

UNIVERSIDAD NACIONAL HEMILIO VALDIZAN

ESCUELA DE POSGRADO



=====

**LA EVALUACION POR COMPETENCIA Y SU INFLUENCIA EN
LA FORMACION PROFESIONAL DE LOS ESTUDIANTES DEL
INSTITUTO DE EDUCACION SUPERIOR TECNOLOGICO
PUBLICO LUIS FELIPE DE LAS CASAS GRIEVE DEL DISTRITO
DE MARCONA, 2017**

=====

TESIS PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE MAESTRO
EN EDUCACIÓN CON MENCION EN INVESTIGACIÓN Y
DOCENCIA SUPERIOR

TESISTA: RUFINO ALDO DONAYRE PEÑA

ASESOR: Dr. TITO JORGE MONTOYA ARENAZA

HUANUCO – PERU

2018

DEDICATORIA

A mi familia por haberlos quitado el tiempo y dedicarle a este trabajo de investigación.

RUFINO ALDO

AGRADECIMIENTOS

A mis familiares, amigos y profesionales que contribuyeron en la realización de mi investigación.

RUFINO ALDO

RESUMEN

El propósito fundamental de esta investigación fue la de determinar si la evaluación por competencia influye en la formación profesional de los estudiantes del Instituto de Educación Superior Tecnológico Público Luis Felipe de las Casas Grieve de Marcona, 2017. Enmarcada dentro de un tipo de investigación analítica y explicativa, diseño no experimental, de campo, transaccional, ya que la misma se hizo en un momento y espacio determinado, con una población de estudiantes del Instituto de Educación Superior Tecnológico Público Luis Felipe de las Casas Grieve del Distrito de Marcona. El Universo de estudio estuvo representado por la población de estudiantes del Instituto de Educación Superior Tecnológico Público Luis Felipe de las Casas, específicamente los cursantes del 3er semestre de la carrera de educación y como se realizó un muestreo no probabilístico al ser dirigido por el investigador, la muestra fue de 30 estudiantes. Dadas las complejidades de la evaluación por competencias y su relación con la formación profesional, se desprende que las mismas actúan de manera integral en los procesos de enseñanza y aprendizaje y, por ende, requieren de prácticas evaluativas orientadas al desarrollo integral del estudiante para lograr un mejor desempeño profesional. Siendo importante que se organice un programa de capacitación y desarrollo profesional permanente, que le permita a los docentes perfeccionar su práctica educativa, particularmente en lo que respecta a la evaluación de los aprendizajes.

Palabras claves: evaluación por competencias, formación profesional, aprendizaje.

SUMMARY

The fundamental purpose of this research was to determine if the evaluation by competence influences the professional training of the students of the Institute of Higher Technological Public Education Luis Felipe de las Casas Grieve de Marcona, 2017. Framed within a type of analytical research and explanatory, non-experimental design, field, transactional, since it was done at a specific time and space, with a population of students of the Luis Felipe de las Casas Grieve Institute of Public Higher Education in the Marcona District. The study universe was represented by the student population of the Luis Felipe de las Casas Public Technological Higher Education Institute, specifically the students of the 3rd semester of the education career and how a non-probabilistic sampling was conducted when directed by the researcher, the sample was 30 students. Given the complexities of evaluation by competences and their relationship with professional training, it can be inferred that they act comprehensively in teaching and learning processes and, therefore, require evaluative practices aimed at the student's integral development in order to achieve a better professional performance. It is important that a training and ongoing professional development program be organized, which allows teachers to perfect their educational practice, particularly with regard to the evaluation.

Keywords: evaluation by competences, professional training, learning.

INTRODUCCIÓN

El proceso de evaluación es básicamente obtener información relativa a un objeto, suceso o proceso para conocer determinadas características del mismo, evitar efectos indeseados y actuar de manera adecuada para garantizar la obtención de los resultados deseados. En la vida ordinaria las personas estamos evaluando permanentemente.

En el ámbito educativo, la evaluación que se le aplica al estudiante es una evaluación meramente teórica porque solo se da en el ámbito de que se cumplen o no las capacidades terminales trazadas en las unidades didácticas y no se crea el espacio necesario para crear el aprendizaje y la simulación del que hacer laboral para poder con ello efectuar una evaluación verdadera acorde con la capacidad terminal y la competencia general de la carrera profesional.

Esta evaluación muchas veces se efectúa en calificación de pruebas, llenar registros de evaluación, tener datos sobre cuántos estudiantes han aprobado o desaprobado en el semestre, muchas veces de manera fría y mecánica sin consideración del proceso evaluativo que se debe generar en cada sesión de aprendizaje.

Una de las grandes verdades que todavía no se aplica en este sistema y practica evaluativa de competencias es que todavía no se hace abierta o no se da conocer a los estudiantes de qué manera y en qué aspectos serán evaluados. El recojo de información en muchos casos solo es a través de los famosos exámenes escritos y que no se procesan y no son interpretados o analizados por el docente para una toma de decisiones en bien de estudiante.

La calificación de la evaluación se direcciona a lo cuantitativo y no a lo cualitativo empleando para ello la evaluación vigesimal. Los estudiantes no participan en la

formulación de los objetivos que orientan la evaluación. Se desarrolla dentro de un esquema vertical: la información recogida es para que el docente tome decisiones.

El sistema educativo debe impulsar el desarrollo de calificaciones técnicas, entendidas como la serie de conocimientos científicos-tecnológicos y habilidades ligadas a las exigencias del progreso técnico; calificaciones funcionales, esto es, aquéllas que permitan el reajuste permanente del profesional a las complejas condiciones determinadas por el progreso tecnológico sobre la organización del trabajo; y calificaciones sociales, que permiten tanto la inserción a nivel de una organización productiva como la comprensión del ámbito socio-económico en el que se encuadra su actividad específica. Así, las calificaciones técnicas y funcionales son los componentes centrales de la formación para el empleo, mientras las calificaciones sociales habilitan para la vida de trabajo y carrera laboral.

En cuanto a las características del **mercado laboral**, partimos de una concepción de mercado de trabajo no homogéneo, caracterizado fundamentalmente por la dualidad o segmentación, y porque presenta tasas de desempleo y precarización realmente alarmantes. En este contexto, la búsqueda se orienta hacia un trabajador polivalente, competitivo, cooperador e involucrado con la vida de la empresa, aunque predispuesto a aceptar empleos cada vez más precarios y flexibilizados, en virtud de las nuevas características de las organizaciones.

La estructura del presente Trabajo de Investigación está dada de la siguiente forma: CAPÍTULO I: Problema de la Investigación, CAPÍTULO II: Marco Teórico, CAPÍTULO III: Marco Metodológico, CAPÍTULO V: Resultados, CAPÍTULO VI: Discusión de resultados, CAPÍTULO V: Discusión de los resultados y finalmente se presentan las conclusiones, sugerencias, bibliografía y los anexos.

INDICE GENERAL

DEDICATORIA	ii
AGRADECIMIENTO	iii
RESUMEN	iv
SUMARY	v
INTRODUCCIÓN	vi
CAPÍTULO I	11
EL PROBLEMA	11
1.1 PLANTEAMIENTO	11
1.2. Objetivo General y objetivos específicos	16
1.2.1 Objetivo General:	16
1.2.2. Objetivos específicos:	16
1.3. Hipótesis y/o sistema de hipótesis.	17
1.4 Variables	18
1.5. Justificación e importancia	18
1.6. Viabilidad	22
1.7. Limitaciones.	22
CAPÍTULO II	24
MARCO TEÓRICO	24
2.1. Antecedentes	24
2.2. Bases teóricas	28
Evaluación del aprendizaje	28
Dimensiones de la evaluación	30
Cuál es la finalidad con que evaluamos	31
Qué es objeto de evaluación	32
Funciones de la Evaluación	36
Competencias	37
La evaluación por competencias	42
EL PERFIL PROFESIONAL	46
Definiciones conceptuales	49
2.3 Bases epistémicos.	50
CAPITULO III	53
METODOLOGÍA.....	53
3.1 Tipo de investigación.	53
3.2. Diseño y esquema de la investigación	53
3.3. Población y muestra	53

- Población:.....	53
- Muestra:	54
Tipo de muestra:	54
3.4. Definición operativa de los instrumentos de recolección de datos.....	54
✓ Confiability	54
✓ Validez	55
3.5. Técnicas de recojo, procesamiento y presentación de datos.....	55
3.6. Técnicas de Presentación de los datos	56
CAPÍTULO IV.....	57
PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS.....	57
CAPÍTULO V.....	63
DISCUSIÓN DE RESULTADOS.....	63
CONCLUSIONES.....	71
SUGERENCIAS	72
BIBLIOGRAFIA.....	73
ANEXOS.....	80
MATRIZ DE CONSISTENCIA	84

CAPÍTULO I

EL PROBLEMA

1.1 PLANTEAMIENTO

Los docentes del Instituto de Educación de Educación Superior Tecnológico Público Luis Felipe de las Casas Grieve de Marcona al implementarse la aplicación del nuevo diseño curricular básica para la educación superior denominada sistema modular y una enseñanza basada en competencia y el eje modular de la aplicación es la forma de evaluación debido a que este sistema basada en competencia forma a los estudiantes para el ejercicio laboral de la profesión que están estudiando y en la aplicación de la evaluación por competencia se observa lo siguiente:

La evaluación que se le aplica al estudiante es una evaluación meramente teórica porque solo se da en el ámbito de que se cumplen o no las capacidades terminales trazadas en las unidades didácticas y no se crea el espacio necesario para crear el aprendizaje y la simulación del que hacer laboral para poder con ello efectuar una evaluación verdadera acorde con la capacidad terminal y la competencia general de la carrera profesional.

Esta evaluación muchas veces se efectúa en calificación de pruebas, llenar registros de evaluación, tener datos sobre cuántos estudiantes han aprobado o desaprobado en el semestre, muchas veces de manera fría y mecánica sin consideración del proceso evaluativo que se debe generar en cada sesión de aprendizaje.

Una de las grandes verdades que todavía no se aplica en este sistema y practica evaluativa de competencias es que todavía no se hace abierta o no se da conocer a los estudiantes de qué manera y en qué aspectos serán evaluados. El recojo de información en muchos casos solo es a través de los famosos exámenes escritos y que no se procesan y no son interpretados o analizados por el docente para una toma de decisiones en bien de estudiante.

En la aplicación de algunos instrumentos de evaluación solo se refleja que se direcciona al proceso de enseñanza del momento no creando el aprendizaje significativo para una aplicación en la realidad concreto del sujeto de la evaluación. El docente es un supervisor de la prueba.

La calificación de la evaluación se direcciona a lo cuantitativo y no a lo cualitativo empleando para ello la evaluación vigesimal. Los estudiantes no participan en la formulación de los objetivos que orientan la evaluación. Se desarrolla dentro de un esquema vertical: la información recogida es para que el docente tome decisiones.

Es decir la educación tradicional, los contenidos de la evaluación y las estrategias evaluativas (momentos, tipos de pruebas, tipo y número de preguntas, etc) son desconocidas por el estudiante. Una noción central de las calificaciones donde se aspira a una mayor adecuación entre la formación de los trabajadores y los requerimientos del aparato productivo. El sistema educativo debe impulsar el desarrollo de calificaciones técnicas, entendidas como la serie de conocimientos científicos-tecnológicos y habilidades ligadas a las exigencias del progreso técnico; calificaciones funcionales, esto es, aquéllas que permitan el reajuste permanente del profesional a las complejas condiciones determinadas por el progreso tecnológico sobre la organización del trabajo; y calificaciones sociales, que permiten tanto la inserción a nivel de una

organización productiva como la comprensión del ámbito socio-económico en el que se encuadra su actividad específica. Así, las calificaciones técnicas y funcionales son los componentes centrales de la formación para el empleo, mientras las calificaciones sociales habilitan para la vida de trabajo y carrera laboral.

En cuanto a las características del **mercado laboral**, partimos de una concepción de mercado de trabajo no homogéneo, caracterizado fundamentalmente por la dualidad o segmentación, y porque presenta tasas de desempleo y precarización realmente alarmantes. En este contexto, la búsqueda se orienta hacia un trabajador polivalente, competitivo, cooperador e involucrado con la vida de la empresa, aunque predispuesto a aceptar empleos cada vez más precarios y flexibilizados, en virtud de las nuevas características de las organizaciones.

En los años sesenta se produjo en el mundo un ingreso masivo de trabajadores calificados al mercado laboral. Sin embargo, los conocimientos técnicos de estos trabajadores no satisfacían las necesidades de un sistema productivo cuyas estructuras organizativas y tecnológicas cambiaban aceleradamente. Las instituciones empresariales y gremiales notaron entonces lo importante que era dar una formación continua a sus trabajadores para que actualizaran sus conocimientos. A través de programas de formación, las empresas buscaron desarrollar trabajadores capaces de adaptarse a esos cambios acelerados.

El Perú no era ajeno a esta corriente mundial. En los años sesenta, frente a un sistema tradicional de formación profesional desvinculado del mundo del trabajo,

el empresario industrial empezó a dar preparación técnica a sus trabajadores y a sostener el sistema destinado a brindarla.

Con estos antecedentes, en los países industrializados surgió en la década de los ochenta, una nueva manera de entender la formación de los trabajadores. Para esta visión, el conocimiento técnico especializado está estrechamente relacionado con otras capacidades profesionales que facilitan la adaptación y la movilidad de los técnicos en el mundo del trabajo. A estas capacidades, en el medio empresarial se comenzó a denominar competencias.

Esta nueva noción de la formación se comenzó a aplicar en la elaboración de programas dirigidos a la educación de adultos, lo que significó plantear un cambio en la concepción pedagógica. Este cambio suponía ubicar al aprendizaje como elemento central y al alumno como sujeto activo del proceso educativo.

En un panorama laboral en constante movimiento como el de los fines de los años noventa ¿Cuál es el papel de la formación profesional técnica? La formación profesional técnica debe buscar atender de la mejor manera posible las necesidades de los individuos y del desarrollo económico y social del país, logrando que los resultados de la educación se reflejen en el desempeño de los trabajadores.

Este desempeño se plantea como el eje fundamental de la formación. El reto inicial, en esta perspectiva, es identificar el desempeño deseable en cada ocupación a través de la elaboración conjunta de perfiles profesionales.

En el Perú el Ministerio de educación y la Agencia Española de Cooperación Internacional iniciaron desde 1993 la elaboración de un Catálogo Nacional de Títulos y Certificaciones basado en competencias laborales. El objetivo era hacer

posible una formación profesional técnica que responde a las demandas de las empresas.

En 1997, el Programa de Mejoramiento de la Calidad Educativa del Ministerio de Educación del Perú, a través del componente de Educación para el trabajo, se unió a la reforma iniciada en otros niveles del sistema educativo y se propuso elaborar nuevos títulos profesionales y desarrollar una experimentación cualitativa de las competencias laborales en centros de formación.

Estas experiencias constituyen un intento importante de desarrollar en el Perú un modelo de formación profesional técnica capaz de responder a las demandas de los diferentes sectores de producción y, por ende, a las de la economía.

¿Por qué asumir este nuevo enfoque? La formación profesional técnica requiere de un diálogo permanente y una cooperación estrecha entre los sectores productivo y educativo. De no iniciarse este dialogo, el sector productivo peruano seguirá contando con personal no calificado y tendrá menos posibilidades de insertarse de manera adecuada en el mercado mundial.

Con la realización de esta investigación se pretende buscar una nueva cultura evaluadora, cambiar la concepción y la práctica de la evaluación que nos llevará necesariamente a cambiar también la concepción y se refleje en la mejora de la formación profesional de los estudiantes de las diversas carreras profesionales del Instituto de educación Superior Tecnológico Público “Luis Felipe de las Casas Grieve” de la ciudad de san Juan de Marcona.

✓ Formulación del problema.

Los problemas materia de investigación quedarán planteados mediante las siguientes interrogantes.

- Problema general.

¿De qué manera la evaluación por competencia influye en la formación laboral de los estudiantes del Instituto de Educación Superior Tecnológico Público Luis Felipe de las Casas Grieve del distrito de Marcona año 2017?

- Problemas específicos.

- ✓ ¿De qué manera la evaluación educativa influye en la formación profesional de los estudiantes del Instituto de Educación Superior Tecnológico Público Luis Felipe de las Casas Grieve de Marcona, 2017?
- ✓ ¿De qué manera la evaluación con rubrica influye en la formación profesional de los estudiantes del Instituto de Educación Superior Tecnológico Público Luis Felipe de las Casas Grieve de Marcona, 2017?

1.2. Objetivo General y objetivos específicos.

Los objetivos que se pretenden alcanzar en el trabajo de investigación son los siguientes:

1.2.1 Objetivo General:

Establecer influencia de la evaluación por competencia en la formación profesional de los estudiantes del Instituto de Educación Superior Tecnológico Público Luis Felipe de las Casas Grieve de Marcona, 2017.

1.2.2. Objetivos específicos:

- Determinar si la evaluación educativa influye en la formación profesional de los estudiantes del Instituto de Educación Superior Tecnológico Público Luis Felipe de las Casas Grieve de Marcona, 2017.

- Establecer la influencia de la evaluación con rubrica en la formación profesional de los estudiantes del Instituto de Educación Superior Tecnológico Publico Luis Felipe de las Casas Grieve de Marcona, 2017.

1.3. Hipótesis y/o sistema de hipótesis.

Las hipótesis que se pretenden demostrar y/o comprobar en la presente investigación son las siguientes:

Hipótesis general:

H1. La evaluación por competencias influye en la formación profesional de los estudiantes del Instituto de Educación Superior Tecnológico Publico Luis Felipe de las Casas Grieve de Marcona, 2017.

H0. La evaluación por competencias no influye en la formación profesional de los estudiantes del Instituto de Educación Superior Tecnológico Publico Luis Felipe de las Casas Grieve de Marcona, 2017.

Hipótesis específicas:

- La evaluación por competencia influye significativamente en la formación profesional de los estudiantes del Instituto de Educación Superior Tecnológico Publico Luis Felipe de las Casas Grieve de Marcona, 2017.
- La evaluación con rubrica influye en la formación profesional de los estudiantes del Instituto de Educación Superior Tecnológico Publico Luis Felipe de las Casas Grieve de Marcona, 2017.

1.4 Variables

Las variables inmersas en el estudio son las siguientes:

➤ Variable independiente:

EVALUACION POR COMPETENCIA

➤ Variable dependiente:

LA FORMACION PROFESIONAL.

En función a la problemática y a la identificación de las variables se han considerado los siguientes indicadores.

VARIABLES	DIMENSION	INDICADORES
EVALUACION POR COMPETENCIAS (V.I.)	Evaluación educativa	<ul style="list-style-type: none"> • Diagnostica • Formativa • Sumativa
	La rúbrica o matriz de valoración de desempeño	<ul style="list-style-type: none"> • Diagnostica • Sumativa
LA FORMACION PROFESIONAL (V.D.)		<ul style="list-style-type: none"> - Perfil profesional sugerido por el sector productivo. - La formación profesional basada en competencias.

1.5. Justificación e importancia.

Durante muchos años la educación superior tecnológica ha transitado por un horizonte gris pues ella estaba dissociada con la raíz de su formación que son la empresas o en la actividad que el estudiante y futuro profesional iba a ejercer, esto era porque la educación y el sector productivo estaban dissociados debido a que el centro de formación profesional basaba su enseñanza a un enfoque pedagógico tradicional y que formaba por formaba sin vincularse al sector donde sus estudiantes iban a laborar, es por esta razón que a raíz de los cambios sustanciales en la educación superior con la aplicación de un nuevo diseño curricular, así como un modelo de enseñanza basada en competencias y un

enfoque pedagógico como metodológico constructivista donde han aportado para este propósito los psicopedagogos como Piaget, Ausbel, y otros más que determinan que el estudiante es el propio constructor de sus conocimientos y el docente se comporta como un facilitador de ese proceso llamado aprendizaje y que en este proceso el factor más importante es la evaluación concepto tan amplio pero a la vez tan difícil de aplicar en una sesión de aprendizaje por factores que solo los sujetos de evaluación están sumergidos en aula de clase por lo que en este nuevo enfoque se den cumplir competencias y para ello se deben verificar las habilidades tanto conceptuales como procedimentales, algo casi difícil de efectuar por algunos docentes por lo que en una observación no aplican los mínimos estándares de calificación o más conocidos como criterios de realización.

Renombrar en este proceso la importante participación del sector productivo para la formulación de los perfiles profesionales de los estudiantes y delimitando las cualificaciones necesarios para declarar competente a un estudiante en cierta carrera profesional, por lo que la evaluación por competencia definida por la Sra. Mirtha Ñaños en su conferencia sobre evaluación educativa señala que es “la evaluación de las competencias es la simulación de la acción misma de la labor a desempeñar por el profesional”; de ello deducimos que la labor de aula y sobre todo de la evaluación es el punto medular que adolece la formación profesional de cualquier carrera, es por esta razón que luego de ver esta problemática deseamos estudiar de qué manera la evaluación por competencia influye en la formación profesional de los estudiantes del IESTP Luis Felipe de las Casas Grieve de Marcona el año 20107.

En el IESTP Luis Felipe de las Casas Grieve desde su ingreso a la aplicación del Nuevo Diseño Curricular Básico para la Educación Superior Tecnológica y en

otras instituciones educativas del nivel el problema que se observa es la forma de evaluación por parte de los docentes y esto redundando en la formación profesional de los estudiantes por lo que este tema se hace apasionante para poder volcar las expectativas que se crean en la forma de cómo evaluar y para que evaluar en este proceso y ver como aplicando una evaluación adecuada se debe formar a un estudiante más competente.

Así mismo determinar la manera más eficiente de evaluar las competencias y producir un cambio en la aplicación de los estándares de cualificaciones laborales en la formación profesional empleando para ellos los resultados obtenidos en el presente proyecto de investigación y poder ser empleados por otros investigadores para ampliar el tema que es tan riquísimo en su aplicación. Es posible establecer una serie de criterios para evaluar la utilidad del presente estudio propuesto, de los cuales evidentemente son flexibles y de ninguna manera son exhaustivos.

La presente investigación radica su importancia en que la realidad de la:

A) Conveniencia:

El estudio será de utilidad para los integrantes de la comunidad educativa del Instituto Superior Tecnológico Público "Luis Felipe de las Casas Grieve", Instituciones educativas, Dirección Regional de Educación de Ica para que conozcan la relación que existe entre la realidad de las prácticas evaluativas de las competencias y la formación profesional de los estudiantes, respetando las peculiaridades individuales y culturales del estudiante y sus necesidades.

Por otra parte, servirá los estudiantes e investigadores interesados en la temática estudiada, a conocer el proceso para la realización de un estudio *expo facto*

mediante su aplicación a un caso práctico. Los resultados de la presente investigación también permiten saber el proceso de evaluación de los docentes en la formación profesional técnica y cuál es su coherencia con el enfoque basado en competencias.

B) Relevancia social:

Los resultados permitirán a los responsables de cada carrera profesional del Instituto Superior Tecnológico Público “Luis Felipe de las Casas Grieve” de la ciudad de Marcona, poder implementar medidas correctivas con respecto a las decisiones adecuadas y oportunas orientadas hacia mejorar los procesos de aprendizaje y evaluación de los estudiantes, ya que sin un diagnóstico previo es imposible descubrir las razones por las cuales los docentes y estudiantes aún practican la evaluación tradicional.

Al implementarse las recomendaciones de la investigación, los beneficiarios directos serán los docentes y estudiantes de las instituciones educativas de educación superior de la Provincia de Nasca. Y los beneficiarios colaterales será el sector productivo.

C) Implicaciones prácticas:

Los resultados del estudio permitirán establecer y brindar orientaciones, para que los interesados diseñen la evaluación del aprendizaje, en coherencia con el enfoque por competencias y los elementos del currículo, para lograr una mejor formación profesional de los estudiantes de acuerdo a los requerimientos del sector productivo.

D) Valor teórico:

Con los resultados de la presente investigación, se demostrará que los dos variables: La evaluación por competencias y la formación profesional, son constructos prácticos en la formación de profesionales polivalentes; asimismo, los resultados permitirán inferir para tener un primer diagnóstico de la práctica evaluativa de los docentes, generalizándose hacia principios más amplios. Los resultados servirán también para comentar, desarrollar o apoyar la utilidad y viabilidad de la temática de tal manera que los futuros investigadores puedan aplicarlos y comprobar los beneficios que traen.

E) Utilidad metodológica:

Si bien la presente investigación se realizará en el Instituto de Educación Superior Tecnológico “Luis Felipe de las casas Grieve” de la ciudad de Marcona, la metodología a utilizar, previa validación, se podrá implementar en cualquier institución, sea de naturaleza pública o privada, grande, mediana o pequeña; solamente requerirá el interés en aplicar la evaluación, sus técnicas e instrumentos y la calificación correspondiente, buscando obtener una formación integral del estudiante, con el propósito final de demuestre sus habilidades destrezas y actitudes en su respectiva área profesional y en el sector productivo.

1.6. Viabilidad.

El estudio de la presente investigación no presento ningún problema de viabilidad, pues la institución educativa donde se realizó la presente investigación estuvo de acuerdo con el trabajo a realizar ya que al concluir este estudio se le proporcionó un ejemplar para poder ser tema de consulta.

1.7. Limitaciones.

Delimitación Temporal:

La investigación reflejará la situación de las variables en un solo corte en el tiempo por lo que su diseño es Transeccional

Delimitación Espacial:

El ámbito donde recaerá el análisis de las variables es de cobertura institucional, siendo la unidad de análisis el **Instituto de Educación Superior Tecnológico Público Luis Felipe de las Casas Grieve, Ciudad de Marcona.**

Delimitación Social:

El estudio y análisis comprende a los estudiantes del Instituto Superior Tecnológico “Luis Felipe de las Casas Grieve” de la ciudad de Marcona quienes constituyen los elementos muestrales **Estudiantes de las cuatro carreras profesionales Mecánica Automotriz, Enfermería Técnica, Computación e Informática y Mecánica de Producción.**

Delimitación Conceptual:

La investigación se orienta a explicar la relación existente entre la variable independiente Evaluación por competencias y la variable dependiente La formación profesional.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2.1. Antecedentes

- Internacional

Lorenzana Flores (2012) trabajó en una investigación denominada la evaluación de los aprendizajes basada en competencias en la enseñanza universitaria, la cual busca determinar cómo el conocimiento y manejo de un sistema de evaluación de los aprendizajes basado en competencias, incide en la mejora de las prácticas evaluativas de los docentes de la UPNFM, particularmente de las carreras de Arte y Educación Física. De igual manera, intenta conocer si el cambio en la dinámica, estrategias, técnicas, procedimientos e instrumentos de evaluación, influye en la percepción de los estudiantes con respecto a esta innovación pedagógica.

Es así como, en tal trabajo se presentan los fundamentos teóricos que dieron origen a la investigación, asimismo, sus procesos metodológicos que orientaron para su desarrollo, los resultados obtenidos, principales hallazgos sus conclusiones y recomendaciones. La autora recabó el cuerpo de conceptos, constructos, teorías existentes y experiencias logradas en esta área del conocimiento. Después, se organizó un sistema de evaluación de los aprendizajes basado en competencias, integrando los referentes teórico-metodológicos del modelo. Posteriormente, se capacitó a seis docentes del Departamento de Arte y Educación Física quienes aplicaron el sistema de evaluación propuesto durante un periodo académico en 14 cursos o asignaturas de su elección. El abordaje metodológico del problema planteado, lo llevó a cabo

a través de un estudio de tipo descriptivo y bajo un diseño pre-experimental preprueba-postprueba de un solo grupo; categoría que se contempla dentro de la investigación experimental; planteada por Campbell y Stanley (1966). Lorenzana Flores (2012) en el levantamiento de los datos consideró el empleo de la encuesta en sus dos modalidades: la entrevista aplicada a los docentes participantes en el estudio y el cuestionario a los estudiantes quienes fueron expuestos al sistema de evaluación de los aprendizajes basado en competencias.

Lorenzana Flores (2012) señala que de los resultados de esta investigación se derivan: El documento que contempla el modelo de un sistema de evaluación de los aprendizajes en donde se integraron los referentes teórico-metodológicos propios del enfoque curricular basado en competencias. Para su organización, se llevó a cabo una exhaustiva selección, revisión y análisis de diversas bibliografías que, como punto de partida, sustentara el objeto de estudio y que a su vez proporcionara elementos de juicio para el estudio en cuestión. De igual manera, se organizó un material de apoyo donde se presenta la planificación y la sistematización de la capacitación. En éste se presenta de manera didáctica, los contenidos del modelo de la evaluación de los aprendizajes con un conjunto de guías, ejercicios prácticos e instrumentos de evaluación. Señalando la autora que el material servirá como pauta para preparar al colectivo de docentes de la UPNFM en materia de evaluación de los aprendizajes bajo el enfoque prescrito.

Entre los principales hallazgos y sus conclusiones se encuentran las opiniones y percepciones de los profesores que fueron en gran medida favorables al modelo aplicado pese a la complejidad de las tareas que éste conlleva. Estos aciertos son ampliamente discutidos en el Capítulo de Resultados, Conclusiones y

Recomendaciones de la investigación. Lorenzana Flores (2012) plantea que es importante recalcar que, los comentarios de los docentes, proporcionaron una línea de mejora tanto al documento, como de la aplicación del modelo en futuras experiencias. Paralelamente, se recogen las opiniones y percepciones de los estudiantes que son además muy satisfactorias respecto al modelo propuesto. Si bien es cierto que, los alumnos reconocen que con este modelo de evaluación se exige un mayor nivel de trabajo, compromiso, dedicación y autonomía propia, se asegura un aprendizaje más significativo y percedero a lo largo de todo el proceso de su formación educativa, así como, una evaluación más justa y objetiva, conveniente a cada disciplina de estudio.

Finalmente la autora, ofrece un conjunto de recomendaciones para darle mayor pertinencia o continuidad al modelo prescrito. Se espera que este trabajo sirva de punto de inicio y referencia no sólo para la formación y capacitación de los docentes en lo concerniente a sus prácticas evaluativas, sino también, como un apoyo para futuras investigaciones respecto a esta temática.

- Nacional

Wong Fajardo en el año 2014, maneja una investigación titulada Sistema de Evaluación y el Desarrollo de Competencias Genéricas en Estudiantes Universitarios realizada en la facultad de medicina de la Universidad Peruana Cayetano Heredia y tuvo como propósito principal determinar si el sistema de evaluación del curso Comunicación y Aprendizaje permitió confirmar el desarrollo de competencias genéricas en los 140 estudiantes que conformaron la población de estudio. El estudio fue pre experimental, y utilizó un enfoque cuantitativo multivariado. Los datos se recogieron dentro del contexto del desarrollo curricular del curso comunicación y aprendizaje y los instrumentos

fueron elaborados de acuerdo a las competencias expresadas en el sílabo en las tres dimensiones: cognitivas, procedimentales y actitudinales. Los resultados más relevantes indican que el sistema de evaluación utilizado en el curso de Comunicación y Aprendizaje ha permitido confirmar el desarrollo de competencias genéricas en estudiantes del primer año de Medicina de la UPCH, en general el 82.9% de la población logró un desarrollo de las competencias en el nivel notable y un 5% alcanzó un nivel de desarrollo sobresaliente; estos resultados han supuesto el uso de la técnica de regresión múltiple.

Expresan los principales hallazgos que los estudiantes han desarrollado diferentes competencias genéricas, sean cognitivas (nivel de desarrollo notable 55% y sobresaliente 1.4%) procedimentales (nivel de desarrollo notable 76.4% y sobresaliente 2.9%) y actitudinales (nivel de desarrollo notable 50% y sobresaliente el 40%) ($p < 0.05$). Palabras claves: sistema de evaluación, evaluación de competencias genéricas, estudiantes de medicina.

Espezúa y Santamaria en el año 2015 investigó sobre el Modelo Curricular Basado en Competencias en el Diseño de Unidades de Aprendizaje de una Institución Educativa Secundaria de Chiclayo, la misma surgió en el contexto curricular de la Educación Básica Regular basado en competencias, escenario que delinea la planificación de las unidades de aprendizaje que realizan los docentes. Dado este contexto, preguntarse ¿cómo está presente el modelo curricular basado en competencias en el diseño de unidades de aprendizaje del nivel secundario en una institución educativa de Chiclayo? fue el referente que motivó a realizar esta investigación. El objetivo principal del estudio fue analizar la presencia del Modelo Curricular basado en Competencias en el diseño de las unidades de aprendizaje, sustentado en el enfoque socioconstructivista y

socioformativo. En este sentido, se identificaron cuatro características esenciales del modelo en estudio, como son: Integralidad, dinamicidad, baja densidad y contextualización. Asimismo, se describieron los elementos curriculares propósito, contenido, metodología y evaluación. La investigación es cualitativa y de nivel descriptivo, basado en el método de investigación documental. Se analizaron cuatro unidades de aprendizaje del área Ciencia, Tecnología y Ambiente, del primer grado de educación secundaria haciendo uso del instrumento matriz de análisis documental. Entre los resultados significativos se encontró que la integralidad no está presente en las unidades de aprendizaje, dado que, por un lado plantean más de una situación problemática como punto de partida y, por otro, presentan una inadecuada articulación entre los saberes y no se aprecia compromiso ético.

Las autoras comentan que no hay evidencia de contextualización en la organización de los aprendizajes. Finalmente, los elementos curriculares propósito, contenidos, metodología y evaluación, en su mayoría se limitan a articular el saber conocer y hacer, sin una secuencia metodológica, ni tampoco detalla métodos y técnicas. A la vez, la capacidad e indicador se encuentra en un nivel básico y no aseguran el logro de la capacidad.

2.2. Bases teóricas

Evaluación del aprendizaje

La evaluación forma parte central del proceso educativo y cumple un papel relevante para los estudiantes, los docentes y la sociedad. En este sentido, los docentes y stakeholders precisan conocer si el estudiante ha alcanzado el nivel apropiado para poder ser merecedor de una promoción hacia un nivel más alto

de entrenamiento y también si al finalizar su formación el estudiante es competente para practicar como profesional (Herden, 2012)

Tradicionalmente, la evaluación ha sido utilizada para definir la promoción de un estudiante de un nivel a otro, sin embargo, existe otra manera de aplicar la evaluación, aprovechando su potencial como herramienta de aprendizaje, en este caso, la evaluación tiene fines formativos. La evaluación se puede aplicar a un estudiante, a un equipo, a los materiales de estudio, al proceso educativo y a los logros planteados. Cuando se aplica a los alumnos, la evaluación es el proceso mediante el cual, los docentes generan información procedente de distintas fuentes con la finalidad de emitir un juicio de valor sobre el alumno (Gimeno y Pérez, 1992).

Chadwick (2006) señala que en el siglo XX se produjo un importante desarrollo de la psicología del aprendizaje y surgieron distintas corrientes educativas, siendo la educación por competencias un modelo sustentado en la corriente constructivista del aprendizaje. Esta corriente considera al estudiante como portador de conocimiento fruto de su interacción con el ambiente. Este conocimiento sirve de estructura base para la construcción de nuevo conocimiento a través de la implementación de un entorno educativo que reta al estudiante.

Spady (1994) describe un modelo curricular que partía por la definición de los resultados que se esperaba obtener como fruto de la aplicación del mismo y los tomaba como base para construir el currículo EBC (educación basada en competencias), este modelo es el prevalente en el mundo desarrollado en el presente siglo.

En la Figura 1 se grafica el modelo basado en competencias (Harden, 1999), que muestra que los resultados de aprendizaje definen la metodología de la

educación, sus contenidos así como la evaluación en un modelo curricular por competencias:

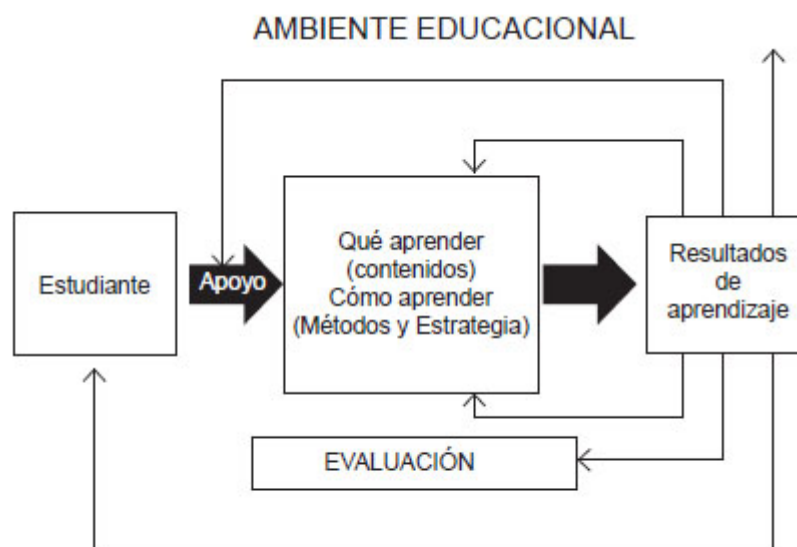


Figura 1. Educación basada en competencias ⁽⁷⁾

Dimensiones de la evaluación

Al concebir la evaluación como parte inherente a la actividad pedagógica, se constituye en una práctica compleja. La evaluación está condicionada por numerosos aspectos y elementos personales, sociales e institucionales, al mismo tiempo que ella incide sobre todos los demás elementos implicados en la actividad escolar: construcción del conocimiento, relaciones profesor-alumnos, interacciones en el grupo, estrategias didácticas que se practican, situaciones didácticas que se ofrecen, disciplina, expectativas de alumnos, profesores y padres, valoración del individuo en la sociedad, etc. Por lo tanto, la evaluación ayuda decisivamente, a configurar el ambiente educativo (Fernández Pérez, 1986, en Sacristán, 1997)

El contextualizar así la evaluación supone entenderla como una actividad en la que se combinan dos dimensiones: la ética y la técnico-metodológica (Bolívar, 1995; Sacristán, 1997). La evaluación obviamente, además de ser un problema

técnico, de los procedimientos e instrumentos y modos de obtener información más adecuados, es, sobre todo, un problema ético, de decidir por qué evaluar, para qué y qué evaluar, con qué legitimidad se puede pretender evaluar, si es preciso dar una información o no y a quien proporcionarla. De esta forma, la dimensión técnicometodológica se subordina a la ético-moral. Sólo después de tener claridad en cuanto al sentido de la evaluación en este ámbito (para qué y qué evaluar) podríamos considerar qué procedimientos (cómo evaluar) podrían ser útiles para los propósitos que se persiguen. Por consiguiente, esta distinción nos lleva a considerar que la tarea de evaluar, vista desde la dimensión ética nos exige reflexionar, entre otros, sobre dos aspectos importantes:

1. La finalidad con que se realiza, esto es, para qué evaluar
2. El objeto de evaluación, es decir qué evaluar. Cuando se trata de evaluar el aprendizaje supone la definición clara de las competencias a desarrollar en esa área o campo del conocimiento.

Desde la dimensión técnico-metodológica debemos reflexionar sobre:

3. El procedimiento que debemos realizar para llevarla a cabo, lo cual supone reflexionar sobre las prácticas de evaluación que siendo parte de las experiencias didácticas, potencian el desarrollo de capacidades y promueven la autorregulación de los estudiantes para el aprendizaje autónomo y la regulación del proceso por parte del docente.

Cuál es la finalidad con que evaluamos

Desde el punto de vista educativo, evidentemente, que la finalidad de la evaluación es formativa, en tanto se dirige a identificar aspectos relacionados con el proceso de enseñanza y aprendizaje con el fin de mejorarlos. Si el fin recae sobre el aprendizaje, implica evaluar, con una actitud investigadora, de

análisis y de reflexión, el proceso de aprendizaje de cada estudiante, para comprenderlo y tomar conciencia no sólo de si él está o no aprendiendo, sino de las causas de las dificultades que experimenta, pensar en las decisiones a ejecutar y prever así la intervención posterior. Esto implica formularse permanentemente preguntas: cómo están aprendiendo los estudiantes, cuáles son sus progresos, cuáles son los indicios de esos avances, qué dificultades están confrontando y cuáles son sus causas. Sólo así se podrán introducir correcciones, planificar y realizar en conjunto acciones alternativas de ayuda y orientación, a fin de permitirles a los estudiantes tomar conciencia de sus potencialidades y debilidades y planificar su actuación para abordar los retos de apropiación y construcción del conocimiento y el desarrollo de las competencias que en esa área y etapa debe alcanzar. Conocer con qué finalidad se evalúa es crucial, ya que determina en gran parte el tipo de informaciones que se consideran pertinentes recoger, el momento o momentos en que se debe recoger, los criterios que se toman como punto de referencia y los instrumentos que se utilizan (Miras y Solé, 1990, p. 420).

Qué es objeto de evaluación

El objeto de evaluación, puede ser muy variado, dependiendo del propósito con que se evalúa. Para Miras y Solé (1990), este objeto puede ser el proceso en su conjunto o algún componente de ese proceso. Puede centrarse sobre los diferentes componentes que intervienen en la educación o sobre alguno de ellos: alumnos, docentes, los planes, las estrategias didácticas y recursos, el clima educativo, el funcionamiento de los centros educativos, entre otros. Si la actividad de evaluación presta atención al proceso que sigue el alumno, a las cualidades y competencias que desarrolla y a los resultados del aprendizaje que

él obtiene en un momento dado en el proceso, estamos en presencia de la evaluación de los aprendizajes (Miras y Solé, 1990, p. 421).

Si interesa también analizar las repercusiones que puedan tener en el aprendizaje logrado por los alumnos los distintos factores presentes en las situaciones educativas y que determinan los contextos de aprendizaje: los objetivos que orientan el proceso, los contenidos, las propuestas de intervención didáctica conformadas por las estrategias de enseñanza, actividades y actitudes del docente, los materiales y recursos que se utilizan; los sistemas mismos de evaluación que se adoptan, entonces nos referimos a la evaluación en el proceso de enseñanza/aprendizaje. (Miras y Solé, 1990, p. 422).

Sin embargo, normalmente, se entiende que los objetos sobre los cuales recae la evaluación son los alumnos, su rendimiento en el que se manifiesta el cumplimiento de las exigencias académicas que propone el currículum. En realidad a la institución, a los padres y a la sociedad le interesaría saber no sólo el éxito o el fracaso de los alumnos, sino cómo contribuyen a éstos los demás componentes del proceso pedagógico. En la propuesta de evaluación integrada al proceso de enseñanza y aprendizaje, estas son dos realidades que no se pueden separar. En efecto, la tarea de evaluar consiste en recoger información sobre qué y cómo aprende cada alumno, cuáles son sus progresos al participar en situaciones de enseñanza, de modo que podamos junto con ellos detectar logros pero también incomprensiones y dificultades y tomar medidas necesarias para superarlas; pero al mismo tiempo, debe entenderse como un mecanismo de revisión y renovación constante del proceso pedagógico.

Cuando la evaluación está centrada sobre los estudiantes y su aprendizaje se requiere un nivel mayor de precisión sobre cuáles aspectos o dimensiones concretas del alumno se dirige la evaluación y sobre qué criterios se fundamenta

la valoración de los resultados. Se requiere que docentes y alumnos, desde el comienzo de la actividad, necesariamente tengan claridad en cuanto a los objetivos que la enseñanza se propone alcanzar: qué es lo que los alumnos deben aprender, cuáles son las competencias que éstos han de desarrollar, cuáles son los objetivos que deben alcanzar y qué criterios revelarán sus logros; en otras palabras, el docente debe tener claro qué es lo que se propone enseñar y qué deben los alumnos aprender, cómo apreciará sus logros y de qué manera se informará sobre lo que ocurre a lo largo del proceso. Partiendo de estos propósitos, el docente ha de definir y discutir con sus estudiantes los criterios de evaluación y los procedimientos a seguir para recoger, registrar y analizar la información. En todas estas decisiones, el profesor debe tener presente, en todo momento, que su acción en la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación se orienta hacia el logro de aprendizajes por los alumnos, los cuales han de traducirse en competencias, en actitudes y comportamientos concretos que propician su formación científica, humanística y ético moral, la cual ha de reflejarse en un ser humano feliz, solidario, reflexivo, crítico y creador, preparado para vivir en esta sociedad del conocimiento, libre, desarrollada y autónoma. Por consiguiente, la evaluación debe sustentarse en las competencias a desarrollar en los estudiantes en el área de conocimiento que se evalúa.

Según Bogoya (2000), "La competencia es la actuación idónea, realizada por el estudiante frente a una tarea concreta, utilizando conocimientos o saberes estudiados en las diferentes disciplinas. Supone entonces, la utilización de un conocimiento asimilado con propiedad, aplicado a una situación determinada, de manera suficientemente flexible como para proporcionar soluciones variadas y pertinentes" (p. 10). Según este autor, la competencia está siempre asociada con algún campo del saber, pues se es competente o idóneo en circunstancias en

las cuales el saber se pone en juego. Esto supone pensar en la formación de ciudadanos con capacidades para afrontar la vida con una actitud crítica, para tomar decisiones con libertad y responsabilidad. Así pues, el profesor debe reflexionar sobre cuáles son las competencias que los estudiantes necesitan desarrollar en la asignatura objeto de aprendizaje; definir aquellas que son esenciales y los criterios que muestren el grado de dominio y de desempeño alcanzado por ellos durante el proceso de aprendizaje.

La precisión de estos aspectos de la evaluación es útil para orientar el proceso a seguir y para garantizar que la valoración de los resultados sea realizada sobre criterios claros y que será compartida con nitidez por todos los actores. Esto garantizará la transparencia del proceso de evaluación, debido a que los juicios que el profesor como evaluador hace sobre estas dimensiones siempre están salpicados de sus propias concepciones y creencias y de sus interpretaciones sobre el objeto y el sujeto de la evaluación. De acuerdo con Sacristán (1997) al seleccionar las variables consideradas pertinentes se ponen de manifiesto creencias acerca de la relevancia de unos aspectos sobre otros y esto implica opciones de carácter ético.

Por esta razón, no es casualidad que se evalúe más la competencia intelectual que la manual, que se atienda más a los aspectos memorísticos que a los de razonamiento, que en la lectura, se otorgue mayor importancia a la decodificación que a la construcción de significados o que en la escritura lo importante sea la ortografía, la puntuación, la caligrafía y legibilidad, que la competencia del alumno para expresar con coherencia sus ideas, para comunicar sus pensamientos en un contexto comunicativo y significativo. Cuando los docentes valoran estos aspectos, en uno u otro caso, están revelando todo un marco conceptual particular integrado por una concepción

filosófica, una concepción del aprendizaje y de la enseñanza, una ideología, una visión del mundo y del lenguaje, toda una teoría pedagógica implícita.

Funciones de la Evaluación

Funciones de la evaluación Cualquier tipo de evaluación que se realice en el ámbito educativo, debe cumplir con funciones como las que se citan a continuación (Posner, 1998; Hernández, 1998; Díaz Barriga, 1998):

- **Función de diagnóstico:** La evaluación de un plan o programa de estudios debe caracterizar el planeamiento, ejecución y administración del proyecto educativo, debe constituirse en síntesis de sus principales aciertos y desaciertos. De tal manera, que le sirva a las autoridades académicas de orientación o de guía que permita derivar acciones tendientes al mejoramiento de la calidad de la educación.

- **Función instructiva:** El proceso de evaluación en sí mismo, debe producir una síntesis de los indicadores de la puesta en práctica del currículum. Por lo tanto, las personas que participan en el proceso, se forman, aprenden estrategias de evaluación e incorporan una nueva experiencia de aprendizaje laboral.

- **Función educativa:** A partir de los resultados de la evaluación donde el personal docente conoce con precisión cómo es percibido su trabajo por sus iguales, por el estudiantado y por las autoridades académicas de la institución, puede trazarse una estrategia para erradicar las insuficiencias que le han señalado en su desempeño profesional. Por lo tanto, existe una importante relación entre los resultados de la evaluación del plan o programa de estudios y las motivaciones y actitudes del personal docente hacia el trabajo.

- **Función autoformadora:** Esta función se cumple principalmente cuando la evaluación ofrece lineamientos para que la persona responsable de la docencia

oriente su quehacer académico, sus características personales y para mejorar sus resultados. Poco a poco la persona se torna capaz de autoevaluar crítica y permanentemente su desempeño, no teme a sus errores, sino que aprende de ellos y es más consciente de su papel como responsable de diseñar y ejecutar el currículum. Desarrolla habilidad en cuanto a lo que sabe y lo que no sabe y necesita conocer; de manera que desarrolla la necesidad de autoformación tanto en el plano profesional como en el desarrollo personal.

El carácter formador de la evaluación, por sí solo, justifica su necesidad. La función auto formadora es la persigue la autora en los procesos evaluativos, de la experiencia obtenida se puede concluir que es un proceso difícil dado que se presentan obstáculos tales como: la resistencia al cambio, el poco interés en asumir compromisos de participación y el miedo a enfrentar nuevos retos. La evaluación es lenta y debe ser un proceso de análisis y reflexión constante, hasta lograr un cambio de actitud ante las situaciones problemáticas que se están evaluando y mejorando. Cuando el análisis y reflexión del desempeño docente, por ejemplo; se convierte en una práctica diaria, se empieza a notar el mejoramiento en la calidad de la enseñanza.

Competencias

La norma UNE 66173 (2003, p. 4) entiende por competencia el conjunto de "atributos personales y (la) aptitud demostrada para aplicar conocimientos y habilidades". Se señala de modo expreso que es sinónimo de la "capacidad de resolver problemas en un determinado contexto". El análisis de esta normativa nos permite señalar las siguientes dimensiones que integran el concepto de competencia:

Los atributos personales o cualquier talante que pertenezca al ámbito del sujeto, esto es, aquellos rasgos que posee una persona bien de nacimiento o adquiridos por formación y que definen lo que la persona es (frente a lo que hace) tales como: talento, motivación, comunicación, capacidades cognitivas, valores, inteligencia emocional u otros como conocimientos (saber) y habilidades (saber hacer), que aun no siendo típicamente rasgos son incluidos por la mayoría de los autores bajo esta categoría.

Las aptitudes demostradas (hacer) conforman las conductas observables como respuesta a los estímulos en un entorno real. Se trata de primar aquello que hace una persona (frente a lo que es). Se trata de destrezas y habilidades aplicadas. La capacidad demostrada para resolver problemas en cualquier contexto; esa capacidad para asumir presciencias e incertidumbres derivadas de cualquier entorno en el tiempo (competencias requeridas, disponibles y potenciales). Aspecto que a nuestro entender parece difícil de adquirir, gestionar y de aplicar. De igual modo, dichas dimensiones son expresadas por Rué (2007, p. 72) bajo los epígrafes de ser (actitudes), saber (conocimientos, enfoques, teorías) y saber hacer (habilidades).

Es posible observar la competencia desde dos contextos que, aunque diferenciados, están orientados a encontrarse o aproximarse: el mercado laboral y la universidad. La diferencia básica entre el grado de dominio de la competencia que el egresado demuestra en el ejercicio profesional y el que el discente debe adquirir en el marco general de un plan de estudios es que, mientras que en el primer caso este dominio es y debe ser aplicado en una situación real, en el segundo caso se demuestra, en la mayoría de las ocasiones, mediante modelos simulados.

La responsabilidad del docente no solamente recae sobre su parcelada tarea de enseñar unos conocimientos o desarrollar unas determinadas habilidades en el estudiante, sino que, también, ha de comprobar y valorar el grado de aprendizaje del discente para asegurar el éxito en este encuentro entre el contexto universitario y el medio profesional. Dicha verificación debe realizarse desde una perspectiva pluridimensional; esto es, debe ser participativa, reflexiva y crítica (Tobón, 2006, p. 133).

Con este objetivo, el docente desarrolla su empeño formativo asumiendo que la competencia sobre la que debe formar ha de ser planificada y desarrollada coordinando los objetivos de aprendizaje que se pretenden alcanzar; los contenidos que se van a impartir; los métodos y técnicas que se deben utilizar; los recursos que se necesitan emplear; las evidencias que se van a recopilar; y los métodos e instrumentos de evaluación del logro que se van a aplicar. Además, debe situar todos estos elementos en una coordinada espacio temporal suficiente para que el estudiante pueda adquirir la capacidad de resolver problemas y vea potenciada su aptitud para aplicar conocimientos y habilidades. En definitiva, al plantear el proceso de enseñanza-aprendizaje por competencias debe dar respuesta a los siguientes interrogantes:

¿Qué competencia?: ¿Qué es? ¿Qué entiendo por el contenido del enunciado de la competencia? ¿De qué se trata?

¿Cómo se demuestra la competencia?: ¿Qué conocimientos incluye? ¿Qué conductas? ¿Qué aptitudes se ponen en práctica? ¿En qué contextos?

¿Cuánto se hace de la competencia?: ¿Cuánto es observable? ¿Qué grado de desarrollo es el realizado o requerido en un momento dado de esa competencia?

¿Dónde se refleja dicha competencia demostrada? Esto es, ¿Dónde consulto el ejercicio de la competencia? ¿Dónde compruebo su logro? ¿Dónde se evidencia?

El conjunto de estos interrogantes conforman el marco en el que se inscriben y definen los elementos de una competencia. Analizándolos con detalle, podemos observar que los dos primeros aluden a la definición y alcance de la competencia, mientras que los dos últimos nos aproximan al concepto de resultado de competencia y, por ende, a ese carácter inherente a la misma que es el de demostrada. Ahora trataremos las dos primeras cuestiones, abordando el análisis de resultados en el siguiente apartado dedicado a la evaluación de competencias.

Si se analiza el referencial de competencias de una titulación o de una organización, podemos apreciar cómo cada una de las competencias se encuentra definida por un conjunto de proposiciones que "constituyen unidades teóricas y prácticas puestas en marcha de forma concreta y que son objeto de una descripción o de una manifestación en forma de saber y pericia" (Labruffe, 2008, p. 43). Las proposiciones se expresan con un verbo activo o sustantivado, dando inicio a la frase. Dichas proposiciones describen unidades de competencia expresadas en términos de conocimientos (saber), de técnicas (saber hacer), y de actitudes o atributos personales (ser), cuya evaluación se concibe en función del aprendizaje necesario para pasar del desconocimiento al conocimiento y adquisición de habilidades y destrezas.

Por tanto, a cada una de estas unidades de competencia le corresponde un nivel de competencia. El número de unidades de competencia por nivel varía de una competencia a otra, incluso dentro de la misma competencia de un nivel a otro. A este respecto, Labruffe (2008, p. 46-47) considera que serían siete los niveles

adecuados hasta alcanzar el nivel de destreza entendido como nivel supremo. Estos son: ignorante, conocedor, usuario, generalista, profesional, técnico, especialista y experto. Sin embargo, otros autores establecen un número menor. Así, Senlle (2007, p. 62 y 65-66), basándose en el nivel de conducta alcanzada y en el grado de conciencia de la competencia, propone cinco niveles, aunque considera suficientes cuatro de ellos para una escala de medida. En esta línea, el número de niveles establecidos en el Libro blanco de grado en Información y Documentación (2004) para desempeñar el ejercicio profesional como graduado o como posgraduado es de cuatro.

Los niveles de competencia y las unidades que describen cada uno de ellos conforman el ámbito de competencia, que debe entenderse como una entidad completa de conocimientos teóricos y prácticos asociados. Para cada nivel de competencia, en el que se incluyen las unidades de competencia, tal y como ha sido señalado con anterioridad en términos de saber y de saber hacer, es posible establecer un grado de dominio con el objetivo de precisar si los conocimientos y las técnicas que abarca son dominados por el individuo, permitiendo observar un aprendizaje o un entrenamiento específico para llegar hasta la etapa siguiente. Labruffe (2008, p. 43-44) detalla una escala, especificando los siguientes grados de dominio:

Grado 1: dominio o práctica débil o torpeza en enumerar conocimientos o realizar prácticas.

Grado 2: conocimiento dudoso o ejercicio poco hábil o ágil.

Grado 3: conocimientos y prácticas adquiridos se demuestran con comodidad y fluidez.

Grado 4: dominio de conocimientos y prácticas o visualización precisa.

Desde esta perspectiva integradora del concepto de competencia, el docente debe, no sólo describir, sino también medir el aprendizaje adquirido por el estudiante en un ámbito dado y en función de los distintos criterios del contexto que determina la actualización efectiva del saber (Labruffe, 2008, p. 42).

La evaluación por competencias

La evaluación de las competencias es una tarea compleja que requiere de un sistema que permita de manera holística valorar los conocimientos necesarios para el actuar de cualquier profesional, las destrezas o habilidades propias de la carrera y las actitudes que se enmarcan en el concepto del profesionalismo.

La evaluación del estudiante es una tarea difícil para el docente, sin embargo, muchos docentes dedican mucho más tiempo y esfuerzo en la preparación de sus actividades de clase y reservan solo los últimos minutos para la evaluación. En este sentido, es importante remarcar que una buena evaluación precisa de tiempo para realizar una planificación de tal manera que sea justa, válida y esté alineada con los objetivos de aprendizaje

La norma UNE 66173 (2003, p. 4) sobre gestión de competencia, ya citada, distingue significativamente en su glosario entre las expresiones evaluación de competencias y valoración de competencias, definiéndolas de tal forma que la primera engloba a la segunda, al concebir la evaluación como diferentes métodos de valoración de las competencias. A su vez, la norma define la valoración de competencias como la "operación que consiste en determinar el estado de las competencias y habilidades de un individuo".

En esta misma línea, Tobón (2006a, p. 235) también destaca el concepto de evaluación de competencias como valoración para subrayar que "es ante todo un procedimiento para generar valor (reconocimiento) a lo que las personas

aprenden". Según él "la valoración consiste en un proceso de retroalimentación mediante el cual los estudiantes, los docentes, las instituciones educativas y la sociedad obtienen información cualitativa y cuantitativa sobre el grado de adquisición, construcción y desarrollo de las competencias".

Esta identificación de la evaluación como la valoración del logro de la competencia adquirido por el estudiante implica, en la práctica, una reorientación del concepto y del proceso de evaluación tradicionalmente utilizado en la educación superior, desde el momento en que su objetivo principal no puede limitarse a determinar lo que un individuo sabe sobre una determinada materia, sino que debe valorar en qué grado el estudiante posee y domina una determinada competencia.

La evaluación se halla, por tanto, en lo que Cano denomina (2008, p. 9) encrucijada didáctica, en cuanto que es efecto, pero a la vez causa de los aprendizajes: si la adquisición de competencias se ha convertido en el objetivo principal de la formación superior, la evaluación debe reorientarse para controlar que los resultados del proceso de enseñanza-aprendizaje aseguren la consecución de este objetivo; pero también constituye una oportunidad de generar y desarrollar nuevos contenidos formativos.

En este contexto, el cometido del docente como evaluador también se ve revolucionado. Ya no es suficiente con emitir una calificación final que refleje el nivel de conocimientos adquirido por el estudiante. Es necesario que se plantee la evaluación como un proceso que requiere conocer en qué grado el estudiante posee la competencia antes de iniciarse el proceso formativo (evaluación inicial o de diagnóstico); cómo avanza en la adquisición o en la mejora de esa competencia (evaluación de proceso o formativa); y, finalmente, en qué grado

posee la competencia al final del proceso (evaluación final o de promoción), es decir, valorar cuál ha sido su logro.

La valoración del logro de la competencia por el estudiante aparece así como el eje cardinal que vertebra todo el proceso de evaluación, que debe ser replanteado desde esta nueva perspectiva. La esencia de este cambio no radica tanto en introducir nuevos elementos, aplicar metodologías diferentes, o utilizar instrumentos innovadores, sino en reorientar las herramientas, métodos y criterios de evaluación que tradicionalmente hemos venido utilizando, de tal modo que nos permitan alcanzar este objetivo: poder establecer en qué grado el estudiante posee la competencia o competencias que le habilitan para su ejercicio profesional.

En este contexto, el proceso de evaluación por competencias se plantearía de la siguiente forma:

En primer lugar, y una vez definidas detalladamente las competencias de la titulación, deberíamos establecer los criterios de evaluación que nos van a permitir definir el logro de cada competencia. Las unidades de competencia, tal como han sido definidas en el apartado anterior, aparecen como los criterios de valoración por excelencia al definir con claridad y precisión los conocimientos y habilidades que integran la competencia de que se trate. Algunos autores como Rué (2007, p. 173) o el propio Tobón (2006b, p. 150-151) denominan estos criterios como indicadores del logro o indicadores del desempeño.³

A continuación, habría que seleccionar y elaborar las estrategias de evaluación necesarias para obtener evidencias objetivas del logro. Es decir, se tendría que elegir el tipo de evaluación que se va a aplicar (autoevaluación, coevaluación o heteroevaluación), así como las técnicas e instrumentos de evaluación que se

utilizarán para obtener información objetiva sobre el desarrollo y adquisición de la competencia por el estudiante (observación directa, simulación, estudios de caso, resolución de problemas, tests, etc.).

Seleccionada la estrategia y elegidas las técnicas e instrumentos de evaluación, se procedería a su aplicación para la recogida de evidencias, tanto del conocimiento —saber— como del desempeño —saber hacer— y del comportamiento —saber ser— demostrados por el estudiante en relación con la competencia de que se trate (resultados de pruebas escritas, ejercicios realizados, presentaciones orales, grado de participación en el grupo, etc.).

El siguiente paso sería analizar la información proporcionada por las evidencias con el fin de poder establecer el nivel de logro alcanzado por el estudiante en la competencia para, a continuación, compararlo con los estándares de rendimiento previamente establecidos por los criterios de evaluación.

A raíz del resultado de esta comparación, se procedería a valorar el logro del estudiante, es decir, a elaborar un juicio sobre el grado de competencia que ha alcanzado. Obviamente, no todos los individuos implicados van a conseguir el mismo grado de dominio o logro de la competencia. Por lo tanto, este ejercicio de valoración exige la elaboración previa de un instrumento de medida que permita establecer de un modo escalonado y jerárquico diferentes niveles en el logro de la competencia, desde la ausencia de la competencia (aún no competente), hasta el desarrollo máximo previsto de la misma (competente). Este instrumento sería lo que Tobón (2006b, p. 148-149) denomina rúbrica o matriz de valoración; en la norma UNE 66173 (2003, p. 15) se incluye un ejemplo de matriz de evaluación de competencias, y a su construcción dedicaremos el siguiente apartado de este estudio.

Establecido el nivel de logro, se procedería a la calificación de la competencia, aplicando una escala discreta de calidad con opciones (matrícula de honor, sobresaliente, notable, etc.) o una escala numérica. Llegado este punto, se procedería a la retroalimentación, comunicando al alumno el resultado de su proceso de aprendizaje (el grado de dominio alcanzado en la competencia) e identificando, con su colaboración, los puntos fuertes demostrados, los puntos débiles detectados y las propuestas de mejora que se deben adoptar si no se ha conseguido el nivel suficiente de competencia.

Así configurado, podemos concluir que el proceso de evaluación por competencias aparece, esencialmente, como un proceso de recogida, procesamiento y valoración de información orientado a determinar en qué medida el estudiante ha adquirido el conocimiento y dominio de una determinada competencia o conjunto de competencias.

EL PERFIL PROFESIONAL

El concepto de perfil profesional tiene cada vez más difusión y se emplea en el ámbito de la educación y de las organizaciones. El perfil profesional, como el perfil del egresado, es un concepto que puede interpretarse con facilidad, intuitivamente, y se utiliza de manera flexible (Arnaz, 1981). El término de perfil profesional suele hacer referencia tanto al producto de una experiencia educativa como a las características que posee un sujeto. Hasta el momento, los diferentes autores no han arribado a una única definición del perfil profesional. El modo en que lo definimos en este trabajo tiene sus antecedentes en el uso que se ha dado en educación y en psicología organizacional.

Moreno y Marcaccio, (2014) comentan que se pueden encontrar en la literatura definiciones de perfil profesional que hacen hincapié estrictamente en la formación de profesionales y en el diseño curricular, también pueden encontrarse definiciones que ponen el foco en el tipo de tareas que un sujeto potencialmente pueda realizar o en las competencias y habilidades que posee. Es posible distinguir la existencia de definiciones educativas y laborales del concepto perfil profesional. A grandes rasgos las definiciones laborales comprenden términos como competencias y habilidades, mientras que las definiciones educativas destacan el papel de los conocimientos. Las definiciones de práctica profesional, de perfil profesional y de perfil del egresado han contribuido a lo que en este trabajo entendemos por perfil profesional.

Según José Antonio Arnaz (1981,1996), el perfil profesional es una descripción de las características que se requieren del profesional para abarcar y solucionar las necesidades sociales. Un individuo se constituirá como profesional después de haber participado en el sistema de instrucción. Arnaz diferencia perfil profesional de perfil del egresado.

Así propone los componentes mínimos que debe contener el perfil del egresado:

- 1) la especificación de las áreas generales de conocimiento en las cuales deberá adquirir dominio el profesional;
- 2) la descripción de las tareas, actividades, acciones, etc., que deberá realizar en dichas áreas.;
- 3) la delimitación de valores y actitudes adquiridas necesarias para su buen desempeño como profesional; y
- 4) el listado de las destrezas que tiene que desarrollar. De este modo, mediante la inclusión en el diseño curricular, se fomentarán los valores que se necesiten para desempeñarse adecuadamente.

Díaz-Barriga (1999) describe el perfil profesional como un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que delimitan el ejercicio profesional. El perfil profesional se elabora luego de haber establecido los fundamentos del proceso curricular y forma parte de un proceso, es una etapa dentro de la Metodología de Diseño Curricular. Para la autora es importante definir una visión humanista, científica y social de manera integrada, alrededor de conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores. Además, considera que en el caso del perfil profesional es importante incluir la delimitación de las áreas o sectores donde se realizará la labor del egresado, los principales ámbitos de la actividad profesional a realizar y las poblaciones o beneficiarios de su labor profesional.

Glazman y Ibarrola (1978) definen la noción de práctica profesional que incluye la determinación de las actividades propias de las carreras que se dictan en el nivel universitario. La práctica profesional se compone de dos dimensiones: una se refiere a la actividad por desarrollar e implica la delimitación de un campo de acción y, la otra, se refiere al nivel de comportamiento que alcanza el graduado universitario.

Aunque no define lo que es la práctica profesional, Villarreal (1980) afirma que en parte ésta se constituye en la práctica social, más concretamente en el marco del modo de producción del sistema en que se trabaja, y específicamente en el seno de las relaciones de producción que plantea dicho sistema.

Es responsabilidad de las entidades educativas de todos los niveles desarrollar el perfil profesional de sus graduados que satisfagan las demandas de la sociedad. Se entienden por perfil profesional al conjunto de rasgos y capacidades que pueden estar presentes en personas que no poseen educación

formal en un campo del saber, pero sí cuentan con competencias y con conocimientos que las habilitan a desempeñarse en una tarea.

Diversos autores han profundizado recientemente en las formaciones que surgen de la propia situación de trabajo, que se refiere a la adquisición de saberes laborales por la vía de interacciones didácticas entre trabajadores, o de los trabajadores con su objeto de trabajo, y en función de la naturaleza misma del sitio de trabajo de que se trate (De Ibarrola, 2004). El perfil profesional se consolida dentro de un proceso histórico y está determinado por el límite y alcance de su campo de acción.

Definiciones conceptuales

Definición de competencias. Las competencias se definen como un conjunto de actitudes, habilidades y conocimientos que se expresan mediante desempeños relevantes para dar solución a la problemática social, así como para generar necesidades de cambio y de transformación. Implican un saber conocer, saber hacer, saber convivir y saber ser; sujeto a contingencias que pueden ser transferidos con creatividad a cualquier contexto laboral o productivo. Las competencias se clasifican en: básicas, profesionales y específicas.

Competencias básicas: son las cualidades que los egresados desarrollan independientemente del programa académico del que egresen: sociocultural, solución de problemas, trabajo en equipo y liderazgo, emprendedor y comunicación. ***Competencias profesionales:*** son la base común de la profesión, son las comunes a un campo de acción profesional, o área del saber.

Competencias específicas: son aquellas exclusivas de cada carrera, las que propician el desempeño específico en el campo de aplicación concreta de su desenvolvimiento laboral.

Evaluación: La evaluación se puede entender de diversas maneras, dependiendo de las necesidades, propósitos u objetivos de la institución educativa, tales como: el control y la medición, el enjuiciamiento de la validez del objetivo, la rendición de cuentas, por citar algunos propósitos.

Perfil profesional: los perfiles definen las tareas para los puestos descritos y permiten acompañar y anotar la competencia de los empleados.

Formación profesional basada en competencia: Según referencias de estudios para definir competencias previamente se establecen las funciones y perfiles, es así que para la formación basada en competencias diferentes países han usado un método conocido como DACUM, en el cual se plantea la validación del perfil, en este se pasa por la selección de funciones y tareas para llegar por un lado a las redes curriculares, y por el otro al listado de competencias.

2.3 Bases epistémicas.

- La evaluación por competencia con base en la realidad actual

Moreno (2014) comenta que desde esta perspectiva de la formación profesional y por ende, la evaluación, pertenece al ámbito de lo práctico, lo que quiere decir que se sitúa en el campo de la interacción humana y que está relacionado con la interacción entre profesor y estudiantes. Si aceptamos que la evaluación es un asunto práctico, todos los participantes habrán de ser considerados sujetos y no objetos. Uno de los principios inherentes a la perspectiva práctica consiste en que las personas, niños incluidos, son fundamentalmente racionales. La prueba

de este compromiso con la racionalidad aparece en la firme creencia en la capacidad de prudencia y discernimiento del juicio personal ejercitada a través de procesos sistemáticos de reflexión. Como bien es sabido, estas capacidades quedan fuera del discurso de la evaluación en educación desde una perspectiva real del campo laboral.

En este escenario, el primer cometido que afronta el práctico (docente) consiste en interpretar el concepto de evaluar por competencia. Significando que la evaluación debe ser un concepto integral, holístico que considere el pasado, presente y futuro profesional de estudiante.

Concibiendo a la evaluación por competencia como un asunto práctico y, por consiguiente, a los participantes en el proceso educativo como sujetos activos. La tarea del profesor deja de ser la de enseñar a los alumnos algo que él sabe para convertirse en un mediador que los pone en contacto con los contenidos culturales y profesionales actuales, al tiempo que los capacita para que se introduzcan en una comunidad de conocimiento.

Desde esta perspectiva la evaluación se convierte en una parte integrante del proceso educativo en su conjunto y no se queda en algo separado, así como la conexión directa con la realidad del estudiante a nivel profesional. Si el interés básico es práctico, la evaluación significará elaborar juicios acerca de la medida en que el proceso y las prácticas desarrollados a través de la experiencia de aprendizaje favorecen «el bien» de los participantes. No son juicios que puedan efectuar por completo quienes permanecen fuera de la situación de enseñanza porque requieren el tipo de conocimiento personal al que solo pueden acceder los participantes en la situación de aprendizaje. Los puntos de vista de terceros

son útiles para la reflexión, pero, en último término, el interés práctico exige que los participantes sean los jueces de sus propias acciones (Grundy, 1991).

CAPITULO III

METODOLOGÍA

3.1 Tipo de investigación.

Tomando en consideración a Sabino (2000) se puede decir que esta investigación fue de tipo analítica y explicativa, en la que su preocupación primordial radica en describir algunas características fundamentales de conjuntos homogéneos de fenómenos, específicamente las variables en estudios que son la evaluación por competencia y la formación profesional, para así comprender el efecto de una sobre la otra

3.2. Diseño y esquema de la investigación.

Este estudio estuvo enmarcado en un enfoque cualitativo, puesto que el análisis hará de las variables en su contexto natural. Esta investigación demandó de una exploración y entendimiento, y que la investigación cualitativa provee de valiosas características, en la recolección de datos sin medición numérica para descubrir o afirmar preguntas de investigación y puede o no probar hipótesis en su proceso de interpretación.

Asimismo se trató de una investigación de diseño no experimental, de campo, transaccional, ya que la misma se hizo en un momento y espacio determinado.

3.3. Población y muestra

- Población:

El Universo de estudio estuvo representado por la población de estudiantes del Instituto de Educación Superior Tecnológico Público Luis Felipe de las Casas Grieve del Distrito de Marcona.

- Muestra:

El Universo de estudio estuvo representado por la población de estudiantes del Instituto de Educación Superior Tecnológico Público Luis Felipe de las Casas, específicamente los cursantes del 1ero, 2do y 3er semestre de la carrera de enfermería técnica (68 estudiantes)

Tipo de muestra:

El tipo de muestra utilizado es no probabilístico al ser dirigido por el investigador, fue de 30 estudiantes. Siendo los criterios para la selección de la muestra, estudiantes que se encontraran en la sede los días 25 y 26 de Julio de 3 a 6 pm.

3.4. Definición operativa de los instrumentos de recolección de datos

a) Se utilizó una Guía de Encuesta

Para la recolección de la información se empleó un instrumento (Anexo 1), compuesto por preguntas dicotómicas y respuesta múltiples; el instrumento fue validado por una serie de expertos en las materias. Los cuestionarios de evaluación formal y cuantitativa, dentro del marco de esta investigación, se manejaron con la mayor flexibilidad posible, eliminando así la estructuración y la rigidez excesivas.

✓ Confiabilidad

Existen diversos procedimientos para calcular la confiabilidad de un instrumento de medición. En esta investigación denominada: La Evaluación por Competencia y su Influencia en la Formación Profesional de los estudiantes del Instituto de Educación Superior Tecnológico Público Luis Felipe de las Casas Grieve del Distrito de Marcona, 2017, se utilizó el Coeficiente Alfa de Cronbach,

el cual se trata de un índice de consistencia interna que toma valores entre 0 y 1 y que sirve para comprobar si el instrumento que se está evaluando recopila información defectuosa y por tanto nos llevaría a conclusiones equivocadas o si se trata de un instrumento fiable que mide lo que dice que mide. Su interpretación será que, cuanto más se acerque el índice al extremo 1, mejor es la fiabilidad, considerando una fiabilidad respetable a partir de 0,86. El mismo arrojó los siguientes resultados para los diferentes instrumentos estudiados:

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en elementos estandarizados	N de elementos
,869	,881	30

✓ **Validez**

La validez se refiere al grado en que un instrumento realmente mide la variable que pretende medir; para la realización de esta investigación se logró a través de la consulta a expertos en educación, metodología y estadística.

3.5. Técnicas de recojo, procesamiento y presentación de datos

Tal como lo señala Méndez (2001), la información recogida, ordenada y organizada para su presentación, se constituye en el insumo fundamental para cumplir con otra etapa importante del proceso de investigación, que consiste en hacer el análisis de los resultados de la información. Así como también, Tamayo y Tamayo (1984) señalan que el análisis de resultados es el proceso de convertir los fenómenos observados en datos científicos, para que a partir de ellos se puedan obtener conclusiones válidas.

Para llevar a cabo, lo anteriormente planteado, se realizaron una serie de procedimientos de manera sistemática, para intentar dar respuesta a los

objetivos planteados en esta investigación, denominada: Evaluación por Competencia y su Influencia en la Formación Profesional de los estudiantes del Instituto de Educación Superior Tecnológico Público Luis Felipe de las Casas Grieve del Distrito de Marcona, 2017, resaltando los principales resultados que de manera directa, estén relacionados con las bases teóricas que fundamenta este estudio. En esta fase de la investigación, se introdujeron los lineamientos para el proceso de codificación y tabulación de los datos; las técnicas de presentación, el análisis estadístico de los mismos y finalmente su interpretación.

3.6. Técnicas de Presentación de los datos

Con el propósito de presentar los datos arrojados por este trabajo, se emplearon básicamente una técnica gráfica, denominada de barras, con el objetivo de graficar en porcentaje las percepciones. La elaboración de la técnica gráfica que se empleó para graficar la información que arrojó el instrumento, se efectuó de manera mecánica, a partir del uso de la computadora, utilizándose el paquete estadístico SPSS versión 24.0.

CAPÍTULO IV

PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS

1. Conocimiento del cronograma de evaluación, discusión de criterios a evaluar y sistema de tareas

Tabla 1. Conocimiento del cronograma de evaluación, discusión de criterios a evaluar y sistema de tareas

	Cronograma		Criterios de Evaluación		Sistema de tareas	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Si	29	82,9	21	60,0	25	71,4
No	6	17,1	14	40,0	10	28,6
Total	35	100,0	35	100,0	35	100,0

Fuente: Datos obtenidos en el estudio de campo

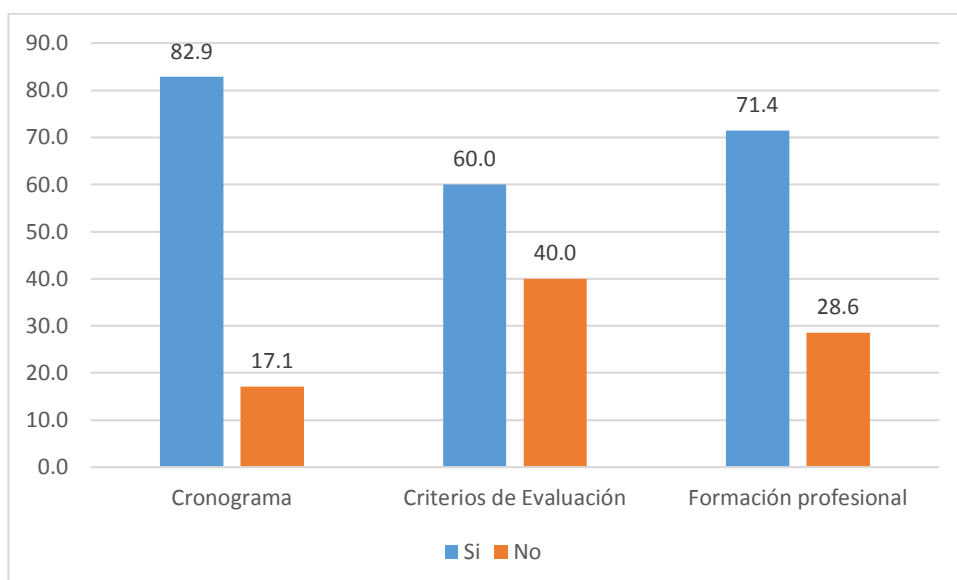


Gráfico 1. *Conocimiento del cronograma de evaluación, discusión de criterios a evaluar y sistema de tareas*

En el Grafico 1, se muestra como primer indicador Cronograma, el mismo tiene que ver con el facilitarle a los estudiantes el cronograma de evaluación detallado correspondiente la asignatura a desarrollar en ese periodo, donde el 82,9% de los estudiantes respondió positivamente a tal pregunta, mientras que un 17,1% señalo que no.

Asimismo en el Grafico 1, se plasman los resultados concernientes a si se había dado el caso de discutir los criterios de evaluación que se aplicarían en las evaluaciones de ese curso, un 60% contestó que sí, mientras que un 40% señalo que no lo habían discutido en clases.

Seguidamente a lo relacionado al sistema de tareas, donde se indagaba sobre si definirlo le permitió al estudiante adquirir mayor formación profesional, donde un 71,4% opino positivamente, mientras que un 28,6% respondió que no.

2. Procedimientos, actitudes o valores y aprendizaje

Tabla 2. Procedimientos, actitudes o valores y aprendizaje

	Procedimientos		Actitudes o valores		Aumento de aprendizaje	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Si	18	51,4	25	71,4	25	71,4
No	17	48,6	10	28,6	10	28,6
Total	35	100,0	35	100,0	35	100,0

Fuente: Datos obtenidos en el estudio de campo

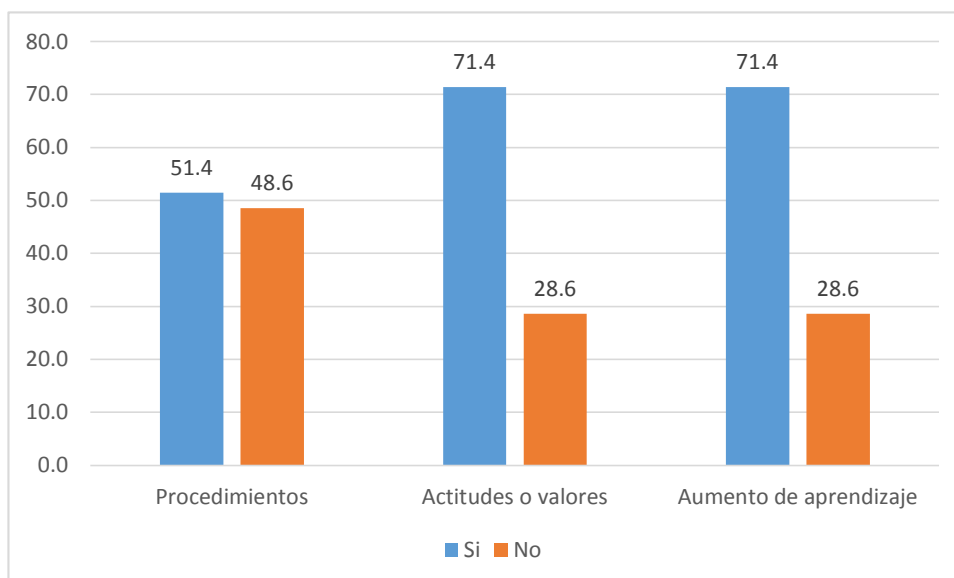


Gráfico 2. *Procedimientos, actitudes o valores y aprendizaje*

En el Gráfico 2 se muestra los resultados referentes a si el sistema de tareas ayudo a los estudiantes con procedimientos afines a esa su carrera profesional, en la que el 51,4% contesto que sí, mientras que el 48,6% comento que no.

Consecutivamente, se les preguntó sobre el sistema de tareas, específicamente si les ayudo a desarrollar actitudes o valores concernientes a esa disciplina o ámbito profesional, en la que el 71,4% asevero que sí, mientras que el 28,6% señalo que no. Posteriormente se indago sobre si el sistema de evaluación utilizado por el(a) profesor(a) contribuyó para aumentar el aprendizaje a nivel profesional, donde el 71,4% manifestó su acuerdo, mientras que el 28,6% contestó que no.

3. Evaluación diagnóstica, criterios de evaluación y control de evaluaciones

Tabla 3. Evaluación diagnóstica, criterios de evaluación y control de evaluaciones

	Evaluación diagnóstica		Criterios de evaluación		Control de evaluaciones	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Si	33	94,3	27	77,1	33	94,3
No	2	5,7	8	22,9	2	5,7
Total	35	100,0	35	100,0	35	100,0

Fuente: Datos obtenidos en el estudio de campo

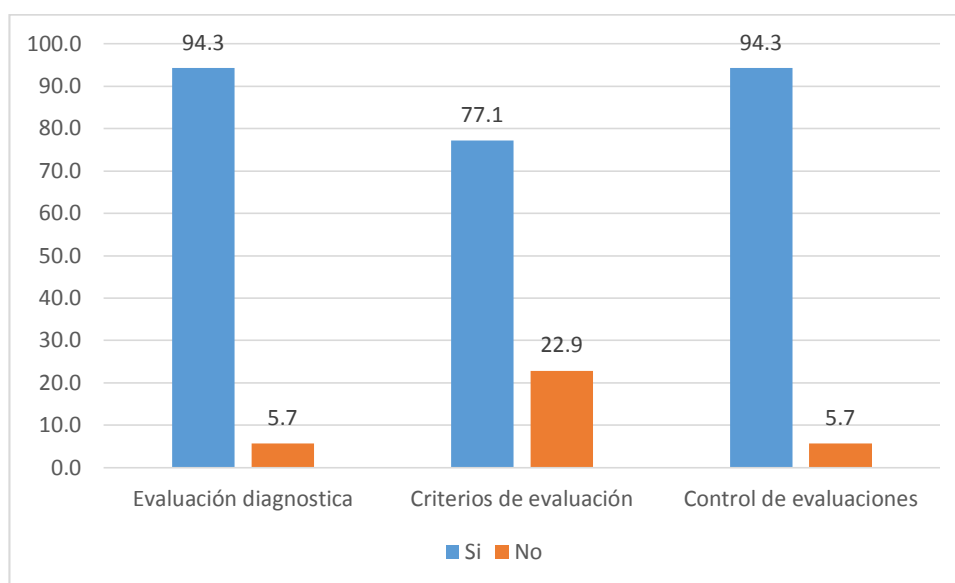


Gráfico 3. *Evaluación diagnóstica, criterios de evaluación y control de evaluaciones*

En el Gráfico 3, se muestra los resultados para el ítem relacionado con la ejecución de alguna evaluación o prueba que no incluyera calificación o nota,

donde lo estudiantes manifestaron que si en su mayoría (94,3%) mientras que el 5,7% negó este hecho. Posteriormente, en lo relacionado a que si le han informado con anterioridad sobre los criterios a evaluar y/o el tipo de prueba que iban a aplicar, done el 77,1% señalo que sí, mientras que el 22,9% manifestó que no. En último lugar, está el ítems concerniente al control escrito de las evaluaciones, en la que el 94,3% respondió positivamente y el 5,7% señalo que no.

4. Autoevaluación y aprendizaje independiente y holístico

Tabla 4. *Autoevaluación y aprendizaje independiente y holístico*

Autoevaluación		Aprendizaje independiente y holístico		
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Si	16	45,7	24	68,6
No	19	54,3	11	31,4
Total	35	100,0	35	100,0

Fuente: Datos obtenidos en el estudio de campo

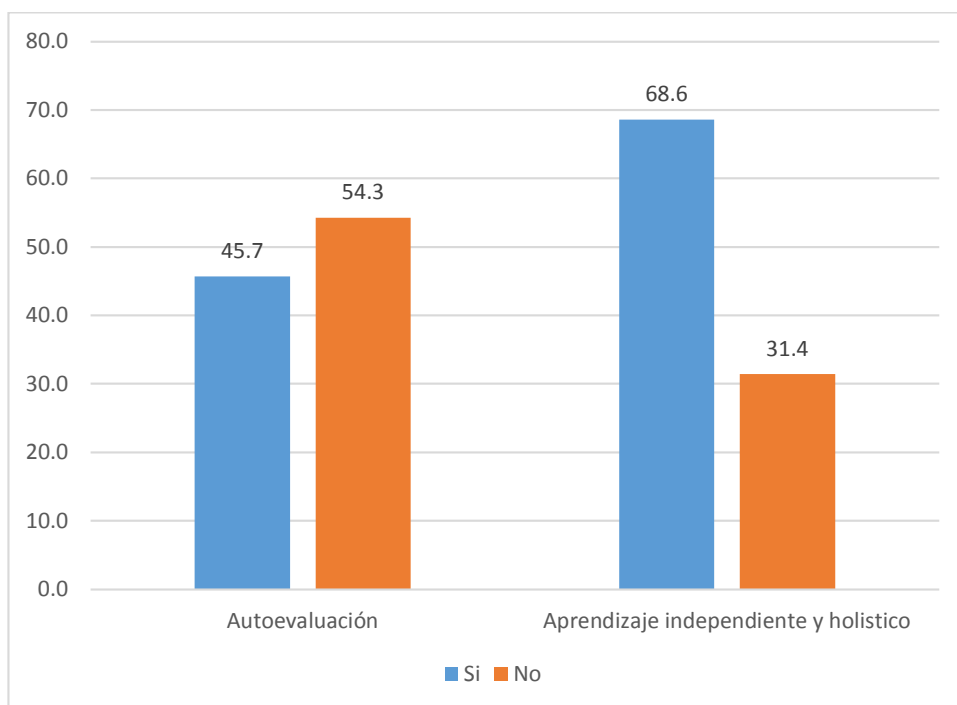


Grafico 4. Autoevaluación y aprendizaje independiente y holístico

En el grafico 4, se presentan los resultados relacionados a la auto evaluación, en la que el 45,7% planteo que en el desarrollo de la materia, participó en su propia evaluación, mientras que el 54,3% negó haberlo hecho. Finalmente, el ítem sobre concierne a que si el estudiante piensa que el sistema de evaluación usado en esta materia ayudo pudiera desarrollar un aprendizaje más independiente y holístico, en la que el 68,6% planteo que sí, mientras que el 31,4% comentó que no.

CAPÍTULO V

DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Se muestra como primer indicador Cronograma, el mismo tiene que ver con el facilitarle a los estudiantes el cronograma de evaluación detallado correspondiente a la asignatura a desarrollar en ese periodo, la gran mayoría manifestó que efectivamente se lo entregaron. Con relación a esto, Barrón (2006) plantea que una de las tareas fundamentales de los docentes en las instituciones educativas es la de planificar su programa escolar, organizar los contenidos, seleccionar y organizar las estrategias de enseñanza, de aprendizaje y de evaluación, siendo fundamental que esta planificación llevada en tiempo, es decir en un cronograma de estudio, sea presentada y consultada a los estudiantes para la misma sea un elemento consensuado y beneficioso para los participantes del proceso educativo

En lo concerniente a, la discusión de los criterios de evaluación que se aplicarían en las evaluaciones del curso, una mayoría contestó que sí, y un porcentaje considerable señaló que no lo habían discutido en clases. Para este apartado Lacueva (1997) señala que el conocer cómo se va a evaluar, ayuda a mejorar en el proceso de aprendizaje, ya que esto implica trabajar a partir del conocimiento de la calidad del aprendizaje, a fin de que cada estudiante afiance y profundice sus logros, y supere sus fallas y errores. Por ello, Los señalamientos evaluativos del docente, ya son un primer paso en esta evaluación como ayuda. Contribuyen a que el aprendiz detecte mejor sus puntos fuertes y débiles. Y en la propia acción de señalar errores y conversar sobre ellos, hay un nuevo aprendizaje hacia la superación de los mismos.

A su vez, Fernández Pérez (1988) menciona también que este diálogo propicia que el estudiante se familiarice con formas de evaluar y con criterios de evaluación, que puede aplicar luego en nuevas oportunidades y para otras áreas, así mismo y a otros.

En lo relacionado con la ejecución de alguna evaluación diagnóstica, la gran mayoría señaló que si le habían aplicado tal prueba, siendo esto conveniente tanto para el docente como para el estudiante, ya que, se tiene un punto de partida para iniciar el proceso de enseñanza – aprendizaje desde un contexto real de nivel de enseñanza necesario. Al respecto Lacueva (1997) señala que se debe conocer a los alumnos, así, al principio del curso es conveniente detectar en qué condiciones se encuentran los estudiantes, a objeto de orientar mejor la enseñanza. Además, al principio de cada nuevo tema, se necesita conocer las ideas que ya los estudiantes tienen sobre el mismo, y las destrezas que dominan, de manera que a partir de ellas para seguir avanzando.

Si bien es cierto que, tomando en cuenta a González Pérez (s.f.) La evaluación es una reflexión, un control de calidad sobre lo que se hace, un análisis... y luego una toma de decisiones. Una de ellas, en el caso del aprendizaje, es calificar al alumno pero no la única y a veces ni la más importante, en esta investigación se observó casi la totalidad de los encuestados ha sido expuesto a evaluaciones para determinar el progreso en su proceso de aprendizaje, lo que se revierte en beneficio para el mismo.

En relación a la autoevaluación, en el caso estudiado se observa que la mayoría estuvo orientada hacia algún proceso auto evaluativo y, como es planteado por escritores en el ámbito educativo, Jaimes y Callejas (2009), la evaluación debe contemplar el saber, el saber hacer y el saber ser, punto en el que se intersectan especialmente los diferentes aprendizajes desde una mirada transversal, ya que estos se posicionan y construyen desde la cotidianeidad educativa. Como plantea Tobón (2004) “la evaluación de las competencias [debe] integrar lo cualitativo con lo cuantitativo, pues con palabras no se puede medir, y con números no se puede comprender ni explicar”, en el sentido que ambas contribuyen a la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Desde esta perspectiva, la evaluación por competencias toma el concepto de valoración en un nivel multidimensional.

Knust y Gómez (2009) sostienen que este punto de vista hace referencia al conocimiento integral y a situaciones evaluativas de carácter auténtico, privilegiando los procesos más que los resultados finales. Por ende, la autoevaluación se convierte en uno de los estímulos más importantes para el desarrollo del proceso de enseñanza –aprendizaje, como herramienta práctica que orienta el involucramiento de los estudiantes para promover la reflexión y la autorregulación de las competencias aprehendidas

Como bien se observó en esta investigación, la mayoría de la población analizada consideró que la evaluación contribuyó a que pudieran desarrollar un aprendizaje más independiente y holístico. Al respecto es necesario señalar que en los últimos veinte años el mundo educativo ha experimentado un proceso de discusión profunda sobre el rol de las instituciones escolares, universitarias y

técnico profesionales para enfrentar los desafíos del siglo XXI. Específicamente, el cómo reorientar las prácticas pedagógicas, las didácticas, los sistemas evaluativos y la articulación curricular para entregar las herramientas y habilidades necesarias a los estudiantes para que puedan desenvolverse positivamente en la sociedad (TEJADA; RUÍZ, 2016; JOVER; GARCÍA, 2015).

Por otro lado, está la respuesta proveniente de la Comunidad Europea de Educación, de la OCDE – Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (2002) y de la Unesco (2005) es la implementación de sistemas educacionales por competencias. Los perfiles por competencias se han erigido como los referentes de vanguardia para la articulación del currículum y prácticas pedagógicas en la formación educativa. Su orientación se sustenta en lograr establecer vínculos sólidos e integrados entre una formación de aprendizajes capaces de responder a los problemas del mundo laboral, con las necesidades de fomentar el desarrollo de capacidades individuales y colectivas para la mejora en la toma de decisiones. Esto incluye diferentes dimensiones de lo que entendemos por ámbito educativo-escolar, ya que estas instituciones deben incorporar el desarrollo de competencias relacionadas estrechamente con los procesos de aprendizaje para la vida.

CONTRASTACIÓN DE LA HIPÓTESIS

Para la contrastación de la hipótesis fue necesaria expresar la hipótesis de investigación en forma de modelo. La hipótesis de investigación formulada fue: La evaluación por competencias influye en la formación profesional de los estudiantes del Instituto de Educación Superior Tecnológico Público Luis Felipe de las Casas Grieve de Marcona, 2017.

Contrastación de hipótesis general

Con la finalidad de analizar el efecto de la variable evaluación por competencia influye en la formación profesional de los estudiantes, se realiza la contrastación de la hipótesis, a través de pruebas paramétricas de Regresión Lineal, para lo cual el modelo general:

$$Y = b_0 + b_1X_1 + \mu$$

Se traduce a:

$$EC = b_0 + b_1.FP + \mu$$

Donde:

- Y: Formación profesional (FP)
- X1: Evaluación por Competencia (EC)
- bi: Coeficientes
- μ : error

Definición de las hipótesis nula y alterna para la hipótesis general (H1).

Considerando que los coeficientes de los factores en la ecuación de regresión son los que determinarán la variación de la Formación profesional, se plantea las siguientes hipótesis estadísticas:

H₀: La evaluación por competencia no influye formación profesional de los estudiantes:

$$H_0 = b_1 = 0$$

H_1 = La evaluación por competencia influye en la formación profesional de los estudiantes es decir:

$$H_1 = \exists b_1 \neq 0$$

Análisis de Datos con el programa SPSS versión 24.

Al analizar los datos con este paquete estadísticos, se pudo realizar la prueba de hipótesis en dos pasos:

1. Validación de la bondad de ajuste del modelo

El coeficiente de determinación R^2 , mide la proporción de la variabilidad de la variable Formación profesional, explicada por la variable Evaluación por competencia, que fue considerada.

Tabla 4. Resumen del modelo

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado ajustado	Error estándar de la estimación
1	,720 ^a	,518	,504	,323

a. Predictores: (Constante), 5. ¿El sistema de tareas te ayudo a desarrollar actitudes o valores concernientes a esa disciplina o curso?

De acuerdo a la Tabla 4, el coeficiente de determinación del modelo propuesto es de 51,8%, el mismo al ser mayor al 50% indica que el ajuste del modelo teórico a la data empírica es aceptable.

2. Validación inferencial del modelo

Para considerar que los resultados obtenidos a partir de la muestra contemplada en la investigación son generalizadas a la población de estudiantes, se efectúa el análisis de varianza para contrastar las siguientes hipótesis:

H_0 : La evaluación por competencia no influye formación profesional de los estudiantes:

$$H_0 = b_1 = 0$$

H_1 = La evaluación por competencia influye en la formación profesional de los estudiantes es decir:

$$H_1 = \exists b_1 \neq 0$$

Tabla 5. ANOVA^a

Modelo		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
1	Regresión	3,703	1	3,703	35,522	,000 ^b
	Residuo	3,440	33	,104		
	Total	7,143	34			

a. Variable dependiente: 3. ¿Con el sistema de tareas definido le permitió adquirir mayor formación profesional?

b. Predictores: (Constante), 5. ¿El sistema de tareas te ayudo a desarrollar actitudes o valores concernientes a esa disciplina o curso?

El estadístico de contraste de la prueba ANOVA es el estadístico F (=35,522), el mismo que se asocia con una significancia empírica de 0,000 (valor $-p$). Con el p obtenido, menos que la significancia teórica (=0,05), se rechaza H_0 , aceptándose entonces la generalidad del modelo propuesto.

- Presentar el aporte científico de la investigación.

La investigación presenta las bases fundamentales la evaluación por competencia y su influencia en la formación profesional, puesto que las complejidades de la evaluación por competencias y su relación con la formación profesional, se desprenden que las mismas actúan de manera integral en los procesos de enseñanza y aprendizaje vital importancia que

posean una sinergia apropiada para el desarrollo de un desempeño profesional acorde a las actuales exigencias del mundo, asimismo ahondan en el conocimiento del estado del arte, en relación al ámbito educativo y su repercusión en el campo laboral, con la finalidad de ser tomado en cuenta por otros investigadores o que pueden presentarse para la unificación de criterios del tema aludido.

CONCLUSIONES

Dadas las complejidades de la evaluación por competencias y su relación con la formación profesional, se desprende que las mismas actúan de manera integral en los procesos de enseñanza y aprendizaje y, por ende, requieren de prácticas evaluativas orientadas al desarrollo integral del estudiante para lograr un mejor desempeño profesional.

La evaluación por competencias debe enfocarse en el logro de objetivos integrales, que tiendan a la adquisición continua de conocimientos, capacidades y saberes para el desenvolvimiento futuro en el mundo laboral.

Es de vital importancia, que en el ámbito educativo se deba potenciar las articulaciones entre lo académico y laboral como un elemento más, pero no debe, sin duda alguna, focalizarse solo en este tipo de vinculaciones. La oportunidad está en una evaluación para el desarrollo de las competencias de manera integral, tal como lo hemos manifestado a través de este trabajo.

La mejora continua es el fin último de todo proceso de aprendizaje y por ello, potenciar las evaluaciones orientadas a la formación integral representa un beneficio para los estudiantes.

SUGERENCIAS

Desarrollar en el futuro cercano un estudio a profundidad para el análisis y adecuación de la evaluación por competencias con orientación al ámbito de la formación profesional, es decir, interrelacionar los el campo laboral con el conocimiento teórico que se imparte en el Instituto, sustentándolo con la experiencia acumulada por los docentes y estudiantes del Instituto de Educación Superior Tecnológico Publico Luis Felipe de las Casas Grieve del Distrito de Marcona.

Organizar y desarrollar un programa de capacitación y desarrollo profesional permanente, que le permita a los docentes perfeccionar su práctica educativa, particularmente en lo que respecta a la evaluación de los aprendizajes.

Impulsar institucionalmente otros estudios conducentes a estimular la discusión y reflexión para la mejora de las prácticas de enseñanza y evaluación en el aula.

BIBLIOGRAFIA

- ARNAZ, J. A. (1981). Guía para la elaboración de un perfil del egresado. *Revista de Educación Superior*, 10(4), 1-7.
- ARNAZ, J. A. (1996). *La planeación curricular*. México: Trillas.
- LACUEVA, Aurora. 1997. La evaluación en la escuela: una ayuda para seguir aprendiendo. *Revista da Faculda de Educação. Rev. Fac. Educ.* vol. 23 n. 1-2 São Paulo Jan./Dec. Print version ISSN 0102-2555. Disponible en <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-25551997000100008>
- AZURÍN, C y Otros (2008) *Manual para el trabajo Pedagógico en el Aula*. Lima.
- BARRÓN TIRADO, Concepción. 2006. *Proyectos educativos innovadores. Construcción y debate*. Universidad Nacional Autónoma de México, Coordinación de Humanidades, Centro de estudios sobre la Universidad. Ed. Pensamiento Universitario, Tercera Época. D.F. México.
- BLOOM, B. (1975). *Human characterises and school learning*. México: Editorial Mc Graw Hill.
- BOGOYA, D. (2000). Una prueba de evaluación de competencias académicas como proyecto. En D. Bogoya; M. Vinent y G. Restrepo, *Competencias y proyecto pedagógico*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Unibiblos.
- BOLÍVAR, A. (1995). *La evaluación de valores y actitudes*. Madrid: ANAYA S.A.
- CABRERIZO, D y Castillo, S. (2006). *Formación del profesorado en Educación Superior: Didáctica y Currículo*. Madrid: Editorial McGraw – Hill.
- CANO, Elena (2008). "La evaluación por competencias en la educación superior". *Profesorado: revista de currículum y formación del profesorado*,

vol. 12, núm. 3. <<http://www.ugr.es/~recfpro/Rev123.html>> Consulta el 16 de mayo de 2018.

CHADWICK C. La psicología de aprendizaje del enfoque constructivista. Rev Latinoam Estud Educ. 2006;31(4):111-26.

DE IBARROLA, M. (2004). Paradojas recientes de la educación frente al mercado de trabajo y la inserción social. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación-RedEtis-ides.

DÍAZ BARRIGA, Angel. (1998). Evaluación Académica: Organismos Internacionales y Política Educativa. México: UNAM.

DÍAZ BARRIGA, F. (1999). Elaboración del perfil profesional. En Díaz Barriga, F., Lule, M. L., Pacheco Pinzón, D., Rojas-Drummond, S., & Saad Dayán, E. (Eds.), Metodología de Diseño Curricular para Educación Superior (pp. 85-104). México: Trillas.

ESPEZÚA Salmón, Isabel Sonir y Karina Gricelda Santamaria. 2015. Modelo Curricular Basado en Competencias en el Diseño de Unidades de Aprendizaje de una Institución Educativa Secundaria de Chiclayo. Tesis para optar el grado de Magister en Educación con mención en Currículo. Pontificia Universidad Católica del Perú, Escuela de Posgrado. Disponible en [http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/123456789/6732/ESPEZUA ISABEL SANTA MARIA KARINA MODELO.pdf;sequence=1](http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/123456789/6732/ESPEZUA_ISABEL_SANTA_MARIA_KARINA_MODELO.pdf;sequence=1)

FERNÁNDEZ PÉREZ, Miguel. (1988). Evaluación y cambio educativo: el fracaso escolar. 2ª edición. Madrid: Morata.

GIMENO SACRISTÁN J, Pérez Gómez A. Comprender y Transformar la enseñanza. Madrid: Ediciones Morata; 1992.

- GLAZMAN, R. & de Ibarrola, M. (1978). Diseño de planes de estudio. México: CISE, UNAM.
- GONZÁLEZ HALCONES, Miguel Ángel y Noelia Pérez González. (s/f). LA EVALUACIÓN DEL PROCESO DE ENSEÑANZAAPRENDIZAJE. Dpto de Didáctica de la Expresión Musical,Plástica y Corporal. Área de Educación Física.UCLM. Consultado el 27 de Junio de 2018. Disponible en https://ruidera.uclm.es/xmlui/bitstream/handle/10578/7951/La_evaluaci_n_del_proceso_de_ense_anza-aprendizaje.pdf;sequence=1
- HARDEN R, Laidlaw J. Essential skills for a medical teacher: An Introduction to Teaching and Learning in Medicine. London: Churchill Livingstone; 2012
- HARDEN RM. AMEE Guide N°14: Outcome-based education: Part 1An Introduction to outcome – based education . Med Teach. 1999;21(6):7-14.
- HERNÁNDEZ, P. (2001). Diseñar y Enseñar. Teoría y Técnica de la Programación y del Proyecto Docente. Madrid: España. Nancea S. A. de Ediciones
- HERNÁNDEZ, Pedro. (1998). Diseñar y Enseñar. Madrid: NARCEA.
- IKERKETA, U. d. (1990). Demanda y rendimiento académico en educación superior. España: Editorial País Vasco.
- JAIMES, Gladys; CALLEJAS, Mauro. La autonomía, los procesos de pensamiento y las TIC: competencias del siglo XXI. Temática contemporánea de aplicación en escuelas, colegios y universidades. Bogotá: Limusa Noriega, 2009
- JOVER, Gonzalo; GARCÍA, Alicia. Relectura de la educación por competencias desde el pragmatismo de John Dewey. Education in the Knowledge Society, Salamanca, v. 16, n. 1, p. 32-43, 2015.

- KNUST, Ronald; GÓMEZ, Sonia. La Evaluación con enfoque por competencias: ¿se implementa realmente la evaluación por competencias? Revista Electrónica de Desarrollo de Competencias, Talca, v. 3, n. 1, p. 104-125, 2009.
- LABRUFFE, Alain (2008). La gestión de competencias: planteamientos básicos, prácticas y cuadros de mando. Madrid: AENOR
- Libro blanco de grado en Información y Documentación (2004). Madrid: Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación. <http://www.aneca.es/media/150424/libroblanco_jun05_documentacion.pdf#10>. [Consulta: 08/04/2009]
- LORENZANA FLORES, Ruth Isabel. 2012. La evaluación de los aprendizajes basada en competencias en la enseñanza universitaria. Disertación para optar al título de Doktor der Philosophie (Dr. Phi.) Universitat Flensburg. Honduras, Centroamérica. Disponible en <https://d-nb.info/1029421889/34>
- MARQUÉS GRAELLS, Pere (2009) "Hacia una Didáctica general Dinámica". Universidad de Barcelona Recuperado de: http://www.tello.com/proyectos/valora/docs/materiales_estudio/u3_I2/La_ensenanza_buenas_practicas_la_motivacion.pdf
- MARTÍNEZ MIGUÉLEZ, Miguel (1999). La nueva ciencia: su desafío, lógica y método. Trilla. México
- MAYURÍ MOLINA, Florentino (2013). Estrategias Didácticas. Curso de Actualización. Lima: USMP
- MÉNDEZ, Carlos. 2001. Metodología. Diseño y desarrollo del proceso de investigación. Mc Graw Hill. Colombia, 134-156 p.
- MIRAS, M. y Solé, I (1990). "La evaluación del aprendizaje y la evaluación en el Proceso de en el proceso de enseñanza y aprendizaje." En: Palacios, J.

- MORENO OLIVOS, Tiburcio. (2012). La evaluación de competencias en educación. *Sinéctica*, (39), 01-20. Recuperado en 16 de mayo de 2018, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2012000200010&lng=es&tlng=es.
- MORENO OLIVOS, Tiburcio. 2014. Posturas epistemológicas frente a la evaluación y sus implicaciones en el currículum. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso Perspectiva Educacional. Formación de Profesores Enero 2014, Vol. 53(1), Pp. 3-18. Chile.
- MORENO, J. E., & Marcaccio, A. (2014). Perfiles profesionales y valores relativos al trabajo. *Ciencias Psicológicas VIII (2)*: 129 - 138.
- MORGADO PÉREZ, Cecilia (2009). El arte de la didáctica. México]: UNALM.
- OCDE. Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos. La definición y selección de competencias claves: resumen ejecutivo. París: OCDE, 2002
- PEÑALOZA. (1989). La Cantuta: Una experiencia en educación. Lima: Editorial CONCYTEC.
- POSNER, George. (1998). Análisis del currículum. Colombia: McGraw Hill
- RISCO G. Los nuevos roles del docente y su aporte a la calidad de la educación médica . En: Colegio Médico del Perú. Cuadernos de Debate en Salud: Calidad de la educación en la formación médica. Lima: Colegio Médico del Perú; 2010. p.10-15.
- ROMÁN, M. (2007). Aprendizaje y Currículum. Diseños Curriculares aplicados. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Novedades Educativas.
- RUÉ, Joan (2007). Enseñar en la universidad: el EEES como reto para la educación superior. Madrid: Narcea

- SACRISTÁN, J. G. (1997). "La evaluación en la enseñanza". En J. G Sacristán y A. Pérez, G. Comprender y transformar la enseñanza. Madrid: Morata.
- SAIZ, P. (1989). Como Mejorar el Bajo Rendimiento. Lima : Ed. Educativa INIDE.
- SÁNCHEZ CARLESSI, H.Y., "Metodología y Diseño de la Investigación Científica". Talleres de Repro – offset, Lima - Perú 1,986
- SENLE, Andrés (2007). Gestión estratégica de recursos humanos para la calidad y la excelencia. Madrid: AENOR.
- SERRANO DE MORENO, S. (2002). La evaluación del aprendizaje: dimensiones y prácticas innovadoras. *Educere*, 6 (19), 247-257.
- SPADY, W. Outcome Based Education: Critical issues and answers. Arlington VA: American Association of School Administrators; 1994
- TAMAYO y TAMAYO, Mario. 1984. Diccionario de la investigación científica. Editorial Blanco. Bogotá Colombia.
- TÉBAR BELMONTE, LORENZO. (2010). La evaluación de aprendizajes y competencias en el aula. *Fides et Ratio - Revista de Difusión cultural y científica de la Universidad La Salle en Bolivia*, 4(4), 86-98. Recuperado en 16 de mayo de 2018, de http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2071-081X2010000100009&lng=es&tlng=es.
- TEJADA, José; RUÍZ, Carmen. Evaluación de competencias profesionales en educación superior: retos e implicaciones. *Educacion XXI*, Madrid, v. 19, n. 1, p. 17-38, 2016.
- TOBÓN, Sergio (2006). Formación basada en competencias. Bogotá: Ecoe.
- TOBÓN, Sergio. Formación basada en competencias: pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica. Bogotá: ECOE, 2004.
- UNE 66173. Los recursos humanos en un sistema de gestión de la calidad: gestión de las competencias (2003). Madrid: AENOR.

UNESCO. Educación para todos: el imperativo de la calidad. París: Unesco, 2005.

VILLARREAL, E. (1980). La planeación académica integral. Cuadernos de Planeación universitaria. México: UNAM.

WONG FAJARDO, Emma Margarita. 2014. Sistema de Evaluación y el Desarrollo de Competencias Genéricas en Estudiantes Universitarios. Tesis para optar el Grado Académico de Doctor en Educación. Universidad de San Martín de Porres. Instituto Para La Calidad De La Educación Sección De Postgrado

ANEXOS



UNIVERSIDAD NACIONAL HEMILIO VALDIZAN
ESCUELA DE POSGRADO



MAESTRIA EDUCACIÓN MENCION EN INVESTIGACION Y
DOCENCIA SUPERIOR

**LA EVALUACION POR COMPETENCIA Y SU INFLUENCIA EN LA
FORMACION PROFESIONAL DE LOS ESTUDIANTES DEL INSTITUTO DE
EDUCACION SUPERIOR TECNOLOGICO PUBLICO LUIS FELIPE DE LAS
CASAS GRIEVE DEL DISTRITO DE MARCONA, 2017**

Se les informa que este cuestionario es netamente para recoger información que solo será utilizada para el desarrollo de esta tesis, por tanto es completamente anónima.

INSTRUCCIONES

1. Lea bien las preguntas.
2. Marque con una X aquella respuesta que considere más apropiada.
3. Puede explicar y ampliar aquellas respuestas que considere.

Gracias por su colaboración

CUESTIONARIO**EVALUACIÓN DE LA COMPETENCIA POR LA OPINIÓN DEL ESTUDIANTE**

1. ¿Le entregaron el Cronograma de Evaluación de la clase detallando el sistema de tareas y puntuación de las mismas?

Si No

Por favor explique

2. ¿Se discutieron considerablemente los criterios a evaluar?

Si No

Por favor explique

3. ¿Con el sistema de tareas definido le permitió adquirir mayor formación profesional?

Si No

Por favor explique

4. ¿El sistema de tareas te ayudo a usar procedimientos afines a su carrera profesional?

Si No

Por favor explique

5. ¿El sistema de tareas te ayudo a desarrollar actitudes o valores concernientes a esa disciplina o ámbito profesional?

Si No

Por favor explique

6. ¿Piensas que el sistema de evaluación utilizado por el(a) profesor(a) contribuyó para aumentar el aprendizaje sobre la materia?

Si No

Por favor explique

7. ¿Se ejecutó alguna evaluación o prueba que no incluyera calificación o nota?

Si No

Por favor explique

8. Anteriormente a la evaluación, ¿te informaron sobre los criterios a evaluar y/o el tipo de prueba que iban a aplicar?

Si No Por favor expliquen

9. ¿En clases, el docente mantenía un control escrito de las evaluaciones?

Si No Por favor explique

10. ¿En el desarrollo de la materia, participó en su propia evaluación?

Si No

Por favor explique

11. ¿Piensa que el sistema de evaluación usado en esta materia ayudo pudiera desarrollar un aprendizaje más independiente y holístico?

Si No Por favor explique

MATRIZ DE CONSISTENCIA

TITULO: LA EVALUACION POR COMPETENCIA Y SU INFLUENCIA EN LA FORMACION PROFESIONAL DE LOS ESTUDIANTES DEL INSTITUTO DE EDUCACION SUPERIOR TECNOLOGICO PUBLICO LUIS FELIPE DE LAS CASAS GRIEVE DEL DISTRITO DE MARCONA, 2017

PROBLEMAS	OBJETIVOS	HIPÓTESIS	OPERACIONALIZACIÓN	
			VARIABLES	METODOLOGIA
<p>Problema General ¿De qué manera la evaluación por competencia influye en la formación laboral de los estudiantes del Instituto de Educación Superior Tecnológico Publico Luis Felipe de las Casas Grieve del distrito de Marcona año 2017?</p> <p>Problemas Específicos ¿De qué manera la evaluación educativa influye en la formación profesional de los estudiantes del Instituto de Educación Superior Tecnológico Publico Luis Felipe de las Casas Grieve de Marcona, 2017? ¿De qué manera la evaluación con rubrica influye en la formación profesional de los estudiantes del Instituto de Educación Superior Tecnológico Publico Luis Felipe de las Casas Grieve de Marcona, 2017?</p>	<p>Objetivo General Determinar si la evaluación por competencia influye en la formación profesional de los estudiantes del Instituto de Educación Superior Tecnológico Público Luis Felipe de las Casas Grieve de Marcona, 2017.</p> <p>Objetivos Específicos Determinar si la evaluación educativa influye en la formación profesional de los estudiantes del Instituto de Educación Superior Tecnológico Publico Luis Felipe de las Casas Grieve de Marcona, 2017. Establecer si la evaluación con rubrica influye en la formación profesional de los estudiantes del Instituto de Educación Superior Tecnológico Publico Luis Felipe de las Casas Grieve de Marcona, 2017.</p>	<p>Hipótesis General La evaluación por competencias influye en la formación profesional de los estudiantes del Instituto de Educación Superior Tecnológico Publico Luis Felipe de las Casas Grieve de Marcona, 2017.</p> <p>Hipótesis Específicas - La evaluación por competencia influye significativamente en la formación profesional de los estudiantes del Instituto de Educación Superior Tecnológico Publico Luis Felipe de las Casas Grieve de Marcona, 2017. - La evaluación con rubrica influye en la formación profesional de los estudiantes del Instituto de Educación Superior Tecnológico Publico Luis Felipe de las Casas Grieve de Marcona, 2017</p>	<p>VARIABLES: - Independiente: EVALUACION POR COMPETENCIA - Dependiente: LA FORMACION PROFESIONAL.</p> <p>INDICADORES - Diagnostica - Formativa - Sumativa - Perfil profesional sugerido por el sector productivo. - La formación profesional basada en competencias.</p>	<p>TIPO DE INVESTIGACIÓN Investigación Explicativa- analítica</p> <p>DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN Documental – de campo</p>

NOTA BIOGRAFICA

RUFINO ALDO DONAYRE PEÑA

Nació el 11 de agosto de 1967 en la ciudad de pisco, provincia de Pisco y departamento de Ica. Sus padres son Sabino Abundo Donayre Carlos y doña Isabel Zoraida Peña Torres. Su padre era panificador y su madre ama de casa, el número de su familia incluyéndolo a él son nueve, siete hombres y dos mujeres, siendo el número seis de los hermanos. Sus primeros años de infancia los paso en la ciudad de pisco en el barrio de la pascana calle Cieneguilla N° 131.

A la edad de 3 años y seis meses sus padres y sus hermanos se mudaron a la ciudad de Ica, viviendo en la calle Mollendo y Paita en la séptima cuadra.

A los cinco años de edad se mudaron a una casa alquilada en la calle San Martin del distrito de Parcona. Inicia sus estudios primarios en el colegio de varones 22320 el cual los concluye satisfactoriamente en el año de 1979, sus estudios secundarios los dos primeros años los realizo en el colegio nacional Víctor Manuel Maurtua de Parcona y culminando sus estudios en el colegio nacional Abraham Valdelomar Pinto de Acomayo.

Inicio sus estudios superiores en el instituto tecnológico publico Catalina Buendía de Pecho en la carrera Profesional de Electrónica concluyendo sus estudios de esta carrera profesional el año 1988. Como parte de su proceso de aprendizaje en el cuarto semestre de la carrera profesional de Electrónica hicieron un recorrido por las demás carreras, quedando impresionado por las actividades de la carrera profesional de mecánica de producción por las cosas que se podían fabricar y después de una anécdota que le había pasado cuando fue a realizar

sus prácticas pre- profesionales en un taller de electrónica le indicaron que para realizar las practicas él debía de traer todo sus herramientas y multítester, porque no podía coger las del taller; y por la condición económica que atravesaba no podía adquirirlas, es en ese momento que se le ocurrió la idea de hacerse sus propias herramientas en esas máquinas y decidió seguir los estudios de la carrera profesional de mecánica de producción iniciando sus estudios en el año 1989, culminándolo satisfactoriamente el año 1991 y como primer puesto de la promoción, realizo sus prácticas pre profesionales en diversos talleres y en el año 1993 obtuvo su título de profesional técnico en Mecánica de producción, luego formo su pequeña empresa de servicios múltiples para mantenimiento de las casas, entre los cuales destacaba la pintura, limpieza de las casas, mantenimiento eléctrico, de pozo cisternas.

En el año 1995 fue invitado a participar de una selección para ser docente en la carrera profesional de electrónica y mecánica automotriz, es así que el 25 de agosto del año 1995 se inicia su labor como docente en educación superior, en el Instituto Superior Tecnológico Luis Felipe de las Casas Grieve, del distrito de Marcona cuya resolución de creación es R.M. N° 488-87-Ed del 27 de julio del año 1987.

El año 1997 ingresa a laborar a la cooperativa de fomento del empleo laboral (COTFEDEL) prestando servicio a la usuaria Shougang Hierro Perú S.A.A. hasta el año 2006, desempeñándose como mecánico de mantenimiento, tornero, fresador y secretario técnico del taller de Maestranza S.N.

Esta labor la realizaba en paralelo con la docencia.

El año 2000 inicio sus estudiantes de docente en la UNE Enrique Guzmán y Valle, más conocida como la Cantuta y culminando satisfactoriamente sus

estudios el año 2005 y obteniendo su título de licenciado en educación en la especialidad de Mecánica de Producción y fuerza motriz.

El año 2000 continuo con la docencia en la carrera profesional de mecánica de producción en el mismo instituto.

El año 2007 inicio sus estudios de post grado con mención en **Docencia en Educación Superior** en la Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión, en la sede de la provincia de Nasca y culminando sus estudios en el año 2008.

Luego de pasado los años ha ocupado los diferentes cargos como docente principal de la carrea de mecánica de producción, responsable de la carrera, Jefe de formación Profesional, Jefe de unidad Académica.

Luego de obtener una beca por pronabec el año 2014 la misma que se realizó en ESAN desde el 23 de enero al 1 de marzo del 2014, dicha capacitación denominada Beca de Verano Des **GESTIÓN, LIDERAZGO Y COMPETITIVIDAD EDUCATIVA**. Desde el 26 de febrero del 2014 hasta la actualidad ocupa el puesto de Director General del Instituto de Educación Superior Tecnológico Publico Luis Felipe de las Casas Grieve del distrito de Marcona. En el desarrollo de su gestión se ha obtenido muchos beneficios para la instituo como acercamiento de las empresas de la localidad, Shiugang Hierro Peru S.A.A., Marcobre S.A.C., Jinxhao; Shouxing; CVC, Enel Greem Power, CCCC del Perú, entre las principales; así mismo en su gestión se ha obtenido la propuesta del mejoramiento y ampliación del servicio educativo del Instituto de Educación Superior Tecnológico Publico Luis Felipe de las casas Grieve, del distrito de Marcona, Provincia de Nasca y Regio Ica, por iniciativa de la inversión privada del consorcio minero Minsur por un monto de Treinta Millones de soles (S/ 30 000 000.00), cuyo código único de inversión es N° 2415814.

En la actualidad vive en la ciudad de Marcona apostando constantemente por el desarrollo del ser humano con igualdad para todos.

En mayo del 2017 se inscribió al promaster de la universidad Hemilio Valdizan donde realizo su complementación para obtener el grado de magister, realizo su convalidación de mención y en el año 2018 en el mes de julio sustento su tesis La evaluación de competencias y su influencia en la formación profesional. La mención convalidada es Investigación y Docencia en Educación superior.



UNIVERSIDAD NACIONAL HERMILO VALDIZÁN

Huánuco - Perú

ESCUELA DE POSGRADO

Campus Universitario, Pabellón V "A" 2do. Piso - Caylusayna
Teléfono 514780 - Pág. Web: www.posgrado.unheval.edu.pe



ACTA DE DEFENSA DE TESIS DE MAESTRO

En el Auditorio de la Escuela de Posgrado, siendo las **11:00h**, del día domingo **22 DE JULIO DE 2018**, ante los Jurados de Tesis constituido por los siguientes docentes:

Dr. Reynaldo OSTOS MIRAVAL	Presidente
Dr. Holger Alex ARANCIAGA CAMPOS	Secretario
Mg. Maida OSORIA BARCELAY	Vocal

Asesor de Tesis: Dr. Tito Jorge MONTOYA ARENAZA (Resolución N° 01096-2018-UNHEVAL/EPG-D)

El aspirante al Grado de Maestro en Educación, mención en Investigación y Docencia Superior, Don, Rufino Aldo DONAYRE PEÑA.

Procedió al acto de Defensa:

Con la exposición de la Tesis titulado: "LA EVALUACIÓN POR COMPETENCIA Y SU INFLUENCIA EN LA FORMACIÓN PROFESIONAL DE LOS ESTUDIANTES DEL INSTITUTO DE EDUCACIÓN SUPERIOR TECNOLÓGICO PÚBLICO LUIS FELIPE DE LAS CASAS GRIEVE DEL DISTRITO DE MARCONA, 2017".

Respondiendo las preguntas formuladas por los miembros del Jurado y público asistente.

Concluido el acto de defensa, cada miembro del Jurado procedió a la evaluación del aspirante a Maestro, teniendo presente los criterios siguientes:

- a) Presentación personal.
- b) Exposición: el problema a resolver, hipótesis, objetivos, resultados, conclusiones, los aportes, contribución a la ciencia y/o solución a un problema social y Recomendaciones.
- c) Grado de convicción y sustento bibliográfico utilizados para las respuestas a las interrogantes del Jurado y público asistente.
- d) Dicción y dominio de escenario.

Así mismo, el Jurado plantea a la tesis las **observaciones** siguientes:

.....
.....

Obteniendo en consecuencia el Maestría la Nota de Diecinueve (19)
Equivalente a 0.47 Buena, por lo que se declara Aprobado
(Aprobado ó desaprobado)

Los miembros del Jurado, firman el presente **ACTA** en señal de conformidad, en Huánuco, siendo las 13:00 horas del 22 de julio de 2018.


 PRESIDENTE
 DNI N° 7242014


 SECRETARIO
 DNI N° 27162325


 VOCAL
 DNI N° 54117358

Legenda:
19 a 21: Excelente
17 a 18: Muy Bueno
14 a 16: Bueno

(Resolución N° 01096-2018-UNHEVAL/EPG-D)

AUTORIZACIÓN PARA PUBLICACIÓN DE TESIS ELECTRÓNICAS DE POSGRADO

1. IDENTIFICACIÓN PERSONAL (especificar los datos del autor de la tesis)

Apellidos y Nombres:

DONAYRE PEÑA, Rufino Aldo

DNI: 21535842

Correo electrónico: **rualdope@hotmail.com**

Teléfonos Casa:

Celular: 984937271

Oficina _____

2. IDENTIFICACION DE LA TESIS

Posgrado	
Maestría:	MAESTRO EN EDUCACIÓN
Mención:	INVESTIGACIÓN Y DOCENCIA SUPERIOR

Grado Académico obtenido: **MAESTRO**

Título de la tesis:

“LA EVALUACION POR COMPETENCIA Y SU INFLUENCIA EN LA FORMACION PROFESIONAL DE LOS ESTUDIANTES DEL INSTITUTO DE EDUCACION SUPERIOR TECNOLOGICO PUBLICO LUIS FELIPE DE LAS CASAS GRIEVE DEL DISTRITO DE MARCONA, 2017”

Tipo de acceso que autoriza el autor:

Marcar "X"	Categoría de Acceso	Descripción de Acceso
<input checked="" type="checkbox"/>	PÚBLICO	Es público y accesible el documento a texto completo por cualquier tipo de usuario que consulta el repositorio.
<input type="checkbox"/>	RESTRINGIDO	Solo permite el acceso al registro del metadato con información básica, mas no al texto completo.

Al elegir la opción "Público" a través de la presente autorizo de manera gratuita al Repositorio Institucional – UNHEVAL, a publicar la versión electrónica de esta tesis en el Portal Web repositorio.unheval.edu.pe, por un plazo indefinido, consintiendo que dicha autorización cualquiera tercero podrá acceder a dichas páginas de manera gratuita, pudiendo revisarla, imprimirla o grabarla, siempre y cuando se respete la autoría y sea citada correctamente.

En caso haya marcado la opción "Restringido", por favor detallar las razones por las que se eligió este tipo de acceso:

Asimismo, pedimos indicar el periodo de tiempo en que la tesis tendría el tipo de acceso restringido:

() 1 año () 2 años () 3 años () 4 años

Luego del periodo señalado por usted(es), automáticamente la tesis pasara a ser de acceso público.

Fecha de firma: 23-12-2018

Firma del autor