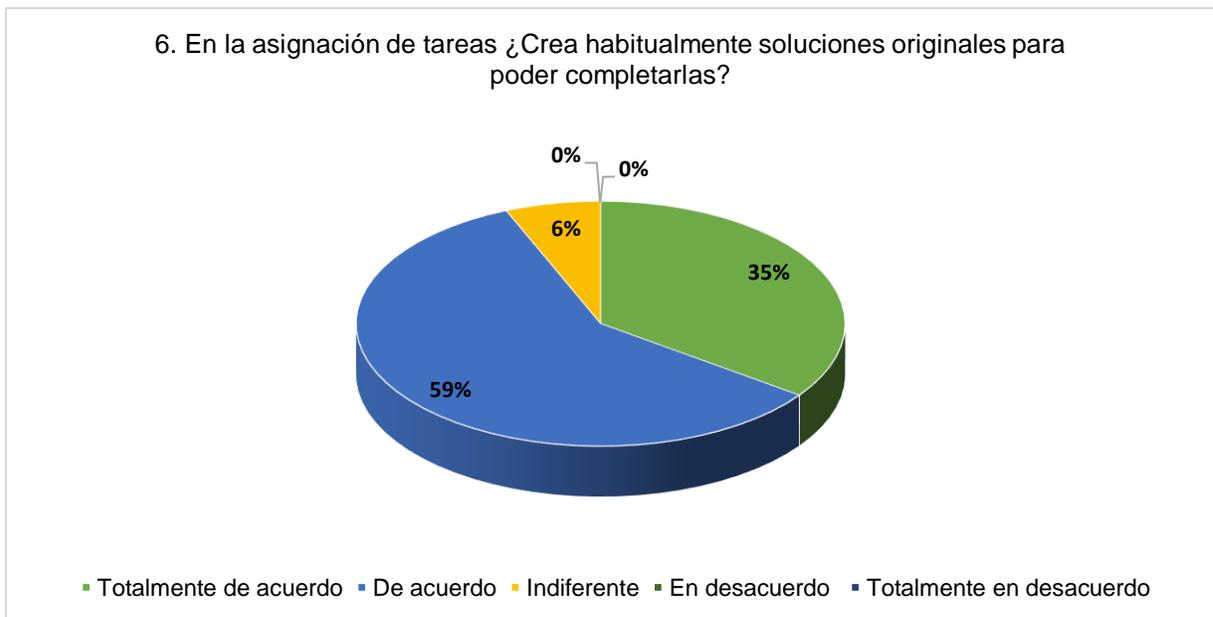


6. En la asignación de tareas ¿Crea habitualmente soluciones originales para poder completarlas?

Alternativas de respuestas	Frecuencia observada	Porcentualidad
Totalmente de acuerdo	22	35%
De acuerdo	37	59%
Indiferente	4	6%
En desacuerdo	0	0%
Totalmente en desacuerdo	0	0%
Total	63	100%

En la originalidad en la asignación de tareas, según revela esta pregunta, se encuentra en totalmente de acuerdo (35%), de acuerdo (59%), indiferente (6%). Esto equivale a decir, que la mayoría de los estudiantes 59% crea soluciones originales al completar las actividades asignadas por el docente. A continuación, la figura que reitera los datos revelados.

Figura 51- Originalidad en el cumplimiento de tareas

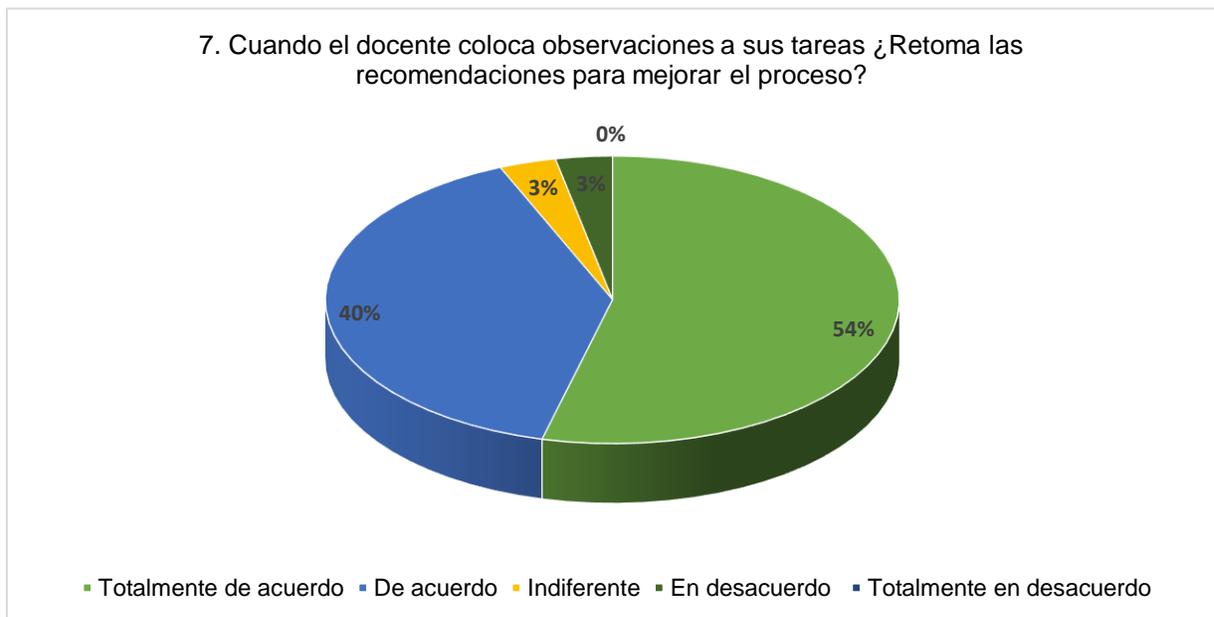


7. Cuando el docente coloca observaciones a sus tareas ¿Retoma las recomendaciones adecuadas para mejorar los procesos?

Alternativas de respuestas	Frecuencia observada	Porcentualidad
Totalmente de acuerdo	34	54%
De acuerdo	25	49%
Indiferente	2	3%
En desacuerdo	2	3%
Totalmente en desacuerdo	0	0%
Total	63	100%

En la colocación de observaciones en tareas, según revela esta pregunta, se encuentra en totalmente de acuerdo (54%), de acuerdo (49%), indiferente (3%), en desacuerdo (3%). Esto indica que la mayoría de los estudiantes 54% retoma las recomendaciones adecuadas para mejorar sus aprendizajes. A continuación, la figura que reitera los datos revelados.

Figura 52- Actitud ante recomendaciones

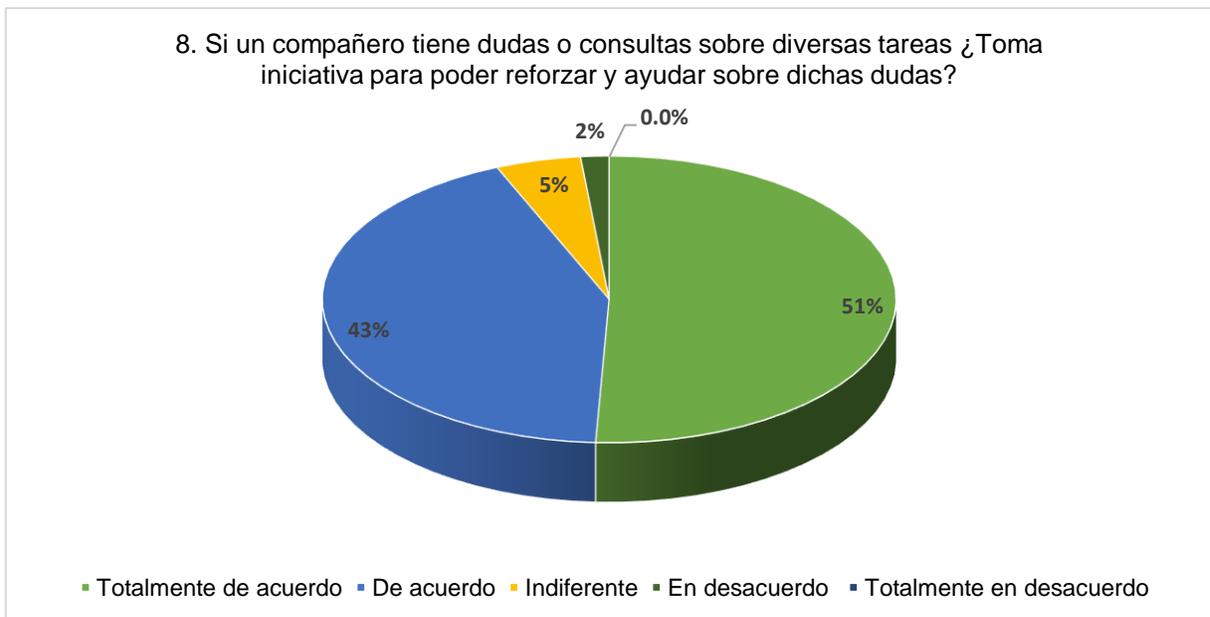


8. Si un compañero tiene dudas o consultas sobre diversas tareas ¿Toma iniciativa para poder reforzar y ayudar sobre dichas dudas?

Alternativas de respuestas	Frecuencia observada	Porcentualidad
Totalmente de acuerdo	32	51%
De acuerdo	27	43%
Indiferente	3	5%
En desacuerdo	1	2%
Totalmente en desacuerdo	0	0%
Total	63	100%

La solidaridad ante los compañeros, según revela esta pregunta se encuentra en totalmente de acuerdo (51%), de acuerdo (43%) indiferente (5%), en desacuerdo (2%). Esto indica que, la mayoría de los estudiantes 51% se solidarizan con sus compañeros cuando estos tienen dudas o consultas sobre las diversas tareas, reforzando, ayudando a comprender y mejorar el proceso de aprendizaje. A continuación, la figura que reitera los datos revelados.

Figura 53- Solidaridad ante los compañeros



Todo lo anterior está expresado en la siguiente tabla, siguiendo el orden procedimental de la escala de Likert:

<b>Criterios</b>	<b>Totalmente de acuerdo</b>	<b>De acuerdo</b>	<b>Indiferente</b>	<b>En desacuerdo</b>	<b>Totalmente en desacuerdo</b>	<b>Total</b>
Disciplina de trabajo	26	34	2	0	1	<b>63</b>
Colaboración en cumplimiento de tareas.	32	30	1	0	0	<b>63</b>
Participación e clases.	25	25	11	1	1	<b>63</b>
Respeto ante la opinión de los demás.	34	26	2	1	0	<b>63</b>
Puntualidad.	28	29	6	0	0	<b>63</b>
Originalidad	22	37	4	0	0	<b>63</b>
Actitud ante recomendaciones.	34	25	2	2	0	<b>63</b>
Solidaridad ante los compañeros.	32	27	3	1	0	<b>63</b>
<b>Total</b>	<b>233 (46)</b>	<b>233 (46)</b>	<b>31 (6)</b>	<b>5 (1)</b>	<b>2 (0.4)</b>	<b>504</b>

Fórmula utilizada:

$$c = \frac{\text{No puntos obtenidos}}{\text{Total de puntos}} 100\%$$

<b>Fórmula utilizada</b>				
$c = \frac{\text{No puntos obtenidos}}{\text{Total de puntos}} 100\%$				
$c = \frac{233}{504} 100\%$ $c = 0.46 \times 100$ $c = 46\%$	$c = \frac{233}{504} 100\%$ $c = 0.46 \times 100$ $c = 46\%$	$c = \frac{31}{504} 100\%$ $c = 0.062 \times 100$ $c = 6\%$	$c = \frac{5}{504} 100\%$ $c = 0.001 \times 100$ $c = 1\%$	$c = \frac{2}{504} 100\%$ $c = 0.004 \times 100$ $c = 0.4\%$

De acuerdo con estos datos, a continuación, se presenta la tabla de Chi cuadrado:

<b>VI \ VD</b>	<b>Desarrollo de competencias de aprendizaje</b>	<b>No desarrollo de competencias de aprendizaje</b>	<b>Total</b>
<b>Análisis de tareas adecuadas</b>	<b>27 (20)</b>	<b>16 (23)</b>	<b>43</b>
<b>Análisis de tareas inadecuadas</b>	<b>2 (9)</b>	<b>18 (11)</b>	<b>20</b>
<b>Total</b>	<b>29</b>	<b>34</b>	<b>63</b>

Para aplicar la fórmula del chi-cuadrado se determinó la frecuencia esperada, con el procedimiento siguiente:

$$x1 = \frac{43}{63} 29$$

$$x1 = 20$$

$$x2 = \frac{43}{63} 34$$

$$x2 = 23$$

$$y1 = \frac{20}{63} 29$$

$$y1 = 9$$

$$y2 = \frac{20}{63} 34$$

$$y2 = 11$$

Aplicando la fórmula se tiene:

$$x = \sum \frac{(fo - fe)^2}{fe}$$

$$x = \frac{(27 - 20)^2}{20} + \frac{(16 - 23)^2}{23} + \frac{(2 - 9)^2}{9} + \frac{(18 - 11)^2}{11}$$

$$x = \frac{(-7)^2}{20} + \frac{(-7)^2}{23} + \frac{(-7)^2}{9} + \frac{(7)^2}{11}$$

$$x = \frac{49}{20} + \frac{49}{23} + \frac{49}{9} + \frac{49}{11}$$

$$x = 2.45 + 2.13 + 5.44 + 4.45$$

$$x = 14.47$$

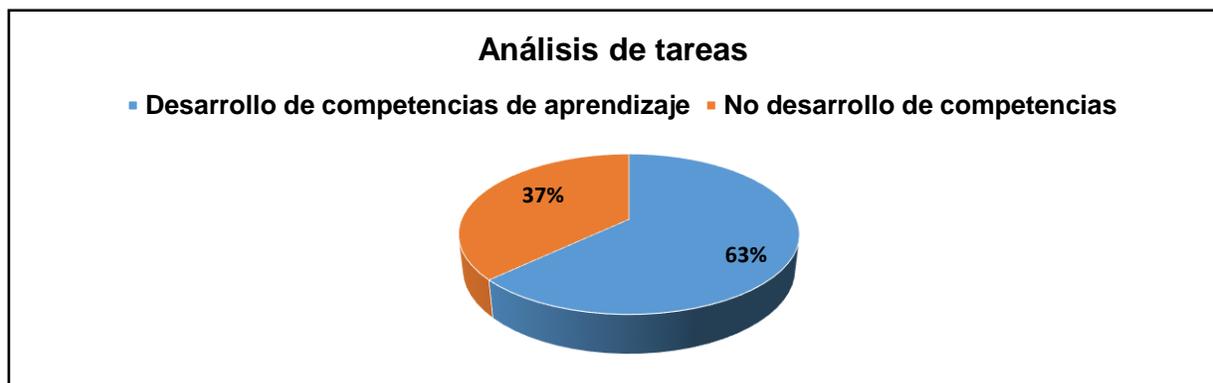
### Regla de decisión:

De acuerdo con lo obtenido,  $x^2$  calculado es de 11.96; el valor crítico con nivel de confianza de 95%, nivel de significación de 0.5 y  $(2-1) (2-1) = 1$  grado de libertad es 3.841.

Luego,  $x_c^2 > x_{0.95,1}^2$  es decir,  $14.47 > 3.841$ , por lo que, se rechaza la hipótesis nula, lo que significa que, la preparación de técnicas evaluativas del docente durante el proceso de enseñanza aprendizaje, contribuye significativamente en el desarrollo de competencias intelectuales del estudiante.

Esto se puede apreciar mejor en los siguientes diagramas circulares, que combinan el desarrollo de prácticas evaluativas con el desarrollo de competencias, según la secuencia de las hipótesis nulas:

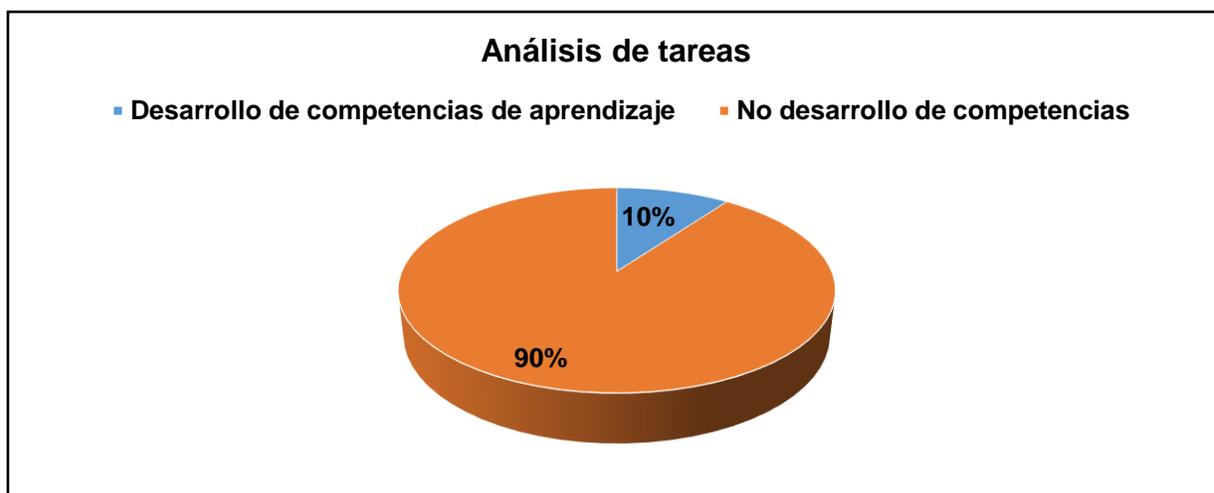
Figura 54- Relación prácticas evaluativas adecuadas y desarrollo de competencias



En correspondencia con los datos sistematizados sobre la relación entre variables (figura 54), se determinó que cuando los docentes realizan un análisis de tareas de forma adecuada, es decir, revisan tareas, realizan consejos para la mejora de los aprendizajes, y refuerzan contenidos, entonces el 63% de los estudiantes desarrollan sus competencias actitudinales. En ese sentido, hay una relación directa entre las variables independiente y dependiente.

Situación diferente sucede cuando, el análisis de tareas no es adecuado. Al respecto, se presenta el siguiente diagrama circular:

**Figura 55- Relación entre análisis de tareas inadecuadas y desarrollo de competencias**



De acuerdo con la figura 55, cuando los docentes no realizan un análisis de tareas, es decir, no revisan tareas, no describen fortalezas y debilidades, no refuerzan contenidos, entonces el 90% de los estudiantes no desarrollan sus competencias actitudinales; por lo tanto, no existe una relación directa entre ambas variables.

#### **5.4 Hallazgos de la investigación**

- Las competencias que mayormente se desarrollan a través de los procesos de evaluación son las procedimentales, dado el nivel de aplicación de habilidades de parte de los estudiantes cuando realizan una tarea. Esto se evidencia en la capacidad de resumir, organizar la información, seguir indicaciones, diseñar planes de relación de conceptos, resolver problemas prácticos, entre otros, ya que,

al aplicarse técnicas de evaluación, se estimula el manejo de la información y la organización de actividades prácticas, que son decisivas en esta dinámica de desarrollo.

- Las competencias que menos se desarrollan son las que corresponden a las intelectuales, las cuales son vitales para la organización de la información. Sin embargo, su fundamento es el desarrollo del razonamiento lógico (inductivo-deductivo) como referente de la comprensión lectora, la construcción de esquemas, la identificación de semejanzas y diferencias, entre otras. Esto significa que los procesos pedagógicos que se gestan en el aula son clave, pero el desarrollo intelectual es reducido a un segundo nivel de importancia, ya que las técnicas evaluativas se aplican con el propósito de generar en el estudiante capacidades para procesar información y ejecutarla, según indicaciones.
- Las competencias actitudinales a diferencia de las intelectuales y procedimentales son desarrolladas por los estudiantes de forma acertada, ya que, se detectó que al realizar procedimientos de las diversas actividades, estos se auto disciplinan en el cumplimiento de tareas, colaboran y participan en clases, toman en cuenta las opiniones y recomendaciones, entre otras, siendo esto de vital importancia para el desarrollo de los aprendizajes, pero todo se asocia al análisis de tareas que realiza el docente al momento de evaluar, pues es lo que orienta al estudiante para el cumplimiento y desarrollo de tareas y actividades que le permiten obtener un conocimiento integrador.
- La aplicación de técnicas de evaluación contribuye al desarrollo de competencias procedimentales de los estudiantes, lo que a su vez según el estudio que se llevó a cabo, indica que la capacidad que tiene el docente para utilizar instrumentos de evaluación, identificación de fortalezas y errores, evaluar en relación con contenidos del currículo, verificar objetivos de aprendizaje es determinante para que los estudiantes en maestría en profesionalización de la docencia superior desarrollen sus habilidades para organizar información, seguir indicaciones,

capacidad para resumir textos a partir de la elaboración de planes de relación de conceptos y la resolución de problemas.

- En relación con la preparación de técnicas y el desarrollo de competencias intelectuales, según investigación, aunque no se retomen técnicas de evaluación, no se organice e identifiquen instrumentos adecuados para evaluar las diversas actividades, no determina por completo los resultados que pueden obtener los estudiantes. Por tanto, existe una discrepancia entre las dos variables, pues el hecho de que el docente no realice una evaluación eficaz no quiere decir que los estudiantes no logren desarrollar un razonamiento lógico, definir conceptos, construir esquemas, identificación de semejanzas y diferencias, entre otras.
  
- El análisis de tareas comprende un factor fundamental para el desarrollo de competencias actitudinales en los estudiantes en Maestría en profesionalización de la docencia superior, según estudio requiere de principios y procedimientos que el docente deberá moldear para que estos colaboren en el cumplimiento de tareas, respeten las opiniones de los demás, sean responsables y originales en el cumplimiento de tareas y también que desarrollen una actitud de respeto ante las recomendaciones otorgadas por el docente y sepan tomarlas en cuenta para el mejoramiento de los aprendizajes.

## Conclusiones y Recomendaciones

### Conclusiones

- La aplicación de técnicas evaluativas es fundamental para desarrollar competencias procedimentales, ya que los docentes utilizan conscientemente instrumentos de evaluación, identifican fortalezas y errores en los trabajos de los alumnos, evidenciando logros de objetivos y comprobando conocimientos aprendidos.
- Las competencias intelectuales se desarrollan con mayor dificultad que las procedimentales porque requiere del desarrollo del razonamiento lógico (inductivo-deductivo) como referente de la comprensión lectora, la construcción de esquemas, la identificación de semejanzas y diferencias, entre otras. Esto significa que el estudiante debe moldear la capacidad de procesar información para poder ejecutarla y desarrollar tareas y actividades donde se requiera la organización de la información.
- La aplicación de técnicas de evaluación por los docentes permite que los estudiantes desarrollen con mayor facilidad competencias procedimentales pues al hacer uso de instrumentos de evaluación, comprobar conocimientos, realizar una evaluación objetiva, entre otras, responde a la validez para la verificación de resultados que se esperan de los estudiantes, pudiendo así demostrar una capacidad para resumir y diseñar planes de relación de conceptos, organizar información y habilidades para la resolución de problemas prácticos.
- La preparación de técnicas de evaluación es indispensable para el desarrollo de competencias intelectuales en los estudiantes, por lo tanto, al no seleccionar técnicas adecuadas, organizar e identificar instrumentos de evaluación limitará que los estudiantes logren desarrollar un razonamiento lógico, definir conceptos, construir esquemas, identificación de semejanzas y diferencias,

entre otras. Esto compete un trabajo fundamental de la docencia al comprometerse y dar mayor énfasis a la preparación de técnicas de evaluación.

- La dinámica del proceso didáctico basado en el análisis de tareas propicia el desarrollo de competencias actitudinales en los estudiantes, pues esto le permite auto disciplinarse en el cumplimiento de tareas, colaborar y participar en clases, tomar en cuenta las opiniones y recomendaciones, entre otras. Por tal razón el docente debe enfocarse en analizar significativamente las tareas para que el estudiante adquiera otro tipo de capacidades.

## **Recomendaciones**

### **A los docentes de la Maestría en Profesionalización de la Docencia Superior**

- Generar actividades de orden intelectual, de modo que permita a los estudiantes desarrollar su razonamiento lógico (inductivo-deductivo), construcción esquemas y, de manera especial, analizar y comprender textos diversos a partir del discernimiento.
- Desarrollar procesos didácticos en el que se ponga en práctica habilidades socioemocionales, así como una comunicación asertiva en la generación de un clima de confianza.
- Responsabilizarse de la actividad intelectual que se genera en el aula, ya que la preparación de estas actividades ayudará en gran medida a que los estudiantes sientan mayor motivación por aprender sobre esta área del conocimiento.
- Identificar a la evaluación como una poderosa herramienta para mejorar la calidad del aprendizaje de los estudiantes, que lo que se planifique sea lo que se evalúe, permitiendo que ya no se considere conveniente la repetición

memorística, ni la evaluación como sinónimo de calificación, ni la simple modificación de conductas, entre otras, sino más bien, verificar las soluciones, actitudes o los acercamientos que el estudiante propone a las problemáticas en que se le está preparando.

### **A los estudiantes**

- Ser autodidactas, profesionales dispuestos a aprender por sí mismos a partir de un acto autorreflexivo (aprender a aprender). Esto no implica que no se pueda recurrir a los docentes para consultar problemas sino más bien contribuir a mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje para incorporar nuevas perspectivas, reorientar las investigaciones o replantear ciertos elementos erróneos que pudiesen ser pasados por alto y perjudicar los aprendizajes.
- Ser responsables y mostrar compromiso para plantearse sus propios objetivos y con ello poder dirigir su propio aprendizaje de manera autónoma, esto significa autoevaluarse por sí mismo, buscando ser más competente a través de la práctica.

## Referencias bibliográficas

- Alcaraz Salarirche , N. (2015). Aproximación Histórica a la Evaluación Educativa: De la Generación de la Medición a la Generación Ecléctica. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 14.
- Alcaraz Salarirche, N. (2015). Aproximación Histórica a la Evaluación Educativa: De la generación de medición a la generación ecléctica. *Revista Iberoamericana de evaluación educativa*, 13.
- Avanzinni, G. (2003). *La pedagogía desde el siglo XVII*. México: Fondo de Cultura Económica .
- Casanova , M. A. (1988). *La evaluación educativa. Escuela Básica* . Madrid : Cooperación Española .
- Casanova, M. A. (1998). *La Evaluación Edicativa. Escuela Básica* . Madrid : Cooperacion Española .
- de Canales, F., de Alvarado , E. L., & Pineda , E. (2002). *Metodología de la Investigación* . México : Limusa S.A de C.V.
- Díaz Flores, M. (17 de enero-junio de 2008). *Tiempo de educar* . Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/311/31111439008.pdf>
- Díaz, F., & Barriga , A. (2002). *Constructivismo y evaluación psicoeducativa*. México: McGraw Hill.
- Durán, J. (2010). The Mexican Telesecondary: Diversification, internationalization, change, and update,. *Open learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*, 16(2), 169-177.
- Escamilla, A. (2009). *Las competencias básicas. Claves y propuestas para su desarrollo*. Barcelona: Graó.
- Escobar Baños, J. C. (2020). *Reinventando la emancipación en el curriculum*. Santa Ana: Editorial Vida.
- Escudero Macluf, J., Delfín Beltrán, L. A., & Gutiérrez González, L. (2008). *El estudio de caso como estrategia de Investigación en la ciencias sociales*. México : Ciencia administrativa .
- Gimeno Sacristán, J., & Pérez Gómez, A. (1995). *Comprender y Trasnformar la Enseñanza* . Madrid: Ediciones Morata.

- Guerra Torrejano, L. M., & Pinzón Mitchell, D. I. (2018). *Prácticas evaluativas para el fortalecimiento del desempeño académico estudiantil y calidad educativa*. San Andrés Islas : Universidad de la Costa CUC.
- H. de Canales, F., de Alvarado, E. L., & Pineda, E. B. (2002). *Metodología de la Investigación*. México: Limusa S.A de C.V.
- Helga, M., Góchez, G., & López, A. M. (2019). Incorporación y uso de pruebas de aprendizaje en el ejercicio docente en El Salvador. *Fundación Salvadoreña para el Desarrollo Económico y Social*, 29.
- Litwin, E., Palou, C., Calvet, M., Herrera, M., & Pastor, L. (2003). *Aprender de la evaluación. Educación y Sociedad*. Recuperado el Domingo de Septiembre de 2021, de Encuentros : file:///C:/Users/patym/Downloads/Dialnet-ConcepcionSobreLaPracticaEvaluativaQueRealizanLosP-7772896%20(2).pdf
- Livas, I. (2002). *Anàlisis e interpretaciòn de los Resultados de la Evaluación Educativa*. Mèxico: Trillas,1977.
- López, M. (2013). *Aprendizajes, competencias y Tic*. México : Pearson.
- Marín, M. F. (2014). Programa de actualización y perfeccionamiento docente. *Centro de formación permanente.*, 29.
- Miguel Díaz, F. M. (2006). *Metodología de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias*. España: Alianza.
- MINED. (s.f). *Evaluación de los Aprendizajes*. Obtenido de Evaluación de los Aprendizaje: <https://www.mined.gob.sv/evaluacion-de-los-aprendizajes/>
- Mora Vargas, A. I. (2004). La evaluación educativa: conceptos, períodos y modelos. *Revista electrónica "Actualidades Investigativas de Educación*, 6-7.
- Novak, J., & Gowin, B. (1988). *Aprendiendo a Aprender*. España: Martínez Roca.
- Orozco, M. (1991). El Análisis de Tareas: Instrumento de trabajo en Educación Matemática. *Educación Matemática*, 68-73.
- Orozco, M. (2000). El Análisis de Tareas: Cómo utilizarlo en la enseñanza de la Matemática en primaria. *Revista EMA*, 139-151.
- Pérez Gómez, Á. I., & Gimeno Sacristán, J. (2008). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid : Publidsa.
- Perrenaud, P. (1997). *Construir competencias desde la escuela*. Chile: Comunicaciones y ediciones Noreste.
- Picardo, O. (2002). *Teoría y praxis contemporánea*. Universitaria .
- Picardo, O. (2004b). *Realidades de las Universidades de El Salvador* . Francisco Gavidia .

- Rama, G. (1989). Cambio social, educación y crisis en América Latina. *Análisis*(49-50), 35-50.
- Rivadeneira , R. (2013). ¿Cómo las competencias actitudinales ayudan a conseguir un adecuado aprendizaje en docentes? *Espiral, Revista de Docencia E Investigación* , 57.
- Sacristán , G. (2002). *La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia*. Madrid : Morata.
- Sacristán, J. G., & Pérez Gómez, A. I. (2008). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata S.L.
- Sacristán, J. G., & Pérez, A. (2008). *Comprender y transformar la enseñanza*. España: Publidisa.
- Santibañez, R., & Domingo , J. (2000). *Manual para la evaluación del aprendizaje estudiantil*. México : Trillas.
- Sarramona, J. (2007). *Las competencias básicas en la educación obligatoria*. España: Grupo editorial CEAC.
- Tabón , S. (2013). *Formación integral y competencias. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación*. Bogotá: ECOE.
- UNESCO. (1984). La educación en materia de comunicación. *UNESCO*, 43.
- UNICEF. (2021). *Evaluación formativa del aprendizaje en contextos de provisión remota de servicios educativos en América Latina y el Caribe. Revisión documental, guías y herramientas*. UNICEF.
- Universidad de El Salvador . (2014). *Políticas y lineamientos curriculares*. San Salvador : Editorial Universitaria, Ciudad Universitaria, San Salvador.
- Universidad de El Salvador . (2014). *Políticas y lineamientos curriculares*. San Salvador : Editorial Universitaria, Ciudad Universitaria, San Salvador.
- Universidad de El Salvador. (2014). *Políticas y lineamientos curriculares*. San Salvador: Editorial Universitaria, Ciudad Universitaria, San Salvador.
- Universidad de El Salvador. (2014). *Políticas y lineamientos curriculares*. San Salvador: Editorial Universitaria, Ciudad Universitaria, San Salvador.
- USAID. (2012). *El Salvador: Evaluación de la Educación Superior y Recomendaciones*. San Salvador : Editorial, s.f.
- Zambrano, A. (2014). *Prácticas evaluativas para la mejora de la calidad del aprendizaje: Un estudio contextualizado en la Unión - Chile*. Bellatierra: Facultad de Ciencias de la Educación.

# Anexos

## Anexo 1 Matriz de la investigación

<b>Enunciado del problema:</b> ¿Cuál es el impacto de las prácticas evaluativas en el desarrollo de competencias de aprendizaje en los estudiantes postgraduados?					
<b>Objetivo General</b>	<b>Objetivos específicos</b>	<b>Hipótesis General</b>	<b>Hipótesis Específica</b>	<b>Variable</b>	
				<b>Independiente</b>	<b>Dependiente</b>
Determinar el nivel de impacto de las prácticas evaluativas en el desarrollo de competencias del aprendizaje en los estudiantes de la formación posgraduada.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Indicar el nivel de impacto de la preparación de técnicas evaluativas en el desarrollo de competencias intelectuales en los estudiantes en la formación posgraduada.</li> <li>- Explicar el nivel de impacto de la aplicación de técnicas de evaluación en el desarrollo de competencias procedimentales en los estudiantes posgraduados.</li> <li>- Identificar el nivel de impacto del análisis de tareas en el desarrollo de competencias actitudinales en los estudiantes posgraduados.</li> </ul>	Las prácticas evaluativas impactan significativamente en el desarrollo de competencias de aprendizaje en estudiantes de la formación posgraduada.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- H<sub>1</sub>: La preparación de técnicas evaluativas impactan significativamente en el desarrollo de competencias intelectuales en estudiantes de formación posgraduada.</li> <li>- H<sub>2</sub>: La aplicación de técnicas de evaluación impacta significativamente en el desarrollo de competencias procedimentales en estudiantes de formación posgraduada.</li> <li>- H<sub>3</sub>: El análisis de tareas impacta significativamente en el desarrollo de competencias actitudinales en estudiantes de formación posgraduada.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Preparación de técnicas evaluativas.</li> <li>- Aplicación de técnicas de evaluación.</li> <li>- Análisis de tareas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Competencias intelectuales.</li> <li>- Competencias procedimentales.</li> <li>- Competencias actitudinales.</li> </ul>

## Anexo 2: Cuestionario dirigido a docentes



UNIVERSIDAD DE EL SALVADOR

ESCUELA DE POSGRADO

CENTRO UNIVERSITARIO DE AHUACHAPÁN

**MAESTRÍA EN PROFESIONALIZACIÓN DE LA DOCENCIA SUPERIOR**

### **Cuestionario para docentes sobre el uso de prácticas evaluativas en la formación posgraduada**

**Objetivo.** Recolectar información desde el perfil docente sobre el uso de prácticas evaluativas para el desarrollo de competencias en los estudiantes.

**Indicación.** Marque con una X en el recuadro que represente el criterio que se asemeje a su práctica evaluativa. Los criterios son los siguientes:

Criterios: 1. Totalmente en desacuerdo 2. En desacuerdo 3. Indiferente 4. De acuerdo 5. Totalmente de acuerdo

#### **A. Preparación de técnicas evaluativas**

<b>Preguntas</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
1. Cuando desarrolla una clase sobre algún tema en particular, ¿selecciona técnicas de evaluación para recoger información acerca de las producciones y evidencias creadas por los alumnos?					
2. ¿Identifica instrumentos de evaluación según la característica de la tarea a evaluar?					
3. ¿Determina objetivos de evaluación sobre qué y cómo se les va a evaluar a los estudiantes?					
4. ¿Cuándo evalúa a sus estudiantes lo realiza con base a los objetivos?					
5. ¿Organiza adecuadamente el instrumento de evaluación según la tarea a evaluar?					
6. ¿Estructura criterios de evaluación al momento de aplicar las diversas actividades diseñadas para conocer el proceso de aprendizaje de los estudiantes?					
7. ¿Verifica que el ítem corresponda con los propósitos de la evaluación, la estructura de la prueba y con las dimensiones disciplinarias?					
8. ¿Proporcionar límites de tiempo al momento de evaluar una tarea les produce mejores resultados a sus estudiantes?					
9. ¿Para las diversas actividades prepara instrumentos de evaluación pertinentes para el logro de los objetivos propuestos?					

## B. Aplicación de técnicas de evaluación.

<b>Preguntas</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
1. ¿El uso de instrumentos de evaluación (rubrica, escala de valoración, escala numérica, lista de cotejo, entre otras), favorecen el desarrollo de competencias en sus estudiantes?					
2. ¿Al aplicar instrumentos de evaluación identifica fortalezas y errores para el mejoramiento del proceso de enseñanza aprendizaje?					
3. ¿El uso de tablas de especificaciones en los instrumentos de evaluación comprueba el grado de validez del instrumento, es decir se ajustan a los propósitos y contenidos de aprendizaje?					
4. ¿Sistematiza la información obtenida de los instrumentos de evaluación aplicada a diversas tareas para la comprobación de conocimientos?					
5. ¿Al aplicar instrumentos de evaluación comprueba si los conocimientos adquiridos concuerdan con los objetivos formulados?					
6. ¿Desarrolla una evaluación donde estime los conocimientos, aptitudes y rendimiento de los alumnos, otorgando una calificación objetiva?					
7. Al momento de evaluar a sus estudiantes ¿relaciona contenidos con los parámetros establecidos en el currículo?					

## C. Análisis de tareas

<b>Preguntas</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
1. ¿Al momento de revisar la tarea de los estudiantes lo realiza minuciosamente para el establecimiento de juicios de valor?					
2. ¿Coloca observaciones en las tareas para la mejora de próximas tareas?					
3. En la revisión de tareas ¿La descripción de fortalezas y debilidades permiten el desarrollo de competencias en sus estudiantes?					

4. ¿El refuerzo de contenidos lo utiliza como herramienta para el mejoramiento de los aprendizajes de los estudiantes?					
5. Durante la revisión de tareas, ¿los alumnos infieren haciendo uso de la coherencia correspondiente con lo enseñado en las clases?					
6. Cuando evalúa su práctica evaluativa ¿Determina instrumentos de evaluación para evaluar la calidad de la tarea proporcionada a los estudiantes?					
7. Al momento de revisar la tarea ¿realiza una revisión ortográfica de los textos escritos por los estudiantes?					
8. Cuando revisa tareas ¿los estudiantes la realizan siguiendo la estructura del instrumento de evaluación de acuerdo a las competencias adquiridas durante el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje?					
9. En la revisión de tareas ¿otorga puntajes en los diferentes criterios evaluados?					

### Anexo 3: Cuestionario dirigido a estudiantes



UNIVERSIDAD DE EL SALVADOR

ESCUELA DE POSGRADO

CENTRO UNIVERSITARIO DE AHUACHAPÁN

**MAESTRÍA EN PROFESIONALIZACIÓN DE LA DOCENCIA SUPERIOR**

---

#### Cuestionario para estudiantes sobre el desarrollo de competencias de aprendizaje en la formación posgraduada

**Objetivo.** Recolectar información desde el perfil del estudiante sobre la adquisición de competencias durante el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje.

**Indicación.** Marque con una X en el recuadro que represente el criterio que se asemeje a su práctica evaluativa. Los criterios son los siguientes:

Criterios: 1. Totalmente en desacuerdo 2. En desacuerdo 3. Indiferente 4. De acuerdo 5. Totalmente de acuerdo

#### A) Desarrollo de competencias intelectuales.

Preguntas	1	2	3	4	5
1. ¿Cuándo se desarrolla un contenido y su docente solicita que emita juicios de valor, la interpretación que usted realiza está basada en argumentos y comprensión de lo que se le plantea?					
2. Cuando se le presenta una problemática en particular ¿Su razonamiento le permite construir un conocimiento seguro y sin errores?					
3. Al presentarle una lectura en particular ¿Capta lo más objetivamente posible lo que el autor ha querido transmitir a través del texto?					
4. Al desarrollar una problemática, ¿Evalúa de manera precisa una situación para llegar a una solución concreta?					
5. Partiendo de la definición de conceptos que le proporciona el docente ¿Relaciona la realidad con los nuevos conocimientos y experiencias almacenados en la memoria?					

6. Para la comprensión de un tema en particular ¿La construcción de esquemas le permite analizar e interpretar información de una manera más precisa?					
7. Cuando observa imágenes representativas sobre algún tema en particular ¿Fija su atención en dos o más objetos para descubrir diferencias y similitudes para mayor comprensión?					
8. Partiendo de un texto proporcionado ¿Organiza ideas desde la elaboración de una oración o de cualquier tipo de párrafo hasta el desarrollo de una secuencia textual sea descriptiva, narrativa, expositiva o argumentativa?					
9. En la aplicación de procedimientos ¿Realiza diferentes acciones que le permitan obtener los mismos resultados?					
10. Al desarrollar una actividad en particular ¿Compara resultados o ideas con los demás compañeros para mejorar su comprensión?					

## B) Desarrollo de Competencias Procedimentales

Preguntas	1	2	3	4	5
1. Al resumir información ¿Sintetiza las ideas más resaltantes de un texto de forma concisa, organizada y coherente, manteniéndose leal a los conceptos presentados en los documentos originales?					
2. Cuando organiza información para completar una tarea, ¿Le permite comprender el tema de forma efectiva?					
3. Al desarrollar alguna actividad en particular ¿les dan seguimiento a las indicaciones dadas por el docente?					
4. ¿Organiza esquemas para relacionar conceptos en la comprensión de la información?					
5. En la solución de problemas prácticos ¿Toma medidas lógicas para encontrar una solución deseada, y supervisar y evaluar la implementación de tal solución?					

6. Para el complemento de tareas ¿Hace uso de diferentes software y aplicaciones educativas para favorecer la adquisición de los aprendizajes?					
--	--	--	--	--	--

### C) Desarrollo de Competencias Actitudinales

Preguntas	1	2	3	4	5
1. En el desarrollo de las actividades programadas por el docente, ¿se autodisciplina para ajustar su conducta a las exigencias del trabajo o estudio, contribuyendo a la mejora de su aprendizaje?					
2. ¿Es responsable en el cumplimiento de tareas asignadas por el docente?					
3. Cuando el docente realiza una actividad en particular ¿participa con frecuencia aportando ideas e inquietudes para poder desarrollarla con éxito?					
4. Cuando realiza actividades grupales ¿Respeto y toma en cuenta la opinión de los demás para tomarla en cuenta en el desarrollo de la tarea?					
5. ¿Cumple con tareas en el tiempo, orden e indicaciones otorgadas por el docente, desarrollando minuciosamente cada apartado?					
6. En la asignación de tareas ¿Crea habitualmente soluciones originales para poder completarlas?					
7. Cuando el docente coloca observaciones a sus tareas ¿Retoma las recomendaciones adecuadas para mejorar los procesos?					
8. Si un compañero tiene dudas o consultas sobre diversas tareas ¿Toma iniciativa para poder reforzar y ayudar sobre dichas dudas?					

## Anexo 4 Tabla de Chi-cuadrado

P = Probabilidad de encontrar un valor mayor o igual que el chi cuadrado tabulado, v = Grados de Libertad

v/p	0,001	0,0025	0,005	0,01	0,025	0,05	0,1	0,15	0,2	0,25	0,3	0,35	0,4	0,45	0,5
1	10,8274	9,1404	7,8794	6,6349	5,0239	3,8415	2,7055	2,0722	1,6424	1,3233	1,0742	0,8735	0,7083	0,5707	0,4549
2	13,8150	11,9827	10,5965	9,2104	7,3778	5,9915	4,6052	3,7942	3,2189	2,7726	2,4079	2,0996	1,8326	1,5970	1,3863
3	16,2660	14,3202	12,8381	11,3449	9,3484	7,8147	6,2514	5,3170	4,6416	4,1083	3,6649	3,2831	2,9462	2,6430	2,3660
4	18,4662	16,4238	14,8602	13,2767	11,1433	9,4877	7,7794	6,7449	5,9886	5,3853	4,8784	4,4377	4,0446	3,6871	3,3567
5	20,5147	18,3854	16,7496	15,0863	12,8325	11,0705	9,2363	8,1152	7,2893	6,6257	6,0644	5,5731	5,1319	4,7278	4,3515
6	22,4575	20,2491	18,5475	16,8119	14,4494	12,5916	10,6446	9,4461	8,5581	7,8408	7,2311	6,6948	6,2108	5,7652	5,3481
7	24,3213	22,0402	20,2777	18,4753	16,0128	14,0671	12,0170	10,7479	9,8032	9,0371	8,3834	7,8061	7,2832	6,8000	6,3458
8	26,1239	23,7742	21,9549	20,0902	17,5345	15,5073	13,3616	12,0271	11,0301	10,2189	9,5245	8,9094	8,3505	7,8325	7,3441
9	27,8767	25,4625	23,5893	21,6660	19,0228	16,9190	14,6837	13,2880	12,2421	11,3887	10,6564	10,0060	9,4136	8,8632	8,3428
10	29,5879	27,1119	25,1881	23,2093	20,4832	18,3070	15,9872	14,5339	13,4420	12,5489	11,7807	11,0971	10,4732	9,8922	9,3418
11	31,2635	28,7291	26,7569	24,7250	21,9200	19,6752	17,2750	15,7671	14,6314	13,7007	12,8987	12,1836	11,5298	10,9199	10,3410
12	32,9092	30,3182	28,2997	26,2170	23,3367	21,0261	18,5493	16,9893	15,8120	14,8454	14,0111	13,2661	12,5838	11,9463	11,3403
13	34,5274	31,8830	29,8193	27,6882	24,7356	22,3620	19,8119	18,2020	16,9848	15,9839	15,1187	14,3451	13,6356	12,9717	12,3398
14	36,1239	33,4262	31,3194	29,1412	26,1189	23,6848	21,0641	19,4062	18,1508	17,1169	16,2221	15,4209	14,6853	13,9961	13,3393
15	37,6978	34,9494	32,8015	30,5780	27,4884	24,9958	22,3071	20,6030	19,3107	18,2451	17,3217	16,4940	15,7332	15,0197	14,3389
16	39,2518	36,4555	34,2671	31,9999	28,8453	26,2962	23,5418	21,7931	20,4651	19,3689	18,4179	17,5646	16,7795	16,0425	15,3385
17	40,7911	37,9462	35,7184	33,4087	30,1910	27,5871	24,7690	22,9770	21,6146	20,4887	19,5110	18,6330	17,8244	17,0646	16,3382
18	42,3119	39,4220	37,1564	34,8052	31,5264	28,8693	25,9894	24,1555	22,7595	21,6049	20,6014	19,6993	18,8679	18,0860	17,3379
19	43,8194	40,8847	38,5821	36,1908	32,8523	30,1435	27,2036	25,3289	23,9004	22,7178	21,6891	20,7638	19,9102	19,1069	18,3376
20	45,3142	42,3358	39,9969	37,5663	34,1696	31,4104	28,4120	26,4976	25,0375	23,8277	22,7745	21,8265	20,9514	20,1272	19,3374
21	46,7963	43,7749	41,4009	38,9322	35,4789	32,6706	29,6151	27,6620	26,1711	24,9348	23,8578	22,8876	21,9915	21,1470	20,3372
22	48,2676	45,2041	42,7957	40,2894	36,7807	33,9245	30,8133	28,8224	27,3015	26,0393	24,9390	23,9473	23,0307	22,1663	21,3370
23	49,7276	46,6231	44,1814	41,6383	38,0756	35,1725	32,0069	29,9792	28,4288	27,1413	26,0184	25,0055	24,0689	23,1852	22,3369
24	51,1790	48,0336	45,5584	42,9798	39,3641	36,4150	33,1962	31,1325	29,5533	28,2412	27,0960	26,0625	25,1064	24,2037	23,3367
25	52,6187	49,4351	46,9280	44,3140	40,6465	37,6525	34,3816	32,2825	30,6752	29,3388	28,1719	27,1183	26,1430	25,2218	24,3366
26	54,0511	50,8291	48,2898	45,6416	41,9231	38,8851	35,5632	33,4295	31,7946	30,4346	29,2463	28,1730	27,1789	26,2395	25,3365
27	55,4751	52,2152	49,6450	46,9628	43,1945	40,1133	36,7412	34,5736	32,9117	31,5284	30,3193	29,2266	28,2141	27,2569	26,3363
28	56,8918	53,5939	50,9936	48,2782	44,4608	41,3372	37,9159	35,7150	34,0266	32,6205	31,3909	30,2791	29,2486	28,2740	27,3362
29	58,3006	54,9662	52,3355	49,5878	45,7223	42,5569	39,0875	36,8538	35,1394	33,7109	32,4612	31,3308	30,2825	29,2908	28,3361