



INSTITUTO PARA LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN
SECCIÓN DE POSGRADO

**RELACIÓN ENTRE ARGUMENTOS TEÓRICOS DE LA
EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE Y LA GESTIÓN
EVALUADORA DEL DOCENTE EN EL AULA**

PRESENTADA POR
PERCY ADAM SALINAS AGÜERO

TESIS

PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE MAESTRO EN EDUCACIÓN
CON MENCIÓN EN DOCENCIA E INVESTIGACIÓN UNIVERSITARIA

LIMA – PERÚ

2016



Reconocimiento - No comercial - Compartir igual
CC BY-NC-SA

El autor permite transformar (traducir, adaptar o compilar) a partir de esta obra con fines no comerciales, siempre y cuando se reconozca la autoría y las nuevas creaciones estén bajo una licencia con los mismos términos.

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>



USMP
UNIVERSIDAD DE
SAN MARTÍN DE PORRES

**INSTITUTO PARA LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN
SECCIÓN DE POSGRADO**

**RELACIÓN ENTRE ARGUMENTOS TEÓRICOS DE LA
EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE Y LA GESTIÓN
EVALUADORA DEL DOCENTE EN EL AULA**

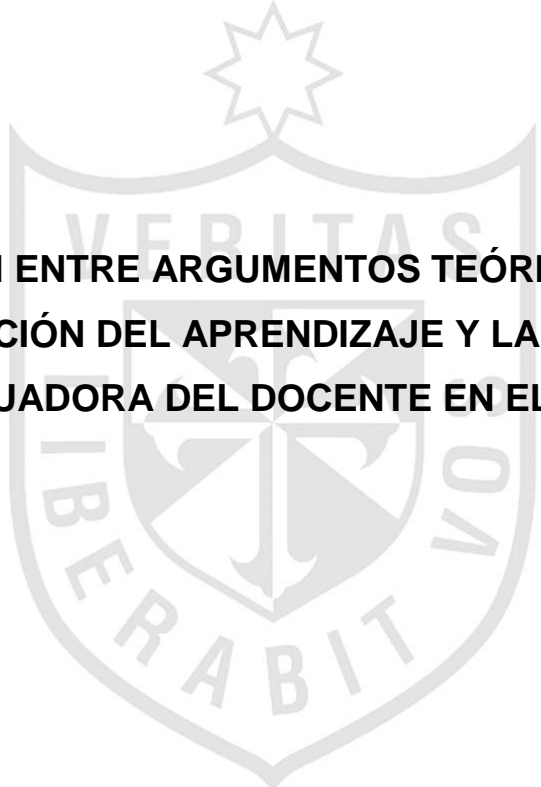
**TESIS PARA OPTAR
EL GRADO ACADÉMICO DE MAESTRO EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN
EN DOCENCIA E INVESTIGACIÓN UNIVERSITARIA**

PRESENTADO POR:

Bach. PERCY ADAM SALINAS AGÜERO

LIMA, PERÚ

2016



**RELACIÓN ENTRE ARGUMENTOS TEÓRICOS DE LA
EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE Y LA GESTIÓN
EVALUADORA DEL DOCENTE EN EL AULA**

ASESOR Y MIEMBROS DEL JURADO:

ASESOR:

Dr. Oscar Rubén Silva Neyra

PRESIDENTE DEL JURADO:

Dr. Florentino Mayurí Molina

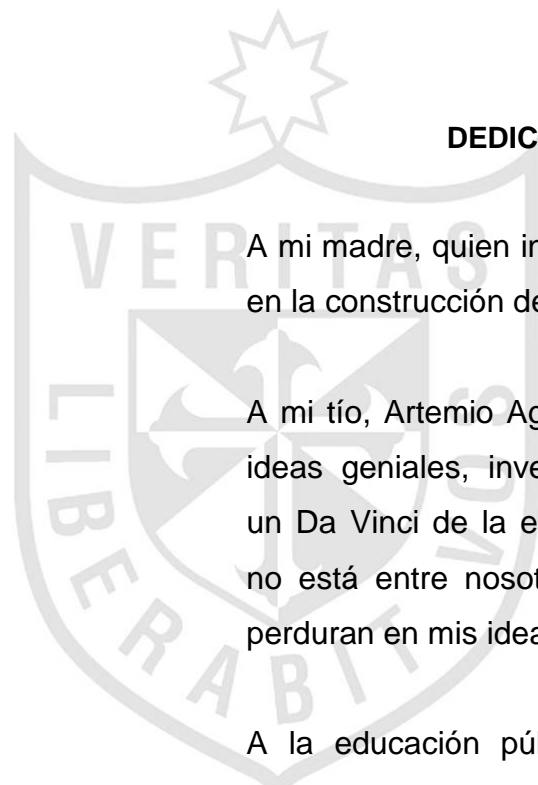
MIEMBROS DEL JURADO:

Dr. Víctor Zenón Cumpa Gonzales

Dr. Carlos Augusto Echaiz Rodas

Dr. Miguel Luis Fernández Avila





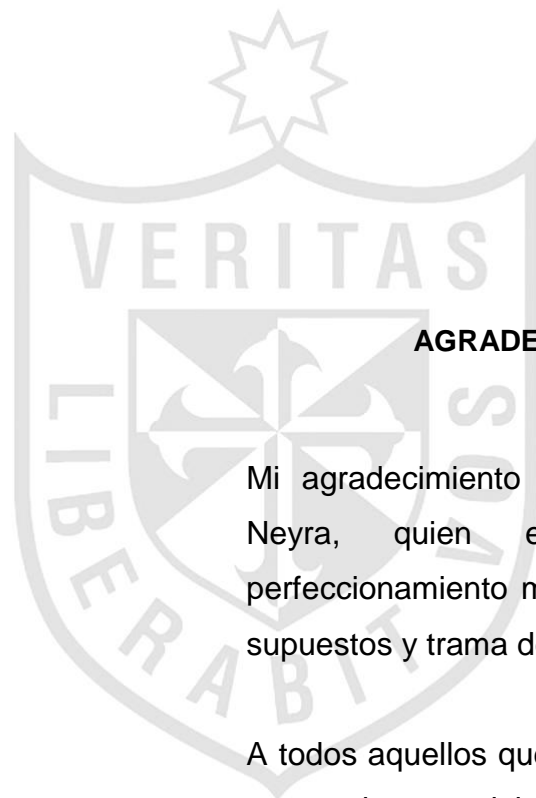
DEDICATORIA

A mi madre, quien invirtió y le puso ganas en la construcción de un proyecto: YO.

A mi tío, Artemio Agüero, un hombre con ideas geniales, inventor contemporáneo, un Da Vinci de la electrónica, aunque ya no está entre nosotros, sus enseñanzas perduran en mis ideas.

A la educación pública, porque fue mi única posibilidad de crecer y mejorar, gracias a ella aprendí a leer y a escribir, para seguir aprendiendo.

Al profesor Vladimiro Thatar, quien desde las aulas universitarias incentivó y cultivó mi amor a la educación, talló las teorías implícitas que perduran hasta hoy en mi práctica pedagógica.



AGRADECIMIENTO

Mi agradecimiento al Dr. Oscar Silva Neyra, quien en su afán de perfeccionamiento me llevó a mejorar los supuestos y trama de esta investigación.

A todos aquellos que, desde tiempos idos compartieron, debatieron, incitaron y produjeron conocimiento en tardes académicas y nocturnidades quijotescas, aquellas experiencias que hicieron conscientes mis teorías implícitas de la evaluación del aprendizaje.

ÍNDICE

	Pág.
Portada	i
Título	ii
Asesor y miembros del jurado	iii
Dedicatoria	iv
Agradecimiento	v
ÍNDICE	vi
RESUMEN	xiv
ABSTRACT	xvi
INTRODUCCIÓN	xviii
CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	
1.1. Descripción de la realidad problemática	1
1.2. Formulación del problema	13
1.2.1. Problema general	13
1.2.2. Problemas específicos	13

1.3. Objetivos de la investigación	14
1.3.1. Objetivo general	14
1.3.2. Objetivos específicos	14
1.4. Justificación de la investigación	15
1.5. Limitaciones de la investigación	18
1.6. Viabilidad de la investigación	20

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

2.1. Antecedentes de la investigación	22
2.2. Bases teóricas	29
2.2.1. Las teorías implícitas	29
2.2.1.1. Teorías implícitas del aprendizaje en los docentes	35
2.2.1.2. La actual cultura del aprendizaje	39
2.2.1.3. Características de la teoría implícita en el quehacer educativo	45
2.2.1.4. Teorías implícitas de la evaluación del aprendizaje	50
2.2.1.4.1. Teoría directa	58
2.2.1.4.2. Teoría interpretativa	63
2.2.1.4.3. Teoría constructivista	67
2.2.2. Gestión de la evaluación del aprendizaje	71
2.2.2.1. ¿Qué es la evaluación?	71
2.2.2.2. Propósitos de la evaluación (¿Por qué evaluar?)	73

2.2.2.3. Proceso de evaluación (¿Cómo evaluar?)	77
2.2.2.4. Momentos de la evaluación (¿Cuándo evaluar?)	80
2.2.2.5. Agentes evaluadores (¿Quiénes evalúan?)	82
2.3. Definiciones conceptuales	85
2.4. Formulación de hipótesis	88
2.4.1. Hipótesis general	88
2.4.2. Hipótesis específicas	88
2.4.3. Variables	89
CAPÍTULO III: DISEÑO METODOLÓGICO	
3.1. Diseño de la investigación	90
3.2. Población y muestra	91
3.3. Operacionalización de variables	93
3.4. Técnicas para la recolección de datos	94
3.4.1. Descripción de los instrumentos	94
3.4.2. Confiabilidad y validez de los instrumentos	94
3.5. Técnicas para el procesamiento y análisis de los datos	100
3.6. Aspectos éticos	103
CAPÍTULO IV: RESULTADOS	104
CAPÍTULO V: DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	
5.1. Discusión	121
5.2. Conclusiones	125
5.3. Recomendaciones	126

FUENTES DE INFORMACIÓN

Referencias bibliográficas	129
Referencias electrónicas	139

ANEXOS

Anexo 1. Matriz de consistencia	146
Anexo 2. Instrumentos para la recolección de datos	151
Anexo 3. Constancia emitida por la institución donde se realizó la investigación	156



ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1.	Muestra de estudio	93
Tabla 2.	Muestra de estudio distribuida en colegios	93
Tabla 3.	Operacionalización de variables en función a las dimensiones	94
Tabla 4.	Confiabilidad del Instrumento 1	97
Tabla 5.	Consistencia interna de las dimensiones del Instrumento 1	97
Tabla 6.	Confiabilidad del Instrumento 2	98
Tabla 7.	Consistencia interna de las dimensiones del Instrumento	98
Tabla 8.	Análisis de ítems del Instrumento 1	99
Tabla 9.	Análisis de ítems del Instrumento 2	100
Tabla 10.	Prueba de Bondad de Ajuste 1	102
Tabla 11.	Prueba de Bondad de Ajuste 2	103
Tabla 12.	Prueba de Homogeneidad de varianzas 1	103
Tabla 13.	Prueba de Homogeneidad de varianzas 2	104
Tabla 14.	Composición de la muestra según el género	105
Tabla 15.	Composición de la muestra según la dimensión propósito	107
Tabla 16.	Composición de la muestra según la dimensión procesos	108
Tabla 17.	Composición de la muestra según la dimensión momentos	109
Tabla 18.	Composición de la muestra según la dimensión agentes evaluadores	110
Tabla 19.	Composición de la muestra según el instrumento 1	111
Tabla 20.	Composición de la muestra según la teoría directa	112
Tabla 21.	Composición de la muestra según la teoría interpretativa	113
Tabla 22.	Composición de la muestra según la teoría constructivista	114

Tabla 23.	Correlación entre los Argumentos teóricos de la evaluación del aprendizaje y la Gestión de la evaluación del aprendizaje	115
Tabla 24.	Correlación entre los Argumentos teóricos de la evaluación del aprendizaje y la Dimensión Propósito	117
Tabla 25.	Correlación entre los Argumentos teóricos de la evaluación del aprendizaje y la Dimensión Procesos	119
Tabla 26.	Correlación entre los Argumentos teóricos de la evaluación del aprendizaje y la Dimensión Momentos	121
Tabla 27.	Correlación entre los Argumentos teóricos de la evaluación del aprendizaje y la Dimensión Agentes Evaluadores	123



ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1.	Composición de la muestra según el género	106
Gráfico 2.	Composición de la muestra según la dimensión propósito	107
Gráfico 3.	Composición de la muestra según la dimensión procesos	108
Gráfico 4.	Composición de la muestra según la dimensión momentos	109
Gráfico 5.	Composición de la muestra según la dimensión agentes evaluadores	110
Gráfico 6.	Composición de la muestra según la gestión de la evaluación del aprendizaje	111
Gráfico 7.	Composición de la muestra según la teoría directa	112
Gráfico 8.	Composición de la muestra según la teoría interpretativa	113
Gráfico 9.	Composición de la muestra según la teoría constructivista	114

ÍNDICE DE CUADROS

Cuadro 1.	Rasgos de la evaluación de la teoría directa	63
Cuadro 2.	Rasgos de la evaluación de la teoría interpretativa	67
Cuadro 3.	Rasgos de la evaluación de la teoría constructivista	71



RESUMEN

La presente tesis titulada Relación entre argumentos teóricos de la evaluación del aprendizaje y la gestión evaluadora del docente en el aula, se ajusta a un diseño no experimental, descriptivo, correlacional no causal. Y tuvo como propósito conocer la relación entre las variables: *Argumentos teóricos de la evaluación del aprendizaje de los docentes de Ciencias Sociales y la gestión evaluativa asumida en su práctica pedagógica*. La muestra del estudio estuvo conformada por 51 docentes del área de Ciencias Sociales, que se desempeñan actualmente como docentes de aula. Esta área involucra a las siguientes áreas curriculares de la Educación Básica Regular: Formación Ciudadana y Cívica, Historia, Geografía y Economía y Persona Familia y Relaciones Humanas. La investigación se realizó en la jurisdicción del distrito de Ate, en Instituciones Educativas que pertenecen a la Unidad de Gestión Educativa Local N° 06 (UGEL). Se investigaron las dos variables. Por un lado, *Argumentación teórica de la evaluación de los docentes*, usando un cuestionario de encuesta tipo Likert que permitió obtener las predisposiciones individuales de los docentes en contextos educativos; por otro lado, la variable

Gestión de la evaluación de los docentes de Ciencias Sociales, de la cual se obtuvo información por medio de una ficha de observación en el desarrollo de la sesión en el aula. El estudio dio respuesta al problema ¿De qué manera la argumentación teórica de la evaluación del aprendizaje se relaciona con la gestión de la evaluación del aprendizaje en los docentes de Ciencias Sociales de educación secundaria? Se utilizó el coeficiente de correlación de Rho de Spearman para establecer el tipo de relación que tienen las variables porque su relación es puramente matemática y libre de cualquier implicación de causa-efecto. El hecho de que las dos variables tiendan a crecer o decrecer juntas no indica que la una tenga un efecto directo o indirecto sobre la otra. Ambas pueden estar influidas por otras variables de modo que se origine una fuerte relación matemática. La interpretación del coeficiente de correlación depende principalmente de los detalles de la investigación y la experiencia propia en el tema de estudio.

Palabras claves: evaluación del aprendizaje, argumentos teóricos de la evaluación, gestión de la evaluación del aprendizaje, teorías implícitas de la evaluación aprendizaje, concepciones de la evaluación del aprendizaje.



ABSTRACT

This thesis entitled Learning assessment: Relationship between theoretical argument of the evaluation of learning and appraising management in the classroom teacher, is adjusted to a design does not experimental, descriptive, correlational not causal. And had as its purpose to know the relationship between the variables: theoretical arguments of the assessment of learning for teachers of Social Sciences and the evaluative management assumed in its pedagogical practice. The study sample consisted of 51 teachers in the area of Social Sciences, which is currently play as classroom teachers. This area involves the following curricular areas of the Regular Basic Education: Education for citizenship and civic, History, Geography and Economics and Person Family and Human Relationships The research was conducted in the jurisdiction of the district of Ate, in educational institutions that belong to the local Education Management Unit No. 06 (UGEL). We investigated the two variables. On the one hand, theoretical argument of the evaluation of teachers, using a Likert-type survey questionnaire which allowed to obtain the individual predisposition of teachers in contexts Education; on the other hand, the variable

management of evaluation of teachers of Social Sciences, of which information was obtained by means of a form of observation in the development of the meeting in the classroom. The study gave a response to the problem in what way the theoretical argument of the assessment of learning is concerned with the management of the evaluation of learning in the social science teachers from secondary education. Used the coefficient of correlation of Spearman Rho to establish the type of relationship you have the variables because their relationship is purely mathematical and free of any implication of cause-effect. The fact that the two variables tend to grow or shrink seals does not indicate that the one has a direct or indirect effect on the other. Both may be influenced by other variables so that it gives rise to a strong mathematical relationship. The interpretation of the correlation coefficient depends mainly on the details of the investigation and the experience in the topic of study.

Key words: Evaluation of learning, theoretical arguments of evaluation, management of learning evaluation, implicit theories of learning assessment, conceptions of learning assessment.

INTRODUCCIÓN

El presente informe de tesis, denominado Relación entre argumentos teóricos de la evaluación del aprendizaje y la gestión evaluadora del docente en el aula, tuvo como propósito final poner en evidencia el tipo de relación que existe entre los argumentos (concepciones) que el docente de Ciencias Sociales dispone sobre la evaluación del aprendizaje, y su práctica pedagógica en el aula. En vista que decodificar la dinámica real de ambas dimensiones educativas permitirá tener mayor información sobre la relación existente entre la teoría y práctica de la evaluación de los aprendizajes.

Los argumentos teóricos deben entenderse como concepciones, teorías implícitas que posee el docente como referentes para ejercer algún tipo de comportamiento en la gestión de las acciones educativas, como es el caso de la evaluación del aprendizaje. Lo cual, durante estos últimos años, ha sido y es una de las mayores preocupaciones de gobiernos y estados en desarrollo (PISA, TIMSS, PIRLS y TERCE). Todas estas acciones están orientadas a recoger, medir y valorar los procesos pedagógicos en el aula y que aseguran

competitividad y rentabilidad futura en la construcción de ciudadano para el desarrollo de su localidad, región y nación.

La tesis se originó de una preocupación nacional e internacional. Luego de invertir en educación cuantiosas sumas del presupuesto fiscal, los países pertenecientes a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), los profesores no han modificado en el aula sus prácticas educativas. Sigue prevaleciendo la memorización, la retención de información. El docente sigue siendo el principal dador de información. Las tareas emprendidas están muy lejos de evaluar o sintetizar la información tratada e incluso siguen manteniendo el uso del texto único como el soporte de la verdad. Estos comportamientos pedagógicos distan de los descubrimientos pedagógicos en el campo de la psicología educativa, cognitiva y neurociencia, ciencias que han aportado considerablemente en estos últimos veinte años para el despegue de la educación convirtiéndola en procedimientos más científicos y técnicos.

El avance de las investigaciones en el mundo de la pedagogía, el capital invertido en las actualizaciones y mejoramiento de la práctica docentes, la gestión de la abundante información que hace que caduque al conocimiento alcanzado en poco tiempo, el nuevo contexto de la digitalización y masificación de la información, obligan hoy a la escuela a modificar y mejorar las prácticas educativas. Según diversos investigadores, el principal problema a enfrentar hoy en el proceso de enseñanza - aprendizaje está referido al cambio conceptual. También indican que siendo considerables los avances producidos

a nivel de investigación en el campo pedagógico, estos no se han trasladado en cambios de gestión del conocimiento en el aula. La realidad educativa ha sido expuesta en una paradoja: "...tenemos escuelas del siglo XIX con docentes del siglo XX para alumnos del siglo XXI." (Monereo y Pozo: 2001, 50).

La necesidad de investigar sobre la evaluación del aprendizaje se hace imprescindible, en vista que es una de las actividades pedagógicas con mayor valoración social para estudiantes, padres y el Estado; gestionadas bajo argumentos poco eficientes; ya que, según investigaciones consultadas, los docentes siguen repitiendo conductas que han dado resultado siempre, pero que están asociadas, por ejemplo, a establecer quiénes son los que rinden y quienes no; para establecer niveles de superioridad o para la promoción del grado correspondiente.

En la actualidad, gracias a las ciencias auxiliares de la educación, es válido señalar que la evaluación no sólo es el acto de medir o valorar los procesos pedagógicos. Evaluar es un proceso que lleva implícito el tipo o forma de enseñar que el docente ha priorizado sobre otras. En palabras de López (2006) citado por Chamero y Fraile (2011) dice: "Dime cómo evalúas y te diré cómo enseñas" (p.35); esta frase resume la importancia de la evaluación como proceso pedagógico que se comporta de manera transversal en las acciones que el maestro gestiona en el aula. Evaluar no sólo es obtener información sobre los avances curriculares o el diagnóstico de cuánto aprendió o dejó de hacerlo, evaluar es también una forma de aprender, una estrategia que posibilita a los estudiantes a mejorar sus aprendizajes. Investigar sobre la

evaluación permite descubrir qué hay detrás de ese poder, porque si algo es la evaluación en la escuela es el proceso pedagógico con más poder, permite al docente gestionar los demás procesos pedagógicos. El poder de la evaluación está en la capacidad de seleccionar, certificar los aciertos y fracasos de los estudiantes, su práctica es determinante y la información obtenida en ella, es la que más relevancia social tiene en la educación formal.

Este informe está estructurado en seis capítulos. En el primer capítulo se presenta la situación problemática describiendo la realidad objeto de estudio, se formulan las interrogantes de la investigación, así como los objetivos. Después se procede con la justificación teórica, presentada junto con las limitaciones y análisis de viabilidad del estudio.

En el segundo capítulo se presenta el marco teórico, el análisis de los antecedentes de la investigación, las bases teóricas, las definiciones conceptuales y la formulación de las hipótesis. El marco teórico presenta un análisis profundo de cada una de las variables de la investigación.

En el tercer capítulo se expone el diseño metodológico, la definición de la población y muestra, la operacionalización de variables, las técnicas de recolección de datos y los procedimientos estadísticos que servirán para obtener los resultados finales y detalles de los aspectos éticos contemplados.

En el cuarto capítulo se presentan los principales resultados obtenidos luego del proceso estadístico, describiendo los niveles de confiabilidad y validez de

los instrumentos, propiedades psicométricas de los instrumentos. Primero se describe los resultados en forma unitaria; luego, se contrasta cada una de las hipótesis formuladas.

En el quinto capítulo se discute los principales resultados de investigación, entre los resultados obtenidos y los resultados de investigaciones previas que forman parte de los antecedentes estudiados; luego, se expone las conclusiones y las recomendaciones necesarias para mejorar, perfeccionar y proporcionar una nueva ruta de investigación en la cultura pedagógica.

En la parte última se encuentra un significativo número de fuentes que pueden ser útiles para el tratamiento conceptual de la evaluación de los aprendizajes.

En la sección de anexos se halla la matriz de investigación, así como los instrumentos elaborados que sirvieron para la realización de esta tesis.

Esta investigación es la suma de muchos años de observación de la realidad educativa, de los espacios pedagógicos. Una realidad sumamente compleja que está asociada a una práctica institucional donde se prioriza lo tradicional y se resiste a cambiar procedimientos poco útiles para las exigencias del nuevo siglo; siendo una de estas prácticas, la evaluación escolar, quizá la más importante, que necesita ser comprendida, analizada y sometida a juicio para mejorar los resultados educativos. Mejorar pasa, necesariamente, por responder interrogantes que permitan decodificar los procesos de evaluación para conocer su dinámica: ¿Cómo evalúa el docente? ¿Qué evalúa? ¿Qué

argumentos son los que predominan al momento de evaluar? ¿Cuáles son las actividades evaluadoras predominantes? ¿Coincide la forma de evaluar en el aula con la forma que exige el currículo escolar oficial? ¿Evalúan competencias o contenidos? ¿Evalúan para mejorar o para identificar aprobados y desaprobados? Entre otras interrogantes, que son necesarias responder para mejorar la gestión pedagógica evaluadora en las aulas de las escuelas del Perú.



CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1. Descripción de la realidad problemática

En los últimos quince años, la educación pública peruana ha experimentado cambios en la gestión del aprendizaje, promovido por los cambios de planes curriculares. Desde el año 2000 se introdujeron cambios significativos en la construcción del currículo, las asignaturas se convirtieron en áreas curriculares, los objetivos en capacidades y el contenido conceptual dejó su primacía curricular para dar paso a nuevos contenidos: *Actitudinal* y *Procedimental*. Este tránsito conceptual modificó la dinámica educativa en la que docentes y facultades de educación no estaban preparadas, iniciándose la disputa entre la formación del docente y las nuevas exigencias educativas; experiencia que hoy la vive gran parte de los sistemas educativos en el Perú y el mundo, y que han tenido a bien denominar el reto del cambio conceptual.

Los cambios se produjeron desde fines de la década de los noventa, introduciendo nuevas conceptualizaciones teóricas en los docentes. La estrategia, que empezó en 1999 con la aplicación del Plan Nacional de Capacitación Docente (PLANCAD), el discurso de este programa se concentró en el “nuevo enfoque pedagógico” que tuvo como soporte teórico las investigaciones de las escuelas cognoscitivist, esta nueva versión pedagógica buscó modificar la práctica conductista priorizada en la escuela por décadas. También es necesario indicar que aparecen en escena términos como *saberes previos*, *conflicto cognitivo*, *competencias*, *capacidades*, entre otras que representaban el preludio para el cambio conceptual necesario, que modificaría la práctica cotidiana en las aulas en ese momento, pero que hasta hoy no se producen.

A los cambios conceptuales antes mencionados se fueron sumando cambios curriculares (1999, 2001, 2003, 2005, 2009 y 2012), propiciando efectos inmediatos en la práctica docente: a) Modificación de significados para los términos pedagógicos usados en la práctica educativa, b) Alteración de la gestión del aprendizaje (secuencias, contenidos, estrategias) y c) Confusión entre las exigencias curriculares y la planificación educativa comúnmente realizada por el docente.

En el transcurso de un poco más de diez años, se usaron seis diseños curriculares distintos; es decir, en promedio, un diseño por cada dos años. Esta situación aceleró la confusión conceptual en el magisterio, en vista que mientras el profesor terminaba de comprender el nuevo Diseño

Curricular, el Ministerio de Educación publicaba uno nuevo. Estos cambios generaron que muchos docentes, en su práctica pedagógica, tendiesen a utilizar parámetros conceptuales distintos o aproximativos a los legalmente formulados en los documentos educativos de gestión pedagógica como las “Rutas del Aprendizaje”, que hoy son los instrumentos normativos que regulan la nueva praxis pedagógica en las Instituciones Educativas.

Los cambios realizados en el Diseño Curricular Nacional (DCN) han estado orientados a reorganizar áreas curriculares, contenidos y enfoque, produciendo que cada dos años la Educación Básica Regular (EBR) se vea alterada por una nueva forma de gestión. En la actualidad, el nuevo currículo posee un enfoque por competencias, en la que se propone desarrollar en el estudiante sus capacidades por niveles de complejidad, sustentadas en estándares de aprendizaje a lo que se denomina *mapas de progreso*; es decir, niveles de logro del aprendizaje a nivel nacional. Para esta tarea técnica y pedagógica se han implementado acciones evaluadoras que permitan el óptimo proceso del sistema educativo que van más allá de la simple promoción y certificación del alumno.

Según el Diseño Curricular Nacional (2009), sostiene que la evaluación del aprendizaje se realiza por “...criterios e indicadores. (...) Los criterios de evaluación se originan en las competencias y actitudes de cada área curricular (...) los indicadores son los indicios o señales que hacen observable el aprendizaje del estudiante”. (p.476)

El cambio de paradigma, pasar de evaluar conocimientos a través de la repetición o reproducción memorística de los detalles del objeto de estudio a evaluar competencias y capacidades (a través de criterios e indicadores), que ha introducido el diseño curricular, representa la tendencia de la educación en el contexto actual que se sustenta en el informe Delors (1996) donde se prioriza la necesidad de desarrollar el saber, el hacer, el ser y saber convivir, como necesidades de aprendizaje ante retos de la educación global en el siglo XXI.

Por otro lado, las aulas escolares conviven hoy en día con dos versiones simultáneas de enseñanza, aquella que los docentes poseen como producto de las capacitaciones; las cuales están asociadas a la enseñanza constructivista, y por el otro lado la práctica real cotidiana del maestro, asociada generalmente a teorías conductistas del siglo pasado (La formación del magisterio en los claustros universitarios, se basa en currículos impregnados de contenidos desfasados, y con metodologías que repiten acciones más efectistas que científicas); estas prácticas se evidencian en estrategias de enseñanza en la que se sigue usando como recurso un texto único, el uso de gran parte del tiempo de la sesión para exponer ideas por parte del docente; o evaluar a través de exámenes escritos y orales en que la pregunta insiste en rescatar lo que en su momento dijo el profesor, es decir, evalúa cuanto recuerda de la clase, mas no, cuanto aprendió de ella. Estas prácticas cotidianas pedagógicas no son reproducidas por los docentes como un evento mágico; detrás de ellas existen “teorías ocultas” que argumentan las acciones que son las mismas que utilizaron los maestros de los actuales docentes de aula, y

que estos reproducen en sus pupilos cotidianamente en la escuela, haciendo que esta práctica sea prevaleciente y duradera.

De las prácticas pedagógicas que comúnmente usa el docente la que tiene mayor significancia para el estudiante es aquella que está asociada al proceso de evaluación, no sólo porque permite la certificación de los aprendizajes, sino porque es la práctica donde el docente y estudiante establecen su nivel de jerarquía, conocimiento, autoridad y consolidan su vínculo, acaso no hemos escuchado más de una vez, “profesor malo” o “profesor bueno”, percepciones que nacen de los estudiantes luego de un proceso de evaluación. Es la experiencia evaluativa en las aulas escolares las que construyen el mapa de eficiencia, ubican al menos malo y al más bueno, al destacado y poco hábil; se configuran nuevos roles y con el pasar de los días y la puesta en práctica del rol de exámenes se va legitimando la nueva configuración de aprobados y desaprobados. Esta práctica es una constante en la escuela pública, lo paradójico está que hace más de quince años el marco normativo de la enseñanza oficial señala que debemos hacer lo contrario, la escuela debiera promover la construcción de conocimientos.

Este cambio de orientación conceptual debería tener su correlato en la modificación de la concepción de los procesos y procedimientos en los docentes, para que resuelvan el nuevo rol pedagógico que promueve la nueva tendencia curricular. Se sabe que en el mundo europeo, quienes empezaron a desarrollar hace más de una década los cambios

curriculares bajo el enfoque de competencias, todavía registran niveles poco óptimos en esta tarea, ya que el constructivismo (teoría que sustenta los diseños curriculares), no aparece como teoría dominante en las aulas escolares; por lo tanto, se promueve en el mundo el *cambio conceptual* como estrategia para modificar los preconceptos que manejan los docentes y que difieren de los cambios propuestos.

El interés de visualizar en el mundo los avances correspondientes a la necesidades formuladas en el informe Delors (1996), ha hecho que los países que pertenecen a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), diagnostiquen el avance del desarrollo de competencias matemáticas, comunicativas y de la ciencia, a través de la prueba PISA (Programme for International Student Assessment, por sus siglas en inglés), la que se ha realizado en los años 2006, 2009, 2012 y 2015. Según el reporte de PISA, que expone el ranking del puesto alcanzado, el Perú ocupa el último lugar (OCDE, 2014).

Son múltiples los factores que intervienen en los resultados educativos deficientes en el Perú, más que detallar esos factores nos interesa preguntarnos lo siguiente: ¿Por qué estamos tan mal en las evaluaciones internacionales si según el reporte de *ESCALE* (Unidad Estadística del Ministerio de Educación) para el 2015 el número de repitentes en la escuela pública era de 4,1%? ¿Acaso nuestros alumnos aprueban pero no aprenden? ¿Es posible que en las aulas escolares se siga priorizando la reproducción de información antes que la construcción del

conocimiento? ¿El nuevo paradigma educativo bajo el enfoque por competencias se aplica en las aulas escolares? ¿El sistema de evaluación que se ejecuta en las aulas es coherente con las evaluaciones internacionales que miden el logro de competencias? Y por último, ¿la evaluación del aprendizaje que realizan los docentes en las aulas está relacionada con lo que exige hoy el diseño curricular? Esta última pregunta es fundamental para el entendimiento del problema en cuestión, en vista que la gestión de la evaluación está relacionada a la gestión de la enseñanza. En tal sentido, si los procesos de enseñanza están intencional y curricularmente conectados a la forma de evaluar, reconocer cómo evalúan rescatará las concepciones implícitas y explícitas que utilizan los docentes en su práctica pedagógica.

Actualmente, nuestro sistema educativo se basa en un tipo de evaluación bajo el enfoque constructivista. Así se puede inferir del documento normativo que da las pautas y el procedimiento evaluador de los aprendizajes en la Educación Básica Regular: Directiva N° 004-VMGP-2005, aprobada por R.M. N° 0234-2005-E, donde se establecen las disposiciones pedagógicas y administrativas para la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes en los niveles de inicial, primaria y secundaria; y que rige a nivel nacional para todos los niveles y modalidades de la educación peruana. Según esta reglamentación, la evaluación es entendida como:

...un proceso continuo y sistemático, mediante el cual se observa, recoge, describe, procesa y analiza los logros, avances y/o

dificultades del aprendizaje, con la finalidad de reflexionar, emitir juicios de valor y tomar decisiones oportunas y pertinentes para mejorar los procesos pedagógicos. (Directiva 004-VMGP-2005).

Desde el marco legal, la evaluación es un proceso que brinda al estudiante y al docente las herramientas para saber si el camino tomado es el correcto para llegar al logro del aprendizaje establecido. Esta norma rige desde hace diez años, pero aún muchos de los instrumentos oficiales relacionados a la evaluación escolar (registro, actas de evaluación, rutas de aprendizaje, guías de evaluación) están diseñados para recoger información sobre el conocimiento y contenido conceptual desarrollado en las sesiones de aprendizaje, propiciando que la práctica evaluadora en las aulas siga procedimientos contradictorios a las exigencias curriculares.

En los últimos años, la evaluación se ha convertido en uno de los procesos pedagógicos que mayor notoriedad ha tendido en la educación nacional. Las pruebas PISA (internacional) y ECE (nacional) han dado resultados poco alentadores respecto a lo que se esperaba. La prueba ECE 2015 (Ministerio de Educación, 2015) tomada a los estudiantes de segundo grado de educación secundaria de la EBR, han dado resultados preocupantes: El 14,1% de estudiantes obtuvo un puntaje satisfactorio en comprensión lectora y casi el doble de ellos, se encuentran previo a inicio. ¿Qué sucede con la educación pública? Estos índices explican una crisis que pasa necesariamente por uno de los principales protagonistas de la educación: El docente.

La evaluación de los aprendizajes se ha convertido en un procedimiento legítimo de búsqueda de culpables en el contexto nacional e internacional. Los resultados obtenidos en la prueba PISA ha proporcionado la información con la que muchos han elaborado su percepción en torno a la calidad de la educación pública. Esta percepción busca ser corregida por los entendidos en este campo, quienes aseguran que son diversos los factores asociados a los resultados obtenidos que van desde estrategias aplicadas según las exigencias de los contextos escolares hasta formas más implícitas, como son la concepción del docente que tiene sobre los procesos pedagógicos, siendo uno de los más relevantes, las concepciones que tiene el docente sobre la evaluación de los aprendizajes (Bautista, Pérez y Pozo, 2011).

La evaluación es el proceso por el cual el docente valora, mide, registra y puede tomar decisiones sobre los procesos previos y posteriores para el aprendizaje de sus estudiantes. La gestión de la evaluación del aprendizaje está íntimamente ligada a los procesos implícitos que el docente realiza para que se produzca el aprendizaje. Y su importancia no sólo está en el registro cualitativo y cuantitativo de los resultados obtenidos, también revela la forma en que se está aprendiendo, qué estrategias están presentes en el proceso de la construcción del aprendizaje, qué contenidos estamos priorizando en el área, entre otros. Los docentes evalúan de la mejor forma en que lo saben hacer: ajustan instrumentos, elaboran matrices, formulan reactivos; califican, atribuyen errores y aciertos, entre otros.

Gracias a la psicología cognitiva, hoy sabemos que la forma de cómo evalúa un docente está asociada necesariamente a la representación mental que posee sobre los procedimientos que ha utilizado para evaluar. Esta representación constituye la configuración mental que establece el orden de cómo deben suceder y hacer, cada uno de los procesos que involucra la evaluación.

Las instituciones educativas son los espacios donde se dinamiza estos procesos evaluadores, que tienen como propósito la toma de decisiones oportunas para modificar la situación encontrada, lo paradójico está en que siendo una de las instituciones con una cultura evaluadora sostenida, es el espacio que menos ha cambiado en siglos (Santos, 1996). Esta situación explica la real dinámica de la evaluación en la educación nacional, haciendo necesaria su entendimiento y solución ya que se produce con mayor énfasis en la educación pública, por su alto nivel de densidad poblacional (estudiantes - docentes), y por el deficiente sistema de supervisión y control del Estado sobre la gestión de las instituciones Educativas.

Para esta investigación, se ha priorizado el nivel de educación secundaria, en vista que es el último nivel educativo obligatorio en la que el Estado construye ciudadanía; luego de este nivel el estudiante deja la formación básica y se desenvuelve en actividades académicas semiprofesionales o profesionales. Según el informe Delors (1996), el nivel secundario es el de mayor preocupación para el desarrollo de los pueblos porque en ella se

ubica el contingente social que egresa del nivel primario y que aspira a incorporarse a la vida activa o la enseñanza del nivel superior. Dice: "...es en secundaria donde se decide el destino de millones de jóvenes, varones y niñas, y es ese el punto flaco de nuestros sistemas educativos" (p.24). En esta etapa escolar los procesos relacionados a la evaluación son más complejos por la introducción de contenidos más abstractos, que exigen mayor especialización del docente y, por ende, mayor demanda en la resolución de actividades académicas en los estudiantes.

Según reporte del INEI (2015), el 87,2% de la población nacional de 12 a 16 años asiste a la escuela y son atendidos por 190 308 docentes del nivel secundario. Y uno de los distritos con el mayor número de docentes es Ate que pertenece a la UGEL 06 (Unidad de Gestión Educativa Local) y alberga a seis distritos: Ate, La Molina, Chaclacayo, Lurigancho, Cieneguilla y Santa Anita. En Ate el número total de docentes en el nivel secundario es de 1 323 quienes trabajan en las 45 instituciones educativas públicas y enseñan a un total de 25 415 estudiantes. Estas cifras reflejan la importancia del distrito por el número de su población. Según el reporte más actualizado del INEI, el distrito de Ate es el tercer distrito más poblado de Lima Metropolitana con 611 082 habitantes, representando casi el 2% de la población total del Perú (30 814 175 habitantes). Estas cifras están acompañadas de un contexto educativo que, según informe de los monitores pedagógicos de la UGEL 06 (Documento de trabajo), los docentes usan la repetición de la información como estrategia predominante de enseñanza, priorizan la enseñanza de los contenidos conceptuales obviando los procedimentales, establecen

una ruta para aprender teniendo como criterio la secuencia de conceptos del currículo y no las necesidades de aprendizaje; la poca participación del estudiante en la construcción de sus saberes de manera individual o colectiva, usan el texto escolar como soporte de los contenidos, y valoran la resolución de tareas escolares por la cantidad, menospreciando la calidad y profundidad del mismo.

Si esas prácticas son recurrentes en este escenario, se hace urgente revisar de manera específica la situación en cada una de las áreas curriculares. Esta investigación prioriza las áreas implícitas en Ciencias Sociales, por su relevancia en la construcción de identidad nacional del estudiante y su formación ciudadana respectivamente. La práctica educativa del docente en ciencias sociales está direccionada a promover la comprensión del pasado, presentar las condiciones y posibilidades de su medio natural y social para que el estudiante tenga la posibilidad de construir su proyecto de vida y de país. El incremento de los niveles de inseguridad, conflictos sociales asociados a problemas ambientales y el alto nivel de corrupción política en nuestra nación, hacen urgente que la enseñanza de las ciencias sociales aplique procesos pedagógicos entre ellos la evaluación de manera eficiente para desarrollar en el estudiante las competencias requeridas.

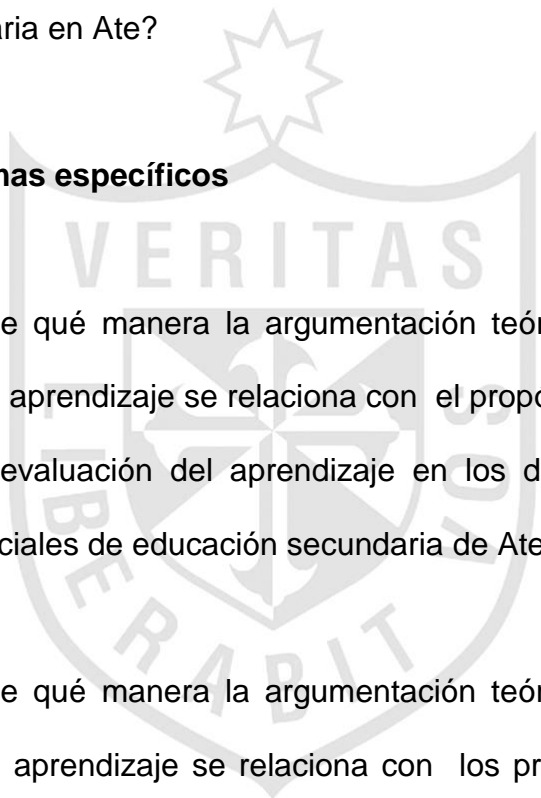
En este sentido, la presente investigación busca recoger las características de la concepción de la evaluación que poseen los docentes de instituciones públicas del nivel secundario de educación básica regular del distrito de Ate en el área de Ciencias Sociales.

1.2. Formulación del problema

1.2.1. Problema general

¿De qué manera la argumentación teórica de la evaluación del aprendizaje se relaciona con la gestión de la evaluación del aprendizaje en los docentes de Ciencias Sociales de educación secundaria en Ate?

1.2.2. Problemas específicos

- 
- a) ¿De qué manera la argumentación teórica de la evaluación del aprendizaje se relaciona con el propósito de su gestión de la evaluación del aprendizaje en los docentes de Ciencias Sociales de educación secundaria de Ate?
 - b) ¿De qué manera la argumentación teórica de la evaluación del aprendizaje se relaciona con los procesos de la gestión de la evaluación del aprendizaje en los docentes de Ciencias Sociales de educación secundaria de Ate?
 - c) ¿De qué manera la argumentación teórica de la evaluación del aprendizaje se relaciona con los momentos de la gestión de la evaluación del aprendizaje en los docentes de Ciencias Sociales de educación secundaria de Ate?

- d) ¿De qué manera la argumentación teórica de la evaluación del aprendizaje se relaciona con los agentes que intervienen en la gestión de la evaluación del aprendizaje en los docentes de Ciencias Sociales de educación secundaria de Ate?

1.3. Objetivos de la investigación

1.3.1. Objetivo general

Determinar de qué manera se relaciona la argumentación teórica de la evaluación del aprendizaje con la gestión de la evaluación del aprendizaje en los docentes de Ciencias Sociales de educación secundaria de Ate.

1.3.2. Objetivos específicos

- a) Determinar de qué manera se relaciona la argumentación teórica de la evaluación del aprendizaje con el propósito de la gestión de la evaluación del aprendizaje en los docentes de Ciencias Sociales de educación secundaria de Ate.
- b) Determinar de qué manera se relaciona la argumentación teórica de la evaluación del aprendizaje con el proceso de la gestión de la evaluación del aprendizaje en los docentes de Ciencias Sociales de educación secundaria de Ate.

- c) Determinar de qué manera se relaciona la argumentación teórica de la evaluación del aprendizaje con los momentos de la gestión de la evaluación del aprendizaje en los docentes de Ciencias Sociales de educación secundaria de Ate.

- d) Determinar de qué manera se relaciona la argumentación teórica de la evaluación del aprendizaje con los agentes que intervienen en la gestión de la evaluación del aprendizaje en los docentes de Ciencias Sociales de educación secundaria de Ate.

1.4. Justificación de la investigación

La educación pública en el Perú busca, desde décadas, mejorar su calidad educativa; para ello el Estado ha invertido tiempo y recursos en capacitar a los docentes en nuevas formas de enfrentar los procesos pedagógicos y obtener mejores resultados. Lamentablemente, según el reporte OCDE (2014), los escolares peruanos ocupan el último lugar en logro de competencias relacionadas a matemática, ciencia y comprensión lectora. Esta información es contradictoria a los resultados obtenidos en el número de estudiantes que fueron promovidos durante el mismo año escolar. Esto hace suponer que aunque no aprendan los estudiantes, el sistema los promueve. Por lo que es necesario y pertinente reconocer qué hace que el sistema funcione así.

Investigar posibles rutas que adopta el docente en el desarrollo de la enseñanza – aprendizaje, específicamente, cómo gestiona la evaluación del aprendizaje, podría dar mayores alcances teóricos sobre el funcionamiento real del sistema educativo.

Por otro lado, la argumentación sobre la evaluación de los aprendizajes es un campo poco explorado en el ámbito local y nacional, ahondar sobre ella permitirá tener mayor información para comprender y tomar decisiones oportunas en el proceso de mejorar los procedimientos que permiten alcanzar los logros previstos en el aprendizaje de nuestros estudiantes.

Diagnosticar las concepciones (léase argumentaciones) de los docentes en el campo de la evaluación permitirá descubrir la estructura latente que da sentido a la enseñanza, a la mediación docente-currículo, la cual está necesariamente vinculada con los conocimientos pedagógicos históricamente elaborados y transmitidos a través de la formación y la práctica pedagógica del docente.

Identificar las concepciones predominantes sobre la evaluación de los aprendizajes, a través de la práctica pedagógica del docente, permitirá identificar el nivel o grado de desarrollo de su concepción sobre un proceso pedagógico altamente significativo para que sus estudiantes puedan aprender.

La práctica docente evaluadora necesita acercarse a formas más constructivistas que permitan evidenciar los logros y grados de dominio de las competencias previstas y planificadas; se necesita de acciones pedagógicas menos tradicionalistas, adheridas a la búsqueda de la reproducción y repetición de la información sin significado personal alguno, y pasar a formas más complejas de construcción del conocimiento. Cuanta más información se disponga sobre las concepciones de los docentes, mayor será la posibilidad de modificarlas y/o mejorarlas.

Una de las implicancias de la evaluación del aprendizaje supone observar la forma en que enseñamos y cómo aprendemos. Evaluar implica más que atribuir una calificación o colocar un puntaje por una tarea realizada, es priorizar procesos uno sobre otros, es valorar lo que sucede en clase con criterios en muchos casos estrictamente personales e idiosincráticos; por ello reconocer la concepción evaluadora del docente y su relación con su gestión permitirá dar claridad a los organismos competentes sobre qué hacer para modificar dichas concepciones en beneficio de la eficacia en la gestión evaluadora en las aulas de la educación pública peruana.

La educación pública posee actualmente (según el reporte de ESCALE), en condición de docentes estables, a 342 949 profesores, que atienden a una población superior a los seis millones de estudiantes, en aproximadamente ocho mil escuelas. Descubrir prácticas evaluadoras en este escenario es altamente significativo por el impacto positivo que

podría arribar en el cambio de concepción y eficacia en la gestión del aprendizaje. Recordar que la evaluación no solo descansa en la construcción de instrumentos para *medir* lo aprendido por nuestros estudiantes, sino es necesario recordar que es el principal proceso pedagógico que nos permite tomar las decisiones y emitir juicios de valor sobre las acciones pedagógicas en el aula.

1.5. Limitaciones de la investigación

La investigación se realizó en la jurisdicción de la UGEL 06, específicamente en el distrito de Ate, en las instituciones públicas de nivel secundario a docentes que enseñan Ciencias Sociales. La investigación halló la relación que existe entre los argumentos que disponen los docentes en torno a la evaluación del aprendizaje y la gestión de los mismos en el proceso educativo.

En el desarrollo de la investigación se tuvieron las siguientes limitaciones:

- Escasas fuentes bibliográficas sobre el tema investigado y las que existen en español son en su mayoría son fuentes hemerográficas que reúnen ensayos o resúmenes de investigaciones, de las cuales se obtuvo información significativa.
- Las investigaciones en torno a la argumentación de la evaluación de los aprendizajes es casi inexistente, en su reemplazo se ha optado por la búsqueda de categorías afines: concepción y teorías implícitas

sobre la evaluación del aprendizaje en docentes, de las que se encontró información en tesis nacionales e internacionales.

- Las investigaciones que se han desarrollado en el Perú entorno a la temática son descriptivas y exploratorias, en ningún caso se han desarrollado investigaciones correlacionales o experimentales, situación que dificulta hallar avances teóricos en la temática abordada, cuando se procede a compararlas.
- La participación de los docentes de Ciencias Sociales en la resolución de la encuesta no tuvo problema alguno, fueron asequibles y solidarios con la investigación, las dificultades se presentaron en la observación de la clase de los docentes encuestados, algunos postergaron la observación hasta por tres veces, situación que mejoró cuando al finalizar la observación se le brindó una fotocopia de los resultados al docente.

La investigación ha salvado estas limitaciones esperando contribuir en el desarrollo técnico de la línea base para seguir mejorando nuestras prácticas educativas. Deshilvanando los argumentos de evaluación y su relación con la gestión en este proceso pedagógico, los docentes podremos tener referentes válidos para impactar en el futuro los cambios conceptuales necesarios que deberá impartir el Estado u otras instituciones que busquen mejorar la educación pública del país.

1.6. Viabilidad de la investigación

La investigación ha sido viable puesto que los docentes a los que se observaron pertenecen a instituciones educativas integradas por redes que tienen una eficiente comunicación al desarrollar proyectos comunes. También el nivel de cercanía profesional y contextual hizo mucho más factible no solo la realización de las actividades programadas sino que permitió un monitoreo constante para las correcciones a los planes establecidos.

La información necesaria para la investigación fue producto de la búsqueda y recolección de datos en repositorios electrónicos de acceso gratuito y masivo, a ello se sumó el número considerable de documentación asociada al tema de investigación, por ser un tema actual y provocador en el ámbito académico por las posturas colegiadas al respecto.

La investigación recurrió al cruce de información de la encuesta de las concepciones de evaluación de los docentes de Ciencias Sociales y la ficha de observación de la práctica evaluadora en el aula. Cada uno de los instrumentos fue diseñado siguiendo los procedimientos técnicos de validación y confiabilidad, permitiendo recoger la información que la investigación necesitaba.

La temática de la investigación no creó suspicacias entre los docentes. Actualmente, existe entre el cuerpo colegiado del magisterio nacional una

desconfianza general a las evaluaciones, debido a que se vive una coyuntura de evaluación para reubicar a los docentes en nuevas escalas magisteriales. Esta etapa de “transformación” hace que los docentes vean estos procesos de investigación, donde existen encuestas, entrevistas, observación *in situ*, y donde ellos deben exponer sus ideas y/o conocimientos, motivo de rechazo, generando en muchas ocasiones la alteración de la investigación. La encuesta y observación de las sesiones no tuvo rechazo por ninguno de los docentes motivo de la investigación, muy por el contrario se sintieron interesados en participar ya que les pareció la temática de la investigación actual, innovadora y técnica.

El escenario educativo escolar donde se realizó la investigación fue instituciones educativas públicas, en todas ellas los docentes presentaron una gran disposición en la participación de procesos de investigación, ya sea porque actualmente están emparentados con algún algoritmo de investigación y/o participan en algún curso de posgrado que hace que ellos diseñen, planifiquen, elaboren y ejecuten trabajos de investigación.

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

2.1. Antecedentes de la investigación

Los estudios de la concepción del profesorado no son muy numerosos, menos aún sobre el colectivo de docentes del área de Ciencias Sociales. La información que explica las concepciones de los docentes en el campo de la evaluación está en el marco de teorías implícitas, representaciones colectivas, creencias pedagógicas y concepciones docentes. Para esta investigación es conveniente ir explicando algunos antecedentes que abordan el eje temático de las concepciones de la evaluación en docentes de la educación secundaria. Aunque la investigación estuvo referida a las concepciones de evaluación que tienen los docentes del área de ciencias sociales, se consideró incluir estudios referidos a las concepciones sobre evaluación de otras áreas, debido a que según los investigadores, pertenecer a una u otra ciencia no genera distancia entre las concepciones, como sí lo hace, por ejemplo, el número de años vinculados al sistema educativo (Alonso, Gil y Martínez: 1995, Pozo, Scheuer, Pérez, Mateos, Martín y Monserrat de la Cruz, 2006).

Es necesario indicar que los cambios en la pedagogía y la investigación educativa - cognitiva han hallado nuevas formas de enseñar y rutas de aprendizaje, estos hechos han modificado los procesos pedagógicos que hoy se exigen desde la práctica educativa, alterando a la vez los procesos para aprender. Estos cambios conceptuales no son locales ni nacionales, son transformaciones globales, que han generado en los docentes más que cambios en su práctica pedagógica, dudas y alteraciones en su “normal” quehacer educativo. En este contexto se encuentra la documentación que forma parte de los antecedentes de la investigación emprendida. Los antecedentes aquí expuestos están ordenados con el criterio de la pertinencia y relevancia para el estudio.

Pozo, et al. (2006) realizaron una de las investigaciones pioneras titulado; *Las concepciones de los profesores de educación secundaria sobre aprendizaje y enseñanza*, que da fundamento a nuestro marco teórico, en ella se exponen las concepciones de docentes en ejercicio en el nivel secundario y estudiantes universitarios de formación magisterial. Toman como tipología las concepciones propuestas por Pozo, et al. (2006), que se basa en cuatro teorías: directa, interpretativa, constructivista y postmoderna, orientando la búsqueda de concepciones en torno a los distintos modos y procedimientos de adquirir conocimiento en la escuela: Contenidos, procedimientos, actitudes, valores, dificultades de aprendizaje, organización social y motivación. Presenta porcentajes de las concepciones emitidas y realiza comparaciones para hallar semejanzas y diferencias en cada uno de los procedimientos, motivo del estudio.

Los resultados finales de la investigación refieren que cuando los docentes desarrollan contenidos conceptuales las concepciones más próximas son aquellas que emiten realismo, siendo estas de tendencia interpretativa y directa, pero cuando los contenidos son de otra índole hay mayor presencia de concepciones constructivistas en el proceso de enseñanza.

Dicho en términos pedagógicos, los procesos implícitos relacionados a las concepciones directas e interpretativas están relacionados a aprender contenidos conceptuales, pero si lo que se pretende hacer en el aula es organizar a los estudiantes para aprender, las concepciones que predominan en los mismos docentes son más constructivas.

Los autores concluyen que luego de comparar los resultados con las concepciones de los docentes de primaria y secundaria; los últimos, en cuanto a su práctica educativa en el uso de procesos didácticos (formulación de objetivos, estrategias, evaluación, u otros), está más relacionado con las concepciones directas e interpretativas. Luego, exponen que los docentes de secundaria reciben una formación especializada, priorizando una disciplina científica y/o humanística, mientras que los docentes de primaria reciben una formación integral y multidisciplinaria.

Otra de las investigaciones que permiten tener una claridad metodológica sobre el estudio de las concepciones en los docentes es la realizada por Bautista, Pérez y Pozo (2011) denominada *Concepciones de profesores de piano sobre la evaluación*, aunque su título exprese un área de escaso

uso en el currículo de educación básica nacional, la investigación encierra proposiciones que permiten tener una amplitud sobre las dimensiones asociadas a la concepción de los docentes cuando ejecutan su praxis evaluativa. La investigación se centra en las concepciones de evaluación que tienen los docentes, en el contexto educativo del conservatorio de música. Una vez más, los aportes de este estudio son altamente significativos por la metodología empleada y porque representa uno de los trabajos orientados exclusivamente a la ejecución de la praxis evaluadora en el aula escolar. El principal objetivo de la investigación fue identificar distintas concepciones acerca de la evaluación en los docentes de piano. Expone los resultados en base a tres preguntas: ¿Qué evaluar? ¿Cómo evaluar? ¿Para qué evaluar? Cada una de las respuestas emitidas por los docentes investigados fueron colocadas dentro del marco referencial de las tres concepciones: teoría directa, teoría interpretativa y teoría constructivista; y termina explicando las implicancias psicoeducativas en el desarrollo paralelo de las tres concepciones en el aula escolar.

Otra de las investigaciones pioneras en la temática es realizada por Arévalo (2009), en su tesis *Teorías de dominio de los docentes sobre el aprendizaje y su expresión en la evaluación de los aprendizajes: un estudio de caso en una Institución Educativa particular de Lima*, busca resolver la siguiente pregunta: ¿De qué manera las teorías de dominio sobre el aprendizaje que tienen los docentes del área de comunicación del primer nivel de educación de una Institución Educativa Particular de Lima, se expresan en la evaluación de los aprendizajes de los alumnos?

Para ello realizó una entrevista estructurada a los docentes y aplicó el estudio de casos correspondiente. La teoría de dominio es equivalente a las teorías implícitas o teoría de las Concepciones, los descubrimientos científicos en esta temática son significativos para nuestro estudio, debido que expone las teorías de dominio (léase concepciones implícitas) de los docentes de comunicación relacionadas a su práctica evaluadora, en la cual obtuvo las siguientes conclusiones: identificó el predominio de la teoría directa en la evaluación del aprendizaje, principalmente en aspectos de nivel práctico como al elaborar los instrumentos de evaluación, al formular tipos de preguntas, al valorar los resultados, en el uso de la información y en la determinación de momentos para evaluar. Los mismos docentes, en otras dimensiones de la evaluación, manifestaron tener un predominio hacia la teoría interpretativa principalmente en las formas en que deben proceder al evaluar y en la valoración de sus resultados. Llama la atención que el autor haga hincapié sobre un alto nivel de inconsistencia, ya que muchas de las concepciones manifiestas no coincidían con su práctica educativa.

Alonso, Gil y Martínez (1995) *Concepciones sobre la evaluación en la enseñanza de las ciencias*, las concepciones no son vistas de manera categorial o delimitadas en construcción nominales, en esta investigación las concepciones se expresan en las formas cotidianas de hacer, formas que han adoptado la acción de evaluar en las aulas. Desde esta perspectiva el autor analiza críticamente algunas concepciones docentes sobre la evaluación en la enseñanza de las ciencias, que son expresadas

a través de cuatro proposiciones: a) los profesores de ciencia en un contexto de enseñanza por transmisión creen en la “objetividad y precisión” de su actividad evaluadora, cuando en realidad en el proceso de evaluación las expectativas y/o prejuicios de los profesores de ciencias sobre el alumnado evaluado influye de modo apreciable en la calificación, b) la evaluación se limita a lo más “objetivo y fácil de medir”, lleva a que los docentes de ciencias prioricen la mera repetición de hechos y seguir las normas tal cual fue enseñada para su aplicación mediante ejercicios cerrados, c) asignan a las pruebas una función de discriminación entre “buenos” y “malos” estudiantes y atribuyen los resultados mostrados por la evaluación (particularmente los resultados negativos) únicamente a factores ajenos a la propia docencia, y d) los docentes consideran que la función primordial (y casi exclusiva) de la evaluación es medir la capacidad y aprovechamiento de los estudiantes.

Cada una de estas proposiciones expresan la praxis evaluativa que predomina en los docentes, proporcionándonos un marco referencial sobre los principales comportamientos al momento de evaluar, dibujando de manera implícita las concepciones que el docente posee al ejercer su forma de evaluar, y que serán útiles para sustentar las prácticas que afronta y realiza en su quehacer pedagógico.

Otro de los estudios que nos parece relevante es el de San Martín (2012), quien elaboró la investigación sobre la *Atención de la diversidad en el contexto educativo chileno: concepción del profesorado sobre evaluación y*

diseño de la propuesta curricular, en ella asegura que ni las teorías constructivistas, política de atención a la diversidad, congresos y convenciones han modificado la práctica educativa prevaleciendo sucesos implícitos que actúan como verdades que los docentes asumen como propia. La investigación centra su atención al acceso y descripción de las concepciones que posee el docente en torno a la propuesta curricular y evaluativa para atender la diversidad del alumnado y cómo estas influyen en las decisiones y acciones pedagógicas. Adicionalmente, recoge información de docentes de enseñanza general y estudiantes universitarios de pedagogía. Aunque el estudio se focaliza en procesos de inclusión de alumnos que presentan discapacidad intelectual, presenta un marco teórico que introduce, desde la dimensión de gestión curricular, la concepción de la evaluación en relación a la temporalidad de los procesos evaluativos.

La investigación de Conti (2012), titulada *Semejanzas y diferencias entre las representaciones explícitas e implícitas sobre la enseñanza en profesores de Matemática y Ciencias Sociales del nivel secundario*, sistematiza semejanzas y diferencias entre las representaciones explícitas y representaciones implícitas (concepciones) sobre la enseñanza en profesores de las áreas de matemática y ciencias sociales del nivel secundario. El estudio ha usado como marco conceptual el enfoque de teorías implícitas, específicamente la tipología de Pozo, Scheuer, Pérez, Mateos, Martín, y Monserrat de la Cruz. (2006) quien clasifica las representaciones de los docentes en teorías: directa, interpretativa y constructivistas. Metodológicamente ha usado el estudio de casos para hallar representaciones explícitas e implícitas que los docentes tienen

sobre sus procesos pedagógicos haciendo importantes hallazgos a nivel de la práctica evaluadora, en la que afirma encontrar diferencias relevantes en la forma de concebir y evaluar los resultados de la enseñanza. Si bien las representaciones explícitas de los profesores corresponden a una perspectiva constructivista, las investigaciones realizadas mostraron que las representaciones implícitas evidenciaron rasgos de las teorías directa e interpretativa.

2.2. Bases teóricas

2.2.1. Las teorías implícitas

Los seres humanos convivimos, actuamos y reflexionamos dentro de un marco referencial de códigos, símbolos y estructuras que son producto de un diálogo cultural de reciprocidades simétricas y asimétricas. En esa dinámica cada uno de los sujetos vive de manera diferente su práctica social, aunque tengan los mismos códigos sus conductas sobre ellos son diferentes. Esta lógica de vida es asumida también por diversos profesionales que aunque hayan pasado por instituciones superiores de educación, sus representaciones colectivas y personales conducen y controlan su comportamiento.

Son las representaciones mentales las que hacen que ciertas conductas sean diferentes a otras, en un colectivo de ideas y de

hombres se denomina concepciones y que en esta investigación llamaremos teorías implícitas; según Sthioul citado por Pozo y Gómez (2001), dichas teorías "... son producto de la construcción del mundo a través del cuerpo y se basan en procesos de aprendizaje asociativo; pero también tienen un origen cultural en tanto se construyen en formatos de interacción social". (p.24)

La interacción entre hombres produce que los seres humanos reproduzcan en sus pensamientos estructuras "estándar" para pensar y actuar, que la "forma de actuar" más usada es la mejor, y que cuanto más se acerque al estándar, mejor se podrá enfrentar los retos de la vida. Ese "estándar" son las teorías implícitas que proporcionan, según Rodrigo, Rodríguez, y Marrero (1993) "Un marco conceptual, epistemológico y ontológico de los sujetos, al restringir tanto la selección de la información procesada, como las relaciones establecidas entre los elementos de esa información" (p.48).

Las representaciones mentales se han ido formando desde que el hombre existe en este mundo. La experiencia, el contacto con los objetos y la comprensión del medio, hizo que la información, cada día, sea exponencialmente mayor, viéndose en la necesidad de organizarla para disponer de ella, tanto personal como colectivamente. Organizar va más allá de guardarlos en compartimentos distintos, una organización efectiva implica su clasificación respondiendo a diversos criterios: niveles de

priorización o importancia, temporalidad de adquisición, volumen de la información, nivel de utilidad, relación con otra información similar, entre otras capacidades inherentes al proceso de generar conocimiento. Los criterios para priorizar, evocar o relacionar nos acerca a la estructura mental del hombre y a las concepciones que disponga para justificar su actuación, esas concepciones son marcos teóricos individuales que se han ido gestando en el proceso de una delicada interacción entre las estrategias individuales de procesamiento de información y los procesos socioculturales a gran escala que impactan en el hombre (Rodrigo, 1985).

Pero aunque su origen se produzca en las interacciones humanas y se evidencien en las acciones cotidianas, las teorías implícitas no pueden ser observables:

...[la teorías implícitas son] unidades representacionales complejas y relativamente inaccesibles, en cuanto teorías, que incluyen multitud de proposiciones, organizadas en torno a un dominio concreto del mundo social, además son una forma de conocimiento específico que orienta la comunicación y comprensión del medio social, material e ideal... (Rodríguez y González, 1995, p. 222).

En cada interacción social las concepciones se evidencian como un marco implícito que dicta nuestra inconsciencia y que en

muchas ocasiones pasa desapercibido por nosotros; por ello en numerosas investigaciones, Prieto, 2008; Martín, Lynch, García y Vilanova, 2012, aseguran que mientras los docentes dicen tener un tipo de concepción respecto a un proceso pedagógico específico, sus teorías implícitas realmente van por otro camino.

Las teorías implícitas son de difícil acceso, son estructuras arraigadas en el hombre, que por su condición implícita, no son observables por el propio sujeto, apareciendo de manera inconsciente en las acciones emprendidas por él; por ello hallarlas y posteriormente modificarlas son procesos complejos que sólo lo ha conseguido la reflexión que el sujeto realiza sobre su propia acción; permitiéndole hacer explícito, lo implícito (Rodrigo, 1985). Los docentes como profesionales y sujetos inmersos en la cultura educativa presentan también teorías implícitas que direccionan actuaciones ligadas al quehacer pedagógico, los docentes toman decisiones y realizan acciones profesionales guiado por sus teorías implícitas, ve el mundo a través de ellas, aún sin ser consciente de ellas (Rojas, 2013, p. 6).

En este punto, el docente tiene una significación especial, porque es el principal reproductor de cultura en la sociedad al introducir los códigos culturales más complejos en las personas y orienta en la edad escolar los códigos de ética, valores y normativa ciudadana. Estudiar las teorías implícitas de estos profesionales nos permite encontrar las raíces de las estructuras cognitivas

inconscientes que diseñan la forma que aprenden o reconstruyen la realidad los futuros ciudadanos. Rastrear los orígenes de las teorías implícitas que se han arraigado en los docentes es compleja, Rojas (2013) menciona:

... se adquiere en contextos de aprendizaje que pueden ser formales, pero no son producto de una enseñanza explícita. Por ejemplo (...) nos percatamos de algunas reglas de nuestra cultura cotidiana cuando estamos en otra cultura, cuyas reglas implícitas son otras. Por ello que un aprendizaje informal, se aprende mediante la acción, son aprendizajes de acción... (pp. 11-12)

La acción o praxis es la que proporciona de manera fundamental la construcción personal de la teoría implícita vigente en nuestro ser, el *hacer* construye la “verdad” por lo tanto implica que la teoría fue validada y elaborada en su práctica. Los docentes recogen desde sus prácticas pedagógicas, profesionales y pre profesionales los suficientes insumos para elaborar sus teorías, parafraseando a Monereo (2009a), *uno enseña como aprendió*; la teoría se construye desde el hacer, es decir, las concepciones están relacionadas al tipo de desempeño logrado. Pero aunque ayuda comprender y seguir actuando de manera “correcta”, también es un limitante representacional muy fuerte en vista que las teorías implícitas (Martín, et al., 2012) son “...un conjunto de representaciones de carácter no consciente que restringe tanto la

forma de afrontar como de interpretar las distintas situaciones de enseñanza y aprendizaje a las que se enfrenta el individuo” (p.532)

Otra de las características de la teorías implícitas es su condición no explícita, es decir, la imposibilidad de verbalización de la concepción, aunque esté presente en su acción cotidiana, para el docente es poco posible convertirlo en un código convencional, en definirlo cómo lo siente y cómo lo asume; por eso Pozo (2006) ha señalado que “...son más un saber hacer que un saber decir” y completa la idea (Karmiloff - Smith, 1994) la teoría implícita tiene un carácter fundamentalmente procedimental.

Pero si son incapaces de ser verbalizados o expuestos en algún tipo de código, cómo es posible asegurar que representen una teoría sólida en la estructura cognitiva del docente, según Rojas (2013) expone que las teorías implícitas:

...no constituyen ideas aisladas, sino que son un conjunto de conocimientos referidos a un dominio de la realidad con cierta consistencia, coherencia y abstracción; además, son sistemas interpretativos de la realidad constituidos por un conjunto de representaciones organizadas entre sí por ciertos principios, epistemológicos, ontológicos y conceptuales que proporcionan explicaciones de las situaciones que

enfrentan los sujetos y que dan lugar a predicciones adaptadas al entorno físico y social... (p.7)

Las concepciones, amparadas en las teorías implícitas, se registran como estructuras basadas en principios que albergan a la vez un proceso evolutivo del quehacer humano y de la ciencia, de la cual no está excluida, en vista que las relaciones sociales y de producción en la cual se generaron están dentro de un contexto en la cual fueron útiles, y que otras condiciones sumaron para que se conviertan en inútiles dando paso a otras que permitieron solucionar mejor las acciones que demandan los nuevos escenarios. Las teorías implícitas son teorías personales reconstruidas sobre la base del conocimiento pedagógico históricamente elaborados y transmitidos a través de la formación y en la práctica pedagógica (Marrero, 1993, pp.19-20). Siguiendo lo dicho, las teorías implícitas cumplen una función determinante en las personas, “ver la realidad a través de ellas” (Rodrigo, 1993, p.7) esta es la verdadera dimensión de las teorías implícitas.

2.2.1.1. Teorías implícitas del aprendizaje en los docentes

Se parte de la idea que tanto los profesores y estudiantes tienen sus propias teorías sobre lo que es aprender y evaluar, aunque no sean conscientes que las disponen; a este conjunto de estructuras sistemáticas que disponemos y que permiten hacer, sin saber de

manera explícita porque se hace lo que se hace, se denominan *teorías implícitas*; las cuales pueden haberse originado en el caso de los docentes a partir de la reproducción del modelo que usaron cuando eran estudiantes, en la medida que los orígenes de la teoría implícita están en la experiencia personal y generalmente en la educación informal; es decir, en las consecuencias o efectos del currículo oculto que dirige las prácticas educativas reales.

Veamos el aprendizaje desde otra perspectiva. El aprendizaje, sus productos y sus procesos han ido evolucionando acorde a los cambios sociales, cambios que han exigido nuevas demandas de conocimiento y con ellas las epistemologías y tecnologías que soportan el conocimiento. Las variaciones permiten señalar que la cultura del aprendizaje está en constante cambio y que deberíamos hablar de culturas que se han ido consolidando en el tiempo, Pozo, et al. (2006), las denomina herencias culturales transmitidas sin testamento, propiciando una segunda herencia inmediata, la del sistema cognitivo, la configuración mental.

Si todos somos herederos de una cultura de aprendizaje, esa herencia cultural se apoya en otra herencia básica que constituye un rasgo básico del diseño cognitivo de la mente humana (Pozo, 2001): La capacidad de saber lo que sabemos e ignoramos; pero también de imaginar o intuir lo que los otros saben y lo que ignoran; la capacidad de compartir e intercambiar con los demás

nos permite distribuir socialmente nuestras representaciones. Sólo esta característica es humana, saber lo que saben y lo que otros saben, es la condición para guiar el propio aprendizaje. Sólo sabiendo lo que sé puedo proponerme a enseñarlo, solo sabiendo que no sé puedo proponerme aprenderlo. Sería esa capacidad de conocer nuestras propias representaciones la que hace posible el desarrollo de una teoría de la mente, una psicología intuitiva (Pozo et al., 2006), que atribuye nuestra conducta y la de los demás a ciertos estados y procesos mentales.

Se atribuye que las teorías implícitas tienen su origen en la experiencia, en la relación social humana, es en este espacio-tiempo que los seres necesitan de la intersubjetividad compartida, relacionar sus mentes y sus culturas. Las experiencias forman la configuración de cómo pensamos y actuamos, sabemos qué debemos hacer ante tal o cual situación (De Bono, 2000) y por lo tanto es difícil poner en duda nuestros propios estados mentales ya que la acción emprendida resuelve de manera eficiente la situación que lo amerita.

Las teorías implícitas son un sistema operativo que formatea o restringe nuestras representaciones, cualquier modificación en este *software* requiere de cambios conceptuales o representacionales (Pozo y Gómez, 2001) que reescriban las representaciones.

Una de las representaciones básicas para reconocer las teorías implícitas del aprendizaje es reconocer el marco de la cultura del aprendizaje, que podríamos definir como el conjunto de actividades y formas de organizar socialmente el aprendizaje para hacer posible aquella transmisión cultural. El aprendizaje de la cultura requiere, por tanto, que ese conocimiento que se conserva y trasmite por las tecnologías de conocimiento dominantes en una sociedad, está esencialmente mediada por los sistemas de representación (Pozo y Pérez, 2009).

Al señalar que la tecnología, media en el proceso de aprender, se quiere decir que la soporta (es el soporte de la comunicación), la organiza y las restringe; ya que al ser una forma de representación externa de la cultura como lo son la escritura, las matemáticas, los mapas, los medios audiovisuales, etc., se convierten a la vez en los conductores para acceder al conocimiento. Esta relación de elementos se constituye en los sistemas culturales de representación que genera las nuevas *prótesis cognitivas* en la mente humana y con ellas nuevas formas de relacionarse con el conocimiento y, por tanto, de concebir el aprendizaje. Por ejemplo, tenemos la escritura, que supone un verdadero *amplificador cognitivo*, una verdadera *prótesis cognitiva* que, al incorporarse a la mente humana, genera nuevas funciones mentales, nuevas formas de relacionarse con el conocimiento que hasta entonces no eran posibles, reestructurando o reconstruyendo el propio fundamento cognitivo, reinventando los

conocimientos que servirán como modelos para clasificar y organizar otros.

2.2.1.2. La actual cultura del aprendizaje

En la sociedad de la información, con conocimientos múltiples e inciertos, existe la necesidad de generar autonomía en el aprendizaje, esta condición se convierte en una característica clave del conocimiento; la poca o escasa vigencia de lo aprendido en la escuela, así como la rápida caducidad de nuestros conocimientos, conllevan a señalar que la mejor estrategia para mantenernos vigentes, actualizados y eficientes es desarrollar en las aulas la competencia de aprender a aprender (Delors, 1996, Novak y Gowin, 1998). Este nuevo propósito tiene como soporte las motivaciones y necesidades urgentes del estudiante, en la vorágine de la información, que tiene que procesar para seguir en la dinámica social imperante, donde surgen nuevos sistemas tecnológicos que son medios y canales de comunicación entre los sujetos sociales, y que su uso y dominio se convierte en competencias necesarias para relacionarse con otros de manera efectiva.

En la sociedad de la información la escuela ya no es la primera y, a veces, ni siquiera la principal fuente de conocimientos para los estudiantes en muchos dominios. Las redes sociales (*hotmail*,

twiter, facebook, whatsApp, entre otros) han creado nuevos códigos y niveles de representaciones. Ahora se aprende más utilizando estos medios e incluso algunos aseguran (Pozo, 2008) que el adolescente, considera como real aquello que ve a través de *YouTube*, antes que en su experiencia con la realidad misma. Esto nos dice que la humanidad está cambiando, ahora su principal fuente de conocimiento sobre la “verdad” son los medios y no la realidad, hemos trasladado a las herramientas, instrumentos y recursos el soporte de la realidad y no el medio para comprenderla. Se ha pasado de la experiencia real con el objeto, a la experiencia mediada por la tecnología, el medio es el fin. Se puede suponer entonces que los conocimientos previos acumulados de nuestros actuales estudiantes están en un proceso de homogeneización, en vista que los códigos impuestos por los distintos medios hacen que la sincronía de códigos genere similares representaciones. Se hace imperativo que las escuelas desarrollen estrategias que permitan al estudiante buscar, seleccionar e interpretar la información, usando las nuevas tecnologías, navegar sin naufragar (Fuentes y Monereo, 2008) y procesar de manera rápida y efectiva la información existente para producir el conocimiento necesario, en los tiempos previstos.

Según Morín (1999) vivimos en la edad de la incertidumbre, en la que más que aprender verdades establecidas e indiscutidas, hay que aprender a convivir con la diversidad de perspectivas, con la

relatividad de las teorías, con la existencia de interpretaciones múltiples de toda información y a partir de ellas construir el propio juicio o punto de vista. Sobre esta realidad la educación deberá ayudar al estudiante a construir su propio punto de vista, su verdad particular, sintetizando, analizando y valorando diversas verdades parciales; pero esta necesidad no será resuelta si no cambiamos la forma de aprender que implica cambiar la forma de enseñar y evaluar el conocimiento. Estos cambios afectan las concepciones o teorías implícitas arraigadas, las cuales son necesarias reescribirlas para modificar el producto educativo.

Investigaciones pioneras, antes de la aparición de las teorías implícitas, fue la fenomenografía en ella se identificó que el aprendizaje en las escuelas se enmarcaba en cinco concepciones, pero en ninguna de ellas se hallaba la evaluación como una dimensión del pensamiento docente. Esta tipología pionera informó sobre los efectos que tienen las concepciones de la enseñanza que mantienen los profesores sobre el enfoque de aprendizaje que asumen en el quehacer de su práctica pedagógica. Uno de los puntos ausentes en esta tipología de concepciones en la educación, era la evaluación; hay que recordar que desde que aparece la evaluación, su propósito es actuar como verificador de cuánto se había almacenado o qué porción de lo almacenado el estudiante podría reproducir; su ubicación en el proceso pedagógico estaba al final del proceso,

medía el producto de la sesión, del programa. Esta dinámica hizo que la evaluación no sea considerada, por muchos años, como parte del aprendizaje, y sólo sea visto como un proceso de calificación de lo aprendido, es decir, como un procedimiento que comprobaba o certificaba el nivel del conocimiento adquirido, pero que no intervenía en la acción de aprender.

A fines del siglo pasado las investigaciones en torno a la evaluación eran más constantes y su protagonismo curricular era determinante en relación con el aprendizaje. El auge y la “bonanza” intelectual por los nuevos descubrimientos pedagógicos no coincidía con las conductas de los docentes en el aula, los constructivismos tenían más seguidores y las investigaciones referidas a la temática comenzaron a ser parte de numerosos postgrados; sin embargo, este auge conceptual no llegaba a la escuela porque comportamientos de la pedagogía tradicional se mantenían en diversos espacios educativos, donde primaba la reproducción de conceptos de un libro de consulta homogéneo o copias interminables en los cuadernos de dictados llenos de términos sin sentido. Este desfase entre un cambio de concepción de la pedagogía a partir de las nuevas investigaciones y el comportamiento que persistente bajo la receta tradicional de los docentes, hizo que numeroso investigadores coincidieran en realizar estudios para encontrar una explicación del problema planteado. Nació, entonces, la preocupación por las concepciones

en los docentes, teorías implícitas que detenían el proceso de cambio y que era, en suma, el soporte mental de las acciones educativas.

Un grupo de investigadores orientaron sus estudios hacia el cambio conceptual. Esta senda de investigación busca en las concepciones de los docentes y otros protagonistas las estructuras cognitivas, el “alma” que hace que un docente siga actuando de una manera y no de otra. En estos trabajos iniciales y especializados aparece (Pozo, 1999, Pozo, 2001 y Pozo, 2006), quien luego de investigar en diversos contextos educativos la actuación del docente, así como los conocimientos implícitos que tenían los docentes a través de dilemas reales, pudo hallar cuatro concepciones: Directa, interpretativa, constructivista y posmoderna. Esta última considerada por él como una concepción en construcción y de escasa manifestación real. La base de estas teorías, parten del marco de las teorías implícitas que es definida como:

...un conjunto de principios que restringe tanto nuestra forma de afrontar como de interpretar o atender las distintas *situaciones de enseñanza-aprendizaje* a las que nos enfrentamos. En este sentido, las concepciones del aprendizaje no constituirían ideas aisladas como parecían pensar algunos de los teóricos del enfoque epistemológico sino verdaderas teorías que estarían

respondiendo a un conjunto de restricciones, cuya manifestación variaría en coherencia y consistencia según los contextos, situaciones y circunstancias (Pozo, et al., 2006, p. 79-80).

Entre las distintas situaciones de enseñanza-aprendizaje que fueron objeto del proceso de investigación que permitieron la generalización de las teorías antes mencionadas, tenemos la motivación, conocimientos previos, transferencia de información, evaluación de los aprendizajes.

El marco de las concepciones de aprendizaje expuesto por Pozo, et al. (2006), permite ser usado para descifrar las concepciones de la evaluación del aprendizaje (Alonso y Martínez, 1995; Arévalo, 2009; Bautista, Pérez y Pozo, 2011; Bonilla, Xóchitl y López, 2005; Martín, et al. 2012; Vergara, 2011; Vilanova, García y Señorino; 2007) al considerarla como una forma de aprender; proposición que está fundamentada a partir de las recientes investigaciones sobre los propósitos, funciones, objeto y tipos de evaluación del aprendizaje; hoy desde la pedagogía se asume que la evaluación es parte inherente del proceso de aprendizaje, al estar incluido de manera significativa las concepciones del aprendizaje también son válidas para hallar los argumentos implícitos que el docente posee al momento de evaluar en contextos educativos reales.

2.2.1.3. Características de la teoría implícita en el quehacer educativo

Los procesos del aprendizaje implícito están relacionados con el proceso del conocimiento intuitivo, según Pozo y Gómez (2001) citando a Reber (1993), se adquiere el conocimiento de este tipo con independencia de los intentos conscientes por aprender y en ausencia de conocimientos explícitos sobre lo que se adquiere. Las características del *aprendizaje implícito*, siguiendo las ideas rectoras de Pozo (2003), son las siguientes:

- Es un sistema primario del ser humano, permite la detección de covariaciones en el ambiente.
- Sería previo al desarrollo cognitivo del aprendizaje explícito.
- Independientemente de la edad el ser humano no necesita conocimientos previos o una edad específica para desarrollar conocimientos implícitos.
- Tampoco necesita como soporte un tipo de cultura o instrucción específica, las capacidades humanas le permiten tener un aprendizaje implícito.
- Es mucho más resistente y útil en la vida del hombre, por lo tanto son las más duraderas y difícil de desarraigar ante conocimientos explícitos.
- Se preserva en condiciones que alterarían el normal funcionamiento del sistema cognitivo explícito.

El hombre posee capacidades, habilidades y destrezas que hacen de él un ser perfectible en sus acciones; aprender es consecuencia de la humanidad (Savater, 1997), le permite utilizar las tecnologías culturales desarrolladas en el contexto donde se ejecuta su práctica social. La humanidad es la *suma* de capacidades al servicio de la propia especie; estas capacidades permiten que uno aprenda y, como se señaló líneas arriba, la forma más rápida e *inconsciente* de hacerlo es de manera implícita. Pero qué hace que uno aprenda estos conocimientos implícitos; la principal causa es la exposición repetida a situaciones de aprendizaje, culturalmente organizadas, en las que se reproducen ciertos patrones, códigos culturales que son útiles a los hombres para resolver sus necesidades cotidianas. Tomando las ideas de Atkinson (2000) citado por Pozo, et al. (2006), señala que en este contexto es posible adquirir la representación implícita o intuitivas estables.

El docente, tiene un rol protagónico y la escuela se convierte en la organización social que, a través de un currículo, diseña organiza y planifica experiencias que los estudiantes vivirán y que, más allá de construir conocimientos explícitos, también producirán conocimientos implícitos. El poder del docente en el aula hace que nuestra preocupación investigativa se dirija hacia él, ya que la gestión y actuación que priorice en el aula fomentará un tipo de hábito y/o conducta en la ruta que utilice el estudiante para construir conocimiento.

El docente en muchos de los procedimientos de enseñanza - aprendizaje (uso de recursos, activación del saber previo, evaluación de lo aprendido, entre otras) ejecuta lineamientos profesionales aprendidos en su formación magisterial (conocimientos explícitos); pero buena parte de los referentes que utiliza para ejecutarlos, más que aprendidos intencionalmente, fueron asimilados ocasionalmente, aprendidos sin intención de hacerlo; a esto llamaremos conocimientos implícitos y forman el referente más “sólido” que dirige la actuación del quehacer pedagógico; estos conocimientos están cargados de atributos, características y formas que han organizado la información cognitivamente para que siga haciendo lo que hace porque siente que es la manera “correcta” de hacerlo.

La adquisición de una representación implícita surge de un aprendizaje informal, no es necesario ser enseñado con propósitos u objetivos definidos. La mente humana la va a asimilar como respuesta y procedimiento posible de aplicarlo en eventos similares, por ejemplo, quién enseñó a cazar a los primeros hombres del paleolítico, usar un tipo de lanza, aplicar una fuerza determinada a su lanzamiento, medir la distancia hacia la presa; preparar sus alimentos, manejar los utensilios para procesarlos, entre otros procedimientos. Estas son, sin duda, pautas culturales que nunca fueron explicitadas, ya que los mismos protagonistas no podrían explicar las reglas que rigen esas acciones; esta práctica humana se mantiene hasta hoy y forma parte de la herencia cultural.

De Bono (2000) señala que actuamos en primer lugar orientados por nuestro pensamiento práctico, aquel sistema complejo de respuesta creado para responder de manera inmediata, útil y efectiva. Esta herramienta cognitiva podríamos compararla con las teorías implícitas, ambas funcionan sin conocer las leyes, reglas y normas preestablecidas, por ejemplo, los docentes actúan sobre los comportamientos de sus estudiantes aun no conociendo las leyes del aprendizaje y sus principios, lo que importa para el momento de la experiencia es “saber” responder, y si es una actividad rutinaria, ya tiene preestablecida la respuesta. Cuando la realidad vivida no es rutinaria, según Pozo, et al. (2006), el docente tendría que situar o mover sus representaciones implícitas, ese es otro rasgo funcional o cognitivo de la naturaleza concreta y encarnada frente a la representación explícita. Allí es necesario descifrar los conocimientos implícitos y transformarlos; la herramienta que mejor resultado ha dado para descifrarlas es la reflexión de su propia práctica pedagógica, como señalábamos antes.

Conocer las teorías implícitas de los docentes permitirá saber cuáles son los problemas que enfrentan rutinariamente en los procesos de enseñanza -aprendizaje, así también permitirá visualizar el marco de referencia que posee para resolver sus necesidades conceptuales ante eventos cotidianos de la actividad pedagógica; específicamente para esta investigación, las teorías implícitas predominantes que regulan los procesos involucrados en la evaluación de los aprendizajes.

Las respuestas implícitas del ser humano son un sistema primario, no sólo filogenético y ontogenético, sino una respuesta automática del cerebro. Según Llinás (2002), los organismos vivos que se desplazan necesitan de un sistema nervioso (cerebro) para predecir eventos futuros, ya que sin ella no hay efectividad vital del movimiento, condición que permite resolver necesidades humanas sin atentar contra la especie. Esta actividad de predicción está conectada a las representaciones implícitas y permiten representar su contexto para movilizarse, comprobando que lo implícito, evolutivamente, surgió antes que la conciencia en el hombre. Por el tiempo de permanencia y por el ahorro de energía en las acciones emprendidas, las teorías implícitas se convierten en verdaderos modelos, actuando como auténticas profecías autocumplidas (saber qué pasa si hacemos lo que hacemos), perpetuando las mismas representaciones, en este caso, aquello que da sustento a cómo enseñamos o aprendemos, y obviamente a cómo evaluamos lo que aprenden.

Las teorías implícitas son pragmáticas (predicen y controlan sucesos), mientras que el conocimiento científico explícito tiene una función epistémica (entender por qué pasan las cosas). La primera te permite hacer; la segunda, saber. Muchas veces no es necesario tener referentes epistémicos para ser pragmáticos como sucede en el caso de la enseñanza y aprendizaje, y sus procedimientos inherentes como la evaluación del aprendizaje.

Los docentes poseen concepciones de cómo, qué, cuándo y para qué evaluar, aprendidos principalmente, del cómo vivieron la experiencia de ser estudiantes de la educación básica y superior; es decir, asumiendo posturas, respuestas y comportamientos de cómo le enseñaron sus profesores, antes que la explicación de cómo deberían enseñar o evaluar (Monereo, 2009b).

2.2.1.4. Teorías implícitas de la evaluación del aprendizaje

Las teorías asumidas en esta investigación tienen un enfoque evolutivo educativo (las teorías implícitas tienen su origen en las teorías científicas que conjeturaron o refutaron los procedimientos educativos en el tiempo y espacio y participaron en las prácticas pedagógicas como referentes epistemológicos para entenderlas mejor). Estas teorías se basan, según Pozo, et al. (2006), en considerar el aprendizaje como un sistema que relaciona tres componentes principales: Las condiciones, los procesos del aprendizaje y los resultados.

Las teorías implícitas del aprendizaje las asumimos en esta investigación como el soporte teórico de las teorías implícitas de la evaluación, en vista que otras investigaciones realizadas han seguido el mismo marco teórico (véase los antecedentes de la investigación). Las teorías del aprendizaje fueron expuestas por Pozo, et al. (2006), a partir de investigaciones sobre las concepciones predominantes de los educadores y estudiantes,

llegaron a la conclusión que son tres las teorías en las que se enmarca el quehacer del aprendizaje: *Directa, interpretativa y constructiva*; pensadas como constructos organizadores que ayudarán a articular las ideas, relacionarlas y dar cuenta, principalmente, de los resultados del aprendizaje.

Las teorías implícitas expuestas han sido tomadas como el marco referencial para exponer las teorías implícitas de la evaluación del aprendizaje, en vista que la evaluación es uno de los procedimientos donde se hacen explícitas las concepciones del aprendizaje (Arévalo, 2009). Es necesario indicar que asumimos las teorías implícitas del aprendizaje para estudiar las concepciones de la evaluación, en vista que la concepción de aprendizaje condiciona la concepción de la evaluación como a la inversa (Coloma, 1999).

Para enfatizar lo antes expuesto, Arévalo (2009) señala que:

...a manera de ejemplo se puede decir, si se vive el caso de enseñar bajo un currículo que pretende desarrollar capacidades, el aprendizaje debería ser considerado un proceso de adquisición progresiva de habilidades a través de la interacción, que permita en un futuro enfrentar la vida y poder adquirir nuevos conocimientos individualmente. Entonces la *evaluación* sería un proceso también de acompañamiento en tal desarrollo, que

permita constantemente obtener información para replantear o continuar en el camino hacia ellas. (p.40)

En toda práctica de evaluación se establece una relación entre las expectativas de logro y los procesos de aprendizaje para alcanzar esos logros, para ello se debe tener en cuenta las formas de aprender (por observación, socialización, debate de ideas, lectura de información seleccionada, entre otras), ritmos de aprendizaje (diversos procedimientos, tiempos y recursos con los cuales se aprende), capacidad para utilizar lo aprendido, tipos de aprendizaje y otros.

Una forma de enseñar para aprender es evaluar. Vista como reflexión de lo aprendido, la evaluación permite a los estudiantes seguir aprendiendo sobre sus respuestas. Vista como un proceso regulador, permite a los estudiantes tener consciencia de los niveles alcanzados y vista como autoevaluación, permite saber qué procedimientos se usaron para aprender. En tanto su ubicación, la evaluación puede ocupar un espacio al finalizar la sesión de aprendizaje, estar inmersa en el proceso formativo o iniciar con ella para diagnosticar capacidades, conocimientos y habilidades previas para el desarrollo de nuevas habilidades y la consolidación final del logro de competencias.

A inicios del año 2001, los cambios en la perspectiva y concepción de la evaluación en la Educación Básica Regular (EBR) tuvieron una

profunda transformación, pasó de tener propósitos conductuales a preocuparse por el desarrollo de capacidades, este periodo de cambio fue dirigido por el PLANCAD del Ministerio de Educación del Perú. Este cambio en el paradigma de la evaluación también arrastró al enfoque de enseñanza y aprendizaje, apareciendo en el nuevo léxico pedagógico nacional el *aprendizaje significativo* (Ausubel, Novak y Gowin, 1995). El nuevo enfoque pedagógico redefinió gran parte de los términos usados con anterioridad, uno de ellos fue el caso de la evaluación a la que definió así (Ministerio de Educación, 2001):

... la evaluación del aprendizaje puede ser definida como un proceso de obtención de información sobre los niveles de desarrollo de las competencias y las necesidades del estudiante, para formar un juicio de valor razonado con el propósito de tomar decisiones en relación con el curso de actividades de aprendizaje. (p. 127)

Esta nueva redefinición cuestionaba la gestión previa de la evaluación preocupada por responder a objetivos, métodos y contextos, evaluación monopolizada por el examen, prueba objetiva y prueba final como instrumentos para decidir el fracaso o el éxito de los estudiantes. Con esta nueva concepción de la evaluación, este procedimiento servía para el recojo de información, en tanto el docente pueda saber en qué nivel del desarrollo de la capacidad se encontraban sus estudiantes;

aunque no marcó una gran distancia con el paradigma anterior de la evaluación, en esta se contemplaba el término: capacidad y la noción de desarrollo; es decir, apareció la noción de desarrollo personalizado y niveles de aprendizaje logrado.

Esta nueva visión de la evaluación, intensificó el conocimiento y práctica de los instrumentos de evaluación, evento que seguía generando la legitimación de la *calificación* como procedimiento evaluador de éxitos y fracasos, dividiendo a aquellos que habían alcanzado el nivel de excelencia y otros que se encontraban muy por debajo de las expectativas formales formuladas.

En el 2005 se desarrolló un nuevo concepto sobre la evaluación del aprendizaje que daba cuenta de propósitos más complejos, así como la implicancia de la evaluación para generar inmediatas y futuras reflexiones con el ánimo de mejorar las estrategias pedagógicas, esta nueva definición se presentó así:

La evaluación del aprendizaje en la Educación Básica Regular es un proceso continuo y sistemático, mediante el cual se observa, recoge, describe, procesa y analiza los logros, avances y/o dificultades del aprendizaje, con la finalidad de reflexionar, emitir juicios de valor y tomar decisiones oportunas y pertinentes para mejorar los procesos pedagógicos (Directiva 004-VMGP-2005).

La evaluación tenía ahora un camino o ruta establecida: Observar, recoger, describir, procesar y analizar los logros. Estas nuevas

exigencias evaluativas no estuvieron acompañadas de preparación previa a los docentes. Por primera vez, en el proceso de la historia del marco curricular, los procedimientos pedagógicos oficiales superaron los conocimientos previos de los docentes, iniciados en el 2001, situación que en el transcurso de los años 2001 a 2015 la práctica docente se separó aún más de la ruta oficial propuesta, por sus constantes cambios conceptuales, desde los gabinetes ejecutivos.

Se tuvo la necesidad de capacitar de manera multitudinaria a los docentes por el desfase entre lo que proponía el Estado y la práctica educativa diaria en las aulas. Entre los procedimientos empleados estuvieron los textos autoinstructivos, necesarios para cubrir el déficit conceptual, uno de esos documentos se tituló: *Guía de evaluación*, en la que se definía la evaluación como “...un proceso pedagógico, mediante el cual se observa, recoge y analiza información relevante, con la finalidad de reflexionar, emitir juicios de valor y tomar decisiones oportunas y pertinentes para mejorar los procesos de aprendizaje de los estudiantes” (Ministerio de Educación, 2005, p. 23)

Si bien se mantenía la ruta de evaluar, se modificaba el propósito, ya no se buscaba mejorar los procesos pedagógicos sino comenzó la preocupación, de manera explícita, por mejorar el aprendizaje del estudiante. Se relaciona conceptualmente la evaluación y el

aprendizaje que, aunque es obvia la relación, hasta ese momento recién aparecen interrelacionados de manera oficial.

Luego le seguirían nuevos documentos para el trabajo curricular, en ellos se mantenía la definición dada en el 2005, esta nueva construcción conceptual sobre la evaluación señala que:

...es un proceso pedagógico mediante el cual se observa, recoge y analiza información, que ayuda a conocer las formas y grados en que los estudiantes construyen y dan significado a sus aprendizajes. La finalidad es que los mismos profesores pueden reflexionar y tomar decisiones oportunas para mejorar los procesos de aprendizaje de los estudiantes. (Ministerio de Educación, 2007 a, p. 3)

El mismo año, apareció esta nueva aproximación conceptual sobre la evaluación, manteniendo su propósito, función y objeto:

La evaluación de los aprendizajes es un proceso, mediante el cual se observa, recoge y analiza información relevante, respecto de los procesos de aprendizaje de los estudiantes, con la finalidad de reflexionar, emitir juicios de valor y tomar decisiones pertinentes y oportunas para optimizarlo (Ministerio de Educación, 2007 b, p. 9).

Para el 2009, el Diseño Curricular Nacional (documento oficial de trabajo curricular hasta la fecha) define la evaluación como: "...un

proceso pedagógico continuo, sistemático, participativo y flexible, que forma parte del proceso de enseñanza - aprendizaje” (Ministerio de Educación, 2009, p. 51)

La evaluación se transforma en parte del proceso de aprendizaje, su ubicación ya no está al final de la sesión, ahora es inherente a todo el proceso. Esto nos aproxima a decir que la evaluación adopta la forma de una estrategia de aprendizaje porque al estar involucrada en el proceso se puede evaluar aprendiendo o se puede aprender evaluando. Esta nueva dimensión acerca la evaluación a concepciones constructivistas.

La última definición expuesta de manera oficial sobre la evaluación de los aprendizajes aparece en las orientaciones pedagógicas de las áreas curriculares, en la que se expresa de manera enfática que “La evaluación es un proceso sistemático, de análisis, investigación y retroalimentación, en torno a los aprendizajes esperados, con base a indicadores previstos y contruidos con referencia al desarrollo personal del estudiante” (Ministerio de Educación, 2010, p.83)

Con ella se hace más explícita la visión constructivista del marco oficial de la evaluación de los aprendizajes. La preocupación de la evaluación pasó de recuperar conocimientos almacenados u obtener la medida de reproducción al desarrollo personal del estudiante, el

perfeccionamiento del estudiante a partir de la experiencia educativa. En otras palabras, el perfeccionamiento de sus competencias para desempeñarse de manera eficiente en su contexto.

La evolución de la práctica evaluativa iba acorde a los cambios que se suscitaban en la gestión del aprendizaje, que según Pozo (1999) en la dimensión ontológica siguió la siguiente secuencia: i) Estados y sucesos, ii) procesos y, iii) sistemas. Cada una predominó en la actuación pedagógica de manera secuencial y paralela, coexistiendo hasta la actualidad; estos “estadios conceptuales” es el soporte de lo que él llama teorías implícitas: Directa, interpretativa y constructivista.

2.2.1.4.1. Teoría directa

Sus fundamentos epistemológicos se enmarcan en la corriente *realista ingenua*, Chandler, Hallet y Sokol (2002), citado por Pozo, et al. (2006) en la que los conocimientos (procedimentales y declarativos) corresponden directamente y unívocamente a la realidad. *Ontológicamente* esta teoría señala que el aprendizaje aparece como un estado o suceso aislado, no integrado en un marco temporal más amplio que la preceda o configure (los conocimientos previos no son tomados en cuenta para relacionar la nueva información, no forma el punto de partida para otras). Sus manifestaciones conceptuales (entiéndase relaciones conceptuales entre sus componentes: condiciones del aprendizaje, los procesos del aprendiz y la evaluación) explican

cómo se obtiene el aprendizaje, qué papel juega la evaluación, qué funciones poseen las estrategias, etc., que en términos reales sólo relaciona dos componentes del aprendizaje: condiciones y resultados. En ese sentido podemos resumirlo en la siguiente idea: El aprendizaje sólo basta si existe el estímulo para que se produzca. La preocupación final de la sesión es la acumulación de conocimientos (procedimental y declarativa), tener más información. Los nuevos aprendizajes no utilizan los aprendizajes anteriores (un aprendizaje previo no modifica un aprendizaje posterior), proceden a realizar anotaciones de clase de manera reproductiva (uso de cuaderno de apuntes para copiar y hacer tareas específicas que generalmente es la copia del libro-texto). La evaluación está orientada a la repetición, cuanto más fiel a la realidad, mejor son los resultados. El producto es lo que cuenta, los procesos no son tomados en consideración. El aprendizaje es entendido como un suceso inmediato, todo o nada, de carácter irreversible.

Se basa en la evaluación sumativa (logros o evaluación final) y los fracasos escolares están asociados al aprendiz. La suma de factores que no permiten que el aprendizaje se produzca, no están asociados al docente. Cuanto más fiel la reproducción mejor es la calificación obtenida, los juicios críticos no son valorados, conocer es imitar. La ruta de la excelencia está adscrita a la secuencia: Atención, grabación y reproducción.

Para poder reproducir con holgura el estudiante debe estar en mayor contacto con el conocimiento, al respecto, Aparicio (2007) dice:

... ahora se reconoce que hay allí fuera una realidad objetiva esperando llenar de conocimiento nuestras mentes, pero para ello, la condición mínima es que estemos expuestos a ella (...) La mejor manera de lograr un aprendizaje eficaz sería buscar la manera de que nuestra mente estuviera en contacto el mayor tiempo posible con el conocimiento “verdadero” de la realidad. (p. 51).

Según esta concepción es la realidad la que determina el aprendizaje, por lo tanto todos aquellos que estén expuestos a la misma realidad tendrán el mismo aprendizaje, entendiendo aprendizaje como copia exacta de aquella realidad.

Los procesos implícitos para aprender se reducen a la simple exposición con la realidad, es el *hecho* de estar en contacto lo que hace que uno aprenda, no hay participación de la intención de hacerlo o de aprenderlo, es decir, el aprendizaje ocurre aunque uno no quiera, es *natural*. Lo aprendido se quedará en el sujeto, perdurará en el tiempo y serán almacenados sin alterar los existentes, sin la capacidad de mejorar los nuevos aprendizajes del futuro; el aprendizaje es un producto estático. Respecto a esta idea (Lynch, Villanova, Martín y García, 2012) dicen:

“... se concibe [en la concepción directa] al aprendizaje como un

hecho y no un proceso, una idea de todo o nada donde lo aprendido es una posesión estática, sin una gestación en el pasado ni una proyección de avance hacia el futuro...” (p. 481)

La concepción directa del aprendizaje es una de las representaciones de mayor vigencia en el mundo pedagógico, incluso hoy son muchos los docentes que utilizan estas teorías en su práctica educativa y asumen una relación lineal entre las condiciones y los resultados del aprendizaje, en sus sesiones priorizan el sujeto y objeto de conocimiento, su sola exposición conlleva al aprendizaje, el cual debe a la vez ajustarse al objeto para demostrar y verificar que es así, utilizan todos los procedimientos de la evaluación para corroborar.

En función de la evaluación del aprendizaje asumimos la siguiente idea (Bautista, Pérez y Pozo, 2011), como corolario de la teoría directa:

...con la concepción [directa] no se persigue acreditar el nivel de aprendizaje del alumno ante la sociedad, o calificarlo con una puntuación, sino más bien controlar de forma externa sus “estados” de conocimiento. Podríamos decir que esta concepción se centraría exclusivamente en las finalidades “diagnósticas” de la evaluación, aunque sin atribuirles una función verdaderamente pedagógica. En este extremo del continuo, por tanto, el alumno mantendría un papel “reproductivo y pasivo” en su evaluación...” (p.462).

Esta práctica evaluativa hace que la relación entre docente y alumnos sea unidireccional, las actividades planificadas y ejecutadas van del docente al estudiante únicamente, no hay posibilidad a la retroalimentación o reflexión para mejorar, se asume que todo lo hecho ha sido correcto y que las bajas calificaciones representan las fallas que se han generado en el estudiante.

Cuadro 1

RASGOS DE LA EVALUACIÓN DE LA TEORÍA DIRECTA

Preguntas	Características
¿Qué es evaluar?	Evaluar es la medición de lo aprendido, se obtiene dos valores, asociado a la condición final, aprobado o desaprobado, ya que la información se puede aprender o no.
¿Cómo se evalúa?	Se prioriza preguntas de tipo reproductivo sobre el objeto aprendido ¿Qué es la historia? ¿Cuáles son las ciencias auxiliares de la historia? Las respuestas deberán reproducir la información dada por el docente.
¿Con qué evalúan?	Utilizan reactivos que brinden respuestas exactas (ítems dicotómicos), son preguntas recurrentes de verdadero o falso o el marcado de la alternativa correcta.
¿Cuándo se evalúa?	Al finalizar el proceso de enseñanza, porque según esta teoría, se evalúa el resultado obtenido, y con ello se comprueba si se alcanzó lo previsto.

Nota: Adaptación de las ideas presentadas por Arévalo (2009)

2.2.1.4.2. Teoría interpretativa

A nivel epistemológico, el buen conocimiento debe reflejar la realidad, por lo tanto la meta del aprendizaje es captar la realidad (copiar la realidad a través de mediadores, aun siendo este evento muy difícil de concretar). Ontológicamente, el aprendizaje se presenta como un proceso, más que proceso mental un proceso temporal. A nivel conceptual conecta los resultados con los procesos y las condiciones, otorgándole la dinámica de un proceso de modo relativamente lineal. Entre las manifestaciones que ponen en evidencia la teoría de las concepciones de enseñanza aprendizaje, (Pozo, 2001), está en considerar el aprendizaje como una actividad en la que intervienen elementos mediadores (tiene una similitud con la teoría de Proceso de Información: Input - Output) que permiten el aprendizaje. Los resultados del aprendizaje es la réplica de la realidad (modelos culturales). El eje del aprendizaje es el estudiante (aprendiz), esto implica que cualquier aspecto positivo o negativo relacionado a él va a hacer que aprenda o no respectivamente. Siendo así, la tarea del docente es reducir las distorsiones susceptibles que desfavorezcan el objeto del aprendizaje. En las estrategias se parte haciendo (actividad de procesos mentales) y recibiendo explicación de cómo hacerlo. Aunque su fin es la acumulación de información, en esta teoría se sabe que tal acumulación va a aumentar el conocimiento preexistente y va a permitir el

refinamiento de procesos mentales que van a llevar a aproximaciones fieles de la realidad.

Esta concepción evolutivamente corresponde al tránsito de enfoques conductistas hacia formas más constructivistas, por eso los investigadores señalan que esta concepción se encuentra relacionada a la epistemología de la teoría de proceso de información, desarrollada en la década de 1970 a 1990. Según Martín, Lynch, García y Vilanova, (2012), esta teoría asume que el aprendizaje es "... un proceso que exige una actividad mental por parte del aprendiz aunque dicha actividad debe ser tal que no distorsione el objeto de aprendizaje ya que epistemológicamente adhiere al realismo crítico..." (p. 481)

Para aprender es necesario que intervengan mediadores, procedimientos y canales que faciliten el aprendizaje, pero que aunque estos están presentes hay que estimularlos desde la confección de planes y estrategias, lo que importa es que aquel aprendizaje se acerque a la realidad del objeto. Aparicio (2007) al respecto dice:

... en el plano epistemológico que el conocimiento debe reflejar la realidad, que aprender es reproducir la estructura del mundo, se aceptaría que esa copia casi nunca exacta, sino que está mediada por ciertos procesos

interpretativos que acaban por distorsionar el reflejo de la realidad en la mente del aprendiz... (p.56)

Aunque esta concepción va unos pasos más allá de la teoría directa, ya que antepone la relación sujeto y objeto por la actividad mental, sigue concibiendo que el conocimiento, propósito del aprendizaje, debe llegar a ser único y verdadero, pero que, por condiciones propias de la actividad mental del estudiante, no podrán llegar a ser aprehendidas de manera perfecta o total.

Según la teoría interpretativa, los procesos necesarios para que el estudiante aprenda están orientados a la transmisión de la información, como lo señala Conti (2012) que al respecto dice:

... en la teoría interpretativa la enseñanza se entiende, como una transmisión de conocimientos que van desde el maestro hacia el alumno, el profesor es consciente de que para lograr los resultados esperados se debe tomar en cuenta los procesos intermedios que ocurren entre la enseñanza y el aprendizaje, los cuales tienen una naturaleza interna al alumno... (p. 42)

Hace responsable al docente de incentivar o estimular los procesos intermedios: Motivación, percepción, atención, entre otras, para que se produzca el aprendizaje. Una vez estimulados, los procesos se encargarán de aprehender el objeto y se

producirá el aprendizaje esperado; de lo contrario, las fallas de la evaluación se explicarían por los procesos internos de los estudiantes que podrían sufrir interferencias y que de alguna manera son ajenos a los docentes.

Cuadro 2

RASGOS DE LA EVALUACIÓN DE LA TEORÍA
INTERPRETATIVA

Preguntas	Características
¿Qué es evaluar?	Es medir el resultado obtenido y es mejor dicho resultado, en la medida que se acerca o aproxima a la “verdad” sobre el objeto.
¿Cómo se evalúa?	Se utilizan reactivos que priorizan habilidades como la comparación inferencia e interpretación, sobre las “verdades” expuestas en clase.
¿Con qué evalúan?	Los reactivos tienden a solicitar el uso o aplicación de reglas y técnicas aprendidas en clase. También aparecen preguntas e memoria e interpretación sobre lo enseñado en clase.
¿Cuándo se evalúa?	Se evalúa al inicio y final, como estrategia de comprobación de cuanto sabía y cuánto llegó a aprender del objeto en el transcurso del tiempo de clases.

Nota: Adaptación de las ideas presentadas por Arévalo (2009)

2.2.1.4.3. Teoría constructivista

Epistemológicamente es constructivista, dice Pozo (1999), "...el conocimiento es una construcción elaborada en un contexto social y cultural en relación con ciertas metas. Esa construcción proporciona modelos tentativos y alternativos para interpretar el objeto". (p. 54)

A nivel ontológico el aprendizaje es visto como un sistema dinámico autorregulado, refleja una visión sistémica del currículo, las dificultades del aprendizaje no están directamente relacionadas con la motivación. Concepciones alternativas, capacidad intelectual o nivel de atención, la dificultad ahora está asociado al marco de un sistema de relaciones en que la interacción (rasgo conceptual) entre contenidos, estudiantes y profesores debe constituir el centro de todo análisis como propuesta de renovación de las formas de enseñar y aprender en las aulas (Pozo y Gómez, 2001).

Según esta teoría, aprender implica el uso de procesos mentales reconstructivos de las propias representaciones acerca del mundo físico, socio-cultural e incluso mental. El aprendiz autorregula (metacognición) la propia actividad de aprender. Los resultados del aprendizaje implican una redescipción en su estructura cognitiva, en términos de Ausubel, Novak y Hanesian (1995) "...el surgimiento de nuevos significados en el alumno [aprendiz] refleja

la consumación de un proceso de aprendizaje significativo”.
(p.48).

Estos cambios que generan nuevos aprendizajes, son cambios en los propios procesos representacionales del aprendiz, quien le ha dado significado al objeto de aprendizaje; el grado de conciencia le permite poner en marcha y ajustar procesos metacognitivos para regular su aprendizaje. El docente con esta concepción, según Vilanova, García y Señorino (2007), promueve el desarrollo de estrategias de aprendizaje autónomas en los estudiantes, al tiempo que potencian la mejora de sus actitudes y la obtención de un rendimiento más alto.

Los logros están asociados con calificaciones y mejoras en el desempeño. La diferencia con las otras teorías, específicamente, es que en esta también cuentan las diferentes versiones que puedan asumir o construir los estudiantes. Las diversas versiones necesitan de instrumentos más que un patrón común evaluador, entonces se recurre a los criterios y se limita el uso de instrumentos estándar, la cual busca hallar niveles y no productos acabados.

Como la tarea principal ya no es el producto, el proceso comienza a ser protagonista y la evaluación formativa se introduce entre los tipos de evaluación: diagnóstica y sumativa. Los procesos que

aplican los estudiantes son distintos, aunque compartan escenarios homogéneos; los ritmos, estilos e inteligencias son valorados y se convierten en condición para producir conocimientos distintos; estos, más las propias necesidades de los estudiantes son el insumo necesario para planificar el aprendizaje.

Aprender ya no es más apropiarse de la realidad a través del contacto con el objeto, sino que esta teoría supone necesariamente que el objeto aprehendido sufre una transformación al ser releído por la estructura cognitiva del estudiante.

Esta concepción define a la evaluación como:

...la valoración de las adquisiciones realizadas por los alumnos como consecuencia de su participación en unas determinadas actividades de enseñanza y aprendizaje acreditando ante la sociedad los logros académicos de los alumnos, como a promover un ajuste continuo de los procesos de aprendizaje y enseñanza (Bautista, Pérez y Pozo, 2011, pp. 443-466).

Aquí la evaluación como práctica asume una función reguladora de los procesos de aprendizaje y enseñanza, tanto el estudiante como el docente asumen papeles activos y constructivos.

Cuadro 3

RASGOS DE LA EVALUACIÓN DE LA TEORÍA
CONSTRUCTIVISTA

Preguntas	Características
¿Qué es evaluar?	Es la valoración que se produce sobre la construcción propia del estudiante a partir de la experiencia pedagógica en torno a un evento planificado.
¿Cómo se evalúa?	Se evalúa competencias y capacidades alcanzadas en el proceso de aprender. El objetivo último es valorar en qué nivel de la capacidad se encuentra el estudiante, para tomar decisiones en favor de superar el nivel e ir mejorando.
¿Con qué evalúan?	Se utiliza estrategias de evaluación que propicien la creación, construcción y producción de conocimiento, las cuales son evaluadas con distintas técnicas e instrumentos.
¿Cuándo se evalúa?	Se dan en distintos momentos del procesos de enseñanza – aprendizaje, y en todas ellas sirve para tomar la mejor decisión en favor del logro del aprendizaje. Se prioriza la evaluación procesal.

Nota: Adaptación de las ideas presentadas por Arévalo (2009)

2.2.2. Gestión de la evaluación del aprendizaje

2.2.2.1. ¿Qué es la evaluación?

La evaluación es uno de los términos pedagógico más difíciles de conceptualizar, su naturaleza polisémica hace que existan distintas formas de definirla, para esta investigación tomaremos la idea de Coll, Martín y Onrubia (2001), citado por Bautista, Pérez y Pozo (2011), quienes definen la evaluación como la “valoración de adquisiciones realizadas por los alumnos como consecuencia de su participación en unas determinadas actividades de enseñanza y aprendizaje”. (p.551)

Desde la perspectiva constructivista, los propósitos de dicha valoración nos remiten a la “doble función” social y pedagógica de esta práctica educativa, destinada tanto a acreditar ante la sociedad los logros académicos de los estudiantes como a promover un ajuste continuo de los procesos de aprendizaje y enseñanza.

Por otro lado, Casanova (2007) al referirse a la evaluación aplicada a la enseñanza y aprendizaje la define como:

...un proceso sistemático y riguroso de recogida de datos, incorporado al proceso educativo desde su comienzo, de manera que sea posible disponer de información continua y significativa para conocer la situación, formar juicios de valor

con respecto a ella y tomar las decisiones adecuadas para proseguir la actividad educativa mejorándola progresivamente. (p. 60)

Ya antes veíamos que el concepto que utiliza el MINEDU (2009) es coincidente con el propósito que sigue la evaluación en el marco oficial. Aquí lo importante no es el recojo de datos o la comprobación del nivel en que se encuentra el estudiante sino la gestión que genera el docente y a partir de los resultados y comportamientos en el proceso se tome la mejor opción para que su aprendizaje siga mejorando. Reto ambicioso en el contexto actual.

Está comprobado que los procedimientos que utiliza la evaluación mueven o desplazan la forma en que el docente enseña y a su vez marcan la ruta de cómo aprenden los estudiantes. La evaluación es un procedimiento que forma parte del proceso de enseñanza - aprendizaje, no es un complemento, ni un procedimiento final, ya que se aprende evaluando y se evalúa aprendiendo, hoy existen corrientes de investigación (Santos, 1996), que hacen referencia a la evaluación como estrategia para aprender y por otro lado como una forma per se de aprendizaje.

Casanova (2007) señala que "... el concepto de evaluación del que se parte condiciona el modelo de desarrollo de la misma,

pues si su meta y funcionalidad son eminentemente formativas, todos los pasos que se den para ponerla en práctica deben serlo igualmente”. (p. 61)

Evaluar tiene características básicas, entre ellas, ha de ser continua, global, integradora e individualizada, a la vez debe ser un instrumento de acción pedagógica para que pueda conseguir la mejora de todo el proceso educativo (Casillo, 2003). Sin obviar que se debe adaptar la acción educativa–docente a las características individuales de los estudiantes, a lo largo de su proceso de aprendizaje, y a la vez determinar si éstos han conseguido las finalidades y metas educativas que son objeto y la razón de ser de la actuación educativa.

La variable gestión de la evaluación del aprendizaje será estudiada desde cuatro dimensiones: Propósitos, procedimientos, temporalidad y agentes que evalúan; estas dimensiones incluyen la tipología interna que tiene la evaluación dada por Mateo (1999) y que se puede dividir en cuatro interrogantes que explican la gestión del quehacer evaluativo en el aula: Qué, cómo, cuándo y quién evalúa.

2.2.2.2. Propósitos de la evaluación (¿Para qué evaluar?)

Es quizá una de las interrogantes más importantes hechas a la evaluación, en la medida que su respuesta encierra algún tipo de

concepción de la evaluación. En el transcurso de las actividades pedagógicas del último siglo, la evaluación ha sufrido notorios cambios, desde su aparición como un actividad anexa a la sesión, hasta incluirla como procedimiento básico para aprender.

Según la documentación oficial, expresada en la resolución Ministerial R.M. N° 0234-2005-ED, que es la misma que se utiliza en la guía de evaluación (2007), al referirse sobre el objetivo de la evaluación señala que:

... la intencionalidad del Diseño Curricular Nacional, particularmente en el caso de educación secundaria, es que los estudiantes desarrollen al máximo sus capacidades intelectivas y los valores éticos, que procuren la formación integral de la persona. En el caso de las capacidades, se desarrollan en forma articulada con los conocimientos, que se adquieren a partir de los contenidos diversificados. Por otro lado, los valores se manifiestan mediante determinadas actitudes. En este sentido, el objeto de la evaluación de Educación Secundaria, son las capacidades y actitudes. Ambas constituyen las unidades de recojo y análisis de información y de comunicación de los resultados de la evaluación. (p. 18)

En el mismo marco, las capacidades son entendidas como potencialidades inherentes a la persona, la cual se puede desarrollar a lo largo de toda la vida. Las actitudes son definidas como formas de actuar y demostrar su sentir y pensar; presentan naturaleza cognitiva, afectiva y conductual, y son el reflejo de uno o más valores.

La evaluación dejó de evaluar el conocimiento o producto del aprendizaje y prioriza los procesos cognitivos, afectivos y psicomotores que hacen posible que se siga aprendiendo, tiene un sistema de regulación propiciado por los cambios de decisiones que genera la misma evaluación.

Asumimos que los principios rectores de la evaluación según el Ministerio de Educación (2008) son: *El principio holístico*, considera todas las dimensiones del estudiante [cognoscitivo, socio-afectivo y psicomotriz], respeta las limitaciones y valora las potencialidades del estudiante, y permite tomar decisiones para el refuerzo académico de acuerdo a los niveles de logro. *Principio de continuidad*, detecta dificultades en el momento en que se producen, averiguando sus causas y orienta al estudiante de acuerdo al ritmo y desarrollo del aprendizaje. *Principio de motivación*, estimula al estudiante a mejorar su rendimiento y desempeño, resalta aspectos positivos del aprendizaje y estimula al docente a buscar nuevas rutas para que aprendan sus estudiantes.

Estos principios están presentes en cualquier acto de aprendizaje, a los que se suman otros asociados a la evaluación, según Zabala (2000, pp. 229-230), al respecto dice que son principios de la evaluación:

- **Justa y objetiva:** El estudiante debe conocer los criterios con los que será evaluado, ponderar la evaluación en función del esfuerzo cognitivo, socio-afectivo y psicomotriz que implica la tarea asignada, y evaluar en diferentes momentos del desarrollo la experiencia educativa.
- **Sistemática:** Retomar los acuerdos institucionales de la evaluación, planificar las actividades de evaluación de tal manera que los estudiantes puedan organizar su tiempo y adecuar sus estrategias; los resultados de la evaluación deben ser considerados evidencias de la progresión del aprendizaje.
- **Participativa:** Escuchar la participación del estudiante sobre el proceso evaluativo, incluir los diversos agentes en la evaluación para evaluar la acción o experiencia pedagógica.

Los cambios propiciados a partir de la investigación y los nuevos paradigmas en el campo pedagógico han rebatido las antiguas teorías de la evaluación como el paradigma de la “medición” proponiendo nuevos y prometedores retos.

2.2.2.3. Procesos de la evaluación (¿Cómo evaluar?)

Esta es una de las interrogantes de mayor complejidad respecto a la evaluación, ya que implica los procesos, actividades, criterios, instrumentos y gestión de cada uno de ellos para obtener la valoración y calificación de la experiencia educativa. Al ser muy amplia su magnitud es necesario delimitarla para que durante la investigación se puedan obtener claramente los indicios buscados; en tal sentido, respondiendo al ¿cómo evaluar?, hemos adoptado, entre los aportes constructivistas, el de Gibbs (1994), citado por Bautista, Pérez y Pozo (2011), que señala:

...la valoración constructiva del aprendizaje debe realizarse con arreglo a dos elementos fundamentales: los “criterios” de evaluación, que han de formularse en términos de objetivos o expectativas sobre lo que se pretende que aprendan los alumnos; y las “tareas y/o actividades” de evaluación, que han de proporcionar indicadores creíbles, transferibles y confiables sobre sus niveles de aprendizaje. (p. 445)

En tal sentido, la delimitación de los procesos implícitos en los procesos de evaluación se adscriben a dos elementos: Los criterios de evaluación y las tareas emprendidas para demostrar el grado de desempeño en función de la competencia programada.

Para el sistema educativo nacional, los criterios son las capacidades de área curricular, aquellas unidades que posibilitan el recojo y luego la transmisión social de la certificación y valoración de la evaluación; estos criterios se operacionalizan a través de los indicadores que como señas permiten inferir el nivel alcanzado respecto al desempeño del estudiante, planificado a partir de sus necesidades cognitivas, afectivas y psicomotoras.

En la evaluación, dentro de la enseñanza constructiva, se prioriza la función formativa, la cual se entiende como estrategia de mejora para ajustar y regular sobre la marcha los procesos educativos, de cara a conseguir las metas u objetivos previstos. Es la más adecuada para la evaluación de procesos y suele relacionarse con la evaluación continua. Para que la evaluación tenga un sentido formativo es necesario evaluar usando distintas técnicas e instrumentos para la recolección de información, además de aplicar criterios explícitos que permitan obtener información sistemática.

Por el lado de las actividades, estas deben exigir a los estudiantes (Monereo, 2009b) que utilicen sus conocimientos y saberes, en vez de pedirles sólo que los declaren o verbalicen (...) y [a su vez] recreen contextos particulares en los que una determinada competencia tenga sentido. (p.34)

Las situaciones de evaluación (Pozo, 2008) deben implicar algún tipo de construcción. Por ello, las tareas no deberían ser iguales a las realizadas durante las sesiones de enseñanza y aprendizaje sino que es preciso que se plantee en contextos diversos y que demanden cierto grado de generalización, complejidad y dificultad.

Sumado a ello, las actividades deberán ser problemáticas (Monereo, 2009b), diseñando situaciones de evaluación que probablemente sean abiertas, con más de una respuesta posible, alejadas de la repetición rutinaria de ejercicios y que requieran de una cierta dosis de planificación para ser resueltas. (p.35)

En un tipo de evaluación constructiva las condiciones y elementos constitutivos que intervienen en la gestión evaluadora cambian, el objeto de evaluación son las competencias alcanzadas por los estudiantes de manera diferenciada, pero que están en constante cambio y en proceso de mejora. En ese contexto, ¿cómo evaluar? Implica gestionar los avances, dificultades y errores en el camino de construcción de nuevas representaciones que son atendidas por criterios, indicadores, instrumentos pertinentes para sus ritmos, inteligencias, estilos y demandas del estudiante.

La gestión de la evaluación podemos resumirla en palabras de Rodríguez, Álvarez, Gonzales–Castro, Gonzales-Pineda, Muñiz, Núñez, et al. (2006) que describe adecuadamente los procedimientos o acciones de la evaluación:

... el sistema de evaluación debe ser lo suficientemente flexible; diversificando los medios e instrumentos de evaluación; diseñando preguntas o problemas que exijan el manejo de datos y hechos de forma reflexiva, razonada, que deje en evidencia, para el alumno, la significación y necesidad de conocimiento. Diseñar tareas de evaluación que prevean una gradación en los niveles de demanda de aprendizaje; incluir, como indicador de aprendizaje, la capacidad de auto valorarse y de evaluar a sus compañeros; prever el tiempo requerido para el análisis de la evaluación: sus propósitos, las formas de entenderlos, los procedimientos, la realización, la calificación, la retroalimentación de sus resultados y efectos. Estos asuntos se deben tratar durante las clases... (pp. 12-13)

Se reafirma el nuevo papel de la evaluación: *evaluar para aprender* desplazando el antiguo paradigma de *evaluar lo aprendido*.

2.2.2.4. Momentos de la evaluación (¿Cuándo evaluar?)

Uno de los tipos de evaluación, en el que existe cierto consenso, es el referido a la temporalidad, la mayoría de autores atribuye que existen tres momentos de evaluación definidos: inicial, proceso y de salida; para precisar cada uno de estos momentos

hemos se ha considerado los investigación de Castillo (2003), quien nos señala que:

La evaluación inicial es la que se realiza al comienzo del curso académico de una etapa educativa, de la implantación de un programa educativo concreto, etc. Consiste en el recojo de datos, tanto de carácter personal como académico, en la situación de partida. Su finalidad es que el profesor inicie el proceso educativo con un conocimiento real de las características de todos y cada uno de sus alumnos, lo que le debe permitir diseñar estrategias didácticas y acomodar su práctica docente a la realidad del grupo.

La evaluación procesal es su función formativa, consiste en la valoración a través del recojo continuo y sistemático de datos (...), sirve como estrategia de mejora para ajustar y regular, sobre la marcha, los procesos educativos (...) que actúan sobre el sujeto que aprende, poniendo de manifiesto dónde se han producido los errores de aprendizaje, si es que los hay, a fin de poder corregirlos teniendo en cuenta para ello la relación entre una situación de partida (inicial) y una situación de llegada (final).

La evaluación final consiste en el recojo y valoración de los datos al finalizar un periodo de tiempo previsto para la

realización del aprendizaje, un programa, un trabajo o curso escolar, como constatación de la consecución de objetivos esperados (...). Es la evaluación final la que determina la consecución de objetivos planteados al término de un proceso o de un periodo instructivo y los resultados que aporte pueden ser el punto de arranque de la evaluación inicial del siguiente periodo escolar. (pp. 23-26)

Los tipos de evaluación por su ubicación en el proceso de enseñanza – aprendizaje, permite que la gestión tenga los mecanismos necesarios para obtener información más sólida.

2.2.2.5. Agentes evaluadores (¿Quiénes evalúan?)

En la evaluación constructivista no sólo el docente es el agente evaluador, introduce en la práctica la posibilidad que nuevos actores del proceso de enseñanza evalúen sus acciones o las acciones entre sus pares; esta nueva práctica hace que sean tres las formas en que los agentes puedan evaluar los desempeños que acontecen en las experiencias educativas:

La *autoevaluación*, (Casanova, 2007) se produce cuando el sujeto:

...evalúa sus propias acciones. Por tanto, el agente de evaluación y su objeto se identifican. (...) el alumnado es

capaz de valorar su propia labor y el grado de satisfacción que le produce (...). Para aprender a valorar, el único camino existente es practicar valoraciones en distintas circunstancias y en relación con diferentes ámbitos. Una forma de evaluación es la autoevaluación del propio trabajo y la propia actividad. (pp. 86-87)

La capacidad de autovaloración es un ejercicio que promueve el aprendizaje autónomo y responsable del estudiante, la autoevaluación es una oportunidad para "... educar en la responsabilidad y para aprender a valorar, criticar y a reflexionar sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje individual realizado por el discente" (Calatayud, 2008). Este tipo de evaluación promueve formas complejas de aprendizaje.

La *coevaluación*, (Casanova, 2007) consiste en la evaluación mutua conjunta, de una actividad o un trabajo determinado realizado entre varios. Permite desde una mirada del otro, del par "medir" procesos que han sido desarrollados en un contexto educativo, y que en la búsqueda de un logro, interactúan, dialogan, se vinculan representacionalmente, de la cual puede inferir una valoración sobre las mismas.

Su propósito según Milan (2006), "... la coevaluación (...) logra la negociación de un patrón de resultados, el que el profesor aporta desde su mirada, expresada en los objetivos y los contenidos de

las materias y los estudiantes desde su construcción singular entre el contenido inmediato y los objetivos que se traza, de este modo se llega a conformar un patrón de resultados socializado entre estudiantes y profesor”.

Y la *heteroevaluación*, consiste en la evaluación que realiza un estudiante sobre otra; su trabajo, su actuación, su rendimiento o desempeño. Pero ambas no poder ser pares (docente - estudiante, padres de familia - docente, etc.)

En palabras de casanova (2007) señala que:

Es la evaluación que habitualmente lleva a cabo el profesor con los alumnos (...). Es un proceso importante dentro de la enseñanza (...) rico por los datos y posibilidades que ofrece y complejo por las dificultades que supone enjuiciar las actuaciones de otras personas. (p.89)

Cada una de estas formas de evaluar permitirá que se “objetivice” la valoración y se midan los eventos que producen aprendizaje en las prácticas pedagógicas. Hay un principio de la evaluación que debe ser considerado y que hemos hecho mención al interior más de una vez en este texto: *uno evalúa como aprende* . Si hacemos las inferencias debidas, entonces el docente evalúa como enseña y el estudiante aprende cómo evalúa su profesor. La gestión de la evaluación está circunscrita a la experiencia previa que se

convierte en el patrón o modelo para nuevos comportamientos sobre similares situaciones.

2.3. Definiciones conceptuales

2.3.1. Argumentos teóricos de la evaluación: Son las concepciones que los docentes poseen en torno a cómo, qué, cuándo y para qué se evalúa; no tienen un origen único, esta se construye en la práctica cotidiana y se adquiere desde tiempos muy tempranos en la escuela, sustentándose principalmente en la forma de cómo aprendió. Si bien no hay una formación previa intencionada de la concepción, las investigaciones señalan que se pueden presentar bajo la forma de teorías implícitas, las cuales se manifiestan en teoría directa, interpretativa y constructivista.

2.3.2. Teoría directa de la evaluación: Explica que la evaluación del aprendizaje busca medir resultados de enseñanza en función si el alumno aprendió o no. Considera que aprendió si reproduce fielmente la información que le fue impartida, usa instrumentos para solicitar verdad o falsedad, reproducción o demostración del aprendizaje.

2.3.3. Teoría interpretativa de la evaluación: Declara que evaluar es el resultado de la enseñanza que considera el proceso realizado por el estudiante con el fin de conseguir el logro establecido; busca en qué medida el estudiante se acerca a la realidad o modelo

explicado en clase, considera que los resultados pueden ser distintos pero se evalúan a partir de un patrón o modelo establecido, previamente dado en clase.

2.3.4. Teoría constructivista de evaluación: Propone que evaluar implica reconocer cómo el aprendiz da significado a la información aprendida, brindándole la posibilidad de crear, sintetizar y criticar sobre los contenidos proporcionados en clase. Valora la argumentación del estudiante, como otras formas complejas de pensamiento, sobre diversos sujetos, contextos y materiales expuestos, que van desarrollándose de manera progresiva.

2.3.5. Gestión de la evaluación: Implica propósitos, procedimientos, temporalidades y agentes que intervienen en la evaluación de los procesos pedagógicos realizados por los estudiantes como consecuencia de su participación en unas determinadas actividades de enseñanza y aprendizaje, que están orientadas a resolver el doble propósito a nivel social y pedagógico; la primera orientada a acreditar ante la sociedad los logros académicos y la segunda a promover un ajuste continuo de los procesos de aprendizaje y enseñanza de los estudiantes.

2.3.6. Propósitos de la evaluación: Responde a la pregunta ¿qué se evalúa?, en este sentido, los objetos de evaluación, en la Educación Secundaria, son las capacidades y actitudes. Ambas

constituyen las unidades de recojo y análisis de información, y de comunicación de los resultados de la evaluación.

2.3.7. Proceso de la evaluación: Están delimitados por dos dimensiones: los criterios de evaluación que han de formularse en términos de objetivos o expectativas sobre lo que se pretende que aprendan los alumnos y las tareas y/o actividades de evaluación que han de proporcionar indicadores creíbles, transferibles y confiables sobre sus niveles de aprendizaje, las cuales serán valoradas a partir de técnicas e instrumentos confiables. Responde a la pregunta básica ¿cómo evaluamos?

2.3.8. Momentos de la evaluación: Se vincula a los momentos de evaluación, es decir, el preciso instante en que se decide evaluar. Ante ello, se reconocen tres momentos de evaluación: inicial, de proceso y de salida; la primera cumple función diagnóstica, la segunda de avance y perfeccionamiento, y la última conoce y valora los resultados finales del aprendizaje. Responde a la pregunta ¿cuándo se evalúa?

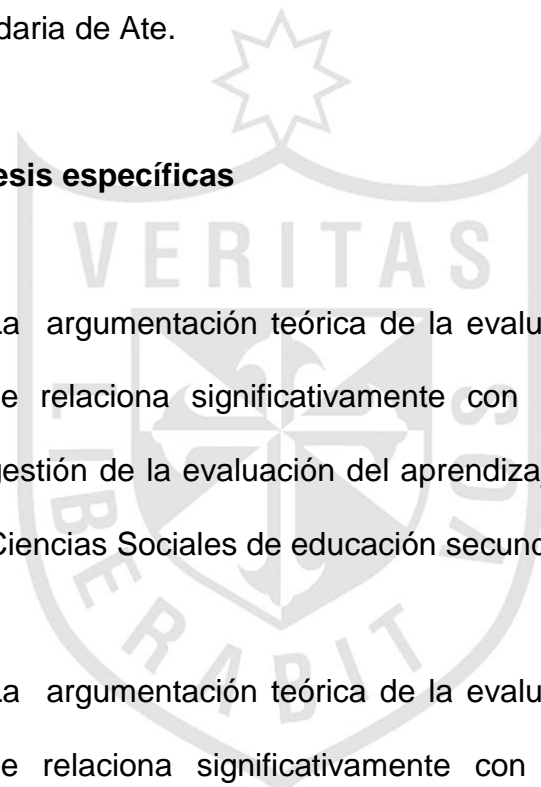
2.3.9. Agentes evaluadores: Hace referencia a los sujetos que evalúan el proceso de la experiencia educativa, la cual puede darse de tres maneras: de estudiante a estudiante, denominado coevaluación, de estudiante a su propia labor realizada como autoevaluación y la valoración docente hacia el estudiante denominada heteroevaluación.

2.4. Formulación de hipótesis

2.4.1. Hipótesis general

La argumentación teórica de la evaluación del aprendizaje se relaciona significativamente con la gestión de la evaluación del aprendizaje en los docentes de Ciencias Sociales de educación secundaria de Ate.

2.4.2. Hipótesis específicas

- 
- a) La argumentación teórica de la evaluación del aprendizaje se relaciona significativamente con los propósitos de la gestión de la evaluación del aprendizaje en los docentes de Ciencias Sociales de educación secundaria de Ate.
 - b) La argumentación teórica de la evaluación del aprendizaje se relaciona significativamente con los procesos de la gestión de la evaluación del aprendizaje en los docentes de Ciencias Sociales de educación secundaria de Ate.
 - c) La argumentación teórica de la evaluación del aprendizaje se relaciona significativamente con los momentos de la gestión de la evaluación del aprendizaje en los docentes de Ciencias Sociales de educación secundaria de Ate.

- d) La argumentación teórica de la evaluación del aprendizaje se relaciona significativamente con los agentes implicados de la gestión de la evaluación del aprendizaje en los docentes de Ciencias Sociales de educación secundaria de Ate.

2.4.3. Variables

Variable 1

Argumentación teórica de la evaluación del aprendizaje de los docentes de ciencias sociales.

Variable 2

Gestión de la evaluación de los aprendizajes de los docentes de Ciencias Sociales.

CAPÍTULO III: DISEÑO METODOLÓGICO

3.1. Diseño de la investigación

Dadas las características del problema y los objetivos que persigue la presente investigación, tiene un enfoque cuantitativo no experimental de característica transversal, se define la investigación como descriptiva correlacional no causal, ya que busca determinar la relación entre un conjunto de variables en un momento determinado (Hernández, Fernández y Baptista, 2006), no como causa sino como relaciones de significatividad. Un estudio correlacional no causal tiene como propósito conocer la relación que existe entre dos o más conceptos (variables) en un contexto particular sin buscar la relación causa efecto.

3.2. Población y muestra

3.2.1. Población

La población total de docentes del nivel secundario de las instituciones públicas de la UGEL 06 según reporte de ESCALE para el 2014 (al momento de realizar la investigación no se disponía de información más actualizada) es de 2955, de esa población y nivel el distrito de Ate cuenta con 1328, del que 383 docentes son del área de Ciencias Sociales, cifra que representa el universo de esta investigación.

3.2.2. Muestra

Utilizamos la siguiente fórmula para calcular el tamaño de la muestra:

$$n = \frac{N\sigma^2Z^2}{(N-1)e^2 + \sigma^2Z^2}$$

Donde:

n = Tamaño de la muestra

N = Tamaño de la población

σ = Desviación estándar de la población.

Z = Valor obtenido mediante niveles de confianza.

e = Límite aceptable de error muestral.

Reemplazando los valores:

$$N = 383 * (0.5)^2 * (1.96)^2 / (383-1) * (0.09)^2 + (0.5)^2 * (1.96)^2$$

El resultado obtenido se observa en la siguiente tabla:

Tabla 1

Muestra de estudio

Población	Muestra
N° Totales	N° Docentes
383	51

La muestra de estudio fue repartida entre los colegios de la siguiente manera:

Tabla 2

Muestra de estudio distribuida en colegios

Institución Educativa	Muestra
1255	10
Manuel Gonzales Prada	14
Huaycán	11
1257 Reino Unido	6
1248 5 de abril	10

Nota: Muestra=51

Muestra No Probabilística (limitación en la generalización) de tipo *intencional*, se utilizó como muestra al segmento de la población que se tiene fácil acceso para la investigación.

Criterios de inclusión

- Ser docente activo del nivel secundario de la Educación Básica Regular de las instituciones públicas.
- Ser docente de la jurisdicción de Ate.
- Ser docente activo que ejerce la enseñanza del área curricular de Ciencias Sociales.
- Tener 24 horas lectivas de enseñanza en alguna de las áreas curriculares de Ciencias Sociales.

Criterios de exclusión

- Encontrarse en condición de contrato.
- Que haya sido destacado o haya realizado permuta que lo ha transferido al distrito de Ate en los últimos dos años.
- Que dediquen más del 50% de sus horas lectivas al dictado de otras áreas diferentes a las Ciencias Sociales.
- Que en el último año no haya hecho docencia sino que se haya dedicado a otras actividades, por ejemplo carga administrativa.

3.3. Operacionalización de variables

Tabla 3

Operacionalización de variables en función a las dimensiones

Variables	Dimensiones	Indicadores
Argumentos teóricos de la evaluación del aprendizaje	Teoría directa Teoría interpretativa Teoría constructivista	Respuesta a los ítems correspondientes
Gestión de la evaluación del aprendizaje	Propósitos de la evaluación Proceso de la evaluación Momentos de la evaluación Agentes evaluadores	Respuesta a los ítems correspondientes

Nota: Muestra=51

3.4. Técnicas para la recolección de datos

3.4.1 Descripción de los instrumentos

Técnicas de la investigación documental

- **Recolección de información:** Búsqueda y apilamiento de la información a través de la técnica del fichaje.
- **Revisión bibliográfica y hemerográfica:** Lectura y análisis de documentos, búsqueda de conceptos y teorías sobre el problema de estudio.
- **Paráfrasis:** Interpretación y explicación en forma crítica de los textos y documentos oficiales, y de los artículos hemerográficos.
- **Contrastación:** Determinación de niveles de correspondencia o no entre los tipos de datos obtenidos.

Técnicas de investigación de campo

- **Encuesta tipo Likert:** Dado que el objetivo de la investigación es indagar sobre los *argumentos teóricos de la evaluación del aprendizaje*, objetivo de carácter implícito, usados por los profesores, como son las teorías directa, interpretativa y constructivista, se opta por utilizar una encuesta tipo Likert. El instrumento consta de 18 afirmaciones que se solicitó a los docentes del área de

Ciencias Sociales atribuirle un valor en una escala de cinco valores: Siempre, casi siempre, a veces, casi nunca y nunca. En este caso van de situaciones frecuentes a situaciones de escasa frecuencia. Este instrumento es de construcción propia.

- **Ficha de observación:** Es un instrumento de observación no participante y estructurada, recoge cada uno de los indicadores que expresan las variables. La observación se realizó a 51 docentes de Ciencias Sociales en la jurisdicción de Ate durante sus labores pedagógicas en el aula. Consta de 24 conductas observables relacionadas a la variable *gestión de la evaluación del aprendizaje*. Fueron contruidos en un lenguaje sencillo y claro. Este instrumento es de construcción propia.

3.4.2. Confiabilidad y validez de los instrumentos

Los instrumentos fueron validados por una junta de expertos. También se tuvo un focus group necesario para validar la estructura, pertinencia, coherencia y operatividad de los instrumentos una vez revisados. Ambos instrumentos fueron sometidos a los procedimientos estadísticos de análisis de confiabilidad y validez que se presentan a continuación:

Análisis de confiabilidad

A continuación se detallan los resultados obtenidos con el fin de evaluar la confiabilidad de los instrumentos utilizados y de este modo poder obtener conclusiones certeras. La tabla 4 muestra la confiabilidad estadística (.884), expresada por el Alfa de Cronbach, obtenida a través del análisis estadístico; se observa una alta confiabilidad para el instrumento 1 referido a la gestión de la evaluación del aprendizaje. Por otra parte, la Tabla 5 muestra los índices de consistencia interna para las dimensiones del instrumento 1.

Tabla 4

Confiabilidad del Instrumento 1

Instrumento 1	Media	Desviación Estándar	N° elementos	Alfa de Cronbach
Gestión de la evaluación del aprendizaje	21.51	8.792	24	.884

Nota: Muestra=51

Tabla 5

Consistencia interna de las dimensiones del Instrumento 1

Dimensiones	Media	Alfa de Cronbach
Propósito	.784	.734
Procesos	.791	.610
Momentos	1.059	.593
Agentes evaluadores	.951	.780

Nota: Muestra=51

La Tabla 6 muestra la confiabilidad (.835), expresada por el Alfa de Cronbach, obtenida a través del análisis estadístico; se observa una confiabilidad alta para el instrumento 2 referido a los argumentos teóricos de los docentes sobre la evaluación del aprendizaje. Por otra parte, la Tabla 7 muestra los índices de consistencia interna para las dimensiones del instrumento 2.

Tabla 6

Confiabilidad del Instrumento 2

Instrumento 2	Media	Desviación Estándar	Nº elementos	Alfa de Cronbach
Argumentos teóricos de los docentes sobre la evaluación del aprendizaje	120.08	14.304	36	.835

Nota: Muestra=51

Tabla 7

Consistencia interna de las dimensiones del Instrumento 2

Dimensiones	Media	Alfa de Cronbach
Teoría Directa	2.665	.852
Teoría Interpretativa	3.319	.660
Teoría Constructivista	4.023	.937

Nota: Muestra=51

3.4.2.2. Validez de constructo mediante el análisis test-subtest

Se exponen a continuación los resultados obtenidos en el análisis de las características psicométricas del instrumento 1, se realizó el análisis de la correlación ítem-test corregido.

Tabla 8

Análisis de ítems del Instrumento 1

Ítem	Media	Desviación Estándar	Análisis R-itc
Ítem 1	1.39	.568	.677
Ítem 2	1.10	.806	.589
Ítem 3	.57	.781	.706
Ítem 4	.53	.612	.358
Ítem 5	.57	.608	.491
Ítem 6	.55	.642	.291
Ítem 7	1.10	.878	.571
Ítem 8	.57	.671	.638
Ítem 9	.84	.731	.332
Ítem 10	.47	.703	.582
Ítem 11	.75	.560	.252
Ítem 12	1.02	.761	.226
Ítem 13	1.51	.674	.470
Ítem 14	.71	.701	.505
Ítem 15	.65	.594	.494
Ítem 16	.67	.683	.552
Ítem 17	1.57	.671	.264
Ítem 18	1.25	.744	.366
Ítem 19	.90	.806	.599
Ítem 20	.67	.792	.630
Ítem 21	.67	.739	.484
Ítem 22	.55	.783	.536
Ítem 23	1.63	.564	.329
Ítem 24	1.29	.642	.409

Nota. Muestra=51

La evaluación del análisis de ítems del Instrumento 1 presentada en la Tabla 8 indica que en el análisis inicial (realizado con los ítems) se observó que todos ellos alcanzan correlaciones significativas y superiores a .20, logrando cumplir con el criterio matemático solicitado; además se aprecia que la confiabilidad (estimada con el estadístico Alfa de Cronbach) es de .884, estos resultados permiten concluir que la escala conformada por los 24 ítems sería fiable (>.70) y válida.

Tabla 9

Análisis de ítems del Instrumento 2

Ítem	Media	Desviación Estándar	Análisis R-itc
Ítem 1	3.53	1.120	.477
Ítem 2	3.39	1.168	.462
Ítem 3	2.51	1.189	.334
Ítem 4	2.18	1.090	.246
Ítem 5	1.94	.904	.279
Ítem 6	2.04	.958	.233
Ítem 7	3.16	1.155	.358
Ítem 8	2.53	1.206	.286
Ítem 9	2.43	1.100	.374
Ítem 10	2.45	1.205	.278
Ítem 11	3.18	1.396	.332
Ítem 12	2.65	1.293	.318
Ítem 13	3.76	.992	.532
Ítem 14	4.02	.883	.377
Ítem 15	3.80	.849	.403
Ítem 16	.386	.960	.349
Ítem 17	3.24	1.176	.360
Ítem 18	2.67	1.089	.219
Ítem 19	2.16	1.065	.359
Ítem 20	2.94	1.085	.400
Ítem 21	3.92	.868	.308
Ítem 22	3.35	1.036	.348
Ítem 23	2.04	1.166	.237
Ítem 24	4.06	.645	.388
Ítem 25	4.00	1.039	.303
Ítem 26	3.18	1.108	.277
Ítem 27	4.06	.925	.318
Ítem 28	3.94	.858	.455
Ítem 29	4.31	.969	.364
Ítem 30	4.08	.868	.465
Ítem 31	4.22	.901	.486
Ítem 32	4.02	1.010	.313
Ítem 33	3.86	.960	.345
Ítem 34	4.12	.909	.388
Ítem 35	4.37	.871	.417
Ítem 36	4.12	.816	.493

Nota. Muestra=51

La evaluación del análisis de ítems del Instrumento 2 presentada en la Tabla 9 indica que en el análisis inicial (realizado con los ítems) se observó que todos ellos alcanzan correlaciones significativas y superiores a .20, logrando cumplir con el criterio matemático solicitado; además se aprecia que la confiabilidad (estimada con el estadístico Alfa de Cronbach) es de .835, estos resultados permiten concluir que la escala conformada por los 36 ítems sería fiable ($>.70$) y válida.

3.5. Técnicas para el procesamiento y análisis de los datos

El procesamiento de la información se realizó con ayuda del SPSS, el mismo que teniendo en cuenta las características de la muestra y el nivel de relación de las variables, ha priorizado obtener la siguiente información: Media, desviación estándar, varianza de la muestra, rango máximo y mínimo a nivel de estadística descriptiva para hallar la correlación de las variables. Se esperó que en todas las pruebas estadísticas el nivel de significancia fuese el más óptimo para sustentar las hipótesis de estudio.

3.5.1. Análisis de contraste de normalidad o bondad de ajuste, prueba de homogeneidad de varianzas

En los siguientes párrafos se exponen los resultados obtenidos en el análisis de las puntuaciones de ambas variables y sus dimensiones. Esta evaluación es importante pues delimitó los

estadísticos utilizados para la parte inferencial y de ese modo respondió a las hipótesis planteadas en la presente investigación, para ello se utilizó el estadístico de contraste de normalidad (Kolmogorov-Smirnov) y la prueba de homogeneidad de Varianzas (Prueba F de Levene).

Tabla 10

Prueba de Bondad de Ajuste 1

Variables	Media	Desviación Estándar	Z de Kolmogorov - Smirnov	Sig.
Instrumento 1	21.51	8.792	.898	.396
Propósito	4.71	2.656	1.099	.179
Procesos	4.75	2.529	1.318	.062
Momentos	6.35	2.339	1.117	.165
Agentes Evaluadores	5.71	3.009	1.183	.122

Nota: Muestra=51. $\alpha > .05$ (significativo: distribución normal)

La Tabla 10 resume el comportamiento de las variables de estudio en relación a la distribución en la curva normal; se aprecia que las significancias (α) observadas para la escala total y las dimensiones componentes fueron mayores a .05 por lo que se puede afirmar que las distribuciones observadas se ajustan a la curva normal.

Tabla 11.

Prueba de Bondad de Ajuste 2

Variables	Media	Desviación Estándar	Z de Kolmogorov–Smirnov	Sig.
Instrumento 2	119.96	14.404	.926	.358
Teoría Directa	31	8.002	.835	.488
Teoría Interpretativa	39.63	5.618	.604	.859
Teoría Constructivista	49.33	6.878	1.144	.146

Nota: Muestra=51. $\alpha > .05$ (significativo: distribución normal)

La Tabla 11 resume el comportamiento de las variables de estudio en relación a la distribución en la curva normal; se aprecia que las significancias (α) observadas para la escala total y las dimensiones componentes fueron mayores a .05 por lo que se puede afirmar que las distribuciones observadas se ajustan a la curva normal (paramétricas).

Tabla 12

Prueba de Homogeneidad de varianzas 1

Variables	Estadístico de Levene	Sig.
Instrumento 1	.063	.802
Propósito	4.888	.032
Procesos	1.498	.227
Momentos	.025	.876
Agentes Evaluadores	1.977	.166

Nota: Muestra=51. $\alpha > .05$ (significativo: igualdad de varianzas)

La Tabla 12 muestra la prueba de Homogeneidad de Varianzas (estadístico de Levene), se aprecia que una de las significancias (α) es menor al .05 por lo que

se concluye que las varianzas referidas a la dimensión de Propósito son diferentes.

Tabla 13

Prueba de Homogeneidad de varianzas 2

Variables	Estadístico de Levene	Sig.
Instrumento 2	.571	.454
Teoría Directa	.414	.523
Teoría Interpretativa	.009	.925
Teoría Constructivista	1.603	.212

Nota: Muestra=51. $\alpha > .05$ (significativo: igualdad de varianzas)

La Tabla 13 muestra la prueba de Homogeneidad de Varianzas (estadístico de Levene), se aprecia que todas las significancias (α) son mayores a .05 por lo que se concluye que las varianzas referidas al análisis son iguales.

Se concluye tras el análisis de la normalidad y la homocedasticidad que los estadísticos utilizados son de tipo no paramétricos.

3.6. Aspectos éticos

Se respetaron las ideas originales de las fuentes consultadas, así como los datos y resultados que se hallaron en la investigación, cumpliendo con todos los procedimientos técnicos debidamente estipulados por el colegiado científico.

CAPÍTULO IV: RESULTADOS

4.1. Composición y características de la muestra

En la Tabla 14 se puede apreciar que la muestra está compuesta por un 39.2% (20 docentes) correspondiente al sexo femenino y un 60.8% (31 docentes) correspondiente al sexo masculino.

Tabla 14

Composición de la muestra según el género

	Femenino	Masculino
N° de Docentes	20	31

Nota: Muestra=51

Muestra por género

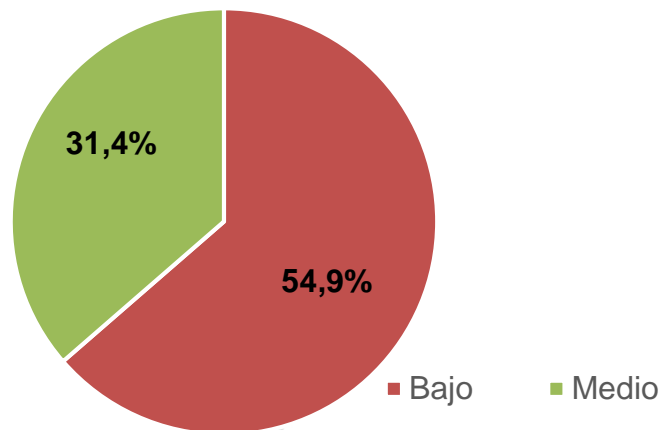


Gráfico 1. Composición de la muestra según el género



4.2. Resultados en Gestión de la evaluación del aprendizaje

Se obtuvo los siguientes resultados:

Tabla 15

Composición de la muestra según la dimensión propósito

N° de Docentes	Propósito		
	Bajo	Medio	Alto
	28	16	7

Nota: Muestra=51

La dimensión propósito se clasifica en tres niveles: Bajo, Medio y Alto. Los puntajes asignados a cada nivel son: Bajo de 1 a 4 puntos, Medio de 5 a 8 puntos y Alto de 9 a 12 puntos. De la muestra evaluada, 28 personas están en el nivel Bajo que corresponde al 54,9%; 16 personas están en el nivel Medio que representa el 31,4%, y 7 docentes en el nivel Alto que representa el 13,7%.

Que se expresa en el siguiente gráfico:

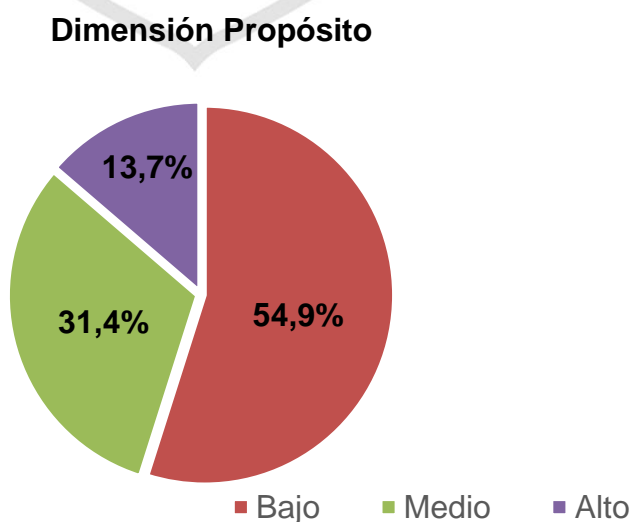


Gráfico 2. Composición de la muestra según la dimensión propósito

Los resultados en la dimensión de *procesos* fueron:

Tabla 16

Composición de la muestra según la dimensión procesos

	Procesos		
	Bajo	Medio	Alto
N° de Docentes	29	16	6

Nota: Muestra=51.

La dimensión procesos se clasifica en tres niveles: Bajo, Medio y Alto; los puntajes asignados a cada nivel son: Bajo de 1 a 4 puntos, Medio de 5 a 8 puntos y Alto de 9 a 12 puntos. De la muestra evaluada 29 personas están en el nivel bajo que corresponden al 56,9%; 16 personas están en el nivel medio que representan el 31,4%, y 6 docentes en el nivel alto que representan el 11.8%.

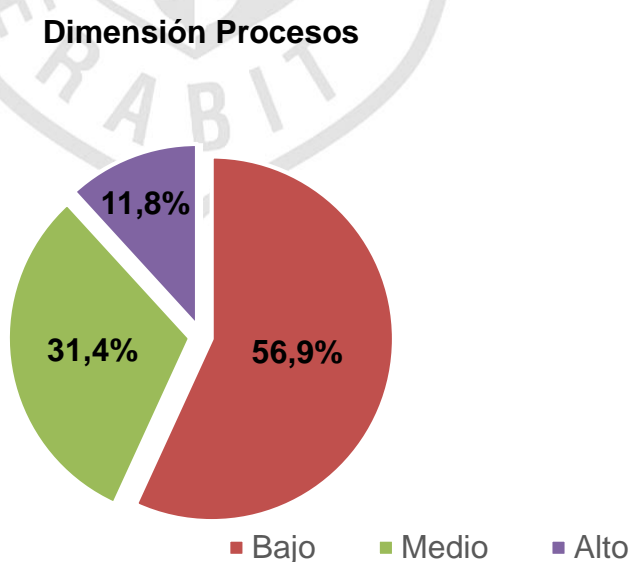


Gráfico 3. Composición de la muestra según la dimensión procesos

Los resultados en la dimensión de *momentos* fueron:

Tabla 17

Composición de la muestra según la dimensión momentos

	Momentos		
	Bajo	Medio	Alto
N° de Docentes	16	25	10

Nota: Muestra=51.

La dimensión *momentos* se clasifica en tres niveles: Bajo, Medio y Alto; los puntajes asignados a cada nivel son: Bajo de 1 a 4 puntos, Medio de 5 a 8 puntos y Alto de 9 a 12 puntos. De la muestra evaluada 16 personas están en el nivel bajo que corresponden al 31.4%; 25 personas están en el nivel medio que representan el 49.0%, y 10 docentes en el nivel alto que representan el 19.6%.

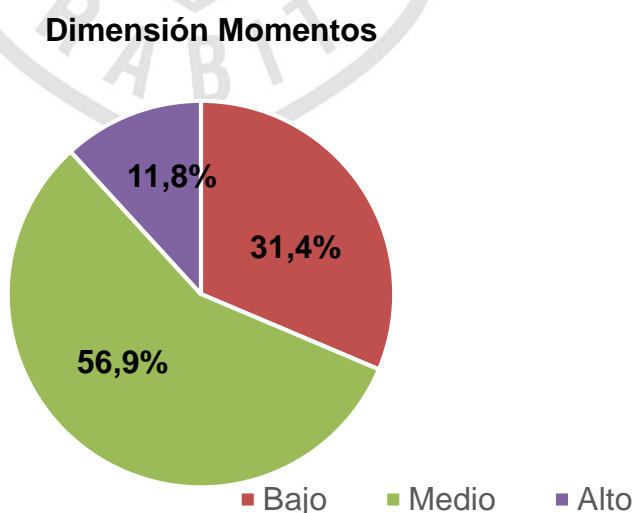


Gráfico 4. Composición de la muestra según la dimensión momentos

Los resultados en la dimensión de *agentes evaluadores* fueron:

Tabla 18

Composición de la muestra según la dimensión agentes evaluadores

	Agentes Evaluadores		
	Bajo	Medio	Alto
N° de Docentes	23	19	9

Nota: Muestra=51.

La dimensión agentes evaluadores se clasifica en tres niveles que son Bajo, Medio y Alto; los puntajes asignados a cada nivel son: Bajo de 1 a 4 puntos, Medio de 5 a 8 puntos y Alto de 9 a 12 puntos. De la muestra evaluada 23 personas están en el nivel bajo que corresponden al 45.1%; 19 personas están en el nivel medio que representan el 37.3%, y 9 docentes en el nivel alto que representan el 17.6%.

Dimensión Agentes Evaluadores

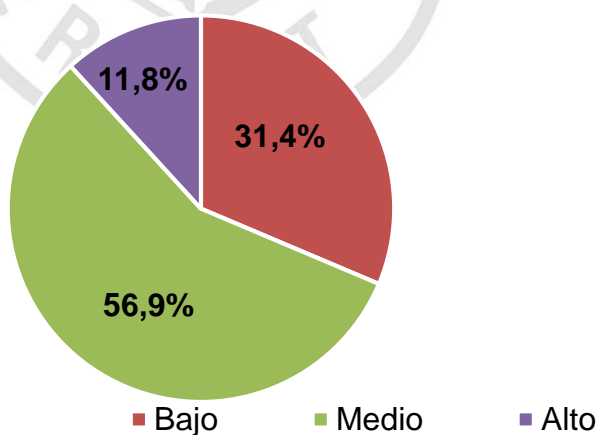


Gráfico 5. Composición de la muestra según la dimensión agentes evaluadores

Respecto al nivel de gestión alcanzado a partir del recojo de información en el instrumento 1 los resultados fueron:

Tabla 19

Composición de la muestra según el instrumento 1

	Gestión de la evaluación del aprendizaje		
	Bajo	Medio	Alto
N° de Docentes	16	29	6

Nota: Muestra=51.

La composición de muestra del Instrumento 1. Gestión de la evaluación de los aprendizajes de los docentes se ha clasificado en tres niveles: Bajo, Medio y Alto; los puntajes asignados a cada nivel son: Bajo de 1 a 16 puntos, Medio de 17 a 32 puntos y Alto de 33 a 48 puntos. De la muestra evaluada 16 personas están en el nivel bajo que corresponden al 31.4%; 29 están en el nivel medio que representan el 56.9%, y 6 docentes en el nivel alto que representan el 11.8%.

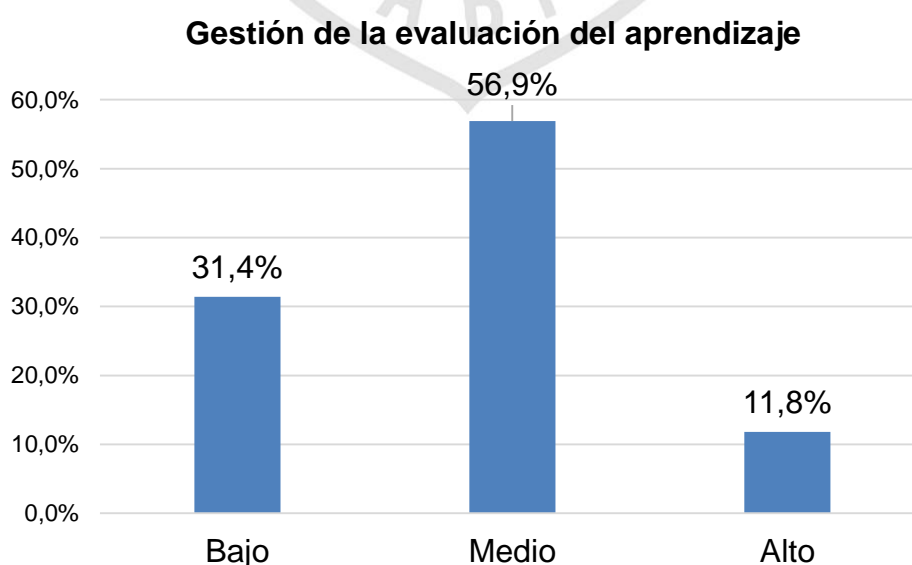


Gráfico 6. Composición de la muestra según la gestión de la evaluación del aprendizaje

4.3. Resultados en argumentos teóricos de los docentes sobre la evaluación del aprendizaje

Los resultados en la dimensión de la teoría directa fueron:

Tabla 20

Composición de la muestra según la teoría directa

	Teoría Directa		
	Bajo	Medio	Alto
N° de Docentes	5	40	6

Nota: Muestra=51.

La dimensión teoría directa se clasifica en tres niveles: Bajo, Medio y Alto; los puntajes asignados a cada nivel son: Bajo de 1 a 20 puntos, Medio de 21 a 40 puntos y Alto de 41 a 46 puntos. De la muestra evaluada 5 personas están en el nivel bajo que corresponden al 9.8%; 40 están en el nivel medio que representan el 78.4%, y 6 docentes en el nivel alto que representan el 11.8%.

Teoría Directa

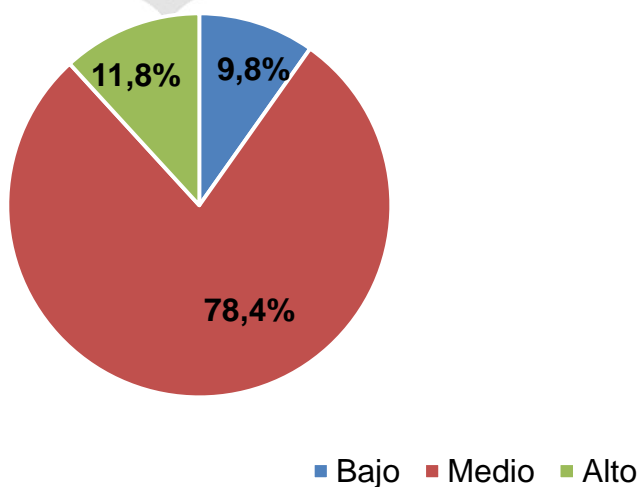


Gráfico 7. Composición de la muestra según la teoría directa

Los resultados en la dimensión de la teoría interpretativa fueron:

Tabla 21

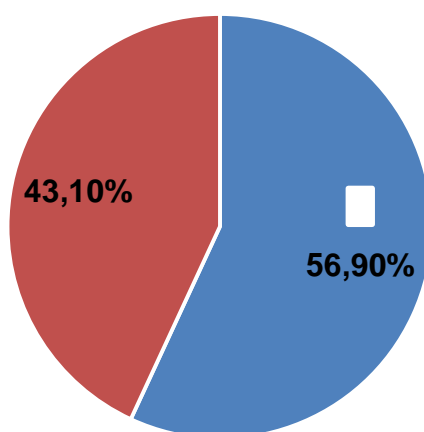
Composición de la muestra según la teoría interpretativa

	Teoría Interpretativa		
	Bajo	Medio	Alto
N° de Docentes	0	29	22

Nota: Muestra=51.

La dimensión teoría interpretativa se clasifica en tres niveles: Bajo, Medio y Alto; los puntajes asignados a cada nivel son: Bajo de 1 a 20 puntos, Medio de 21 a 40 puntos y Alto de 41 a 46 puntos. De la muestra evaluada 0 personas están en el nivel bajo que corresponden al 0%; 29 están en el nivel medio que representan el 56.9%, y 22 docentes en el nivel alto, que representan el 43.1%.

Teoría Interpretativa



■ Medio ■ Alto

Gráfico 8. Composición de la muestra según la teoría interpretativa

Los resultados en la dimensión teoría constructivista fueron:

Tabla 22

Composición de la muestra según la teoría constructivista

	Teoría Constructivista		
	Bajo	Medio	Alto
N° de Docentes	1	1	49

Nota: Muestra=51

La dimensión teoría constructivista se clasifica en tres niveles: Bajo, Medio y Alto; los puntajes asignados a cada nivel son Bajo de 1 a 20 puntos, Medio de 21 a 40 puntos y Alto de 41 a 46 puntos. De la muestra evaluada 1 persona está en el nivel bajo que corresponde al 2%; 1 está en el nivel medio que representa el 2%, y 49 docentes se encuentran en el nivel alto que representan el 96.1%.

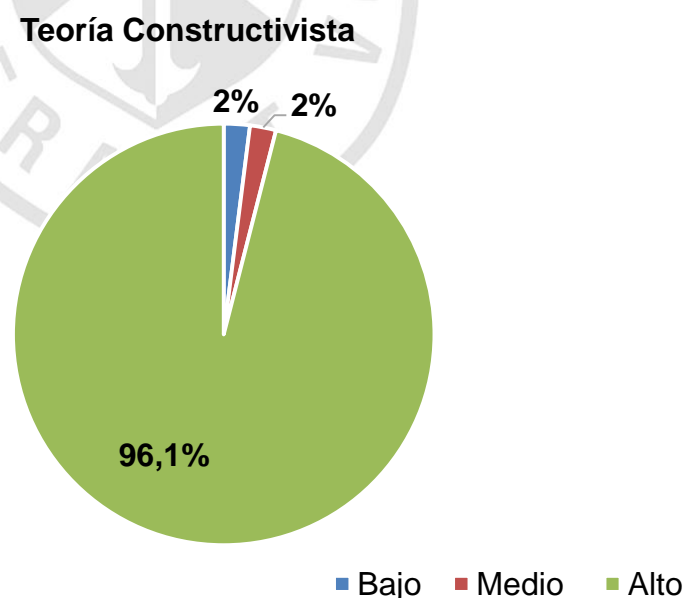


Gráfico 9. Composición de la muestra según la teoría constructivista

4.4. Evaluación, contrastación y respuesta de las hipótesis general y específicas del estudio

4.1.1. Prueba de hipótesis general

Ho: No existe correlación entre los argumentos teóricos de la evaluación del aprendizaje y la gestión de la evaluación del aprendizaje.

H1: Existe correlación entre los argumentos teóricos de la evaluación del aprendizaje y la gestión de la evaluación del aprendizaje.

Tabla 23

Correlación entre los argumentos teóricos de la evaluación del aprendizaje y la gestión de la evaluación del aprendizaje

		Gestión Evaluación	Argumentos Teóricos
Rho de Spearman	Coeficiente de correlación	1,000	-,390
	Sig. (bilateral)	.	,005
	N	51	51
	Coeficiente de correlación	-,390	1,000
	Sig. (bilateral)	,005	.
	N	51	51

Nota: Muestra = 51; $\alpha < .05$ (significativo: hay relación)

La tabla 23 manifiesta la relación existente entre las variables gestión de la evaluación del aprendizaje y los argumentos teóricos de la evaluación del aprendizaje. Podemos apreciar que el valor de α es menor al valor teórico esperado (.05), por lo tanto se rechaza la hipótesis nula y se acepta que existe una correlación entre las variables de estudio, la cual es negativa y baja (-.390). Por lo tanto, queda comprobado el H1: Existe correlación entre los *argumentos teóricos de la evaluación del aprendizaje* y la *gestión de la evaluación del aprendizaje*.



4.1.2. Prueba de hipótesis específicas

En esta parte del estudio se muestran los resultados que permitirán responder a las preguntas específicas de la investigación y se procederá a rechazar o aceptar las hipótesis nulas (según sea el caso).

Contrastación de la hipótesis específica 1.

H₀: No existe correlación entre los argumentos teóricos de la evaluación del aprendizaje y la dimensión propósito.

H₁: Existe correlación entre los argumentos teóricos de la evaluación del aprendizaje y la dimensión propósito.

Tabla 24

Correlación entre los argumentos teóricos de la evaluación del aprendizaje y la dimensión propósito

		Dimensión Propósito	Argumentos Teóricos
Rho de Spearman	Coeficiente de Dimensión Propósito	1,000	-,341
	Sig. (bilateral)	.	,014
	N	51	51
Rho de Spearman	Coeficiente de Argumentos Teóricos	-,341	1,000
	Sig. (bilateral)	,014	.
	N	51	51

Nota: Muestra = 51; $\alpha < .05$ (significativo: hay relación)

La tabla 24 manifiesta la relación existente entre la dimensión propósito y los argumentos teóricos de la evaluación del aprendizaje. Podemos apreciar que el valor de α es menor al valor teórico esperado (.05), por lo tanto se rechaza la hipótesis nula y se acepta que existe una correlación entre las variables mencionadas, la cual es negativa y baja (-.341). Por lo tanto, queda comprobado el H1: existe correlación entre los *argumentos teóricos de la evaluación del aprendizaje* y la *dimensión propósito*.



Contrastación de la hipótesis específica 2.

H₀: No existe correlación entre los argumentos teóricos de la evaluación del aprendizaje y la dimensión procesos.

H₁: Existe correlación entre los argumentos teóricos de la evaluación del aprendizaje y la dimensión procesos.

Tabla 25

Correlación entre los argumentos teóricos de la evaluación del aprendizaje y la dimensión procesos

		Procesos	Argumentos Teóricos
Rho de Spearman	Procesos	Coeficiente de correlación	1,000
		Sig. (bilateral)	-,213
		N	51
Argumentos Teóricos	Argumentos Teóricos	Coeficiente de correlación	-,213
		Sig. (bilateral)	,133
		N	51

Nota: Muestra = 51; $\alpha < .05$ (significativo: hay relación)

La tabla 25 manifiesta la relación existente entre la dimensión procesos y los argumentos teóricos de la evaluación del aprendizaje. Podemos apreciar que el valor de α es mayor al valor teórico esperado (.05), por lo tanto se acepta la hipótesis nula y se rechaza que exista alguna correlación entre las variables mencionadas. Por lo tanto, queda comprobado el H₁: Existe correlación entre los *argumentos teóricos de la evaluación del aprendizaje* y la *dimensión procesos*.

Contrastación de la hipótesis específica 3.

H₀: No existe correlación entre los argumentos teóricos de la evaluación del aprendizaje y la dimensión momentos.

H₁: Existe correlación entre los argumentos teóricos de la evaluación del aprendizaje y la dimensión momentos.

Tabla 26

Correlación entre los argumentos teóricos de la evaluación del aprendizaje y la Dimensión Momentos

		Argumentos	
		Momentos	Teóricos
Rho de Spearman	Momentos	Coeficiente de correlación	1,000
		Sig. (bilateral)	,012
	N		51
	Argumentos Teóricos	Coeficiente de correlación	-,350
Sig. (bilateral)		,012	.
N		51	

Nota: Muestra = 51; $\alpha < .05$ (significativo: hay relación)

La tabla 26 manifiesta la relación existente entre la dimensión momentos y los argumentos teóricos de la evaluación del aprendizaje. Podemos apreciar que el valor de α es menor al valor teórico esperado (.05), por lo tanto se rechaza la hipótesis nula y se acepta que existe una correlación entre las variables mencionadas, la cual es negativa y baja (-.350). Por lo tanto, queda comprobado el H₁: Existe correlación entre los argumentos teóricos de la evaluación del aprendizaje y la dimensión momentos.

Contrastación de la hipótesis específica 4.

H₀: No existe correlación entre los argumentos teóricos de la evaluación del aprendizaje y la dimensión agentes evaluadores.

H₁: Existe correlación entre los argumentos teóricos de la evaluación del aprendizaje y la dimensión agentes evaluadores.

Tabla 27

Correlación entre los argumentos teóricos de la evaluación del aprendizaje y la dimensión agentes evaluadores

		Agentes Evaluadores	Argumentos Teóricos
Rho de Spearman	Agentes Evaluadores	Coeficiente de correlación	1,000
		Sig. (bilateral)	-,407
		N	51
Rho de Spearman	Argumentos Teóricos	Coeficiente de correlación	-,407
		Sig. (bilateral)	,003
		N	51

Nota: Muestra = 51; $\alpha < .05$ (significativo: hay relación)

La tabla 27 manifiesta la relación existente entre la dimensión agentes evaluadores y los argumentos teóricos de la evaluación del aprendizaje. Podemos apreciar que el valor de α es menor al valor teórico esperado (.05), por lo tanto se rechaza la hipótesis nula y se acepta que existe una correlación entre las variables mencionadas, la cual es negativa y muy baja (-.450). Por lo tanto, queda comprobado el H₁: Existe correlación entre los argumentos teóricos de la evaluación del aprendizaje y la dimensión agentes evaluadores.

CAPÍTULO V: DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

5.1. Discusión

Los resultados de la investigación describen un tipo de relación inversa entre la Argumentación (teorías implícitas) asumida por el docente al momento de evaluar y la práctica de la Gestión de la evaluación de los aprendizajes; este resultado nos dice que cuanto mejor es la gestión de la evaluación de los aprendizajes de los docentes, estos asumen (expresan) en menor medida los argumentos de la teoría directa e interpretativa de la evaluación; esta proposición permite asegurar que los docentes (muestra de la investigación) asumen los argumentos relacionados a la teoría directa e interpretativa de la evaluación; este hecho, según explican los resultados encontrados, presenta una gestión poco eficiente en torno a la evaluación de los aprendizajes. A partir de esta inferencia podemos señalar que los docentes, materia de la investigación, han priorizado comportamientos de evaluación relacionadas a la *teoría directa* que, según Pozo, et al. (2006), busca la reproducción de la información o los

aprendizajes con aproximaciones cada vez más fieles, completas o precisas de la realidad o del conocimiento que tiene que ser aprendido. En torno a la *teoría interpretativa*, practicar en la evaluación la búsqueda de la verdad aunque nunca pueda llegar a ello el estudiante. Asumir estas teorías no asegura un proceso efectivo en la gestión de la evaluación de los aprendizajes. Asegurar que los docentes asumen las teorías antes señaladas es contraproducente en el sistema educativo oficial, en la medida que, según (Arévalo, 2009), luego de un proceso de investigación a docentes de secundaria de Lima Metropolitana se llegó a la siguiente conclusión:

Se identificó el predominio de la teoría directa también en la evaluación del aprendizaje principalmente en aspectos de nivel práctico como al elaborar los instrumentos de evaluación, al formular tipos de preguntas, al valorar los resultados en el uso de la información y en la determinación de los momentos para evaluar (p. 102).

La Gestión docente en la evaluación de los aprendizajes de los sujetos que componen la muestra de la investigación antes citada, predomina en los argumentos de la teoría directa. Esta teoría asegura que la simple exposición al contenido u objeto de aprendizaje garantiza el resultado, concebido como una reproducción fiel de la información y expresada en la evaluación del aprendizaje. Implica que el docente a partir de la evaluación busque la fiel reproducción de los contenidos enseñados,

asume que aprender es memorizar, por lo que este contexto genera mayor probabilidad de fracaso escolar.

Cuando se relacionó la variable Argumentos constructivistas y la Gestión de evaluación de los aprendizajes, los resultados presentan una relación directa entre ellos; por consiguiente, nos dice que cuando mejor es la gestión de la evaluación del aprendizaje no necesariamente asumen argumentos de la teoría constructivista en el marco predominante sobre la evaluación.

Este tipo de relación entre los argumentos asumidos por los docentes y su gestión evaluativa en el aula expresan una realidad compleja y de difícil explicación, en vista que los argumentos (llámense también teorías implícitas o concepciones) son poco accesibles, se entremezclan con datos irrelevantes, poco numerables y temporalmente dispersos. Los procesos de recuperación se dificultan extraordinariamente y las posibilidades de error se incrementan (Peterson y Beach: 1967, citado por Rodrigo: 1985, p.147).

La investigación ha priorizado el uso de constructos e instrumentos con un alto grado de validez y confiabilidad para reducir el sesgo y la subjetividad de este tipo de investigaciones donde los referentes teóricos se convierten en objeto de investigación y están asociados a conductas que realizan los docentes en el aula.

El hallazgo de relaciones directas e inversas permite incrementar el entendimiento de cómo se relacionan los argumentos con la práctica de gestión de la evaluación, corroborando que las teorías implícitas y las creencias de los docentes representan el amplio acervo de conocimiento que poseen y que afectan su planificación, pensamientos y decisiones interactivas (Jáuregui, Carrasco y Montes: 2004, p.26).

Aunque la investigación ha podido hallar el tipo de relación que existe entre las variables expuestas y de esa manera resolver el objetivo de la misma, hay datos adicionales como las que se obtuvieron de la observación de la práctica de gestión de la evaluación del aprendizaje en las aulas que se enmarcaron en comportamientos coincidentes y repetitivos; siendo los predominantes: Solo el docente evalúa, se evalúa siempre al final de la sesión, evaluar implica hacer preguntas donde predomina el ¿Qué? ¿Quiénes? ¿Cuándo? Interrogantes orientadas a solicitar respuestas de reproducción fiel a lo enseñado y sobre el objeto de evaluación prioriza evaluar el contenido conceptual.

El hecho que un docente asuma un tipo de argumento asociado a la evaluación de los aprendizajes, necesariamente está relacionado a la práctica recurrente de lo que hace cotidianamente en sus sesiones de aprendizaje. Aquellas actividades pedagógicas que le dan resultado y que promueve, difunde y gestiona constantemente se convierten en rutinarias, legitimándose con el tiempo, y transformándose, a la vez, en el fundamento o marco teórico “práctico” que explican las acciones

evaluadoras en el aula. Al respecto, Rodrigo (1985) dice que “Las teorías implícitas al igual que los esquemas se adquieren a partir de las experiencias personales en situaciones recurrentes...”. (p.152)

La investigación ha corroborado que, predominantemente, los docentes han asumido un marco teórico de la *teoría directa e interpretativa*, aunque su gestión ha rebasado el marco teórico. Esto nos dice que un docente, aunque no tenga la claridad explícita de ¿Cómo evaluar? Dispone de suficiente información implícita que transforma lo rutinario en supuestos teóricos sólidos que le permiten hacer, pero no necesariamente decir lo que hace, allí está la dificultad en asumir un marco teórico único.

5.2. Conclusiones

- Existe una relación inversa entre la *Gestión de la evaluación del aprendizaje* con las *teorías directa e interpretativa*. Por otra parte no existe una relación con la Teoría Constructivista, sin embargo, sus rangos varían de forma directa.
- Existe una relación inversa entre los propósitos de la *gestión de la evaluación del aprendizaje* con las *teorías directa e interpretativa*. Por otra parte no existe una relación con la *teoría constructivista*, sin embargo, sus rangos varían de forma directa.
- Existe una relación inversa entre los procesos de la *gestión de la evaluación del aprendizaje* con la *teoría interpretativa*. Por otra parte

no existe una relación con la *teoría directa* ni la *constructivista*; sin embargo, sus rangos varían de forma inversa y directa respectivamente.

- Existe una relación inversa entre los momentos de la *gestión de la evaluación del aprendizaje* con las *teorías directa e interpretativa*. Por otra parte no existe una relación con la *teoría constructivista*, sin embargo, sus rangos varían de forma directa.
- Existe una relación inversa entre los *agentes evaluadores* de la *gestión de la evaluación del aprendizaje* con las *teorías directa e interpretativa*. Por otra parte no existe una relación con la *teoría constructivista*; sin embargo, sus rangos varían de forma directa.

5.3. Recomendaciones

- La efectividad del instrumento denominado “encuesta a docentes sobre los argumentos teóricos en torno a la evaluación del aprendizaje” utilizado en esta investigación y de elaboración propia, puede ser útil para diagnosticar el marco teórico que prima en las concepciones de los docentes sobre la evaluación de los aprendizajes, permitiendo no sólo la visibilización de los conocimientos previos, sino listar los principios, reglas, rasgos en la mentalidad del docente sobre esta variable.

- Desde los gobiernos locales y regionales promover la investigación sobre las concepciones de los docentes, el descubrimiento de teorías implícitas en torno a motivación, transferencia de competencias y evaluación sobre el aprendizaje, que permitirá acercarnos a los problemas reales que debe intervenir el Estado y la empresa pública para mejorar los estándares de enseñanza–aprendizaje en el aula.
- Modificar las estrategias de capacitación y actualización docente por jornadas de reflexión colegiadas en torno a la vida cotidiana del maestro en su actividad pedagógica, rescatando e identificando las teorías implícitas y su posterior cambio. Recomendamos que la reflexión sea la estrategia recurrente para deconstruir y reconstruir en el docente su experiencia pedagógica, esto dará mayor posibilidad que ocurra el cambio conceptual, necesario para la transformación de la educación nacional.
- Las concepciones involucran también paradigmas, esta última la entendemos como un modelo que diseña nuestros pensamientos y decisiones, y que es una potente, quizá la única, herramienta cognitiva que dispone el docente para observar, planificar, modificar y evaluar la acción pedagógica, por lo que es necesario que cada institución la indague.

- La cultura del aprendizaje, fuera de los espacios educativos institucionales, está cambiando aceleradamente. La introducción de escenarios virtuales, el predominio de vínculos entre los estudiantes a través de redes sociales, el replanteamiento del progreso asociado a la tecnología, la abundante información a procesar y la exigencia de producir información, como una forma de existencia, hace necesario que el profesor replantee sus argumentos (teorías implícitas) porque está demostrado que las representaciones implícitas sirven para contextos rutinarios, pero no para situaciones nuevas. La educación formal dada por los docentes (transferencias de teorías implícitas) podría entorpecer los procesos de información necesarios en los estudiantes para producir desarrollo en todas sus dimensiones.
- Es urgente ampliar esta investigación en identificar el origen de los argumentos directos e interpretativos que los docentes disponen en el marco de la evaluación de los aprendizajes. En vista que los argumentos están relacionados a la gestión evaluativa, implica tomar decisiones eficaces en la modificación de los procedimientos que impiden que el estudiante pueda lograr su aprendizaje.
- Resultaría valioso compartir los resultados de la investigación para su posterior análisis, los maestros de instituciones educativas necesitan reflexionar sobre sus propios argumentos, esta estrategia metacognitiva podría generar cambios en la concepción del maestro, que por efecto podría modificar cambios en la forma de enseñar y de evaluar.

FUENTES DE INFORMACIÓN

Referencias bibliográficas:

- Artur, N. (2000). *Evaluación en la educación secundaria: elementos para la reflexión y recursos para la crítica*. Barcelona: Editorial GRAÓ.
- Ausubel, D. (1976). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo* (Trad. de R. Helier). México: Editorial Trillas S.A. Original publicado en 1968.
- Ausubel, D. Novak, J. y Hanesian, H. (1995). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo* (Trad. de M. Sandoval, 8a. Reimp.). México: Editorial Trillas. Original publicado en 1968.
- Benejam, P., Berges, L., Martorell, J., Hernández, X., Iglesias, J., Loste, A., et al. (2002). *Las ciencias sociales: concepciones y procedimientos*. Barcelona: Editorial GRAÓ.
- Bixio, C. (2006) *Cómo planificar y evaluar en el aula: Propuestas y ejemplo* (4a. reimp.). Santa Fe–Argentina: Homo Sapiens Ediciones.
- Bloom, B. (1990). *Taxonomía de los objetivos de la educación* (10ma. ed.) Buenos Aires: El Ateneo.

- Bloom, B. y Block J. (1975). *Como aprender para lograr el dominio de lo aprendido* (Trad. de M. Gutiérrez y M. Catalina). Argentina: El Ateneo.
- Bocanegra, B., Gonzales, J. y Castillo, L. (2006). *Evaluación educativa*. Lambayeque: Fondo Editorial Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo.
- Bonvecchio, M. (2006). *Evaluación de los aprendizajes: manual para docentes* (2ª. Ed.). Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- Casanova, A. (2007). *Manual de evaluación educativa* (9ª. Ed., Col. Aula Abierta). Madrid: Editorial La Muralla.
- Casas, L. (2007). *Evaluación de capacidades y valores en la sociedad del conocimiento perspectiva didáctica*. Lima: Grupo Editorial Norma.
- Castillo, S. (2003). *La evaluación educativa y promoción escolar*. Madrid: Editorial Pearson Educación, pp. 1-42.
- Castillo, S. (Coord.).(2002). *Compromisos de la evaluación educativa*. Madrid: Pearson Educación S.A.
- Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación. (2007). *Evaluación en Ciencias Sociales* (Fasc. 3). Lima: Ministerio de Educación.
- Coll, C. (Coord.). (1999). *Psicología de la instrucción: la enseñanza y el aprendizaje en la educación secundaria* (Cuadernos de formación del profesorado N°15). Barcelona: Editorial Horsori – ICE Universitat Barcelona.
- Cubero, R. (2005). *Perspectivas constructivas. La adquisición entre el significado, la interacción y el discurso*. Barcelona: GRAÓ.
- De Bono, E. (2000). *El pensamiento práctico*. Madrid: Ediciones Paidós Ibérica.

- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana.
- El Salvador–Ministerio de Educación (2008). *Evaluación al servicio del aprendizaje: evaluación por competencias* (2ª. Ed.). El Salvador: MINED.
- Gagné, R. y Briggs, L. (1976). *La planificación de la enseñanza: sus principios* (Trad. de J. Brash). México: Trillas.
- García, J. (2000). *Bases pedagógicas de la evaluación* (2ª. Ed.). Madrid: Síntesis.
- Gimeno, J. (1991). *El currículum: una reflexión sobre la práctica* (3ª. Ed.). Madrid: Morata.
- Gimeno, J. (2000). *La pedagogía por objetivos: Obsesión por la eficiencia* (10a. ed.). Madrid: Morata
- Gimeno, J. (2001). *Educar y convivir en la cultura global: las exigencias de la ciudadanía*. Madrid: Morata.
- Gimeno, J. y Pérez, A. (2000). *Comprender y transformar la enseñanza* (9ª. Ed.). Madrid: Morata.
- Llinás, R. (2002). *El cerebro y el mito del yo* (Trad. E. Guzmán, 6a. Reimp.). Bogotá: Editorial Norma.
- Maio, N., Martínez, M., Luque, H. y Díaz, H. (2005). *La evaluación: ¿cómo enfrentar el desafío?* Buenos Aires: Santillana.
- Mateo, J. (2000). *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas* (Cuadernos de educación N° 33). Barcelona: I.C.E. Universitat Barcelona.
- Milán, M. (2006). *La evaluación como un proceso participativo*. Revista pedagógica universitaria, 19
- Ministerio de Educación del Perú. (2001). *Manual para docentes: PLANCAD secundaria*. Lima.

- Ministerio de Educación del Perú. (2007a). *Evaluación en ciencias sociales*. Lima. Dirección General de Educación Básica Regular–Dirección de Educación Secundaria.
- Ministerio de Educación del Perú. (2007b). *Guía de evaluación del aprendizaje* (2a. Ed.). Lima. MINEDU.
- Ministerio de Educación del Perú. (2010a). *Área de formación ciudadana y cívica: Orientaciones para el trabajo pedagógico*. Lima. MINEDU.
- Ministerio de Educación del Perú. (2010b). *Área de historia, geografía y economía: Orientaciones para el trabajo pedagógico*. Lima. MINEDU.
- Ministerio de Educación del Perú. (2010c). *Área de persona, familia y relaciones humanas: Orientaciones para el trabajo pedagógico*. Lima. MINEDU.
- Monereo, C. La autenticidad de la evaluación. En Castelló, M. (Coord) (2009a). *La evaluación auténtica en enseñanza secundaria y universitaria*. Barcelona: Edebé Inova Univesitas
- Monereo, C. (coord.). (2009b). *PISA como excusa. Repensar la evaluación para cambiar la enseñanza*. Barcelona: GRAÓ.
- Monereo, C. y Pozo, J. (Coords). (2005). *La práctica del asesoramiento educativo a examen*. Barcelona: GRAÓ.
- Novak, J. (1982). *Teoría y práctica de la educación* (Trad. de C. Barrio y C. Gonzáles). Madrid: Alianza Editorial.
- Novak, J. (1998). *Conocimiento y aprendizaje: los mapas conceptuales como herramientas facilitadoras para escuelas y empresas* (Trad. de C. Gonzales). Madrid: Alianza Editorial.

- Novak, J. y Gowin, B. (1988). *Aprendiendo a aprender* (Trad. de J. Campanario y E. Campanario). Barcelona: Ediciones Martínez Roca, S.A. Original publicado 1984.
- Pineda, A. (2003). *Evaluación de aprendizaje: guía para instructores* (2ª. Reimp). México: TRILLAS.
- Pontificia Universidad Católica del Perú. *Evaluación educativa*. (8a. Ed. Diploma de segunda especialidad - Facultad de educación, CISE). Lima: PUCP.
- Pozo, J. y Gómez, M. (2001). *Aprender y enseñar ciencia. Del conocimiento cotidiano al conocimiento científico* (3a. ed.). Madrid: Morata.
- Pozo, J. (1997). *Teorías cognitivas del aprendizaje* (5a. ed.). Madrid: Morata.
- Pozo, J. (2003). *Adquisición de conocimiento*. Madrid: Morata.
- Pozo, J. (2008) *Aprendices y maestro: la psicología cognitiva del aprendizaje* (2a. ed.). Madrid: Alianza Editorial.
- Pozo, J. y Pérez, M. (Coords.).(2009). *Psicología del aprendizaje universitario: La formación en competencias*. Madrid: Morata.
- Pozo, J., Gómez, M., Limón, M. y Sanz, A. (1991). *Procesos cognitivos en la comprensión de la ciencia: las ideas de los adolescentes sobre la química* (Número 65). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencias.
- Pozo, J., Scheuer, N., Pérez, M., Mateos, M., Martín, E. y Monserrat de la Cruz. (2006). *Nuevas formas de enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: GRAÓ.

- Pruzzo, V. (2005). *Evaluación curricular: una propuesta para el proyecto curricular institucional*. Buenos Aires: espacio editorial.
- Rodríguez, T., Álvarez, L., Gonzales–Castro, P., Gonzales-Pineda, J., Muñiz, J. Núñez, J. et al. (2006). *La evaluación de aprendizajes*. Madrid: EDITORIAL CCS.
- Rodrigo, M., Rodríguez, A. y Marrero, J. (1993). *Las teorías implícitas: una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Visor.
- Santos, M. (1996). *Evaluación educativa 2: enfoque práctico de la evaluación integral*. (5a. Reimp.). Buenos Aires: Magisterio Río de la Plata
- Savater, F. (1997). *El valor de educar* (2a. ed.). Barcelona: Editorial Ariel, S.A.
- Tobón, S. (2010). *Formación integral y competencias. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación* (3a. ed.). Bogotá: Ecoe Ediciones.

Tesis

- Arévalo, R. (2009). *Teorías de dominio de los docentes sobre el aprendizaje y su expresión en la evaluación de los aprendizajes: un estudio de caso en una Institución Educativa particular de Lima*. (Tesis de Maestría). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima.
- Conti, G. (2012). *Semejanzas y diferencias entre las representaciones explícitas e implícitas sobre la enseñanza en profesores de matemática y Ciencias Sociales del nivel secundario*. (Tesis de Maestría). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima.

Referencias Electrónicas

- Alonso, M., Gil, D. y Martínez, J. (1995). Concepciones sobre la evaluación en la enseñanza de las ciencias. *Alambique*, (4), 6-15. Recuperado de www.uv.es/gil/documentos_enlazados/1995_Concep_evalua.doc
- Aparicio, J. (2007). *Concepciones implícitas del aprendizaje en estudiantes universitarios*. (Tesis de doctor). Universidad Autónoma de Madrid, Madrid. Recuperado de https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/2098/4990_aparicio_serano_jose_alfredo.pdf?sequence=1
- Bautista, A., Pérez, M. y Pozo, J. (2011). Concepciones de profesores de piano sobre la evaluación. *Revista de Educación*, (355), 443-466. Recuperado de http://www.revistaeducacion.educacion.es/re355/re355_19.pdf
- Boatto, Y. Vélez, M. y Bono, A. (2011). Construcción de un cuestionario de dilemas para indagar las concepciones sobre el aprendizaje a partir de la lectura en ingresantes universitarios. *Summa Psicológica UST*, 8 (1), 13-20. Recuperado de <file:///C:/Documents%20and%20Settings/percy/Mis%20documentos/Downloads/Dialnet-ConstruccionDeUnCuestionarioDeDilemasParaIndagarLa-3738106.pdf>
- Bonilla, M., Xóchitl. M. y López, A. (2005). *¿Las concepciones de evaluación de los docentes, están articulados con las epistemologías y el aprendizaje?* Enseñanzas de las ciencias, VII congreso. Recuperado de http://www7.uc.cl/sw_educ/educacion/grecia/plano/html/pdfs/linea_investigacion/Evaluacion_IEV/IEV_001.pdf

- Calatayud, M. (2008). Educaweb.com. Recuperado de <http://www.educaweb.com/noticia/2008/01/28/autoevaluacion-comoestrategia-prendizaje-atender-diversidad-2752/>
- Chamero, M. y Fraile, J. (mayo-junio 2011). Las grandes interrogantes de la evaluación en educación física. *Revista Digital de Educación Física*, 2 (10), 32-53. Recuperado de [file:///C:/Users/PERU/Downloads/Dialnet-LosGrandesInterrogantesDeLaEvaluacionEnEducacionFi-3659990%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/PERU/Downloads/Dialnet-LosGrandesInterrogantesDeLaEvaluacionEnEducacionFi-3659990%20(1).pdf)
- Contreras, S. (2010). Las creencias curriculares de los profesores de ciencias: una aproximación a las teorías implícitas sobre el aprendizaje. *Horizontes Educativos*, 15 (1), 23-36. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/979/97916218003.pdf>
- Fuentes, M. y Monereo, C. (2008). Cómo buscan información en internet los adolescentes. *Investigación en la escuela*. Universidad Autónoma de Barcelona. 45-58. Recuperado de http://www.investigacionenlaescuela.es/articulos/64/R64_4.pdf
- Gómez, V. y Guerra, P. (2012). Teorías implícitas respecto a la enseñanza y el aprendizaje: ¿Existen diferencias entre profesores en ejercicio y estudiantes de pedagogía? *Estudios Pedagógicos*, XXXVIII (1), 25-43. Recuperado de <http://www.scielo.cl/pdf/estped/v38n1/art01.pdf>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. (4a. ed.). México D.F.: Mc Graw-Hill. Recuperado de https://competenciashg.files.wordpress.com/2012/10/sampieri-et-al-metodologia-de-la-investigacion-4ta-edicion-sampieri-2006_ocr.pdf

- Instituto Nacional de Estadística e Informática. (2015). *Perú: síntesis estadística 2015*, Lima. Recuperado de https://www.inei.gov.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/Est/Lib1292/libro.pdf
- Jáuregui, R., Carrasco, L. y Montes, I. (diciembre 2004). Evaluando, evaluando: ¿qué piensa y qué hace el docente en el aula? *Economía y sociedad. CIES*, (54), 26-32. Recuperado de <http://www.old.cies.org.pe/files/ES/bol54/04jauregui.pdf>
- López, W., Escalona, J., Molina, L., Cárdenas, M., Bianchi, G. y Quintero, H. (2012). Las concepciones sobre el aprendizaje y su relación con el rendimiento académico de estudiantes universitarios en los cursos de química. *Educere*, 16 (54), 163-174. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/356/35626160007.pdf>
- Martín, S., Lynch, M., García, M. y Vilanova, S. (2012). Las concepciones sobre evaluación en profesores universitarios de ciencias: dos estudios convergentes. *Actas III Jornadas de Enseñanza e Investigación Educativo en el campo de las Ciencias Exactas y Naturales, facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación*. Universidad Nacional de la Plata. Recuperado de <http://jornadasceyn.fahce.unlp.edu.ar/III2012>
- Ministerio de Educación del Perú. (2005). *Evaluación de los aprendizajes de los estudiantes en la educación básica regular* [Directiva N° 004-VMGP-2005]. Recuperado de <http://www.minedu.gob.pe/normatividad/directivas/DIR-004-2005-VMGP.pdf>

- Ministerio de Educación del Perú (2009). *Diseño curricular nacional de educación básica regular*. Lima. Recuperado de [file:///C:/Users/PERU/Downloads/dcn_2009%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/PERU/Downloads/dcn_2009%20(1).pdf)
- Ministerio de Educación del Perú. (2015) ¿Cuánto aprenden nuestros estudiantes en las competencias evaluadas? Resultados de la ECE 2015, 2º grado de primaria – 2º grado de secundaria. Lima: Unidad de Medición de la Calidad. Recuperado de http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2016/03/resultados_nacionales-ECE-2015.pdf
- Monereo, C. y Pozo, J. (2001). ¿En qué siglo vive la escuela? El reto de la nueva cultura educativa. *Cuadernos de pedagogía* (298), 50, recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Carles_Monereo/publication/39138924_En_que_siglo_vive_la_escuela_el_reto_de_la_nueva_cultura_educativa/links/547a56c00cf2a961e487b0e2.pdf?origin=publication_detail
- Morín, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro* (Trad M. Vallejos-Gomez). París: UNESCO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001177/117740so.pdf>
- OCDE (2014). *Resultados del PISA 2012 en foco: lo que los alumnos saben a los 15 años de edad y lo que pueden hacer con lo que saben*. Recuperado de https://www.oecd.org/pisa/keyfindings/PISA2012_Overview_ESP-FINAL.pdf
- Peme-Aranega, C. Lía de Longhi, A., Baquero, M. Mellado, V., Ruiz, C. (2006). Creencias explícitas e implícitas, sobre la ciencia y su enseñanza y aprendizaje, de una profesora de química de secundaria. *Perfiles*

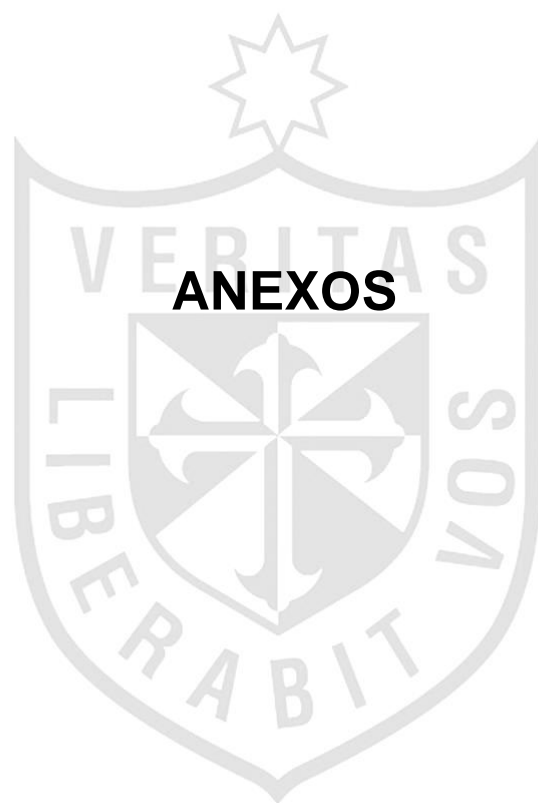
Educativos, XXVIII (114), 131-151. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v28n114/n114a6.pdf>

- Pozo, J. (1999). Más allá del cambio conceptual: el aprendizaje de la ciencia como cambio representacional. *Enseñanza de la Ciencia*, 17 (3), 513-520. Recuperado de <http://www.raco.cat/index.php/ensenanza/article/viewFile/21616/21450>
- Prieto, M. (2008). Creencias de los profesores sobre evaluación y efectos incidentales. *Revista de Pedagogía*, 29 (84), 123-144. Recuperado de <http://www.scielo.org.ve/pdf/p/v29n84/art05.pdf>
- Prieto, M. y Contreras, G. (2008). Las concepciones que orientan las prácticas evaluativas de los profesores: un problema a develar. *Estudios Pedagógicos* XXXIV, (2), 245-262. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/1735/173514136014.pdf>
- Rodrigo, M. (1985). Las teorías implícitas en el conocimiento social. *Infancia y aprendizaje*, 31(32), 145-156. Recuperado de <file:///C:/Documents%20and%20Settings/percy/Mis%20documentos/Downloads/Dialnet-LasConcepcionesDeLosPadresSobreElDesarrollo-48367.pdf>
- Rodríguez, A. y Gonzales, R. (1995). Cinco hipótesis sobre las teorías implícitas. *Revista de Psicología General y Aplicación*. 48 (3), 221-229. Recuperado de <http://armandorodriguez.es/Articulos/archivos/RPerezGlez1995.pdf>
- Rojas, J. (2013). *Estudio exploratorio de las teorías implícitas acerca del currículo en profesores de educación de una institución educativa pública de San Juan de Lurigancho*. (Tesis de Magíster). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima. Recuperado de

http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/123456789/5017/ROJAS_ROMERO_JESUS_ESTUDIO_CURRICULO.pdf?sequence=1

- Rueda, M. y Torquemada, A. (2008). Las concepciones sobre “evaluación” de profesores y estudiantes: sus repercusiones en la evaluación de desempeño docente. *Reencuentro*, (53), 97-112. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/340/34005309.pdf>
- Salcedo, L. y Villarreal, E. Concepciones y acciones de los profesores de química sobre la evaluación. *Revista Educación y Pedagogía*, XI (25), 177-207. Recuperado de <file:///C:/Documents%20and%20Settings/percy/Mis%20documentos/Downloads/5864-16277-1-PB.pdf>
- San Martín, C. (2012). Atención de la diversidad en el contexto educativo chileno: concepción del profesorado sobre evaluación y diseño de la propuesta curricular. *REICE*, 10 (4), 164-183. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/551/55124841012.pdf>
- Soto, D. y Barrios, M. (2011). El pensamiento de los profesores, sus teorías implícitas y la relación con la práctica, un estudio de caso de los profesores de la universidad pedagógica nacional. (Tesis de licenciatura). Universidad Pedagógica Nacional Unidad Ajusco, México, D.F. Recuperado de <http://crm.pucp.net/civicrm/event/register?reset=1&id=8>
- Trillo, F. y Porto, M. (1999). La percepción de los estudiantes sobre su evaluación en la universidad. Un estudio en la facultad de ciencias de la educación. *Innovación Educativa*, (9), 55-75. Recuperado de <http://www.scielo.org.ar/pdf/cfhycs/n15/n15a06.pdf>

- Vergara, C. (enero – abril, 2011). Concepciones de evaluación del aprendizaje de docentes destacados de educación básica. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 11, (1). 1-30. Recuperado de http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/447/Resumenes/44718060011_Resumen_1.pdf
- Vilanova, S., García, M. y Señorino, O. (2007). Concepciones acerca del aprendizaje: diseño y validación de un cuestionario para profesores en formación. *REDIE*, 9 (2), 1-21. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/155/15590206.pdf>
- Zabala, A. (2000). *La práctica educativa: cómo enseñar* (7a. ed.). Barcelona: Graó. Recuperado de <http://des.for.infod.edu.ar/sitio/upload/zavala-vidiella-antoni.pdf>



Anexo 1
Matriz de consistencia

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	OBJETIVOS	HIPÓTESIS	VARIABLES	DIMENSIONES	INDICADORES
Problema General	Objetivo General	Hipótesis General	ARGUMENTOS TEÓRICOS DE LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE	Teoría Directa	Busca la reproducción de lo enseñado.
¿De qué manera la argumentación teórica de la evaluación del aprendizaje se relaciona con la gestión de la evaluación del aprendizaje en los docentes de Ciencias Sociales de educación secundaria en Ate?	Determinar de qué manera se relacionan la argumentación teórica de la evaluación del aprendizaje con la gestión de la evaluación del aprendizaje en los docentes de Ciencias Sociales de educación secundaria en Ate.	La argumentación teórica de la evaluación del aprendizaje se relaciona significativamente con la gestión de la evaluación del aprendizaje en los docentes de Ciencias Sociales de educación secundaria en Ate			Pregunta directamente sobre el concepto dado.
Problema Específico	Objetivos Específicos	Hipótesis Específicas		Teoría Interpretativa	Indaga en qué medida el estudiante se acerca a la verdad enseñada.
					Aplica procedimientos para hallar soluciones utilizando solo lo que se ha enseñado.
¿De qué manera la argumentación teórica de la evaluación del aprendizaje se relaciona con el propósito de su gestión de la evaluación del aprendizaje en los docentes de Ciencias Sociales de educación secundaria en Ate?	Determinar de qué manera se relacionan la argumentación teórica de la evaluación del aprendizaje con el propósito de la gestión de la evaluación del aprendizaje en los docentes de Ciencias Sociales de educación secundaria en Ate.	La argumentación teórica de la evaluación del aprendizaje se relaciona significativamente con los propósitos de la gestión de la evaluación del aprendizaje en los docentes de Ciencias Sociales de educación secundaria en Ate		Teoría Constructivista	Usa instrumentos y técnicas para interpretar la información dada en clase.
¿De qué manera la argumentación teórica de la evaluación del aprendizaje se relaciona con los procesos de la gestión de la evaluación del aprendizaje en los docentes de Ciencias Sociales de educación secundaria en Ate?	Determinar de qué manera se relacionan la argumentación teórica de la evaluación del aprendizaje con el proceso de la gestión de la evaluación del aprendizaje en los docentes de Ciencias Sociales de educación secundaria en Ate.	La argumentación teórica de la evaluación del aprendizaje se relaciona significativamente con los procesos de la gestión de la evaluación del aprendizaje en los docentes de Ciencias Sociales de educación secundaria en Ate.			Colabora en la construcción del significado propio a la información dada en clase.
					Usa estrategias de evaluación que generen la creación y construcción de información.
¿De qué manera la argumentación teórica de la evaluación del aprendizaje se relaciona con los momentos de la gestión de la evaluación del aprendizaje en los docentes de Ciencias Sociales de educación secundaria en Ate?	Determinar de qué manera se relacionan la argumentación teórica de la evaluación del aprendizaje con el proceso de la gestión de la evaluación del aprendizaje en los docentes de Ciencias Sociales de educación secundaria en Ate.	La argumentación teórica de la evaluación del aprendizaje se relaciona significativamente con los momentos de la gestión de la evaluación del aprendizaje en los docentes de Ciencias Sociales de educación secundaria en Ate.		Propósito	Usa instrumentos y técnicas para evaluar capacidades.
¿De qué manera la argumentación teórica de la evaluación del aprendizaje se relaciona con los agentes que intervienen en la gestión de la evaluación del aprendizaje en los docentes de Ciencias Sociales de educación secundaria en Ate?	Determinar de qué manera se relacionan la argumentación teórica de la evaluación del aprendizaje con el proceso de la gestión de la evaluación del aprendizaje en los docentes de Ciencias Sociales de educación secundaria en Ate.	La argumentación teórica de la evaluación del aprendizaje se relaciona significativamente con los momentos de la gestión de la evaluación del aprendizaje en los docentes de Ciencias Sociales de educación secundaria en Ate.			Propósitos
				GESTIÓN DE LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE	
¿De qué manera la argumentación teórica de la evaluación del aprendizaje se relaciona con los agentes que intervienen en la gestión de la evaluación del aprendizaje en los docentes de Ciencias Sociales de educación secundaria en Ate?	Determinar de qué manera se relacionan la argumentación teórica de la evaluación del aprendizaje con el proceso de la gestión de la evaluación del aprendizaje en los docentes de Ciencias Sociales de educación secundaria en Ate.	La argumentación teórica de la evaluación del aprendizaje se relaciona significativamente con los momentos de la gestión de la evaluación del aprendizaje en los docentes de Ciencias Sociales de educación secundaria en Ate.	Procesos		Recoge datos para tomar decisiones.
				Momentos	Crea contextos de intercambio.
¿De qué manera la argumentación teórica de la evaluación del aprendizaje se relaciona con los agentes que intervienen en la gestión de la evaluación del aprendizaje en los docentes de Ciencias Sociales de educación secundaria en Ate?	Determinar de qué manera se relacionan la argumentación teórica de la evaluación del aprendizaje con el proceso de la gestión de la evaluación del aprendizaje en los docentes de Ciencias Sociales de educación secundaria en Ate.	La argumentación teórica de la evaluación del aprendizaje se relaciona significativamente con los momentos de la gestión de la evaluación del aprendizaje en los docentes de Ciencias Sociales de educación secundaria en Ate.	Agentes Evaluadores		Elabora y produce su propia respuesta.
				Aplican indicadores para establecer niveles de aprendizaje.	
¿De qué manera la argumentación teórica de la evaluación del aprendizaje se relaciona con los agentes que intervienen en la gestión de la evaluación del aprendizaje en los docentes de Ciencias Sociales de educación secundaria en Ate?	Determinar de qué manera se relacionan la argumentación teórica de la evaluación del aprendizaje con el proceso de la gestión de la evaluación del aprendizaje en los docentes de Ciencias Sociales de educación secundaria en Ate.	La argumentación teórica de la evaluación del aprendizaje se relaciona significativamente con los momentos de la gestión de la evaluación del aprendizaje en los docentes de Ciencias Sociales de educación secundaria en Ate.	Agentes Evaluadores	Recoge los saberes previos de sus estudiantes.	
				Promueve la autovaloración de la experiencia pedagógica en sus estudiantes.	
¿De qué manera la argumentación teórica de la evaluación del aprendizaje se relaciona con los agentes que intervienen en la gestión de la evaluación del aprendizaje en los docentes de Ciencias Sociales de educación secundaria en Ate?	Determinar de qué manera se relacionan la argumentación teórica de la evaluación del aprendizaje con el proceso de la gestión de la evaluación del aprendizaje en los docentes de Ciencias Sociales de educación secundaria en Ate.	La argumentación teórica de la evaluación del aprendizaje se relaciona significativamente con los momentos de la gestión de la evaluación del aprendizaje en los docentes de Ciencias Sociales de educación secundaria en Ate.	Agentes Evaluadores	Ajusta y regula el proceso de enseñanza sobre la marcha.	
				Verifica el dominio conseguido del estudiante en función de objetivos previos	
¿De qué manera la argumentación teórica de la evaluación del aprendizaje se relaciona con los agentes que intervienen en la gestión de la evaluación del aprendizaje en los docentes de Ciencias Sociales de educación secundaria en Ate?	Determinar de qué manera se relacionan la argumentación teórica de la evaluación del aprendizaje con el proceso de la gestión de la evaluación del aprendizaje en los docentes de Ciencias Sociales de educación secundaria en Ate.	La argumentación teórica de la evaluación del aprendizaje se relaciona significativamente con los momentos de la gestión de la evaluación del aprendizaje en los docentes de Ciencias Sociales de educación secundaria en Ate.	Agentes Evaluadores	Propicia las valoraciones mutuas entre sus estudiantes.	
				El docente valora el nivel de las competencias pedagógicas alcanzadas por los estudiantes.	

OPERACIONALIZACIÓN DE LA VARIABLE: ARGUMENTOS TEÓRICOS DE LOS DOCENTES SOBRE LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE

VARIABLES (V)	DIMENSIONES (D)	INDICADORES (I)	ÍTEM
V1 ARGUMENTOS TEÓRICOS DE LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE	D1 Teoría Directa	I1: Busca la reproducción de lo enseñado.	1. El valor de la calificación depende del grado de exactitud de la respuesta enseñada.
			2. La exactitud de una respuesta se mide por la cercanía o lejanía a lo enseñado.
			3. Reproducir lo enseñado basta para corroborar que el estudiante aprendió
			4. Para toda pregunta solo existe una respuesta correcta.
		5. Las preguntas formuladas en la evaluación deben recoger solo información conceptual.	
		6. La evaluación debe recoger sólo información enseñada.	
		7. Las mejores preguntas para evaluar el aprendizaje buscan conceptos, características y funciones del objeto enseñado.	
		8. La evaluación primordialmente busca reproducir los conceptos enseñados.	
		9. El tipo de preguntas que mejor pueden evaluar lo aprendido son aquellas que expresan verdad o falsedad.	
		10. Los exámenes objetivos son los instrumentos más veraces en identificar lo que aprendió el estudiante.	
		11. La función del instrumento de evaluación es identificar quien sabe y quien no sabe sobre el tema tratado.	
		12. Toda pregunta evaluada tiene dos posibles respuestas: verdad o falsedad, no existe una tercera vía.	
	D2 Teoría Interpretativa	I4: Indaga en qué medida el estudiante se acerca a la verdad enseñada.	13. Lo importante en las respuestas es el nivel de acercamiento que ha tenido con la verdad enseñada.
			14. Entre lo enseñado y las respuestas dadas se interpone la interpretación del estudiante.
			15. La interpretación del estudiante hace que toda respuesta emitida sea cercana a lo enseñado
			16. Toda información recibida es procesada, por tanto la evaluación mide el procesamiento de la información del estudiante.
		I5: Utiliza procedimientos enseñados para hallar soluciones.	17. Para contestar adecuadamente las preguntas formuladas en un examen hay que seguir los procedimientos enseñados en clase.
			18. Para hallar la respuesta correcta a un cuestionamiento sólo basta con seguir los pasos pre establecidos enseñados en clase.
			19. Aquellas respuestas que no han usado correctamente el procedimiento enseñado necesariamente están erradas.
			20. Exigir que usen los pasos enseñados en clase, para responder las preguntas formuladas, es una estrategia válida para mejorar el aprendizaje de los estudiantes
		I6: Usa instrumentos y técnicas para interpretar la información dada en clase.	21. La mejor manera de evaluar a los estudiantes es a través de preguntas que buscan interpretar el objeto enseñado.
			22. La mejor manera de corroborar que el estudiante aprendió es solicitarle una respuesta corta sobre alguna característica del objeto tratado en clase
			23. Hay que evitar hacer preguntas de análisis, síntesis y evaluación, ya que los estudiantes no alcanzan, generalmente, esas capacidades y al final exponen cosas sin sentido.
			24. Sólo basta con identificar lo que ha comprendido de lo enseñado para saber cuánto llegó aprender el estudiante.

	D3 Teoría Constructivista	17: Colabora en la construcción del significado propio a la información dada en clase.	25. No existe una respuesta exacta o única, lo que existe realmente es un nivel de respuesta que generalmente es distinta entre los estudiantes.
			26. Ante una pregunta formulada en un examen puede haber tantas respuestas correctas como estudiantes existan.
			27. Evaluar es reconocer como el estudiante le da significado a la información aprendida.
			28. En la evaluación no hay resultado estático o unívoco, cada estudiante es capaz de crear una posible respuesta.
		18: Usa estrategias de evaluación que generen la creación y construcción de información.	29. Las mejores preguntas para evaluar son aquellas que generan situaciones de interacción, intercambio, crítica y reflexión sobre contextos reales.
			30. Reconstruir el significado propio del conocimiento a través de un mapa conceptual es una actividad que permite evaluar el nivel de aprendizaje del estudiante.
			31. El uso de criterios para evaluar es fundamental para determinar el nivel de aprendizaje del estudiante.
			32. Evaluar implica conocer el pensamiento argumentativo del estudiante.
		19: Usa instrumentos y técnicas para evaluar capacidades.	33. Los mejores instrumentos de evaluación son aquellos que evidencian una transformación del contenido que se aprende.
			34. Los reactivos que mejor valoran el aprendizaje de un estudiante son aquellos que permiten expresar el desarrollo y/o nivel de una capacidad.
			35. El fin del uso de técnicas e instrumentos de evaluación es identificar el progreso del estudiante en su proceso de aprendizaje.
			36. Los instrumentos de evaluación mejor elaborados son aquellos que se construyen a partir de criterios debidamente consensuados.

OPERACIONALIZACIÓN DE LA VARIABLE: GESTIÓN DE LOS DOCENTES SOBRE LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE

VARIABLE	DIMENSIÓN	INDICADOR	ITEMS
V2 GESTIÓN DE LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE	D4 Propósito	I10: Constata el nivel alcanzado de las capacidades	1. Realiza actividades y las evalúa orientándolas al uso de la capacidad desarrollada.
			2. Hace uso de instrumentos diversos para evaluar el progreso de la capacidad desarrollada.
		I11: Evalúa procesos personales de construcción del significado.	3. Participan de manera individual y/o en equipo en la resolución de interrogantes durante el proceso de la sesión.
			4. El docente acompaña a los estudiantes que tienen dificultades en el proceso de enseñanza y aprendizaje del objeto de la sesión.
		I12: Recoge datos para tomar decisiones	5. Usa instrumentos estructurados o no estructurados en el desarrollo de la sesión.
			6. Toma nota de sucesos o hechos significativos en el desarrollo de la sesión.
	D5 Procesos	I13: Crea contextos de intercambio	7. Conocen los criterios con los cuales serán evaluados.
			8. Promueve la devolución de la información de la evaluación en contextos de intercambio.
		I14: Elabora y produce su propia respuesta	9. Incentiva que los estudiantes produzcan su propia respuesta.
			10. Genera espacios para promover la criticidad, argumentación y síntesis del objeto tratado en la sesión.
		I15: Aplican indicadores para establecer niveles de aprendizaje.	11. Usa indicadores para establecer niveles de aprendizaje de los estudiantes.
			12. Construye reactivos a partir de los indicadores propuestos para evaluar la actividad educativa.
	D6 Momentos	I16: Recoge los saberes y capacidades previas de sus estudiantes.	13. Recoge los saberes previos de sus estudiantes.
			14. Diagnostica el nivel de las capacidades a desarrollar en la sesión.
		I17: Ajusta y regula el proceso de enseñanza sobre la marcha.	15. Realiza retroalimentación oportuna durante el proceso de aprendizaje.
			16. Evalúa constantemente el escenario para tomar decisiones en pro de lograr el aprendizaje deseado.
		I18: Verifica el dominio conseguido del estudiante en función de objetivos previos.	17. Evalúa con ayuda de un instrumento el producto de la sesión.
			18. Son evaluados con instrumentos y estrategias adecuadas para verificar el aprendizaje.
	D7 Agentes Evaluadores	I19: Promueve la autovaloración de la experiencia pedagógica en sus estudiantes.	19. Permite que sus estudiantes se autoevalúen en función de la tarea realizada.
			20. Propone instrumentos con indicadores pertinentes para la autoevaluación de sus estudiantes en torno a las actividades realizadas.
		I20: Propicia las valoraciones mutuas entre sus estudiantes.	21. Permite que sus estudiantes coevalúen la participación de sus pares en función de la tarea realizada.
			22. Propone instrumentos con indicadores pertinentes para la coevaluación de sus estudiantes en torno a las actividades realizadas.
		I21: El docente valora el nivel de las competencias pedagógicas alcanzadas por los estudiantes.	23. Hace uso de instrumentos para evaluar el aprendizaje alcanzado por sus estudiantes
			24. Elabora y ejecuta instrumentos con indicadores y/o reactivos para evaluar a sus estudiantes.

Anexo 2: Instrumentos para la recolección de datos



FICHA DE OBSERVACIÓN: GESTIÓN DE LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES DE LOS DOCENTES - ATE

INSTRUMENTO 01

FICHA N° 2		OBSERVACIÓN DE LA GESTIÓN DE EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE DE LOS DOCENTES			
Institución Educativa				UGEL 06	RED:
Nombre del docente			Teléfono	Correo electrónico	
Datos del aula	Grado y Sección:	Turno:	Especialidad:		Área:
	Fecha: /03/15	Hora de inicio:		Hora de término:	
Número de estudiantes presentes H:..... M:..... TOTAL: <input style="width: 50px;" type="text"/>	Presenta Sesión de Aprendizaje SÍ () NO ()			Nombre del observador	

Registre el puntaje obtenido de acuerdo a la escala de valoración siguiente:

ESCALA DE VALORACIÓN		
2 = Cumple con el ítem propuesto	1 = Cumple parcialmente con el ítem propuesto	0 = No cumple con el ítem propuesto

¿PARA QUÉ EVALÚA?		Valoración			Registro de lo observado
N°	ITEM	0	1	2	
1.	Realiza actividades orientadas al desarrollo de la capacidad y las evalúa.				
2.	Hace uso de diversos instrumentos para evaluar el progreso de la capacidad desarrollada.				
3.	Prioriza la evaluación de procesos complejos de pensamiento, principalmente la creatividad y/o pensamiento crítico.				
4.	Usa instrumentos y/o reactivos que buscan valorar la construcción personal del significado.				
5.	Evalúa para identificar a los estudiantes que tienen dificultades y los acompaña para asegurar sus aprendizajes.				
6.	Evalúa para interrogarse sobre sus acciones a favor del desarrollo de la capacidad.				
TOTAL					
¿CÓMO SE EVALÚA?		Valoración			Registro de lo observado
N°	ITEM	0	1	2	
7.	Promueve y/o difunde en el aula los criterios con los cuales serán evaluados sus estudiantes.				
8.	Promueve la devolución de la información de la evaluación en contextos de intercambio.				
9.	Incentiva desde la evaluación que los estudiantes produzcan su propia respuesta.				
10.	Genera espacios para promover la criticidad, argumentación y síntesis del objeto tratado en la sesión.				
11.	Usa indicadores para establecer niveles de aprendizaje de los estudiantes.				
12.	Construye instrumentos y/o reactivos a partir de los indicadores propuestos para evaluar la actividad educativa.				
TOTAL					
¿CUÁNDO SE EVALÚA?		Valoración			Registro de lo observado
N°	ITEM	0	1	2	
13.	Recoge los saberes previos de sus estudiantes.				
14.	Diagnostica el nivel de las capacidades a desarrollar en la sesión.				
15.	Realiza retroalimentación oportuna durante el proceso de aprendizaje.				
16.	Evalúa constantemente el escenario para tomar decisiones en pro de lograr el aprendizaje deseado.				
17.	Evalúa con ayuda de un instrumento el producto de la sesión.				
18.	Son evaluados con instrumentos y estrategias adecuadas para verificar el logro del aprendizaje.				
TOTAL					

1. ¿QUIÉN EVALÚA?		Valoración			Registro de lo observado
Nº	ITEM	0	1	2	
19.	Permite que sus estudiantes se autoevalúen en función de la tarea realizada.				
20.	Propone instrumentos con indicadores pertinentes para la autoevaluación de sus estudiantes en torno a las actividades realizadas.				
21.	Permite que sus estudiantes coevalúen la participación de sus pares en función de la tarea realizada.				
22.	Propone instrumentos con indicadores pertinentes para la coevaluación de sus estudiantes en torno a las actividades realizadas.				
23.	Genera espacios de heteroevaluación usando instrumentos para ello.				
24.	Elabora y ejecuta instrumentos con indicadores y/o reactivos para evaluar a sus estudiantes y para que sus estudiantes lo evalúen a él (ella).				
TOTAL					

CUADRO RESUMEN DE RESULTADOS DE LA OBSERVACIÓN

Aspectos	OBSERVACIÓN DE LOS PROCESOS				Puntuación Total
	¿Para qué se evalúa?	¿Cómo se evalúa?	¿Cuándo se evalúa?	¿Quién evalúa?	
Puntuación					

CONCLUSIONES DE LA VISITA:

_____, de _____ de 2015	
Firma del docente participante: _____	Firma del observador: _____

ENCUESTA A DOCENTES SOBRE LOS ARGUMENTOS TEÓRICOS EN TORNO A LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE

INSTRUMENTO 02

FICHA N° 1	ARGUMENTOS TEÓRICOS DE LOS DOCENTES SOBRE LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE			
Institución Educativa			UGEL 06	RED.....
Nombre del docente			Teléfono	Correo electrónico
Especialidad			Área	
Años de servicio	Ate, de marzo del 2015			

Escala:


TA	TOTALMENTE DE ACUERDO	A	ACUERDO	I	INDECISO	D	DESACUERDO	TD	TOTALMENTE EN DESACUERDO
----	-----------------------	---	---------	---	----------	---	------------	----	--------------------------

Por favor, valore en qué medida las siguientes proposiciones explican los argumentos que posee sobre la evaluación del aprendizaje:

N°	ITEMS	ESCALA				
		TA	A	I	D	TD
1.	El valor de la calificación depende del grado de exactitud de la respuesta enseñada.	TA	A	I	D	TD
2.	La exactitud de una respuesta se mide por la cercanía o lejanía a lo enseñado.	TA	A	I	D	TD
3.	Reproducir lo enseñado basta para corroborar que el estudiante aprendió.	TA	A	I	D	TD
4.	Para toda pregunta solo existe una respuesta correcta.	TA	A	I	D	TD
5.	Las preguntas formuladas en la evaluación deben recoger solo información conceptual.	TA	A	I	D	TD
6.	La evaluación debe recoger sólo información enseñada.	TA	A	I	D	TD
7.	Las mejores preguntas para evaluar el aprendizaje buscan conceptos, características y funciones del objeto enseñado.	TA	A	I	D	TD
8.	La evaluación primordialmente busca reproducir los conceptos enseñados.	TA	A	I	D	TD
9.	El tipo de preguntas que mejor pueden evaluar lo aprendido son aquellas que expresan verdad o falsedad.	TA	A	I	D	TD
10.	Los exámenes objetivos son los instrumentos más veraces en identificar lo que aprendió el estudiante.	TA	A	I	D	TD
11.	La función del instrumento de evaluación es identificar quién sabe y quién no sabe sobre el tema tratado.	TA	A	I	D	TD
12.	Toda pregunta evaluada tiene dos posibles respuestas: es verdad o es falsa, no existe una tercera vía.	TA	A	I	D	TD
13.	Lo importante en las respuestas es el nivel de acercamiento que ha tenido con la verdad enseñada.	TA	A	I	D	TD
14.	Entre lo enseñado y las respuestas dadas se interpone la interpretación del estudiante.	TA	A	I	D	TD
15.	La interpretación del estudiante hace que toda respuesta emitida sea cercana a lo enseñado.	TA	A	I	D	TD
16.	Toda información recibida es procesada, por tanto la evaluación mide el procesamiento de la información del estudiante.	TA	A	I	D	TD
17.	Para contestar adecuadamente las preguntas formuladas en un examen hay que seguir los procedimientos enseñados en clase.	TA	A	I	D	TD
18.	Para hallar la respuesta correcta a un cuestionamiento sólo basta con seguir los pasos pre establecidos enseñados en clase.	TA	A	I	D	TD
19.	Aquellas respuestas que no han usado correctamente el procedimiento enseñado necesariamente están erradas.	TA	A	I	D	TD

20.	Exigir que usen los pasos enseñados en clase para responder las preguntas formuladas es una estrategia válida para mejorar el aprendizaje de los estudiantes	TA	A	I	D	TD
21.	La mejor manera de evaluar a los estudiantes es a través de preguntas que buscan interpretar el objeto enseñado.	TA	A	I	D	TD
22.	La mejor manera de corroborar que el estudiante aprendió es solicitarle una respuesta corta sobre alguna característica del objeto tratado en clase	TA	A	I	D	TD
23.	Hay que evitar hacer preguntas de análisis, síntesis y evaluación, ya que los estudiantes no alcanzan, generalmente, esas capacidades y al final exponen cosas sin sentido.	TA	A	I	D	TD
24.	Los instrumentos de evaluación tienen como propósito identificar lo que el estudiante ha comprendido de la sesión.	TA	A	I	D	TD
25.	No existe una respuesta exacta o única, lo que existe realmente es un nivel de respuesta que generalmente es distinta entre los estudiantes.	TA	A	I	D	TD
26.	Ante una pregunta formulada en un examen puede haber tantas respuestas correctas como estudiantes existan.	TA	A	I	D	TD
27.	Evaluar es reconocer cómo el estudiante le da significado a la información aprendida.	TA	A	I	D	TD
28.	En la evaluación no hay resultado estático o unívoco, cada estudiante es capaz de crear una posible respuesta.	TA	A	I	D	TD
29.	Las mejores preguntas para evaluar son aquellas que generan situaciones de interacción, intercambio, crítica y reflexión sobre contextos reales.	TA	A	I	D	TD
30.	La evaluación permite reconocer el nivel de reconstrucción del significado propio del conocimiento a través de estrategias como el mapa conceptual.	TA	A	I	D	TD
31.	El uso de criterios para evaluar es fundamental para determinar el nivel de aprendizaje del estudiante.	TA	A	I	D	TD
32.	Evaluar implica conocer el pensamiento argumentativo del estudiante.	TA	A	I	D	TD
33.	Los mejores instrumentos de evaluación son aquellos que evidencian una transformación del contenido que se aprende.	TA	A	I	D	TD
34.	Los reactivos que mejor valoran el aprendizaje de un estudiante son aquellos que permite expresar el desarrollo y/o nivel de una capacidad.	TA	A	I	D	TD
35.	El fin del uso de técnicas e instrumentos de evaluación es identificar el progreso del estudiante en su proceso de aprendizaje.	TA	A	I	D	TD
36.	Los instrumentos de evaluación mejor elaborados son aquellos que se construyen a partir de criterios debidamente consensuados.	TA	A	I	D	TD
TOTAL						

Anexo 3: Constancia emitida por la institución donde se realizó la investigación

	PERÚ	Ministerio de Educación	Unidad de Gestión Educativa Local N° 06	Área de Gestión Pedagógica
---	-------------	-------------------------	---	----------------------------

"AÑO DE LA DIVERSIFICACIÓN PRODUCTIVA Y DEL FORTALECIMIENTO DE LA EDUCACIÓN"
"DECENIO DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD EN EL PERÚ 2007 – 2016"
Vitarte, **30 ENE 2015**

OFICIO N° 053 - 2015-UGEL 06 / J.AGP.

Señor:
Director de la Institución Educativa.

Presente.-

ASUNTO : Permiso para realizar entrevista a Docentes de Instituciones Educativas Públicas en la jurisdicción de Huaycán.

Referencia : Exp. 0002291

=====



Es grato dirigirme a usted para expresarle mis cordiales saludos y a la vez manifestarle que mediante expediente de la referencia, el profesor Percy Salinas Agüero quien viene desarrollando el trabajo de investigación intitulada "**Argumentos teóricos y gestión de la evaluación del aprendizaje en docentes de educación secundaria**" en las Instituciones Educativas del nivel secundario de la UGEL 06 en la Redes Educativas 05,06 y 07.

Por tal motivo, se solicita tenga a bien otorgar facilidades para la aplicación de las entrevistas a personal docente de educación secundaria de la instituciones educativa que usted dirige, como insumo necesario para investigación intitulada "**Argumentos teóricos y gestión de la evaluación del aprendizaje en docentes de educación secundaria**" presentada a la Universidad de San Martín de Porres a realizarse en las siguientes instituciones educativas:

- IE N°1255 y Manuel Gonzales Prada (Red 05)
- IE Mixto Huaycán (Red 06)
- IE N°1248 y 1257 (Red 07)

Es propicia la oportunidad para reiterarle las muestras de mi especial consideración y estima personal.

Atentamente,



LIC. CESAR ALVARADO LAVERIANO
JEFE DEL ÁREA DE GESTIÓN PEDAGÓGICA