



INSTITUTO PARA LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN
SECCIÓN DE POSGRADO

**MODELO DE EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE Y LA PRAXIS
EVALUATIVA PEDAGÓGICA DE LOS DOCENTES DE
SECUNDARIA UGEL 06 DE LIMA, 2012**

**PRESENTADA POR
PABLO VEGA PORRAS**

TESIS PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE DOCTOR EN EDUCACIÓN

LIMA – PERÚ

2013



**Reconocimiento - No comercial - Sin obra derivada
CC BY-NC-ND**

El autor sólo permite que se pueda descargar esta obra y compartirla con otras personas, siempre que se reconozca su autoría, pero no se puede cambiar de ninguna manera ni se puede utilizar comercialmente.

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



USMP
UNIVERSIDAD DE
SAN MARTÍN DE PORRES

**INSTITUTO PARA LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN
SECCIÓN DE POST GRADO**

**MODELO DE EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE Y LA PRAXIS
EVALUATIVA PEDAGÓGICA DE LOS DOCENTES DE
SECUNDARIA UGEL 06 DE LIMA, 2012**

**TESIS PARA OPTAR
EL GRADO ACADÉMICO DE DOCTOR EN EDUCACIÓN**

PRESENTADO POR:

PABLO VEGA PORRAS

LIMA, PERÚ

2013

ASESOR Y MIEMBROS DEL JURADO

ASESOR:

DR. Oscar Rubén Silva Neyra

PRESIDENTE DEL JURADO

Dr. Florentino Mayuri Molina

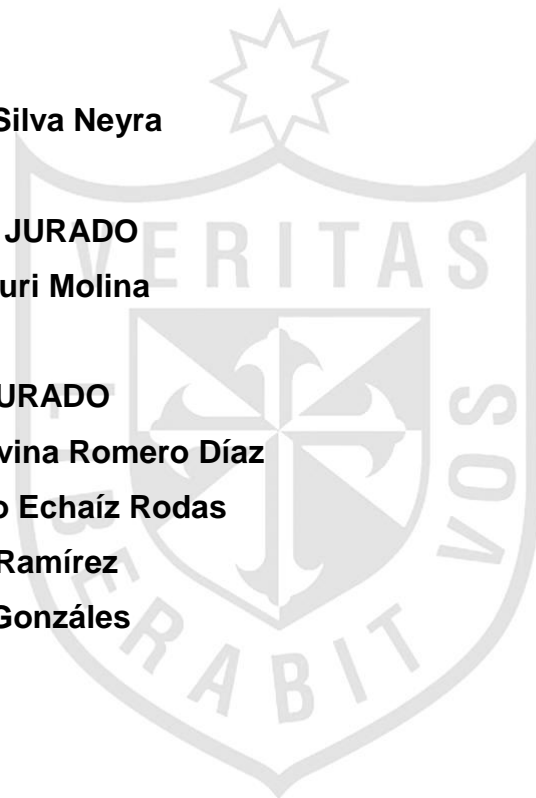
MIEMBROS DEL JURADO

Dra. Alejandra Dulvina Romero Díaz

Dr. Carlos Augusto Echaíz Rodas

Dr. Raúl Reátegui Ramírez

Dr. Víctor Cumpa Gonzáles



PENSAMIENTO

Los evaluadores raras veces hablan de sí como figuras políticas, personas involucradas en la distribución y ejercicio del poder.

B. Mc Donald



DEDICATORIA

A mis hijos

Pablo César

Karelia Anastasia

quienes alegran mis días

A Flor, compañera de siempre

A mi hermano Pedro Celestino

A la Universidad San Martín de

Porres en su 50° Aniversario

AGRADECIMIENTO

Deseo expresar mi profundo agradecimiento a las siguientes personas e instituciones que contribuyeron a concretar este esfuerzo, brindando sugerencias, apoyo moral, material y críticas constructivas, mientras realizaba este estudio: Universidad Mayor de San Marcos: Dr. José Flores Barboza; Dr. Héctor Malca Coronado; Universidad Peruana Cayetano Heredia: Dr. Ramiro Gutiérrez Vásquez; UNE Enrique Guzmán y Valle: Ph. D. Vidal Villanueva Chávez, Dr. Florencio Flores Ccanto, Dr. Tomas Real Calvo, Dr. Jesús Cochachi Quispe; UN Daniel Alcides Carrión: Dr. Armando Zenteno Ruiz; UN José Faustino Sánchez Carrión: Dr. Filomeno Zubieta Núñez; asimismo, al Profesor David Palomino Mallqui del Colegio de Profesores del Perú y a los Profesores de las Instituciones Educativas de la UGEL N° 06 - Lima.

Sra. Martha Carbajal Torres, María del Carmen Requejo y al señor Alejandro Hernández, quienes se encargaron del tipeo y formateado del texto.

Un agradecimiento muy especial al Dr. Florentino Mayuri Molina, Director del Instituto para la Calidad de la Educación por su apoyo constante a este esfuerzo; al Dr. Oscar Silva Neyra, quien asesoró esta investigación con preocupación y profundidad de maestro y guía.

ÍNDICE GENERAL

	Pag.
Portada	
Título	i
Asesor y miembros del Jurado	ii
Dedicatoria	iii
Agradecimiento	iv
ÍNDICE	v
RESUMEN	vi
ABSTRACT	ix
INTRODUCCIÓN	xi
	.
CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	
1.1. Descripción de la realidad problemática	1
1.2. Formulación del problema	4
1.2.1. Problema general	4
1.2.2. Problemas específicos	5
1.3. Objetivos de la investigación	5
1.3.1. Objetivo general	5
1.3.2. Objetivos específicos	6
1.4. Justificación de la investigación	6
1.5. Limitaciones de la investigación	9
1.6. Viabilidad de la investigación	9
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO	
2.1. Antecedentes de la investigación	10
2.2. Bases teóricas	13
2.2.1. Enfoque de la investigación	13
2.2.2. Niveles de estudio de la evaluación educativa	15
2.2.3. Modelos pedagógicos y evaluativos	18
2.2.4. Componentes de un modelo evolutivo	25

2.2.5. Modelo vigente de evaluación del aprendizaje en secundaria	25
2.2.6. Praxis evaluativa pedagógica	29
2.2.6.1. Desempeño docente y evaluación	30
2.2.6.2. Propuesta sobre praxis evaluativa pedagógica	31
2.3. Definiciones conceptuales	42
2.4. Formulación de hipótesis	49
2.4.1. Hipótesis general	49
2.4.2. Hipótesis específicas	50
2.4.3. Variables	51
CAPÍTULO III: DISEÑO METODOLÓGICO	
3.1. Diseño de la investigación	52
3.1.1. Diseño de Investigación	52
3.1.2. Enfoque	53
3.2. Población y muestra	53
3.3. Operacionalización de variables	54
3.4. Técnicas para la recolección de datos	56
3.4.1. Descripción de los instrumentos de recolección de datos	57
➤ Matriz del instrumento	57
➤ Plan Maestro	58
➤ Planificación del instrumento	61
➤ Validez del instrumento	63
➤ Confiabilidad de los instrumentos	63
3.5. Técnicas para el procesamiento y análisis de datos	64
3.6. Aspectos éticos	64
CAPÍTULO IV: RESULTADOS	
4.1. Variables de estudio	65
4.2. Análisis de indicadores por distritos UGEL 06 – Lima Este	96
4.3. Prestigio por indicador	124
4.4. Prueba de hipótesis	126
CAPÍTULO V: DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	
5.1. Discusión	134
5.1.1. De los hallazgos de la investigación	134
5.1.2. Discusión con otras investigaciones	158

5.2. Conclusiones	165
5.3. Recomendaciones	166
FUENTES DE INFORMACIÓN	167
ANEXOS	170
Anexo 1. Matriz de consistencia lógica	171
Anexo 2. Instrumento para la recolección de datos	174
Anexo 3. Constancia emitida por la institución donde se realizó la investigación	176



ÍNDICE DE CUADROS

N° 01 Niveles de estudio de la evaluación educativa	15
N° 02 Población y muestra de estudio	54
N° 03 Operacionalización: variable predictiva	55
N° 04 Operacionalización: variable criterio	56
N° 05 Matriz del instrumento	57
N° 06 Plan maestro del instrumento	58
N° 07 Otorgar apropiadas calificaciones	66
N° 08 Diagnosticar el sistema	67
N° 09 Motivar los aprendizajes	68
N° 10 Informar procesos	69
N° 11 Comparación de desempeños previos	70
N° 12 Comparación de un ideal y objetivo preestablecido	71
N° 13 Desarrollos y aprendizajes del estudiante	72
N° 14 Evaluación institucional	73
N° 15 Evaluaciones específicas	74
N° 16 Tecnologías evaluativas	75
N° 17 Currículo y diversificación	76
N° 18 Criterios de evaluación	77
N° 19 Indicadores de evaluación	78
N° 20 Calificación vigesimal	79
N° 21 Autoevaluación del estudiante	80
N° 22 Planeación de la prueba	81
N° 23 Técnicas de evaluación	82
N° 24 Instrumentos para actitudes	83
N° 25 Validez del instrumento	84

N° 26	Confiabilidad del instrumento	85
N° 27	Información evaluativa	86
N° 28	Administración de pruebas	87
N° 29	Análisis estadístico de resultados	88
N° 30	Juicios de valor	89
N° 31	Toma de decisiones	90
N° 32	Comunicación de resultados	91
N° 33	Planeamiento de la evaluación	92
N° 34	Desarrollo de la evaluación	93
N° 35	Valoración de logros	94
N° 36	Decisiones de mejora	95
N° 37	Resultados del distrito de Ate	99
N° 38	Resultados del distrito de La Molina	104
N° 39	Resultados del distrito de Santa Anita	109
N° 40	Resultados del distrito de Chaclacayo	113
N° 41	Resultados del distrito de Lurigancho – Chosica	118
N° 42	Resultados del distrito de Cieneguilla	122
N° 43	Prestigio por indicador: Variable X	124
N° 44	Prestigio por indicador: variable Y	125

ÍNDICE DE TABLAS

Indicador N° 01:	Otorgar apropiadas calificaciones	Indicador	66
Indicador N° 02:	Diagnosticar el sistema		67
Indicador N° 03:	Motivar los aprendizajes		68
Indicador N° 04:	Informar procesos		69
Indicador N° 05:	Comparación de desempeños previos		70
Indicador N° 06:	Comparación de un ideal y objetivos preestablecidos		71
Indicador N° 07:	Desarrollos y aprendizajes del estudiante		73
Indicador N° 08:	Evaluación institucional		74
Indicador N° 09:	Evaluaciones específicas		75
Indicador N° 10:	Tecnologías evaluativas		76
Indicador N° 11:	Currículo y diversificación		77
Indicador N° 12:	Criterios de evaluación		78
Indicador N° 13:	Indicadores de evaluación		79
Indicador N° 14:	Calificación vigesimal		80
Indicador N° 15:	Autoevaluación del estudiante		81
Indicador N° 16:	Planeación de la prueba		82
Indicador N° 17:	Técnicas de evaluación		83
Indicador N° 18:	Instrumentos para actitudes		84

Indicador N° 19:	Validez	85
Indicador N° 20:	Confiabilidad	86
Indicador N° 21:	Otorgar apropiadas calificaciones	87
Indicador N° 22:	Administración de las pruebas	88
Indicador N° 23:	Análisis estadístico de las pruebas	89
Indicador N° 24:	Juicios de valor	90
Indicador N° 25:	Toma de decisiones	91
Indicador N° 26:	Comunicación de resultados	92
Indicador N° 27:	Planeamiento de la evaluación	92
Indicador N° 28:	Desarrollo de la evaluación	93
Indicador N° 29	Valoración	94
Indicador N° 30:	Decisiones de mejora	95
Tabla N° 31	Distrito de Ate – Vitarte	100
Tabla N° 32	Distrito de de La Molina	105
Tabla N° 33	Distrito de Santa Anita	110
Tabla N° 34	Distrito de Chaclacayo	114
Tabla N° 35	Distrito de Lurigancho – Chosica	119
Tabla N° 36	Distrito de Cieneguilla	123
Tabla N° 31:	Prestigio por indicador (x)	124
Tabla N° 32:	Prestigio por indicador (y)	125

RESUMEN

La investigación tiene por objeto principal: Determinar la relación que existe entre el Modelo de Evaluación del Aprendizaje de Educación Secundaria Básica Regular y la praxis evaluativa pedagógica de los docentes de centros educativos estatales de la UGEL 06 de Lima, 2012.

El estudio es de tipo no experimental, de diseño descriptivo correlacional.

La población está conformada por 2,942 docentes nombrados de Educación Secundaria de Menores de EBR de la UGEL 06, al este de Lima, conformada por seis distritos: Ate, La Molina, Santa Anita, Chaclacayo, Lurigancho-Chosica y Cieneguilla. La muestra está conformada por 230 docentes de ambos sexos. Los instrumentos elaborados para la recogida de datos, Escala de Intervalos, fueron sometidos a la validez de contenido y establecido su confiabilidad.

La investigación encontró como hallazgo, una correlación altamente significativa entre el Modelo de Evaluación de Aprendizaje de Educación Secundaria Básica Regular y la praxis evaluativa pedagógica de los docentes, en las dimensiones: Investigación y planificación, gestión de la evaluación y metaevaluación; hecho que demuestra la aceptación del Modelo y como se entretrejen los componentes en la praxis evaluativa de los docentes.

ABSTRACT

The main research aims: To determine the relationship between the Learning Evaluation Model Secondary School Education Regular and evaluative pedagogical practice of teachers in state schools of Lima UGELs 06, 2012.

The study is non-experimental, descriptive correlational design.

The population consists of 2,942 secondary school teachers appointed Juvenile UGELs EBR of 06, just east of Lima, made up of six districts: Lince, La Molina, Santa Anita, Chaclacayo, Lurigancho-Chosica and Cieneguilla. The sample consisted of 230 teachers of both sexes. The tools developed for data collection, Scale Intervals, were subjected to established content validity and reliability.

The research found as finding a highly significant correlation between the Learning Evaluation Model Secondary School Education Regular and evaluative pedagogical practice of teachers in the dimensions: research and planning, and management of meta-evaluation, which demonstrates the acceptance of the model and how the components are interwoven in evaluating techniques for teachers.

INTRODUCCIÓN

La presente investigación está dirigida a conocer la relación que existe entre el Modelo de Evaluación del Aprendizaje y la praxis evaluativa pedagógica de los docentes de secundaria de Centros Educativos Estatales de la UGEL 06 de Lima, en el 2012.

La realidad problemática que encontramos, entre otras, son las siguientes: el bajo rendimiento obtenido por los estudiantes de Secundaria, en Lectura y Matemática, según la **Prueba Pisa** (2001) y la evaluación del Rendimiento Académico Nacional realizado por el Ministerio de Educación el año 2004.

Así mismo, los bajos resultados que los estudiantes obtienen en la escuela los obliga a huir de sus hogares o atentar contra su vida.

Al revisar el Modelo Evaluativo vigente y la literatura que sustenta la formación pedagógica evaluativa de los docentes hallamos serias fallas en lo teórico, doctrinario y técnico, que indica a desarrollar una praxis evaluativa contradictoria y deficitaria.

Al respecto nos planteamos el siguiente **problema de investigación**: ¿Qué relación existe entre el Modelo de Evaluación del Aprendizaje y la praxis evaluativa pedagógica de los docentes de secundaria de centros educativos estatales de la UGEL 06 de Lima, 2012? El **objetivo**: Determinar la relación que existe entre el Modelo de Evaluación del aprendizaje y la praxis evaluativa pedagógica de los docentes de secundaria de centros educativos estatales de la UGEL 06 de Lima.

La **justificación** es que estudia los marcos teórico, doctrinario y técnico del Modelo evaluativo oficial vigente y la evaluación del aprendizaje, en lo pedagógico y metodológico.

El estudio se ha realizado en las instituciones educativas de Secundaria de Lima Este, de la UGEL 06, que abarca seis distritos: Ate, La Molina, Chaclacayo, Santa Anita, Lurigancho-Chosica y Cieneguilla. A los docentes se les aplicó una encuesta, tipo escala de intervalo, para recoger información que luego hemos procesado estadísticamente, mediante los modelos paramétricos y no paramétricos.

Las **limitaciones** principales: los docentes se encontraban en un momento difícil por cuanto el gobierno había iniciado la aplicación de una nueva ley magisterial; también debemos reconocer que la encuesta no recoge datos de todos los aspectos que tienen que ver con la aplicación del modelo evaluativo y la praxis del docente. En cuanto a la **viabilidad** no hemos tenido inconveniente, pues hemos contado con la colaboración de los docentes, pese al momento político difícil.

La **Hipótesis** que decidimos contrastar es: “Existe relación significativa entre el modelo de la evaluación del Aprendizaje y la praxis evaluativa pedagógica de los docentes de secundaria de centros educativos estatales de la UGEL 06 de Lima.

Las variables son: **Variable Predictiva:** Modelo de Evaluación del Aprendizaje; cuyas dimensiones son: Propósitos, Procesos, Áreas, Etapas y Técnicas; **Variable Criterio:** Praxis Evaluativa Pedagógica; cuyas dimensiones son: Investigación y planificación de la evaluación, Gestión de la evaluación del aprendizaje y Metaevaluación.

El trabajo se ha organizado de la siguiente manera:

CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA: En él se expone la realidad problemática, el problema, los objetivos, justificación, limitaciones y viabilidad del estudio.

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO: Desarrolla los antecedentes de la investigación, teoriza las variables y dimensiones del modelo evaluativo y de la praxis evaluativa; así mismo presenta las definiciones conceptuales y las hipótesis de investigación.

CAPÍTULO III: DISEÑO METODOLÓGICO: Allí se señala el tipo y diseño de investigación, la población y muestra, la operacionalización de variables, planificación y construcción del instrumento; validez y confiabilidad de los mismos.

CAPÍTULO IV: RESULTADOS: Aquí se describen y analizan los datos obtenidos mediante la aplicación del instrumento, de acuerdo a las variables propuestas y se contrastan las hipótesis.

CAPÍTULO V: DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

En esta etapa se discuten los resultados obtenidos y los hallazgos y se relaciona con hallazgos de otras investigaciones.

FUENTES DE INFORMACIÓN, que han servido de sustento a esta investigación.

ANEXOS: Matriz de consistencia, instrumentos y autorización

Por todo lo expuesto, es grato dejar a consideración de los señores doctores, miembros del jurado, los resultados de este esfuerzo desplegado con la intención de contribuir a enriquecer la Evaluación pedagógica y mejorar la praxis evaluativa de la Educación Formal de los docentes de secundaria de EBR.

Lima, Agosto, 2013.

EL GRADUANDO

CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1. Descripción de la realidad problemática

El Perú inicia el siglo XXI, con resultados educativos en rojo. Son varias las razones: La evaluación del Proyecto PISA del año 2001 ubicó al Perú al final de una lista de 41 países. El 54% de los evaluados se situó en el nivel 0, en una escala de 5 niveles de competencia lectora. (Rivero, 2007; 57; OCDE-UNESCO (2005), Informe PISA 2003.)

A Nivel nacional, la cuarta evaluación nacional del Rendimiento Académico de los alumnos, aplicada por el MED en noviembre del 2004, fueron insatisfactorios.

Pero el problema evaluativo en el Perú no comienza en el siglo XXI sino desde que se instaura el sistema educativo y evaluativo occidental en concomitancia con el modelo económico y político. En materia educativa somos producto de tres influencias: España, Francia y Estados Unidos; las primeras en el Siglo XIX y casi todo el Siglo XX hasta la actualidad. (Mariátegui, 1927; 130); confirmado por Reyes y Delgado (1992). Las

reformas en la educación sistemática o formal habidas no han apuntado a la realidad nacional y su transformación. La de 1901 (Modelo Francés), 1920 (Modelo Norteamericano), 1941 (Modelo de "Tecnificación"), **el modelo evaluativo siguió siendo el mismo, medir logro de conocimiento con el Sistema Vigesimal, de 0 a 20.**

La reforma de 1972 pretendió imprimir una nueva tónica a la educación peruana. El modelo societal buscó crear al "hombre nuevo para una sociedad nueva". **Su modelo evaluativo fue cuantitativo numérico y literal o cualitativo porque buscó promover la evaluación para la toma de decisiones. La evaluación fue por objetivos. Las calificaciones se asentaban de manera literal y vigesimal de 0 a 20. (D.L. 19323).**

En el año **1994** se declaró "Año de la Modernización Educativa". (El Peruano, Normas Legales, 1° de marzo, 1994; Pág. 12/365). Uno de los lineamientos de política que se planteó fue **evaluar a partir del presente año a nivel nacional la Calidad Educativa y de sus servicios.**

Pese a las nuevas propuestas técnico – pedagógicas y evaluativas, los resultados de fines del siglo XX e inicios del siglo XXI, no fueron en azul, sino en rojo. Los titulares de las páginas rojas en los diarios de Lima, así lo confirman:

1. "Más de 300 escolares fugaron de sus casas al ser jalados" (Diario Súper Ídolo, Lima, 24.12.92, P. 6).
2. "Niño come rascapiés porque lo jalan de año" (Diario Extra, Lima, 10.93).

3. "Padres claman por 5ta. Nota. Un millón de jalados". (Diario Extra, Lima, 10.12.93)
4. "En la repetición pierden los alumnos y el Estado, dicen los expertos" (El Comercio, 12.12.93. P. A-17)
5. "Deprimido porque iba a repetir el año escolar se ahorca en su casa" (La República, Lima, 02.12.98)
6. "Escolar se envenena por rojos en libreta" (El Popular, Lima, 03.01.99).
7. "Una adolescente discute con su madre por bajas notas y se suicida" (La República, Lima, 07.07.12; 19)

Las causas del problema están en el sistema mismo por las desigualdades sociales existentes y una serie de demandas insatisfacciones; carencia de políticas educativas y evaluativas más acclimatadas a nuestra realidad. Sus efectos se configuran en alteración de la personalidad y moral del educando en proceso de formación.

La evaluación educativa y evaluación del aprendizaje durante el Siglo XX, según estudiosos de la materia (Canales 2005; Delgado 2012), adolece de serios problemas epistemológicos, en lo teórico, doctrinario y técnico: Confusión entre medición y evaluación, predominio de la heteroevaluación, desconexión con los objetivos educacionales, improvisación al preparar las pruebas, subjetividad en la calificación, ausencia de evaluación formativa, utilización de un rol de exámenes, uso arbitrario de las escalas de calificación, los promedios como evaluación sumativa; carencia o ausencia de base teórica y pedagógica que sustente la evaluación; el uso de la evaluación como mecanismo represivo e impositivo y de control de docentes hacia alumnos, lo que pone en cuestión su ética; el alumno desea aprobar como sea, convirtiendo así la evaluación en un fin y no en un medio.

El modelo evaluativo pedagógico actual es conocido con la nominación Modelo de la evaluación del aprendizaje, es de orientación sistémica, según el Ministerio de Educación (2007; pág. 15). De acuerdo a nuestra primera aproximación, consideramos que este modelo no ha superado los viejos errores o confusiones que tuvieron los modelos evaluativos del siglo XX, como: No establecer una política evaluativa para el Perú, como país multilingüe y pluricultural, no ha precisado con claridad el significado y contenido del modelo evaluativo vigente; continuar con el sistema vigesimal, etc.

Respecto a los docentes entre el 2 y 9 de marzo del 2002 el MED aplicó una prueba de suficiencia profesional de selección múltiple para nombramiento de docentes de Inicial, Primaria y Secundaria. La población fue de 95,219 docentes.

En Lima, el ranking por sedes oscila entre: 14,82 San Borja (puntaje más alto a nivel nacional) y 13,00 Comas. (Piscoya, 2005; 137). **Los docentes de la UGEL 06 obtuvieron el promedio de 13.57, quinto lugar en Lima y sétimo a nivel nacional.**

En base a esta realidad problemática nos preguntamos.

1.2. Formulación del problema

1.2.1. Problema general

¿Qué relación existe entre el Modelo de Evaluación del aprendizaje y la praxis Evaluativa Pedagógica de los docentes de secundaria de Centros Educativos Estatales de la UGEL 06 de Lima, 2012?

1.2.2 Problemas específicos

- ¿Qué relación existe entre el Modelo de Evaluación del Aprendizaje y la investigación y planificación de la evaluación que aplican en su praxis evaluativa pedagógica de los docentes de secundaria de Centros Educativos Estatales de la UGEL 06 de Lima, 2012?
- ¿Qué relación existe entre el Modelo de Evaluación del Aprendizaje y Gestión de la evaluación del aprendizaje de la praxis evaluativa pedagógica de los docente de secundaria de Centros Educativos Estatales de la UGEL 06 de Lima, 2012?
- ¿Qué relación existe entre el Modelo de Evaluación del Aprendizaje y la Metaevaluación que aplican en su praxis evaluativa pedagógica los docente de secundaria de Centros Educativos Estatales de la UGEL 06 de Lima, 2012?

1.3. Objetivos de la investigación

1.3.1. Objetivo general

Determinar la relación que existe entre el Modelo de Evaluación del Aprendizaje y la praxis evaluativa pedagógica de los docentes de Secundaria de Centros Educativos Estatales de la UGEL 06 de Lima, 2012.

1.3.2. Objetivos específicos

- Establecer la relación que existe entre el Modelo de Evaluación del Aprendizaje y la Investigación y planificación de la Evaluación en su praxis evaluativa pedagógica de los docentes de secundaria de Centros Educativos Estatales de la UGEL 06 de Lima, 2012.
- Determinar la relación que existe entre el Modelo de Evaluación del Aprendizaje y la Gestión de la evaluación del aprendizaje que aplican en su praxis evaluativa pedagógica de los docentes de secundaria de Centros Educativos Estatales de la UGEL 06 de Lima, 2012.
- Establecer la relación que existe entre el modelo de Evaluación del Aprendizaje y la Metaevaluación que aplican en su praxis evaluativa pedagógica de los docente de secundaria de Centros Educativos Estatales de la UGEL 06 de Lima, 2012.

1.4. Justificación de la investigación

El Siglo XX desarrolló intensamente la propuesta del movimiento de la Escuela Nueva, que permitió mayor participación de los alumnos en sus aprendizajes, pero la evaluación se mantuvo en el almacenamiento de información, más no en el desarrollo de capacidades vinculadas al pensamiento y al aspecto social. En gran medida, la evaluación se ha detenido en lo tradicional. Pese a que ya llevamos más de una década de

este nuevo milenio, aun no se perfila con claridad el tipo de educación que se requiere para una formación y evaluación integral.

Consideramos que esta investigación aclara en gran medida el panorama de cómo evalúan en la actualidad los docentes de la educación formal, a partir de la opinión de los propios docentes y frente a esa práctica formular una propuesta que contribuya a esclarecer y establecer que la evaluación es función inherente, específica y no complementaria en relación a las funciones de la dinámica del desempeño docente.

En tal sentido la investigación es significativa en:

Valor teórico: La presente investigación aplica un enfoque basado en la **Evaluación Democrática** que busca promover el cambio de manera natural, holística, en el contexto educativo y en el proceso de enseñanza – aprendizaje, donde la evaluación es vivencial y a partir de necesidades detectadas brinda la colaboración para el **que hacer** y el **como hacer** pedagógico. Promueve la evaluación a todos los aspectos y no solo a lo cognitivo, como lo hacen los modelos actuales que solo valoran logro de objetivos y competencias en el aprendizaje y que muchos casos da origen a la presión el estrés, el bullying. Considera así mismo que el poder no debe estar concentrado en una persona o sector (docente, autoridades), sino que la escuela y el aula deben ser dialógica, participativa, con responsabilidades y decisiones compartidas y que el conjunto ponga en practica la metaevaluación.

Así mismo, por medio de este enfoque se busca analizar los marcos teóricos, doctrinarios y técnicos existentes.

La investigación busca contribuir con el desarrollo y aplicación de una propuesta para la praxis evaluativa pedagógica inicial en educación secundaria, que abarque las dimensiones e indicadores mas notables e ir avanzando luego a una propuesta mas integral, y a otros niveles educativos, que comprometan la participación de docentes, autoridades educativas, legisladores y políticos de la educación.

Valor metodológico: El presente trabajo aplicó un diseño no experimental correlacional que es pertinente a la naturaleza del problema investigado, también hemos empleado la revisión de la literatura y el análisis de contenido, asimismo aplicado encuestas; técnicas que nos permitieron diagnosticar el estado de la cuestión y punto de partida para la propuesta respectiva

Valor Pedagógico: La investigación permite conocer la realidad de la praxis evaluativa actual, sus dimensiones e indicadores críticos y los que gozan de buen desarrollo en la muestra estudiada.

Los resultados permitirán mejorar la practica evaluativa de los docentes en la medida que se difunden y se haga el efectivo multiplicador a través de eventos académicos como lo que puede promover el instituto para la Calidad Educativa de la Universidad San Martín de Porres lo realice.

1.5. Limitaciones de la investigación

Las limitaciones que enfrentamos están vinculadas a:

- Los maestros actualmente se encuentran en una etapa difícil por cuanto está en proceso de aplicación una nueva ley magisterial donde uno de los aspectos en discusión es precisamente la evaluación, hecho que no facilitó la selección de la muestra para la aplicación de la encuesta.
- El empleo de la prueba para recoger información no permitió medir de manera más amplia otros aspectos que tienen que ver con la aplicación del modelo evaluativo en estudio.

1.6. Viabilidad de la investigación

La realización de la investigación fue viable pues hemos contado con el apoyo de las autoridades: la UGEL 06 y de los docentes de educación secundaria de las instituciones educativas donde se aplicaron las encuestas; así mismo hemos contado con los medios necesarios para incluir este trabajo.

En lo que respecta a las fuentes de información, existe una variada bibliográfica en centros de investigación, bibliotecas públicas, universitarias y virtuales, que fueron de fácil acceso.

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

2.1. Antecedentes de la investigación

Las investigaciones que preceden a este estudio y que motivaron nuestra inquietud de abordarla fueron las siguientes:

Oyola Romero, Víctor R. (1976) Análisis del carácter clasista de los subsistemas de evaluación educacional en el Perú Republicano, UNE-Lima.

Las conclusiones a que arriba el autor son:

1. La evaluación, desde la óptica de sistemas, es un sub sistema del proceso educativo, que participa del cuadro de interrelaciones dialécticas que se establecen entre base y superestructura, en sujeción a las leyes objetivas del desarrollo de la supra sistema social.
2. El subsistema evaluativo durante el período industrial-tecnológico (1901-1967), soportó la influencia de los Estados Unidos. La República emerge, en este período, con una economía de post-guerra, y ve el

surgimiento de la segunda revolución industrial y el nacimiento del imperialismo, fruto histórico de la concentración del capital y del monopolio.

El subsistema evaluativo, en líneas generales, presenta las mismas características del período anterior. Se mantienen los exámenes, aunque afinados con mayor técnica, el otorgamiento de notas; la promoción de alumnos; los premios; se inicia el uso de nuevos procedimientos y técnicas de evaluación: pruebas objetivas, test mentales, inventarios de personalidad, cuestionarios de intereses, etc. usados para enriquecer y afinar el criterio de promoción de grado a grado y no para de promoción y orientación del sujeto "per se".

3. El subsistema de evaluación en el período actual (1968-1976), soporta, a través de la ideología del Gobierno Militar de la Fuerza Armada, la dominación del capitalismo internacional. La tecnología y la literatura en materia de evaluación se ha modernizado rápidamente, pero en la praxis se mantiene la desigualdad de oportunidades educacionales entre los educandos., derivados de su posición de clase; y pone la tecnología al servicio del sistema político (la "participación popular", la "seguridad integral", etc.), del sistema económico ("optimización de la inversión educativa", el "pluralismo"), y del sistema social ("humanismo revolucionario").

Vega Porras, Pablo y Gutiérrez V., Ramiro (2003). **Efectos psicológicos y sociales educativos de la Evaluación educativa en Educación Inicial, primaria y secundaria en el Perú: 1900-2000**. UNE, Lima. Conclusión:

Las consecuencias psicológicas, sociales y actitudinales de los modelos evaluativos en los estudiantes es que han infundido temor, miedo y alteración emocional antes, durante y después de los exámenes. El copiado o plagios se ha incrementado con nuevas modalidades. Un efecto fuerte y doloroso es que durante las evaluaciones de fin de año, los estudiantes huyen de sus casas o se suicidan, temerosos del castigo de sus padres, creando situaciones difíciles en los hogares y escuelas.

Zaragoza Radua, Josep M. (2003), **Actitudes del profesorado de Secundaria obligatoria hacia la evaluación de los aprendizajes de los alumnos.**

Universidad Autónoma de Barcelona, España. Conclusiones:

1. Los profesores de Secundaria muestran actitud con tendencia positiva – hacia la evaluación **diagnóstica**, pues facilita la planificación del proceso enseñanza-aprendizaje a partir de los conocimientos previos de los alumnos. Rechaza la **evaluación inicial** por ser más exigencia administrativa y no pedagógica. Así mismo aceptan la evaluación de la calidad pues permite mejorar las debilidades encontradas.
2. Se manifiestan reticentes a la función **formativa**, debido al elevado número de alumnos en clase, porque dificulta el manejo de información obtenida para ayudar al alumno. Rechazan la **función de control**, entendida como mantenimiento de orden y disciplina en la clase. Se oponen también a una enseñanza orientada a **exámenes**, pues no crea un clima adecuado para aprender.
3. En referencia a las **formas de evaluar**, los docentes rechazan al examen como única forma de evaluar, ya que existen otras de corte cualitativo, que permiten valorar esfuerzo y dedicación de los estudiantes.

Moreno Olivos, Tiburcio (2011). **Evaluación de los alumnos en la educación secundaria**. Universidad Autónoma de Morelos, México. Conclusiones:

1. Las funciones de la evaluación que priman son las de control burocrático administrativo: certificadora, jerarquizadora, de rendición de cuentas; y se descuidan las funciones pedagógicas: formativa, retroalimentadora, orientadora y motivadora.
2. Se privilegia la técnica del examen. Se emplean pruebas objetivas con lo cual se está promoviendo un aprendizaje rutinario y memorístico. El profesorado argumenta que la principal razón para decantarse por este tipo de exámenes es el gran número de alumnos que tiene que atender, además de que son pruebas que resultan fáciles de calificar.
3. El discurso de los profesores no revela un dominio técnico de la evaluación, pero lo más grave y preocupante es que no aparece por ningún lado la dimensión ético moral de dicho proceso, al profesorado no parece generarle ningún conflicto de valor el tener que emitir juicios acerca de la actuación de otros seres humanos.

2.2. Bases teóricas

2.2.1. Enfoque de la investigación

El presente trabajo de investigación se orienta en la propuesta **Evaluación Democrática** de Mc Donald, Stehouse y Elliot, evaluadores ingleses; quienes participan de la creencia en la necesidad de investigar la vida del aula con planteamientos y procedimientos metodológicos naturalistas. Sólo abarcando la realidad como un todo vivo y en movimiento, tal y como se producen en el discurso cotidiano, puede la evaluación servir para la acción, ofrecer apoyo a la necesidad diaria de decidir qué y cómo hacer. La evaluación no se propone en

esta perspectiva sólo como una actividad cognoscitiva y valorativa. Su propósito central es facilitar y promover el cambio.

El concepto de Evaluación democrática nos recuerda que la práctica de la evaluación tiene unas fuertes implicaciones éticas, más que técnicas, pues la mayoría de las cuestiones que plantea están fuertemente relacionadas con el uso del poder. Para poder considerar que un proceso de evaluación es democrático, debe tener algunas características básicas que sirven también como estrategias de actuación: transparencia, explicitación, información, participación, negociación, diálogo, igualdad, codecisión, justicia, co-responsabilidad, compartición del poder, metaevaluación. Algunas de las características básicas son:

- La importancia del intercambio de información, es decir, entender la evaluación como un proceso de diálogo continuo sobre los procesos de enseñanza aprendizaje que tienen lugar.
- La participación del alumnado en los procesos de evaluación y la asunción de responsabilidades compartidas sobre sus procesos de aprendizaje. (Negociación).
- Un principio básico es la existencia de unas relaciones de comunicación, diálogo y respeto entre profesor y alumno, así como situarse en un plano de igualdad y trabajo compartido.
- Avanzar hacia procesos de autocalificación, entendida como poder compartido y dialogado (Calificación dialogada y Autoevaluación).
- Finalmente, sería necesario llevar a cabo una metaevaluación, una verificación y valoración del proceso de evaluación seguido.

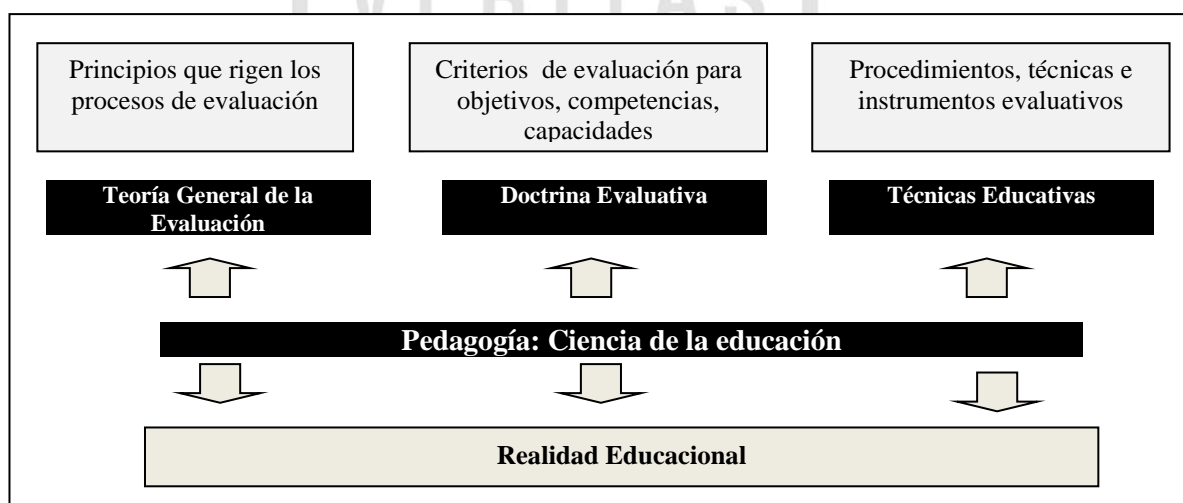
Desde nuestro punto de vista, la participación del alumnado en el proceso de evaluación está fuertemente relacionada con lo que en la literatura educativa se ha denominado evaluación democrática y educación democrática. Parte de la

convicción de que la vida en democracia es algo que se aprende y que requiere una serie de hábitos, competencias y responsabilidades. En todo este proceso formativo, la evaluación juega un papel muy importante. (House, 1994; 145)

2.2.2. Niveles de estudio de la evaluación educativa

Epistemológicamente, la investigación pedagógica contemporánea conceptualiza la evaluación educativa a partir de la realidad sociocultural y establece los niveles de estudio: teórico, doctrinario y técnico. Este supuesto nos permitirá comunicar acerca de una **Teoría Evaluativa**, una **Doctrina Evaluativa** y una **Tecnología Evaluativa**. (Ver cuadro N° 1)

CUADRO N° 01: NIVELES DE ESTUDIO DE LA EVALUACIÓN EDUCATIVA



Teoría evaluativa

Este nivel nos permite explicar y describir los procesos, aspectos y variables que intervienen o interactúan en un determinado sistema evaluativo, en contraste e íntima relación con los aportes de las Ciencias de la Educación. Las leyes científicas educacionales (hipótesis o proposiciones particulares), sirven de base o fundamento a los procesos de los sistemas evaluativos que formula el evaluador. Dentro del nivel teórico educacional, existe un conjunto de hipótesis,

leyes, principios referentes a la evaluación, los que explican con regularidad el proceso de la Evaluación Educacional.

Siguiendo los parámetros anotados durante casi todo el siglo XX, los sistemas evaluativos educacionales en el Perú han sido conceptualizados desde el paradigma experimental, y en la última década, en parte, desde el paradigma cualitativo; paradigmas que conviven actualmente y tratan de resolver los problemas que surgen durante el proceso pedagógico y evaluativo.

Dada esta problemática, los maestros se enfrentan cada cierto tiempo a definiciones, características, funciones diversas, sin saber por cuál optar, que los obligan a ejercer su función pedagógica de manera confusa y laboriosa. En el centro de este quehacer se encuentran las orientaciones filosóficas positivistas, neopositivistas, el pragmatismo y el conductismo que restringen el significado y tarea de la evaluación educativa al medir sólo ciertos éxitos de la enseñanza en términos de logros o adquisiciones observables, pese a que Evaluar en educación implica determinar el valor del proceso educativo; y cuando se estudia la evaluación desde el punto de vista científico y axiológico se descubren las prácticas de los evaluadores y autores del diseño, de los objetivos de la evaluación, la dimensión política, ética y técnica que subyace en el modelo.

Doctrina evaluativa

El nivel doctrinario de la evaluación trabaja sobre el nivel anterior con la intención de modificarlo; plantea cómo debe ser la evaluación, en base a un conjunto de normas y/ o modelos evaluativos (suposiciones que serán aplicadas en una realidad determinada). También analiza los condicionamientos o supuestos ideológicos, políticos, o la concepción del mundo que subyace en el universo

doctrinario, superestructural, y que sustentan a los sistemas evaluativos; además discute acerca de los factores que en última instancia los determinan.

La doctrina evaluativa supone el conocimiento de la realidad, el planteamiento de un modelo evaluativo, el establecimiento de criterios que orienten la evaluación de lo expresado en el modelo. En este modelo se encuentra expresada la concepción ideológica y política de la persona o clase social que propone o impone el modelo evaluativo.

Díaz (1985), en *Tesis para una teoría de la evaluación y sus derivaciones en la ciencia*, postula que la evaluación es una actividad social. Es decir, los resultados de la evaluación reflejan las posibilidades económicas de los individuos, las calificaciones altas o bajas, etc. se puede explicar por el lugar que ocupan los individuos dentro de la sociedad y no como un problema de ausencia de capacidades. Sin embargo, el discurso actual tiene un fuerte obstáculo epistemológico, que refleja las premisas teóricas positivistas, conductistas y pragmáticas, y que son las que sustentan la actual evaluación educacional.

Sin embargo, el concepto evaluación ha sido distorsionado o reducido a los exámenes, al otorgamiento de calificativos a la determinación de la promoción o no promoción de los estudiantes. Queda establecida una firme ecuación: 'objetivos-evaluación'. Tal ecuación explica por qué se afirma que la evaluación es, por naturaleza técnica, y, por serlo, sus funciones y procesos están determinados por el contenido y orientación doctrinaria del sistema al que está adscrito. (Oyola, 1976).

Tecnología evaluativa

Es el nivel operacional. Prescribe los medios, técnicas y materiales necesarios para crear, implementar o materializar un determinado sistema evaluativo. Está constituida por las normas o reglas prescriptivas de acción que medirán las modificaciones producidas en la realidad.

2.2.3. Modelos pedagógicos y evaluativos

Según Baumol el modelo es “una versión simplificada, reducida y menos ambiciosa de una situación o un fenómeno relacionado con el interés del científico o investigador” (Citado por Fernández; 1978; 55).

El problema esencial de toda educación es resolver el interrogante en torno al tipo de hombre y de sociedad que se quiere contribuir a formar. Todas las teorías pedagógicas se han enfrentado y han tenido que dar una respuesta. En este sentido, se puede afirmar que **no existen las pedagogías neutras, ya que el quehacer educativo necesariamente presupone una determinada concepción del hombre y de la sociedad.** Esa concepción, a su vez, exige comprenderlo en su multi-dimensionalidad, en su complejidad y en su integridad. Cada teoría ha privilegiado en ello algún o algunos de los aspectos; aun así, subyace a todas ellas una postura como individuo y como ser social y cultural. A partir de esta concepción del ser humano se elaboran las teorías pedagógicas. En este sentido, **toda teoría pedagógica es una teoría política.**

Los modelos pedagógicos le asignan, así, funciones distintas a la educación porque parten de concepciones diferentes del ser humano y del tipo de

hombre y de sociedad que se quiere contribuir a formar. (De Zubiría, 2006; 39)

Un **modelo** es una herramienta conceptual para entender mejor un evento; es la representación del conjunto de relaciones que describen un fenómeno. **Un modelo pedagógico** es la representación de las relaciones que predominan en el acto de enseñar, **es también un paradigma** que puede coexistir con otros y que sirve para organizar la búsqueda de nuevos conocimientos en el campo de la pedagogía.

Toda teoría pedagógica trata de responder de manera sistemática y coherente al menos estas preguntas: ¿Qué tipo de ser humano se quiere formar?, ¿Con qué experiencias crece y se desarrolla un ser humano? ¿Quién debe impulsar el proceso educativo? ¿Con qué métodos y técnicas puede alcanzarse mayor eficacia? (Flores, 2003; 32)

Los modelos pedagógicos más representativos y que han dado origen a modelos o formas evaluativas según Flores, 2003; y De Zubiría, 2006, son:

El Modelo Pedagógico Tradicional. Ha dominado la mayor parte de la historia de la educación y de las instituciones educativas. Enfatiza en la formación de los estudiantes mediante una disciplina rigurosa para instalar en su conciencia el ideal humanístico y ético que recoge la tradición metafísico-religiosa medieval. **El Modelo Pedagógico Romántico, Siglo XVII.** Ideólogo J.J. Rousseau; seguidores: Ilich, Neil, Summerhill. **El Modelo Pedagógico Conductista.** Le interesa el moldeamiento meticuloso de la conducta productiva de los individuos. En el fondo se trata de tecnificar y volver más eficiente la enseñanza transmisionista tradicional. La

Perspectiva Cognitiva es tan antigua como la humanidad, se emplea en sociedades que desarrollan una educación integral. Durante el siglo XX se la vincula a evaluaciones en ciencias sociales y humanidades, y destina a apreciar funciones y hechos psicológicos que no son de naturaleza intelectual, tales como: intereses, afectividad, preferencias, sociabilidad, ajustes emocionales y sociales.

Modelos de Evaluación en el Siglo XXI

El fenómeno educativo sistemático, desde que es tal, ha merecido ser objeto de evaluación. En el siglo XX, se ha caracterizado por ser formalmente dependiente, pese a ello en sus inicios fue violento, sancionador, subjetivo, luego objetivo, medidor y actualmente educativo.

La evaluación fue cambiando, obedeciendo a los cambios y desarrollos de la humanidad. Su antigüedad se remonta a 2000 a.C. No fue siempre la misma, los cambios sufridos obedecen a las evoluciones sociales, al establecimiento de los modelos sociales, a los que se dotó de un modelo o sistema educativo, y, por ende de un subsistema evaluativo.

Además, debemos considerar que la evaluación siempre está cuestionando, averiguando, analizando, valorando, es algo normal e inherente a la acción humana. No es algo externo o superpuesto sino algo que responde a su misma necesidad y naturaleza. De ahí la importancia que tiene en el contexto diario como actitud humana y no sólo en la práctica del aula de clase (Estevez, 1997; 19).

Modelo evaluativos cuantitativos

El modelo conductista tuvo mucha presencia en el Siglo XX en las décadas de 30 y 60 con Tyler. A raíz del cuestionamiento de la eficacia del sistema educativo norteamericano, surgen nuevos planteamientos; de L. Cronbach (1963): La evaluación debe focalizar su actividad en la toma de decisiones y en la estructura y desarrollo de programas; la de M. Scriven (1967), sostiene que las funciones de la evaluación son: formativa (mejora) y sumativa (eficacia), y debe ser sin objetivos preestablecidos.

La línea de Cronbach es continuada por D. Stufflebean, quien define la evaluación como “El proceso de delimitar, obtener y proveer de información útil para juzgar entre alternativas de decisión” de aquí surge el modelo CIPP: Contexto, Input, Proceso y Producto; desarrollado con el apoyo de E. Guba. Dentro de este mismo paradigma racional – cuantitativo o positivista se desarrolla el **modelo de análisis de sistemas o Sistemico**: La realidad evaluada debe ser analizada y está relacionada con el entorno: **todos los elementos externos e internos son interdependientes**. Estos enfoques son los mas utilizados en la actualidad y son defendidos por A. Rivlin, M. Rossi, F. Freeman y S. Wight

Sistemas educativos y evaluativos

Los sistemas son organismos sintéticos deliberadamente diseñados, formado por componentes que se relacionan mutuamente y actúan entre sí, funcionan en forma integrada en la obtención de un propósito definido.

Sistema es: "la suma total de partes que funcionan independiente o conjuntamente, para lograr ciertos resultados o productos, basados en necesidades". (Kaufman, 1973; 12)

En todo sistema se advierte la presencia de tres aspectos: finalidad, proceso y contenido. La finalidad está dada por las metas del sistema; el contenido es la suma de sus partes; y el proceso, las operaciones y funciones mediante las cuales los componentes del sistema se ponen en acción con el objeto de llevar a cabo la finalidad deseada. La finalidad proporciona dirección a todo el sistema, determina los procesos y los contenidos.

El enfoque sistémico, busca la **Evaluación de la eficiencia de realización** basada en las necesidades y requisitos identificados previamente. Desde 1972, el enfoque de sistemas ingresó al Perú a través de la Reforma Educativa.

En sentido general, la evaluación es el "acto de establecer el valor o mérito de algún proceso, programa, persona, etc." (Chadwick, 1976.) Es decir, evaluar no solo es verificar el logro de objetivos, sino que también incluye a todos los componentes del proceso pedagógico. En efecto, establecer el valor de un proceso, programa o persona, es establecer si este proceso, programa o persona está respondiendo o no a los fines y objetivos para los cuales fueron propuestos.

Modelos evaluativos cualitativos

En los umbrales de la década del 70, en contraposición del paradigma positivista surgen las **alternativas cualitativas**. Nuevamente M. Scriven, renunciando al paradigma anterior acuña el **concepto metaevaluación**: si la evaluación se aplica a todos los esfuerzos humanos, también debe aplicarse

a ella misma. Es decir, la evaluación debe ser evaluada antes de su realización o de la difusión del informe y debe ser utilizada con carácter formativo. Se desarrollan también los modelos **cultural – interpretativo** y **los sociocríticos** tales como: Evaluación sin referencia a objetivos (Scriven, 1968); Crítica Artística (Eisner, 1981); Respondiente (Stake, 1967); Iluminativa – Holística (Parlett – Hamilton, 1972); Estudio de casos (Jenkins – Kemmis, 1975); y Evaluación Democrática (Stenhouse, Mc Donald y Elliot 1982).

Con estos modelos evaluativos cuantitativos y cualitativos iniciamos el siglo XXI

En su decurso la evaluación, en su teoría y práctica oscila entre incertidumbres, cambios y escisiones; esto le ha impedido muchas veces conocer y relacionarse mejor con la realidad educativa y decidir una praxis transformadora.

A consecuencia del proceso descrito, en los países iberoamericanos y el Perú actualmente nos encontramos ante la convivencia o coexistencia de dos aproximaciones que fundamentan dos propuestas:

- a) La evaluación tecnológica, centrada en resultados, que se ampara en un triple reduccionismo: Resultados – observables – autoridades;
- b) La evaluación orientada a los procesos, cuya base teórica es el enfoque sistémico, que busca introducir mejoras a partir de metas establecidas.

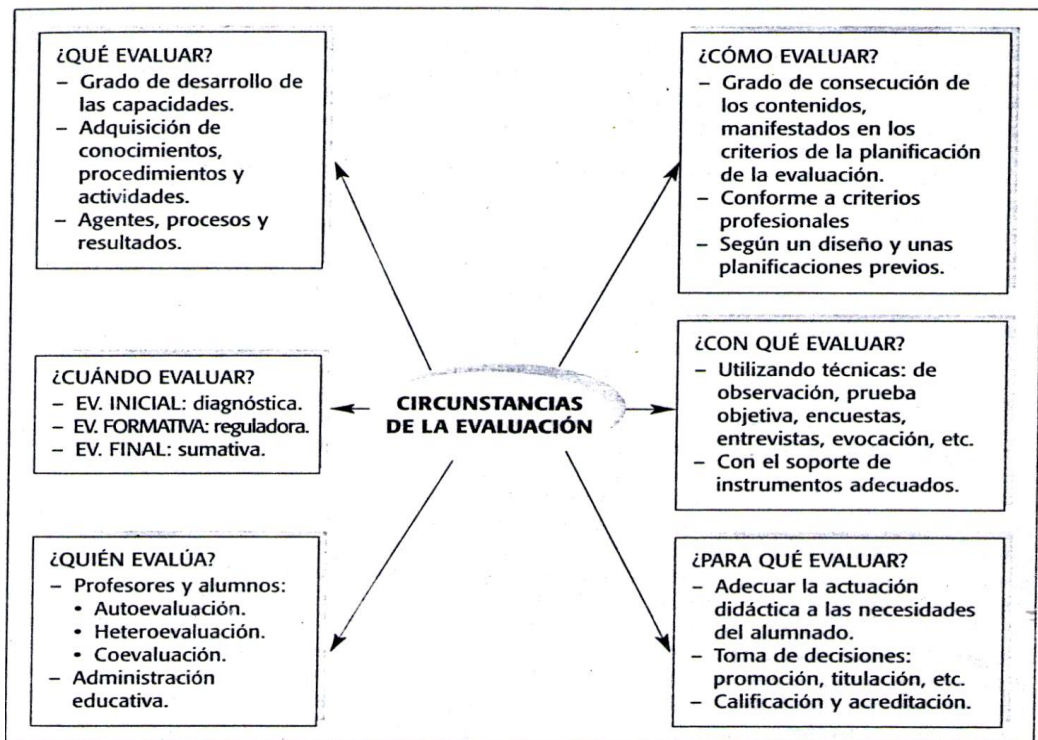
De acuerdo a la literatura evaluativa actual, el concepto de evaluación tiene como finalidad educativa el seguimiento del proceso de enseñanza y aprendizaje para mejorarlo, reorientarlo y adecuarlo a las necesidades de los alumnos. La finalidad es formativa y no como instrumento de selección de alumnos por sus rendimientos. "Se plantea la evaluación como un proceso que debe llevarse a cabo de forma continua y personalizada, que ha de tener por objeto tanto los aprendizajes de los alumnos, como los procesos de enseñanza" (Castillo, 2002).

La evaluación es un proceso dinámico, abierto y contextualizado; que se cumple en varios pasos sucesivos para que pueda cumplir sus tres características esenciales e irrenunciables:

1. **Obtener información:** Aplica procedimientos válidos y fiables para conseguir datos e información sistemática, rigurosa, relevante y apropiada
2. **Formular juicios de valor:** En base a los datos obtenidos
3. **Tomar decisiones:** De acuerdo a las alternativas y valoraciones emitidas.

Carácter multidimensional de la evaluación educativa

La estructura básica que tiene la evaluación educativa ya no es unidimensional (el alumno) sino que es multidimensional pues afecta al momento (¿cuándo evaluar?), las funciones (¿para qué evaluar?, los contenidos (¿qué evaluar?), los procedimientos (¿cómo evaluar?), los ejecutores (¿quiénes evalúan?). Sólo así puede resolver sus finalidades y objetivos formativos que la educación desea plasmar en la realidad.



2.2.4. Componentes de un modelo evaluativo

Oyola (1976) denomina Modelo Evaluativo a la representación mental de la estructura evaluativa y propone los aspectos y dimensiones pertinentes y le denomina Modelo VROR-75 de Subsistema Evaluativo, que son: Propósitos, procesos, áreas de evaluación, etapas de la evaluación y técnicas de la evaluación. Estos conceptos son fundamentados en las definiciones conceptuales (2.3)

2.2.5. Modelo Vigente de evaluación del aprendizaje en secundaria

La política evaluativa general existente en nuestro país data del 30 de julio del 2003 en la Nueva **Ley General de Educación - Ley N° 28044** que instituye la evaluación dentro del capítulo III: La calidad de la Educación y los factores que

interactúan para el logro de dicha calidad , y según **Resolución Ministerial N° 0067**, que el 7 de noviembre oficializa el **DCN-DISEÑO** Curricular Nacional- **donde se establece que el trabajo curricular que orientará la enseñanza-aprendizaje de los estudiantes será por capacidades.** Se establece, así mismo, que la **escala de calificación para Inicial y Primaria es literal o cualitativo por capacidades y logro de aprendizajes; y para Educación Secundaria se establecen tres tipos de capacidades y aprendizajes esperados y se mantiene la escala de calificación vigesimal, de 0-20, hasta la fecha.**

La evaluación de los aprendizajes se basa en los siguientes enfoques:

- ☺ El enfoque curricular de la Educación, centrado en la **formación integral** de la persona, mediante el **desarrollo de capacidades, actitudes y la adquisición de conocimientos** válidos para acceder con éxito al mundo laboral, a los estudios superiores y al ejercicio pleno de la ciudadanía, exige que repensemos también la concepción de la evaluación del aprendizaje.
- ☺ El **enfoque humanista** del currículo requiere de una evaluación que respete las diferencias individuales, que atienda las dimensiones afectiva y axiológica de los estudiantes, y que se desarrolle en un clima de familiaridad, sin presiones de ningún tipo.
- ☺ Desde un **enfoque cognitivo**, la evaluación servirá para determinar si se están desarrollando o no las capacidades intelectivas del estudiante. Esto nos obliga a poner énfasis en los procesos mentales que generan el aprendizaje, en la forma como aprende el alumno y no únicamente en los resultados o en la reproducción memorística del conocimiento.

- ☺ Desde la **perspectiva socio cultural** se requiere que en la evaluación participen todos los involucrados en la actividad educativa, que los estudiantes sean protagonistas activos en el proceso de evaluación y que asuman responsabilidades, mediante la auto y la coevaluación.
- ☺ En coherencia con el enfoque curricular y el modelo pedagógico que se propone en la Educación.

“...la evaluación educativa es el proceso por medio del cual cada docente recoge información en forma continua y permanente sobre los avances, dificultades y logros de los aprendizajes de niños y niñas, con la finalidad de analizar, reflexionar y emitir juicios de valor para tomar decisiones oportunas y pertinentes para mejorar los procesos de aprendizaje de los estudiantes.” “La evaluación es un proceso continuo orientado a identificar los logros, avances y dificultades de aprendizaje de los estudiantes”.

Tiene como referente los aprendizajes específicos del Diseño Curricular Nacional de la EBR y de sus diversificaciones, la calidad de los procesos pedagógicos, los principios y fines de la educación establecidos en la LGE. Utiliza criterios, indicadores de logros y escalas de evaluación que permitan recoger información válida y confiable para tomar decisiones en función de mejorar el proceso pedagógico y los resultados educativos de los estudiantes.” (Art. 30 D.S. N° 013 -2004 –ED Reglamento de Educación Básica Regular).

A. Características de la evaluación:

Formativa, continua, criterial, integral, decisorio, flexible e individualizada, científica y participativa.

B. Participantes en la evaluación:

“Participan en la evaluación de los procesos y resultados de aprendizaje, además de los profesores:

Los estudiantes en la evaluación de su propio aprendizaje y en el de sus compañeros, en base a criterios previamente anunciados.

Las familias de los estudiantes, al recibir de parte de los profesores la comunicación oportuna de los logros, progresos y dificultades de aprendizaje, para apoyar las acciones de recuperación más convenientes.”
(Art. 31 D.S. N° 013 -2004 –ED Reglamento de Educación Básica Regular).

C. Funciones de la evaluación:

En **función del alumno**: La evaluación lo motiva para aprender cada vez mejor.

En **función del maestro**: Le ayuda a reflexionar sobre su quehacer educativo y tomar decisiones pertinentes.

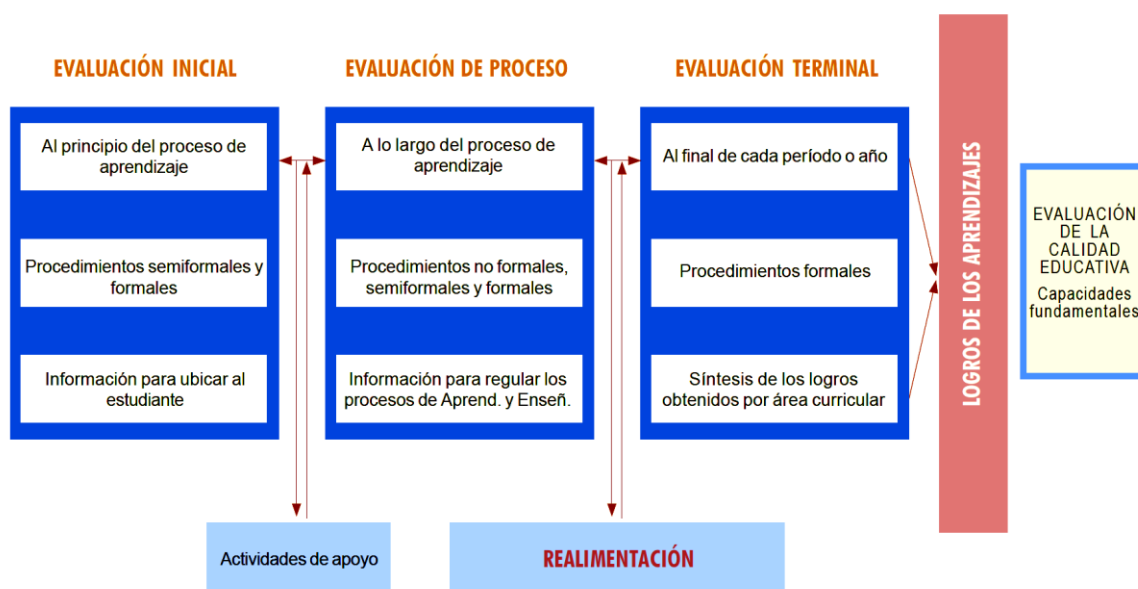
En los **padres de familia**, para apoyar a sus hijos en el afianzamiento de sus logros y superación de sus dificultades.

D. Etapas de evaluación:

Evaluación de contexto, evaluación de inicio, evaluación de proceso y evaluación de final

El modelo de evaluación del aprendizaje se describe como un **proceso sistémico** cuyo punto de partida (**Evaluación Inicial**) es determinar la situación en que se encuentran los estudiantes respecto a las intencionalidades del currículo. A partir de estos datos el docente proporciona actividades de apoyo para que los alumnos desarrollen las

capacidades y actitudes y adquieran los conocimientos previstos. Durante el desarrollo de las actividades (**Evaluación de Proceso**), el docente, a través de un conjunto de procedimientos formales, semi formales o no formales, recoge información sobre el proceso de aprendizaje y enseñanza con la finalidad de regularlos, mediante mecanismos de realimentación. Al finalizar un período determinado (**Evaluación Terminal**), es necesario tener información sobre el desempeño de los estudiantes respecto de los aprendizajes esperados. Cuando la información recogida se refiere a los resultados anuales nos sirve para efectos de promoción o repetición de grado. (Minedu 2007; 15) El siguiente esquema muestra el modelo de evaluación:



2.2.6. Praxis evaluativa pedagógica

Desde nuestra óptica la evaluación pedagógica es un aspecto fundamental del desempeño docente. La praxis evaluativa pedagógica se encuentra en el centro de ella. Veamos cada una.

2.2.6.1 Desempeño docente y evaluación

El desempeño docente es el conjunto de acciones que permiten plasmar una concepción pedagógica en el aula y en la institución educativa. Es el cumplimiento de las funciones en relación a los fines de la educación. Este hecho se asocia a los factores: al mismo docente, al estudiante y a su contexto. El desempeño docente se ejerce en diferentes niveles: Sociocultural, institución, aula y docente. El buen desempeño docente permite mejorar la calidad educativa y cualificar al profesional docente.

Las competencias docentes expresan su quehacer en saber hacer y saber actuar, comprendiendo lo que hace de manera responsable. Una de sus principales tareas es transformar contextos y formar personas integralmente. Un docente competente desarrolla destrezas, valores y comportamientos adquiridos institucionalmente, que puede movilizar para enfrentar y resolver situaciones en el aula, transformándola en acto pedagógico.

Según Montenegro (2000: 22), el desempeño docente está determinado por factores asociados, al mismo docente, al estudiante y al contexto (institucional y sociocultural). Sintéticamente el referido autor plantea:

- **Acción del docente sobre sí mismo**

Interesa su formación profesional pedagógica, sus condiciones de salud, el grado de motivación y compromiso con su labor.

- **Desarrollo pedagógico en el aula (Desempeño docente específico)**

El desarrollo desempeño docente se da en el aula, laboratorios, biblioteca, talleres y campo deportivo. Momentos:

- 1. Actividades previas:** Planificación, preparación de clases o sesiones de aprendizaje, **planificación de la evaluación**, organización de los aspectos físicos: laboratorios, equipos, medios y materiales.
- 2. Actividades de aprendizaje:** Desarrollo de sesiones de aprendizaje, seguimiento, atención personalizada, tutoría académica, desarrollo de valores, investigación, **evaluación formativa**.
- 3. Actividades posteriores:** Lectura y **valoración de tareas e investigaciones de los estudiantes**. Registro de logros.

Este es el campo central del desempeño docente, y en todos los momentos está presente la evaluación pedagógica, según el referido autor.

El Ministerio de Educación, en el **Marco de Buen Desempeño**, 2012, entre las páginas 14-16 presenta **cuatro dominios** que expresan el desempeño docente y evaluativo, y ratifica lo que sostiene Montenegro al respecto.

2.2.6.2. Propuesta sobre la praxis evaluativa pedagógica

a) Fundamentación

Praxis (del griego praxis), oposición a la teoría (DRAE). Ejecuciones a desempeños que no siempre coinciden con la teoría establecida.

La evaluación es una actividad humana. Cotidiana y permanentemente la humanidad está efectuando valoraciones, emitiendo juicios, dando opiniones, expresando conceptos que son formas evaluativas dirigidas a sí mismo, a los que nos rodean, a los objetos del entorno, a los acontecimientos. Rotger (1990; p. 15) sostiene que la evaluación es tan antigua como la vida misma. En todo momento y circunstancia ha habido algún tipo de evaluación. La evaluación en cuanto está

valorando, cuestionando, averiguando, analizando, es algo natural, normal e inherente a la acción humana. No es algo externo o superpuesto sino algo que responde a su misma necesidad y naturaleza. De ahí la importancia que tiene en el contexto diario como actitud humana y no sólo en la práctica del aula de clase. (Estevez, 1979: 19)

En toda actividad humana existe una forma de evaluación. En la educación, no podría estar exenta, por esto surge la evaluación educativa. La evaluación es primordial cuando se la ubica como recurso para responder a la dinámica y construcción del proceso pedagógico. El acto pedagógico debe estar centrado en sujetos y procesos, a los que la evaluación debe valorar y analizar. La praxis evaluativa contempla la acción evaluativa como un elemento dinamizador y formativo para el estudiante, el maestro, la institución educativa, la familia y el contexto socio-cultural.

Nos dice Barbier (1993: 13) que existe confusión entre el nivel del discurso y el nivel de la práctica: en la actualidad se dicen y se hacen muchas cosas en nombre de la evaluación, cuando sin duda sólo unas pocas pueden ser reconocidas como prácticas de evaluación en sentido estricto. En realidad poder hablar de evaluación a propósito de una acción de formación tiene ciertamente una función social de valoración de esta acción. Puede parecer más necesario hablar de evaluación que hacerla; no extrañará constatar la existencia de un profundo abismo entre la riqueza del discurso sobre la evaluación y la pobreza relativa de las prácticas. Y esto es cierto en todos sus sentidos: El fin fundamental de la evaluación educativa es promover la formación integral y no sólo asentar calificativos; verificar los avances de las competencias del programa. La evaluación permite identificar y verificar conocimientos y todos los actos pedagógicos para valorar la acción del docente y alumno y para reflexionar sobre

las causas y factores que motivaron desempeños, rendimientos participación con el propósito de mejorar o reorientar el trabajo pedagógico.

Respecto a este problema, Castillo (2002: 8) considera que la evaluación debe estar integrada en el proceso educativo y convertirse en un instrumento de acción pedagógica que permita, por un lado, adaptar la acción educativo-docente a las características individuales de los alumnos a lo largo de su proceso de aprendizaje; y, por otro, comprobar y determinar si estos han conseguido las finalidades y metas educativas, que son el objeto y la razón de ser de la actuación educativa. En consecuencia la evaluación actual no reduce su práctica a evaluar el aprendizaje de los alumnos, sino otros aspectos que involucran este proceso: capacidad intelectual, desarrollo afectivo, actitudinal, etc.; además de los aspectos docentes: metodología, comunicación, nivel de exigencia, entre otros.

En modelos anteriores o tradicionales preocupó mucho la **función social** como **certificación de los aprendizajes** y la **selección y clasificación de los estudiantes**, descuidando la **función pedagógica** que consiste en el análisis de los procesos y ubicación de los problemas que impiden aprendizajes y desarrollos del estudiante. Dada la vigencia de los modelos evaluativos tradicionales aún existe una fuerte opinión que la **praxis evaluativa** es “objetiva”, “precisa”, “técnica”. El problema es que en el Perú mucho se cambia el modelo curricular, pero el modelo evaluativo no, si se quiere cambiar la práctica pedagógica, se debe cambiar la praxis evaluativa, es decir, su finalidad y el qué y cómo se evalúa. Se genera una educación y evaluación diferente cuando al innovar el currículo se innova la evaluación, dado que son actividades inseparables que se condicionan mutuamente. No debemos olvidar que alrededor de la evaluación gira todo el trabajo escolar, el desempeño docente. No solo condiciona **qué, cuándo** y

cómo se enseña, sino también a la evaluación le preocupa lo mismo en sentido valorativo.

La evaluación es una práctica compleja, como la educación y la naturaleza humana. En el proceso educativo intervienen una gran cantidad de variables, por eso los maestros toman muchas decisiones, de acuerdo a la naturaleza multilateral de la humanidad representada en los estudiantes, pero la complejidad de los problemas educativos no deriva únicamente en la singularidad de las personas y los contextos, sino también de la diversidad de los efectos (Batalloso, 2000; 46). En la escuela, los alumnos aprenden materias, contenidos y otras cosas (Santos, 1993): aprenden que aprobar los exámenes es mucho más importante que saber y tener curiosidad intelectual o motivación por el conocimiento; aprenden que obedecer al profesor y decirle lo que éste espera oír es mucho más rentable que expresar sus propias opiniones; aprenden a ser poco visibles y protestar menos para no tener un mayor control en sus calificaciones o **notas**; aprenden muchas cosas que no tienen que ver con la cultura ni con la educación.

Pero la evaluación es una **práctica compleja** y como vemos de una gran carga **ética y moral**. Los fines, objetivos, contenidos o métodos contienen una opción ética: las decisiones sobre lo que vale realmente la pena ser enseñado y, en consecuencia, qué y cómo debe ser evaluado son decisiones, en gran medida de carácter moral; responden implícita y explícitamente a una forma de valorar la acción didáctica, y se integra en un sistema educativo, que además de reproducir los valores sociales dominantes, también produce su propio conocimiento pedagógico. (Batalloso, 2000: 47)

Las prácticas educativas participan del mito de la mentalidad y de la objetividad de los sistemas educativos; pero que esto es imposible. (Gimeno: 192: 19)

Una práctica evaluativa mal orientada puede ser un **reflejo en el uso y abuso del poder** mediante la evaluación, reflejado en sus concepciones de valor. La evaluación es una práctica contradictoria: bajo un ropaje formativo y educativo, en la práctica, lo que encontramos es el desarrollo de una función selectiva y sancionadora o más sencillamente una rutinaria y a veces tediosa tarea administrativa. Así podemos hablar de **evaluación autocrática** (Mc Donald, 1982), si la función que prevalece es la punitiva y selectiva, y también una **evaluación burocrática**, si el objetivo último y exclusivo consiste en cumplir con las exigencias y los informes que la administración educativa demanda.

Según el Ministerio de Educación, la práctica evaluativa de los docentes de Educación Secundaria se realizará de acuerdo a Ley 28044, que se encuentra expresada en la Guía de Evaluación del Aprendizaje, que desarrolla el Modelo reseñado.

La ciencia pedagógica contemporánea contempla que toda propuesta o modelo evaluativo debe ser evaluado en tres momentos: **antes, durante y después**, para conocer sus fortalezas y debilidades y luego rediseñar y mejorarlo. En evaluación se ha introducido el término Metaevaluación, ideado por Scriven (1968) quien sostiene que si la evaluación se aplica a todos los esfuerzos humanos, también debe aplicarse a ella misma. Los evaluadores deben tratar que sus propuestas sean evaluadas por personal competente. Desconocemos si el Ministerio ha evaluado su propuesta como diseño o durante su aplicación, por evaluadores e investigadores o por alguno de sus agentes, docentes o alumnos. La teoría al respecto existe y la aplicaremos en este trabajo.

La Metaevaluación es la evaluación de la evaluación. Puede ser formativa si ayuda al evaluador a planificar y realizar una evaluación solvente, o sumativa si proporciona al cliente pruebas acerca de la competencia teórica del evaluador principal y de la solvencia de sus informes (Scriven, citado por Stufflebeam; 352).

Rosales (1990: 45) señala que puede considerarse como un hecho eficaz para asegurar la calidad de las evaluaciones; a lo que Roetger (1990: 151) agrega que es la evaluación realizada sobre el propio sistema de evaluación; es decir, seguimiento, análisis y reflexión crítica sobre el sistema de evaluación, desde su planificación, desarrollo, procedimientos, valoraciones y toma de decisiones.

En esta línea Rosales (1990:14) conceptualiza la evaluación como una función característica del profesor que consiste básicamente en una actividad de reflexión sobre la enseñanza. El primer paso para esta reflexión es recoger datos sobre todos los posibles componentes de la enseñanza; el segundo, implica la búsqueda y aplicación de criterios para la realización de los juicios de valor sobre la enseñanza. La calidad de esa evaluación depende de la naturaleza de sus conocimientos y su capacidad para vincularlos con la actividad práctica; o sea establecer la relación teoría- práctica.

Vista así la evaluación, el objeto de la evaluación ya no se reduce al aprendizaje del alumno; se amplía a otros ámbitos. Su maduración, su desarrollo intelectual, actitudinal, socio- afectiva, etc. También debe evaluarse al docente, los recursos didácticos a la interacción docente- alumno –medios y otros.

Así también las funciones de la evaluación toman un nuevo sentido y significado. La evaluación formativa, se proyecta sobre el proceso didáctico; la evaluación sumativa, constata los resultados y sirve de base para adoptar decisiones de

promoción, repetición, selección o certificación. La función diagnóstica tiene la misión de determinar las características de la situación inicial para la puesta en marcha de un determinado proceso didáctico. (Rosales; 34).

Para evaluar es necesario el establecimiento de criterios. Los criterios de evaluación constituyen el referente fundamental para determinar el grado de consecución de los objetivos generales, de área, también de etapa que hayan alcanzado los alumnos. Conductas observables del alumno que nos dan pauta para valorar su actividad (Fernández; 1995: 196)

Para Lawton (1986: 98) la evaluación debe enjuiciar una serie de aspectos de la enseñanza, tales como: estimaciones sobre progreso de los alumnos, preparación al final de la escolaridad; capacidad del profesor, juicios sobre la eficacia de la escuela, material didáctico; estimaciones sobre difusión del conocimiento, naturaleza de los procesos, etc.

Además se deben evaluar la metodología de investigación y enseñanza y la evaluación del docente: entrevista, observaciones de aula, autoinformes, sus pruebas, calificaciones de los alumnos, resultados en el aprendizaje, análisis de documentos.

También se debe evaluar al currículo sus instancias macro y micro. En el caso peruano, el DCN y la programación de aula que elaboran los docentes sobre la base del documento nacional.

Dada la complejidad de la evaluación los docentes toman una gran cantidad de decisiones permanentemente sobre cada aspecto que concurren al proceso de enseñanza- aprendizaje. No puede haber una evaluación porque cada alumno es

diferente, estudia y aprende de manera singular. Muchas veces los modelos no permiten evaluar esta singularidad por su carácter de “Tecnologías positivistas meramente descriptivas” (Batalloso; 200,46) que impiden mejorar el desarrollo pedagógico en el aula.

Como consecuencia del proceso enseñanza- aprendizaje los alumnos aprenden nuevas cosas sobre la cultura, pero también “aprenden” aspectos vinculados con la ética y la moral; aprenden que aprobar exámenes es más importante que el desarrollo de la inquietud científica o desarrollar de nuevo metodologías de aprendizaje; aprenden que debe obedecer al profesor y sus calificaciones serán mejores, por ello.

“Cuando el fracaso académico se transforma en fracaso personal, precisamente en el momento en que nuestros jóvenes están construyendo su identidad, los efectos en su personalidad pueden ser muy duraderos (Fernandez, 1982) cuando un alumno es evaluado negativamente, la explicación rutinaria consiste en atribuir las causas de los resultados exclusivamente al individuo, mediante rasgos negativos; “el alumno no estudia”, “el alumno no colabora”, “el alumno no se interesa”, (Batalloso; 2000: 47)

La evaluación también se caracteriza por ser autocrática, burocrática y antidemocrática. El evaluador tiene poder. En la práctica tiene función selectiva y sancionadora; es decir burocrática.

“Así podríamos hablar de una evaluación autocrática, si la función que prevalece es la punitiva y selectiva; y también de una evaluación burocrática, si el objetivo último y exclusivo consiste en cumplir con las exigencias y los informes que la administración educativa demanda” (Batalloso; 2000; 48).

La evaluación es antidemocrática porque sólo evalúa el docente; esta responsabilidad no es compartida con los alumnos; ni se usan los resultados y los diagnósticos para establecer una relación más comunicativa docente- alumno.

La función evaluadora, como puede verse viene siendo distorsionada, al proponer modelos tecnológicos que no corresponden a nuestra realidad y a las necesidades y características de los adolescentes y jóvenes de la secundaria.

Según Sime (2005; 16 – 17) la práctica de esa función es acechada por otras irracionalidades vinculadas a tres poderosos distorsionadores: corrupción, discriminación y mediocridad. Se dan casos de docentes que, a cambio de dinero u otros “trueques” o sobornos deforman su función evaluadora. Ya no es el esfuerzo o rendimiento el criterio sino una lógica diferente, que no está en el contexto pedagógico y más bien afecta la formación ética y moral del alumno.

El otro deformador es la discriminación múltiple: razones sociales, raciales, relativas al género, ideologías, religiosas, inclusive físicas lo que se convierte en pretexto para explicar y justificar un fracaso anticipado. El tercer distorsionador es la mediocridad. Se evalúa de manera excesivamente burocrática sin saber si están evaluando lo que deben evaluar. La falta real de un trabajo en equipo lleva a ciertos docentes a hacerles creer que son “dueños” de sus instrumentos de evaluación y que no pueden transmitir su experiencia a los demás

Estas disfunciones y distorsiones van vinculadas a los modelos evaluativos que orientan la práctica evaluativa, en el caso del Perú viene sobrecargada de la influencia externa, la medición y el conductismo. La mayoría de exámenes tiene

esa tendencia que lleva a la nota e informe a la autoridad obviando aspectos puntuales que debe tener toda práctica evaluativa.

Así varios especialistas como Lindeman (1971), Tenbrink (1981), Lemus (1992) sostienen que toda práctica evaluativa conlleva los siguientes pasos metodológicos: establecimiento de criterio, planeación de la prueba, selección y construcción de la prueba, validación, aplicación para registrar información, calificación, análisis e interpretación de información obtenido, toma de decisiones y comunicación de resultados.

Sin embargo, no se toma en cuenta en la praxis evaluativa y todo se reduce a “examen” y “nota”; lo que ha sido caracterizado por Pérez (1985; 3) cuando habla de la medición y evaluación tradicional, que se han estancado en un triple reduccionismo

- a) Énfasis en los resultados o productos y olvido de la reflexión, análisis y valoración de los procesos de enseñanza.
- b) Prioridad de los resultados observables establecidos previamente en los objetivos.
- c) Considera que los responsables e interesados en la evaluación solo pueden ser los profesores y autoridades académicas y no los alumnos miembros de la comunidad académica

La supuesta objetividad que traducen las notas y los llamados exámenes derivan en algo más grave, pues sólo indica cuánto sabe el alumno, pero lo deja y nos deja totalmente ignorantes de: qué sabe, qué no sabe, cómo lo sabe, y gracias a qué sabe lo que sabe (Carreño, 1997; 28)

Se hace necesario replantear los contenidos de la evaluación conocer, la identidad de los modelos que se vienen aplicando para educar con integralidad, los procesos de la sociedad y del sujeto en un contexto más democrático, donde se eduque dialógicamente y reflexivamente. Es extraño que estemos reclamando esto, por cuanto en los diversos documentos curriculares y evaluativos de los últimos cincuenta años se sostiene que se nos educa integralmente y que la evaluación también es integral.

Para Santos (2000,20) la evaluación es “un proceso de diálogo comprensión y mejora” cuyo juicio de valor se basa y nutre del dialogo y la reflexión compartida de todos los que están implicados directa o indirectamente en la actividad evaluada. El mismo autor advierte que en los procesos institucionales no se hace metaevaluación y que la evaluación, en cualquiera de sus vertientes puede encerrar numerosas trampas, numerosos riesgos, numerosas deficiencias. Por eso se hace imprescindible establecer criterios que permitan evaluar los mecanismos de evaluación.

Pero Sime (2005; 24), sostiene que la vuelta hacia las prácticas debe ir no solo hacia los mecanismos sino hacia objetivos concretos como mejorar, por ejemplo: la elaboración de los criterios de evaluación; los instrumentos de evaluación, las interacciones comunicativas profesor – alumno en situaciones comunicativas, interacciones comunicativas profesor – padres de familia, los sistemas de calificación y el lenguaje que allí se utiliza, y nuestros propios discursos sobre la evaluación.

b. DIMENSIONES E INDICADORES DE LA PROPUESTA PVP 2012

La presente propuesta en torno a la praxis evaluativa pedagógica de los docentes y alumnos ha sido concebida y desarrollada en base al marco teórico, expuesto

observaciones de campo y la experiencia del investigador durante varios años de trabajo pedagógico. Este marco ha sido el sustento para elaborar el instrumento que recogió la información de los docentes de la UGEL 06, Lima Este para la presente investigación.

La estructura está conformada metodológicamente por tres dimensiones y treinta indicadores: **Dimensión 1: Investigación evaluativa y planificación de la evaluación, Indicadores:** Currículo y diversificación, criterios de evaluación, indicadores de evaluación, calificación vigesimal, autoevaluación del estudiante, planeación de la prueba, técnicas de evaluación, instrumentos para actitudes, validez, confiabilidad, información evaluativa. **Dimensión 2: Gestión de la evaluación del aprendizaje, Indicadores:** Administración de pruebas, análisis estadístico de resultados, juicios de valor, toma de decisiones, comunicación de resultados. **Dimensión 3: Metaevaluación, Indicadores:** Planeamiento de la evaluación, desarrollo de la evaluación, valoración, decisión de mejora.

Cada uno de los indicadores mencionados está definido en el siguiente acápite (6 - 25)

2.3. Definiciones conceptuales

1. Propósitos

Toda evaluación valora objetivos, para el alumno, de un programa, de actividades, de evaluación o de todo un sistema. Los propósitos señalados a la evaluación educacional son: Otorgar apropiadas calificaciones, promover al educando, motivar los aprendizajes, diagnosticar el sistema, orientar y reorientar el sistema, establecer la calidad educativa.

2. Procesos

La decisión del valor de una competencia programa, método, etc. ha de basarse en un conjunto de informaciones cuidadosa y técnicamente obtenidas. Dicho proceso de información reposa en una misma base de comparación, elegida entre las cuatro más usadas en la tecnología evaluativa: Comparación con hechos o desempeños previos, comparación con entidades similares, comparación con objetivos y competencias pre-establecidos, comparación con un ideal.

3. Áreas de evaluación.-

La evaluación puede plantearse en diferentes áreas, como las siguientes: Evaluación del educando: Evaluación de desarrollos (somático, psíquico y social), Evaluación de aprendizajes: conceptuales, procedimentales y actitudinales; Evaluación institucional: Evaluación del personal (docentes, especialistas, directivos); Evaluación de la familia; evaluación del currículo; evaluación de instalaciones o infraestructura; evaluación de la inversión.

4. Etapas de evaluación.- La evaluación, dentro de la dinámica del proceso educativo, se aplica respondiendo a cuestiones básicas: ¿dónde estamos? (evaluación de contexto e inicial); ¿cómo se están logrando las capacidades o competencias? (Evaluación formativa y de proceso); ¿logramos o no las competencias? (Evaluación final)

5. Técnicas evaluativas.-

Son las tecnologías vinculadas a la investigación, a la planificación, a la administración y gestión de la información evaluativa para tomar decisiones.

6. Currículo y diversificación

Investigación evaluativa y diagnóstico de la realidad donde se va a realizar el hecho educativo y evaluativo. Culmina con la microprogramación o construcciones de unidades y proyectos, de aprendizaje de aula diversificadas a partir del DCN; también incluye la construcción del plan de evaluación.

7. Criterios de evaluación

Tiene su origen en las competencias y actitudes de las áreas curriculares. Son unidades de recojo de información para establecer si el estudiante obtuvo logros en comparación al sistema de calificación.

8. Indicadores de evaluación

Son las características observables, señales o indicios que el estudiante debe realizar para demostrar que logró la competencia establecida para su aprendizaje. No solo permite observar y verificar el aprendizaje sino también eleccionar el tipo de instrumento a seleccionar y construir; tanto los criterios como los indicadores son aportes de la evaluación conductista.

9. Calificación vigesimal

En la educación secundaria la evaluación es numeral, vigesimal. Emplea el sistema de calificación de 0 a 20 para valorar los resultados que obtienen los estudiantes en cada una de las áreas curriculares.

10. Autoevaluación del estudiante

La autoevaluación es la capacidad del estudiante para valorar su esfuerzo, desarrollar capacidades y aprendizajes. Esta modalidad de evaluación tiene carácter formativo, permite al estudiante tomar conciencia sobre su

aprendizaje, avances, potencialidades y tiende al desarrollo progresivo de su autonomía. Es aspecto central en la evaluación contemporánea.

11. Planeación de la prueba

Actividad necesaria e imprescindible para construir una prueba de aula. Se le denomina matriz o tabla de **especificaciones**. Es un plan coordinado de competencias o capacidades y contenidos para obtener logros de aprendizaje según los criterios establecidos.

12. Técnicas de evaluación

Procedimientos que permiten recoger información acerca de aprendizajes de los estudiantes con la finalidad de reflexionar, emitir juicios de valor y tomar decisiones para mejorar el aprendizaje. Están más vinculadas a logros conceptuales o cognitivos. También son nominados instrumentos, pruebas o test.

13. Instrumentos para actitudes

Son conocidos como pruebas de sentimientos, valores, actitudes, comportamientos sociales, porque recogen información del propio estudiante. En el modelo educativo actual del Perú están orientadas a recoger información sobre actitudes de los estudiantes ante las áreas curriculares.

14. Validez

Grado en que una prueba mide lo que se pretende medir realmente, si cumple el propósito para el cual fue creada. Debe especificar el objetivo de la prueba. En evaluación existe: **Validez de contenido**: medición representativa del contenido especificado y de los cambios o aprendizajes

que se esperan; **Validez de constructo**: permite distinguir los distintos niveles de rendimiento de los alumnos.

En caso de instrumentos cualitativos, se emplea la técnica de **triangulación**, mediante la cual se establece el equivalente a la validez y confiabilidad de los instrumentos que se aplican a los estudiantes.

15. Confiabilidad

Grado de consistencia o concordancia de las mismas personas evaluadas cuando se les aplica la misma prueba en diferentes ocasiones. Una prueba es confiable si los resultados de la medición efectuadas es consistente. Una medición es confiable si un estudiante conserva la misma posición dentro del grupo.

16. Información evaluativa

Es la información que se obtiene mediante distinto tipo de técnicas e instrumentos. La función pedagógica de la evaluación es inherente a la enseñanza y al aprendizaje, permite observar, recoger, analizar e interpretar información relevante acerca de las necesidades, posibilidades, dificultades y aprendizajes de los estudiantes, con la finalidad de reflexionar, emitir juicios de valor y tomar decisiones pertinentes y oportunas.

17. Administración de pruebas

La aplicación adecuada para obtener la información deseada representativa y confiable exige seria preparación de quienes van a administrar los instrumentos y de los que van a responder.

18. Análisis estadístico de resultados

Una vez calificadas las pruebas debe procederse al análisis de resultados a la luz de los datos proporcionados por la estadística. De preferencia los datos deben colocarse en forma de tablas y gráficos para facilitar su interpretación.

En la interpretación de los resultados se considera las reales posibilidades de los alumnos, sus ritmos de aprendizaje, desarrollo de capacidades y actitudes. Esta es la base para una valoración pertinente de los resultados.

19. Juicios de valor

El proceso de formular juicios de valor implica comparar la información evaluativa con un referente, que puede ser cuantitativo o cualitativo. Los juicios son estimaciones de las condiciones presentes o predictores del rendimiento futuro del estudiante. Los maestros utilizamos los juicios: **por referencia a sí mismo; por referencia a la norma; y, por criterios.**

20. Toma de decisiones

Proceso de elegir entre un conjunto de alternativas o juicios emitidos. Es una elección entre distintos tipos de acción. Las decisiones requieren acción para una adecuada toma de decisiones, se debe realizar un análisis de los resultados obtenidos.

21. Comunicación de resultados

La comunicación de resultados debe hacerse a los alumnos y a sus familiares acerca del progreso realizado con relación a los objetivos del programa de enseñanza, con el objeto de sentar las bases de una labor conjunta. Puede hacerse mediante boletines, programas de información, reuniones con padres, que además fortalece la relación con la institución

educativa. Las funciones básicas de un programa de información son: administrativas (promoción), orientación y motivación.

22. Planeamiento de la evaluación

El plan de evaluación es el instrumento que permite precisar las competencias y capacidades del programa que debe lograr el estudiante durante y al final del año escolar, en relación con los criterios e indicadores provistos, así como la técnica de recojo de información y evaluación de competencias y capacidades.

23. Desarrollo de la evaluación

Este proceso ocurre durante el desempeño pedagógico del docente en el aula para formar integralmente a los estudiantes. En tanto desarrolla las sesiones de aprendizaje evalúa y reflexiona sobre cada una de las etapas del modelo evaluativo: la evaluación inicial, de proceso, y terminal; y sobre cada una de las técnicas y procedimientos evaluativos empleados. Este proceso debe incluir la evaluación del contexto, por cuanto de allí provienen los estudiantes y su conjunto de saberes, incorporados en la diversificación del programa de aprendizaje.

24. Valoración

La valoración o juicio de valor es la apreciación o estimación en base a la información evaluativa obtenida. Se estima o juzga un fenómeno o aprendizaje ocurrido o se predice una acción futura. En base a la información obtenida los docentes, o los interesados (alumnos, padres) pueden juzgar si los estudiantes están en condiciones de resolver tareas mayores. La valoración es la evaluación de los resultados de un tiempo de aprendizaje, del grado de realización con que se han alcanzado las

competencias o capacidades. Es equivalente a la evaluación formativa, por ello debe ser producto de un trabajo colectivo.

25. Decisión de mejora

Las decisiones deben tomarse en base a logros, necesidades y problemas, por eso es el proceso de elegir entre un conjunto de alternativas o juicios emitidos. La evaluación tiene necesariamente carácter formativo y permite tomar decisiones para mejorar la calidad educativa y evaluativa. A esto contribuye la metaevaluación, que no es una simple reflexión, sino la autorreflexión crítica, contextualizada y pluridisciplinaria que hace el docente sobre su praxis evaluativa para comprenderla y mejorarla; este problema puede estudiarlo el equipo básico-docente alumno, y desde allí plantear y diseñar su **plan de mejora de praxis evaluativa pedagógica**.

2.4. Formulación de hipótesis

2.4.1. Hipótesis general

No existe relación significativa entre el Modelo de Evaluación del Aprendizaje y la praxis Evaluativa pedagógica de los docentes de secundaria de Centros Educativos Estatales de la UGEL 06 de Lima, 2012.

Existe relación significativa entre el Modelo de Evaluación del aprendizaje y la praxis evaluativa pedagógica de los docentes de secundaria de Centros Educativos Estatales de la UGEL 06 de Lima, 2012.

2.4.2. Hipótesis específicas

No existe relación significativa entre el Modelo de Evaluación del Aprendizaje y la Investigación y planificación de la Evaluación que aplican en su praxis evaluativa pedagógica los docentes de secundaria de Centros Educativos Estatales de la UGEL 06 de Lima, 2012.

Existe relación significativa entre el Modelo de Evaluación del aprendizaje y la Investigación y planificación de la evaluación que aplican en su praxis evaluativa pedagógica los docentes de secundaria de Centros Educativos Estatales de la UGEL 06 de Lima, 2012.

No existe relación significativa entre el Modelo de Evaluación del Aprendizaje y la Gestión de la Evaluación del Aprendizaje que aplican en su praxis evaluativa pedagógica los docentes de secundaria de Centros Educativos Estatales de la UGEL 06 de Lima, 2012.

Existe relación significativa entre el Modelo de Evaluación del aprendizaje y la Gestión de la Evaluación del Aprendizaje que aplican en su praxis evaluativa pedagógica los docentes de secundaria de Centros Educativos Estatales de la UGEL 06 de Lima, 2012.

No existe relación significativa entre el Modelo de Evaluación del Aprendizaje y la Metaevaluación que aplican en su praxis evaluativa

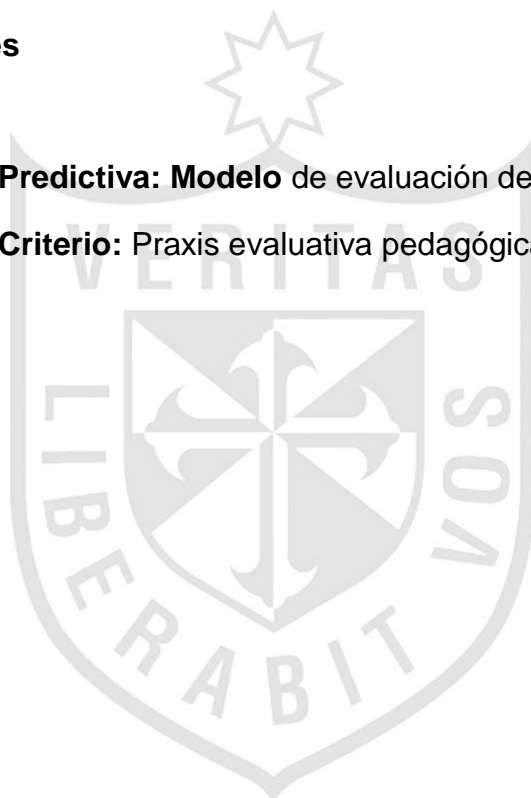
pedagógica los docentes de secundaria de Centros Educativos Estatales de la UGEL 06 de Lima, 2012.

Existe relación significativa entre el Modelo de Evaluación del aprendizaje y la Metaevaluación que aplican en su praxis evaluativa pedagógica los docentes de secundaria de Centros Educativos Estatales de la UGEL 06 de Lima, 2012.

2.4.3 Variables

Variable Predictiva: Modelo de evaluación del aprendizaje

Variable Criterio: Praxis evaluativa pedagógica



CAPÍTULO III: DISEÑO METODOLÓGICO

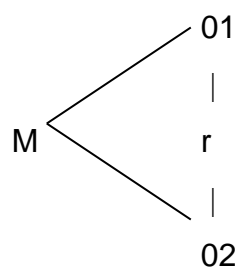
3.1. Diseño de la investigación

La investigación corresponde a la **investigación básica**, o fundamental, porque buscaremos desarrollar el conocimiento que se da de la relación entre el modelo de evaluación del aprendizaje oficial y la praxis evaluativa pedagógica de los docentes de EBR formal en los colegios estatales de Lima.

El **tipo de investigación** corresponde a la investigación descriptiva pues solamente buscamos conocer las características que se dan entre las variables de investigación previo análisis de lo coexistente, para luego encontrar las relaciones entre ambas variables, buscando cuantificar la magnitud de la relación entre las variables, lo que le da el carácter de descriptiva correlacional.

3.1.1. Diseño de investigación.

Se aplicó el diseño **descriptivo correlacional**, es decir, se midió las variables de estudio en una misma muestra. El esquema del diseño es el siguiente:



Donde: M = es la muestra de estudio
 01 = medición de la variable Modelo de evaluación del aprendizaje
 02 = medición de la variable praxis evaluativa pedagógica
 r = Relación entre 01 y 02

3.1.2. Enfoque

El enfoque empleado corresponde al método cuantitativo

El método que se va utilizar corresponde al empleado en las ciencias sociales y educación que procede buscando relaciones y datos estadísticos entre Modelo de Evaluación del aprendizaje de Educación Secundaria y Praxis evaluativa pedagógica de los docentes. Se empleará también el método estructuralista de Saussure, que analiza la estructura de los modelos propios de la evaluación de los aprendizajes y establece la relación con los componentes de la praxis evaluativa del docente para cuantificar la relación entre las dos variables básicas de la investigación.

3.2. Población y muestra.

3.2.1 Población

Estuvo conformada por 2,942 profesores nombrados de la UGEL 06, Fueron docentes de educación secundaria de menores de los distritos de Ate Vitarte,

Chaclacayo, Lurigancho-Chosica, Santa Anita, La Molina y Cieneguilla quienes en el año 2012 trabajaban en dicha unidad administrativa.

3.2.2 Muestra

El tamaño de la muestra se calculó con la formula:

$$n = \frac{N(p)(q)}{\left[\frac{Me^2}{Nc^2 - 1} \right] + (p)(q)}$$

La muestra de 230 docentes, teniendo en cuenta el error muestral de 0,05% y con un nivel de confianza de 95%. Luego se procedió a una estratificación proporcional, cuyos resultados se pueden apreciar en el siguiente **CUADRO Nº 02: POBLACIÓN Y MUESTRA DE ESTUDIO**

ESTRATOS	TAMAÑO DEL ESTRATO	PROPORCIÓN DE LA MUESTRA
ATE-VITARTE	1334	40
LA MOLINA	286	40
SANTA ANITA	462	40
CHACLACAYO	276	40
LURIGANCHO-CHOSICA	517	40
CIENEGUILLA	67	30
	N =2,942	n =230

El criterio se empleo para seleccionar la muestra fue intencional. A las docentes que cumplían con el criterio se les abordo en el aula y ambientes de los respectivos colegios

3.3. Operacionalización de Variables

Las variables de investigación y su operacionalización son:

a. Variable Predictiva

Variable teórica: Modelo de Evaluación del Aprendizaje

Definición conceptual de la variable: Es la representación del modelo evaluativo oficial y su aplicación en el aula por parte de los docentes de Educación Secundaria Básica Regular.

Cuadro N° 03 Operacionalización: variable predictiva

DIMENSIONES	DEFINICIÓN OPERACIONAL DE CADA DIMENSIÓN	INDICADORES
PROPÓSITO	Representa las intenciones de la evaluación educativa, generalmente conocido como funciones del proceso evaluativo	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Otorgar calificaciones ➤ Promover al educando ➤ Motivar los aprendizajes. ➤ Diagnosticar el sistema ➤ Orientar y reorientar el sistema ➤ Informar procesos ➤ Establecer la calidad educativa
PROCESOS	Conjunto de fases sucesivas de la evaluación para obtener informaciones válidas para comparar logros o resultados.	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Comparación con desempeños previos ➤ Comparación con entidades similares ➤ Comparación con objetivos pre-establecidos ➤ Comparación con un ideal
ÁREAS	Aspectos involucrados en el proceso de evaluación educacional.	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Evaluación de desarrollos del educando ➤ Evaluación del aprendizaje ➤ Evaluación de la Familia ➤ Evaluación de instalaciones ➤ Evaluación del de castos ➤ Evaluación del currículo
ETAPAS	Evaluaciones específicas que se dan en forma dinámica y secuencial dentro del proceso educativo.	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Evaluación del contexto ➤ Evaluación inicial ➤ Evaluación formativa ➤ Evaluación Sumativa
TÉCNICAS	Instrumentos y medios de evaluación que permiten obtener información válida del proceso educativo para tomar decisiones.	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Investigación evaluativa ➤ Planificación del subsistema evaluativo ➤ Administración y gestión evaluativa ➤ Información evaluativa

b. Variable Criterio

Variable teórica: Praxis Evaluativa Pedagógica

Definición conceptual de la variable: Actitudes y prácticas socio-escalares que manifiestan los docentes respecto a la evaluación del aprendizaje de los estudiantes

Dimensiones

Investigación y planificación de la evaluación, Gestión de la Evaluación y Metaevaluación

Cuadro N° 04 Operacionalización: variable criterio

DIMENSIONES	DEFINICIÓN OPERACIONAL DE CADA DIMENSIÓN	INDICADORES
Investigación y Planificación de la Evaluación	Etapa que tiene por objetivo crear y desarrollar técnicas e instrumentos evaluativos con validez y confiabilidad que sustenten adecuadamente la evaluación del aprendizaje escolar.	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Criterios de evaluación ➤ Indicadores de evaluación ➤ Sistema de calificación oficial de 0 a 20 ➤ Planeación de las pruebas ➤ Construcción de pruebas e instrumentos. ➤ Validez y confiabilidad de las pruebas.
Gestión de la evaluación del aprendizaje	Proceso que tiene por objeto recoger, procesar y organizar la información obtenida para formular juicios de valor y tomar decisiones de acuerdo a los propósitos establecidos en el programa curricular	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Administración de las pruebas ➤ Análisis estadísticos de resultados. ➤ Juicios de valor. ➤ Toma de decisiones. ➤ Comunicación de resultados
Meta evaluación	Es la evaluación de la evaluación que se realiza al propio sistema evaluativo, mediante seguimiento, análisis y reflexión crítica sobre el modelo de evaluación del aprendizaje empleado por el docente en el aula	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Planeamiento de la evaluación. ➤ Gestión de la evaluación. ➤ Autoevaluación del Evaluador ➤ Modelo evaluativo.

3.4. Técnicas para la recolección de datos

Las técnicas que se usaron están directamente relacionadas con la etapa de la investigación que se desarrolló.

Para el marco teórico, se empleó la técnica del fichaje, de registro: Bibliográficas, hemerográficas y las fichas de investigación de resumen, comentario y textuales. También se hizo uso del internet.

Para la práctica de campo: se empleó la observación directa e indirecta, mediante encuestas a través de los cuestionarios. Así mismo, el análisis de contenidos para la comprensión de las teorías que sirven de sustento al enfoque empleado

Para el procesamiento de los instrumentos se utilizó la estadística descriptiva y la inferencial a través de los modelos no paramétricos.

3.4.1 Descripción de los instrumentos de recolección de datos

Para la recolección de datos se empleó el cuestionario: escala de intervalos, tipo Likert y siguió las siguientes etapas en su elaboración:

- Matriz del instrumento
- Plan maestro
- Planificación del instrumento
- Validez del instrumento
- Confiabilidad del instrumento

CUADRO N° 05: MATRIZ DEL INSTRUMENTO

A. MATRIZ DEL INSTRUMENTO

Nº	Dimensiones	Peso Relativo	Número de Reactivos	Ajuste a enteros
	VARIABLE (X)			
1	Propósitos	30%	4	4
2	Procesos		2	2
3	Áreas de Evaluación		2	2
4	Etapas		1	1
5	Técnicas		1	1
	VARIABLE (Y)			
6	Investigación y planificación de la evaluación	70%	11	11
7	Gestión de la evaluación		5	5
8	Metaevaluación		4	4
	Total	100%		30

CUADRO Nº 06 PLAN MAESTRO DEL INSTRUMENTO

VARIABLE	DIMENSIONES	INDICADORES	ÍTEMES	INSTRUMENTO	ESCALA					
					5	4	3	2	1	
Modelo de Evaluación del aprendizaje	Propósitos	➤ Otorgar apropiadas calificaciones	1. El modelo evaluativo permite otorgar calificaciones apropiadas	Encuesta						
		➤ Diagnosticar el sistema	2. El modelo evaluativo permite diagnosticar seriamente el sistema educativo y evaluativo	Encuesta						
		➤ Motivar aprendizajes	3. La actual evaluación oficial es un componente motivador del aprendizaje	Encuesta						
	Procesos		➤ Informar procesos	4. El modelo evaluativo informa sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje para establecer la calidad educativa	Encuesta					
			➤ Comparación de desempeños previos	5. La evaluación permite establecer los desempeños y saberes previos adquiridos en su contexto sociocultural	Encuesta					
			➤ Comparación con un ideal y objetivos pre establecidos	6. La actual evaluación establece la relación sistémica competencia-evaluación en función a la política educativa	Encuesta					
			Áreas de la evaluación	➤ Desarrollos y aprendizajes del estudiante	7. El modelo evaluativo tiene en cuenta el desarrollo biopsicosocial del estudiante en relación con sus aprendizajes	Encuesta				
	Etapas de la Evaluación		➤ Evaluación institucional	8. Se evalúa a todos los componentes del proceso educativo para mejorar el aprendizaje de los alumnos.	Encuesta					
			➤ Evaluaciones específicas	9. El modelo evaluativo contempla el empleo de la evaluación de contexto inicial, formativa y sumativa	Encuesta					
	Técnicas Evaluativas		➤ Tecnologías Evaluativas	10. El modelo evaluativo tiene una tecnología evaluativa de obtención de información para tomar decisiones relacionadas a la evaluación del aprendizaje de los estudiantes	Encuesta					

VARIABLE	DIMENSIONES	INDICADORES	ÍTEMES	INSTRUMENTO	ESCALA				
					5	4	3	2	1
Praxis Evaluativa	Investigación y Planificación de la Evaluación	➤ Currículo y diversificación	11. Las competencias establecidas en el DCN, que deben lograr los estudiantes, se diversifican para incluir las demandas socioculturales de la comunidad	Encuesta					
		➤ Criterios de evaluación	12. Los criterios de evaluación permite recoger información de resultados del aprendizaje de los estudiantes.	Encuesta					
		➤ Indicadores de evaluación	13. Los indicadores permiten evaluar integralmente logros del aprendizaje de los estudiantes.	Encuesta					
		➤ Calificación Vigesimal	14. Los calificativos Vigesimales que obtienen los alumnos están de acuerdo a los criterios e indicadores establecidos en el programa curricular	Encuesta					
		➤ Autoevaluación del estudiante	15. Se considera, la auto evaluación del estudiante en el promedio final.	Encuesta					
		➤ Planeación de la prueba	16. La tabla de especificaciones facilita la construcción de pruebas.	Encuesta					
		➤ Técnicas de evaluación	17. Las diversas técnicas que construimos permiten recoger toda la información del proceso de aprendizaje.	Encuesta					
		➤ Instrumentos para actitudes	18. Los instrumentos que empleamos permiten recoger información sobre el desarrollo de las actitudes.	Encuesta					
		➤ Validez	19. Las pruebas que empleamos tienen validez.	Encuesta					
		➤ Confiabilidad	20. Los instrumentos que empleamos son confiables.	Encuesta					
		➤ Información evaluativa	21. La información que recogen las pruebas permiten evaluar el logro de competencias.	Encuesta					

VARIABLE	DIMENSIONES	INDICADORES	ÍTEMES	INSTRUMENTO	ESCALA				
					5	4	3	2	1
	Gestión de la evaluación del aprendizaje	➤ Administración de pruebas.	22. Hemos recibido adecuada formación para aplicar pruebas de aprendizajes	Encuesta					
		➤ Análisis estadísticos de resultados.	23. Procesamos estadísticamente los resultados de las pruebas.	Encuesta					
		➤ Juicios de valor	24. El análisis de los resultados de las pruebas permite emitir juicio del valor.	Encuesta					
		➤ Toma de decisiones	25. Las decisiones que tomamos en el aula nos permiten mejorar el proceso de enseñanza – aprendizaje.	Encuesta					
		➤ Comunicación de resultados	26. Se comunica los resultados a los alumnos y tutores para mejorar los aprendizajes	Encuesta					
	Metaevaluación	➤ Planeamiento de la evaluación	27. El planeamiento de la evaluación establece con claridad el binomio competencia-evaluación.	Encuesta					
		➤ Desarrollo de la evaluación	28. Es conveniente reflexionar sobre el desarrollo de la evaluación para introducir cambios en el proceso evaluativo.	Encuesta					
		➤ Valoración	29. La valoración o juicios de valor debe basarse en la reflexión de todos los implicados en la actividad evaluativa.	Encuesta					
		➤ Decisiones de mejora	30. La metaevaluación es un medio para tomar decisiones de mejora y superar las debilidades de mi praxis evaluativa	Encuesta					

C. Planificación del instrumento

a. Título del instrumento: Escala de intervalos (Likert)

b. Objetivo general

Recoger información para conocer el nivel de relación existente entre el modelo evaluativo vigente y la praxis evaluativa pedagógica de los docentes de secundaria de la UGEL 06 Lima.

c. Referencia teórica

El instrumento de investigación es una escala de intervalos tipo Likert, cuya intención es medir conocimientos del modelo evaluativo y de opinión de los docentes.

d. Tipo de prueba

De conocimiento o rendimiento académico, acerca de la evaluación empleada por los docentes, asimismo recoge opinión de ellos sobre el mismo asunto.

e. Modalidad

Es un instrumento múltiple porque mide un conjunto de contenidos referidos a la práctica evaluativa de los docentes.

f. Carácter del instrumento

Individual y colectivo

g. Tiempo

La aplicación de la prueba demanda un promedio de 30 minutos

h. Presentación de los ítemes

Método de la Escala de actitudes de Likert

i. Determinación de las instrucciones

- Para el encuestador
- Para el encuestado

j. Criterios de interpretación

Los establecidos por el propio Método de Likert

k. Validez y confiabilidad del instrumento

- **Juicio de expertos:** Para precisar el contenido y la coherencia y consistencia entre indicadores y reactivos.
- **Aplicación piloto:** a través de la técnica del test-retest para establecer el grado de correlación entre ambas aplicaciones de los instrumentos.

j. Interpretación de los resultados

Se realizan en función de normas, empleando la estadística de tendencia central y medidas de variabilidad.

D. Validez del instrumento

La validación del contenido se realizó por el método juicio de expertos, empleando la estadística del Ji cuadrado, que da por aprobado el instrumento. (Anexo N° 2).

Los expertos que prestaron su colaboración para esta validación son docentes universitarios de reconocida trayectoria académica.

E. Confiabilidad de los instrumentos.

Para el estudio de la confiabilidad de los instrumentos se eligió al azar a 40 docentes del total de la población y se aplicó los instrumentos que miden el Modelo de evaluación del aprendizaje de Educación Secundaria Básica Regular y la Práctica evaluativa pedagógica de los docentes y los resultados se estudiaron mediante el estadístico Alfa de Cronbach, dado que los ítems del instrumento es nominal y los resultados son:

Según Thorndike (1989) la escala que se considera para analizar los resultados de la confiabilidad es:

Rangos	Magnitud
0,81 a 1,00	Muy Alta
0,61 a 0,80	Alta
0,41 a 0,60	Moderada
0,21 a 0,40	Baja
0,01 a 0,20	Muy Baja

Los resultados obtenidos, según los datos de los Anexos 2- C y 2-D, son:

Instrumentos	Alfa de Cronbach
Modelo de evaluación del aprendizaje	0,727
Práctica evaluativo pedagógica	0,846

Por los datos presentados podemos afirmar que los instrumentos presentan una confiabilidad “Alta”. (ver la escala de Thorndike)

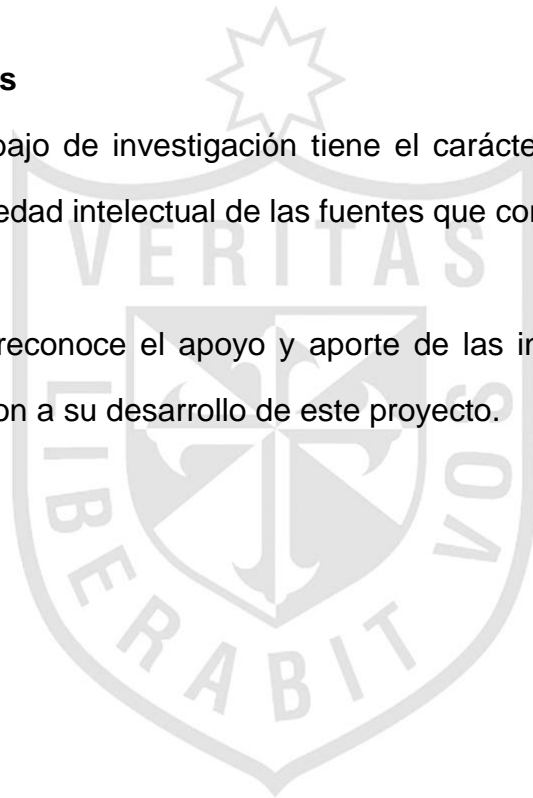
3.5. Técnicas para el procesamiento de los datos

Para procesar los datos obtenidos por encuesta para probar las hipótesis, se empleo la estadística descriptiva e inferencial, presentando los datos en tablas, cuadros y gráficos

3.6. Aspectos éticos

El presente trabajo de investigación tiene el carácter de original, por tanto respeta la propiedad intelectual de las fuentes que consultó y discute.

Así mismo, se reconoce el apoyo y aporte de las instituciones y personas que contribuyeron a su desarrollo de este proyecto.



CAPÍTULO IV: RESULTADOS

4.1. Variables del estudio

Las variables del estudio efectuado son: **Predictiva, Modelo de Evaluación del Aprendizaje**, con sus dimensiones: propósito, áreas, etapas, técnicas y criterio, **Praxis Evaluativa Pedagógica**, con sus dimensiones: investigación y planificación de la evaluación, gestión de la evaluación del aprendizaje y metaevaluación.

Para su mejor comprensión y contrastación realizamos la operacionalización en los indicadores correspondientes.

Variables: Modelo de evaluación del aprendizaje

Dimensión: propósitos

Toda evaluación valora objetivos, competencias o capacidades para los estudios de un programa de actividades de evaluación o de todo un sistema. Los propósitos señalados por la evaluación son: otorgar apropiadas calificaciones, diagnosticar el sistema, motivar aprendizajes, informar procesos, entre otros.

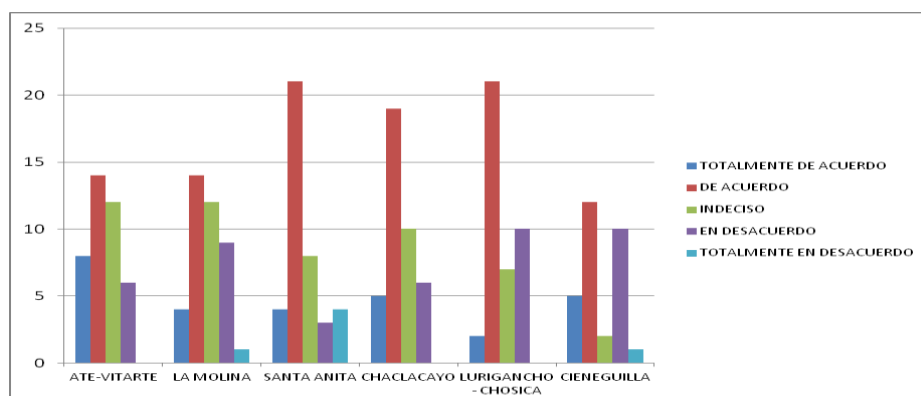
1. RESULTADOS POR INDICADOR Y DISTRITO

Indicador 1: Otorgar apropiadas calificaciones (Cuadro N° 07)

ALTERNATIVAS	ATE-VITARTE	LA MOLINA	SANTA ANITA	CHACLACAYO	LURIGANCHO CHOSICA	CIENEGUILLA	fi	%
TOTALMENTE DE ACUERDO	8	4	4	5	2	5	28	12.17
DE ACUERDO	14	14	21	19	21	12	101	43.91
INDECISO	12	12	8	10	7	2	51	22.17
EN DESACUERDO	6	9	3	6	10	10	44	19.13
TOTALMENTE EN DESACUERDO	0	1	4	0	0	1	6	2.61
							230	100.00

En este indicador (**Cuadro N° 07**) se puede observar que los docente de los seis distritos otorgan 28 puntos a TAC (totalmente de acuerdo), destacando los de Ate – Vitarte con 8 puntos, a diferencia de los otros que sólo responden entre 2 y 5 (12%). La mayoría se inclina por DAC (de acuerdo), 101 puntos (44%). Sumados TAC y DAC 56%, vemos que valoran y aceptan el indicador en estudio. Aunque hay un 44% discrepante: los indecisos con 51 puntos (22%) y el otro 22% se ubica en el extremo, en EDA (en desacuerdo) y TDA (totalmente en desacuerdo). En lo que respecta a la frecuencia y porcentaje total obtenido en este indicador (Anexo N° 04) la media es 3.44. La mayor cantidad de respuestas se ubican en de acuerdo 101.

Indicador N° 01: Otorgar apropiadas calificaciones

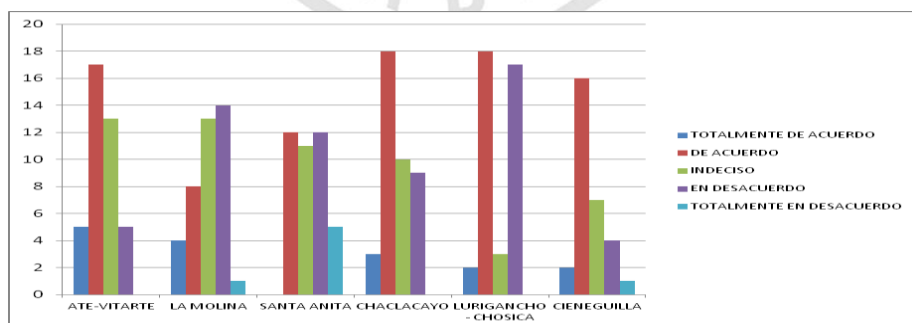


Indicador 2: Diagnosticar el sistema (Cuadro N° 08)

ALTERNATIVAS	ATE-VITARTE	LA MOLINA	SANTA ANITA	CHACLACAYO	LURIGANCHO - CHOSICA	CIENEGUILLA	fi	%
TOTALMENTE DE ACUERDO	5	4	0	3	2	2	16	6.96
DE ACUERDO	17	8	12	18	18	16	89	38.70
INDECISO	13	13	11	10	3	7	57	24.78
EN DESACUERDO	5	14	12	9	17	4	61	26.52
TOTALMENTE EN DESACUERDO	0	1	5	0	0	1	7	3.04
							230	100

En el indicador **Diagnosticar el sistema (Cuadro N° 08)**, se observa que los docentes de los seis distritos que integran la UGEL 06 alcanzan 45% como producto de la sumatoria de TAC (totalmente de acuerdo) y DAC (de acuerdo); que además suma 89 puntos, equivalente al 38.70%, el más alto respecto a las otras opciones. En el extremo, el 30% se inclina por EDA (en desacuerdo) y TDA (totalmente en desacuerdo); y los indecisos se acercan al 25%. Sumados EDA, TAC e indecisos hacen un total de 55%. Respecto a la frecuencia y porcentaje total en este indicador (Anexo N° 04), de la media obtenida es 3.21. La mayor cantidad de respuestas se ubica en de acuerdo: 89.

Indicador N° 02: Diagnosticar el sistema



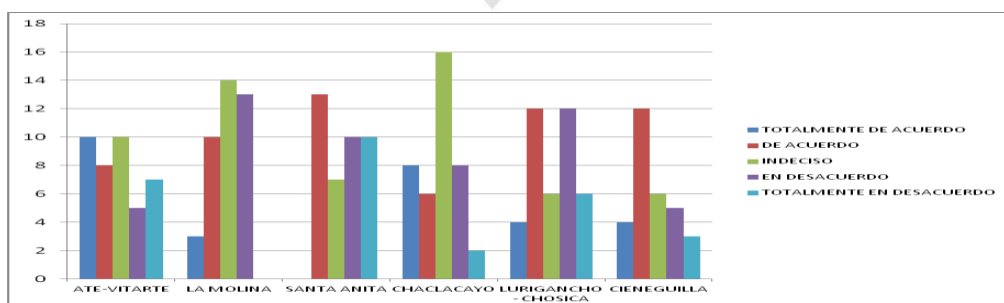
Indicador 3: Motivar los aprendizajes (Cuadro N° 09)

ALTERNATIVAS	ATE-VITARTE	LA MOLINA	SANTA ANITA	CHACLACAYO	LURIGANCHO - CHOSICA	CIENEGUILLA	fi	%
TOTALMENTE DE ACUERDO	10	3	0	8	4	4	29	12.61
DE ACUERDO	8	10	13	6	12	12	61	26.52
INDECISO	10	14	7	16	6	6	59	25.65
EN DESACUERDO	5	13	10	8	12	5	53	23.04
TOTALMENTE EN DESACUERDO	7	0	10	2	6	3	28	12.17
							230	100.00

En el indicador **Motivar los aprendizajes (Cuadro N° 09)**, los resultados porcentuales de los docentes encuestados llegan a 39%, TAC y DAC; 35%, TDA y EDA; y, 25.65% indecisos. Sumados los tres últimos hacen 61% discrepante. La mayor frecuencia se ubica en DAC, 61 puntos, en el segundo lugar los indecisos con 59 y en desacuerdo con 53, en tercer lugar.

Un 39% considera que la evaluación oficial es un componente motivador del aprendizaje; al 25.65% le es indiferente y un 35% está en desacuerdo y totalmente en desacuerdo. La media total es de 3.06 (Anexo N° 04).

Indicador N°03: Motivar los aprendizajes



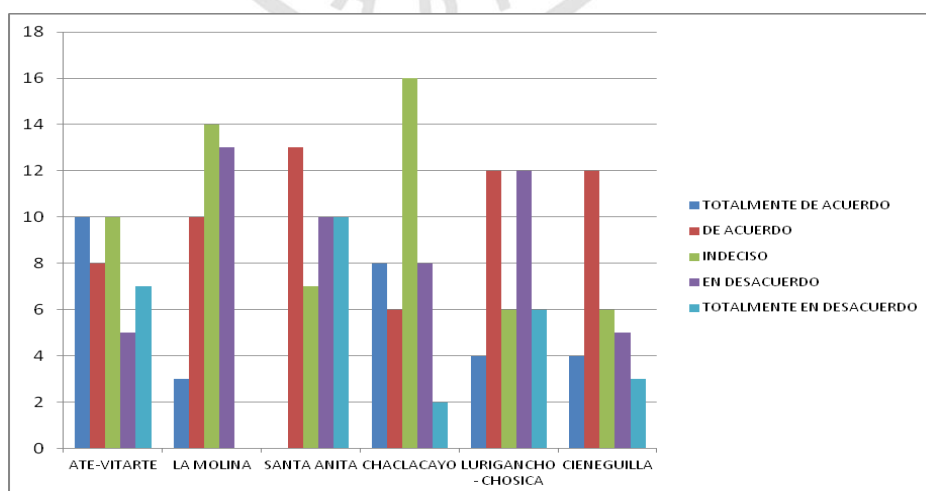
Indicador 4: Informar procesos (Cuadro N° 10)

ALTERNATIVAS	ATE-VITARTE	LA MOLINA	SANTA ANITA	CHACLACAYO	LURIGANCHO - CHOSICA	CIENEGUILLA	fi	%
TOTALMENTE DE ACUERDO	10	3	0	8	4	4	29	12.61
DE ACUERDO	8	10	13	6	12	12	61	26.52
INDECISO	10	14	7	16	6	6	59	25.65
EN DESACUERDO	5	13	10	8	12	5	53	23.04
TOTALMENTE EN DESACUERDO	7	0	10	2	6	3	28	12.17
							230	100.00

En el indicador **Informar procesos (Cuadro N° 10)** podemos observar que en los seis distritos los docentes alcanzan 51% entre TAC y DAC (de acuerdo, con 118 respuestas) y en TDA y EDA (desacuerdo) llegan a 27%; y, los Indecisos obtienen 22%. La media lograda es 3.42 (Anexo N° 04).

Como podemos observar, el 51% está de acuerdo en que el modelo evaluativo informa sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje para establecer la calidad educativa; y al 49% le es indiferente o está en desacuerdo.

Indicador N° 04: Informar procesos



DIMENSIÓN: PROCESOS

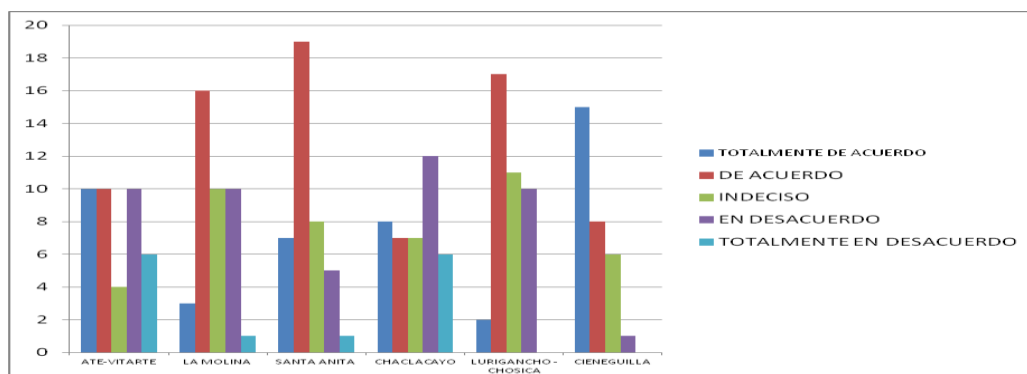
Solo las informaciones cuidadosa y técnicamente obtenidas deciden el valor de un programa, competencia, método, etc. Dicho proceso de información se basa en una misma base de comparación, en evaluación existen cuatro que se usan con mayor frecuencia: 1. Comparación con hechos o desempeños previos; 2. Comparación con entidades similares; 3. Comparación con objetivos y/o competencias pre-establecidas; 4. Comparación con un ideal.

Indicador 5: Comparación de desempeños previos (Cuadro N° 11)

ALTERNATIVAS	ATE-VITARTE	LA MOLINA	SANTA ANITA	CHACLACAYO	LURIGANCHO - CHOSICA	CIENEGUILLA	fi	%
TOTALMENTE DE ACUERDO	10	3	7	8	2	15	45	19.57
DE ACUERDO	10	16	19	7	17	8	77	33.48
INDECISO	4	10	8	7	11	6	46	20.00
EN DESACUERDO	10	10	5	12	10	1	48	20.87
TOTALMENTE EN DESACUERDO	6	1	1	6	0	0	14	6.09
							230	100.00

En el indicador **comparación de desempeños previos (Cuadro N° 11)** podemos observar que la mayoría de los docentes encuestados se inclinan por TAC y DAC, en más del 53% (de acuerdo con 112 respuestas) y en TDA y EDA (desacuerdo) apoyan 27% y los indiferentes llegan a 20%, que sumados hacen un total de 47%. La media obtenida es 2.95 (Anexo N° 04). La mayor cantidad de respuestas se ubica en de acuerdo (77).

Indicador N° 05: Comparación de desempeños previos



Indicador 6: Comparación de un ideal y objetivos preestablecidos

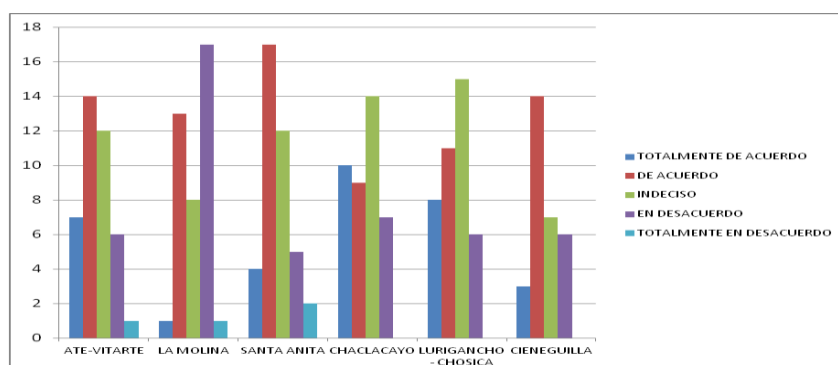
(Cuadro N° 12)

ALTERNATIVAS	ATE-VITARTE	LA MOLINA	SANTA ANITA	CHACLACAYO	LURIGANCHO - CHOSICA	CIENEGUILLA	fi	%
TOTALMENTE DE ACUERDO	7	1	4	10	8	3	33	14.35
DE ACUERDO	14	13	17	9	11	14	78	33.91
INDECISO	12	8	12	14	15	7	68	29.57
EN DESACUERDO	6	17	5	7	6	6	47	20.43
TOTALMENTE EN DESACUERDO	1	1	2	0	0	0	4	1.74
							230	100.00

Con el indicador **comparación con un ideal y objetivos pre – establecidos (Cuadro N° 12)** se observa que solo el 48% (111 respuestas) se ubican entre TAC y DAC (de acuerdo) y entre TDA y EDA (desacuerdo) sólo el 22% y hay un 30% de indecisos, que sumados al anterior hacen un 52%, superior a de acuerdo. Es decir, frente al ítem **La evaluación establece la relación sistémica competencias - evaluación en función a la política educativa actual.**

La mayoría de docentes (52%) considera que no es así, y el 48% considera que sí está de acuerdo. La media es de 3.39 (Anexo N° 04). La mayor frecuencia se ubica en De acuerdo (33.91%), en segundo lugar Indecisos con 29.57%. Las respuestas entre los docentes de los distritos son similares.

Indicador N° 06: Comparación de un ideal y objetivos pre establecidos



DIMENSIÓN: ÁREAS

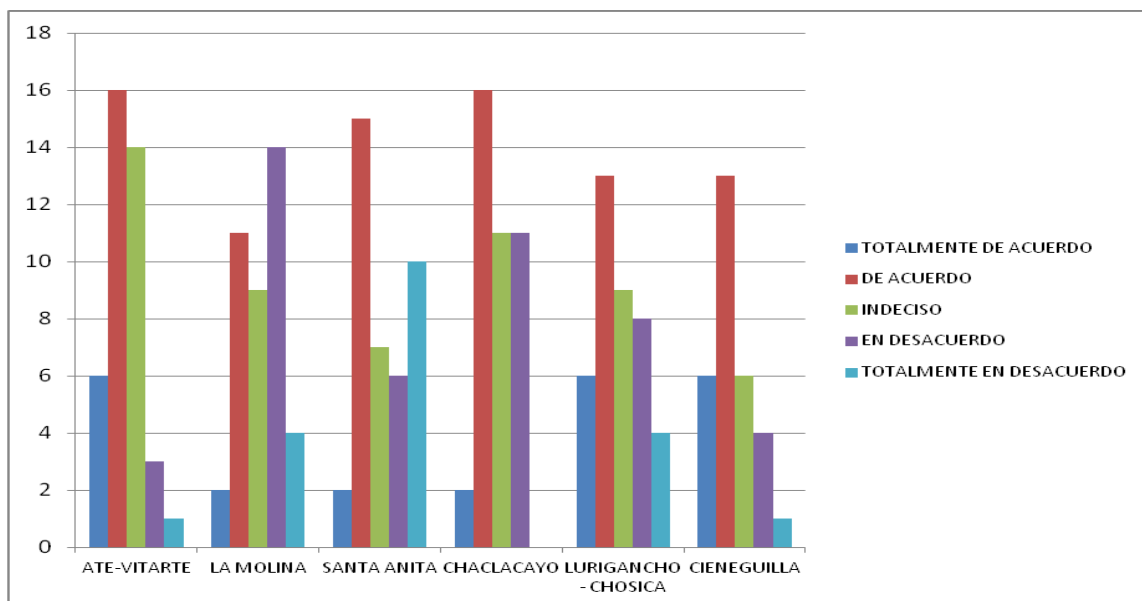
La evaluación actual ya no considera que la evaluación es sólo al alumno o a sus aprendizajes, pues concurren una gran cantidad de aspectos que influyen en el proceso de formar personas en un país. De manera didáctica vamos a considerar dos grandes áreas: Evaluación del estudiante y la Evaluación institucional.

Indicador 7: Desarrollos y aprendizajes del estudiante (Cuadro N° 13)

ALTERNATIVAS	ATE-VITARTE	LA MOLINA	SANTA ANITA	CHACLACAYO	LURIGANCHO - CHOSICA	CIENEGUILLA	fi	%
TOTALMENTE DE ACUERDO	6	2	2	2	6	6	24	10.43
DE ACUERDO	16	11	15	16	13	13	84	36.52
INDECISO	14	9	7	11	9	6	56	24.35
EN DESACUERDO	3	14	6	11	8	4	46	20.00
TOTALMENTE EN DESACUERDO	1	4	10	0	4	1	20	8.70
							230	100.00

En el indicador **desarrollo y aprendizajes del estudiante (Cuadro N° 13)** se observa que el ítem respectivo: **El modelo evaluativo tiene en cuenta el desarrollo biopsicosocial del estudiante en relación con sus aprendizajes,** sólo es aceptado por 108 docentes (47%) y en desacuerdo 56 (24%); en tanto los indiferentes llegan a 29%. La media es de 3.22 (Anexo N° 04.). La mayor frecuencia se ubica en de acuerdo (84) y a continuación, los Indiferentes. No hay diferencias notables entre docentes de los seis distritos.

Indicador N° 07: Desarrollos y aprendizajes del estudiante



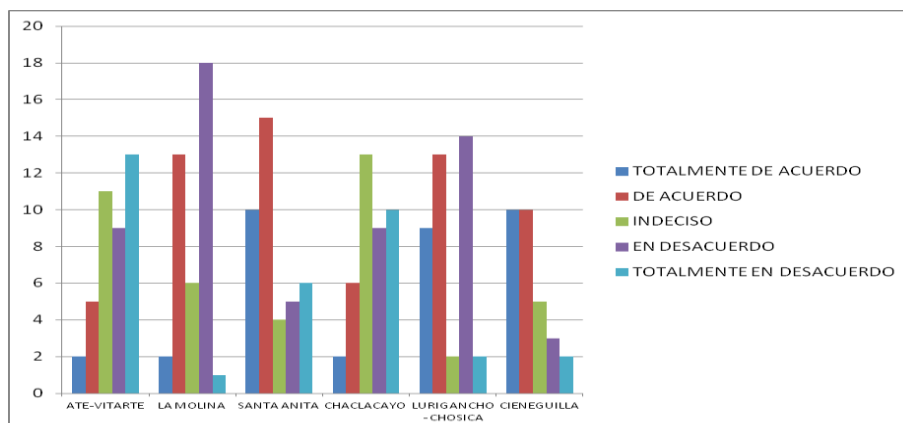
Indicador 8: Evaluación Institucional (Cuadro N° 14)

ALTERNATIVAS	ATE-VITARTE	LA MOLINA	SANTA ANITA	CHACLACAYO	LURIGANCHO - CHOSICA	CIENEGUILLA	fi	%
TOTALMENTE DE ACUERDO	2	2	10	2	9	10	35	15.22
DE ACUERDO	5	13	15	6	13	10	62	26.96
INDECISO	11	6	4	13	2	5	41	17.83
EN DESACUERDO	9	18	5	9	14	3	58	25.22
TOTALMENTE EN DESACUERDO	13	1	6	10	2	2	34	14.78
							230	100.00

En el indicador **Evaluación Institucional (Cuadro N° 14)** se observa que sólo el 42%, está de acuerdo; TAC y DAC ha recibido 97 puntos; en desacuerdo TDA y EDA, tiene 92 puntos, 40%; y los indiferentes llegan a 41 puntos, 18%.

La media total es de 3.06 (Anexo N° 04) La mayor frecuencia se ubica en de acuerdo (62). Estas respuestas divididas demuestran que no hay un consenso frente al ítem del indicador referido: **Se evalúa a todos los componentes del proceso educativo para mejorar el aprendizaje de los alumnos.**

Indicador N° 08: Evaluación institucional



DIMENSIÓN: ETAPAS DE EVALUACIÓN

El enfoque sistémico considera que la evaluación tiene la siguientes etapas: de contexto, de entrada o inicial, formativa y sumativa. En el actual Modelo de Evaluación, llamado de proceso se presentan solo tres: Evaluación Inicial, de proceso y terminal.

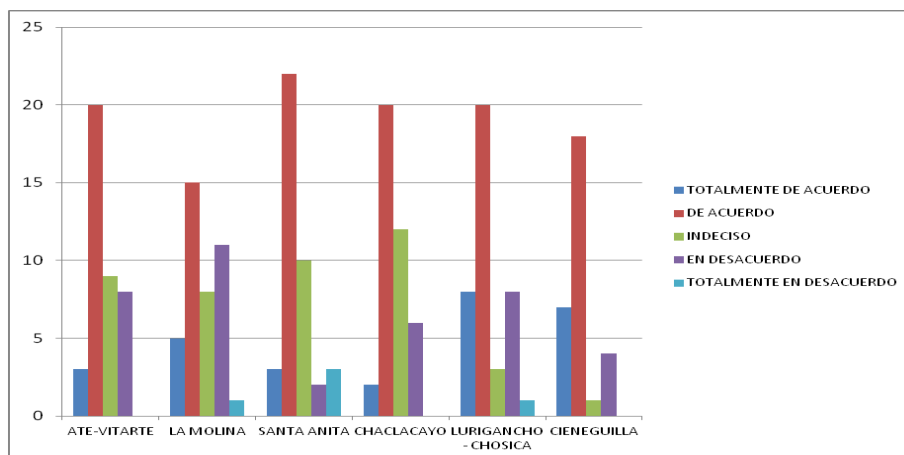
Indicador 09: Evaluaciones específicas (Cuadro N° 15)

ALTERNATIVAS	ATE-VITARTE	LA MOLINA	SANTA ANITA	CHACLACAYO	LURIGANCHO - CHOSICA	CIENEGUILLA	fi	%
TOTALMENTE DE ACUERDO	3	5	3	2	8	7	28	12.17
DE ACUERDO	20	15	22	20	20	18	115	50.00
INDECISO	9	8	10	12	3	1	43	18.70
EN DESACUERDO	8	11	2	6	8	4	39	16.96
TOTALMENTE EN DESACUERDO	0	1	3	0	1	0	5	2.17
							230	100.00

Frente al presente indicador, **evaluaciones específicas (CUADRO N° 15)** los resultados porcentuales de los docentes de los seis distritos que conforman la UGEL 06 manifiestan estar de acuerdo TAC y DAC en un 62%; solo un 19% está en desacuerdo y un 18% se mantiene indeciso.

La media obtenida es 3.55 (Anexo N° 04). La mayor frecuencia se ubica en desacuerdo y totalmente de acuerdo, 143 puntos.

Indicador N° 09: Evaluaciones Específicas



DIMENSIÓN: TÉCNICAS EVALUATIVAS

Las tecnologías evaluativas más reconocidas son: investigación evaluativa, planificación de sistemas evaluativos, administración y gestión evaluativa y la tecnología de información evaluativa, para la toma de decisiones.

Indicador 10: Tecnologías evaluativas (Cuadro N° 16)

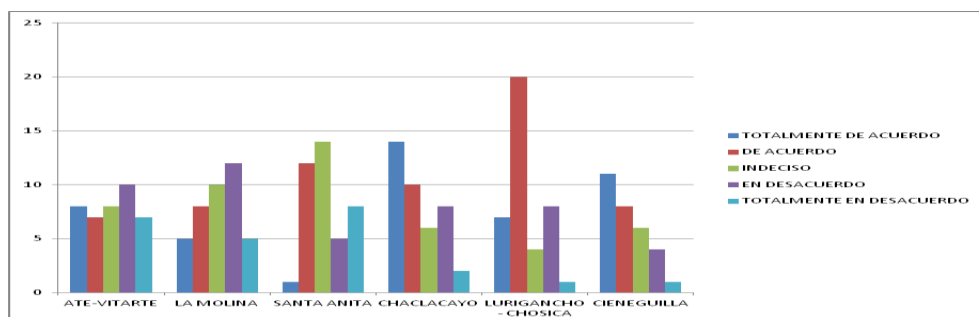
ALTERNATIVAS	ATE-VITARTE	LA MOLINA	SANTA ANITA	CHACLACAYO	LURIGANCHO - CHOSICA	CIENEGUILLA	fi	%
TOTALMENTE DE ACUERDO	8	5	1	14	7	11	46	20.00
DE ACUERDO	7	8	12	10	20	8	65	28.26
INDECISO	8	10	14	6	4	6	48	20.87
EN DESACUERDO	10	12	5	8	8	4	47	20.43
TOTALMENTE EN DESACUERDO	7	5	8	2	1	1	24	10.43
							230	100.00

En el indicador **tecnologías evaluativas (Cuadro N° 16)** se observa que en TAC y DAC (de acuerdo) se ubican 111 docentes lo que hace un 48%, en

desacuerdo, TDA y EDA, 31% y los indecisos llegan al 21%. La media es de 3.30; la mayor frecuencia se ubica en desacuerdo (65) aunque no alcanza al 50%.

Las respuestas pueden estar significando que los docentes no han sido capacitados en las tecnologías vinculadas al recojo y procesamiento de la información.

Indicador N° 10: Tecnologías evaluativas



VARIABLE: PRAXIS EVALUATIVA PEDAGÓGICA

Para su mejor estudio esta variable ha sido operacionalizada en **tres dimensiones**: Investigación y planificación de la evaluación, Gestión de la evaluación del aprendizaje y Metaevaluación.

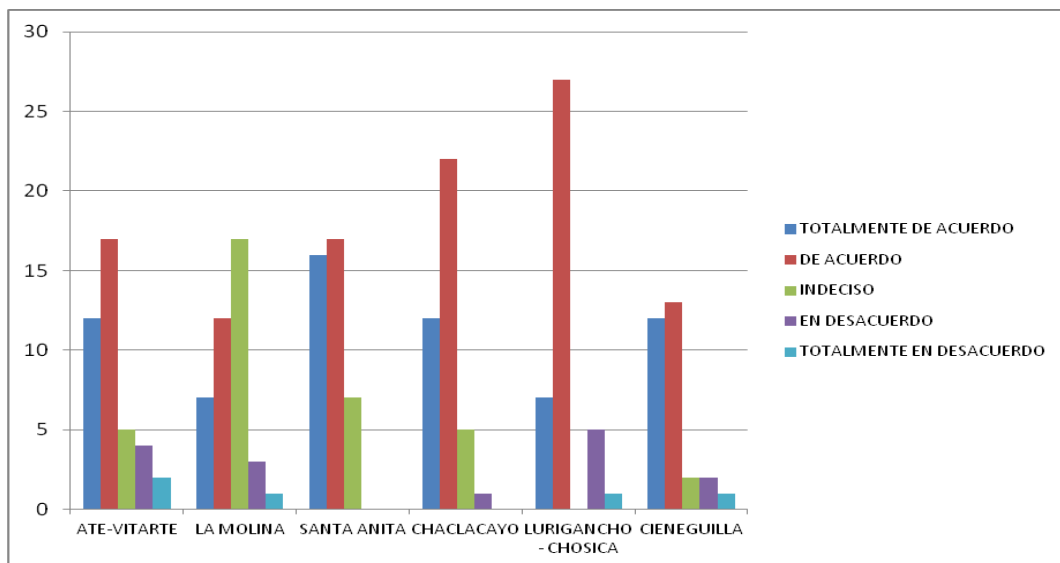
Indicador 11: Currículo y diversificación (Cuadro N° 17)

ALTERNATIVAS	ATE-VITARTE	LA MOLINA	SANTA ANITA	CHACLACAYO	LURIGANCHO - CHOSICA	CIENEGUILLA	fi	%
TOTALMENTE DE ACUERDO	12	7	16	12	7	12	66	28.70
DE ACUERDO	17	12	17	22	27	13	108	46.96
INDECISO	5	17	7	5	0	2	36	15.65
EN DESACUERDO	4	3	0	1	5	2	15	6.52
TOTALMENTE EN DESACUERDO	2	1	0	0	1	1	5	2.17
							230	100.00

En este indicador **currículo y diversificación (Cuadro N° 17)**. Se puede observar que los docentes encuestados otorgan 66 puntos a TAC y 108 a DAC,

total 76% y EDA (15), total 9%, en desacuerdo. Los indecisos llegan a 36, que equivale a 15%. La media obtenida es de 3.95 (Anexo N° 04). La mayor frecuencia se ubica de acuerdo, (108).

Indicador N° 11: Currículo y diversificación



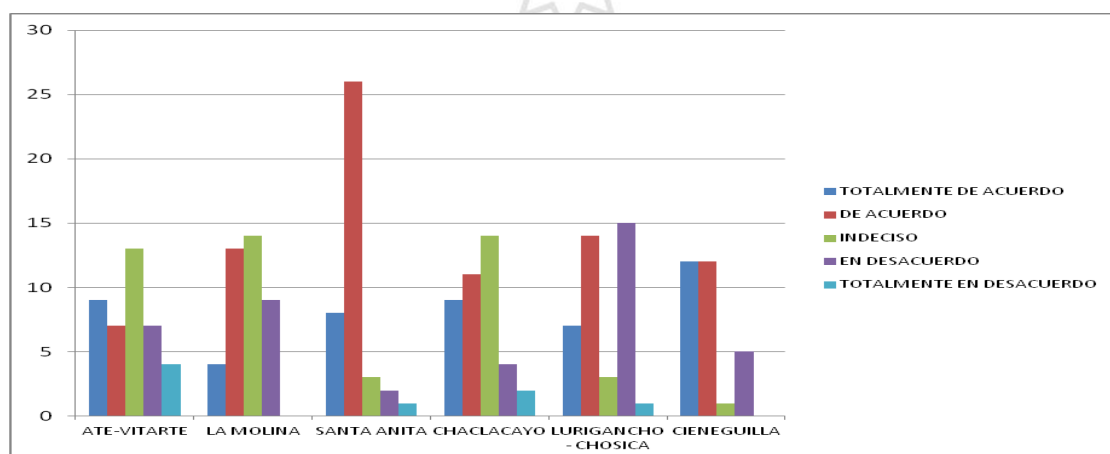
Indicador 12: Criterios de evaluación (Cuadro N° 18)

ALTERNATIVAS	ATE-VITARTE	LA MOLINA	SANTA ANITA	CHACLACAYO	LURIGANCHO - CHOSICA	CIENEGUILLA	fi	%
TOTALMENTE DE ACUERDO	9	4	8	9	7	12	49	21.30
DE ACUERDO	7	13	26	11	14	12	83	36.09
INDECISO	13	14	3	14	3	1	48	20.87
EN DESACUERDO	7	9	2	4	15	5	42	18.26
TOTALMENTE EN DESACUERDO	4	0	1	2	1	0	8	3.48
							230	100.00

Frente al indicador **Criterios de evaluación (Cuadro N° 18)**, los docentes responden en un 57% de acuerdo entre TAC y DAC, 22% en desacuerdo (TDA y EDA) y los indiferentes se catalogan con 21%. La media es de 3.56 (Anexo N° 04) La mayor frecuencia se ubica en TAC (21.30%) y en DAC (30.09%).

Estos resultados tienen una explicación. La base pedagógica de una Reforma educativa la constituyen las políticas educativas en sus distintos aspectos: curricular, evaluativa, etc. y desde el 2006 en que se inicia la aplicación del currículo por competencias y capacidades, no hubo documentos definidos al respecto, sino propuestas que iban cambiando año tras año y que se presentaban en las capacitaciones a los maestros, para que implementen los nuevos diseños curricular y evaluativo.

Indicador N° 12: Criterios de evaluación



Indicador 13: Indicadores de Evaluación (Cuadro N° 19)

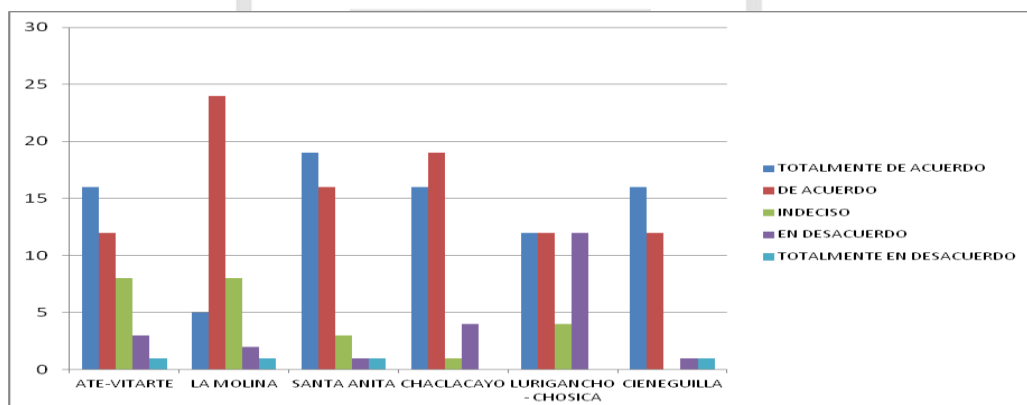
ALTERNATIVAS	ATE-VITARTE	LA MOLINA	SANTA ANITA	CHACLACAYO	LURIGANCHO - CHOSICA	CIENEGUILLA	fi	%
TOTALMENTE DE ACUERDO	16	5	19	16	12	16	84	36.52
DE ACUERDO	12	24	16	19	12	12	95	41.30
INDECISO	8	8	3	1	4	0	24	10.43
EN DESACUERDO	3	2	1	4	12	1	23	10.00
TOTALMENTE EN DESACUERDO	1	1	1	0	0	1	4	1.74
							230	100.00

En el indicador **indicadores de evaluación (Cuadro N° 19)** se puede observar que el 78% se inclina por TAC y DAC (37% y 41%); en cambio los

indiferentes alcanzan 10% y en desacuerdo, 12%. La media total es de 4.03 (Anexo N° 04). La mayor frecuencia TAC, 84 y DAC, 95; total 179.

Como puede verse un 78% de docentes considera que **los indicadores permiten evaluar integralmente logros de aprendizajes de los estudiantes**, y un 22% no lo considera así. Están de acuerdo también que los indicadores son los **indicios o señales observables el aprendizaje**, que el estudiante debe realizar para demostrar que **logró el aprendizaje**. Es decir, el estudiante debe realizar **actividades observables** para ser evaluados, las que serán valoradas en relación al sistema de calificación vigesimal

Indicador N° 13: Indicadores de evaluación



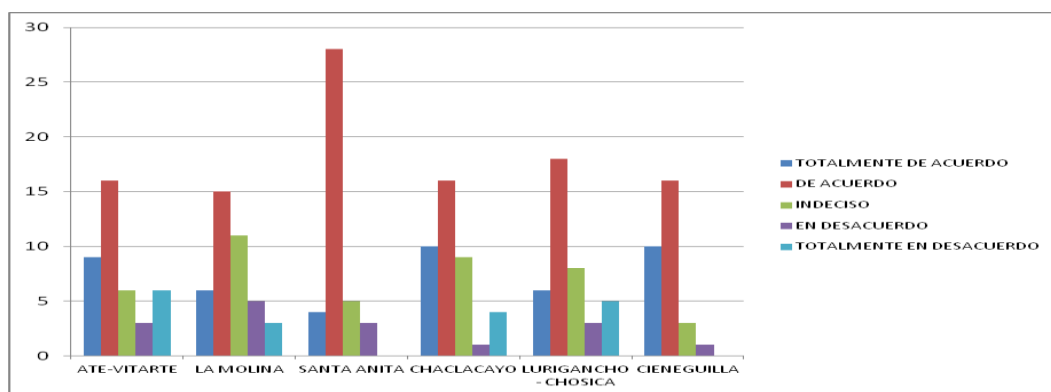
Indicador 14: Calificación vigesimal (CUADRO N° 20)

ALTERNATIVAS	ATE-VITARTE	LA MOLINA	SANTA ANITA	CHACLACAYO	LURIGANCHO - CHOSICA	CIENEGUILLA	fi	%
TOTALMENTE DE ACUERDO	9	6	4	10	6	10	45	19.57
DE ACUERDO	16	15	28	16	18	16	109	47.39
INDECISO	6	11	5	9	8	3	42	18.26
EN DESACUERDO	3	5	3	1	3	1	16	6.96
TOTALMENTE EN DESACUERDO	6	3	0	4	5	0	18	7.83
							230	100.00

En este indicador **calificación vigesimal (Cuadro N° 20)** podemos observar que el 67% de maestros manifiesta estar de acuerdo con el ítem: **los**

calificativos vigesimales que obtienen los alumnos están de acuerdo a los criterios establecidos en el programa curricular, se inclinan por TAC 20% y DAC 47%; en cambio los indiferentes 18% y en desacuerdo, TDA y EDA, alcanzan 15%. La media total es de 3.67 (Anexo N° 04) frecuencia mayor: DAC, 109 y TAC, 45, (de acuerdo y totalmente de acuerdo).

Indicador N° 14: Calificación vigesimal

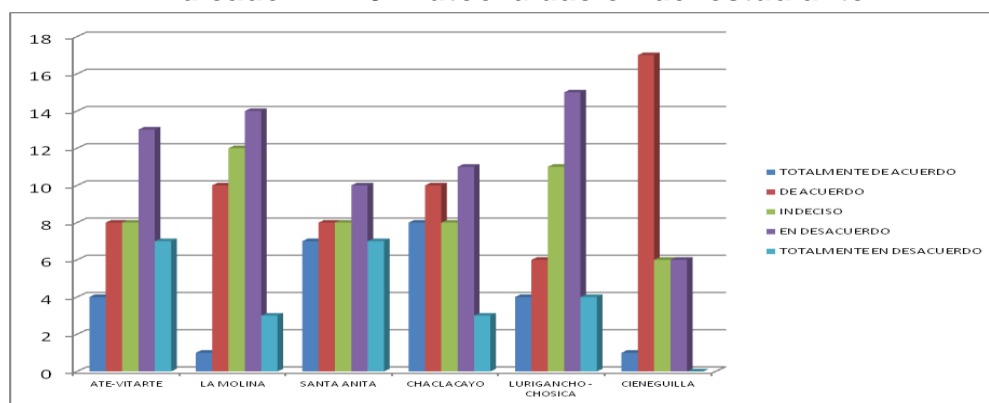


Indicador 15: Autoevaluación del estudiante (Cuadro N° 21)

ALTERNATIVAS	ATE-VITARTE	LA MOLINA	SANTA ANITA	CHACLACAYO	LURIGANCHO - CHOSICA	CIENEGUILLA	fi	%
TOTALMENTE DE ACUERDO	4	1	7	8	4	1	25	10.87
DE ACUERDO	8	10	8	10	6	17	59	25.65
INDECISO	8	12	8	8	11	6	53	23.04
EN DESACUERDO	13	14	10	11	15	6	69	30.00
TOTALMENTE EN DESACUERDO	7	3	7	3	4	0	24	10.43
							230	100.00

En el indicador **Autoevaluación (Cuadro N° 21)** podemos observar que frente al ítem: **se considera la autoevaluación del estudiante en el promedio final**, los docentes han reaccionado divididos en tres sectores: en desacuerdo (TDA 10%, EDA 30%) total 40%; de acuerdo (TAC, 11%; DAC, 26%), total 37%, e indecisos 23%. La media obtenida es: 2.99 (Anexo N° 04). La mayor frecuencia se ubica en desacuerdo, 69; de acuerdo, 59; indeciso, 53.

Indicador N° 15: Autoevaluación del estudiante



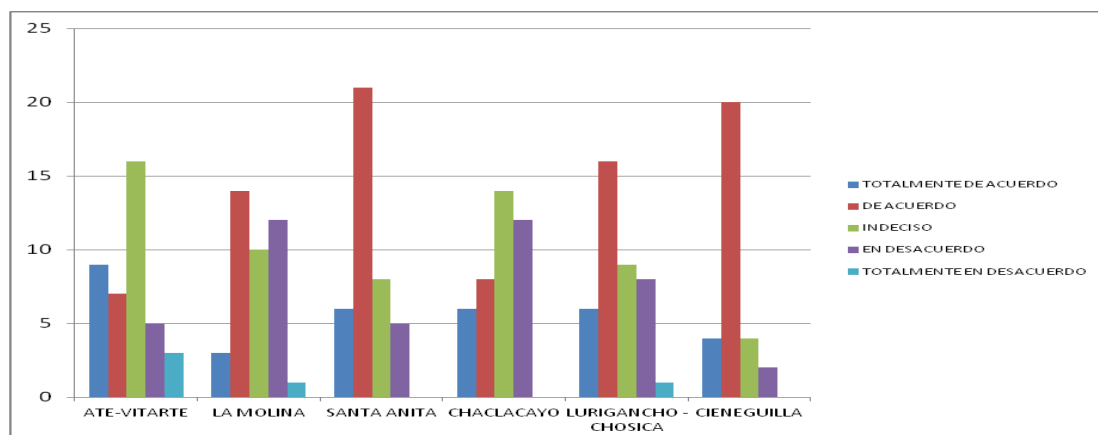
Indicador 16: Planeación de la prueba (Cuadro N° 22)

ALTERNATIVAS	ATE-VITARTE	LA MOLINA	SANTA ANITA	CHACLACAYO	LURIGANCHO - CHOSICA	CIENEGUILLA	fi	%
TOTALMENTE DE ACUERDO	9	3	6	6	6	4	34	14.78
DE ACUERDO	7	14	21	8	16	20	86	37.39
INDECISO	16	10	8	14	9	4	61	26.52
EN DESACUERDO	5	12	5	12	8	2	44	19.13
TOTALMENTE EN DESACUERDO	3	1	0	0	1	0	5	2.17
							230	100.00

En el indicador **planeación de la prueba (cuadro N° 22)** se puede observar que más del 52% se inclinan por TAC (15%) y DAC (37%). La mayor cantidad de respuestas se concentran entre los docentes de Santa Anita y Cieneguilla. Este 52% está de acuerdo que la tabla de especificaciones facilita **la construcción de pruebas**. En desacuerdo (TDA, 2%) y EDA (19%) y 21%. Los indiferentes se agrupan en 26%. La media total alcanzada es de 3.45. La mayor frecuencia se ubica en **de acuerdo (86)**. (Anexo 04).

La respuesta mayoritaria, 52% significa que los maestros están de acuerdo en que la tarea evaluativa debe ejercitarse de una manera planificada.

INDICADOR N° 16: Planeación de la prueba

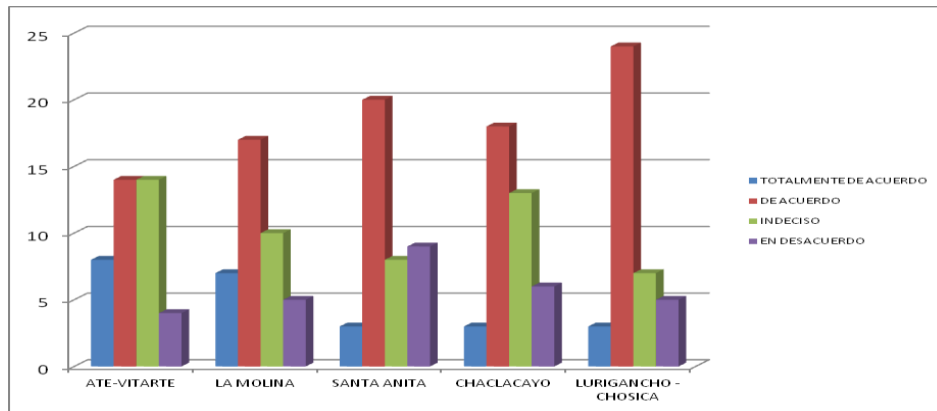


Indicador 17: Técnicas de evaluación (Cuadro N° 23)

ALTERNATIVAS	ATE-VITARTE	LA MOLINA	SANTA ANITA	CHACLACAYO	LURIGANCHO - CHOSICA	CIENEGUILLA	fi	%
TOTALMENTE DE ACUERDO	8	7	3	3	3	13	37	16.09
DE ACUERDO	14	17	20	18	24	13	106	46.09
INDECISO	14	10	8	13	7	4	56	24.35
EN DESACUERDO	4	5	9	6	5	0	29	12.61
TOTALMENTE EN DESACUERDO	0	1	0	0	1	0	2	0.87
							230	100.00

En este indicador **técnicas de evaluación (Cuadro N° 23)** observamos que los docentes responden 16% a TAC y 46% a DAC, que hacen un total de 62%, quienes manifiestan estar de acuerdo con lo planteado en el ítem: **las diversas técnicas que construimos permiten recoger toda la información del proceso de aprendizaje.** Un 13% manifiesta estar en desacuerdo y al 24% le es indiferente. La media total es 3.67 (Anexo N° 04). La mayor frecuencia es a DAC, 106 y a TAC 37, que suman 143 puntos.

Indicador N° 17: Técnicas de evaluación

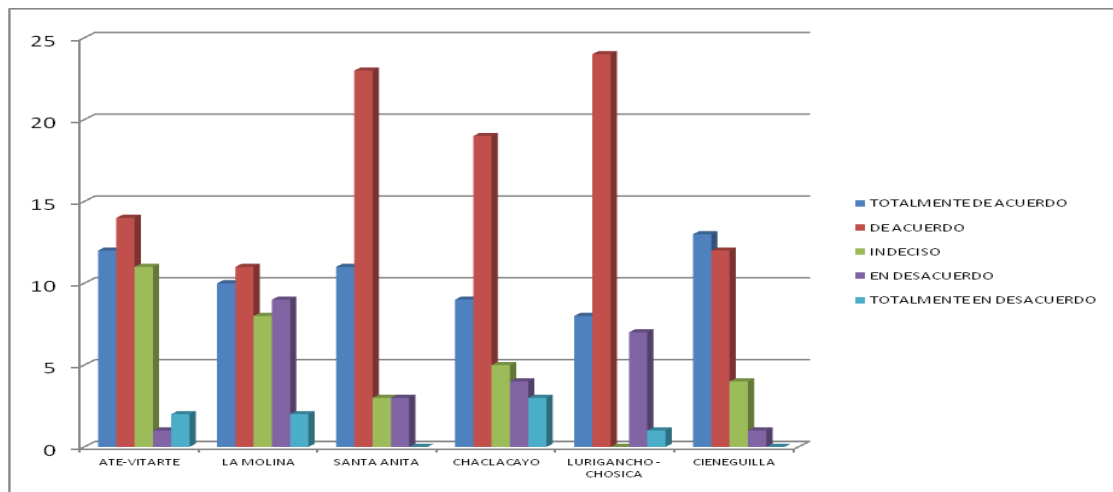


Indicador 18: Instrumentos para actitudes (Cuadro N° 24)

ALTERNATIVAS	ATE-VITARTE	LA MOLINA	SANTA ANITA	CHACLACAYO	LURIGANCHO-CHOSICA	CIENEGUILLA	fi	%
TOTALMENTE DE ACUERDO	12	10	11	9	8	13	63	27.39
DE ACUERDO	14	11	23	19	24	12	103	44.78
INDECISO	11	8	3	5	0	4	31	13.48
EN DESACUERDO	1	9	3	4	7	1	25	10.87
TOTALMENTE EN DESACUERDO	2	2	0	3	1	0	8	3.48
							230	100.00

En el indicador **instrumentos para actitudes (Cuadro N° 24)** las respuestas mayoritariamente manifiestan estar de acuerdo en que **los instrumentos que empleamos permiten recoger información sobre el desarrollo de actitudes de los estudiantes**, en un 72% (TAC, 27% y DAC 45%), en el otro lado TDA y EDA manifiestan estar en desacuerdo, 14% e indiferentes 14% que hacen un 25%. La media total alcanzada por el grupo de estudio es 3.84 (Anexo N° 04) La mayor frecuencia se ubica en TAC (63) y DA (103), indeciso 31; EDA 25 y TDA 8.

Indicador N° 18: Instrumentos para actitudes



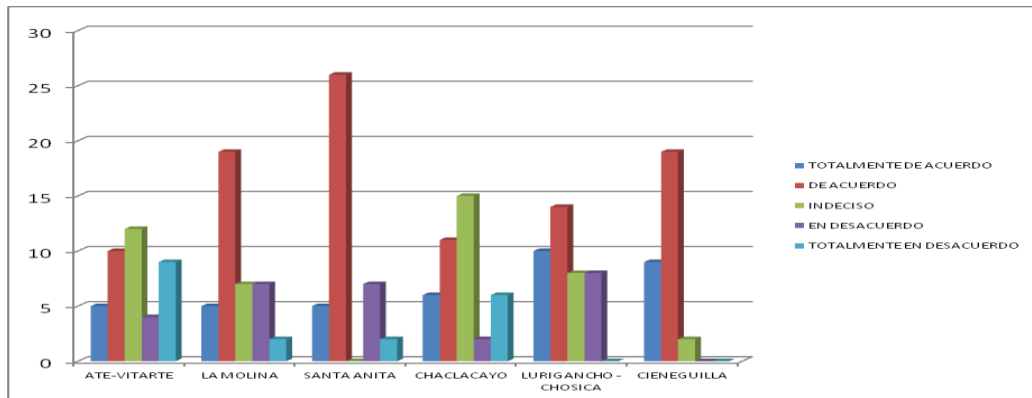
Indicador 19: Validez del instrumento (Cuadro N° 25)

ALTERNATIVAS	ATE-VITARTE	LA MOLINA	SANTA ANITA	CHACLACAYO	LURIGANCHO-CHOSICA	CIENEGUILLA	fi	%
TOTALMENTE DE ACUERDO	5	5	5	6	10	9	40	17.39
DE ACUERDO	10	19	26	11	14	19	99	43.04
INDECISO	12	7	0	15	8	2	44	19.13
EN DESACUERDO	4	7	7	2	8	0	28	12.17
TOTALMENTE EN DESACUERDO	9	2	2	6	0	0	19	8.26
							230	100.00

En el referido indicador, **validez (Cuadro N° 25)** los docentes se inclinan por el TAC (17%) y DAC (43%) con una diferencia a favor de los docentes de La Molina, Santa Anita y Cieneguilla, entre 15 y 26 respuestas a de acuerdo, totalizando 61%, en desacuerdo (EDA, 12% y EDA, 8%) e indecisos 19%. La media alcanzada es 3.54 (Anexo N° 04) La mayor frecuencia descansa en DAC (99).

Como puede observarse en el resultado los docentes manifiestan que las pruebas que emplean para recoger información sobre logros de aprendizaje tiene validez.

Indicador N° 19: Validez del instrumento

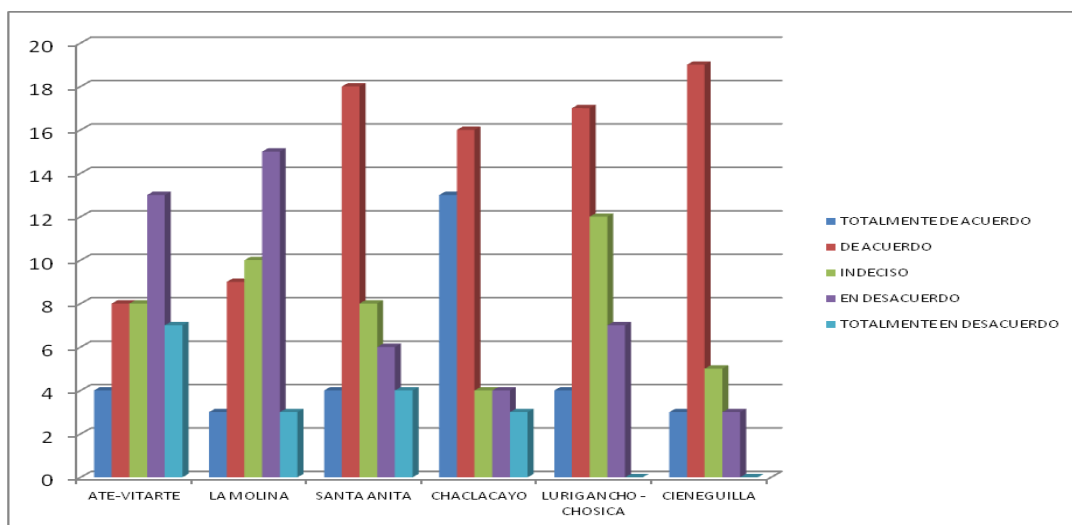


Indicador 20: Confiabilidad del instrumento (Cuadro N° 26)

ALTERNATIVAS	ATE-VITARTE	LA MOLINA	SANTA ANITA	CHACLACAYO	LURIGANCHO - CHOSICA	CIENEGUILLA	fi	%
TOTALMENTE DE ACUERDO	4	3	4	13	4	3	31	13.48
DE ACUERDO	8	9	18	16	17	19	87	37.83
INDECISO	8	10	8	4	12	5	47	20.43
EN DESACUERDO	13	15	6	4	7	3	48	20.87
TOTALMENTE EN DESACUERDO	7	3	4	3	0	0	17	7.39
							230	100.00

Las respuestas al indicador **confiabilidad (Cuadro N° 26)** son: 13% a TAC y 38% a DAC, que hacen un 51% de acuerdo al ítem **los instrumentos que empleamos son confiables**, con un 28% (TDA y EDA) manifiestan su desacuerdo; así mismo, hay un 23% de indecisos. La media lograda por el grupo de estudio es 3.35 (Anexo N° 04). La mayor frecuencia se encuentra en de acuerdo (87).

Indicador N° 20: Confiabilidad del instrumento

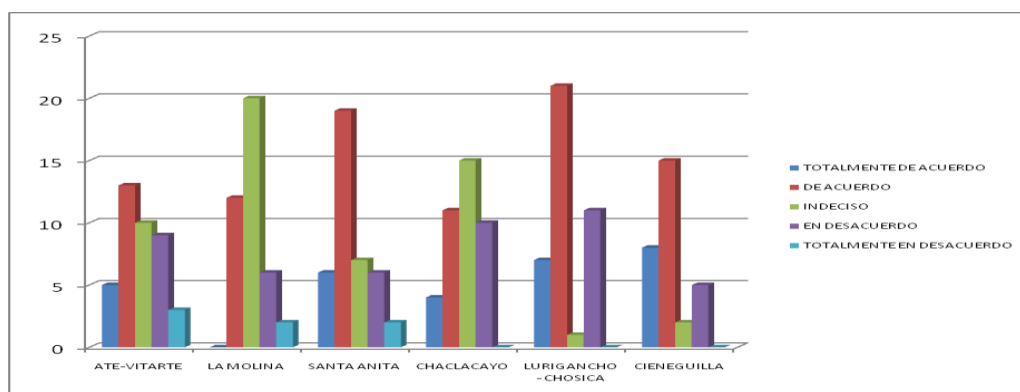


Indicador 21: Información evaluativa (Cuadro N° 27)

ALTERNATIVAS	ATE-VITARTE	LA MOLINA	SANTA ANITA	CHACLACAYO	LURIGANCHO - CHOSICA	CIENEGUILLA	fi	%
TOTALMENTE DE ACUERDO	5	0	6	4	7	8	30	13.04
DE ACUERTO	13	12	19	11	21	15	91	39.57
INDECISO	10	20	7	15	1	2	55	23.91
EN DESACUERDO	9	6	6	10	11	5	47	20.43
TOTALMENTE EN DESACUERDO	3	2	2	0	0	0	7	3.04
							230	100.00

En el indicador información evaluativa (**Cuadro N° 27**) se puede observar que la mayoría de los docentes 53% (TAC, 13% y DAC 40%) están de acuerdo en que la información que recogen las pruebas que ellos elaboran permite evaluar el logro de competencias. En cambio, un 24% se torna indeciso y el 23% está en desacuerdo. La media total alcanzada por el grupo de estudio es: 3.41 (Anexo N° 04) la mayor frecuencia se ubica en de acuerdo 91, en segundo lugar indeciso con 55.

Indicador N° 21: Información evaluativa



DIMENSIÓN: GESTIÓN DE LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE

La evaluación no sólo recoge información sobre el proceso de aprendizaje de los estudiantes sino que debe ser adecuadamente gestionada desde la aplicación del instrumento para recoger los datos, analizar los resultados, emitir juicios de valor, facilitar la toma de decisiones y difundir la información. Todo este proceso debe estar convenientemente organizado.

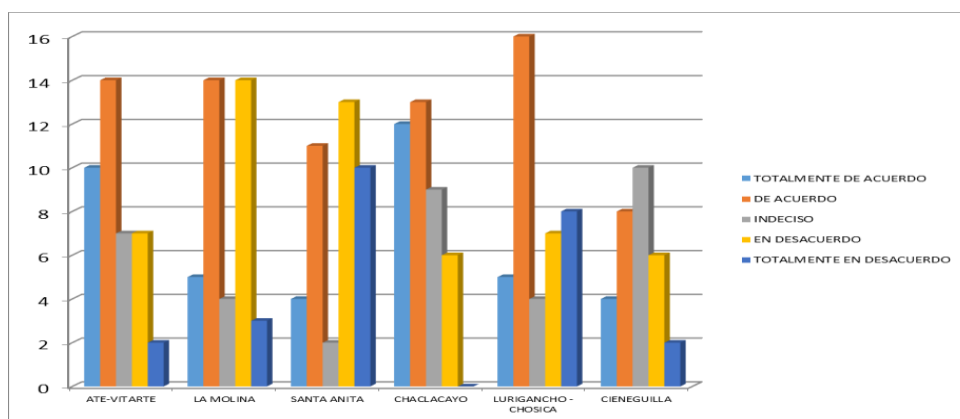
Indicador 22: Administración de Pruebas (Cuadro N° 28)

ALTERNATIVAS	ATE-VITARTE	LA MOLINA	SANTA ANITA	CHACLACAYO	LURIGANCHO - CHOSICA	CIENEGUILLA	fi	%
TOTALMENTE DE ACUERDO	10	5	4	12	5	4	40	17,39
DE ACUERDO	14	14	11	13	16	8	76	33,04
INDECISO	7	4	2	9	4	10	36	15,65
EN DESACUERDO	7	14	13	6	7	6	53	23,04
TOTALMENTE EN DESACUERDO	2	3	10	0	8	2	25	10,87
							230	100,00

En el indicador **administración de pruebas (Cuadro N° 28)** según los resultados porcentuales de los docentes encuestados, el 50% se ubica en TAC y DAC, de acuerdo; en desacuerdo, EDA y TDA, 34% y los indecisos en 16%. La media total lograda es 3.23 (Anexo N° 04). La mayor frecuencia se ubica en de acuerdo con 76 puntos.

Como podemos observar, frente al ítem **hemos recibido adecuada información para aplicar pruebas de aprendizaje**, sólo el 50% manifiesta estar de acuerdo, y el otro 50% está en desacuerdo e indeciso.

Indicador N° 22: Administración de pruebas



Indicador 23: Análisis estadísticos de resultados (Cuadro N° 29)

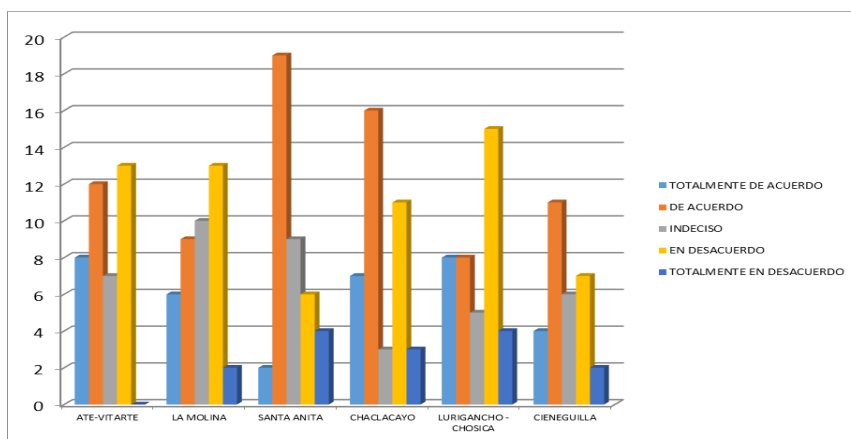
ALTERNATIVAS	ATE-VITARTE	LA MOLINA	SANTA ANITA	CHACLACAYO	LURIGANCHO - CHOSICA	CIENEGUILLA	fi	%
TOTALMENTE DE ACUERDO	8	6	2	7	8	4	35	15,22
DE ACUERDO	12	9	19	16	8	11	75	32,61
INDECISO	7	10	9	3	5	6	40	17,39
EN DESACUERDO	13	13	6	11	15	7	65	28,26
TOTALMENTE EN DESACUERDO	0	2	4	3	4	2	15	6,52
							230	100,00

En el indicador **análisis de resultados (Cuadro N° 29)** se puede observar que los docentes dispersan su elección y no llegan a un consenso frente al ítem **procesamos estadísticamente los resultados de las pruebas**. Sólo un 48% (TAC y TDA) está de acuerdo; un 35% (TDA y EDA) en desacuerdo y un 17% se mantiene indeciso. La media total es de 3.22 (Anexo N° 04). La mayor frecuencia en DAC, 75 y TAC, 35, que hacen un total de 110.

Aquí podemos observar que los docentes en su práctica evaluativa no tienen claridad sobre la clasificación, análisis e interpretación de la información obtenida,

tarea que se debe efectuar luego de aplicar el instrumento para recoger la información. Este proceso debe efectuarse en función a las normas existentes y los criterios establecidos.

Indicador N° 23: Análisis estadístico de resultados



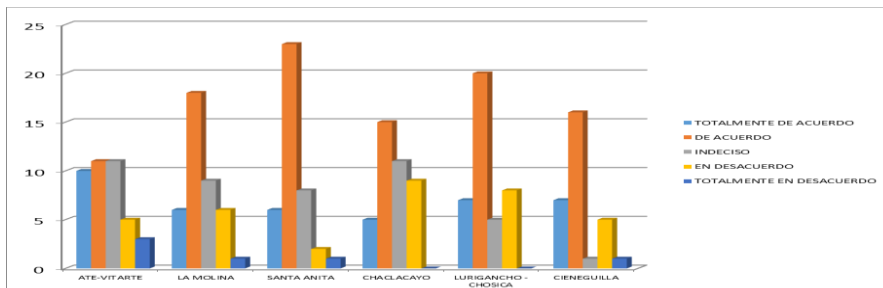
Indicador 24: Juicios de valor (Cuadro N° 30)

ALTERNATIVAS	ATE-VITARTE	LA MOLINA	SANTA ANITA	CHACLACAYO	LURIGANCHO - CHOSICA	CIENEGUILLA	fi	%
TOTALMENTE DE ACUERDO	10	6	6	5	7	7	41	17,83
DE ACUERDO	11	18	23	15	20	16	103	44,78
INDECISO	11	9	8	11	5	1	45	19,57
EN DESACUERDO	5	6	2	9	8	5	35	15,22
TOTALMENTE EN DESACUERDO	3	1	1	0	0	1	6	2,61
							230	100,00

Respecto al indicador **juicios de valor (Cuadro N° 30)** los docentes de todos los distritos concentran su aceptación en de acuerdo con 103 puntos, destacando Santa Anita, (23) Chosica (20) y La Molina (18). Sumados los porcentajes de TAC (18%) y DAC (44%) logran 63%; en desacuerdo, 18% y los indecisos, 19%, que hacen un total de 37%, La media total asciende a 3.61 (Anexo N° 04) La mayor frecuencia se ubica en de acuerdo (103) y totalmente de acuerdo (41), que totalizan 144. Estos resultados muestran la claridad que tiene

la mayoría de docentes respecto a esta etapa que surge luego de analizar los resultados.

Indicador N° 24: Juicios de valor



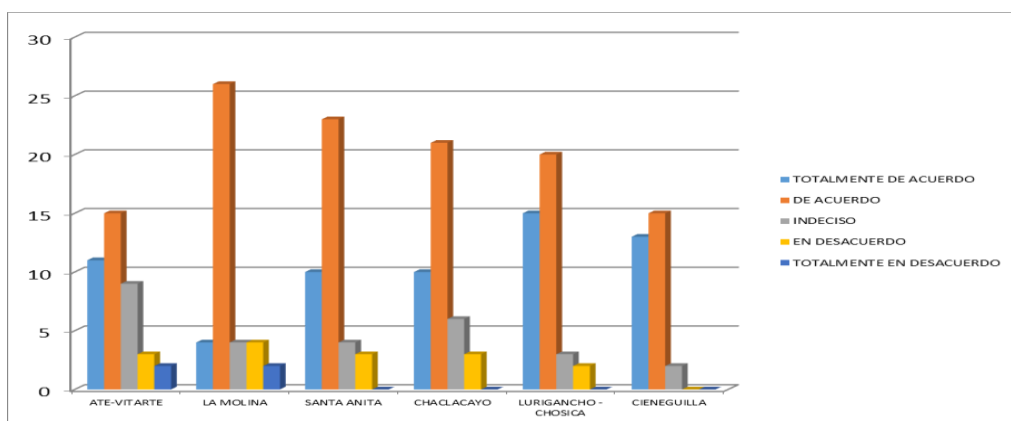
Indicador 25: Toma de decisiones (Cuadro N° 31)

ALTERNATIVAS	ATE-VITARTE	LA MOLINA	SANTA ANITA	CHACLACAYO	LURIGANCHO-CHOSICA	CIENEGUILLA	fi	%
TOTALMENTE DE ACUERDO	11	4	10	10	15	13	63	27,39
DE ACUERDO	15	26	23	21	20	15	120	52,17
INDECISO	9	4	4	6	3	2	28	12,17
EN DESACUERDO	3	4	3	3	2	0	15	6,52
TOTALMENTE EN DESACUERDO	2	2	0	0	0	0	4	1,74
							230	100,00

En el indicador **toma de decisiones (Cuadro N° 31)** se observa que el 80% de docentes (TAC, 20% y DAC, 60%) se encuentran de acuerdo; y el 8% en desacuerdo; en tanto el 12% se mantiene indeciso. La mayor parte se ubica en de acuerdo (63), que hacen un total de 183, sobre 230. La media total es de 3.99 (Anexo N° 04) Los distritos con mayor aceptación son La Molina (26), Santa Anita (23) y Chosica (20).

Esta respuesta está significando que la mayoría de los docentes toma decisiones en el aula; es decir, durante el proceso pedagógico, para mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje.

Indicador N° 25: Toma de decisiones

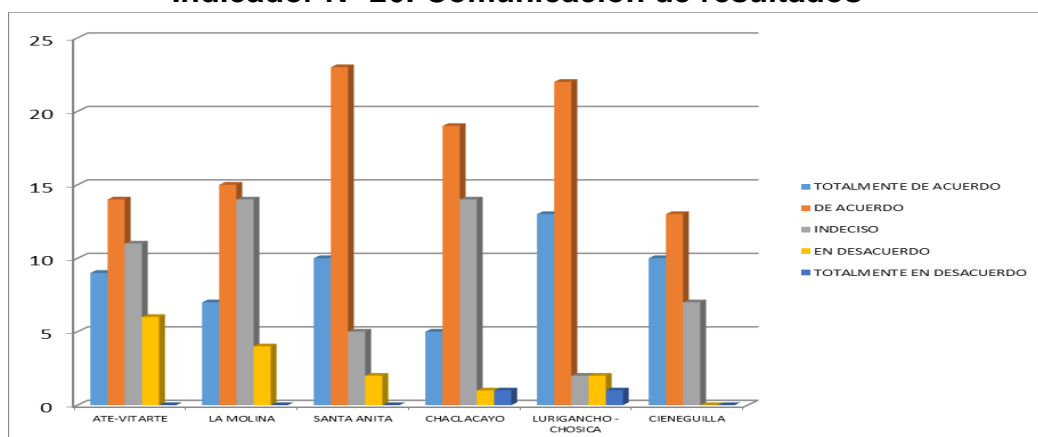


Indicador 26: Comunicación de Resultados (Cuadro N° 32)

ALTERNATIVAS	ATE-VITARTE	LA MOLINA	SANTA ANITA	CHACLACAYO	LURIGANCHO - CHOSICA	CIENEGUILLA	fi	%
TOTALMENTE DE ACUERDO	9	7	10	5	13	10	54	23,48
DE ACUERDO	14	15	23	19	22	13	106	46,09
INDECISO	11	14	5	14	2	7	53	23,04
EN DESACUERDO	6	4	2	1	2	0	15	6,52
TOTALMENTE EN DESACUERDO	0	0	0	1	1	0	2	0,87
							230	100,00

En el indicador **comunicación de resultados (Cuadro N° 32)** los docentes encuestados están de acuerdo en un 70% (TAC, 24% y DAC, 46%) en desacuerdo (EDA y TDA) 7%; y los indecisos obtienen 23%. Los de mayor aceptación son los de Chosica (22) y Santa Anita (23). La media total es de 3.86 (Anexo N° 04). La mayor frecuencia está en desacuerdo, (106 DAC y 54 TAC), que hacen un total de 160.

Indicador N° 26: Comunicación de resultados



DIMENSIÓN: META-EVALUACIÓN

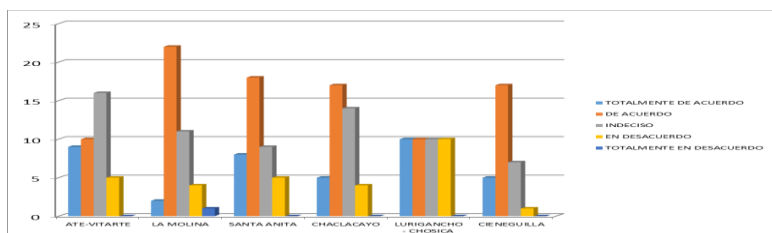
La metaevaluación está referida a la evaluación de la evaluación. Su objetivo es verificar o asegurar la calidad de las evaluaciones. La metaevaluación reflexiona sobre todos los aspectos del sistema evaluativo: planificación, desarrollo, procedimientos, valoraciones y toma de decisiones, con la finalidad de mejorar la praxis evaluativa de los participantes en dicho proceso.

Indicador 27: Planeamiento de la evaluación (Cuadro N° 33)

ALTERNATIVAS	ATE-VITARTE	LA MOLINA	SANTA ANITA	CHACLACAYO	LURIGANCHO - CHOSICA	CIENEGUILLA	f _i	%
TOTALMENTE DE ACUERDO	9	2	8	5	10	5	39	16,96
DE ACUERDO	10	22	18	17	10	17	94	40,87
INDECISO	16	11	9	14	10	7	67	29,13
EN DESACUERDO	5	4	5	4	10	1	29	12,61
TOTALMENTE EN DESACUERDO	0	1	0	0	0	0	1	0,43
							230	100,00

En el indicador **planeamiento de la evaluación (Cuadro N° 33)** podemos observar que las respuestas TAC (17%) y DAC (41%) suman 58%, indeciso 29% y EDA y TDA, 13%. La Molina, con 22, tiene la mayor cantidad de respuestas, luego Santa Anita con 18, Chaclacayo y Cieneguilla con 17 en de acuerdo. La media obtenida es de 3.63 (Anexo N° 04). La mayor frecuencia en DAC 94 y TAC 39, total 133.

Indicador N° 27: Planeamiento de la evaluación

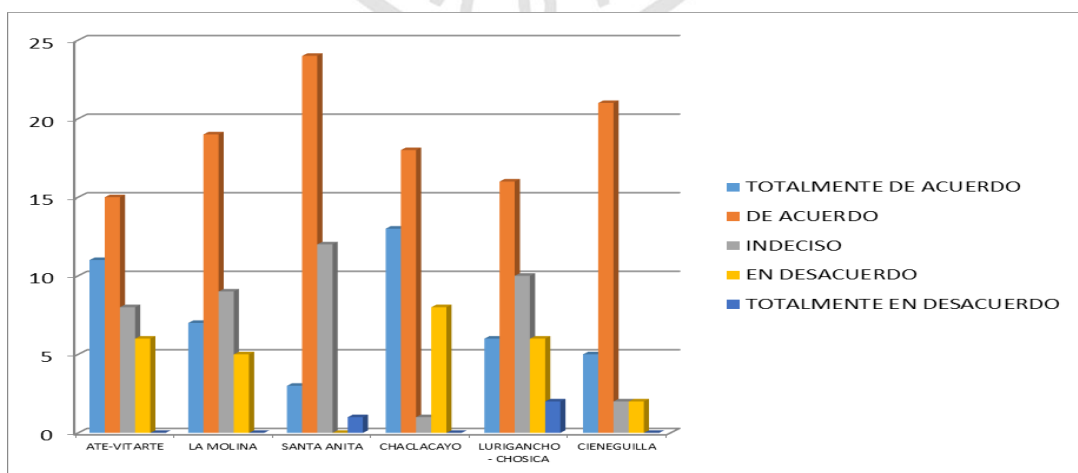


Indicador 28: Desarrollo de la evaluación (Cuadro N° 34)

ALTERNATIVAS	ATE-VITARTE	LA MOLINA	SANTA ANITA	CHACLACAYO	LURIGANCHO - CHOSICA	CIENEGUILLA	fi	%
TOTALMENTE DE ACUERDO	11	7	3	13	6	5	45	19,57
DE ACUERDO	15	19	24	18	16	21	113	49,13
INDECISO	8	9	12	1	10	2	42	18,26
EN DESACUERDO	6	5	0	8	6	2	27	11,74
TOTALMENTE EN DESACUERDO	0	0	1	0	2	0	3	1,30
							230	100,00

En el indicador **desarrollo de la evaluación (Cuadro N° 34)** podemos observar que el 69% de docentes se inclina por estar de acuerdo: (TAC 20% y DAC 49%); en cambio los indecisos (18%) y en desacuerdo (15%) llegan a 31%. Los docentes de Santa Anita consignan la mayor cantidad de respuestas, 24 y Cieneguilla 21. La media total es 3.75 (Anexo N° 04). La mayor frecuencia: DAC, 113 y TAC 45, total 158. El 69% de docentes considera estar en condiciones de realizar una praxis evaluativa pedagógica reflexiva con la finalidad de comprender mejor el **qué** y **cómo** se evalúa.

Indicador N° 28: Desarrollo de la evaluación



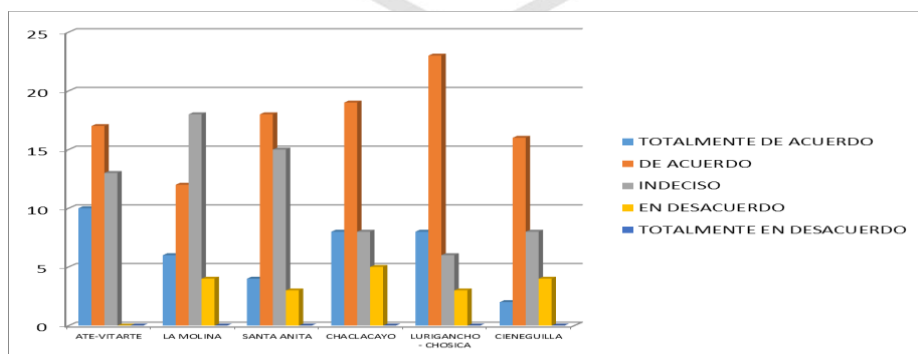
Indicador 29: Valoración de logros (Cuadro N° 35)

ALTERNATIVAS	ATE-VITARTE	LA MOLINA	SANTA ANITA	CHACLACAYO	LURIGANCHO - CHOSICA	CIENEGUILLA	fi	%
TOTALMENTE DE ACUERDO	10	6	4	8	8	2	38	16,52
DE ACUERDO	17	12	18	19	23	16	105	45,65
INDECISO	13	18	15	8	6	8	68	29,57
EN DESACUERDO	0	4	3	5	3	4	19	8,26
TOTALMENTE EN DESACUERDO	0	0	0	0	0	0	0	0,00
							230	100,00

En el indicador **valoración (Cuadro N° 35)** podemos observar que ante la afirmación **la valoración o juicios de valor debe basarse en la reflexión de todos los implicados en la actividad evaluativa**, el 62% de docentes se inclinó por TAC (16%) y DAC (46%); es decir de acuerdo; el 8% se ubicó en el opuesto y el 30% se comportó indeciso.

La media total es de 3.70 (Anexo N° 04). La mayor frecuencia se ubica en DAC, 105 y en TAC, 38, que hacen un total de 158 docentes.

Indicador N° 29: Valoración de logros

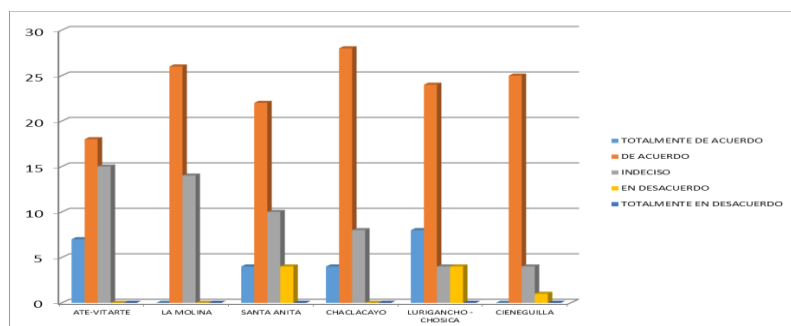


Indicador 30: Decisiones de mejora (Cuadro N° 36)

ALTERNATIVAS	ATE-VITARTE	LA MOLINA	SANTA ANITA	CHACLACAYO	LURIGANCHO - CHOSICA	CIENEGUILLA	fi	%
TOTALMENTE DE ACUERDO	7	0	4	4	8	0	23	10,00
DE ACUERDO	18	26	22	28	24	25	143	62,17
INDECISO	15	14	10	8	4	4	55	23,91
EN DESACUERDO	0	0	4	0	4	1	9	3,91
TOTALMENTE EN DESACUERDO	0	0	0	0	0	0	0	0,00
							230	100,00

En este indicador **decisiones de mejora (Cuadro N° 36)** y traducido en el ítem **la metaevaluación es un medio para tomar decisiones de mejora y superar las debilidades de mi praxis evaluativa**, los docentes en un 72% responden estar de acuerdo; los indecisos suman 24% y en desacuerdo 4%. Los docentes de Chaclacayo con 28 y de La Molina con 26, destacan respecto a los demás distritos que oscilan entre 18 y 24. La media total es 3.78. la mayor frecuencia se ubica en DAC con 143 aceptaciones. Como podemos observar la mayoría de docentes considera que los resultados de la metaevaluación, entendida como reflexión y análisis, deben ser considerados de carácter formativo y que permiten tomar decisiones para mejorar la calidad evaluativa y educativa.

Indicador N° 30: Decisiones de mejora



4.2. ANÁLISIS DE INDICADORES POR DISTRITOS UGEL 06- LIMA- ESTE

A continuación presentamos las medias por indicador alcanzados por cada uno de los docentes de ambos sexos, encuestados en cada uno de los distritos que integran la UGEL 06. Allí observamos las diferencias que surgen de comparar ambos resultados. Así mismo, observaremos los logros individuales según edad en la totalidad de los indicadores de la encuesta aplicada.

DISTRITO ATE- VITARTE

En el **Cuadro Nº 31**, se puede observar los resultados del distrito de **Ate-Vitarte**.

A. Diferencias de medias por sexo

Se puede observar que entre los docentes encuestados en el distrito de **Ate- Vitarte**, de los 30 indicadores aplicados.

1. El **subgrupo masculino** obtiene la media más alta en 15 casos, correspondiendo **dos** a la **dimensión propósitos** (otorgar apropiadas calificaciones, diagnosticar el sistema), **dos** a **procesos** (comparación de desempeños previos, comparación con un ideal y objetivos pre-establecidos) **uno** a **Áreas** (Evaluación institucional), **siete** a **Investigación y planificación de la evaluación** (currículo y diversificación, criterios de evaluación, indicadores de evaluación, calificación vigesimal; validez, confiabilidad, autoevaluación), **uno** a **gestión de la evaluación** (comunicación de resultados) y **dos** a **Metaevaluación** (planeamiento de la evaluación, decisiones de mejora)

El **subgrupo femenino** obtiene la media más alta en **14 indicadores**, de los cuales **dos** corresponden a **propósitos** (motivar aprendizajes,

informar procesos), **uno** a **Áreas** (desarrollos y aprendizajes del estudiante), **uno** a **etapas** (evaluaciones específicas), **uno** a **técnicas** (investigación y gestión de la evaluación), **tres** a **Investigación y planificación de la evaluación** (planeación de la evaluación, técnicas de evaluación, instrumentos para actitudes), **cuatro** a **gestión de la evaluación** (administración de pruebas, análisis estadístico de resultados , juicios de valor, toma de decisiones) y, finalmente, **dos** a **metaevaluación** (desarrollo de la evaluación y valoración)

En el indicador 21, **información evaluativa**, no hubo diferencias.

2. A la luz de estos resultados, podemos observar que los docentes del **subgrupo masculino** manejan el Modelo de Evaluación del aprendizaje vigente, por cuanto acepta conocer los **propósitos, procesos y áreas**, traducidos en **cinco indicadores**; el **subgrupo femenino** también maneja y conoce **cinco indicadores**, que describen el modelo en estudio: **propósitos, etapas y técnicas**.

Este hecho convierte a los docentes del distrito de Ate- Vitarte en profesionales preparados para su desempeño docente y evaluativo frente a los estudiantes de secundaria, dado que exhibirán mayores destrezas y habilidades para cometer menos errores y actuar con una mayor racionalidad en el proceso pedagógico y evaluativo.

En lo que respecta a la dimensión **investigación y planificación de la evaluación**, el subgrupo masculino presenta una mayor aceptación (7) respecto a los 11 que lo conforman; en cambio las **damas** sólo manejan **cuatro**. Estos resultados convierten a los varones en manejadores con mas conocimientos y habilidades a desempeñar en la praxis evaluativa, pues los siete indicadores conforman el aspecto central del desempeño evaluativo del docente en el desarrollo de la tarea pedagógica. La

dimensión **gestión de la evaluación del aprendizaje**, es mas conocida y aceptada el **subgrupo femenino**, que maneja cuatro indicadores de las cinco que lo conforman; en cambio el subgrupo masculino sólo maneja uno. Frente a la dimensión **metaevaluacion**, hay una visión compartida de **cuatro** indicadores, **ambos manejan dos**.

3. **La media total** obtenida por los docentes del distrito de Ate- Vitarte es de 2.57. El subgrupo masculino alcanza 2.59; y el femenino, 2.55. Se puede observar una diferencia de 0.4 a favor de los varones, lo que indica una mayor interiorización del actual modelo evaluativo.

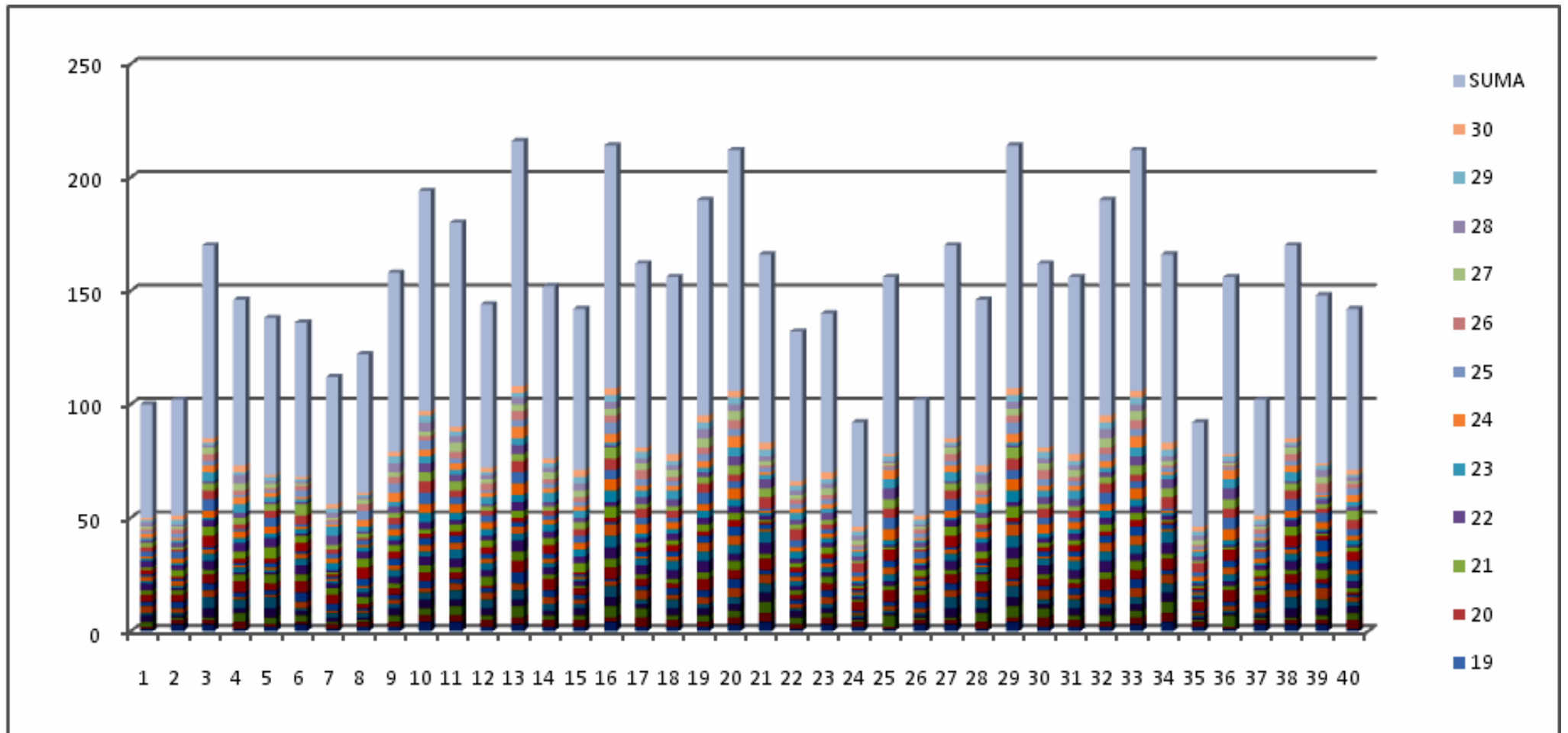
B. DIFERENCIA DE MEDIA POR GRUPO ETARIO

En el grupo N° 1, los docentes de 25 a 35 años, obtienen una media de 2.29; en el grupo N° 2, de 35 a 45 años, alcanzan una media de 2.70; y en el tercer grupo, de 46 años a más, logran una media de 2.50.

Como puede observarse los docentes del segundo grupo, 36 a 45 años obtienen la media más alta, 2.70, que le da una diferencia de 20 puntos respecto al tercer grupo, 46 años a más y de 41 puntos sobre el primer grupo, de 25 a 35 años.

Este resultado indica que el segundo grupo tiene un mejor conocimiento del modelo evaluativo y su praxis evaluativa sería más a fin al modelo propuesto por el Ministerio de Educación.

GRAFICO N° 31: ATE - VITARTE



DISTRITO LA MOLINA

En el **cuadro N° 32** podemos observar resultados de los docentes del distrito **La Molina**.

A. Diferencias de medias por sexo

1. El **subgrupo masculino**, logra la media mas alta en 18 indicadores, perteneciendo a la dimensión **propósitos**, uno; a **procesos**, uno, a **áreas** dos a **etapas** uno; a **técnicas**, uno; a **Investigación y planificación de la evaluación**, seis; a **Gestión de la evaluación del aprendizaje**, tres; y a **Metaevaluacion**, tres.

El **subgrupo femenino** obtiene la media más alta en 11 indicadores, correspondiendo **tres** a **propósitos**, uno a **procesos**; cuatro a **investigación y planificación de la evaluación**; dos a **gestión de la evaluación del aprendizaje**; y uno a **metaevaluacion**.

En el indicador 16, **técnicas de evaluación**, la media fue 2.40 en ambos subgrupos, no hubo diferencias.

2. De acuerdo a los resultados dados entre los docentes del distrito La Molina se demuestra que los docentes del sexo masculino son poseedores de seis indicadores de un total de diez que tiene el Modelo evaluativo, lo cual los convierte en personal con mejores condiciones de conocimiento y desempeño docente evaluativo, en lo referente a los **propósitos, procesos, áreas, etapas y técnicas evaluativas**; a

diferencia del subgrupo femenino que solo maneja cuatro: tres referidos a propósito y uno a procesos. Respecto a la variable **praxis evaluativa pedagógica**, el subgrupo masculino obtiene una media mayor en 12 indicadores. Seis correspondiente a la dimensión **Investigación y planificación de la evaluación**, a diferencia de las docentes que solo manejan cuatro, se encuentran en mejores condiciones, con mayores destrezas y habilidades para planificar y desarrollar el modelo evaluativo en su praxis evaluativa, también indica esta diferencia, mayor manejo y habilidad para enmendar errores en el proceso pedagógico. Las respuestas dadas a la dimensión **gestión de la evaluación del aprendizaje** es en gran medida compartida por cuanto los **varones** manejan tres y las **damas** dos, lo que indica que ambos manejan lo referente a la gestión de la información evaluativa los docentes varones respecto a la dimensión **metaevaluación** demuestra ser más reflexivos por cuanto manejan tres indicadores y las damas solo uno. Este decurso demuestra que la práctica evaluativa de los docentes del distrito La Molina mejora en forma ascendente y van consolidando el conocimiento y manejo evaluativo de manera más consciente.

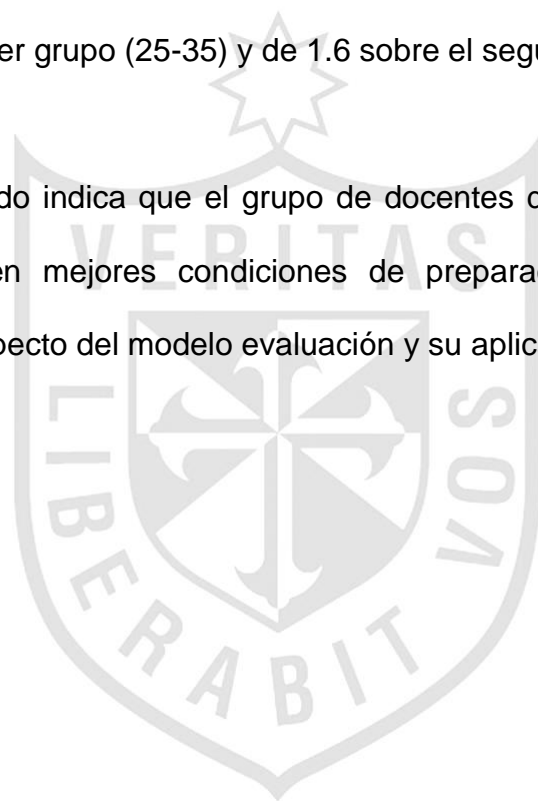
3. La **media total** obtenida por los docentes del distrito La Molina es de 2.72, el subgrupo masculino logra 2.74; y el femenino 2.71. Se observa una diferencia de 0.3 a favor de los varones, lo cual puede estar indicando un mejor conocimiento y aplicación del Modelo de evaluación en su praxis evaluativa pedagógica.

B. DIFERENCIA DE MEDIA POR GRUPO ETARIO

En el Grupo N° 1, de 25 a 35 años, la media es de 2.50, en el Grupo N° 2, de 36 a 45 años, es de 2.30; y en el N° 3, de 46 años a más, es de 3.9.

Como puede observarse, los docentes del tercer grupo, 46 años a más, obtienen la media más alta, con 39, estableciendo una diferencia de 1.4 sobre el primer grupo (25-35) y de 1.6 sobre el segundo grupo (36-45).

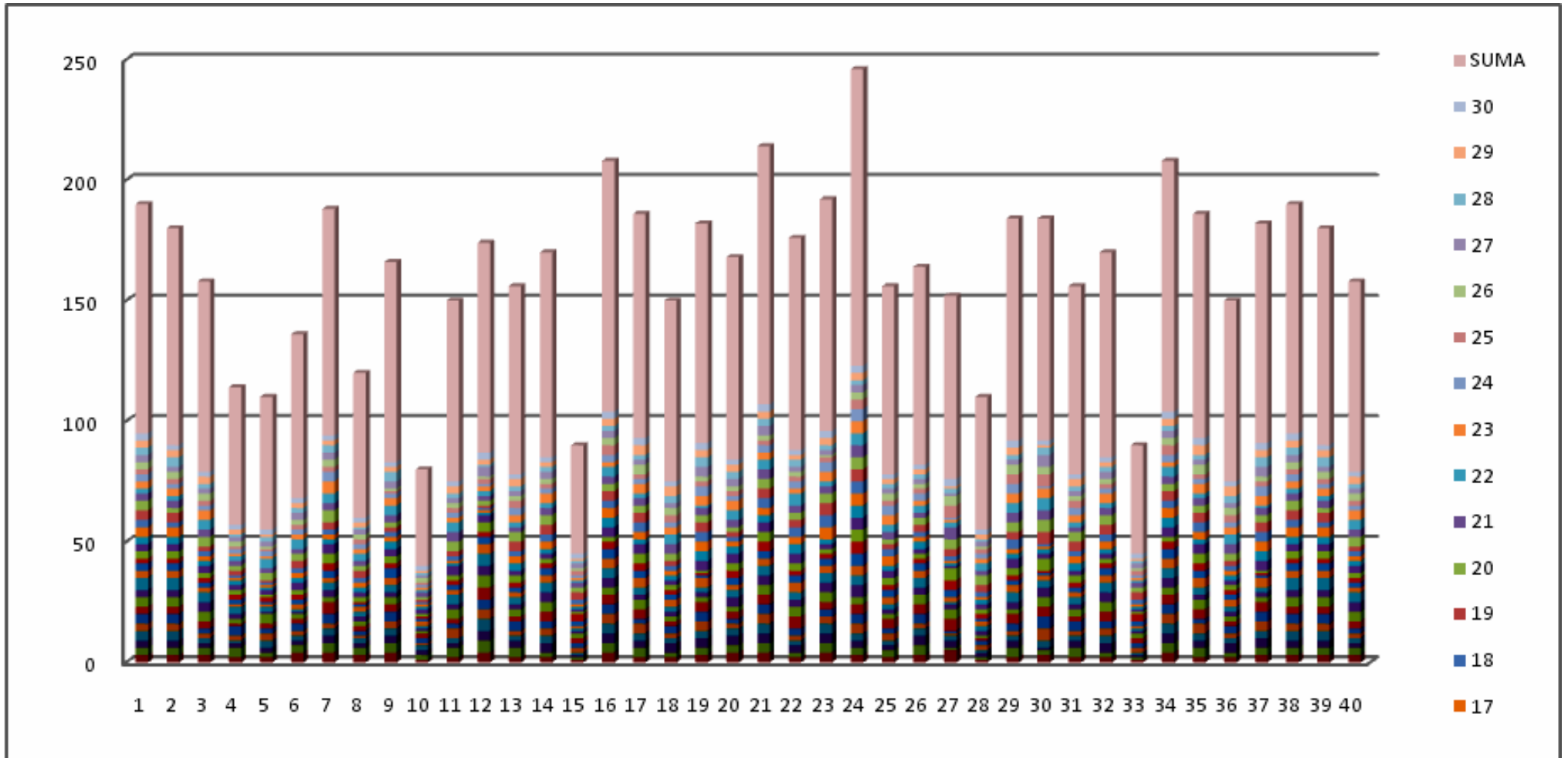
Este resultado indica que el grupo de docentes de 46 años a más, se encuentra en mejores condiciones de preparación, conocimiento y manejo, respecto del modelo evaluación y su aplicación en las aulas.



CUADRO N° 38: LA MOLINA

ALUMNO	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	MEDIA					
EDAD	25	27	28	29	31	30	32	35	36	36	37	37	37	38	39	40	40	41	41	42	43	43	44	44	45	45	47	43	44	46	47	48	48	49	50	52	53	54	55	56	ME F	ME M	ME T			
SEXO	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	M	M	M	M	M	M	M	M	M	M	M	M	M	M	M	M					
INDICADOR																																														
1	3	3	3	2	2	4	4	3	4	1	2	4	2	2	1	4	2	2	3	4	4	2	4	3	2	3	5	1	2	3	2	2	1	4	2	2	3	3	3	3	3	2.80	2.60	2.73		
2	3	3	3	4	2	3	4	3	4	2	4	5	4	2	1	4	4	2	3	3	4	2	4	3	3	4	1	1	4	2	4	2	1	4	4	2	3	3	3	3	3	3.16	2.73	3.00		
3	3	3	2	2	2	2	3	2	3	2	2	4	3	4	1	4	3	4	4	4	4	3	4	3	2	4	3	2	3	1	3	4	1	4	3	4	4	3	3	2	2.92	2.93	2.93			
4	4	4	2	1	3	2	3	2	3	2	2	5	2	3	1	4	3	2	3	3	4	2	4	3	2	3	2	1	2	3	2	3	1	4	3	2	3	4	4	2	2.76	2.60	2.70			
5	3	3	2	2	3	2	2	1	3	1	4	4	2	3	2	4	4	2	4	2	4	2	4	2	3	4	3	2	1	2	2	5	2	3	2	4	4	2	4	3	3	2	2.76	2.73	2.75	
6	4	4	2	4	2	3	4	2	4	2	2	4	4	3	2	4	2	3	4	2	4	3	3	4	2	4	1	2	3	5	4	3	2	4	2	3	4	4	4	2	3.08	3.13	3.10			
7	3	3	3	1	2	2	5	2	3	2	2	5	2	4	2	4	4	2	4	3	4	5	3	4	4	4	5	1	4	4	2	4	2	4	4	2	4	3	3	3	3.12	3.27	3.18			
8	4	4	4	2	4	2	2	2	3	1	4	5	3	4	2	3	4	2	2	2	4	4	4	3	2	4	4	1	2	4	3	4	2	3	4	2	2	4	4	4	3.04	3.13	3.08			
9	3	3	4	2	1	1	3	2	2	1	2	4	2	4	1	4	2	2	2	4	4	3	4	5	2	3	2	2	3	4	2	4	1	4	2	2	2	3	3	4	2.68	2.73	2.70			
10	5	5	4	3	2	1	3	2	3	1	4	5	3	4	1	4	3	2	2	3	4	3	4	4	2	4	1	2	4	3	3	4	1	4	3	2	2	5	5	4	3.08	3.13	3.10			
11	3	3	2	1	1	2	2	2	3	2	2	4	2	3	1	4	4	3	4	2	3	4	3	4	3	3	2	2	3	2	2	3	1	4	4	3	4	3	3	2	2.68	2.73	2.70			
12	3	3	2	2	1	2	3	1	4	1	2	3	2	3	2	4	3	2	1	3	3	3	3	5	3	3	3	1	2	1	2	3	2	4	3	2	1	3	3	2	2.56	2.33	2.48			
13	2	2	2	2	2	2	3	1	2	1	2	2	2	3	3	3	2	1	3	4	2	2	5	2	2	4	2	2	1	2	2	3	3	3	2	1	2	2	3	2	2.28	2.20	2.25			
14	3	3	2	2	1	2	4	2	3	1	2	4	3	2	1	2	4	2	1	3	4	3	2	5	3	2	5	2	3	5	3	2	1	2	4	2	1	3	3	2	2.56	2.67	2.60			
15	3	3	3	2	2	3	4	2	3	2	4	3	2	2	1	4	4	2	4	4	4	4	2	5	3	2	1	2	4	2	2	2	1	4	4	2	4	3	3	3	3.00	2.60	2.85			
16	3	3	2	2	1	2	2	2	3	1	1	1	3	2	1	4	2	2	4	3	3	4	2	5	2	3	1	2	2	2	3	2	1	4	2	2	4	3	3	2	2.40	2.40	2.40			
17	4	4	2	1	1	2	2	2	2	1	1	1	3	3	1	4	3	2	4	2	3	3	5	5	4	2	1	1	2	1	3	3	1	4	3	2	4	4	4	2	2.60	2.47	2.55			
18	3	2	2	1	1	2	2	2	2	1	2	1	2	3	2	3	4	2	4	2	4	4	5	5	3	2	2	2	4	1	2	3	2	3	4	2	4	3	2	2	2.56	2.53	2.55			
19	4	4	2	2	1	3	3	3	2	1	2	1	4	4	3	4	4	2	4	2	4	3	5	5	2	3	3	3	3	5	4	4	3	4	4	2	4	4	4	2	2.96	3.47	3.15			
20	4	2	4	2	3	3	5	2	2	1	4	2	4	4	2	3	3	3	3	2	4	3	4	5	2	3	4	4	4	5	4	4	2	3	3	3	3	4	2	4	3.04	3.47	3.20			
21	3	3	3	2	2	2	3	2	3	2	4	2	2	3	2	3	3	4	3	3	4	3	3	5	3	2	5	2	4	4	2	3	3	4	3	3	4	3	3	3	2.88	3.07	2.95			
22	2	2	4	2	4	4	4	3	4	1	4	2	2	2	1	4	2	4	1	4	4	5	2	5	3	3	2	3	4	5	2	2	1	4	2	4	1	2	2	4	3.00	2.73	2.90			
23	3	3	4	1	1	2	5	2	3	1	2	2	3	4	1	2	4	3	4	4	3	2	4	5	4	2	1	2	4	4	3	4	1	2	4	3	4	3	3	4	2.88	2.93	2.90			
24	3	2	2	2	2	2	4	2	2	1	2	1	3	2	1	3	2	2	4	2	3	3	4	5	4	3	1	2	4	1	3	2	1	3	2	2	4	3	2	2	2.52	2.33	2.45			
25	2	2	2	1	1	2	2	2	1	1	2	2	3	2	2	4	2	3	2	2	2	2	2	4	2	2	5	2	4	5	3	2	2	4	2	3	2	2	2	2	2.08	2.80	2.35			
26	3	3	3	2	1	2	3	2	1	2	2	1	2	2	1	3	4	3	2	2	2	2	1	3	3	2	4	1	4	3	2	2	1	3	4	3	2	3	3	3	2.20	2.67	2.38			
27	3	2	2	2	2	3	3	2	3	1	2	4	2	3	2	3	2	2	4	3	4	2	2	3	2	2	1	2	2	5	2	3	2	3	2	2	4	3	2	2	2.52	2.47	2.50			
28	3	4	2	1	2	2	3	1	4	1	2	1	2	2	1	2	2	3	4	3	3	3	2	2	2	2	2	1	2	3	2	2	1	2	2	3	4	3	4	2	2.28	2.33	2.30			
29	3	3	3	2	1	2	2	2	2	1	3	2	3	2	1	3	4	4	3	3	3	2	3	3	2	2	1	2	3	1	3	2	1	3	4	4	3	3	3	2.48	2.53	2.50				
30	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3	2	2	2	3	3	2	3	2	3	2	3	3	2	2	3	2	2	2	2	2	3	3	2	3	3	2	2	2	2.32	2.40	2.35			
SUMA	95	90	79	57	55	68	94	60	83	40	75	87	78	85	45	104	93	75	91	84	107	88	96	123	78	82	76	55	92	92	78	85	45	104	93	75	91	95	90	79						
MEDIA	3.17	3.00	2.63	1.90	1.83	2.27	3.13	2.00	2.77	1.33	2.50	2.90	2.60	2.83	1.50	3.47	3.10	2.50	3.03	2.80	3.57	2.93	3.20	4.10	2.60	2.73	2.53	1.83	3.07	3.07	2.60	2.83	1.50	3.47	3.10	2.50	3.03	3.17	3.00	2.63	2.71	2.74	2.72			

GRÁFICO N° 32: LA MOLINA



DISTRITO SANTA ANITA

En el **cuadro N° 33** se presentan los resultados obtenidos por los docentes del **distrito de Santa Anita**.

A. Diferencias de medias por sexo

Se puede observar que entre los docentes encuestados en el distrito de Santa Anita,. De los 30 indicadores aplicados:

1. El subgrupo femenino obtiene la media mas alta en 27, distribuidos de la siguiente manera: **cuatro** pertenecen a **propósitos** (otorgar apropiadas calificaciones, diagnosticar el sistema, motivar aprendizajes, informar procesos); dos a **procesos** (comparación de desempeños previos, comparación con un ideal y objetivos pre establecidos) dos a **áreas** (desarrollos y aprendizajes del estudiante, evaluación institucional) uno a **etapas** (evaluaciones específicas), mueve a **investigación y planificación de la evaluación** (currículo y diversificación, criterios de evaluación, indicadores de evaluación, calificación vigesimal, planeación de la prueba, técnicas de evaluación, instrumentos para actitudes, validez, confiabilidad); cinco a **gestión de la evaluación del aprendizaje** (administración de pruebas, análisis de resultados, juicios de valor, toma de decisiones y comunicación de resultados); y, cuatro a **metaevaluacion** (planeamiento de la evaluación, desarrollo de la evaluación, valoración, decisiones de mejora).

El **subgrupo masculino** obtiene la media mas alta en tres indicadores, correspondiendo **uno** a **técnicas** (investigación y gestión de la evaluación) y dos a **investigación y planificación de la evaluación** (autoevaluacion, información evaluativa)

2. Como puede observarse, a la luz de los resultados las profesoras del distrito Santa Anita manejan la mayoría de variables relacionadas al **modelo evaluativo** en general, destacando en el manejo de **propósitos, procesos y áreas y etapas**; también demuestran conocer bien acerca de la **investigación y planificación de la evaluación** y en **gestión de la evaluación del aprendizaje**; por otro lado aceptan la **metaevaluacion**, es decir evaluar y reflexionar sobre su trabajo evaluativo. Estos conocimientos y manejos convierten a las docentes de este distritos en mejor preparadas para ejercer una practica evaluativa de mejor calidad, que atienda tanto los desarrollos como los procesos de aprendizajes de los estudiantes a su cargo. El subgrupo masculino, a diferencia del femenino con el conocimiento de solo tres variables estaría en desventaja frente al desempeño adecuado de su tarea evaluativa en el aula.

3. La **media total** obtenida por los docentes del distrito de Santa Anita es de 2.49, dentro del cual el subgrupo femenino alcanza 2.61 y el masculino 2.29, notándose una diferencia de 0.32 a favor de las docentes, lo cual indica una mayor internalización, conocimiento y

manejo de la evaluación del aprendizaje de acuerdo al vigente modelo evaluativo.

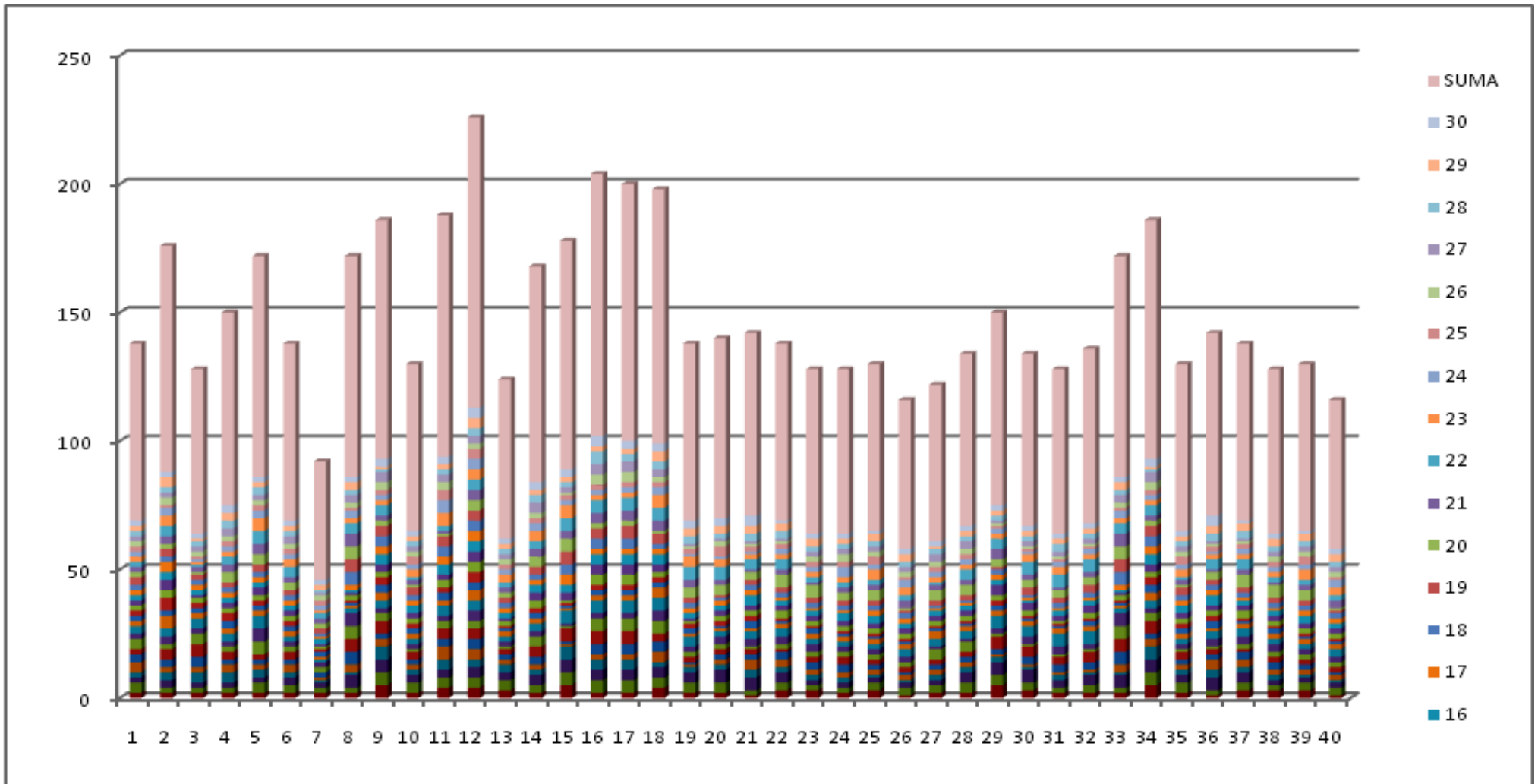
B. DIFERENCIA DE MEDIA POR GRUPO ETARIO

En el cuadro puede observarse que el Grupo N° 1 de docentes de 25-35 años obtienen una media de 2.54, el N° (36-45) de 2.59 y el N° 3 (46 a más), de 2.39.

Como puede observarse los docentes del Grupo N° 2 (36-45) obtienen la media más alta, 2.59, con una diferencia de 5 puntos respecto al primer grupo (25-35) y de 20 puntos respecto al tercero.

Este resultado nos hace saber que el grupo de docentes de las edades entre 36 y 45 años se encuentran mejor preparados acerca del modelo evaluativo y sus fundamentos que los otros. Los convierte así mismo en mejores conductores de la praxis evaluativa, de acuerdo al modelo evaluativo vigente.

GRÁFICO N° 33: SANTA ANITA



DISTRITO DE CHACLACAYO

En el Cuadro N° 34 se presentan los resultados obtenidos por las docentes del distrito de Chaclacayo.

A. Diferencias de medias por sexo.

Podemos observar que entre los docentes de Chaclacayo, de los 30 indicadores aplicados.

1. **El subgrupo femenino** obtiene la **media mas alta en 29 de ellas**, distribuidos de la siguiente manera: **tres en propósitos** (otorgar apropiadas calificaciones, motivar aprendizajes, informar procesos) **dos en procesos** (comparación de desempeños previos, comparación con un ideal y objetivos pre establecidos); **dos en áreas** (desarrollos y aprendizajes del estudiante, evaluación institucional); **uno en etapas** (evaluaciones especificas), **uno en técnicas** (investigación y gestión de la evaluación); así mismo, once en **investigación y planificación de la evaluación** (currículo y diversificación criterios de evaluación, indicadores de evaluación, calificación vigesimal, planeación de la prueba, técnicas de evaluación, instrumentos para actitudes, validez, confiabilidad, autoevaluación, información evaluativa); cinco en **gestión de la evaluación del aprendizaje** (administración de pruebas, análisis de resultados, juicios de valor, toma de decisiones, comunicación de resultados); y **cuatro en metaevaluacion** (planeamiento de la evaluación, desarrollo de la evaluación valoración de logros y decisiones de mejora)

El subgrupo masculino obtiene la media más alta en el indicador **diagnosticar el sistema**, de la dimensión **propósitos**,

2. Los resultados obtenidos por los docentes del distrito de Chaclacayo indican que sobre todo las damas, se encuentran muy bien

posesionadas del modelo evaluativo actual, dado que tienen respuestas contundentes y definidas en el 99% de los indicadores evaluados. Lo cual los convierte en docentes mejor preparados y los ubica en mejores condiciones para desarrollar una praxis evaluativa coherente y muy pedagógica de acuerdo al **modelo evaluativo** vigente.

3. La **media total** obtenida por los docentes del distrito de Chaclacayo es de 2.49; donde el subgrupo femenino logra una media de 3.48 y el masculino de 1.68; tomando distancia en 1.80 del sexo opuesto. Este hecho confirma lo anteriormente expresado: mejor preparación e internalización del modelo evaluativo vigente y obviamente, mejor desempeño en la praxis evaluativa.

B. DIFERENCIA DE MEDIA POR GRUPO ETARIO

En el cuadro puede observarse que el Grupo N° 1, de 25 a 35 años, obtiene una media de 2.42; el N° 2 (36-45) de 2.58 y el N° 3 (46 a más) de 2.43.

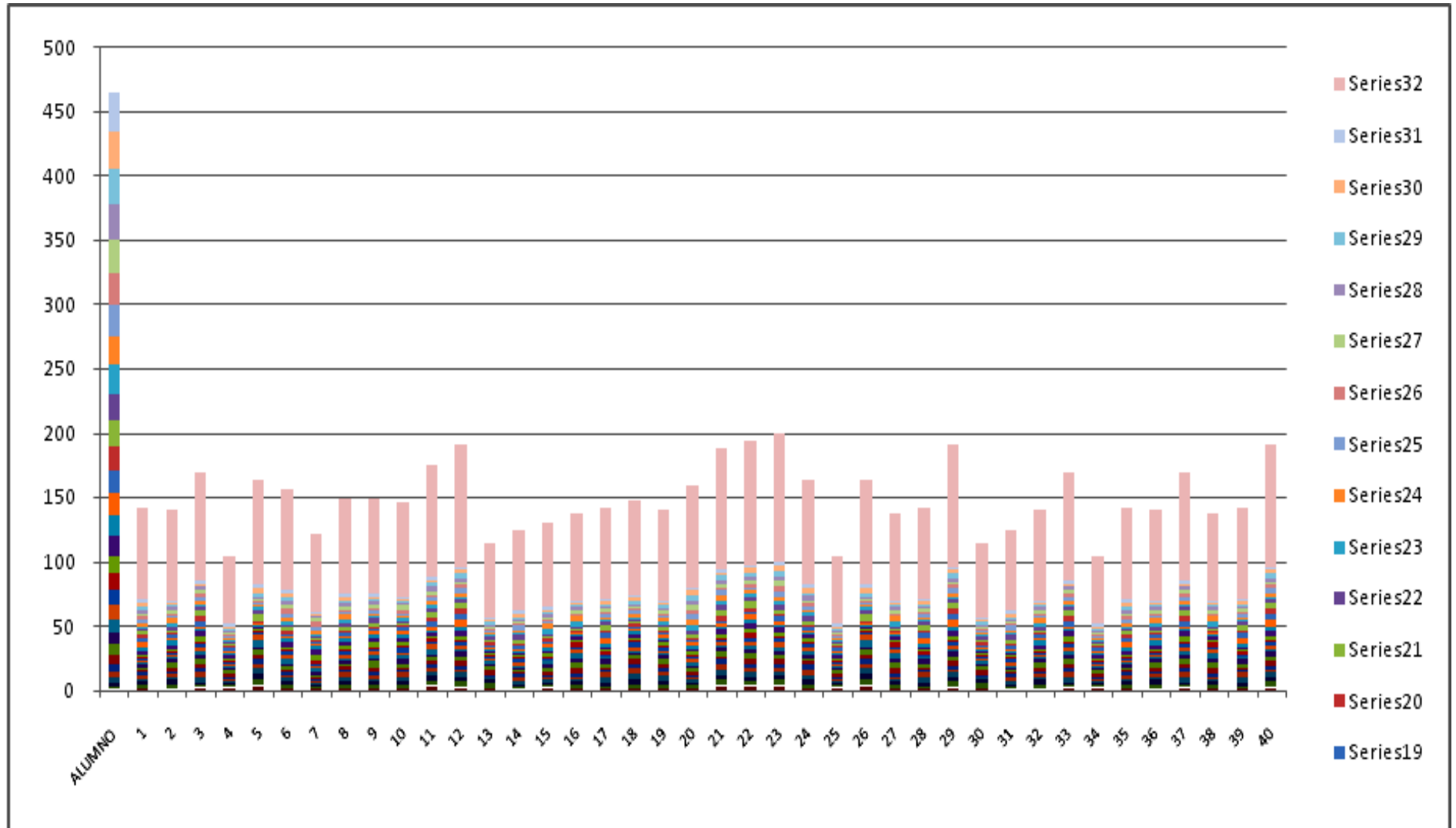
Se observa que los docentes del segundo grupo (36-45) obtienen la media más alta, 2.58; estableciendo una amplia diferencia de 15 puntos sobre el primer grupo (25-35) y de 14 sobre el tercero (46 años a más).

Este resultado nos informa que el segundo grupo, docentes de 36 a 45 años, se encuentra muy bien preparados sobre los fundamentos y metodología del modelo evaluativo vigente, lo que implica que su praxis evaluativa se realiza de acuerdo a dicho modelo oficial. Al parecer no ocurre lo mismo con los otros grupos

CUADRO N° 40: CHACLACAYO

ALUMNO	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	MEDIA						
EDAD	25	26	27	28	38	39	27	29	30	31	32	33	33	34	35	36	36	37	38	39	40	40	41	42	43	44	44	45	45	46	46	47	47	47	48	49	50	51	51	52							
SEXO	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	M	M	M	M	M	M	M	M	M	M	M	M	M	M	M	M	M	M	M	M	M	M	M	M	M	ME F	ME M	ME T	
INDICADOR																																															
1	2	1	3	3	4	2	2	2	2	2	4	3	2	1	3	2	2	2	2	2	4	4	4	2	3	4	2	2	3	2	1	1	3	3	2	1	3	2	2	2	3	3.50	1.55	2.43			
2	2	3	2	2	4	2	2	3	3	3	3	4	4	2	2	2	1	3	2	2	4	3	4	3	2	4	2	1	4	4	2	3	2	2	2	2	3	2	2	1	4	3.72	1.73	2.63			
3	3	4	1	1	5	3	1	2	2	2	4	3	3	2	1	3	3	4	3	2	4	3	4	4	1	5	3	3	3	2	4	1	1	3	4	1	3	3	3	3	3.78	1.91	2.75				
4	2	2	4	1	4	3	1	3	2	3	3	4	1	2	2	2	4	4	4	2	4	4	2	3	1	4	2	4	4	1	2	2	4	1	2	2	4	2	4	4	3.72	1.91	2.73				
5	3	4	5	1	4	2	2	4	3	4	4	2	1	3	2	1	5	4	3	2	4	3	4	4	1	4	1	5	2	1	3	4	5	1	3	4	5	1	5	2	4.17	2.09	3.03				
6	2	1	3	2	4	2	1	2	3	2	3	3	1	3	1	3	1	4	4	2	4	4	3	4	2	4	3	1	3	1	3	1	3	2	2	1	3	3	1	3	3.56	1.55	2.45				
7	2	2	3	3	2	2	1	3	3	1	2	4	4	2	3	4	2	4	3	2	2	4	4	3	3	2	4	2	4	4	2	2	3	3	2	2	3	4	2	4	3.78	1.95	2.78				
8	2	5	4	3	5	3	2	2	5	4	3	3	4	1	4	5	3	2	4	3	5	4	3	2	3	5	5	3	3	4	1	5	4	3	2	5	4	5	3	3	4.67	2.50	3.48				
9	3	3	2	2	2	2	3	2	2	3	2	4	1	2	3	3	4	2	2	2	2	3	2	2	2	2	3	4	4	1	2	3	2	2	3	2	3	4	3	4	3.33	1.91	2.55				
10	1	1	4	1	5	3	2	1	3	3	4	2	2	1	2	4	1	2	2	3	2	3	4	3	1	5	4	1	2	2	1	1	4	1	1	1	4	4	1	2	3.33	1.55	2.35				
11	2	2	3	1	5	3	2	4	2	2	4	3	1	3	1	3	1	3	2	2	2	3	4	4	1	5	3	1	3	1	3	2	3	1	2	2	3	3	1	3	3.50	1.64	2.48				
12	1	1	2	2	1	3	1	2	2	4	2	2	2	3	1	2	1	3	2	2	2	3	2	2	2	1	2	1	2	2	3	1	2	2	1	1	2	2	1	2	2.78	1.14	1.88				
13	1	1	1	1	2	2	3	2	2	2	2	2	1	1	1	4	2	2	2	2	2	4	2	2	1	2	4	2	2	1	1	1	1	1	1	1	1	4	2	2	2.61	1.18	1.83				
14	1	2	5	1	1	2	5	3	4	3	2	3	2	2	3	1	2	2	2	2	3	3	3	2	1	1	1	2	3	2	2	2	5	1	1	2	5	1	2	3	3.33	1.50	2.33				
15	4	3	4	3	1	3	4	2	3	3	3	4	1	1	2	3	2	2	2	2	4	4	4	3	3	1	3	2	4	1	1	3	4	3	4	3	4	3	2	4	3.89	1.91	2.80				
16	3	4	3	2	2	3	3	3	3	2	2	4	2	2	3	1	2	3	2	3	2	3	2	2	2	2	1	2	4	2	2	4	3	2	3	4	3	1	2	4	3.50	1.77	2.55				
17	3	2	1	2	1	2	2	2	2	3	3	5	1	1	2	2	4	2	2	2	2	4	3	2	2	1	2	4	5	1	1	2	1	2	3	2	1	2	4	5	3.17	1.64	2.33				
18	3	3	3	3	1	2	1	3	2	3	4	5	2	3	2	1	5	2	2	2	2	2	4	2	3	1	1	5	5	2	3	3	3	3	3	3	3	3	1	5	5	3.61	2.09	2.78			
19	3	1	5	1	1	2	2	2	2	2	3	4	2	1	2	1	2	2	2	2	4	3	2	2	1	1	1	2	4	2	1	1	5	1	3	1	5	1	2	4	3.00	1.55	2.20				
20	3	2	4	1	5	3	1	3	2	2	4	4	2	3	2	1	4	1	2	2	4	5	3	3	1	5	1	4	4	2	3	2	4	1	3	2	4	1	4	4	3.72	2.00	2.78				
21	2	3	3	2	4	2	2	2	4	1	3	3	3	4	2	1	3	2	2	4	4	4	4	4	2	4	1	3	3	3	4	3	3	2	2	3	3	1	3	3	3.89	1.86	2.78				
22	2	2	1	1	2	3	1	3	2	3	3	2	1	3	4	4	1	2	3	4	4	3	2	3	1	2	4	1	2	1	3	2	1	1	2	2	1	4	1	2	3.33	1.32	2.23				
23	2	4	4	1	1	2	2	4	2	2	2	3	2	1	4	5	2	2	2	4	4	2	4	2	1	1	5	2	3	2	1	4	4	1	2	4	4	5	2	3	3.56	1.95	2.68				
24	3	3	3	2	2	4	3	2	2	1	3	4	2	4	1	1	2	3	2	4	4	2	4	2	2	2	1	2	4	2	4	3	3	2	3	3	3	1	2	4	3.61	1.77	2.60				
25	3	1	2	2	2	4	4	2	2	3	2	2	1	1	2	1	2	2	2	3	2	3	4	3	2	2	2	1	2	1	1	1	2	2	3	1	2	2	2	3	3.17	1.14	2.05				
26	2	2	3	2	1	3	3	2	3	3	3	2	1	2	2	3	3	1	2	4	2	2	2	5	2	2	1	3	3	2	1	2	2	3	2	2	2	3	3	2	3.33	1.55	2.35				
27	3	3	3	1	2	2	2	3	2	2	4	3	2	1	2	2	2	2	4	4	3	3	3	4	1	2	2	2	3	2	1	3	3	1	3	3	3	2	2	3	3.44	1.59	2.43				
28	2	2	1	1	2	4	1	2	2	2	3	4	2	2	2	1	1	2	2	4	4	4	4	2	1	2	1	1	4	2	2	2	1	1	2	2	1	1	1	4	3.17	1.23	2.10				
29	3	1	1	2	4	3	1	2	2	1	2	3	2	2	2	2	2	3	2	4	2	3	4	4	2	4	2	2	3	2	2	1	1	2	3	1	1	2	2	3	3.28	1.41	2.25				
30	3	2	2	2	3	2	1	3	2	2	2	2	2	2	3	2	1	2	2	2	2	2	3	2	2	2	3	1	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2.94	1.41	2.10				
SUMA	71	70	85	52	82	78	61	75	75	73	88	96	57	62	65	69	71	74	70	80	94	97	100	82	52	82	69	71	96	57	62	70	85	52	71	70	85	69	71	96							
MEDIA	2.37	2.33	2.83	1.73	2.73	2.60	2.03	2.50	2.50	2.43	2.93	3.20	1.90	2.07	2.17	2.30	2.37	2.47	2.33	2.67	3.13	3.23	3.33	2.73	1.73	2.73	2.30	2.37	3.20	1.90	2.07	2.33	2.83	1.73	2.37	2.33	2.83	2.30	2.37	3.20	3.48	1.68	2.49				

GRÁFICO N° 34: CHACLACAYO



DISTRITO DE LURIGANCHO – CHOSICA

En el cuadro N° 35 se presentan los resultados obtenidos por los docentes del distrito de San Juan de Lurigancho- Chosica.

A. Diferencias de medias por sexo

Podemos observar que entre los docentes del distrito Lurigancho- Chosica, de los 30 indicadores aplicados:

1. El **subgrupo masculino** logra la media más alta en 21 oportunidades, distribuidos de la siguiente manera: **dos a propósitos; uno a áreas, dos a investigación y planificación de la evaluación; dos a gestión de la evaluación; y dos a metaevaluación.** (Desarrollo de la evaluación y decisiones de mejora)

El **subgrupo femenino** obtiene la media más alta en 21 indicadores. **Dos** corresponden a **propósitos** (otorgar apropiadas calificaciones, motivar aprendizajes): **uno a áreas** (desarrollos y aprendizajes de los estudiantes), **uno a etapas** (evaluaciones específicas); uno a técnicas (investigación y gestión de la evaluación); **nueve a investigación y planificación de la evaluación** (criterios de evaluación, indicadores de evaluación, calificación vigesimal, técnicas de evaluación, instrumentos para indicadores, validez, confiabilidad, autoevaluación, información evaluativa); **tres a gestión de la evaluación del aprendizaje** (juicios de valor, toma de decisiones, comunicación de resultados); y **dos en metaevaluación** (planeamiento de la evaluación, valoración de logros)

2. Los resultados obtenidos por los docentes de Lurigancho- Chosica evidencian que ambos subgrupos están en las mismas condiciones pues ambos manejan dos indicadores de la dimensión **propósitos**, en la dimensión **procesos** el grupo femenino demuestra mayor desempeño pues obtiene representación en los dos indicadores. En las variables **áreas** las opiniones son compartidas; en **etapas** las demás demuestran conocer la mejor, a diferencia de los varones que no responden; igual en **técnicas**, también las profesoras demuestran mayor manejo. Frente a la dimensión **investigación y planificación de la evaluación**, la aceptación en nueve indicadores es a favor del subgrupo femenino, a diferencia del masculino que solo acepta dos; lo que evidencia un mayor manejo de este aspecto por parte de los demás y no de los varones. En cuanto a la **gestión de la evaluación**, las profesoras siguen en mejores condiciones y manejo de esa subárea por cuanto destacan tres indicadores a diferencia de los varones que solo lo hacen en tres; en **metaevaluación** ambos sexos comparten su opinión, dos indicadores cada uno, hecho que enfatiza su praxis reflexiva sobre la evaluación.

3. La **media total** de los docentes de Lurigancho- Chosica es de 2.53 el sexo femenino obtiene una media de 2.58 y el masculino de 2.44; lo que hace una diferencia de 0.14 a favor de las damas. Estos resultados demuestran que el subgrupo femenino se encuentra mejor preparado para la praxis evaluativa pedagógica.

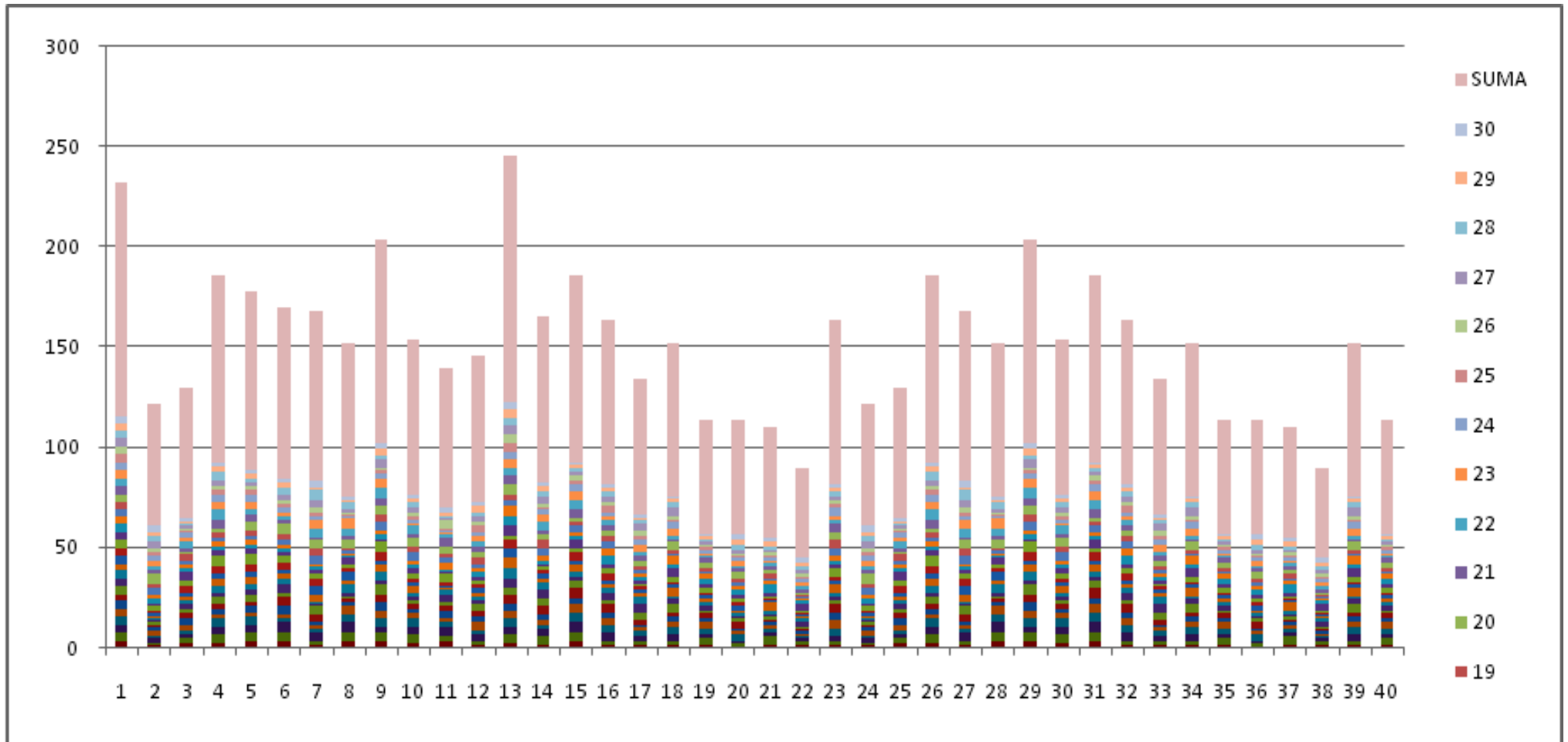
B. DIFERENCIA DE MEDIA POR GRUPO ETARIO

En el Cuadro N° 43 puede observarse que el Grupo N° 1 (25-35 años) obtiene una media total de 2.85, el N° 2 (36-45), de 2.40 y el N° 3 (46 a más), de 2.41.

El resultado señala al Grupo N° 1 con la media más alta 2.82; con una diferencia de 41 puntos sobre el tercer grupo (46 a más) y de 42 puntos sobre el segundo grupo (36-45).

Este resultado señala al grupo de docentes, de las edades entre 25-35 años como los que mejor han interiorizado los fundamentos y metodología del modelo evaluativo vigente y cuya praxis evaluativa es orientada por este manejo que tienen, no ocurriendo lo mismo con los otros grupos, a quienes supera largamente.

GRÁFICO Nº 35: LURIGANCHO – CHOSICA



DISTRITO DE CIENEGUILLA

En el Cuadro N° 36 presentamos los resultados obtenidos entre los docentes del distrito de Cieneguilla.

A. Diferencias de medias por sexo

Se puede observar que entre los docentes encuestados del distrito de Cieneguilla, de los 30 indicadores aplicados:

1. El **subgrupo masculino** obtiene la media mas alta en los 30 casos distribuidos de la siguiente manera: **cuatro en propósitos** (1, 2, 3, 4); **dos en procesos** (5-6); **dos en áreas** (7-8); **uno en etapas** (9); uno en técnicas (10); **once en investigación y planificación de la evaluación** (11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21); **cinco en gestión de la evaluación del aprendizaje** (22, 23, 24, 25, 26) y **cuatro en metaevaluacion** (27, 28, 29, 30) el subgrupo femenino no alcanza ninguna media alta.
2. Los resultados obtenidos para el distrito de Cieneguilla indican que los docentes, sobre todo los varones, ostentan un buen conocimiento y manejo de todos los componentes del actual modelo evaluativo. Sus respuestas asi lo confirman y además los convierten en maestros en buena preparación que desempeñaran la labor evaluativa pedagógica en mejores condiciones que otros. Esto indica también que no solo tienen un manejo pragmático, sino una buena base teorica, metodológica, doctrinaria y técnica.

3. La **meda total** alcanzada por los docentes del distrito de Cieneguilla es de 2.16; el masculino alcanza 3.37 y el femenino 2.17; con una diferencia a favor del subgrupo masculino de 1.20. Esto significa un buen conocimiento y manejo del modelo evaluativo vigente, sobre todo por parte de docentes del sexo masculino.

B. DIFERENCIA DE MEDIA POR GRUPO ETARIO

En el Cuadro N° 44 se puede observar que el Grupo N° 1, docentes de 25-35 años obtienen una media de 2.16; el segundo grupo (35-45), de 2.30; y el tercero (46 a más), de 2.20.

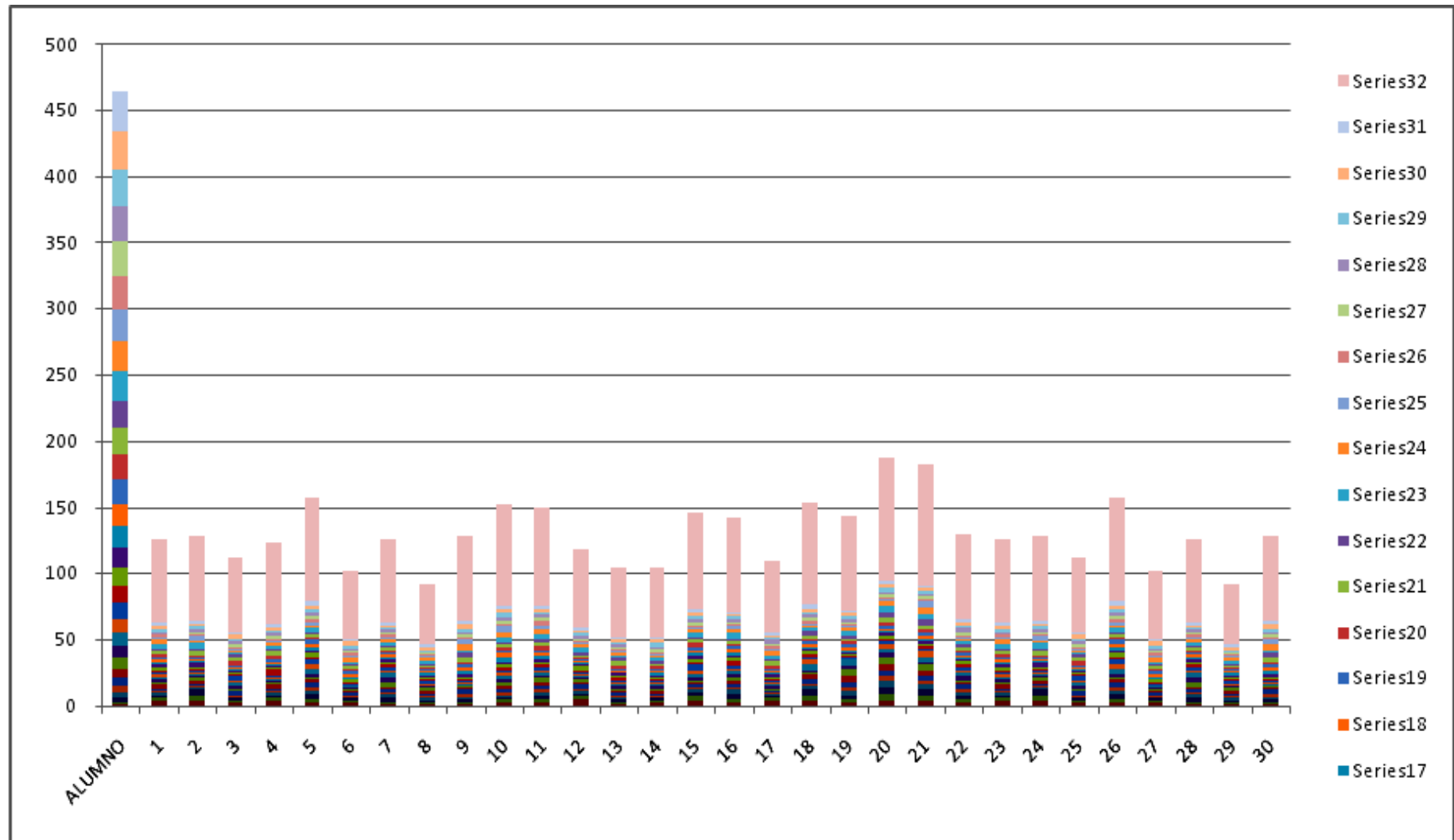
La lectura nos dice que si bien es cierto hay diferencias del segundo grupo, sobre el tercero, de 10 puntos, y sobre el primero de 14 puntos; ninguno supera la media.

Este resultado informa que los tres grupos no se encuentran identificados con el modelo evaluativo y por tanto su acercamiento no es bueno; lo cual indica también que la praxis evaluativa no estaría siendo conducida en la dirección que el modelo señala y que la praxis evaluativa no tendría una orientación sistémica.

CUADRO Nº 42: CIENEGUILLA

ALUMNO	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	MEDIA		
	EDAD	25	26	27	28	35	36	36	36	37	38	39	38	39	40	44	41	42	42	43	44	40	41	42	43	45	46	47	47	48	49	ME F	ME M
SEXO	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	M	M	M	M	M	M	M	M	M	M			
INDICADOR																																	
1	4	4	2	4	2	2	1	2	1	3	2	5	1	2	4	3	4	4	2	4	4	2	4	4	2	2	2	1	2	1	2.80	4.10	2.67
2	2	4	2	3	3	2	2	1	2	2	3	2	2	2	3	2	2	4	3	5	4	3	2	4	2	3	2	2	1	2	2.55	4.10	2.53
3	2	4	2	1	4	2	3	1	2	1	3	2	2	2	3	4	2	5	3	5	5	3	2	4	2	4	2	3	1	2	2.65	4.70	2.70
4	2	2	1	2	2	1	3	2	1	2	2	2	1	1	2	3	1	2	3	5	4	2	2	2	1	2	1	3	2	1	2.00	3.40	2.00
5	1	1	1	2	3	1	1	1	3	2	2	2	2	1	2	2	1	1	3	4	2	3	1	1	1	3	1	1	1	3	1.80	2.80	1.77
6	2	2	3	1	4	2	2	2	3	2	3	3	2	1	2	2	1	4	4	4	4	3	2	2	3	4	2	2	2	3	2.45	4.20	2.53
7	3	2	1	4	2	1	2	2	2	3	3	2	1	3	2	3	1	4	5	4	4	2	3	2	1	2	1	2	2	2	2.50	3.80	2.37
8	2	2	1	1	2	2	4	3	1	3	3	2	2	1	1	3	1	1	5	5	4	1	2	2	1	2	2	4	3	1	2.25	3.70	2.23
9	2	2	2	1	2	1	4	1	1	2	2	2	2	2	3	2	2	2	2	4	2	4	2	2	2	2	1	4	1	1	2.05	3.30	2.07
10	2	1	3	2	4	1	3	1	1	3	2	1	1	2	2	2	1	4	5	3	4	2	2	1	3	4	1	3	1	1	2.20	3.70	2.20
11	2	2	1	1	4	1	2	1	1	2	2	1	2	1	3	2	2	4	1	4	4	2	2	2	1	4	1	2	1	1	1.95	3.30	1.97
12	2	1	4	1	3	1	2	2	1	2	2	1	1	1	5	2	1	2	1	2	2	2	2	1	4	3	1	2	2	1	1.85	2.80	1.90
13	1	1	1	5	2	1	2	1	1	2	2	1	2	2	1	4	1	2	1	2	2	2	2	1	1	1	2	1	2	1	1.75	2.40	1.63
14	2	1	1	1	3	2	2	1	2	2	2	4	2	1	2	2	1	2	1	2	2	3	2	1	1	3	2	2	1	2	1.80	2.70	1.83
15	2	4	2	1	2	1	3	2	2	2	2	2	2	1	3	2	3	2	2	2	2	2	2	4	2	2	1	3	2	2	2.10	3.30	2.13
16	2	1	1	2	2	1	1	2	3	3	3	1	1	2	2	2	2	1	1	2	2	1	2	1	1	2	1	1	2	3	1.75	2.40	1.70
17	2	1	1	1	3	2	2	1	2	4	2	1	1	1	2	3	1	3	2	1	2	1	2	1	1	3	2	2	1	2	1.80	2.70	1.77
18	2	1	1	2	3	2	1	2	2	2	2	1	1	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	1	1	3	2	1	2	1.75	2.70	1.77
19	2	2	4	3	2	2	2	1	2	2	3	1	2	2	4	2	2	2	3	3	3	2	2	2	4	2	2	2	1	2	2.30	3.40	2.27
20	2	4	3	4	2	2	2	2	3	2	3	2	4	1	2	2	4	2	2	4	3	2	2	4	3	2	2	2	2	3	2.60	3.90	2.57
21	2	1	2	1	2	2	1	1	4	2	3	2	2	3	2	2	1	4	2	4	4	2	2	1	2	2	2	1	1	4	2.15	3.40	2.13
22	3	5	1	2	3	1	3	2	2	4	3	4	2	2	3	4	3	2	4	4	4	3	3	5	1	3	1	3	2	2	2.85	4.40	2.80
23	4	1	1	3	2	3	2	2	4	4	4	3	2	2	3	3	4	2	2	5	5	2	4	1	1	2	3	2	2	4	2.80	4.20	2.73
24	2	4	2	2	2	2	2	2	4	4	3	1	2	1	2	2	1	1	1	1	5	1	2	4	2	2	2	2	4	2.05	3.20	2.23	
25	2	1	1	1	2	2	2	1	2	2	3	1	1	1	1	2	3	2	2	1	2	1	2	1	1	2	2	2	1	2	1.65	2.60	1.63
26	1	2	3	2	3	1	2	1	2	2	3	2	1	3	2	1	1	3	1	2	2	2	1	2	3	3	1	2	1	2	1.90	2.70	1.90
27	1	2	2	3	3	2	2	1	2	3	2	2	2	1	3	2	3	2	3	2	2	4	1	2	2	3	2	2	1	2	2.15	3.30	2.13
28	2	2	2	1	2	2	1	1	2	3	2	2	2	4	2	3	2	2	2	4	2	2	2	2	2	2	2	1	1	2	2.15	3.10	2.03
29	3	2	3	2	3	4	2	2	4	3	2	2	2	2	3	1	1	2	2	2	2	2	3	2	3	3	4	2	2	4	2.35	3.50	2.47
30	2	2	2	3	3	2	2	2	2	3	2	2	2	2	2	2	2	4	2	2	2	2	2	2	2	3	2	2	2	2	2.25	3.30	2.20
SUMA	63	64	56	62	79	51	63	46	64	76	75	59	52	52	73	71	55	77	72	94	91	65	63	64	56	79	51	63	46	64			
MEDIA	2.10	2.13	1.87	2.07	2.63	1.70	2.10	1.53	2.13	2.53	2.50	1.97	1.73	1.73	2.43	2.37	1.83	2.57	2.40	3.13	3.03	2.17	2.10	2.13	1.87	2.63	1.70	2.10	1.53	2.13	2.17	3.37	2.16

GRÁFICO Nº 36: CIENEGUILLA



4.3. PRESTIGIO POR INDICADOR

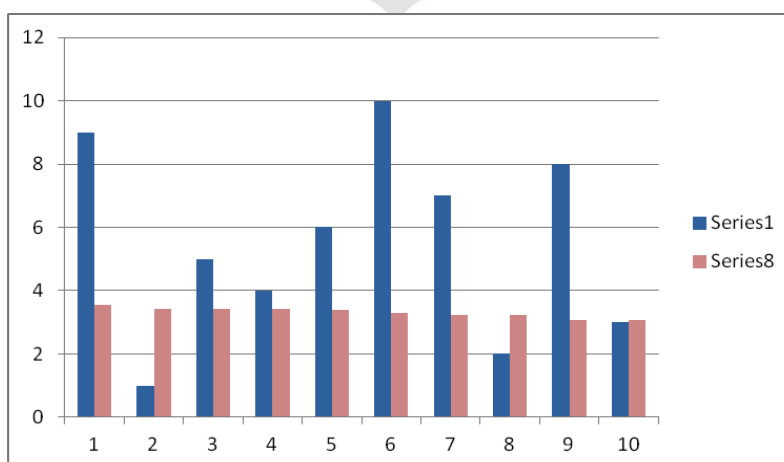
VARIABLE X: MODELO DE EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE

Cuadro N° 43

Nº	Indicador	MEDIA TOTAL
9	Evaluaciones específicas	3.55
1	Otorgar apropiadas calificaciones	3.43
5	Comparación de desempeños previos	3.43
4	Informar procesos	3.42
6	Comparación con un ideal y objetivos pre establecidos	3.39
10	Tecnologías evaluativos	3.30
7	Desarrollos y aprendizajes del estudiante	3.22
2	Diagnosticar el sistema	3.21
8	Evaluación institucional	3.06
3	Motivar aprendizaje	3.06

En este cuadro se presenta los diez indicadores que conforman la variable (x), ordenados de mayor a menor en base a las medias obtenidas. Este orden traduce el nivel de conocimiento y aceptación de que gozan los indicadores o componentes del modelo de evaluación de aprendizajes

Tabla N° 31: Prestigio por indicador (x)



PRESTIGIO POR INDICADOR

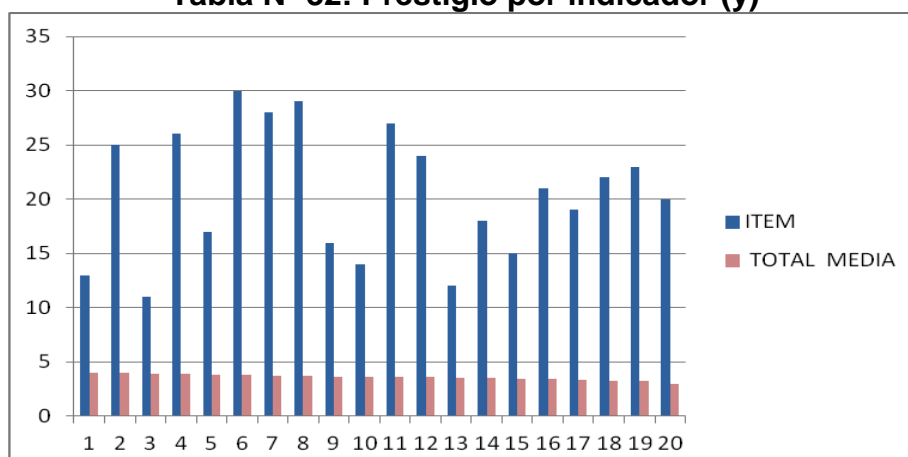
VARIABLE Y: PRAXIS EVALUATIVA PEDAGÓGICA

Cuadro N° 44

Nº	Indicador	MEDIA TOTAL
13	Indicadores de evaluación	4.03
25	Toma de decisiones	3.99
11	Currículo y diversificación	3.95
26	Comunicación de resultados	3.86
17	Técnicas de evaluación	3.84
30	Decisiones de mejora	3.78
28	Desarrollo de la evaluación	3.75
29	Valoración	3.70
16	Planeación de la prueba	3.67
14	calificación vigesimal	3.67
27	Planeamiento de la evaluación	3.63
24	Juicio de valor	3.61
12	Criterios de evaluación	3.56
18	Instrumentos para actitudes	3.54
15	Autoevaluación del estudiante	3.45
21	Información evaluativa	3.41
19	Validez	3.35
22	Administración de pruebas	3.23
23	Análisis estadísticos de resultados	3.22
20	Confiability	2.99

En este cuadro ordenado en base a las medias obtenidas se traduce la aceptación y comprensión de los indicadores de la variable (y), que los docentes emplean en su praxis evaluativa pedagógica.

Tabla N° 32: Prestigio por indicador (y)



4.4. PRUEBA DE HIPÓTESIS

Prueba de hipótesis general:

La hipótesis estadística general de la investigación a probar es la siguiente:

H₀: No existe relación significativa entre el Modelo de Evaluación del aprendizaje y la praxis evaluativa pedagógica de los docentes de Secundaria de Centros Educativos Estatales de la UGEL 06 de Lima, 2012

H₁: Existe relación significativa entre el Modelo de Evaluación del aprendizaje y la praxis evaluativa pedagógica de los docentes de Secundaria de Centros Educativos Estatales de la UGEL 06 de Lima, 2012.

La prueba de la hipótesis general, se realiza mediante la prueba de las hipótesis específicas:

4.1.- Contrastación de la hipótesis específica 1:

H₀: No existe relación significativa entre el Modelo de Evaluación del aprendizaje y la Investigación y planificación de la evaluación que aplican en la praxis evaluativa pedagógica los docente de secundaria de Centros Educativos Estatales de la UGEL 06 de Lima, 2012.

$$.H_0 : \rho = 0$$

H₁: Existe relación significativa entre el Modelo de Evaluación del aprendizaje y la Investigación y planificación de la evaluación que aplican en la praxis evaluativa pedagógica los docente de

secundaria de Centros Educativos Estatales de la UGEL 06 de Lima, 2012.

$$H_1 : \rho \neq 0$$

Estudio de las correlaciones de las variables Modelo de Evaluación del aprendizaje y el Investigación y planificación la que nos permitirá determinar si existe o no relaciones entre ambas variables.

Para la prueba de hipótesis específica 1, dado que los datos recogidos son nominales y las mismas que se convierten en datos ordinales, nos permiten realizar las prueba de hipótesis mediante el coeficiente de correlación de Spearman.

Luego, para la muestra de tamaño 235 (N=235) y teniendo 234 grados de libertad y con un nivel de significancia $\alpha = 0,05_{2colas}$: Se calcula el coeficiente de Spearman, mediante el uso de SPSS Versión 15 y el resultado obtenido se muestra en la Tabla N° 1:

Tabla N° 1: Coeficiente de correlación de r de Spearman de las variables Modelo de Evaluación del aprendizaje e Investigación y planificación

Correlaciones

		Modelo_Evaluacion_Aprendizaje	Investigacion_Planificacion
Rho de Spearman	Modelo_Evaluacion_Aprendizaje	1.000	.709(**)
	Investigacion_Planificacion	.709(**)	1.000
	Sig. (bilateral)	.	.000
	N	230	230
	Sig. (bilateral)	.000	.
	N	230	230

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

El cálculo de $t_{obtenido} = r_s \sqrt{\frac{n-2}{1-r_s^2}}$; teniendo en cuenta el $r_s = 0.709$.

Luego:

$r_{obtenido} = 15,31$; Valor que se calcula a partir de los datos de la muestra.

Y el $r_{Crítico} = 0,959$, valor que se obtiene de la tabla estadística (en el caso que el tamaño de la muestra es mayor que 50, se utiliza la tabla de Pearson)

Luego, como $r_{obtenido} > r_{crítico}$, entonces se rechaza la hipótesis Nula (H_0) y como consecuencia se acepta la hipótesis alterna $H_1: \rho \neq 0$.

“Existe relación significativa entre el Modelo de Evaluación del aprendizaje y la Investigación y planificación de la evaluación que aplican en la praxis evaluativa pedagógica los docentes de secundaria de Centros Educativos Estatales de la UGEL 06 de Lima, 2012”.

Como consecuencia de esta afirmación, queda contrastada la hipótesis

4.1.- Contrastación de la hipótesis específica 2:

H_0 : No existe relación significativa entre el Modelo de Evaluación del aprendizaje y la Gestión de la Evaluación de la evaluación que aplica en la praxis evaluativa pedagógica los docentes de secundaria de los Centros Educativos Estatales de la UGEL 06 de Lima, 2012.

$H_0 : \rho = 0$

H₂: Existe relación significativa entre el Modelo de Evaluación del aprendizaje y la Gestión de la Evaluación de la evaluación que aplica en la praxis evaluativa pedagógica los docentes de Centros Educativos Estatales de la UGEL 06 de Lima, 2012.

H₂ : $\rho \neq 0$

Estudio de las correlaciones de las variables Modelo de Evaluación del aprendizaje y el Gestión de la Evaluación la que nos permitirá determinar si existe o no relaciones entre ambas variables.

Para la prueba de hipótesis específica 2, dado que los datos recogidos son nominales y las mismas que se convierten en datos ordinales, nos permiten realizar las prueba de hipótesis mediante el coeficiente de correlación de Spearman.

Luego, para la muestra de tamaño 235 (N=235) y teniendo 234 grados de libertad y con un nivel de significancia $\alpha = 0,05_{2colas}$: Se calcula el coeficiente de Spearman, mediante el uso de SPSS Versión 15 y el resultado obtenido se muestra en la Tabla N° 2:

Tabla N° 2: Coeficiente de correlación de r de Spearman de las variables Modelo de Evaluación del aprendizaje y Gestión de la Evaluación

Correlaciones

			Investigacion_Planificacion	Gestion_Evaluacion
Rho de Spearman	Investigacion_Planificacion	Coeficiente de correlación	1.000	.667(**)
		Sig. (bilateral)	.	.000
		N	230	230
	Gestion_Evaluacion	Coeficiente de correlación	.667(**)	1.000
		Sig. (bilateral)	.000	.
		N	230	230

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

El cálculo de $t_{obtenido} = r_s \sqrt{\frac{n-2}{1-r_s^2}}$; teniendo en cuenta el $r_s = 0.667$.

Luego:

$r_{obtenido} = 13,635$; Valor que se calcula a partir de los datos de la muestra.

Y el $r_{Crítico} = 0,959$, valor que se obtiene de la tabla estadística (en el caso que el tamaño de la muestra es mayor que 50, se utiliza la tabla de Pearson)

Luego, como $r_{obtenido} > r_{crítico}$, entonces se rechaza la hipótesis Nula (H_0) y como consecuencia se acepta la **hipótesis alterna $H_1: \rho \neq 0$** .

“Existe relación significativa entre el Modelo de Evaluación del aprendizaje y la Gestión de la Evaluación que aplican en la praxis evaluativa pedagógica los docentes de secundaria de Centros Educativos Estatales de la UGEL 06 de Lima, 2012”.

Como consecuencia de esta afirmación, queda contrastada la referida hipótesis

4.1.- Contrastación de la hipótesis específica 3:

H_0 : No existe relación significativa entre el Modelo de Evaluación del aprendizaje y la Metaevaluación que aplican en la praxis evaluativa pedagógica los docentes de secundaria de Centros Educativos Estatales de la UGEL 06 de Lima, 2012.

$$.H_0 : \rho = 0$$

H₃: Existe relación significativa entre el Modelo de Evaluación del aprendizaje y la Metaevaluación que aplican en la praxis evaluativa pedagógica los docentes de secundaria de Centros Educativos Estatales de la UGEL 06 de Lima, 2012.

$$H_3 : \rho \neq 0$$

Para la prueba de hipótesis específica 3, dado que los datos recogidos son nominales y las mismas que se convierten en datos ordinales, nos permiten realizar la prueba de hipótesis mediante el coeficiente de correlación de Spearman.

Luego, para la muestra de tamaño 235 (N=235) y teniendo 234 grados de libertad y con un nivel de significancia $\alpha = 0,05_{2colas}$: Se calcula el coeficiente de Spearman, mediante el uso de SPSS Versión 15 y el resultado obtenido se muestra en la Tabla N° 3:

Tabla N° 3: Coeficiente de correlación de r de Spearman de las variables Modelo de Evaluación del aprendizaje y el Metaevaluación

Correlaciones

			Investigacion_ Planificacion	Metaevaluacion
Rho de Spearman	Investigacion_ Planificacion	Coeficiente de correlación	1.000	.530(**)
		Sig. (bilateral)	.	.000
		N	230	230
	Metaevaluacion	Coeficiente de correlación	.530(**)	1.000
		Sig. (bilateral)	.000	.
		N	230	230

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

El cálculo de $t_{obtenido} = r_s \sqrt{\frac{n-2}{1-r_s^2}}$; teniendo en cuenta el $r_s = 0.530$.

Luego:

$r_{obtenido} = 9,519$; Valor que se calcula a partir de los datos de la muestra.

Y el $r_{Crítico} = 0,959$, valor que se obtiene de la tabla estadística (en el caso que el tamaño de la muestra es mayor que 50, se utiliza la tabla de Pearson)

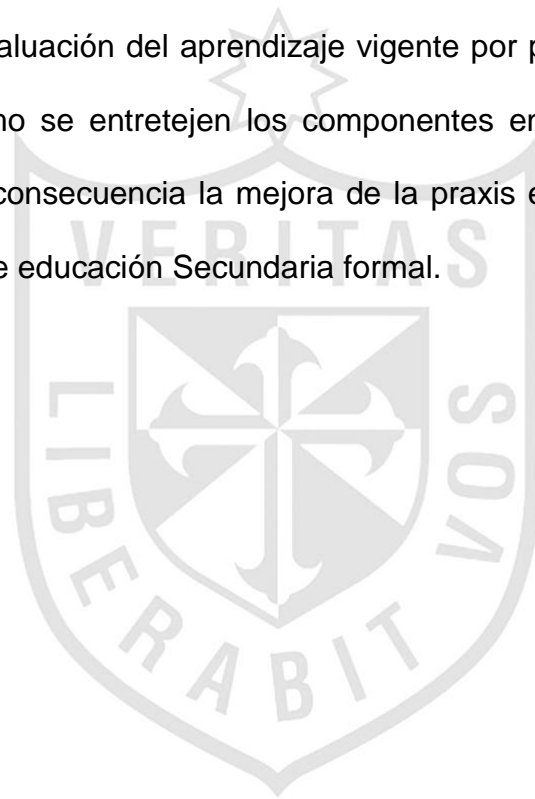
Luego, como $r_{obtenido} > r_{crítico}$, entonces se rechaza la hipótesis Nula (H_0) y como consecuencia se acepta la **hipótesis alterna H_3 : $\rho \neq 0$** .

“Existe relación significativa entre el Modelo de Evaluación del aprendizaje y la Metaevaluación que aplican en la praxis evaluativa pedagógica los docentes de secundaria de Centros Educativos Estatales de la UGEL 06 de Lima, 2012”.

Por lo tanto, mediante la prueba de la hipótesis específica 1, la hipótesis específica 2 y la hipótesis específica 3, queda probada la hipótesis general: “Existe relación significativa entre el Modelo de Evaluación del aprendizaje y la praxis evaluativa pedagógica de los docentes de secundaria de Centros Educativos Estatales de la UGEL 06 de Lima, 2012”

Como consecuencia de esta afirmación, queda contrastada la referida hipótesis

El estadígrafo empleado, el coeficiente de correlación de Speerman, al contrastar y probar las tres hipótesis específicas ha demostrado una correlación significativa alta; que demuestra la aceptación y empleo del modelo de evaluación del aprendizaje vigente por parte de los docentes. También, como se entretajan los componentes en la acción evaluativa dando como consecuencia la mejora de la praxis evaluativa pedagógica del docente de educación Secundaria formal.



CAPÍTULO V: DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

5.1. Discusión

La discusión e interpretación de resultados se ha organizado siguiendo a Ibañez (2000, 178-179), quien considera que primero debe discutirse los hallazgos expuestos en el capítulo resultados; a continuación relacionar las concordancias y discrepancias de los hallazgos de los autores referidos en la bibliografía de los antecedentes.

5.1.1. De los hallazgos de la investigación

La variable **modelo de evaluación del aprendizaje de educación Secundaria Básica Regular** presenta cuatro dimensiones que destaca en lo siguiente:

En la dimensión **propósitos**, según indicadores analizados, los docentes de los seis distritos obtienen una media por encima de 3.00, lo cual indica una cercanía o conocimiento alto de los propósitos de la evaluación; destacan los docentes de La Molina con 3.97 y de Santa Anita con 3.9. En la dimensión **Procesos**, la media también es superior

a 3.00, presentando una mayor aceptación del Modelo los docentes de Cieneguilla con 3.85 y La Molina con 3.70. En la dimensión **Áreas de Evaluación** destacan los docentes de Ate con una media de 3.1 y de Chosica con 3.73. En la dimensión **Etapas de la evaluación** los docentes de Cieneguilla obtienen la media más alta de 3.3 y la menor es de 3.30, La Molina. En la dimensión **Técnicas de evaluación**, la media más alta es de los docentes de Cieneguilla con 3.80 y la menor es de Santa Anita con 2.83.

Los **propósitos** centrales de todo modelo evaluativo sistémico son **otorgar apropiadas calificaciones para promover al estudiante**, diagnosticar el sistema, motivar los aprendizajes e informar procesos. Otorgar calificaciones significa que el alumno asciende, se mantiene en el sistema o sale; porque la calificación es selectiva, meritocrática. Mediante la calificación se elige, se estratifica en el aula y en la sociedad. No todos ocupan los primeros lugares. El 56% de docentes está de acuerdo con este propósito y un 44%, no. El otro propósito es **diagnosticar el sistema**, que es aceptado por el 45% de docentes, pese a que la evaluación actual tiene la tarea de diagnosticar procesos, sujetos y componentes de manera permanente, para proporcionar información sistemática, interna y externa, global y parcial y así resolver problemas reprogramando o planteando planes de mejora. La evaluación también debe **motivar los aprendizajes**, sin embargo los docentes tienen opiniones divididas, el 3% considera que la evaluación actual es motivadora, el 35% está en desacuerdo y el 26% indiferente. Este resultado indica que la evaluación no está cumpliendo uno de sus propósitos fundamentales y que por el contrario se estaría desnaturalizando.

Otro de los propósitos es **Informar procesos**. Los procesos que se dan en la evaluación son las comparaciones con desempeños previos, con instituciones o individuos; con un ideal u objetivos preestablecidos. El 51% indica que vienen interiorizando estos procesos y poniéndolos en práctica progresivamente. Aunque no hay mucha aceptación. Ya se irá comprendiendo que los sistemas evaluativos son diseñados por componentes relacionados entre sí, que funcionan en forma integrada en la obtención de propósitos e información para identificar necesidades o problemas y superarlos, tomando decisiones oportunas. Los procesos están conformados por las comparaciones que es la esencia de la medición o evaluación cuantitativa. Mediante las comparaciones se establecen los saberes previos, o los prerrequisitos. Se compara con un ideal (un perfil y con un conjunto de objetivos o competencias establecidas. En todo proceso educativo y evaluativo sistémico existe la relación: objetivo o competencia – evaluación.

Al parecer aquí falta claridad sobre política curricular y evaluativa; porque los docentes establecen logros de competencias o capacidades mediante la evaluación o relación: currículo-evaluación. Las competencias y capacidades son las unidades de recojo de información para constatar logros de los estudiantes, establecidos en el DCN, y que son de obligatorio cumplimiento para ser promovidos dentro del sistema educativo.

La política educativa de un país se traduce en documentos curriculares, actualmente se llama Diseño Curricular Nacional (DCN), donde están las competencias, capacidades y valores que deben lograr los educandos

para, comparativamente, considerar que se está formando de acuerdo al perfil de hombre que requiere y requerirá la sociedad peruana del siglo XXI. Lo propuesto allí es un ideal, un deseo, una intención. ¿Cómo nos enteramos que están logrando, ese ideal? Mediante la evaluación. No hay otra forma. Por ello, la concepción de evaluación como sistema considera la relación (**competencia o capacidades** establecidos en el DCN) y la **evaluación**, porque el currículo se relaciona necesariamente con los desarrollos y aprendizajes logrados por los estudiantes en la realidad curricular o proceso de enseñanza - aprendizaje, donde se procesan las capacidades fundamentales, de área o específicas.

Esta base de comparación ha determinado que diversos evaluadores y teóricos de la educación definan la evaluación como el proceso de establecimiento de relaciones o congruencia entre objetivos, competencias o capacidades y desempeños. La comprensión de estos procesos pueden contribuir a mejorar la educación, siempre y cuando el Ministerio de Educación actualice a los docentes en política curricular y política evaluativa.

Según el pensamiento sistémico las áreas de la evaluación del estudiante son: evaluación de desarrollos somático, psíquico, social; y la evaluación del aprendizaje cognoscitivo, actitudinal y psicomotor; así mismo, deben evaluarse los componentes institucionales: docentes, especialistas, directivos; la familia, el currículo, la infraestructura y equipamiento y la inversión, porque todo influye en la calidad de la educación que recibe el estudiante.

Nuestros resultados arrojan que para el 47% de docentes la educación es holística, considera que no se evalúa sólo el aprendizaje, sino también los desarrollos del educando y el contexto socio-cultural.

La evaluación del educando constituye un área básica y lo primero que debe conocerse son sus desarrollos, o madurez somáticos, psíquicos, sociales. Sobre todo sociales porque si no hay un buen proceso de socialización habrá dificultades en el aprendizaje, de conocimientos, procesos o actitudes; o de las capacidades fundamentales; pensamiento creativo y crítico, solución de problemas y toma de decisiones. Como puede verse son dos procesos: evaluación de desarrollo (de capacidades) y evaluación de aprendizajes del estudiante. En esto, un buen sector de maestros está muy claro. Los demás deben seguir avanzando, como producto de capacitaciones y mejora de sus prácticas evaluativas.

También los docentes consideran que actualmente no se valúan a todos los componentes del proceso educativo (42%; solo el 40% considera que sí. Esto evidencia un avance que debe ir creciendo a medida se alcancen las informaciones sobre el modelo evaluativo.

La evaluación institucional es un proceso complejo que determina el valor de una institución, configurando una realidad particular. Es un momento de conocimiento de lo realizado que permite tomar decisiones oportunas. Uno de los objetivos principales (Vierra, 1997) es definir nuevas políticas respecto al uso de recursos presupuestarios, distribución de plazas docentes, adecuación de cursos a la realidad social, etc.

Una institución educativa es una realidad dinámica en la que confluye un conjunto de actores: profesorado, personal no docente, alumnos, padres, etc. con el objetivo de alcanzar unos objetivos de aprendizaje desde unas prácticas pedagógicas concretas (Mateo, 2005, p.166).

Por ello es necesario la evaluación institucional, porque no solo se debe evaluar al alumno, o al docente, como únicos responsables de la calidad educativa, sino a todos los componentes del sistema constitucional pedagógico; tales como: evaluación del personal docente, especialistas, directivos, administradores, miembros de comunidad, la familia; el currículo y su estructura de competencias, capacidades u objetivos, sus metodologías; la evaluación, sus metodologías e instrumentos; la infraestructura, equipamiento e insumo, bibliotecas, laboratorios; y la inversión, etc.; porque al cabo, todos tienen que ver con la calidad de aprendizajes de los alumnos y la calidad de persona que se forma en la institución educativa.

Las **etapas de la evaluación** sistémica son: evaluación de contexto, inicial, de proceso y terminal. El modelo evaluativo del Perú sólo considera tres: Inicial, de proceso, terminal. Sin embargo el 62% de docentes está de acuerdo con las cuatro etapas del modelo, que probablemente emplea en su praxis evaluativa. Aunque el conocimiento, o la aceptación debe ser más por la tradición o existencia que tiene el modelo, que viene desde la década del 70.

El 48% de docentes está de acuerdo con el empleo de la **Tecnología evaluativa**. Este porcentaje revela que los docentes no conocen o no

toman conciencia de este proceso, que al parecer es desinformación. El modelo sistémico engloba con esta nominación al recojo y administración de la información que en la práctica el docente obtiene mediante las pruebas de aprendizaje que aplica a sus alumnos; información que luego evalúa, analiza, reflexiona (metaevaluación) y emite juicios de valor; y toma decisiones respecto a los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Al parecer el maestro adolece de una seria actualización sobre planificación, investigación, construcción y validación de pruebas. Proceso impuesto por la evaluación como medición y el enfoque sistémico. Esto es tarea de las autoridades educativas del sector educación.

Los grupos etarios que muestra mayor aceptación hacia el modelo en su conjunto son los de 36-45, con una media de 2.52 y el de 46 a más, con 2.50. Comparativamente el sexo masculino obtiene una media mayor que el femenino de 3.47 contra 2.71.

La variable **Praxis evaluativa pedagógica** está conformada por tres dimensiones cuyo comportamiento se caracteriza por lo siguiente:

En lo referente a la dimensión **Investigación y planificación de la evaluación**, de acuerdo a los indicadores analizados, los docentes encuestados en los seis distritos que conforman la UGEL 06, alcanzan una media de 3.58, lo cual indica una gran cercanía, conocimiento y aplicación del modelo evaluativo en este aspecto; destacan los de Cieneguilla con 4.30, Ate y Chaclacayo con 3.57. En la dimensión

Gestión de la evaluación del aprendizaje, la media obtenida es de 3.58; y destacan los docentes de Chaclacayo y Chosica con 3.61. En la dimensión Metaevaluación la media alcanzada es de 3.71 y destacan los docentes de los distritos de Cieneguilla con 3.79 y Chaclacayo con 3.78.

El significado de la dimensión **Investigación y planificación de la evaluación** según el pensamiento sistémico, es que toda realidad que va a ser reformada o transformada, debe ser diagnosticada, investigada (estudio de las necesidades), sobre esa base se planifica, y construye el aspecto instrumental para obtener la información y tomar las decisiones que correspondan. En evaluación del aprendizaje el docente debe efectuar una serie de tareas, tales como diversificar el DCN, vía planificación de aula (microprogramación), producir sus unidades didácticas, establecer los criterios e indicadores de evaluación; considerar el sistema de calificación, planear las pruebas que aplicará a los estudiantes para recoger información sobre sus logros progresivos y de acuerdo a la naturaleza de los contenidos señalar las técnicas e instrumentos, establecer la confiabilidad y validez y valorar la información obtenida.

Sobre la necesidad de diversificar el currículo oficial (DCN), los docentes están de acuerdo en un 76%; lo cual indica que realizan el diagnóstico curricular respectivo para planificar sus unidades didácticas que darán orientación a sus sesiones de aprendizaje, en relación con las demandas sociales de su contexto socio-cultural.

Respecto a los **criterios de evaluación** los docentes en un 57% manifiestan que estos permiten recoger información acerca de los

aprendizajes de los estudiantes, tal como o sostiene el DCN, (2008; 476). “La evaluación del aprendizaje se realiza por **criterios e indicadores**. Los criterios constituyen las unidades de recojo de información y comunicación de resultados a los estudiantes y familias. Los criterios de evaluación se originan en las competencias y actitudes de cada área curricular: “Los indicadores son indicios o señales que hacen observable el aprendizaje de los estudiantes”. Es decir, expresan la tarea o producto que debe realizar para demostrar que logro el aprendizaje. Los docentes ratifican esta aseveración en un 78%, en contra de un 22% discrepante.

El carácter observable viene de la tradición conductista heredada del trabajo con objetivos introducida en la década del 70, por la Reforma educativa de ese entonces cuyos resultados debían ser observables para considerar logrado el objetivo.

Los indicadores son la clave de la evaluación cualitativa y criterial. A través de ellos se puede observar y verificar los aprendizajes logrados por los estudiantes.

Una vez formulados los criterios e indicadores, se selecciona el instrumento para recoger información relevante de los aprendizajes adquiridos por los estudiantes. Los indicadores servirán para elegir y construir el instrumento pertinente y recoger la información.

Esto al parecer está bastante claro en la praxis de la evaluación pedagógica de los docentes de la UGEL 06, aunque al parecer es un

aprendizaje que viene del conocimiento y práctica de modelos anteriores.

Además, los docentes también manifiestan estar de acuerdo con la forma como se califica a los estudiantes, mediante criterios e indicadores, que establecen la referencia para la aplicación del sistema de calificación vigesimal. El 67% de docentes considera que las calificaciones de 0 a 20 que obtienen los estudiantes se dan en coherencia con lo normado por el Ministerio y ellos están de acuerdo.

Esto indica que se ratifica la relación sistémica competencia-evaluación; es decir que se efectúa el proceso de comparación entre la competencia establecida en el DCN y el nivel de logro del aprendizaje de los alumnos en el plano de la realidad educativa. Por tanto, el ideal, deseo o intenciones de la política educativa, se plasman en los estudiantes perfilando el tipo de ciudadano prefigurado para el siglo XXI. El elemento orientador del logro del perfil de hombre es el criterio de evaluación. Componente doctrinario fundamental en el proceso evaluativo.

Esta constatación indica varias cosas, que los maestros aplican en su práctica pedagógica el modelo evaluativo propuesto, en un 67%. Lo que indica una ruta de accionar consciente y ascendente. Al aceptar el establecimiento de criterios por el Ministerio de Educación, consideran que es un procedimiento que guía su acción educativa y sobre todo evaluativa.

Todo esto indica, que pese a no conocer el modelo evaluativo en su integridad es aceptado y puesto en práctica, en este proceso de reforma

educativa en marcha para la educación del hombre peruana del siglo XXI.

Ser participativa es una de las características de la evaluación actual. Esta idea se inserta en el Modelo de Evaluación "porque posibilita la intervención de los distintos actores en el proceso de evaluación, comprometiendo al propio estudiante, a los docentes, directores y padres de familia en el mejoramiento de los aprendizajes, mediante la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación" (Guía de Evaluación... p. 10), sin embargo entre el indicador autoevaluación del estudiante, sólo el 327% está de acuerdo que debe considerarse en el promedio final, y un 63% en desacuerdo e indecisos.

La opinión de los docentes también apunta contra la finalidad y quehacer formativo de la evaluación; que permite al docente regular y realimentar los procesos de enseñanza y aprendizaje, en relación a las necesidades e intereses del educando De igual forma, permite al estudiante tomar conciencia sobre su aprendizaje, verificar sus logros, avances, potencialidades, así como sus dificultades y errores para controlarlos y modificarlos (DCN, 2008; p. 51).

A pesar de lo que acabamos de leer en uno de los documentos más importantes, el currículo, que es base y orientador del proceso pedagógico en el aula: La Guía de evaluación (pág. 58) termina con este sueño. Sostiene que enfoque curricular "enfatisa la centralidad de la persona" para que tengan la "oportunidad" de "desarrollar progresivamente su autonomía". "Desde esta perspectiva todos evalúan y todos son evaluados". "La autoevaluación y la coevaluación tienen

carácter formativo y no derivan necesariamente en nota alguna. Su propósito es reflexionar sobre el aprendizaje de los estudiantes con el fin de mejorarlo". En esto coinciden plenamente las autoridades del Ministerio de Educación y los docentes.

Como puede verse, en el Perú, la ciencia pedagógica y evaluativa no dirige el proceso educativo en general, o de aprendizaje, sino la política de turno.

En lo referente a los instrumentos de recolección de la información, el enfoque sistémico, que se basa en la medición sostiene que las pruebas deben ser planificadas, construidas y luego establecer la validez y confiabilidad para cumplir la función de recoger la información debida del proceso pedagógico. Sobre la planificación – tabla de especificaciones o matriz – el 52% y de docentes manifiestas estar de acuerdo y en eso coincide con lo dispuesto por el Ministerio de Educación.

Con la aplicación de esta planificación están de acuerdo la mayoría de docentes. La reforma educativa debe definir con precisión la cultura evaluativa de los maestros y alcanzar capacitación e instrumental debido para el mejoramiento de sus prácticas evaluativas pedagógicas.

El 62% de docentes manifiesta que no construye un sólo tipo de técnica de recolección de información del proceso pedagógico, sino de diversos, por la complejidad y naturalezas de los contenidos que entregan en el aula: ciencias, matemáticas, naturales, sociales y todas no se pueden evaluar con una sola técnica.

La evaluación pedagógica observa, recoge y analiza e interpreta información relevante acerca de las necesidades, posibilidades, dificultades y aprendizajes de los estudiantes con la finalidad de reflexionar, emitir juicios de valor y tomar decisiones oportunas para mejorar el aprendizaje regulado y realimentando el proceso en coherencia con las necesidades, intereses y ritmos de aprendizaje y características de los estudiantes. También permite informar de los resultados al estudiante, autoridades y padres de familia, y esto sólo es posible con el empleo de una diversidad de instrumentos.

Acerca del desarrollo de actitudes y valores los docentes están de acuerdo en que emplean instrumentos pertinentes en un 72%.

El desarrollo de actitudes debe darse necesariamente a partir del área. "Las actitudes ante el área están vinculadas con las predisposiciones del estudiante para actuar positiva o negativamente con relación a los aprendizajes propios de cada área curricular. Se espera por ejemplo, que en el área de comunicación, un estudiante demuestre disposición para comunicarse en forma empática y asertiva, valorando las diferencias lingüísticas o interesándose por el uso creativo del lenguaje y otros códigos de comunicación. Las actitudes ante el área, también se relacionan con la voluntad para aprender más y mejor, venciendo las dificultades y temores", sostiene el DCN, pág. 476.

Al respecto los docentes han demostrado su conformidad en algo más del 72%; también significa que interioriza cada vez el modelo evaluativo en lo referente a selección, construcción y empleo de

instrumentos en relación al trabajo con competencias y desarrollo de actitudes adecuadamente evaluadas.

Sobre la validez de las técnicas e instrumentos que emplean en las aulas los docentes están de acuerdo en un 61% y acerca del establecimiento de la confiabilidad en un 51%. Esto indica la seriedad con que los docentes trabajan o desean hacerlo; es decir, empleando criterios científicos en su praxis evaluativa.

Se trata de obtener información confiable, consistentes, a través de las pruebas que construyen los maestros en relación al aprendizaje y logro de competencias y capacidad, y con esta praxis científica-pedagógica está de acuerdo la mayoría de los maestros.

Pero esta preparación y aceptación de la mayoría de los docentes empalidece cuando en la misma, Guía de evaluación del aprendizaje, (pág. 38 citando a Díaz y Hernández), asumen que las técnicas de evaluación pueden ser no formales o informales, semiformales y formales y se menciona a las observaciones espontáneas, los diálogos y exploración mediante preguntas y culmina: ¡La evaluación mediante técnicas no formales no derivan en calificación alguna! Entonces, para qué emplearlas.

Quizá estos planteamientos también estén confundiendo a los docentes encuestados, por cuanto no se menciona para nada la validez y confiabilidad de los instrumentos que se aplicarán al aprendizaje de los estudiantes para recoger informaciones pertinentes para tomar

decisiones sobre el tan complejo proceso de aprendizaje y se concluye diciendo: "La evaluación con técnicas formales nos permite recoger información con la finalidad de registrar y comunicar los resultados sobre el aprendizaje de los estudiantes", ¿y la reflexión, emisión de juicios y toma de decisiones oportunas para optimizar dicho proceso dónde quedó?

Como consecuencia de la recogida de datos, el enfoque sistémico considera que ésta se convierte en información, que una vez analizada, permite tomar decisiones e introducir mejoras. Frente al indicador información evaluativa, los docentes en un 53% manifiestan su acuerdo en que la información que recogen las pruebas que elaboran permite evaluar el logro de competencias.

Como podemos observar el modelo evaluativo basa su accionar en la aplicación de pruebas para recoger información y reflexionar (metaevaluar), emitir juicios de valor y tomar decisiones, respecto de competencias establecidas, que para ser logradas por los estudiantes han sido traducidas en capacidades, conocimientos, actitudes y valores. Es decir, se reafirma la relación del binomio competencia-evaluación. En el plano de la realidad educativa, "en la práctica diaria debemos utilizar varias estrategias que nos permitan dar seguimiento a los avances y dificultades de los estudiantes" (DCN, p.52). "La evaluación del aprendizaje se realiza por criterios e indicadores. Los criterios constituyen las unidades de recojo de información y de comunicación de resultados a los estudiantes y familias" (DCN, p. 476)

En la Guía de Evaluación del Aprendizaje (p.15) en el Modelo, se señala que se deben emplear procedimientos no formales, semiformales y formales. Lo que es ratificado en la sección técnicas e instrumentos de evaluación (p. 38). Caracterizan que entienden a la técnica de evaluación como un conjunto de acciones o procedimientos que conducen a la obtención de información relevante sobre el aprendizaje de los estudiantes; y ya no sostienen que son procedimientos sino que las técnicas de evaluación pueden ser no formales (informales), semiformales y formales.

Debe ser por esta caracterización poco seria de los instrumentos que los docentes no son contundentes en su respuesta, hay un 47% en desacuerdo e indecisos.

Para nadie es un secreto que la construcción de pruebas tiene procedimientos formales para darle contabilidad y validez. Con los tipos de técnicas o procedimientos señalados por el Ministerio de Educación, ¿se podrá recoger información seria sobre el logro de competencias de los estudiantes de Educación Secundaria? Lo dudo.

La gestión de la evaluación del aprendizaje, comprende administración de pruebas, análisis estadístico de resultados, juicios de valor, toma de decisiones y comunicación de resultados.

Acerca de la **aplicación o administración de las pruebas**, los docentes están de acuerdo en que han recibido la información adecuada (50%). Esto indica que hay un 50% que no tiene la formación para efectuar esta praxis de manera científica o técnica.

La **Guía de evaluación** sostiene que la obtención de información sobre los aprendizajes de los estudiantes, se realiza mediante **técnicas formales, semiformales o no formales**. De toda la información obtenida se deberá seleccionar la que resulta más confiable y significativa (p. 14). El problema puede estar en la administración de estas técnicas, que probablemente sean nuevas para los docentes. Pero lo que interesa al docente y al modelo es recoger **información** con determinadas pruebas y esta debe ser **confiable**; entonces, **¿cómo hacerlo?** Esta preocupación encierra un proceso metodológico, que al parecer el docente desconoce. Otra interrogante es: **¿cuándo evaluar?**

La aplicación adecuada para obtener la información deseada, representativa y confiable supone una preparación de quienes van a aplicar los instrumentos y de los que van a responder. **Tenbrink**, (1981) advierte: los alumnos deben estar preparados cognoscitivamente, pero también emocionalmente; deben sentir que la información que el profesor recoge de ellos es para propio bien y su propio interés. En caso contrario tendrán temor porque los ven como un modo de ponerles una etiqueta y un medio para descubrir sus fallas.

Sobre el **procesamiento estadístico de resultados** obtenidos mediante las pruebas aplicadas a los estudiantes un 48% manifiesta su acuerdo y hay un 52% discrepante. Esta opinión contradictoria puede deberse a que los docentes no conocen a profundidad que cuando se aplican instrumento, su función principal es recoger información para conocer el estado de una realidad, en este caso el aprendizaje o logro de competencias. Para lo cual se debe clasificar, analizar e interpretar los

datos o información obtenida. Sin embargo, en la guía de evaluación y en el DCN, se sostiene que la aplicación de técnicas e instrumento derivan en una **NOTA**, sin precisar que deben cumplirse las otras etapas. Aquí ocurre un reduccionismo positivista: **prueba-nota**; que además se ha convertido en una costumbre nacional; en tanto se obvia los procesos establecidos por la medición, que en este caso, es base del modelo evaluativo actual.

Sostiene la Guía de Evaluación, (p. 14) que la interpretación y valoración de la información se realiza en cada área. Se trata de encontrar sentido a los resultados de la evaluación, para establecer la coherencia con los propósitos planteados y **emitir un juicio de valor**. En la **interpretación** de los resultados se considera las reales posibilidades de los alumnos, sus ritmos de aprendizaje, mayor o menor grado de desarrollo de las capacidades y actitudes. Esta es la base para una valoración justa de los resultados.

De acuerdo al actual modelo evaluativo las evaluaciones son por criterios de evaluación, y como usa el sistema vigesimal, debe emplear procedimientos de análisis e interpretación estadística.

Probablemente, la confusión de los maestros sea generada por el propio Ministerio de Educación que se obstina en sostener que la evaluación realizada por los docentes en la actualidad es cualitativa. De allí la calidad de sus respuestas, cuando, en realidad en secundaria es cuantitativa, con escala vigesimal, y los datos obtenidos cuantitativamente se procesan preferentemente de manera estadística.

La opinión sobre el análisis de resultados, también resulta contradictoria con los juicios de valor. Los docentes encuestados en un 63% manifiestan su acuerdo en que el análisis de los resultados de las pruebas permiten emitir juicios de valor. Los juicios de valor se formulan en función a un referente. Es un acto comparativo. Comparo si lo logrado por el estudiante en la prueba (información evaluativa tiene un valor en relación con el sistema de calificación o si ha logrado una competencia o el perfil establecido. Si juzga lo presente y lo futuro.

En el fondo los maestros utilizamos: los juicios por referencia a sí mismo; por referencia a la norma (nivel de realización conseguido por un grupo normativo); y, por criterio de realización (descripción del nivel de rendimiento esperado).

Es decir, analizados los datos, el maestro podrá formular juicios de valor bastante exactos sobre los desempeños, desarrollados y cumplimiento de tareas de los estudiantes. Las diversas decisiones educativas que toman los maestros durante el proceso pedagógico se apoyan en juicios: diagnóstico de problemas, corrección de pruebas, asignación de calificaciones, predicción de éxito, designar que alguien está en proceso, etc.

La **Guía de evaluación** (pág. 14) del Ministerio de Educación sintetiza este procedimiento así: "Valoramos los resultados cuando les otorgamos algún código representativo que comunica lo que el alumno fue capaz de realizar (...). Sin embargo, según las normas vigentes, el reporte de período y anual mediante actas o libreta de información, se hará usando la escala numérica vigesimal". En el DCN (2008, p. 477) se dice que la

valoración de los resultados de evaluación se realiza **por cada criterio de evaluación** en todas las áreas curriculares, utilizando la escala de **0 a 20**.

El 80% de docentes consideran que toma decisiones luego de las evaluaciones y que estas permiten mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Los maestros consideran en un 7% que comunican la información de los resultados a los alumnos y tutores con el propósito de mejorar los aprendizajes.

La información a padres y tutores es necesaria para mantener comunicación sobre asuntos puntuales del aprendizaje y desarrollo de capacidades. Se puede hacer mediante **programas de información** o vía resúmenes de información. También están las reuniones con padres que ayudan a mantener una comunicación entre padres y la institución educativa.

La Metaevaluación, según el enfoque sistémico consiste en evaluar el modelo evaluativo, para constatar su eficiencia y eficacia. La metaevaluación reflexiona sobre todos sus aspectos, en evaluación del aprendizaje destacamos: planificación, desarrollo y procedimientos empleados, valoraciones y toma de decisiones.

El 74% de docentes está de acuerdo en que se debe evaluar la planeación de la evaluación del aprendizaje; que no sólo debe realizarse, sino evaluarse también.

La media alcanza también demuestra que el **planeamiento de la evaluación establece con claridad el binomio competencia - evaluación**: es decir, que los maestros realizan la evaluación de las competencias planteadas en el DCN, diversificadas en la microprogramación, y establecen comparativamente los logros de aprendizajes de los estudiantes. El plan de evaluación es el instrumento que permite precisar las competencias curriculares que debe lograr el estudiante durante y al final del año lectivo. En él deben estar precisadas las competencias, y capacidades y actitudes, criterios e indicadores previstos en la programación, así como la técnica e instrumento para recoger la información y evaluar las capacidades.

Evaluar la planificación de la evaluación a partir de la relación competencia -evaluación permitirá al docente de aula comprender si escogió bien los procedimientos, estrategias o técnicas evaluativas y escoger alternativas que van a permitir tomar decisiones pedagógicas coherentes durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, de acuerdo al progreso del educando, pues irá mejorando y retroalimentando el proceso y concretando logros positivos y duraderos en el estudiante y el entorno social cultural. Esto es lo que desean los docentes al planificar la evaluación.

Así mismo, el 69% manifiesta su acuerdo acerca de introducir la reflexión en el desarrollo de la evaluación del aprendizaje.

Esto indica que ellos están en condiciones de realizar una praxis evaluativa pedagógica reflexiva con la finalidad de comprender mejor el

qué y **cómo** se evalúa; es decir, cambiar la práctica educativa, y hacerla más pedagógica. Esta afirmación significa así mismo, mejorar el desempeño docente, en un aspecto central, la conducción del proceso pedagógico en consonancia con el modelo evaluativo. El desempeño docente es una función específica, es el conjunto de acciones que un educador realiza para formar integralmente a las niñas y jóvenes a su cargo en este desempeño pedagógico el docente planifica las sesiones de aprendizaje y la evaluación selecciona las metodologías y los medios pertinentes. Luego desarrolla las sesiones, haciendo seguimiento promoviendo la participación de los estudiantes, **realimentando** y evaluando, finalmente valora los trabajos y registra los logros.

Aquí aplica, evalúa y reflexiona sobre cada uno de los momentos o etapas del modelo evaluativo: la evaluación inicial, la evaluación de proceso y la evaluación terminal; y sobre cada una de las técnicas y procedimientos evaluativos empleados.

Así mismo, reflexiona sobre la información para ubicar al estudiante; la información para regular los procesos de aprendizaje y enseñanza, y sobre la síntesis de los logros obtenidos por área curricular, producidos en cada uno de los momentos evaluativos. La evaluación de los instrumentos no sólo debe hacerse antes de su aplicación sino también después, por la calidad de datos que recoge y sobre cuya base se formularán los juicios de valor y tomarán decisiones.

Con el cumplimiento de estos procesos están de acuerdo los docentes, lo cual indica también cada vez mayor interiorización del modelo evaluativo vigente.

El 62% de docentes considera que los juicios de valor sobre los logros de aprendizaje de los estudiantes deben sustentarse en la reflexión de todos los implicados de la actividad evaluativa: autoridades, docentes, alumnos.

La valoración es a los resultados obtenidos respecto del programa. Es sobre el grado de realización con que se han alcanzado las competencias, capacidades o aprendizajes. Además la valoración se usa como equivalente de evaluación formativa (Castillo, 2003: 260), que tiene como finalidad la función reguladora del proceso enseñanza-aprendizaje para posibilitar que los medios de formación respondan a las características de los estudiantes. (Quinquer, 2000: 260), por tanto obliga a cambiar la posición positivista y reduccionista de la evaluación y que toca un problema ético, pues no **garantiza** el respeto a la persona que aprende ni a su contexto. Por ello, la valoración del aprendizaje o juicio de valor al respecto debe nutrirse de la reflexión producto de la interacción de todos los implicados en el proceso evaluativo pedagógico.

La respuesta de los docentes viene también matizada por la propuesta confusa del Ministerio de Educación: "En la Educación Secundaria la valoración de los criterios se realiza empleando la escala vigesimal. Las instituciones educativas pueden optar por emplear otras escalas, para evaluar el proceso del aprendizaje. Sin embargo, cuando se obtenga valoraciones con el fin de registrar y comunicar resultados en forma oficial, se empleará la escala vigesimal. Salvo el caso de la valoración del comportamiento, en cuyo caso se utiliza la escala literal." (Guía de Evaluación del Aprendizaje, 2007; 71).

Como consecuencia de evaluar su evaluación el 72% considera que la metaevaluación le permite orientar la toma de decisiones no sólo a los resultados de los estudiantes sino también sobre la planificación, desarrollo e instrumentos y juicios de valor de su subsistema evaluativo y corregirlo o reorientarlo proponiendo por ejemplo planes de mejoramiento.

Actualmente la metaevaluación no sólo es la reflexión sobre la evaluación aplicada, sino la "autoreflexión crítica, contextualizada y pluridisciplinaria que hace el docente sobre su práctica evaluativa para comprenderla y mejorarla". (Sime, 2005; 84). La metaevaluación debe servir para poder mejorar los criterios, los instrumentos y los sistemas de calificación, el lenguaje evaluativo, tan marginador y violento, o las interacciones docente - alumnos. Estos problemas pueden estudiarse a través de equipos de docente - alumno. También pueden traducirse en planes de mejoramiento de la calidad educativa. Un plan de mejoramiento de la evaluación pedagógica es el instrumento a través del cual los docentes planifican y organizan el proceso de mejoramiento de su evaluación como consecuencia de la reflexión o metaevaluación, para lograr un aprendizaje más eficiente e integral de los estudiantes.

Este tipo de decisiones no sólo resolverían muchos problemas evaluativos y de aprendizaje, sino introducirían innovación en la praxis evaluativa pedagógica.

Como hemos podido observar las variables **modelo de evaluación del aprendizaje** y **Praxis evaluativa pedagógica** de los docentes de

educación secundaria de Básica Regular se relaciona en gran medida en la realidad educativa que hemos estudiado. Vemos cómo las dimensiones e indicadores que han guiado el desarrollo de la investigación establecen una coherencia, entre los componentes establecidos en el Modelo y la praxis evaluativa de los docentes, lo que nos hace comprender cómo el modelo evaluativo actual, de carácter sistémico, es aceptado y de conocimiento por los docentes de manera consciente; y es la guía que orienta su praxis evaluativa en cada vez mayor nivel.

Los docentes que más aceptan el modelo evaluativo vigente son los que se encuentran en las edades de 36-45 años y son del sexo masculino en su mayoría.

5.1.2. Discusión con otras investigaciones

En la revisión de la literatura, para la elaboración del Marco Teórico, se han encontrado investigaciones previas que sustentan el proyecto y desarrollan en parte las variables de nuestra investigación, con las que comparamos nuestro estudio y son:

En la investigación **Análisis del carácter clasista de los subsistemas de evaluación educacional en el Perú Republicano** (1976), realizado por Víctor R. Oyola Romero, como tesis doctoral, considera que la evaluación educativa es un subsistema del sistema educativo, por tanto se encuentra sujeta a las leyes del desarrollo del sistema social, de acuerdo al enfoque de sistemas.

Define el subsistema evaluativo como el proceso de planificación, obtención, interpretación y suministro de información útil con el propósito de juzgar y tomar decisiones relativas al sistema educativo, y posibilitar su oportuno reajuste y mejoramiento. Por esto se convierte en un **modelo** con dimensiones y variables: Propósitos, Procesos, Áreas, Etapas y Técnicas; las que funcionan en sujeción al universo doctrinario, a los fines y objetivos planteados por la clase que domina en el suprasistema social al que sirve.

Realiza una revisión exhaustiva de leyes educativas y normas evaluativas, de salud y política económica y social, emitidas por el Estado peruano y sus diversos sectores, desde 1850 a 1976 y caracteriza que la evaluación educativa ha servido a los intereses económicos, políticos y educativos de los países dominantes: España, Inglaterra, Francia y Estados Unidos y a quienes dirigen el sistema en toda la República, en los períodos: Comercial financiero (1821-1901), Industrial Tecnológico (1901-1967) e Industrial financiero (1968-1976).

En todas estas etapas la evaluación ha tenido el propósito de aplicar exámenes, otorgar calificaciones y realizar la rígida promoción de los estudiantes. El subsistema evaluativo se proyecta casi exclusivamente al alumno y a su rendimiento intelectual.

En el Siglo XX (1901-1976) se mantienen los exámenes con las características señaladas, aunque más tecnificados: pruebas objetivas, test mentales, inventarios de personalidad, siempre para promover, o no al estudiante, no para orientarlo. Entre el 68-76 la tecnología modernizó la educación, pero en la praxis la tecnología evaluativa mantuvo la

desigualdad de oportunidades educacionales entre los educandos, derivadas de su posición de clase. Los paradigmas evaluativos de la República sirven de mecanismos de selección clasista, las reformas y cambios tecnológicos representan concesiones a los grupos de poder; el aparato jurídico-evaluativo, legitima los intereses de los grupos hegemónicos.

Nuestro estudio no aborda las diversas variables que estudia Oyola, aunque toma para su desarrollo el Modelo Sistémico que sintetiza como contenidos de la evaluación en el Modelo VROR-73 y trata de constatar si se cumple en el Modelo actual: 2007-2012, que el gobierno ha caracterizado como sistémico en su **Guía de evaluación de los aprendizajes**, que inició su aplicación desde el año 2007.

En la investigación **Efectos psicológicos y sociales educativos de la evaluación educativa en Educación Inicial, Primaria y Secundaria en el Perú: 1900-2000** (UNE 2003), los investigadores consideran que la educación pública del Perú, luego de depender de España y Francia, desde principios de siglo depende de Estados Unidos y de la economía burguesa, ello impide aceptar que exista una educación y una evaluación de carácter peruano, nacional; pues sus componentes como los contenidos, son de procedencia extranjera insuficientemente aclimatados. Tal como la economía es la educación, colonial, dependiente, colonizadora. La evaluación educativa busca evidencias de si el estudiante logra o no esos contenidos (políticos). El estudiante que más se acerca al perfil establecido, que interioriza los valores del sistema es premiado, ascendido, diplomado; el alumno que es original,

diferente, es marginado, es un 'mal estudiante', es el malo de la sociedad. Por tanto, la evaluación no es igual para ambos.

Los propósitos se reducen a: Promoción automática, diagnóstico del sistema, orientar al alumno e informar para decidir. Como puede observarse hay una permanente violencia simbólica y siempre hacia el estudiante, en una actitud de objetivos, que pretendió robotizar a los niños y jóvenes.

Advierten también los investigadores que las consecuencias de los modelos estudiados, es que han infundido temor, miedo, inestabilidad emocional antes, durante y después de la aplicación de las pruebas o exámenes; que los han inducido a cometer actos reñidos contra la formación de su personalidad y la moral, al efectuar plagios para salvar las dificultades planteadas en pruebas memorísticas o tecnológicamente elaboradas; que cuando no han resuelto, adecuadamente han preferido huir de sus casas o autoeliminarse; actos cuya constatación se presenta en notas periodísticas de distintas fechas.

El informe de investigación que presentamos es diferente o complementario, por cuanto presenta la opinión de los docentes frente a un modelo evaluativo nuevo, aún no estudiado, pero que al parecer tiene las mismas características y componentes de los modelos anteriores, sobre todo del sistémico, impuesto desde la Reforma Educativa del 70, vía tecnología educativa y evaluativa.

Otra investigación que consideramos como un antecedente de nuestro trabajo es **Actitudes del profesorado de Secundaria Obligatoria**

hacia la evaluación de los aprendizajes de los alumnos, tesis doctoral de Josep M. ZARAGOZA RADUA (U. de Barcelona, 2003), quien ubica su estudio desde la implementación de la Reforma del sistema educativo español, de la década del 70, de la preocupación por “pasar el examen” que condicionaba el quehacer de los profesores y alumnos a la vez que deformaba el acto educativo. También ve como “injerencias” las incursiones que realiza el poder político en el ámbito de la evaluación educativa y les otorga una doble finalidad: por una parte la de controlar el sistema educativo, que conduce a vigilar y mantener el orden social establecido. Por otra, la búsqueda de su eficacia para incrementar su rendimiento, importando para ello patrones de otros campos al ámbito de la evaluación.

Frente a las **funciones de la evaluación**, consideran que la diagnóstica facilita la planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje; rechazan la evaluación inicial por la injerencia administrativa. Aceptan la evaluación de la calidad porque ayuda a mejorar las debilidades halladas. Desconfían de la evaluación formativa porque se la usa de manera inadecuada y el número excesivo de alumnos. Rechazan la función de control porque está dedicada al orden y disciplina en clase; así mismo consideran que las funciones principales no deben ser los exámenes y evaluar para certificar resultados de aprendizaje.

En cuanto a las **formas de evaluar**, consideran que se deben tener en cuenta los nuevos métodos cualitativos, que permiten valorar otros aspectos del proceso que no sea solo conocimientos.

Finalmente, que la **imagen de la evaluación** tiene dos direccionalidades, una que goza de buena reputación cuando cumple función y otra, cuando se politiza con teorías de moda y se la quiere imponer en la práctica evaluativa cotidiana.

Como vemos, de acuerdo a nuestro estudio, algo de esto viene ocurriendo en nuestro país con el modelo actual, cuando se sostiene que es sistémico, que tiene funciones diagnóstico, de proceso y producto; y se privilegia los exámenes; se dice que es cualitativa, y no se capacita y no se emplean métodos de evaluación cualitativa; se dice que es por competencias, es decir desarrollo de capacidades, pero se plantea un modelo para evaluar aprendizajes; se dice que es cualitativa o mixta y se niega el uso de la autoevaluación de los estudiantes. Porque la esencia de la evaluación cualitativa es la intimidad. Sin embargo la escala de calificación es vigesimal, numérica, de 0 a 20. Por todo ello, al parecer la imagen del modelo evaluativo actual no goza de total aceptación por los docentes.

El investigador Tiburcio Moreno Olivos (2011) en su trabajo **Evaluación de los alumnos en la Educación Secundaria** de la Universidad de Morellos, México, considera que en la cotidianidad de la vida en las aulas de Secundaria lo que se encuentra es un modelo educativo convencional, en el que el profesor sigue siendo el protagonista y en el que las prácticas de evaluación continúan centradas en la medición, el examen es, muchas veces, la técnica privilegiada, prima la función sumativa (productos) y la evaluación más que valorar el dominio de los contenidos de las materias cumple sus funciones menos pedagógicas como son las de control y fiscalización del comportamiento de los

alumnos. La evaluación tradicional sigue vigente, con lo que se refuerza un aprendizaje memorístico y rutinario, lo cual se contrapone abiertamente con el desarrollo de habilidades y competencias, que de acuerdo con lo que establece el currículum de educación secundaria, las escuelas deben estar potenciando en los alumnos.

Nuestro informe de investigación no descarta los hallazgos de Moreno, porque observamos que en el fondo de la actual praxis evaluativa del docente peruano de educación secundaria conviven más de un paradigma o modelo evaluativo: tradicional, sistémico, cualitativo o el llamado constructivista. Las causas pueden ser muchas, pero consideramos la carencia de una política evaluativa para el sistema educativo nacional. Esta debe plasmarse en el establecimiento de un contenido científico pedagógico de la evaluación educativa con la que se debe actualizar a docentes, autoridades, padres de familia e incluso a docentes universitarios de las facultades de educación.

En el modelo evaluativo actual, y que es motivo de este informe que es sustentado por el enfoque sistémico encontramos a su vez la filosofía positivista, el pragmatismo, el funcionalismo y el conductismo, que estarían sustentando la praxis evaluativa pedagógica de los docentes de secundaria, y no los llamados enfoques cualitativos que el sector oficial difunde pero no capacita ni practica.

5.2 Conclusiones

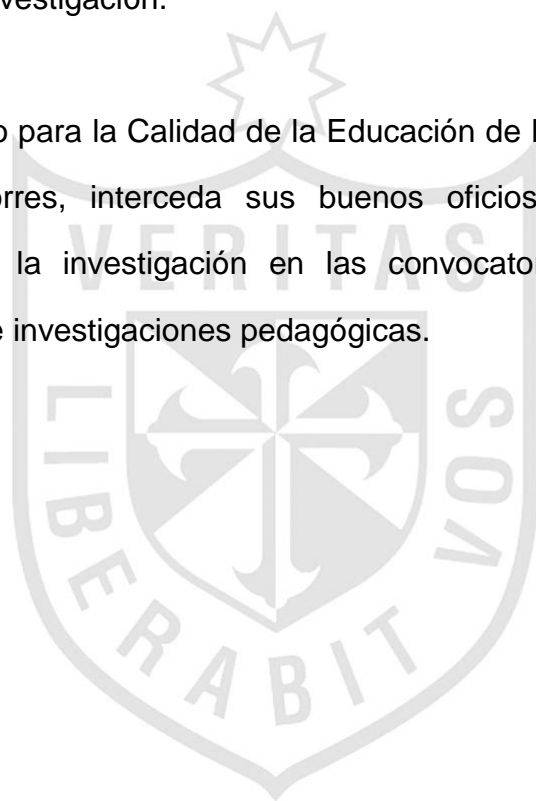
La investigación realizada ha demostrado que:

- Existe correlación altamente significativa entre el **Modelo de Evaluación del Aprendizaje** de Educación Secundaria Básica Regular y **la investigación y planificación de la evaluación** que aplican en su praxis evaluativa pedagógica los docentes de los centros educativos estatales de la UGEL 06, de Lima, 2012.
- Existe correlación altamente significativa entre el **Modelo de Evaluación del Aprendizaje** de Educación Básica Regular y la **Gestión de la evaluación** que aplican en su praxis evaluativa pedagógica los docentes de los Centros Educativos Estatales de la UGEL 06 de Lima, 2012.
- Existe relación altamente significativa entre el **Modelo de Evaluación del Aprendizaje** de Educación Secundaria Básica Regular y la **Metaevaluación** que aplican en su praxis evaluativa pedagógica los docentes de los Centros Educativos Estatales de la UGEL 06 de Lima, 2012.

5.3 Recomendaciones

1. Proponer que la UGEL 06, programe el desarrollo de Conferencias y Seminarios – Taller, con la finalidad de difundir los resultados de la investigación a los docentes de las instituciones educativas y de educación secundaria.

2. Proponer que la UGEL, facilite la publicación de los resultados de la investigación para posibilitar un efecto multiplicador entre especialistas y docentes de la Región de Educación de Lima.
3. Recomendar que el Instituto para la Calidad de la Educación de la Universidad San Martín de Porres, desarrolle un diplomado para formar evaluadores pedagógicos de acuerdo a la propuesta de evaluación que desarrolle la investigación.
4. Que el Instituto para la Calidad de la Educación de la Universidad de San Martín de Porres, interceda sus buenos oficios para presentar los resultados de la investigación en las convocatorias o concursos de innovaciones e investigaciones pedagógicas.



FUENTES DE INFORMACIÓN

Referencias bibliográficas

- Batalloso N, J M (2000) *¿Es posible una evaluación democrática?*. En evaluación como ayuda al aprendizaje. Barcelona: Grao
- Canales Q. I. (2005) *Evaluación Educativa*. Lima: USM.
- Castillo Arredondo, Santiago (2002) *Compromisos de la Evaluación Educativa*. Madrid: Prentice Hall.
- Castillo A, S (2003) *Vocabulario de Evaluación Educativa*. Madrid: Prentice Hall.
- Chadwick, C. (2006) *Tecnología Educativa para docentes*. Buenos Aires
- Delgado, K. (2006) *Evaluación y Calidad Educativa*. Lima: Logo.
- Estevez S, Cayetano (2006) *Evaluación integral por procesos*. Colombia: Magisterio
- Flores O, R (2003) *Evaluación pedagógica y cognición*. Bogota Mc Graw Hill
- Ibañez B, B (2000) *Manual para la elaboración de tesis*. México: Trillas

- Mateo, J. (2005) *La evaluación Educativa su practica y otras metáforas*.
Barcelona: Horsori/Alfaomega
- Montenegro I. (2003) *Evaluación del Desempeño Docente*. Colombia:
Magisterio
- Ministerio de Educación (2004) *Nueva Ley General de Educación*. Ley
Nº 28044 (30 – 07 – 2003) Lima.
- Ministerio de Educación (2007) *Guía de Evaluación del Aprendizaje*.
Lima
- Ministerio de Educación (2007) *Diseño Curricular Nacional (DCN)* Lima.
- Ministerio de Educación Directiva Nº 004-IMGP-2005.
- Ministerio de Educación (2005) *Reglamento de Educación Básica
Regular* D.S. Nº 013-2004-ED. Lima
- Pérez G, A. (1985) *La evaluación. Su teoría y su práctica*. Venezuela:
Laboratorio Educativo.
- Piscoya, L (2005) *Cuánto saben nuestros maestros*. Lima Cofide- USM,
- Reyes A; Delgado, K. y otros (1992). *Hacia una nueva Historia de la
Educación Peruana*. Ed. Magisterial Lima
- Rivero, J. (2007), *Educación, Docencia y Clase Política en el Perú*. Lima:
Tarea.
- Sime, L. (2005) *Evaluación Educativa. Enfoques para un debate abierto*.
Lima: PUCP.
- Stufflebeam, D. (1995) *Evaluación Sistemática. Guía Teórica y Práctica*.
Barcelona: Paidós.
- Vega, P. (2006) *Evaluación Educativa*. Lima: UNE.

- Zubiria D. Julián (2006) *Modelos Pedagógicos. Hacia una Pedagogía Dialogante*. Bogotá: Magisterio.

Tesis

- Díaz, Ángel (1985) *Tesis para una teoría de la evaluación y sus derivaciones en la ciencia*. México: Universidad Autónoma
- Moreno Olivos, Tiburcio (2011) *Evaluación de los alumnos de la Educación Secundaria*. México: Universidad Autónoma de Morelos
- Oyola Romero, Víctor R. (1976) *Análisis del carácter clasista de los subsistemas de evaluación educacional en el Perú Republicano*. Lima: Universidad Nacional de Educación “Enrique Guzmán y Valle”
- Vega Porras, Pablo, Gutiérrez V., Ramiro (2003) *Efectos Psicológicos y Sociales Educativos de la Evaluación Educativa en educación inicial, primaria, y secundaria en el Perú*. Lima: Universidad Nacional de Educación “Enrique Guzmán y Valle”
- Zaragoza Radua, Joseph M. (2003) *Actitudes del profesorado de Secundaria Obligatoria hacia la evaluación de los aprendizajes de los alumnos*. España: Universidad Autónoma de Barcelona

Fuente electrónica

- <http://www.minedu.gob.pe/>

ANEXOS

1. Matriz de consistencia lógica
2. Instrumento para la toma de datos
3. Autorización

Los expertos que prestaron su colaboración para establecer la validez y confiabilidad de los instrumentos fueron:

- Dr. Ramiro Gutiérrez Vásquez
- Dr. Héctor Malca Coronado
- Dr. Florencio Flores Canto
- Dr. Tomás Real Calvo
- Dr. Jesús Cochachi Quispe
- Ph. D. Vidal Villanueva Chávez
- Dr. Filomeno Zubieta Núñez
- Dr. Armando Zenteno Ruiz

ANEXO N° 01
MATRIZ DE CONSISTENCIA LÓGICA

TITULO: RELACIÓN ENTRE EL MODELO DE EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE DE EDUCACIÓN SECUNDARIA BÁSICA REGULAR Y LA PRAXIS EVALUATIVA PEDAGÓGICA DE LOS DOCENTES EN LOS CENTROS EDUCATIVOS ESTATALES DE LA UGEL 06 DE LIMA, 2012

Problema	Objetivos	Hipótesis	Variables	Subvariables	Metodología
General	General	General	Variable Predictiva		Tipo de investigación
¿Qué relación existe entre el Modelo de Evaluación del aprendizaje de Educación Secundaria Básica Regular y la práctica Evaluativo Pedagógica de los docentes en los Centros Educativos Estatales de la UGEL 06 de Lima, 2012?	Determinar la relación que existe entre el Modelo de Evaluación del Aprendizaje de Educación Secundaria Básica Regular y la praxis evaluativa pedagógica de los docentes en los Centros Educativos Estatales de la UGEL 06 de Lima, 2012.	<p>H0 No existe relación significativa entre el Modelo de Evaluación del Aprendizaje de Educación Secundaria Básica Regular y la práctica Evaluativa pedagógica de los docentes en los Centros Educativos Estatales de la UGEL 06 de Lima, 2012.</p> <p>Existe relación significativa entre el Modelo de Evaluación del aprendizaje de Educación Secundaria Básica Regular y la práctica evaluativo pedagógica de los docentes en los Centros Educativos Estatales de la UGEL 06 de Lima, 2012.</p>	Modelo de Evaluación del aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Propósitos ➤ Procesos ➤ Áreas ➤ Etapas ➤ Técnicas 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Investigación básicas ➤ Descriptiva correlacional <p>Diseño:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ No experimental ➤ Descriptivo correlacional como un solo grupo <p>Población Nº = 6500 Heterogénea Docentes UGEL 06 Lima</p> <p>Muestra</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Pirobalística ➤ 355 docentes E.S.

Especificas	Especificas	Especificas	Variable Criterio		
<ul style="list-style-type: none"> ➤ ¿Qué relación existe entre el Modelo de Evaluación del Aprendizaje de Educación Secundaria Básica Regular y la investigación y planificación de la evaluación que aplica en su praxis evaluativa pedagógica del docente de los Centros Educativos Estatales de la UGEL 06 de Lima, 2012? ➤ ¿Qué relación existe entre el Modelo de Evaluación del Aprendizaje de Educación Secundaria Básica Regular y Gestión de la evaluación del aprendizaje de la praxis evaluativa pedagógica el docente de los Centros Educativos Estatales de la UGEL 06 de Lima, 2012? 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Establecer la relación que existe entre el Modelo de Evaluación del Aprendizaje de Educación Secundaria Básica Regular y la Investigación y planificación de la Evaluación en su praxis evaluativa pedagógica el docente de los Centros Educativos Estatales de la UGEL 06 de Lima, 2012. ➤ Determinar la relación que existe entre el Modelo de Evaluación del Aprendizaje de Educación Secundaria Básica Regular y la Gestión de la evaluación del aprendizaje que aplica en su praxis evaluativa pedagógica el docente en los Centros Educativos Estatales de la UGEL 06 de Lima, 2012. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ No existe relación significativa entre el Modelo de Evaluación del Aprendizaje de Educación Secundaria Básica Regular y la Investigación y planificación de la Evaluación que aplica en su práctica evaluativa pedagógica el docente en los Centros Educativos Estatales de la UGEL 06 de Lima, 2012. ➤ Existe relación significativa entre el Modelo de Evaluación del aprendizaje de Educación Secundaria Básica Regular y la Investigación y planificación de la evaluación que aplica en su práctica evaluativo pedagógica el docente en los Centros Educativos Estatales de la UGEL 06 de Lima, 2012. ➤ No existe relación significativa entre el Modelo de Evaluación del Aprendizaje de Educación Secundaria Básica Regular y la Gestión de la Evaluación del Aprendizaje que aplica en su práctica evaluativa pedagógica el docente en los Centros Educativos Estatales de la UGEL 06 de Lima, 2012. ➤ Existe relación significativa entre el Modelo de Evaluación del aprendizaje de Educación Secundaria Básica Regular y 	<p>Praxis evaluativa Pedagógica</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Investigación y planificación de la evaluación ➤ Gestión de la evaluación del aprendizaje ➤ Metaevaluación 	

<p>➤ ¿Qué relación existe entre el Modelo de Evaluación del Aprendizaje de Educación Secundaria Básica Regular y la Metaevaluación que aplica en su praxis evaluativa pedagógica el docente de los Centros Educativos Estatales de la UGEL 06 de Lima, 2012?</p>	<p>➤ Establecer la relación que existe entre el modelo de Evaluación del Aprendizaje de Educación Secundaria Básica Regular y la Metaevaluación que aplica en su praxis evaluativa pedagógica el docente en los Centros Educativos Estatales de la UGEL 06 de Lima, 2012.</p>	<p>la Gestión de la Evaluación del Aprendizaje que aplica en su práctica evaluativa pedagógica el docente de los Centros Educativos Estatales de la UGEL 06 de Lima, 2012.</p> <p>➤ No existe relación significativa entre el Modelo de Evaluación del Aprendizaje de Educación Secundaria Básica Regular y la Metaevaluación que aplica en su práctica evaluativa pedagógica el docente de los Centros Educativos Estatales de la UGEL 06 de Lima, 2012.</p> <p>➤ Existe relación significativa entre el Modelo de Evaluación del aprendizaje de Educación Secundaria Básica Regular y la Metaevaluación que aplica en su práctica evaluativa pedagógica el docente de los Centros Educativos Estatales de la UGEL 06 de Lima, 2012.</p>			
--	---	---	--	--	--

ANEXO 2 INSTRUMENTO PARA LA RECOLECCIÓN DE DATOS

CUESTIONARIO

Instrucciones generales

Estimado Colega docente:

A continuación presentamos 30 proposiciones referidas a la evaluación del aprendizaje. El objetivo es conocer la influencia que ha tenido el sistema evaluativo vigente en tu práctica evaluativa pedagógica. Es conveniente que frente a cada una expresas tu opinión personal, marcando una de las cinco alternativas

Al costado de cada proposición coloca la respuesta que consideres adecuada o exprese tu punto de vista de acuerdo al siguiente código:

Totalmente de acuerdo	1
De acuerdo	2
Indeciso	3
En desacuerdo	4
Totalmente en desacuerdo	5

Ejemplo:

La evaluación del aprendizaje debe ser integral

5

Antes de iniciar, llena la información que se te solicita:

1. Institución donde labora: _____
2. UGEL: _____ Distrito: _____
3. Edad: _____ Sexo: _____
4. Tiempo de Servicio: _____
5. Título: _____ Especialidad: _____
6. Estudios Superiores: _____ I.E.S. Pedagógico _____ Universidad: _____
7. Postgrado: Maestría: _____ Doctorado: _____

Lima Diciembre 2012

1. El modelo evaluativo permite otorgar calificaciones apropiadas para promover al estudiante
2. El modelo evaluativo permite diagnosticar seriamente el sistema educativo y evaluativo
3. La actual evaluación oficial es un componente motivador del aprendizaje
4. El modelo evaluativo informa sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje para establecer la calidad educativa
5. La evaluación actual permite comparar los desempeños previos adquiridos por los estudiantes en instituciones de su contexto sociocultural
6. La evaluación actual establece la relación sistémica competencia-evaluación en función a la política educativa actual
7. El modelo evaluativo tiene en cuenta el desarrollo biopsicosocial del estudiante en relación con sus aprendizajes
8. Se evalúa a todos componentes del proceso educativo para mejorar el aprendizaje de los alumnos
9. El modelo evaluativo contempla el empleo evaluaciones específicas para delinear el proceso de aprendizaje y sus logros.
10. El modelo evaluativo tiene tecnologías evaluativas de obtención de información para tomar decisiones relacionadas a la evaluación del aprendizaje de los estudiantes
11. Las competencias del DCN, que deben ser logradas por los estudiantes, se diversifican para incluir las demandas socio-culturales de la comunidad.
12. Los criterios de evaluación permiten recoger información de resultados de aprendizaje de los estudiantes.
13. Los indicadores permiten medir integralmente logros de aprendizaje de los estudiantes.
14. Los calificativos vigesimales que obtienen los alumnos están de acuerdo a los criterios establecidos en el programa curricular.
15. Se considera la autoevaluación del estudiante en el promedio final.
16. La tabla de especificaciones facilita la construcción de pruebas.
17. Las diversas técnicas que empleamos permiten recoger toda la información del proceso de aprendizaje.
18. Los instrumentos que empleamos permiten recoger información sobre el desarrollo de las actitudes en los estudiantes.
19. Las pruebas que empleamos tienen validez.
20. Los instrumentos que empleamos son confiables
21. La información que recogen las pruebas permiten evaluar el logro de competencias.
22. Hemos recibido adecuada información para aplicar pruebas de aprendizajes.
23. Procesamos estadísticamente los resultados de las pruebas.
24. El análisis de los resultados de las pruebas permite emitir juicio de valor
25. Las decisiones que tomamos en el aula nos permiten mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje.
26. Se comunican los resultados a los alumnos y a tutores para mejorar los aprendizajes.
27. El planeamiento de la evaluación establece con claridad el binomio competencia-evaluación.
28. Es conveniente reflexionar sobre el desarrollo de la evaluación para introducir cambios en el proceso evaluativo
29. La valoración o juicios de valor debe basarse en la reflexión de todos los implicados en la actividad evaluativa
30. La metaevaluación es un medio para tomar decisiones de mejora y superar las debilidades de mi praxis evaluativa

ANEXO 3. CONSTANCIA EMITIDA POR LA INSTITUCIÓN DONDE SE REALIZÓ LA INVESTIGACIÓN

