

UNIVERSIDAD NACIONAL JORGE BASADRE GROHMANN – TACNA

Escuela de Posgrado

DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

**LA ACTITUD DOCENTE FRENTE A LA EVALUACIÓN DE LOS
APRENDIZAJES POR COMPETENCIAS Y LA FORMACIÓN
PROFESIONAL EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL
JORGE BASADRE GROHMANN. AÑO 2014**

TESIS

PRESENTADA POR:

MGR. NERY DAMIANA ZAPANA ANCOTA

Para optar el Grado Académico de:

DOCTORA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

TACNA – PERÚ

2016

UNIVERSIDAD NACIONAL JORGE BASADRE GROHMANN - TACNA

Escuela de Posgrado

DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

**LA ACTITUD DOCENTE FRENTE A LA EVALUACIÓN DE LOS
APRENDIZAJES POR COMPETENCIAS Y LA FORMACIÓN
PROFESIONAL EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL
JORGE BASADRE GROHMANN. AÑO 2014**

Tesis sustentada y aprobada el 04 de diciembre de 2015 estando el jurado calificador integrado por:



PRESIDENTE : Dr. Elmer Benito Rivera Mansilla



SECRETARIO : Dr. Oscar Cáceres Moscoso



MIEMBRO : Dr. Carlos Guillermo Pílares Fernández



ASESOR : Dr. Oscar Jorge Panty Neyra

DEDICATORIA

A la memoria de mi padre Daniel quien me motivó a continuar por el camino de la superación personal y profesional.

A mi madre Juliana que con su apoyo incondicional me dio la fuerza necesaria para hacer realidad mi ideal.

A mis hijas Marjorie Yessenia y Lisseth Daniela por su amor y comprensión, que permitieron enfrentarme a este nuevo reto.

A mi nieto Adrián Jesús por su cariño y compañía.

A mis hermanas y hermanos: Lidia, Elsa, Ana, Javier, Fresia, Yaneth, Cesar, Gina y Vanesa por el constante aliento.

AGRADECIMIENTO

A los Catedráticos de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann por su colaboración y aporte en el desarrollo de la investigación, así mismo a los integrantes del jurado Dr. Elmer Benito Rivera Mansilla, Dr. Oscar Cáceres Moscoso y Dr. Carlos Guillermo Pilares Fernández; quienes contribuyeron con sus aportes al mejoramiento de la investigación.

A mi Asesor de Tesis, Dr. Oscar Jorge Panty Neyra, por el apoyo permanente y por sus aportes teóricos – metodológicos y filosóficos que ayudaron a enriquecer mi trabajo de tesis.

CONTENIDO

DEDICATORIA	iii
AGRADECIMIENTO	iv
ÍNDICE DE CONTENIDOS	v
ÍNDICE DE TABLAS	x
ÍNDICE DE FIGURAS	xiii
RESUMEN	xvi
ABSTRACT	xvii
RESUMO	xviii
INTRODUCCIÓN	01
 CAPÍTULO I: PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	
1.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	04
1.2. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA	14
1.2.1. Problema general	14
1.2.2. Problemas específicos	14
1.3. JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN	15
1.4. OBJETIVOS	16
1.4.1. Objetivo general	16
1.4.2. Objetivos específicos	17

1.5.	HIPÓTESIS	17
1.5.1.	Hipótesis general	17
1.5.2.	Hipótesis específicas	18
1.6.	VARIABLES	18
1.6.1.	Identificación de las variables	18
1.6.2.	Clasificación y operacionalización de las variables	19
1.6.3.	Definiciones operacionales de las variables	20
1.7.	LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN	21

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

2.1.	ANTECEDENTES DEL ESTUDIO	22
2.2.	BASES TEÓRICAS.	25
2.2.1.	El Contexto	25
2.2.1.1.	Fundamento filosófico	25
2.2.1.2.	Fundamento psicopedagógico	26
2.2.1.3.	Fundamento epistemológico	28
2.2.1.4.	Fundamento didáctico	30
2.2.2.	Conceptos básicos	32
2.2.2.1.	Formación profesional	32
2.2.2.2.	Las competencias	33
2.2.2.3.	Clasificación de las competencias	36

3.4.	INSTRUMENTOS PARA LA RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN	63
3.5.	PROCESAMIENTO Y ANÁLISIS DE DATOS	64

CAPÍTULO IV: RESULTADOS

4.1.	DESCRIPCIÓN DEL TRABAJO DE CAMPO	65
4.2.	DISEÑO DE PRESENTACIÓN DE LOS DATOS	65
4.3.	PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS	
4.3.1.	Información sobre la actitud que presentan los docentes de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann frente a la evaluación de los aprendizajes por competencias en la formación profesional.	67
4.3.2.	Información sobre el nivel de formación profesional que presentan los estudiantes de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann de Tacna en el año 2014, según los docentes integrantes de la muestra.	82
4.3.3.	Prueba estadística de la relación existente entre la actitud que presentan los docentes y el nivel de aplicación de la evaluación de los aprendizajes por competencias en la formación profesional en la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann de Tacna en el año 2014.	117

CAPITULO V: DISCUSIÓN

5.1. ANÁLISIS DE DISCUSIÓN	119
CONCLUSIONES	123
RECOMENDACIONES	125
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	127
ANEXOS	135

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1:	Interés por la evaluación de los aprendizajes por competencias que presentan los integrantes de la muestra.	68
Tabla 2:	Nivel de conocimiento técnico sobre la evaluación de los aprendizajes por competencias que presentan los integrantes de la muestra.	70
Tabla 3:	Voluntad de aplicación de la evaluación de aprendizajes por competencias que presentan los integrantes de la muestra.	72
Tabla 4:	Concepción del aprendizaje por competencias que presentan los integrantes de la muestra.	74
Tabla 5:	La confiabilidad de la evaluación de los aprendizajes por competencias según los integrantes de la muestra.	76
Tabla 6:	La validez de la evaluación de los aprendizajes por competencias según los integrantes de la muestra.	78
Tabla 7:	Actitud docente frente a la evaluación de los aprendizajes por competencias que presentan los integrantes de la muestra.	80

Tabla 8:	Cantidad de conocimiento sobre su profesión que presentan los estudiantes según los docentes integrantes de la muestra.	84
Tabla 9:	Nivel de profundidad del conocimiento sobre su profesión que presentan los estudiantes según los docentes integrantes de la muestra.	86
Tabla 10:	Actualidad del conocimiento sobre su profesión que presentan los estudiantes según los docentes integrantes de la muestra.	88
Tabla 11:	Nivel de conocimiento sobre su profesión que presentan los estudiantes según los docentes integrantes de la muestra.	90
Tabla 12:	Cómo consideran a la precisión de la ejecución en la formación de habilidades y destrezas de los estudiantes, los docentes integrantes de la muestra.	94
Tabla 13:	Cómo consideran el tiempo utilizado en la formación de habilidades y destrezas de los estudiantes, los docentes integrantes de la muestra.	96
Tabla 14:	Cómo consideran a la calidad del resultado en la formación de habilidades y destrezas de los estudiantes, los docentes integrantes de la muestra.	98
Tabla 15:	Nivel de dominio de habilidades y destrezas en su profesión que presentan los estudiantes según los docentes integrantes de la muestra.	100

Tabla 16: Presencia de la honestidad en la práctica docente que presentan los estudiantes según los docentes integrantes de la muestra.	104
Tabla 17: Presencia de la integridad en la evaluación de la formación profesional de los estudiantes según los docentes integrantes de la muestra.	106
Tabla 18: Presencia de la confiabilidad en la evaluación de la formación profesional en los estudiantes según los docentes integrantes de la muestra.	108
Tabla 19: Presencia de la diligencia en la evaluación de la formación profesional en los estudiantes según los docentes de la muestra.	110
Tabla 20: Nivel de formación en actitudes que presenta la formación profesional de los estudiantes según los docentes integrantes de la muestra.	112
Tabla 21: Nivel de formación profesional que presentan los estudiantes según los docentes integrantes de la muestra.	114

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1:	Interés por la evaluación de los aprendizajes por competencias que presentan los integrantes de la muestra.	68
Figura 2:	Nivel de conocimiento técnico sobre la evaluación de los aprendizajes por competencias que presentan los integrantes de la muestra.	70
Figura 3:	Voluntad de aplicación de la evaluación de aprendizajes por competencias que presentan los integrantes de la muestra.	72
Figura 4:	Concepción del aprendizaje por competencias que presentan los integrantes de la muestra.	74
Figura 5:	La confiabilidad de la evaluación de los aprendizajes por competencias según los integrantes de la muestra.	76
Figura 6:	La validez de la evaluación de los aprendizajes por competencias según los integrantes de la muestra.	78
Figura 7:	Actitud docente frente a la evaluación de los aprendizajes por competencias que presentan los integrantes de la muestra.	80

Figura 8:	Cantidad de conocimiento sobre su profesión que presentan los estudiantes según los docentes integrantes de la muestra.	84
Figura 9:	Nivel de profundidad del conocimiento sobre su profesión que presentan los estudiantes según los docentes integrantes de la muestra.	86
Figura 10:	Actualidad del conocimiento sobre su profesión que presentan los estudiantes según los docentes integrantes de la muestra.	88
Figura 11:	Nivel de conocimiento sobre su profesión que presentan los estudiantes según los docentes integrantes de la muestra.	90
Figura 12:	Cómo consideran a la precisión de la ejecución en la formación de habilidades y destrezas de los estudiantes, los docentes integrantes de la muestra.	94
Figura 13:	Cómo consideran el tiempo utilizado en la formación de habilidades y destrezas de los estudiantes, los docentes integrantes de la muestra.	96
Figura 14:	Cómo consideran a la calidad del resultado en la formación de habilidades y destrezas de los estudiantes, los docentes integrantes de la muestra.	98
Figura 15:	Nivel de dominio de habilidades y destrezas en su profesión que presentan los estudiantes según los docentes integrantes de la muestra.	100

Figura 16: Presencia de la honestidad en la práctica docente que presentan los estudiantes según los docentes integrantes de la muestra.	104
Figura 17: Presencia de la integridad en la evaluación de la formación profesional de los estudiantes según los docentes integrantes de la muestra.	106
Figura 18: Presencia de la confiabilidad en la evaluación de la formación profesional en los estudiantes según los docentes integrantes de la muestra.	108
Figura 19: Presencia de la diligencia en la evaluación de la formación profesional en los estudiantes según los docentes de la muestra.	110
Figura 20: Nivel de formación en actitudes que presenta la formación profesional de los estudiantes según los docentes integrantes de la muestra.	112
Figura 21: Nivel de formación profesional que presentan los estudiantes según los docentes integrantes de la muestra.	114

RESUMEN

La presente es una investigación descriptiva, transversal, causal explicativa. Busca explicar la influencia de la actitud docente frente a la evaluación de los aprendizajes por competencias, en la formación profesional que se brinda en la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann. La unidad de estudio fueron los docentes de las facultades de la Universidad. Se trabajó con una muestra constituida por 240 docentes al +/- 5% de margen de error, según Tabla de Fisher-Arkin-Coltón. La selección se hizo por muestreo estratificado proporcional. Para establecer la relación entre las variables se utilizó la prueba del chi cuadrado. Se ha llegado a establecer que los docentes en su mayoría asumieron una actitud indiferente frente a la evaluación de los aprendizajes por competencias y consideran que la formación profesional de los estudiantes es de bajo nivel. La relación entre variables es directa y significativa.

Palabras clave: actitud docente, evaluación, aprendizajes por competencia, formación profesional.

ABSTRACT

This is a descriptive, cross-sectional, causal explanatory research. Seeks to explain the influence of teacher attitudes towards the assessment of learning by competence in vocational training offered at the National University Jorge Basadre Grohmann. The unit of study were the teachers of the faculties of the University. We worked with a sample composed of 240 teachers to +/- 5% margin of error, according to Chart - Colton Fisher- Arkin. They were selected by proportional stratified sampling to establish the relationship between variables the chi square test was used. It has been established that most teachers took an indifferent attitude towards the assessment of learning consider competency and training of students is low. The relationship between variables is direct and significant.

Keywords: teacher attitudes, assessment, competence in vocational, training offered.

RESUMO

Este é um estudo descritivo e transversal, investigação, nexos de exposição. Procura explicar a influência da atitude do professor frente a avaliação de aprendizagem por concorrência, como matéria de formação profissional que se brinda na Universidade Jorge Basadre Grohmann. A unidade de estudo foram os professores das faculdades da Universidade Nacional Jorge Basadre Grohmann. Ela está trabalhando com uma amostra de 240 professores de +/-5% margem de erro, segundo Fisher-Arkin Colton. A seleção foi feita pela amostragem estratificada proporcional. Para estabelecer a relação entre as variáveis foi utilizado o teste do qui-quadrado. Que tenha sido estabelecido que os professores, em sua maioria, assumiram uma atitude indiferente para a avaliação da aprendizagem por concorrência, e consideram que a formação profissional dos estudantes está a um nível baixo. A relação entre as variáveis é direta e significativa.

Palavras chaves: atitude do professor, avaliação, aprendizagem por concorrência, formação profissional.

INTRODUCCIÓN

Si bien es cierto que la Ley Universitaria N° 30220, en su artículo 6to, inciso 6.2 señala que, uno de los fines de la Universidad es “Formar profesionales de alta calidad de manera integral y con pleno sentido de responsabilidad social de acuerdo a las necesidades del país”. Ahora bien, a luz de la filosofía de la educación, es fundamental reflexionar sobre el cómo, con qué y para qué se va a formar los profesionales de “alta calidad”.

El contexto socio económico cultural ha variado al promediar el siglo XX. La globalización, como expresión de la acumulación del gran capital que las élites comparten y también se disputan entre sí, ha introducido nuevas reglas tanto para las sociedades globalizadoras como para las sociedades globalizadas. Éstas, están en íntima relación con el avance tecnológico de las últimas décadas, que ha puesto énfasis en la competitividad, frente a una cada vez menor continuidad laboral. Hace treinta años, estudiar una profesión era tener asegurado el porvenir, hoy las cosas han cambiado. El profesional necesita prepararse

permanentemente y tener un control de calidad (evaluación) cada vez más exigente.

De esta forma cobra importancia la evaluación de la formación profesional. Si ésta es por competencias, entonces la evaluación también deberá realizarse por competencias. En la formación profesional intervienen dos componentes humanos: estudiante y docente, este último tiene la responsabilidad de decidir cuándo un estudiante está apto para desempeñar una profesión. Es una difícil tarea. Por esta razón la presente investigación está dirigida a establecer la influencia de la actitud docente frente a la evaluación de los aprendizajes por competencias en la formación profesional en la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann, año 2014.

La investigación se ha estructurado en cuatro capítulos. En el primero se presenta el problema de investigación, su planteamiento y formulación, se justifica el estudio y se formulan los objetivos, se enuncian las variables, así como las limitaciones de la investigación. En el segundo capítulo se desarrolla el marco teórico de la investigación. Se indaga por los antecedentes y se construye una base científica, donde se abordan temas relacionado al contexto, la formación profesional, las competencias,

la evaluación por competencias y la actitud docente frente a la evaluación por competencias.

En el tercer capítulo se presenta el marco metodológico. Aquí se indica el diseño, tipo y nivel de investigación; la población y muestra, los instrumentos de recolección y el procesamiento y análisis de los datos. En el cuarto capítulo se presentan los resultados sobre la actitud que presentan los docentes frente a la evaluación, sobre el nivel de formación profesional que presentan los estudiantes, a través de tablas y gráficos, luego se procede a la prueba estadística de relación entre variables. Seguidamente se presenta la discusión, las conclusiones de la investigación y las sugerencias.

Siendo, en general, el fin de la universidad formar hombres profesionales capaces de influir en la sociedad a la que pertenecen y contribuir con su desarrollo, se convierte en una imperiosa necesidad garantizar la calidad de la formación que se brinda, a través de actitudes positivas frente a la evaluación de la formación profesional sea o no por competencias.

CAPÍTULO I

EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La formación profesional basada en competencias significa preparar a los estudiantes para que sepan actuar de manera pertinente en los contextos profesionales, resolviendo con criterios de calidad profesional, ética y científica, los problemas que les competen, para lo cual seleccionan y movilizan sus recursos personales (conocimientos, destrezas, valores, experiencias, etc.), recursos del medio y de redes, estando en condiciones de tomar decisiones, y de responsabilizarse de los resultados de las mismas en su desempeño profesional. También deben desenvolverse con propiedad en equipos interdisciplinarios y interprofesionales, integrándose a redes, para contribuir a la calidad de vida de la población, haciéndose responsables y partícipes del proyecto país.

Una formación profesional inadecuada trae como consecuencia la limitación de los profesionales en su desempeño, en la toma de

decisiones, en su participación, en la calidad de los resultados, que genera el estancamiento del desarrollo social y la desubicación de los profesionales, así se encuentra a ingenieros, médicos, profesores, abogados desempeñándose como taxistas, comerciantes, choferes, periodistas, etc. No tienen la suficiente capacidad para elaborar proyectos y poder ejecutarlos. Definitivamente la mala formación profesional afecta al desarrollo de la sociedad y del país.

La formación profesional en la universidad afronta una serie de retos que no los está encarando en forma adecuada. Los cambios tecnológicos producidos en las últimas décadas han generado una serie de herramientas más conocidas como las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación). Estas herramientas son utilizadas por los docentes universitarios en su nivel básico (correo electrónico, Power Point, Word, Excel, Búsqueda en INTERNET), sin embargo existe una serie de herramientas de nivel intermedio y avanzado, que son conocidas por los estudiantes en un nivel intermedio y por los docentes en un nivel incipiente o son ignoradas.

En el proceso enseñanza aprendizaje, se observa que se rechaza verbalmente a la enseñanza tradicional, pero muchas características de

ésta subsisten en la práctica. Ante una planificación por competencias, se ejecuta una clase tradicional, ante la existencia de herramientas tecnológicas, se sigue usando el plumón y la pizarra de manera permanente. Ante nuevas expectativas de formación, se sigue utilizando una evaluación de los aprendizajes tradicional, que no asegura el nivel de lo que “sabe hacer”, el estudiante. La relación docente alumno en aula, sigue siendo vertical e impera el “magíster dixit”.

El cambio tecnológico, también se ha introducido, y masivamente, en el mundo del trabajo. A partir de 1980, se han producido cambios sustanciales en los modelos de producción, lo que ha generado que los trabajadores (profesionales) tengan otro perfil, “causando el desajuste permanente o temporal de muchos de ellos” (Ermida y Rosembaum, 1998).

Ahora se busca un profesional competente, y para ello se trabaja dentro de un enfoque de la educación superior por competencias. Así la formación profesional se ha constituido en una “actividad que tiende a proporcionar las capacidades prácticas, el saber y las actitudes necesarias para el trabajo, en una ocupación o grupo de ocupaciones en cualquier rama de la actividad económica. (Proyecto Tuning. Europa). La

formación profesional está cada vez más ligada a la calidad y a la capacidad de desempeño en equipos multifuncionales, polivalentes e interdisciplinarios.

Los estudiantes universitarios de hoy no han sido formados para aprender por sí mismos, por lo tanto, dependen de sus profesores para aprender. Cuando finalizan sus estudios tienen grandes dificultades para seguir aprendiendo, para actualizarse y se convierten en profesionales repetitivos, sin capacidad de actualización y desfasados del mundo laboral en el que les ha tocado servir.

El método tradicional de enseñanza universitaria no desarrolla competencias, ni capacidad para el autoaprendizaje. Las sociedades avanzadas requieren que sus profesionales tengan capacidad para el aprendizaje permanente y autónomo. Sin embargo reformar el sistema supondrá enfrentar la oposición de los que prefieren el mantenimiento del sistema tradicional. La Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann, no es ajena a esta realidad.

La realidad descrita de la inadecuada formación profesional ha sido generada por la presencia de múltiples causas entre las que se puede mencionar: El diseño curricular, la actitud docente en la evaluación de los aprendizajes por competencias, una administración educativa y su responsabilidad en la formación profesional.

a) El diseño curricular

El modelo curricular por competencia intenta enfocar a la formación profesional tomando la dimensión bio-psico-social como eje para su diseño. Se caracteriza por el “aprender haciendo” (Learning to doing). Toma en consideración al aprendizaje basado en problemas reales, al trabajo en equipo y por proyectos, simulación de casos, trabajo colaborativo y cooperativo. Toma en cuenta no sólo los conocimientos y su aplicación sino también su comportamiento.

En este modelo, el docente es un aprendiz y debe de preocuparse por su formación continua. Se involucra con el grupo de estudiantes, se vuelve su facilitador, su guía, en el desarrollo de proceso de formación profesional, se centra en el aprendizaje autónomo de ellos más que en la enseñanza. Les proporciona situaciones de aprendizaje, estrategias, herramientas adecuadas, para que los estudiantes construyan sus

aprendizajes. Se preocupa de la integración de las competencias generales o transversales y las específicas que requiere un profesional en formación. (Muñoz, Marlina y Williams Núñez, 2013, p. 3).

El asunto se vuelve complejo, cuando el cambio y sus implicancias se relacionan con las competencias profesionales. Estas pierden actualidad rápidamente por la aceleración del cambio, por lo que la autonomía para aprender cobra importancia ya que sólo así el estudiante podrá actualizarse en sus conocimientos, habilidades y destrezas y en sus actitudes frente a su desempeño docente. Este hecho supone que el docente del siglo XXI, siglo del conocimiento y la información proyecta un cambio en su quehacer, reorientándose al desarrollo de un trabajo didáctico por competencias. Esto supone una nueva forma de afrontar la formación profesional universitaria.

b) La actitud docente en la evaluación de los aprendizajes por competencias

La evaluación de los aprendizajes, como la toma de decisión de certificar lo que sabe hacer un estudiante universitario, actualmente es sumamente precaria, ya que la evaluación de los aprendizajes se centra mayormente en medir la cantidad de conocimientos que posee el

estudiante lo que no asegura que sepa hacer lo que sabe en teoría (Emilio Tenti, 2010).

Frente a esta acción los docentes suelen tomar diversas actitudes. Unos aceptan el cambio y se preparan a evaluar por competencias, otros se oponen y tratan de evitar el cambio. La mayor parte se vuelve indiferente y afirma inclusive que acepta el cambio pero sólo superficialmente porque sigue haciéndolo en forma tradicional.

Según Emilio Tenti (2010) señala que “son los profesores varones quienes menos se encuentran predispuestos a emplear un eventual tiempo extra en tareas de evaluación (solo un 7% en la Argentina). Lo mismo puede decirse de quienes son jefes de hogar (respecto de los que no lo son), aquellos cuyo salario docente representa el 100% del ingreso del hogar, los que se perciben como perteneciente a la clase media alta (en relación con los de media baja y baja), los de más de 45 años y los que trabajan en el sector público. En Perú, se observan otras asociaciones. En efecto, los datos indican que los más jóvenes, los que trabajan en establecimientos públicos son quienes tienen menos interés en emplear tiempo suplementario para realizar este tipo de tareas asociadas con la evaluación”.

Más adelante, Tenti (2010) afirma que: “Es probable que las fuentes de dificultad que genera la actividad de evaluación sean diversas. Algunas tienen un componente técnico (evaluar requiere el dominio de teorías del aprendizaje, estrategias metodológicas e instrumentos técnicos precisos, etc.). Por otra parte no cabe duda de que la evaluación tiene un claro componente "político" (supone una clasificación, un ordenamiento, una valoración, una jerarquización, etc.) que tiene un alto potencial conflictivo, dadas las consecuencias que tiene en la formación profesional y la misma biografía de los alumnos y sus familias”.

Es evidente que una de las causas de mayor presencia es precisamente la actitud que muestran los profesores ante la evaluación por competencias, que estaría afectando directamente a la formación profesional.

c) Una administración educativa y su responsabilidad en la formación profesional.

La manera de concebir, planificar, organizar, dirigir, administrar, evaluar y rendir cuentas para lograr mejores resultados en los aprendizajes, constituye la administración. Su objetivo prioritario es fortalecer la dirección de la educación superior para promover el cambio

hacia una cultura gerencial y responsable de los resultados. Dicha administración se realiza a través de tres estrategias generales: organizativa, de formación continua y acompañamiento.

d) La administración educativa y su responsabilidad en la calidad.

La administración educativa, es una disciplina que en los últimos tiempos, ante la “sociedad del conocimiento”, está haciendo un llamado a los actores educativos para que recuperen la capacidad de crear un nuevo futuro, con mayor imaginación y con base en las potencialidades, que somos capaces de visualizar como factibles.

En el concepto de calidad hay dimensiones: pertinencia, relevancia, aprendizaje, eficacia y equidad. Este conjunto de dimensiones se constituye en el aula y en la institución universitaria. Se pueden organizar en dos ámbitos de la gestión: gestión institucional y gestión pedagógica.

La obligación de las instituciones educativas es proporcionar a los estudiantes las herramientas suficientes tanto cuantitativamente como cualitativamente para su formación profesional, su competencia y su desempeño óptimo en las funciones que la sociedad le asigne.

Dentro de gestión pedagógica, la mayor responsabilidad recae sobre los docentes en el sentido de la trasmisión o guía en la construcción de los conocimientos de las diferentes asignaturas que un nivel formativo exige a sus estudiantes, sin embargo el principal problema reside precisamente en que se desconoce cuál es el rol y la responsabilidad que le corresponde a cada uno de los involucrados en la educación superior, en el país. De igual modo el conocimiento empírico de la gestión del proceso enseñanza aprendizaje en la formación profesional.

Dentro de los aspectos que involucran a una formación profesional de calidad se puede enumerar un sin número de condicionantes que afectan a diferentes aspectos que se refieren a la misma problemática.

Se puede señalar tres aspectos directamente involucrados en este sentido: la capacidad del estudiante, capacidad del docente y capacidad de la institución. En estos tres aspectos se encuentra resumida gran parte de la problemática de la calidad educativa. En la medida en que los docentes, cambien de forma de pensar se podrá gestionar mejor el proceso de formación profesional elevar la calidad educativa.

La pregunta, es evidente, ¿La universidad, con todos sus actores brinda todas las condiciones necesarias para la administración de la formación profesional?

1.2. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

1.2.1. Problema general

¿Cómo influye la actitud docente frente a la evaluación de los aprendizajes por competencias en la formación profesional en la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann en el año 2014?

1.2.2. Problemas específicos

- a) ¿Cuál es la actitud que presentan los docentes de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann, frente a la evaluación de los aprendizajes por competencias?
- b) ¿Cuál es el nivel de formación profesional que presentan los estudiantes de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann de Tacna en el año 2014?
- c) ¿Qué relación existe entre la actitud que presentan los docentes y el nivel de aplicación de la evaluación de los aprendizajes por competencias en la formación profesional en

la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann de Tacna en el año 2014?

1.3. JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

La formación profesional se constituye en la actividad más importante para el desarrollo de la sociedad. La formación profesional es la base para la construcción de los cuadros técnicos, políticos, científicos que permitirán la elaboración de proyectos, gestión de los mismos, la planificación del desarrollo social, entre otras actividades. Sin embargo la evaluación de las competencias profesionales debe ser potenciada para asegurar la calidad de lo que saben hacer, los conocimientos que tienen y su integridad profesional.

Precisamente la investigación en curso, busca explicar la actitud que presentan los docentes en la evaluación del aprendizaje por competencias en la formación profesional, como uno de los factores más significativo dentro del proceso enseñanza aprendizaje. El docente es un actor tan importante como el estudiante, y por lo tanto sus decisiones son trascendentes en la formación profesional. La evaluación no es más que una toma de decisión cuya responsabilidad recae en el docente. Es el que certifica que en el proceso de formación profesional, un estudiante puede

pasar de un nivel a otro, porque cumple las competencias previstas. Esta decisión, de ser tomada con ética y responsabilidad, garantiza la calidad de los profesionales que se forman en una casa de estudios de educación superior.

De allí que el estudio de la actitud que presentan los docentes frente a la evaluación de los aprendizajes por competencias, en un momento donde el modelo de educación superior vigente es precisamente por competencias, sería de gran utilidad para corregir errores, mejorar los sistemas de evaluación, lo que contribuiría a garantizar la calidad de la formación profesional en los estudiantes de la Universidad Nacional “Jorge Basadre Grohmann” de Tacna.

1.4. OBJETIVOS

1.4.1. Objetivo general

Establecer la influencia de la actitud docente frente a la evaluación de los aprendizajes por competencias en la formación profesional en la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann en el año 2014.

1.4.2. Objetivos específicos

- a) Identificar la actitud que presentan los docentes de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann frente a la evaluación de los aprendizajes por competencias en la formación profesional.
- b) Precisar el nivel de formación profesional que presentan los estudiantes de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann de Tacna en el año 2014.
- c) Establecer la relación existente entre la actitud que presentan los docentes y el nivel de aplicación de la evaluación de los aprendizajes por competencias en la formación profesional en la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann de Tacna en el año 2014.

1.5. HIPÓTESIS

1.5.1. Hipótesis general

La actitud docente frente a la evaluación de los aprendizajes por competencias influye significativamente la formación profesional en la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann en el año 2014.

1.5.2. Hipótesis específicas

- a) La actitud que presentan los docentes frente a la evaluación de los aprendizajes por competencias es indiferente.
- b) El nivel de formación profesional que presentan los estudiantes de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann de Tacna en el año 2014 es intermedio.
- c) Existe una relación directa y significativa entre la actitud que presentan los docentes y el nivel de aplicación de la evaluación de los aprendizajes por competencias en la formación profesional en la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann de Tacna en el año 2014.

1.6. Variables

1.6.1. Identificación de las variables

- Variable independiente: Actitud docente frente a la evaluación de los aprendizajes por competencias.
- Variable dependiente: Formación profesional.

1.6.2. Clasificación y operacionalización de las variables

CLASIFICACIÓN	VARIABLE	DIMENSIONES	INDICADORES
Variable independiente	Actitud docente frente a la evaluación de los aprendizajes por competencias		<ul style="list-style-type: none"> • Interés por la evaluación • Conocimiento técnico • Voluntad de aplicación • Concepción del aprendizaje • Confiabilidad de la evaluación • Validez de la evaluación
Variable dependiente	Formación profesional	Nivel de conocimientos	<ul style="list-style-type: none"> • Cantidad de conocimientos • Profundidad del conocimiento • Actualidad del conocimiento
		Nivel de dominio de habilidades y destrezas	<ul style="list-style-type: none"> • Precisión de la ejecución • Tiempo utilizado • Calidad del resultado
		Nivel de formación en actitudes	<ul style="list-style-type: none"> • Honestidad • Integridad • Confiabilidad • Diligencia

Fuente: Elaboración propia

1.6.3. Definición operacional de las variables

VI: Actitud docente frente a la evaluación de los aprendizajes por competencias

Es un estado de la disposición mental, que se organiza a partir de las vivencias y que orienta o dirige la respuesta del docente frente a la evaluación del aprendizaje por competencias asumiendo una determinada posición: activa o pasiva.

Esta disposición puede reflejar niveles de actitud activa, moderada o pasiva frente al proceso de evaluación del aprendizaje por competencias.

VD: Formación profesional

La formación profesional es un proceso que prepara a los estudiantes para que sepan actuar de manera pertinente en los contextos profesionales, resolviendo con criterios de calidad profesional, ética y científica, los problemas que les competen, para lo cual seleccionan y movilizan sus recursos personales (conocimientos, destrezas, valores, experiencias, etc.), recursos del medio y de redes, estando en

condiciones de dar razón de las decisiones que adoptan, y de responsabilizarse de los resultados de las mismas.

2.6. LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN

La investigación desarrollada no presenta limitaciones considerando que se realizó en la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann, de la ciudad de Tacna.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2.1. ANTECEDENTES DEL ESTUDIO.

Se ha realizado la búsqueda de trabajos de investigación que constituyen antecedentes de la investigación que se pretende ejecutar.

Entre ellos se pueden mencionar:

Tesis: “La evaluación de los aprendizajes basada en competencias en la enseñanza universitaria”, presentada por Ruth Isabel Lorenzana Flores para obtener el título de Doctor, en 2012, en la Universidad de Flensburg de Honduras. Entre las principales conclusiones se puede señalar:

“Un sistema de evaluación de los aprendizajes en donde se integren los referentes teórico-metodológicos propios del enfoque curricular basado en competencias, se convierte en una herramienta indispensable para orientar de manera correcta y oportuna el quehacer educativo.

La evaluación de los aprendizajes basada en competencias presenta un gran desafío para los docentes universitarios”.

A pesar de destacar la importancia de la evaluación por competencias, hace notar que esta presenta un desafío para los docentes, ya que el cambio requiere de su participación, esta conclusión refuerza la intención del trabajo de investigación que se presenta.

Tesis: Diseño de un Cuestionario de Evaluación de la Competencia Docente con Base en la Opinión de los Alumnos, presentada por Nohemí Guadalupe Calderón González, para obtener el grado de maestra en Ciencias Educativas, en 2010, en la Universidad Autónoma de Baja California, de México. Entre las principales conclusiones se encuentran:

“Los resultados revelan, altos índices de confiabilidad observados; permitiendo realizar inferencias válidas y confiables a partir de las puntuaciones que arroja su aplicación”.

“Una consideración para el uso de este cuestionario presentado es que los resultados, sean utilizados para proporcionar retroalimentación a los profesores, lo cual puede tener una influencia directa en su

autoimagen y satisfacción profesional”.

Tesis: Evaluación por competencias para el mejoramiento de las destrezas en los estudiantes del bachillerato técnico del Instituto Tecnológico Superior Dr. Enrique Noboa Arizaga en la ciudad de la Troncal periodo 2010 – 2011, presentada por Papiloa David Wilmer Omar, para obtener el grado académico de Magíster en Gerencia Educativa. Entre las conclusiones se puede señalar:

“Las competencias básicas y los enunciados del currículo que se desarrollan en el bachillerato técnico, no son conocidos por todos los docentes. La institución cuenta con profesores que tienen títulos de pregrado y postgrado, situación que ayuda a la implementación de la evaluación por competencias, especialmente porque en su mayoría los títulos tienen relación con el bachillerato técnico en cada área”.

En estas conclusiones resalta la necesidad de que los docentes conozcan las competencias así como los enunciados del currículo, del mismo modo que pone de manifiesto la capacitación en el modelo de competencias. La investigación que se desea ejecutar, tiene que ver además con la actitud que asumen los docentes.

2.2. BASES TEÓRICAS

2.2.1. El contexto

La investigación que se realiza se ubica dentro de un modelo educativo basado en competencias, en el que se consideran fundamentos filosófico, psicopedagógico, epistemológico y didáctico (UISEK, 2011, p. 32, 44).

2.2.1.1. Fundamento filosófico

Se reconoce que el estudiante basadrino tiene un excelente potencial que debe ser desarrollado a través de un proceso de formación de calidad que le permita lograr las competencias que le exige una sociedad competitiva. En esta perspectiva se debe considerar los siguientes principios filosóficos fundamentales para tal fin:

- La formación profesional se debe orientar al desarrollo integral de los estudiantes en sus dimensiones del saber, hacer y ser, con la búsqueda constante de la verdad y la apertura reflexiva y crítica a todas las corrientes del pensamiento universal.
- Se debe propender al logro de una formación de excelencia con la praxis de una cultura de la calidad.

- El desarrollo de la cátedra se debe orientar a la formación consciente, participativa y crítica con libertad académica y rigor científico, que comprenda los derechos fundamentales del ser humano y de la sociedad.
- Es imprescindible la reflexión sobre la necesidad de la conservación, defensa y cuidado del medio ambiente y el racional aprovechamiento de los recursos naturales.
- Se debe fortalecer el cultivo de valores morales de toda índole y en toda su extensión para que coadyuven a la mejora continua de la condición humana en el mundo.
- Básicamente profundizar la práctica de los valores fundamentales: libertad, bienestar, igualdad, justicia, cooperación e integración en el contexto de la responsabilidad, la honestidad a toda prueba, la imaginación creadora, el espíritu democrático, la solidaridad y la solución de los problemas mediante el diálogo y la razón, y prepararse para combatir la corrupción.

2.2.1.2. Fundamento psicopedagógico

La exigencia en la educación actual requiere romper el paradigma tradicional donde prima la trasmisión del conocimiento. El estudiante

necesita interactuar para construir su aprendizaje y alcanzar las competencias programadas en su formación profesional. Por lo tanto el estudiante es considerado como un ser autónomo y autorregulado, con las capacidades para la búsqueda activa y constructiva del aprendizaje significativo.

En este sentido el estudiante debe estar en condiciones de:

- “Aprender a aprender”, es decir, desarrollar habilidades, destrezas necesarias y pertinentes, que le capaciten para organizar el propio aprendizaje, aprendizaje autorregulado.
- “Aprender a ser”. Significa que el estudiante debe desarrollar los valores que demanda la construcción de sociedad en el siglo XXI; un ser integrado e integral, autónomo con elevada autoestima, reflexivo, crítico, solidario y respetuoso de la diversidad.
- “Aprender a hacer”. La práctica debe ser la aplicación del conocimiento y los estudiantes deben ser conscientes de la utilidad de los conocimientos que adquieren. En este sentido, tienen especial importancia tanto los procedimientos por los que se adquieren los conocimientos como el desarrollo de destrezas y

habilidades para resolver situaciones cotidianas, resolver problemas, asumir nuevas formas de hacer las cosas.

- “Aprender a convivir, aprender a vivir juntos”. Los estudiantes desarrollarán valores tales como: responsabilidad, tolerancia, honestidad, cooperación, compromiso, humanismo y respeto a la diversidad, así como el trabajo en equipo.

2.2.1.3. Fundamento epistemológico

Se considera que el conocimiento debe ser visto como un hecho práctico, social e histórico, producto de la actividad del ser humano en el trabajo en relación activa con la naturaleza y la sociedad, producto del método científico. Por esta razón en la formación profesional:

- El conocimiento es un proceso en construcción y transformación permanente en el que el estudiante es responsable de su propio aprendizaje.
- Los docentes deben promover en los estudiantes el desarrollo de habilidades investigativas, mediante procesos de búsqueda, selección, análisis y evaluación de la información, asumiendo un

papel más activo en la construcción de sus propios conocimientos.

- Los estudiantes son sujetos activos de sus aprendizajes, a través de actividades que les permitan exponer e intercambiar ideas, aportaciones, opiniones y experiencias con sus compañeros hacia el desarrollo de habilidades y destrezas en el mundo de las competencias.
- El estudiante organiza los conocimientos en forma secuencial, coherente e integrada con su entorno, para intervenir profesionalmente en la formación de competencias a través de módulos con actividades para trabajar en proyectos, estudiar casos y proponer soluciones a problemas de la sociedad.
- Los docentes orientan la selección de los contenidos, organizándolos y considerándolos como información útil que se comparte con el estudiante y no como datos que deben ser memorizados y repetidos en forma mecánica e independiente de la realidad.
- Que se reconozca a los fundamentos epistemológicos y el método del conocimiento científico como el principal soporte teórico del aprendizaje.

2.2.1.4. Fundamento didáctico

La propuesta didáctica del modelo educativo en el que se basa la investigación se fundamenta en una estrategia metodológica centrada en el aprendizaje más que en la enseñanza, en la que se debe motivar el aprendizaje como un agente de éxito del proceso, por lo tanto se establece que:

- El estudiante es el centro de la acción formativa, para convertirlo en un profesional activo que se responsabilice de su propio aprendizaje; es él quien construye el conocimiento en consecuencia nadie puede ni debe sustituirle en esa actividad.
- El docente se convierte en un facilitador, en un guía del proceso formador, puesto que su responsabilidad no debe limitarse únicamente a crear las condiciones óptimas para que el estudiante despliegue una actividad mental constructiva rica y diversa, sino que ha de orientar, además, esta actividad a que la construcción del estudiante se acerque de forma progresiva a lo que significan y representan los contenidos.
- La planificación del aprendizaje se debe realizar sobre la base de las competencias profesionales planteadas, para el desempeño

laboral y a la generación de aprendizajes aplicables a la solución de problemas, privilegiando el desarrollo y utilización de estrategias de investigación y descubrimiento, así como de planificación y control de la propia actividad.

- Se debe usar los medios y recursos didácticos en el aprendizaje para objetivar la teoría y concretar el aprendizaje; y permita estimular la creatividad cognoscitiva como forma de desarrollar las destrezas, habilidades y actitudes del estudiante.
- Se debe considerar a las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC's) como herramientas y medios de aprendizaje, que contribuyan al proceso de formación.
- El docente debe aplicar la evaluación como parte del proceso de formación, bajo una concepción de evaluar el avance del proceso en términos de resultados de aprendizaje alcanzados, de forma que se pueda corregir oportunamente cualquier desviación encontrada, puesto que el objetivo del proceso de formación es que el estudiante adquiera conocimiento, domine la habilidad y se forme en valores.

2.2.2 Conceptos básicos

Para abordar con propiedad el tema de la actitud docente frente a la evaluación de los aprendizajes por competencias en la formación profesional se debe desarrollar algunos conceptos básicos como: formación profesional, competencias, sus clases y los enfoques sobre la naturaleza de las competencias.

2.2.2.1 La formación profesional

La formación profesional es un proceso de integración de saberes para el ejercicio de una profesión. Este proceso se brinda en las universidades del país. Una de las finalidades de estas instituciones es precisamente la formación profesional de calidad, asegurando la idoneidad de los profesionales que se insertarán en el mundo laboral para el desarrollo de la comunidad.

Según Causo, I. (2004, p.18) “La calidad de la formación profesional es de gran importancia para el desempeño ocupacional. Por esta razón exige el logro de competencias lingüísticas específicas para el ejercicio profesional, para el uso de tecnologías, para integrarse en equipos de trabajo, en el diario quehacer de la profesión”. Es decir que la

formación profesional debe obedecer a un perfil en función a la naturaleza de la ocupación en la que se va a desenvolver.

La formación profesional, tiene como actores principales a los alumnos y docentes. En este caso importa los docentes y su actitud frente a la evaluación por competencias, que deben alcanzar los estudiantes en su proceso de formación.

2.2.2.2. Las Competencias

De acuerdo con la definición oficial de la Comisión Europea, competencia es la capacidad demostrada de utilizar conocimientos y destrezas. El conocimiento es el resultado de la asimilación de información que tiene lugar en el proceso de aprendizaje (Feíto, A. R. 2008).

El concepto competencia contiene teóricamente los insumos para la formación y desarrollo de capacidades humanas, al entenderlas como particularidades psicológicas individuales de la personalidad, que son condiciones para realizar con éxito una actividad dada y revelan las

diferencias en el dominio de los conocimientos, habilidades y hábitos necesarios para ello.

Capacidad productiva de un individuo que se define y mide en términos de desempeño en un determinado contexto laboral, y refleja los conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes necesarias para la realización de un trabajo (OEI, "s.f").

El concepto de competencia tal como se entiende en la educación resulta de las nuevas teorías cognoscitivas, básicamente, significa saberes de ejecución. Puesto que todo conocer implica un saber, entonces, es posible decir que son recíprocos, competencia y saber: saber pensar, saber interpretar, saber desempeñarse y saber actuar en diferentes escenarios.

A partir de las teorías del lenguaje, instaura el concepto y define competencias como la capacidad y disposición para el desempeño y para la interpretación. La educación basada en competencias se centra en las necesidades, estilos de aprendizaje y potencialidades individuales para que el alumno llegue a utilizar con pericia las habilidades señaladas para el mundo laboral. (Argudín, Y. 2010).

Se pueden definir las Competencias Laborales como: el conjunto de comportamientos observables, medibles y cuantificables, relacionados con un desempeño efectivo en un trabajo y organización dados en una situación personal y social determinada, en que se despliegan los conocimientos, la convivencia, los valores y habilidades, que permiten resolver los problemas profesionales de forma autónoma y flexible, colaborar en el entorno profesional y en la organización del trabajo. (Rodríguez, A. s.f).

Las competencias son un conjunto de conocimientos, habilidades y valores que convergen y permiten llevar a cabo un desempeño de manera eficaz, es decir, que el alumno logre de manera eficiente y obtenga el efecto deseado en el tiempo estipulado y utilizando los mejores métodos y recursos para su realización.

El término Competencias se refiere a las operaciones mentales, cognitivas, socio-afectivas, psicomotoras y actitudinales que se necesitan para el ejercicio profesional (Schmidt, M. 2006).

De ahí que una de las definiciones de competencia que mayor aceptación encuentra en el ámbito de la Educación Superior sea la siguiente:

“La combinación integrada de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que se ponen en acción para un desempeño adecuado en un contexto dado (Saber actuar movilizand o todos los recursos)”.

2.2.2.3. Clasificación de las competencias

Operativamente se considera la siguiente clasificación de las competencias:

a) Competencias básicas o instrumentales

Estas competencias están enfocadas a la comprensión y resolución de problemas cotidianos y permiten posteriormente el desempeño personal. Estas competencias pertenecen a la comunicación oral, escrita, lectura, cálculo y generalmente se adquieren en la formación básica general.

b) Competencias transversales

Estas competencias se relacionan con capacidades, atributos, actuaciones y actitudes amplias, son transversales a distintos ámbitos profesionales. En esta categoría se puede citar a la capacidad para trabajar en equipo, saber planificar, negociar, investigar, etc.

c) Competencias académicas

Estas competencias están relacionadas a capacidades requeridas para el trabajo disciplinar de orden superior, son saberes propios de la epistemología, por ejemplo el pensamiento matemático, sociológico, físico, histórico. Requieren un desarrollo más complejo del pensamiento que el que supone un saber específico, un hecho aislado, aunque este tipo de saberes es parte necesaria de las competencias académicas. (Díaz Ángel, 2006, p. 7-36).

d) Competencias específicas, técnicas o especializadas.

Estas competencias se relacionan con aspectos técnicos directamente vinculados con la ocupación y las competencias específicas de una determinada área de estudios, que no son tan fácilmente transferibles a otros contextos laborales o académicos. Entre ellas se

puede encontrar la operación de maquinarias especializadas, formulación de proyectos de infraestructura, elaboración de mapas cartográficos, interpretación de variables climáticas. (García San Pedro, 2010, p. 44).

e) Meta-competencias

Son competencias genéricas de alto nivel y alto componente cognitivo, que comprenden a otras competencias y que parecen favorecerlas, mejorarlas o posibilitar la adquisición de nuevas competencias.

Generalmente se basan en la introspección, la metacognición, la autoevaluación, el análisis de problemas, la creatividad y el autodesarrollo. (García San Pedro, 2010, p. 44).

2.2.2.4. Enfoques sobre la naturaleza de las competencias

Son cinco los principales enfoques sobre la naturaleza de las competencias.

a) Enfoques tradicionales.

García San Pedro (2010) cita a Mertens (1996) que establece una clasificación de tres modelos de aproximación a la naturaleza de las competencias: Conductista, funcional y constructivista.

La definición de competencia, según la **concepción conductista**, es tan amplia que todo puede ser abarcado en ella y afirma que existe poca claridad en la distinción entre competencias mínimas y efectivas, en consecuencia, puede ser simplemente una cuestión de matiz.

La **concepción funcional** sostiene que el valor de la competencia radica en los aportes explicativos a partir de las comparaciones que establece. Toma en cuenta factores como habilidades, conocimientos y aptitudes para la solución de problemas.

La **concepción constructivista** por su parte, es el que puede aportar más elementos para una visión integrada de las competencias en el ámbito universitario, al concebir a la competencia como una construcción colectiva y verla como el producto de sucesivos aprendizajes del estudiante.

b) Enfoque holístico.

Bowden y otros (2000), Gonczi, Hager y Oliver (1990) representan la visión integrativa en transición a la perspectiva holística. Este enfoque considera el conocimiento en contexto y en relación a la actuación, al desempeño, pero no llega a superar la perspectiva individual externa. No tiene en cuenta las experiencias previas y conocimientos del estudiante.

c) Enfoque holístico-reflexivo con énfasis en los resultados.

Cheetaham y Chivers (1996, 1998) y Schön (1983) plantean un enfoque comprensivo y holístico que combinan los aportes de los modelos previos con la reflexión – la competencia por excelencia de Schön- Toma en cuenta a las condiciones físicas, culturales y sociales que rodean al individuo en el contexto de trabajo.

d) Enfoque fenomenográfico-interpretativo.

En el ámbito educativo, el referente de Sandberg (2000) es Schön (1983) quien critica que en las universidades se asume un modelo racionalista que alimenta la desatención a las competencias prácticas y a la dimensión de la profesión como arte. Cheetham y Chivers (1996, 1998) retoman la tesis de Schön en su modelo de desarrollo del practicante

reflexivo y competente. Busca una comprensión más holística e integral de la competencia, capaz de superar visiones reduccionistas.

e) Enfoque relacional-interpretativo

Velde (1999), Dall’Alba y Sadberg (1996) precisan que la concepción de competencias en el lugar de trabajo es vital, puesto que tanto puede limitar el aprendizaje a la ejecución de tareas aisladas, como extenderlo hacia una aproximación más holística, relacional e interpretativa. La autenticidad de la actividad y sus circunstancias favorecen el desarrollo del conocimiento y su transferencia (Billet, 1995, p.91, citado por Velde 1999, p. 444).

Es evidente que los autores tratan de resaltar a la competencia como un logro de aprendizaje a ser alcanzado.

2.2.2.5. La formación profesional por competencias

La formación profesional constituye un proceso pedagógico, económico y social cuya finalidad es certificar a una persona en el desempeño en un área de conocimiento en la sociedad. Es pedagógico porque obedece a un proceso enseñanza aprendizaje, planificado en el

que docentes y estudiantes participan voluntariamente, con fines definidos. Es económico, porque la formación profesional está dirigida a integrar la demanda laboral de las empresas que funcionan dentro de una sociedad, y es social, porque su fin supremo es lograr la calidad de vida.

Barraza (2006) en su publicación, "Formación profesional por competencias: Una perspectiva crítica", presenta la siguiente cita: "En el mundo impera una tendencia en la formación profesional: la formación por competencias" (Cejas, 2004, p. 1), sin embargo, su implementación no ha resultado tan inmediata como se quisiera y su desarrollo ha discurrido entre la crítica contumaz y el triunfalismo ingenuo.

De igual modo expone que "El debate sobre el significado, alcance y limitaciones de este nuevo enfoque ha sido y sigue siendo vivo e intenso" (Centro de Investigación y Documentación sobre problemas de la Economía, el Empleo y las Cualificaciones profesionales <<CIDEC>>, 2004; p.24), algunos autores (v. gr. Morfín, 2000 y Tejada, 2005) consideran que el concepto de competencia ha permitido superar modelos formativos precedentes, mientras que otros consideran que el enfoque por competencias es positivista, reduccionista, conservador y

carece de base teórica. (Prestón y Walker, citados por Gonczi y Athanasau, 2000).

A. Enfoques de la formación por competencias

Barraza (2006), en su trabajo asume una postura crítica al considerar que este enfoque presenta un carácter pragmático que le viene dado por dos razones: su origen mismo y la concepción de formación presente en la empresa. Con relación al origen mismo se puede afirmar que:

Es a partir del auge de los modelos de desarrollo de la globalización cultural y la apertura económica que el término (competencia) toma fuerza en las políticas educativas, máxime para definir lo que se espera de la formación de los individuos para asumir los nuevos tipos de organización del trabajo y la inserción laboral. (Ruiz, 2005, p.3).

La subordinación de este enfoque a fines eminentemente empresariales no ha podido ser superada a pesar de la pretensión, en el ámbito discursivo, de algunos autores que plantean fines más amplios como la ciudadanía, el desarrollo personal, etc.

Por otra parte, la manera en que es concebida la formación en el ámbito empresarial, tiene ese carácter pragmático, ya que “la búsqueda de eficacia se revela como algo prioritario y se habla de ingeniería de la formación como conjunto coordinado de acciones para concebir, realizar y evaluar proyectos optimizando los costes de concepción y de gestión” (Moreno, 2005, p.2-3). Este énfasis, en la práctica, en el utilitarismo y en la inmediatez ha permeado todo el discurso del enfoque de competencias como se manifiesta en las siguientes citas:

“Lo importante es que el valor que se atribuye a los conocimientos, no es poseerlos sino hacer uso de ello”. (CIDEC, 2004, p.26).

“El propósito básico de la formación profesional por competencias es ayudar al participante a lograr las conductas requeridas o las competencias necesarias para tener éxito en el trabajo” (Instituto Salvadoreño de Formación Profesional <<INSAFORP>>, 2001, p. 11).

Una noción de competencia en la que se privilegia el desempeño, entendido como la expresión concreta de los recursos que pone en juego el individuo cuando lleva a cabo una actividad, y que pone énfasis en el uso o manejo que el sujeto debe hacer de lo que sabe, no del conocimiento aislado, en condiciones en las que el desempeño sea relevante. (Malpica, 2000, p. 133).

Más adelante señala que estas citas son solamente un ejemplo de cómo el discurso del enfoque de formación de competencias se mueve esencialmente, no exclusivamente, en lo práctico, lo utilitario y lo inmediato, esto es, posee un carácter pragmático, el cual favorece una racionalidad de tipo instrumental. Habermas (1993) distingue dos tipos de acciones susceptibles de racionalización: la acción orientada al éxito y la acción orientada al entendimiento.

La acción orientada al éxito o con arreglo a fines es en la que el actor se orienta exclusivamente por la consecución o logro de su objetivo global y somete a cálculo todas las demás consecuencias de la acción, considerándolas, simplemente, como condiciones secundarias del éxito al que aspira. “El éxito viene definido por la ocurrencia de un estado en el mundo, que en una situación dada puede ser causalmente producido mediante acción u omisión intencionadas” (Habermas, 1993, p.384).

B. Tipos de acción de la formación profesional

Este tipo de acción se divide a su vez en dos: la acción instrumental y la acción estratégica.

Una acción orientada al éxito se denomina instrumental cuando se considera bajo el aspecto de la observancia, o cumplimiento, de reglas técnicas de acción que descansan en un saber empírico y cuya eficacia de intervención se evalúa en un estado físico u objetivo. La racionalidad que subyace a este tipo de acción se le denomina racionalidad instrumental.

Estas características de la racionalidad instrumental explican por que la mayor parte del discurso que existe sobre el enfoque de formación profesional por competencias es de carácter prescriptivo y enfatiza los procedimientos y técnicas, sin olvidar su insistencia en el desempeño y la evidencia del mismo.

A manera de cierre, y en consonancia con la línea argumentativa desarrollada en los párrafos anteriores, se puede afirmar que la prevalencia del enfoque por competencias en la formación profesional conduce a una racionalidad instrumental que enfatiza la tecnificación de la realidad social y educativa.

2.2.3. Evaluación basada en competencias: conceptualización y caracterización.

La evaluación se constituye en una de las funciones del docente y le permite decidir quien ha logrado o no las competencias programadas. El tema necesita de precisar el concepto de evaluación y sus caracterizaciones dentro del proceso de formación profesional.

2.2.3.1. La evaluación

El concepto de evaluación ha evolucionado significativamente, de una práctica evaluativa centrada en la enseñanza y situada como acto final, a un elemento intrínseco, esencial y acto procesal del hecho de aprender. Este nuevo paradigma de la evaluación propone que “la evaluación de los aprendizajes es un proceso constante de producción de información para la toma de decisiones, sobre la mejora de la calidad de la educación en un contexto humano social, mediante sus funciones diagnóstica, formativa y sumativa” (Segura, 2009, p.1).

La evaluación comprende un todo integral de los resultados del aprendizaje, cobrando un papel protagónico la evaluación formativa, cualitativa y procesal o continua, cuya finalidad es la consecución de la

calidad de los aprendizajes mismos. Es oportuno recalcar, que la simple evaluación cuantitativa o medición de los aprendizajes (asignación de una calificación a los saberes del estudiante) y empleada en otros enfoques, es totalmente insuficiente para los efectos de promover resultados auténticos de aprendizaje.

Es por tanto necesario en el desarrollo de esta propuesta, la utilización de una diversidad de técnicas e instrumentos de evaluaciones plurales y multidireccionales, con capacidad para obtener información más objetiva sobre los variados tipos de atributos que componen las competencias.

Para ampliar lo expuesto, Argudín (2006, p. 67) detalla la evaluación como medio de aprendizaje:

- “En la educación en competencias, la evaluación debe ser una experiencia integradora de desarrollo, que permita al estudiante ampliar sus propias fortalezas.
- Es necesario que los procesos de evaluación sean parte integral del currículum que asegure a los alumnos una guía apropiada que permita mejorar la experiencia y su desarrollo.

- La evaluación se incorpora al currículum de dos maneras: la evaluación como medio del aprendizaje del estudiante y la evaluación de los programas de la institución.
- Se trata de un proceso de múltiples dimensiones. Es una parte integral del aprendizaje, que implica observar y juzgar el desempeño de cada uno de los elementos basándose en criterios objetivos, en la autoevaluación y la retroalimentación del estudiante y del profesor.
- Se utiliza para confirmar los logros del alumno y para proporcionarle retroalimentación de manera que puedan mejorar tanto el alumno como el profesor.
- Cada evaluación involucra un proceso que proporciona retroalimentación significativa.
- Permite comparar el desempeño con los criterios que lo califican y emitir juicios basados en la comprobación del modo en que los alumnos se benefician del currículum”.

2.2.3.2. El aprendizaje significativo

Un concepto que ha cobrado interés a la luz de estas teorías es el término de *aprendizaje significativo*. Al respecto, Klingler y Vadillo (2000, p.190) describen:

“Corresponde a las experiencias e intereses de los alumnos. El aprendizaje nuevo se relaciona con la información ya existente en sus estructuras cognitivas”.

“Este aprendizaje consiste en asimilar uno mismo lo aprendido, hacerlo propio (...). Cuando el aprendizaje tiene significado para la persona, se integra a ella, por lo tanto no se olvida y puede aplicarse prácticamente a la vida diaria (...). Este tipo de aprendizaje siempre implica un contenido afectivo (...) el ser humano es una unidad indivisible que debe funcionar en forma integral”.

(González, 1991, p. 67).

Es por tanto necesario que el estudiante aprenda a valorar y tomar conciencia desde una perspectiva objetiva y válida, la conformación de su propio aprendizaje. Esto significa que, el reto de la enseñanza es plantear la evaluación de los aprendizajes de manera congruente con las teorías que acuñan este concepto.

2.2.3.3. La evaluación por competencias

“La evaluación (...) por competencias es un proceso de retroalimentación, determinación de idoneidad y certificación de los aprendizajes de los estudiantes de acuerdo con las competencias de referencia, mediante el análisis del desempeño de las personas en tareas y problemas pertinentes”. (Zavala, M. 2003).

Evidentemente este enfoque genera importantes cambios en la evaluación tradicional, pues en él, los estudiantes deben tener mucha claridad del para qué, para quién, por qué y cómo es la evaluación, o si no está no va a tener la significación necesaria para contribuir a formar profesionales idóneos. Es así como la evaluación debe plantearse mediante tareas y problemas lo más reales posibles que impliquen curiosidad y reto.

A. La planificación en la evaluación por competencias

Todo proceso de evaluación debe ser un proceso planificado, en función a las normas y principios del enfoque que se tome, en este caso por competencias.

La evaluación de las competencias, en las asignaturas, se planea con base en el siguiente esquema orientador:

- Se construyen las matrices de evaluación de los productos definidos para una determinada asignatura, con respecto a las competencias.
- Se planea cómo será la evaluación de diagnóstico, la evaluación continua y la evaluación de promoción (evaluación final).
- Se determina cómo se llevará a cabo la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación de los aprendizajes de los estudiantes.
- Se articulan procesos de evaluación a las estrategias didácticas.
- Se planean con detalle las estrategias propias del proceso de evaluación, cómo serán: cuándo, con qué recursos, etc.
- Se elaboran instrumentos de observación, de chequeo y de registro de aprendizajes.

B. La evaluación por competencias y el desempeño

“Una de las razones para la consolidación de la evaluación por competencias, es que privilegia el desempeño del estudiante ante

actividades reales o simuladas propias del contexto, más que en actividades enfocadas a los contenidos académicos como es el caso de la evaluación tradicional”. (Magalys Ruiz. 2008, p. 2).

No obstante, la evaluación por competencias también analiza los contenidos teóricos, pero lo hace teniendo como base el desempeño, es decir, la actuación ante actividades y problemas. En general deben buscarse estrategias de evaluación que tengan como base al desempeño, por ejemplo, la realización de proyectos, demostraciones clínicas, análisis de casos contextualizados, se trata de estrategias que permitan evidenciar y valorar integralmente las competencias particulares y genéricas,

2.2.4. Actitud docente frente a la evaluación.

Siendo la formación profesional un hecho social, sus componentes humanos: estudiante y docente, tienden a asumir una posición dentro de su desarrollo, Por tal razón se abordan algunos conceptos como: actitud y actitud docente.

2.2.4.1. La actitud

“La actitud es la disposición de ánimo expresada por las personas, de manera bondadosa, pacífica o amenazadora, entre otras alternativas, y que se clasifica, de manera general, en positiva o negativa” (Presenda. J. 2013). Las personas manifiestan expectativas, pensamientos y sentimientos, frente a una situación o sujeto, y provoca en ellos respuestas que pueden ser positivas o negativas.

2.2.4.2. La actitud docente

En el ámbito educativo, las actitudes determinan la motivación para enseñar y para aprender; entre más ameno sea el proceso, mejores resultados de aprendizaje podremos obtener. La efectividad del aprendizaje en el estudiante depende de la actitud del maestro para establecer una relación de respeto y confianza con él, que motive su aprendizaje.

Las actitudes positivas del docente se expresan en el momento de establecer contacto con otras personas; se manifiestan dentro de cada una de las actividades humanas; generan ambientes de convivencia positivos o negativos, lo cual se convierte en factor para el nivel de

rendimiento de una persona al realizar una actividad, tanto física como mental, tanto fuera como dentro del aula o la Institución Educativa.

2.2.4.3. Los componentes de las actitudes

Según Susana Souza y Marco Elia (1999), actitud significa la tendencia individual dominante para reaccionar favorablemente o desfavorablemente frente a un objeto (persona o grupo de personas, instituciones o eventos).

Las actitudes pueden ser positivas (valores) o negativas (prejuizadas). Se distinguen y estudian tres componentes entre las reacciones:

- a) El componente cognitivo que es el conocimiento de un objeto. exacto o no,
- b) El componente afectivo: sentimientos alrededor del objeto; y
- c) El componente conativo o comportamental que es una reacción en torno al objeto.

Para los autores del presente escrito, en la mayoría de las situaciones, intervienen los tres componentes, de manera concomitante a

fin de dar forma a la actitud adoptada por los docentes en clase, para una interacción directa e indirecta entre la sociedad, la institución educativa y los docentes. Es importante promover las preguntas sobre cómo la sociedad percibe esa necesidad de cambio y cuáles son sus demandas, sobre lo que es considerado como moderno y como estas convicciones influyen la visión y el comportamiento de los profesores en la institución educativa.

2.3. Definición de términos

Actitud docente

Es la disposición de ánimo expresada por los docentes, de manera adecuada, pacífica o amenazadora, entre otras alternativas, y que se clasifica, de manera general, en positiva o negativa, frente a la actividad institucional o académica en su relación con sus estudiantes, con sus pares o con la autoridad.

Evaluación de aprendizajes por competencias.

La evaluación de aprendizajes por competencias es un proceso de retroalimentación, de determinación de idoneidad y certificación de los aprendizajes de los estudiantes de acuerdo con las competencias de

referencia, mediante el análisis del desempeño de las personas en tareas y problemas pertinentes a su formación profesional.

Actitud docente frente a la evaluación de los aprendizajes por competencias

Es la disposición de ánimo que presenta el docente frente al proceso que implica la evaluación del aprendizaje por competencias; a las acciones de retroalimentación, determinación de idoneidad y certificación de los aprendizajes que requieren las competencias a lograr.

Aprendizaje por competencias

El aprendizaje por competencias es un proceso que parte del establecimiento de las competencias a lograr según las exigencias del medio.

Estas competencias pueden ser genéricas o transversales (instrumentales, interpersonales y sistémicas) necesarias y las competencias específicas (propias de cada profesión) con el propósito de capacitar al estudiante sobre los conocimientos científicos y técnicos, su capacidad de aplicarlos en contextos diversos y complejos, integrándolos

con sus propias actitudes y valores en un modo propio de actuar personal y profesionalmente, para el desempeño de una profesión. El aprendizaje por competencias requiere necesariamente partir de un perfil académico-profesional que recoja los conocimientos y competencias que deben desarrollar los estudiantes.

Formación profesional por competencias

La formación por competencias supone una integración de saberes, relacionados con funciones y tareas profesionales a realizar o desarrollar en las situaciones de trabajo. Únicamente de esa integración surgirá la competencia de acción profesional.

En esta integración de saberes intervendrá: una competencia técnica (saber) en la que se domine como experto las tareas y contenidos de su ámbito de trabajo, y los conocimientos y destrezas necesarios para ello; una competencia metodológica (saber hacer): que supone saber reaccionar, aplicando el procedimiento adecuado a las tareas encomendadas y a las irregularidades que se presenten, encontrando de forma independiente vías de solución y transfiriendo, adecuadamente, las experiencias adquiridas a otros problemas de trabajo; una competencia social (saber ser): implica colaborar con otras personas de forma

comunicativa y constructiva, mostrando un comportamiento, orientado al grupo y favoreciendo el entendimiento interpersonal; una competencia participativa (saber estar): conlleva a participar en la organización de su puesto de trabajo y de su entorno laboral, siendo capaz de organizar y decidir, estando dispuesto a aceptar responsabilidades.

Honestidad

La honestidad constituye una cualidad humana que consiste en comportarse y expresarse con sinceridad y coherencia, respetando y practicando los valores de la justicia y la verdad.

La honestidad no puede basarse en los propios deseos de las personas. Actuar en forma honesta requiere de un apego a la verdad que va más allá de las intenciones. Un hombre no puede actuar de acuerdo a sus propios intereses, obviando información, y ser considerado honesto.

En la docencia la honestidad está referida a la actuación con sinceridad y coherencia, respetando los valores de justicia, equidad y verdad, específicamente, en este caso, en la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes.

Integridad

Es la capacidad de la persona para actuar con probidad, en forma intachable en cuanto a una toma de decisión, en este caso de la evaluación de los estudiantes.

Confidencialidad

Es la condición de garantizar que la información pedagógica sólo esté al alcance de las personas autorizadas a conocerla implica confianza y seguridad recíproca entre dos o más individuos.

Diligencia

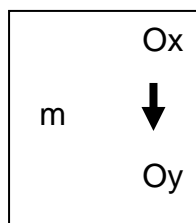
Se trata del nivel de competencia y cuidado especial en la ejecución o desempeño profesional que garantiza el cumplimiento de lo pactado con el principio general de buena fe en determinado campo profesional. Así en la docencia se traduce en la prontitud de entregar los resultados de una evaluación, luego de tomada la prueba.

CAPÍTULO III

MARCO METODOLÓGICO

3.1. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Se trata de una investigación no experimental con un diseño descriptivo, transversal, causal explicativo. Debido a que pretende explicar como influye la actitud del docente universitario frente a la evaluación por competencias en la formación profesional que se brinda en la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann de Tacna.



Donde:

M = Muestra.

Ox = Observaciones de la variable que influye.

↓ = La acción de influencia.

Oy = Observaciones en la variable influida.

3.2. CARACTERIZACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

3.2.1. Tipo de Estudio

Es una investigación descriptiva, transversal, causal-explicativa. Tiene por finalidad explicar la influencia de la actitud docente frente a la evaluación por competencias, en la formación profesional que se brinda en la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann.

3.2.2. Nivel de Investigación

Explicativo

3.3. POBLACIÓN Y MUESTRA DE ESTUDIO

3.3.1. Población

La población está conformada por 563 docentes nombrados y contratados, que laboran en las 7 Facultades de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann.

3.3.2. Muestra

La muestra está constituida por 240 docentes al +/- 5% de margen de error. Según Tabla de Fisher-Arkin-Coltón. La selección se

hizo por muestreo estratificado proporcional, correspondiendo un estrato a cada Facultad, según el siguiente detalle:

FACULTADES	POBLACIÓN DOCENTE	MUESTRA
FACULTAD DE INGENIERÍA	75	32
FACULTAD DE CIENCIAS JURÍDICAS Y EMPRESARIALES	72	31
FACULTAD DE CIENCIAS AGROPECUARIAS	70	30
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA SALUD	144	61
FACULTAD DE EDUCACIÓN, COMUNICACIÓN Y HUMANIDADES	104	44
FACULTAD DE CIENCIAS	38	16
FACULTAD DE INGENIERÍA CIVIL, ARQUITECTURA Y GEOTECNIA	60	26
TOTAL	563	240

Fuente: Elaboración propia

3.4. INSTRUMENTOS PARA LA RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN

Se elaboró una escala actitudinal para medir la actitud que presentan los docentes frente a la evaluación de los aprendizajes por competencias.

Se elaboró un cuestionario para medir la formación profesional que se brinda en la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann de Tacna según la percepción que tienen los docentes integrantes de la muestra.

3.5. PROCESAMIENTO Y ANÁLISIS DE DATOS

La escala actitudinal y el cuestionario se aplicaron simultáneamente a los docentes, en un solo cuadernillo. El investigador fue quien aplicó los instrumentos, por lo tanto la recopilación de la información fue personal y de primera fuente.

Para la presentación de los datos se trabajó con tablas y gráficas por indicador y por variable.

La interpretación se realizó teniendo en cuenta que son variables cualitativas, y se trabajó con porcentajes y comparaciones.

Para establecer la relación entre las variables del estudio se trabajó con el Chi cuadrado, utilizando como herramienta al Excel.

CAPÍTULO IV

RESULTADOS

4.1. DESCRIPCIÓN DEL TRABAJO DE CAMPO

Una vez aprobado el proyecto de investigación, se procedió a construir el fundamento teórico de la investigación, a validar los instrumentos de recolección de la información, a la recopilación de la misma, que por cierto, presentó ciertas limitaciones, pues todos los docentes no son asequibles.

Se debe señalar aquí, que hubo muchos docentes que apoyaron en la investigación, alcanzando sugerencias, que permitieron mejorar el trabajo. La recolección de la información se realizó entre los meses abril a junio.

4.2. DISEÑO DE PRESENTACIÓN DE LOS DATOS

Los datos, una vez procesados, se presentan en tablas y gráficos en el siguiente orden:

- Información sobre la actitud que presentan los docentes de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann frente a la evaluación de los aprendizajes por competencias en la formación profesional.
- Información sobre el nivel de formación profesional que presentan los estudiantes de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann de Tacna en el año 2014, según los docentes integrantes de la muestra.
- Prueba estadística de la relación existente entre la actitud que presentan los docentes y el nivel de aplicación de la evaluación de los aprendizajes por competencias en la formación profesional en la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann de Tacna en el año 2014.
- Discusión.

4.3. PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS

4.3.1. Información sobre la actitud que presentan los docentes de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann frente a la evaluación de los aprendizajes por competencias en la formación profesional.

- Interés por la evaluación
- Conocimiento técnico
- Voluntad de aplicación
- Concepción del aprendizaje
- Confiabilidad de la evaluación
- Validez de la evaluación

ESCALA

Actitud Activa

Actitud Indiferente

Actitud Pasiva

Tabla 1.

Interés por la evaluación de los aprendizajes por competencias que presentan los integrantes de la muestra.

CATEGORÍAS	f	%
Alto	24	10,00
Medio	155	64,58
Bajo	61	25,42
TOTAL	240	100,00

Fuente: Escala actitudinal aplicada a docentes de la UNJBG de Tacna.

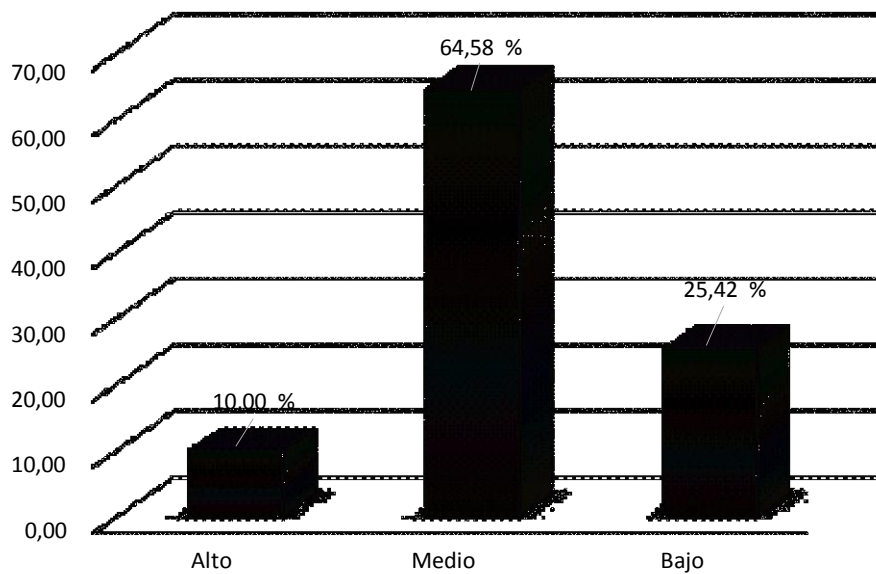


Figura 1: Interés por la evaluación de los aprendizajes por competencias que presentan los integrantes de la muestra.

Fuente: Tabla 1.

INTERPRETACIÓN

En la tabla 1, se presenta la información sobre el interés que presentan los docentes integrantes de la muestra por la evaluación de los aprendizajes por competencias. Así se puede apreciar que el 64,58 % de docentes de la muestra expresan un interés medio o moderado por la evaluación de los aprendizajes por competencias; el 25,42 % un interés bajo y sólo un 10,00 % un interés alto.

Tomando como base esta información se puede deducir que la mayoría de los docentes, que constituyen los 2/3 de los encuestados muestran un relativo interés en cuanto a la importancia, la planificación y la necesidad de evaluar por competencias a la formación profesional que se brinda a los estudiantes en la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann. El relativo interés expresado como interés medio, no concuerda con la misión institucional que declara “formar profesionales de alto nivel”.

Tabla 2.

Nivel de conocimiento técnico sobre la evaluación de los aprendizajes por competencias que presentan los integrantes de la muestra.

NIVEL	f	%
Nivel suficiente	141	58,75
Nivel insuficiente	99	41,25
TOTAL	240	100,00

Fuente: Escala actitudinal aplicada a docentes de la UNJBG de Tacna.

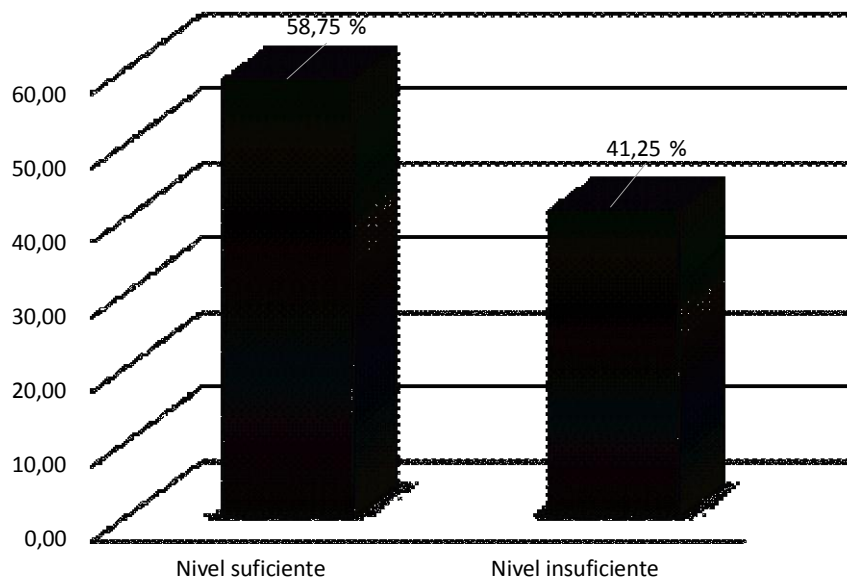


Figura 2: Nivel de conocimiento técnico sobre la evaluación de los aprendizajes por competencias que presentan los integrantes de la muestra.

Fuente: Tabla 2.

INTERPRETACIÓN

La tabla 2, da a conocer la información sobre el nivel de conocimiento técnico sobre evaluación de los aprendizajes por competencias, que presentan los docentes integrantes de la muestra. Se puede observar que el 58,75 % de docentes, integrantes de la muestra, presentan un nivel de conocimientos suficiente y el 41,25 %, insuficiente.

Es evidente, de acuerdo a esta información, que los docentes, en un porcentaje cercano a la mitad de los integrantes de la muestra, presentan un conocimiento técnico insuficiente sobre la evaluación de los aprendizajes por competencias, que los limita en sus apreciaciones sobre ella. Este hecho podría explicar en parte el grado de interés que presentan, sobre este tipo de evaluación para la formación profesional. Las unidades de la muestra presentan limitaciones para construir matrices de evaluación para sistematizar el control del aprendizaje en la formación profesional y, por lo tanto, se les hace difícil articular los procesos de evaluación con las estrategias didácticas que se emplea en el desarrollo de las asignaturas.

Tabla 3.

Voluntad de aplicación de la evaluación de aprendizajes por competencias que presentan los integrantes de la muestra.

CATEGORÍAS	f	%
Tiene Voluntad	122	50,83
No tiene voluntad	118	49,17
TOTAL	240	100,00

Fuente: Escala actitudinal aplicada a docentes de la UNJBG de Tacna.

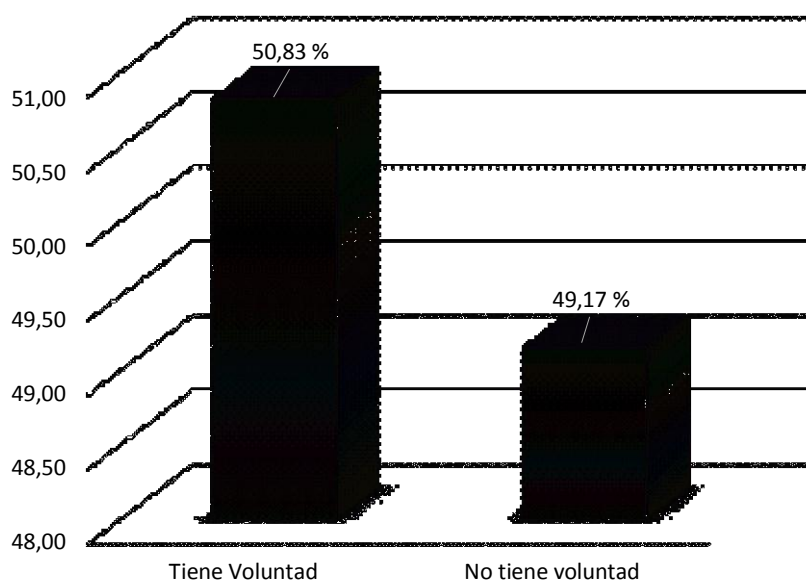


Figura 3: Voluntad de aplicación de la evaluación de aprendizajes por competencias que presentan los integrantes de la muestra.

Fuente: Tabla 3

INTERPRETACIÓN

En la Tabla 3, se aprecia la información sobre la voluntad de aplicación de la evaluación de aprendizajes por competencias, que presentan los docentes integrantes de la muestra. En ella se puede apreciar que el 50.83% de docentes sí tienen voluntad para aplicar la evaluación por competencias, mientras que el 49,17 % de ellos no la tienen.

La información presentada permite apreciar que se mantiene la tendencia, en el hecho que sólo la mitad de docentes integrantes de la muestra, tienen voluntad relativa, presentan un limitado deseo de mejorar la evaluación del aprendizaje de sus estudiantes o sistematizarla para evidenciar lo que saben y pueden hacer sus estudiantes en su formación profesional.

Esta voluntad de aplicación está muy ligada al conocimiento técnico (Tabla 2) que se tenga sobre la evaluación de los aprendizajes por competencias y al interés (Tabla 1) por mejorar el desempeño docente.

Tabla 4.

Concepción del aprendizaje por competencias que presentan los integrantes de la muestra.

CATEGORÍAS	f	%
Buena	61	25,42
Regular	89	37,08
Mala	90	37,50
TOTAL	240	100,00

Fuente: Escala actitudinal aplicada a docentes de la UNJBG de Tacna.

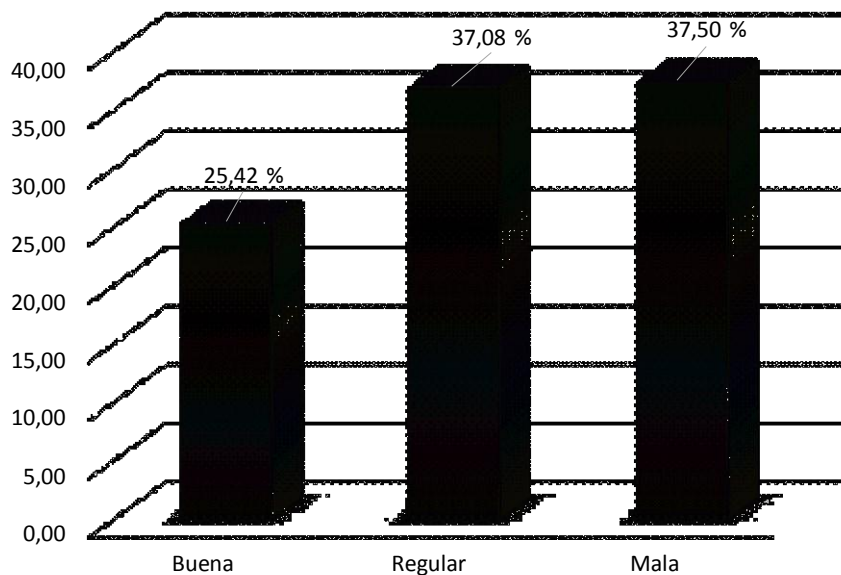


Figura 4: Concepción del aprendizaje por competencias que presentan los integrantes de la muestra.

Fuente: Tabla 4.

INTERPRETACIÓN

En la tabla 4, se da a conocer la información sobre la concepción del aprendizaje por competencias que presenta los docentes integrantes de la muestra. Así se puede apreciar que el 37,08 % de docentes tienen una concepción regular sobre el aprendizaje por competencias y un porcentaje similar una mala concepción de ella; y el 25,42 % una buena concepción de la misma.

Se puede considerar, en forma general, que los docentes de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann, tienen un visión moderada que podría calificarse de conformista y tradicional en un porcentaje significativo, sólo la cuarta parte de ellos demuestran tener una concepción buena del aprendizaje por competencias, es decir que la aceptan y la consideran como una necesidad para mejorar la formación profesional. Considerando que el aprendizaje debe ser evaluado de manera confiable dando prioridad al saber hacer del estudiante.

Tabla 5.

La confiabilidad de la evaluación de los aprendizajes por competencias según los integrantes de la muestra.

PRESENCIA	f	%
Buena confiabilidad	80	33,33
Mala confiabilidad	160	66,67
TOTAL	240	100,00

Fuente: Escala actitudinal aplicada a docentes de la UNJBG de Tacna.

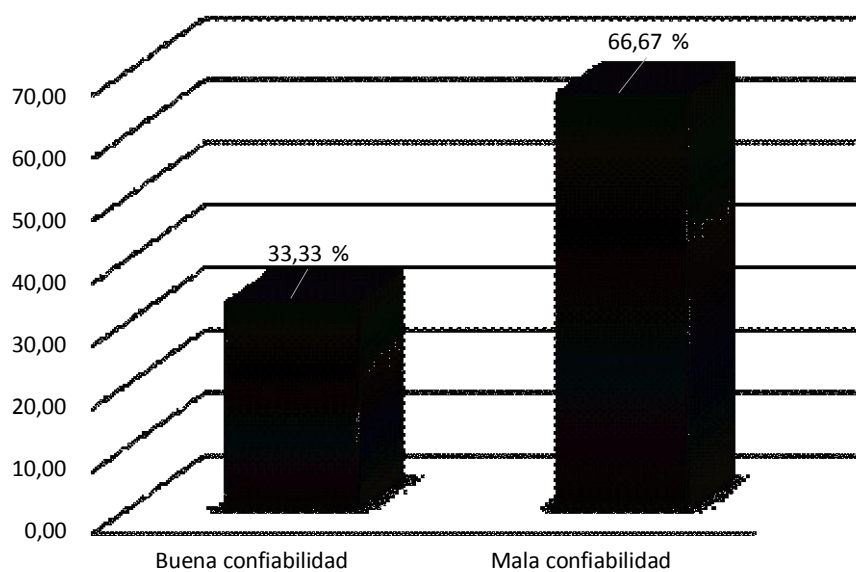


Figura 5: La confiabilidad de la evaluación de los aprendizajes por competencias según los integrantes de la muestra.

Fuente: Tabla 5.

INTERPRETACIÓN

La tabla 5, presenta la información sobre la confiabilidad de la evaluación de los aprendizajes por competencias según los docentes integrantes de la muestra. Se puede observar que el 66,67 % de docentes, considera que la confiabilidad es mala, y el 33,33 %, piensa que la evaluación de los aprendizajes por competencias tiene una buena confiabilidad.

Esta información permite establecer que el docente, tiene limitaciones en cuanto a la elaboración de instrumentos en función a la naturaleza del aprendizaje que se desea evaluar; por lo tanto su grado de confiabilidad no es el más adecuado y su validez es cuestionable. Por otro lado no consideran que la evaluación por competencias de la formación profesional sea confiable.

Tabla 6.

La validez de la evaluación de los aprendizajes por competencias según los integrantes de la muestra.

PRESENCIA	f	%
Alta	99	41,25
Baja	141	58,75
TOTAL	240	100,00

Fuente: Escala actitudinal aplicada a docentes de la UNJBG de Tacna.

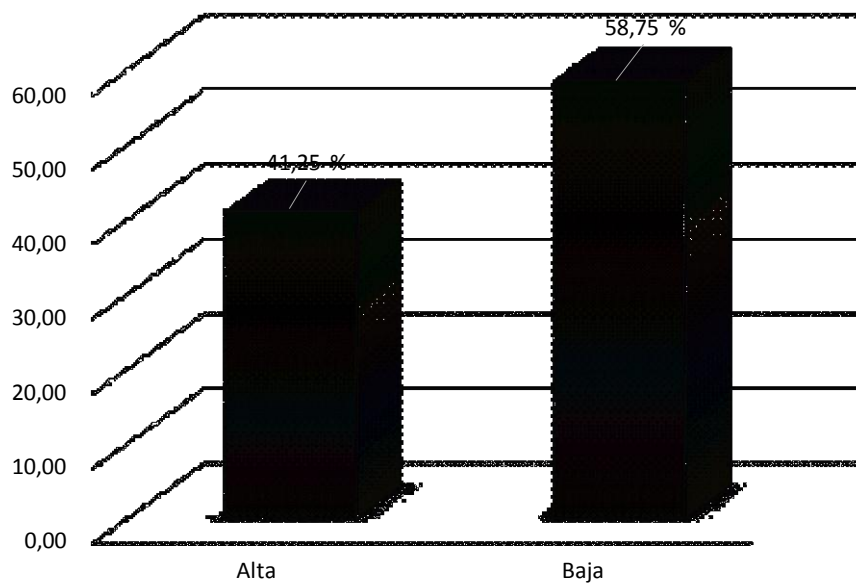


Figura 6: La validez de la evaluación de los aprendizajes por competencias según los integrantes de la muestra.

Fuente: Tabla 6.

INTERPRETACIÓN

En la Tabla 6, se aprecia la información sobre la validez de la evaluación de aprendizajes por competencias, según los docentes integrantes de la muestra. En ella se puede señalar que el 58,75 % le otorga una baja validez a la evaluación por competencias, mientras que el 41,25 % de ellos considera que sí la tiene.

La información presentada permite establecer que los docentes, en un porcentaje significativo, observan la validez de la evaluación por competencias ya que la consideran como una forma de evaluación no válida para calificar a la formación profesional con la objetividad necesaria y, por lo tanto, cuestionan la validez de este paradigma.

Tabla 7.

Actitud docente frente a la evaluación de los aprendizajes por competencias que presentan los integrantes de la muestra.

CATEGORÍAS	f	%
Actitud Activa	94	39,17
Actitud Indiferente	136	56,67
Actitud Pasiva	10	4,17
TOTAL	240	100,00

Fuente: Escala actitudinal aplicada a docentes de la UNJBG de Tacna.

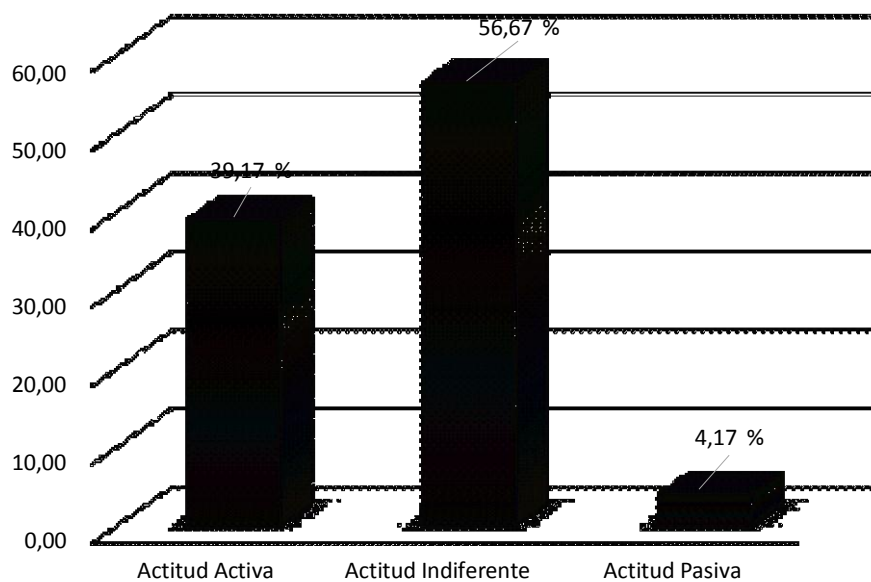


Figura 7: Actitud docente frente a la evaluación de los aprendizajes por competencias que presentan los integrantes de la muestra.

Fuente: Tabla 7.

INTERPRETACIÓN

La tabla 7, da a conocer la información sobre la actitud de los docentes de la muestra frente a la evaluación de los aprendizajes por competencias según los docentes integrantes de la muestra. Se puede ver que el 56,67 % de docentes presenta una actitud indiferente, el 39,17 % una actitud activa y tan sólo el 4,17 % una actitud pasiva, frente a la evaluación de los aprendizajes por competencias.

Con la información expuesta en las tablas anteriores, y la que se aprecia en el párrafo anterior, se puede ratificar la tendencia regular que presenta el docente de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann, en cuanto a la evaluación por competencias, considerando el interés presentado por la mayoría de docentes, el nivel de conocimientos inadecuados que presentan, sin voluntad de aplicación de esta forma de evaluación, con una concepción del aprendizaje tradicional, asistemático, con limitaciones para la construcción de instrumentos de evaluación confiables y válidos.

4.3.2. Información sobre el nivel de formación profesional que presentan los estudiantes de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann de Tacna en el año 2014, según los docentes integrantes de la muestra.

El nivel de formación profesional, se presenta a través del nivel de conocimientos que presentan los estudiantes en su formación profesional, su nivel de dominio de habilidades y de su formación en actitudes que requieren para la práctica profesional futura.

A continuación se presenta la información en el orden establecido.

4.3.2.1. Información sobre el nivel de conocimientos que presentan en su formación profesional los estudiantes de la Universidad Nacional Jorga Basadre Grohmann de Tacna en el año 2014, según los docentes integrantes de la muestra.

- **Cantidad de conocimientos**

Para trabajar este indicador se tomó en cuenta el desarrollo de los contenidos considerados en los sílabos, la evaluación de

la totalidad de los contenidos y la proporción de comprensión de los contenidos del curso.

- **Profundidad del conocimiento**

En este indicador además de la profundidad del conocimiento, se considerará la apreciación del análisis de los contenidos en la ejecución del curso y la capacidad para desarrollar casos.

- **Actualidad del conocimiento**

Aquí se considerará si se tiene en cuenta los cambios que han sufrido los conocimientos durante los últimos tiempos, la antigüedad de las fuentes de consulta, así como el desarrollo de ensayos y monografías sobre temas de actualidad.

Tabla 8.

Cantidad de conocimientos sobre su profesión que presentan los estudiantes según los docentes integrantes de la muestra.

NIVEL	f	%
Adecuado	146	60,83
Inadecuado	94	39,17
TOTAL	240	100,00

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de la UNJBG de Tacna.

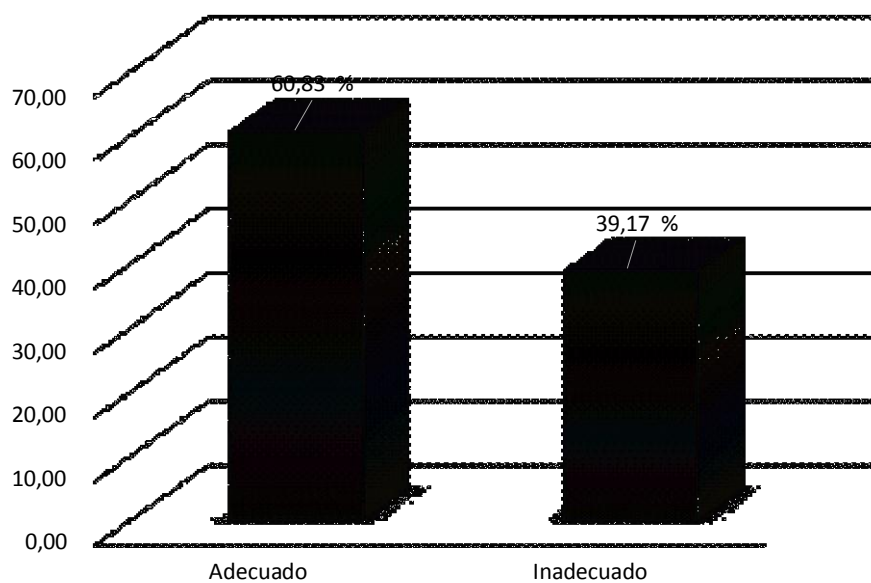


Figura 8: Cantidad de conocimientos sobre su profesión que presentan los estudiantes según los docentes integrantes de la muestra.

Fuente: Tabla 8.

INTERPRETACIÓN

En la tabla 8, se presenta la información de la cantidad de conocimientos sobre su profesión que presentan los estudiantes según los docentes integrantes de la muestra. En ella se puede apreciar que el 60,83 % de docentes, integrantes de la muestra, consideran que los estudiantes tienen una cantidad adecuada de conocimientos sobre su profesión y el 39,17 %, una cantidad inadecuada.

Los resultados en referencia se relacionan con la realidad empírica de los contenidos que se programan en los sílabos, donde el grupo mayoritario de los docentes asegura que sí cumple con el desarrollo de una cantidad de conocimientos, mientras que el grupo minoritario, que es significativo, en tanto se acerca al 40,00 % de los encuestados, revela que no se desarrolla en su totalidad.

No obstante lo anterior, la cantidad adecuada de conocimientos se desvirtúa con los resultados de la Tabla 9. Esta situación lleva a a firmar que en materia de formación profesional no sólo importa la cantidad de conocimientos, sino también su calidad.

Tabla 9.

Nivel de profundidad del conocimiento sobre su profesión que presentan los estudiantes según los docentes integrantes de la muestra.

NIVEL	f	%
Bueno	89	37,08
Regular	141	58,75
Malo	10	4,17
TOTAL	240	100,00

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de la UNJBG de Tacna.

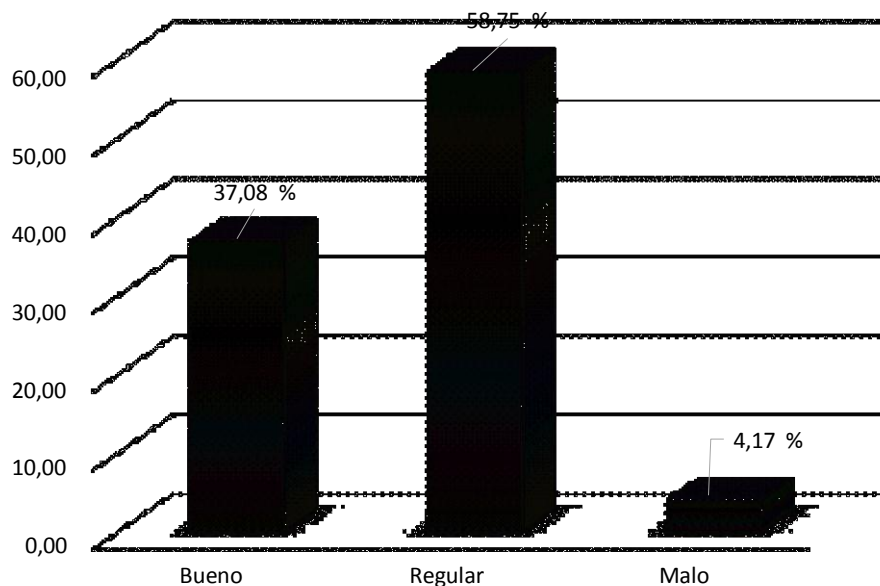


Figura 9: Nivel de profundidad del conocimiento sobre su profesión que presentan los estudiantes según los docentes integrantes de la muestra.

Fuente: Tabla 9.

INTERPRETACIÓN

En la Tabla 9, se aprecia la información del nivel de profundidad del conocimiento sobre su profesión que presentan los estudiantes según los docentes integrantes de la muestra. En ella se puede apreciar que el 58,75 % de docentes considera que los estudiantes tienen un nivel regular de profundidad del conocimiento sobre profesión, el 37,08 % indica que el nivel es bueno entendido como alto o superior y sólo el 4,17 % malo, entendido como bajo o inferior.

Es evidente que esta información da a entender que los conocimientos impartidos durante la formación profesional no tienen la profundidad suficiente, que no se impulsa la práctica del análisis en la ejecución de las asignaturas, ni se promueve la resolución de casos que requieran de las capacidades de comprensión, aplicación, análisis, síntesis ni mucho menos evaluación, del estudiante.

Por lo tanto la superficialidad del conocimiento se advierte fácilmente en la formación profesional que presenta el estudiante, afectando su desempeño como estudiante hoy, y mañana como profesional.

Tabla 10.

Actualidad del conocimiento sobre su profesión que presentan los estudiantes según los docentes integrantes de la muestra.

CATEGORÍAS	f	%
Tiene actualidad	216	90,00
No tiene actualidad	24	10,00
TOTAL	240	100,00

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de la UJBG de Tacna

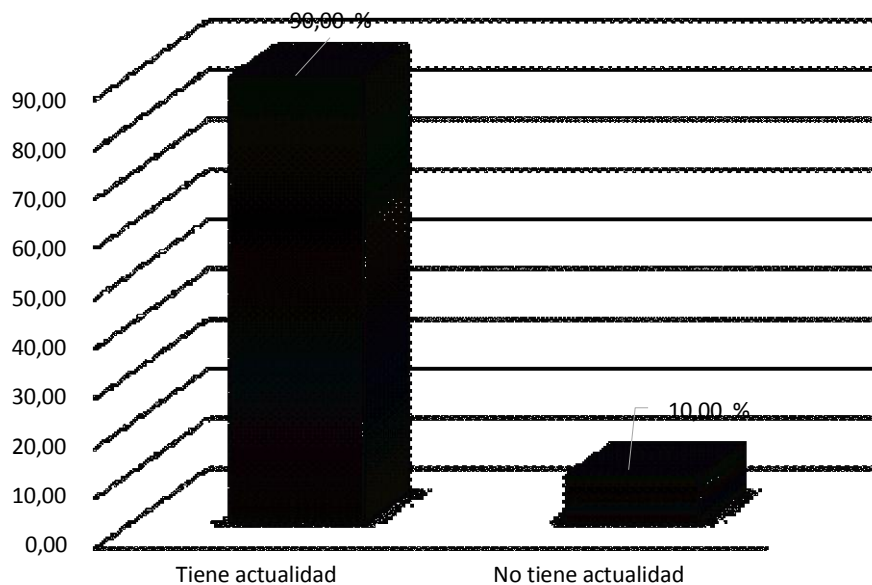


Figura 10: Actualidad del conocimiento sobre su profesión que presentan los estudiantes según los docentes integrantes de la muestra.

Fuente: Tabla 10.

INTERPRETACIÓN

La tabla 10, da a conocer la información de la actualidad del conocimiento sobre su profesión que presentan los estudiantes, según los docentes integrantes de la muestra. Se puede apreciar que el 90,00 % de docentes señala que los conocimientos que tienen los estudiantes son de actualidad, y el 10,00 % indica que no tienen conocimientos de actualidad.

Según esta información los docentes consideran que la formación profesional del estudiante, tiene como base conocimientos de actualidad y que las asignaturas están a tono con los cambios que los campos de las mismas y por el avance de la tecnología, que las fuentes que se consideran son de actualidad por la presencia del Internet que pone al alcance del docente y el estudiante la información necesaria para el desarrollo de la asignatura. De igual forma se privilegia a la monografía y al ensayo como estrategias de aprendizaje en la formación profesional. Aquí se distingue otra incongruencia entre la presente tabla y las tablas 09 y 08. Puede darse la actualidad de conocimiento generando expectativas, sin que esto implique profundización. Más aún, la actualización se puede expresar como repetición de conocimientos generados en otros contextos, sin llegar a su recreación y/o adecuación a nuestra particular realidad.

Tabla 11.

Nivel de conocimiento sobre sus profesiones que presentan los estudiantes según los docentes integrantes de la muestra.

CATEGORIAS	f	%
Alto nivel	80	33,33
Nivel intermedio	108	45,00
Bajo nivel	52	21,67
TOTAL	240	100,00

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de la UNJBG de Tacna.

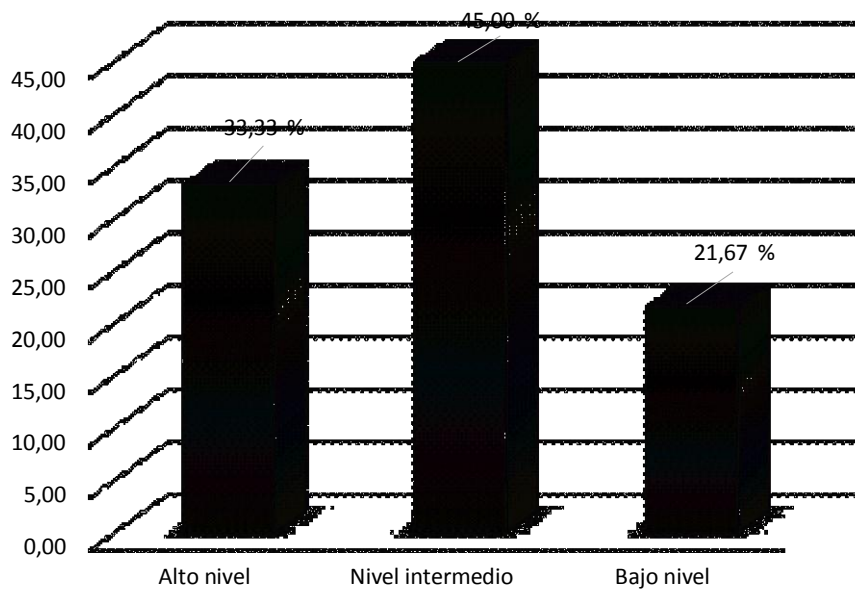


Figura 11: Nivel de conocimiento sobre sus profesiones que presentan los estudiantes según los docentes integrantes de la muestra.

Fuente: Tabla 11.

INTERPRETACIÓN

En la tabla 11, se presenta la información del nivel de conocimiento sobre su profesión que presentan los estudiantes según los docentes integrantes de la muestra. Así se puede observar que el 45,00 % considera que los estudiantes tienen un nivel intermedio, el 33,33 % un nivel alto, y el 21,67 % un nivel bajo.

La información que se da a conocer permite señalar que los docentes consideran que los estudiantes, en su formación profesional, tienen conocimientos adecuados, con un nivel de profundidad y en cantidad regular, lo que implica que ubican a los estudiantes en un nivel aceptable pero no el mejor, más aún cuando la ubicación en la franja central, podría estar sugiriendo la formación de un profesional con conocimientos no suficientes y sin profundidad de los mismos.

Sugiere también que el estudiante tiene acceso a conocimientos de actualidad en el campo de su profesión, pero que este conocimiento actual no tiene la profundidad ni la cantidad suficiente para calificar de una formación profesional de buena a excelente.

4.3.2.2. Información sobre el nivel de dominio de habilidades y destrezas que presentan en su formación profesional los estudiantes de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann de Tacna en el año 2014.

- Precisión de la ejecución

En este indicador se considera el dominio de la habilidad requerida para la práctica de una profesión la misma que se debe realizar con exactitud para que el resultado tenga el valor requerido, no solo como característica de un producto final, sino también durante el proceso del procedimiento o actividad realizada.

- Tiempo utilizado

Todo procesamiento o tarea ejecutada en un proceso que requiera de la intervención de una habilidad física, va a requerir de un tiempo de ejecución aceptable, que se tiene en cuenta como criterio de medición para calificar la calidad del dominio de la habilidad del profesional.

- Calidad del resultado

En este indicador se considera los criterios de fondo y forma que debe cumplirse al dominar una habilidad y ejecutar una actividad, procedimiento o tarea. Consideran también los requisitos básicos para la presentación del resultado y también como criterio de calificación.

Tabla 12.

Cómo consideran a la precisión de la ejecución en la formación de habilidades y destrezas de los estudiantes, los docentes integrantes de la muestra.

CATEGORÍAS	f	%
Muy importante	122	50,83
Importante	24	10,00
No es importante	97	40,42
TOTAL	243	101,25

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de la UNJBG de

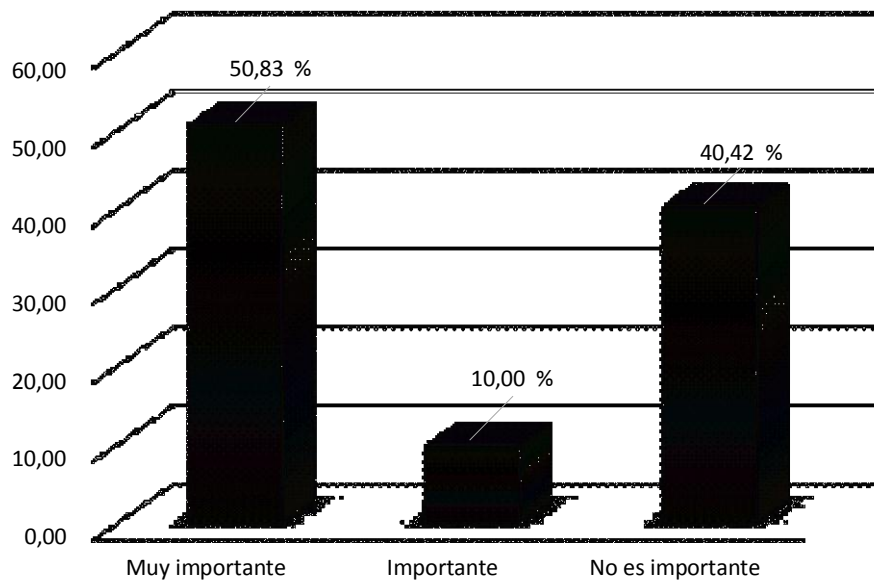


Figura 12: Cómo consideran a la precisión de la ejecución en la formación de habilidades y destrezas de los estudiantes, los docentes integrantes de la muestra.

Fuente: Tabla 12.

INTERPRETACIÓN

La tabla 12, da a conocer la información sobre la forma en que consideran, a la precisión de la ejecución en la formación de habilidades y destrezas en los estudiantes, los docentes integrantes de la muestra. Se puede observar que el 50,83 % de docentes piensa que la precisión de la ejecución es muy importante en la formación de habilidades y destrezas que le requiere la profesión al estudiante; el 40,42 % piensa que no es importante; el 10,00 % señala que sólo es importante.

De acuerdo a esta información se llega a establecer que, en mayoría relativa, los docentes encuestados consideran a la precisión de la ejecución de una tarea o procedimiento como muy importante, dándole también un valor real al resultado de la tarea. Sin embargo, contrariamente, un porcentaje significativo le resta importancia, lo que implica, por extensión, que un gran porcentaje de estudiantes no presentan precisión en las tareas que le demandan una habilidad física en el desempeño de su profesión.

Tabla 13.

Cómo consideran el tiempo utilizado en la formación de habilidades y destrezas de los estudiantes, los docentes integrantes de la muestra.

CATEGORIAS	f	%
Muy importante	0	0,00
Importante	193	80,42
No es importante	47	19,58
TOTAL	240	100,00

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de la UNJBG de Tacna.

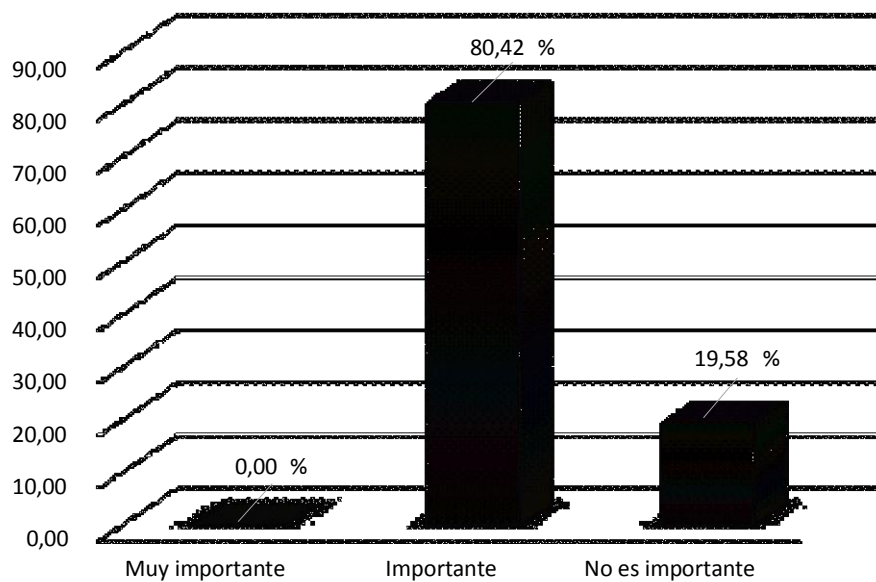


Figura 13: Cómo consideran el tiempo utilizado en la formación de habilidades y destrezas de los estudiantes, los docentes integrantes de la muestra.

Fuente: Tabla 13.

INTERPRETACIÓN

En la Tabla 13, se aprecia la información sobre el tiempo utilizado en la formación de habilidades y destrezas de los estudiantes. En ella se puede observar que el 80,42 % de docentes piensa que el tiempo utilizado es importante; el 19,58 % señalan que no es importante; ningún docente se ubica en la categoría muy importante.

La información presentada permite establecer que, para la mayoría de docentes encuestados, el tiempo de ejecución es medianamente tomado en cuenta. Se descarta que sea muy importante. Sin embargo, se dan casos en los que, el tiempo es utilizado como una unidad de medida para evaluar la eficiencia de un profesional que trabaja con procedimientos físicos. Por todo lo anterior se infiere que el proceso de evaluación de las habilidades y destrezas para el desempeño profesional de los estudiantes no se está llevando adecuadamente.

Tabla 14.

Cómo consideran a la calidad del resultado en la formación de habilidades y destrezas de los estudiantes, los docentes integrantes de la muestra.

CATEGORIAS	f	%
Muy importante	24	10,00
Importante	150	62,50
No es importante	66	27,50
TOTAL	240	100,00

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de la UNJBG de Tacna.

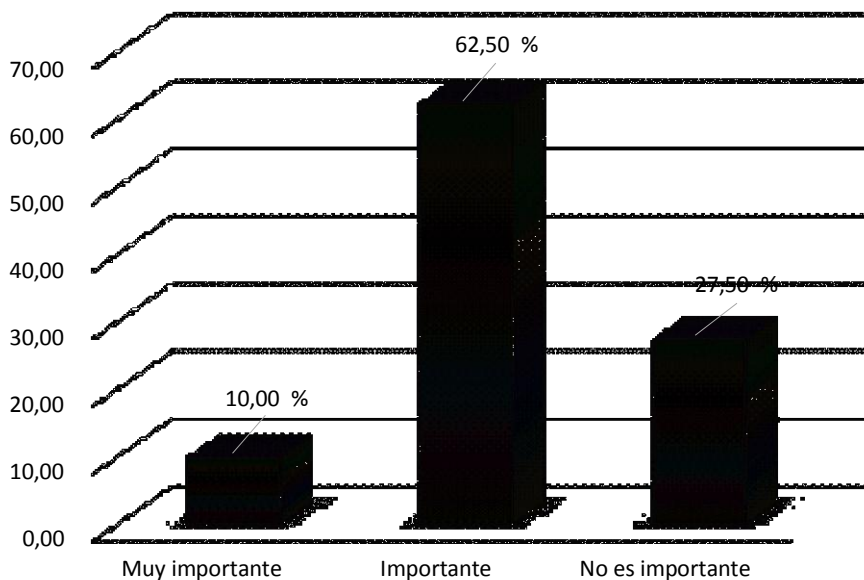


Figura 14: Cómo consideran a la calidad del resultado en la formación de habilidades y destrezas de los estudiantes, los docentes integrantes de la muestra.

Fuente: Tabla 14.

INTERPRETACIÓN

En la tabla 14, se presenta la información sobre la calidad del resultado en la formación de habilidades y destrezas de los estudiantes. Se puede apreciar que el 62,50 % de los docentes integrantes de la muestra considera que la calidad del resultado en la formación de habilidades y destrezas es importante; el 27,50 % piensa que no es importante y el 10,00 % señala que es muy importante.

Tomando como base esta información se puede señalar que los docentes en su mayoría consideran importante la calidad del resultado. En los ensayos, monografías le dan importancia al resultado, donde generalmente se califican los requisitos de presentación establecidos. Este hecho evidencia que no se presta atención al proceso, por lo que no se cuenta con la seguridad de que el estudiante haya realizado la tarea o que hayan influido variables extrañas en la actividad.

Tabla 15.

Nivel de dominio de habilidades y destrezas en su profesión que presentan los estudiantes según los docentes integrantes de la muestra.

CATEGORIAS	f	%
Alto nivel	80	33,33
Nivel intermedio	94	39,17
Bajo nivel	66	27,50
TOTAL	240	100,00

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de la UNJBG de Tacna.

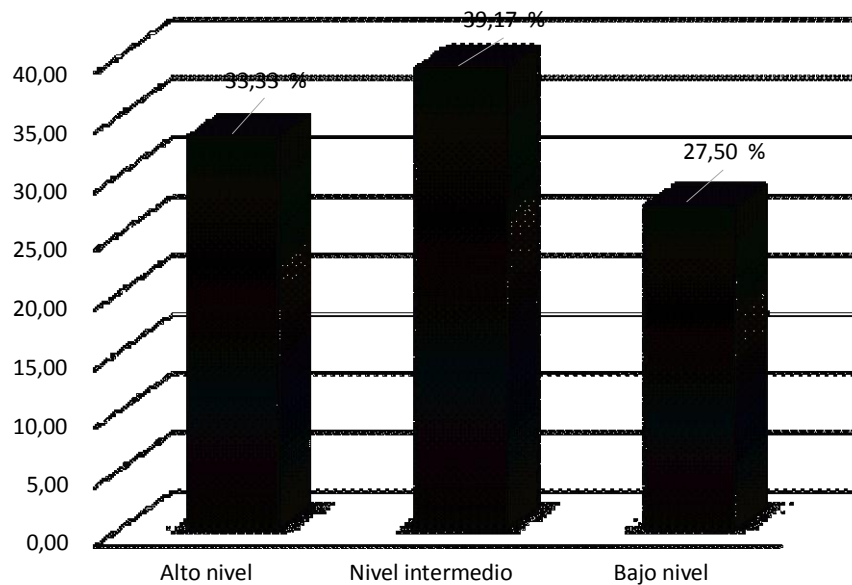


Figura 15: Nivel de dominio de habilidades y destrezas en su profesión que presentan los estudiantes según los docentes integrantes de la muestra

Fuente: Tabla 15.

INTERPRETACIÓN

En la tabla 15, da a conocer la información sobre el nivel de dominio de habilidades y destrezas en su profesión que presentan los estudiantes. Se puede observar que el 39,17 % de docentes integrantes de la muestra indica que los estudiantes presentan un nivel intermedio de dominio de habilidades y destrezas que requiere su profesión; el 33,33 % considera que tienen un alto nivel y el 27,50 %, un bajo nivel.

La constante de la regularidad se mantiene, ya que la mayoría de los docentes considera que los estudiantes presentan un nivel de dominio de habilidades y destrezas intermedio. Este hecho permite señalar que la mayoría de los docentes no está evaluando correctamente el dominio de habilidades y destrezas, no considera la precisión, el tiempo ni la calidad de ejecución de las tareas que le demanda su formación profesional.

4.3.2.3. Información sobre el nivel de formación en actitudes que presentan en su formación profesional los estudiantes de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann de Tacna en el año 2014.

- Honestidad

Este indicador está referido al respeto de los valores de justicia y verdad, lo que implica que no deben intervenir factores ajenos que afecten el resultado de la evaluación de la formación profesional.

- Integridad

Se refiere fundamentalmente a que la evaluación refleje el aprendizaje integral logrado por el estudiante, sin que se vislumbre la presencia de actividades extrañas que afecten el resultado de la evaluación, tanto por parte del docente como del propio estudiante.

- Confiabilidad

Este indicador considera el valor de la confiabilidad en el desempeño profesional, la confidencialidad de la evaluación, en especial de los resultados.

- Diligencia

El indicador diligencia está relacionado con el cumplimiento del trabajo académico en el tiempo previsto, así como el cumplimiento de lo planificado por el docente y la conclusión de la carrera.

Tabla 16.

Presencia de la honestidad en la práctica docente que presentan los estudiantes según los docentes integrantes de la muestra.

CATEGORIAS	f	%
Tiene honestidad	146	60,83
No tiene honestidad	94	39,17
TOTAL	240	100,00

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de la UNJBG de Tacna.

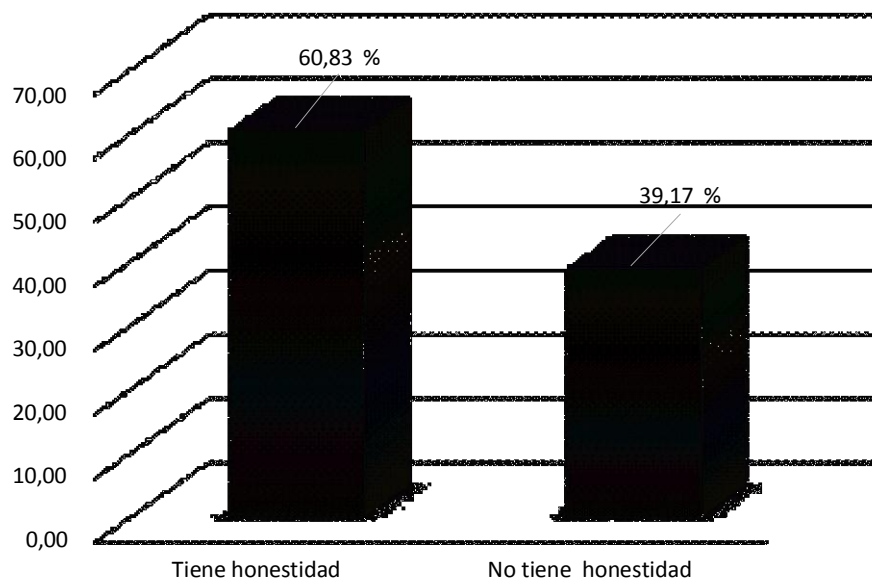


Figura 16: Presencia de la honestidad en la práctica docente que presentan los estudiantes según los docentes integrantes de la muestra.

Fuente: Tabla 16.

INTERPRETACIÓN

En la Tabla 16, se aprecia la información sobre la presencia de la honestidad en la evaluación en la práctica docente que presentan los estudiantes. En ella se puede apreciar que el 60,83 % de docentes integrantes de la muestra piensa que la evaluación a los estudiantes tiene honestidad, y el 39,17 % señala que no tiene honestidad.

Es evidente que los docentes consideran que en la tarea académica se respeta los valores de justicia y verdad tanto de docentes como de estudiantes, evitando el copy-pegar en porcentaje significativo, así como se tiene en cuenta los intereses sociales y económicos de los estudiantes. Es importante señalar que la mayoría respeta y trabaja con honestidad.

Tabla 17.

Presencia de la integridad en la evaluación de la formación profesional de los estudiantes según los docentes integrantes de la muestra.

CATEGORIAS	f	%
Tiene integridad	141	58,75
No tiene integridad	99	41,25
TOTAL	240	100,00

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de la UNJBG de Tacna.

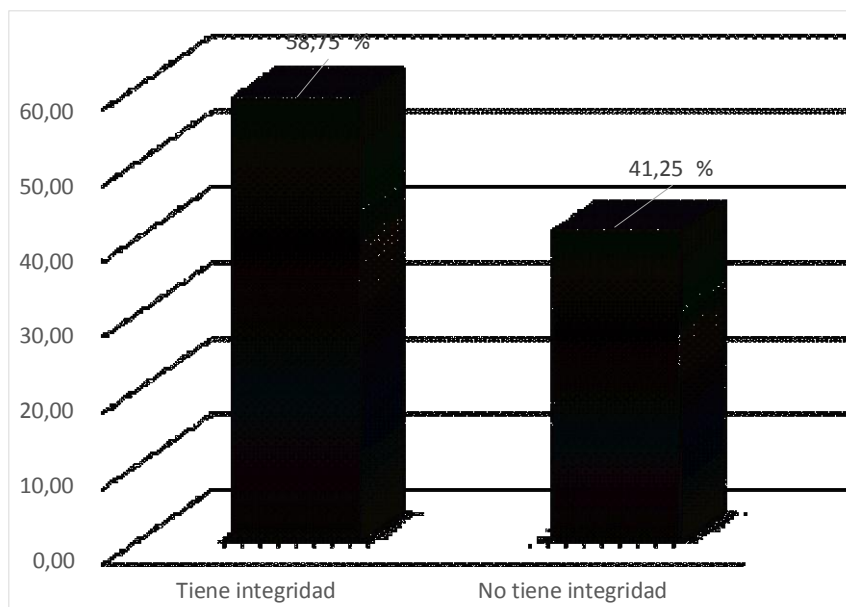


Figura 17: Presencia de la integridad en la evaluación de la formación profesional de los estudiantes según los docentes integrantes de la muestra.

Fuente: Tabla 17.

INTERPRETACIÓN

En la tabla 17, se presenta la información sobre la presencia de la integridad como valor en la evaluación de la formación profesional que presentan los estudiantes según los docentes integrantes de la muestra. Así se puede apreciar que el 58,75 % de docentes, considera que la evaluación de la formación profesional de los alumnos sí tiene integridad; y el 41,25 % señala que no tienen integridad.

La mayoría de los docentes consideran que la evaluación de los estudiantes en su formación profesional revela integridad, no menos cierto es que existe un importante porcentaje de docente que considera que no es así, que la evaluación no asegura que el estudiante cumpla con el perfil profesional, ni que las calificaciones reflejen la realidad de su nivel formativo, ni que los factores perniciosos de la evaluación hayan sido controlados. Por lo tanto, se puede considerar que existen limitaciones importantes en los que se refiere al valor integridad en la evaluación.

Tabla 18.

Presencia de la confiabilidad en la evaluación de la formación profesional en los estudiantes según los docentes integrantes de la muestra.

CATEGORÍAS	f	%
Confiabilidad alta	94	39,17
Confiabilidad baja	146	60,83
TOTAL	240	100,00

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de la UNJBG de Tacna.

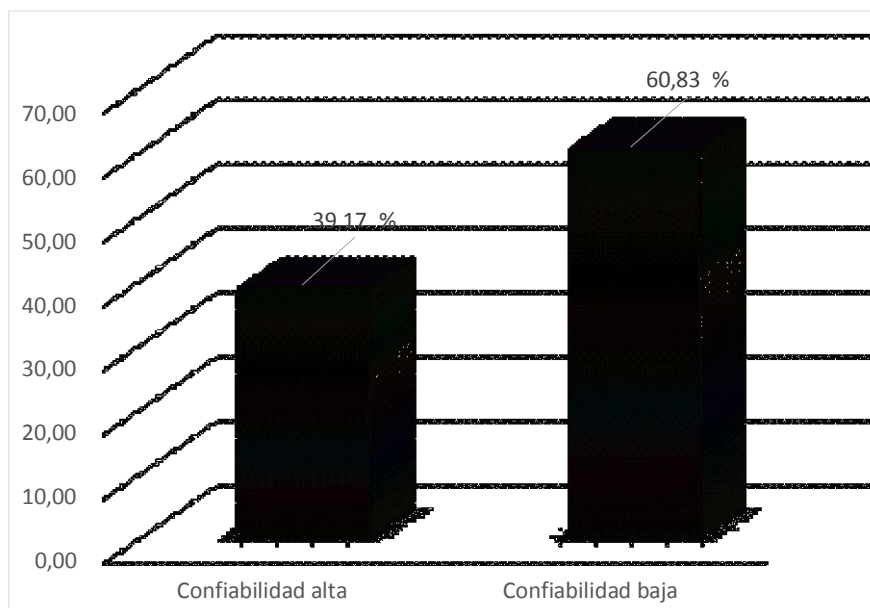


Figura 18: Presencia de la confiabilidad en la evaluación de la formación profesional en los estudiantes según los docentes integrantes de la muestra.

Fuente: Tabla 18.

INTERPRETACIÓN

La tabla 18, presenta la información sobre la presencia de la confiabilidad como valor en la práctica docente que presentan los estudiantes, según los docentes integrantes de la muestra. Así se puede apreciar que el 60,83 % de docentes considera que la confiabilidad de la evaluación a los estudiantes es baja en su formación profesional; y el 39,17 % señala que es alta.

Tomando como base esta información se puede considerar que los docentes consideran que la confiabilidad de la evaluación es baja, la misma que no es inculcada en el estudiante, que la comunicación de la evaluación a los estudiantes es ineficiente y sin confidencialidad que se debe tener. Se puede señalar que la evaluación en la formación profesional y en ella misma ha dejado de ser confiable.

Tabla 19.

Presencia de la diligencia en la evaluación de la formación profesional en los estudiantes según los docentes integrantes de la muestra.

CATEGORIAS	f	%
Es diligente	118	49,17
No es diligente	122	50,83
TOTAL	240	100,00

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de la UNJBG de Tacna.

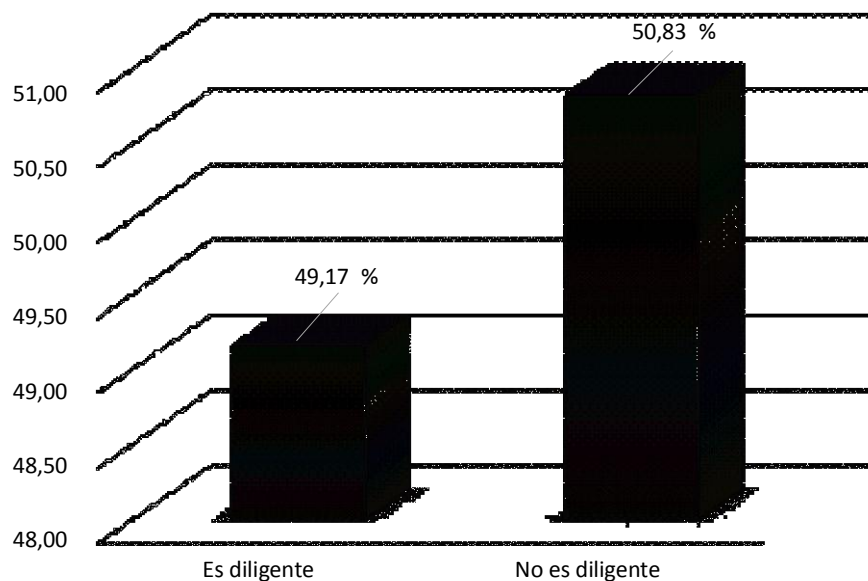


Figura 19: Presencia de la diligencia en la evaluación de la formación profesional en los estudiantes según los docentes integrantes de la muestra.

Fuente: Tabla 19.

INTERPRETACIÓN

La tabla 19, da a conocer la información sobre la presencia de diligencia como valor en la evaluación en la formación profesional en los estudiantes, según los docentes integrantes de la muestra. Se puede observar que el 50,83 % de docentes considera que la diligencia no se encuentra presente en las actividades de la evaluación, y el 49,17 % piensa que si hay diligencia.

La diligencia referida a la prontitud y correcta presentación de trabajos académicos, al cumplimiento de los planes elaborados para la consecución de un fin y arrojar indicios de que los estudiantes que concluyen la carrera se encuentran aptos para desempeñarla cumpliendo con sus compromisos adecuadamente, es precisamente la que se encuentra ausente para la mitad de los docentes de la muestra, y para la otra mitad se encuentra presente en el proceso de evaluación de los aprendizajes en la formación profesional.

Tabla 20.

Nivel de formación en actitudes que presenta la formación profesional de los estudiantes según los docentes integrantes de la muestra.

CATEGORIAS	f	%
Alto nivel	42	17,50
Nivel intermedio	99	41,25
Bajo nivel	99	41,25
TOTAL	240	100,00

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de la UNJBG de Tacna.

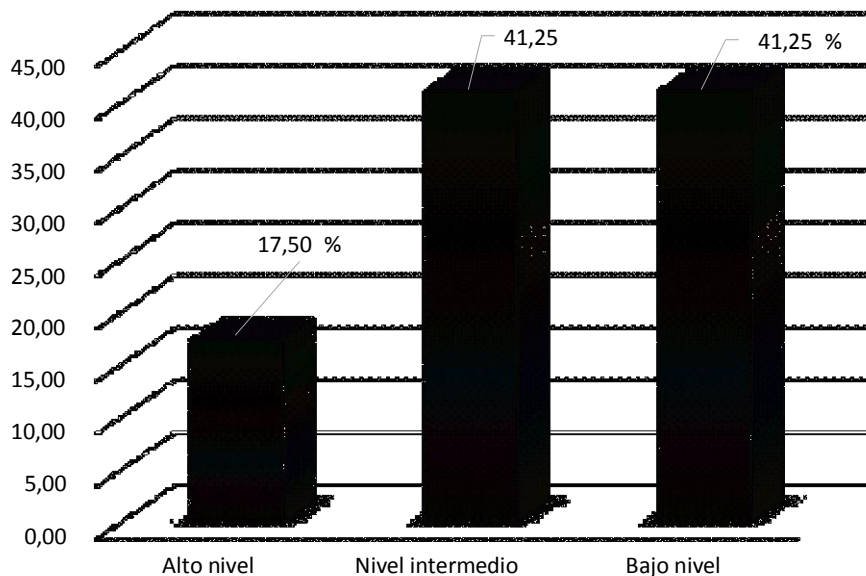


Figura 20: Nivel de formación en actitudes que presenta la formación profesional de los estudiantes según los docentes integrantes de la muestra.

Fuente: Tabla 20.

INTERPRETACIÓN

En la Tabla 20, se aprecia la información sobre el nivel de formación en actitudes en la práctica de su profesión que presentan los estudiantes, según los docentes integrantes de la muestra. En ella se puede apreciar que el 41,25 % de docentes piensa que la formación de las actitudes en la formación profesional del estudiante se encuentra en un nivel intermedio. Un porcentaje similar señala que el nivel de formación de las actitudes es bajo. El restante, 17,50 % de docentes, señala que la formación que presentan los estudiantes en actitudes tiene un nivel alto.

De lo manifestado se puede deducir que el nivel de formación en actitudes en la formación profesional de los estudiantes, según los docentes, se encuentra muy limitada, con un sistema de evaluación que no obedece a la honestidad, con una integridad discutible, con baja confiabilidad y diligencia discutible. Un sistema que no permite inculcar en los estudiantes los valores mencionados anteriormente para un buen desempeño profesional. Es evidente entonces que la formación profesional presenta serias limitaciones.

Tabla 21.

Nivel de formación profesional que presentan los estudiantes según los docentes integrantes de la muestra.

CATEGORIAS	f	%
Nivel alto	80	33,33
Nivel intermedio	14	5,83
Nivel Bajo	146	60,83
TOTAL	240	100,00

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de la UNJBG de Tacna.

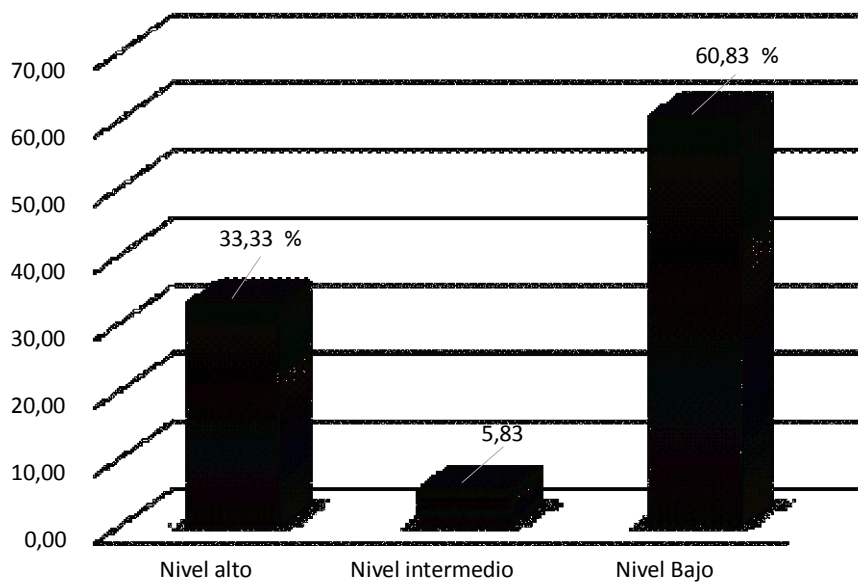


Figura 21: Nivel de formación profesional que presentan los estudiantes según los docentes integrantes de la muestra.

Fuente: Tabla 21.

INTERPRETACIÓN

En la tabla 21, se presenta la información sobre el nivel de formación que presentan los estudiantes en su profesión según los docentes integrantes de la muestra. Así se puede apreciar que el 60,83 % de docentes considera que la formación profesional de los estudiantes, tiene un nivel bajo; el 33,33 % piensa que el nivel de formación profesional de los estudiantes es alto y el 5,84 % señala que es intermedio.

Tomando como base esta información se puede señalar que la formación profesional que presentan los estudiantes según los integrantes de la muestra, en su mayoría, es bajo, con limitaciones en el nivel de conocimiento que presentan sobre su profesión, básicamente en cuanto a la cantidad, profundidad y actualidad de los mismos. Su nivel de dominio de habilidades y destrezas en su formación profesional, según los docentes, se encuentra en un nivel intermedio y bajo, que implica dificultades en cuanto a la precisión, tiempo utilizado y calidad de resultado obtenido en procedimientos y trabajos que requieren el desempeño de su profesión. Finalmente, la afirmación que la formación profesional de los estudiantes presenta un nivel de formación de actitudes de nivel alto, sostenida sólo por el 33,33 % de los docentes integrantes de la muestra, pone al descubierto la insignificante práctica de valores como

la honestidad, integridad, confiabilidad y diligencia en el sistema de evaluación que se utiliza para evidenciar los logros de aprendizaje y, por lo tanto, para promover su cultivo en su desempeño profesional futuro. Sintetizando, los resultados de la Tabla 21 reflejan una formación profesional de bajo nivel según opinión mayoritaria de los docentes encuestados.

4.3.3. Prueba estadística de la relación existente entre la actitud que presentan los docentes y el nivel de aplicación de la evaluación de los aprendizajes por competencias en la formación profesional en la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann de Tacna en el año 2014.

Para la aplicación del Chi cuadrado se ha considerado una probabilidad de 0,05 (95 % de confianza) y 04 grados de libertad, lo que ha permitido encontrar un valor crítico de 9,488.

PRUEBA DEL CHI CUADRADO

HIPÓTESIS ESTADÍSTICAS

Ho: No existe relación entre la actitud docente frente a la evaluación de aprendizajes por competencias y el nivel de formación profesional que presentan los estudiantes.

Ha: Si existe relación entre la actitud docente frente a la evaluación de aprendizajes por competencias y el nivel de formación profesional que presentan los estudiantes.

Probabilidad	0,05
gl	4
Valor crítico	9,488
Chi cuadrado	16,721

Conclusión.

Considerando que el valor del Chi Cuadrado (16,721) es mayor que el valor crítico (9,488), se acepta la hipótesis alterna y se rechaza la hipótesis nula. Por tanto hay una relación directa significativa entre las variables del estudio.

CAPÍTULO V

DISCUSIÓN

5.1. Análisis de discusión

En el planteamiento del problema se señala que la formación profesional basada en competencias significa preparar a los estudiantes para que sepan actuar de manera pertinente en los contextos profesionales, resolviendo con criterios de calidad profesional, ética y científica, los problemas que les competen, para lo cual seleccionan y movilizan sus recursos personales (conocimientos, destrezas, valores, experiencias, etc.). La investigación está dirigida precisamente a identificar el nivel de formación profesional que presentan los estudiantes de la Universidad Nacional Jorga Basadre Grohmann de Tacna en el año 2014 y si la actitud docente frente a la evaluación de aprendizajes por competencias tiene que ver con el nivel encontrado.

Se establece que, según la apreciación de los docentes, el 60,83 % de la formación profesional se ubica en un nivel bajo. Este hecho implica que su nivel de conocimientos, dominio de habilidades y destrezas, y la

formación de actitudes para el desempeño profesional no son suficientes. Sin embargo el 39,17 % de docentes, considera que la formación profesional tiene un nivel de alto a intermedio.

Si bien es cierto que en la hipótesis específica se afirma que el nivel de formación profesional que presentan los estudiantes es intermedio, los resultados han demostrado que el nivel que presentan es bajo, lo que implica que el problema es más fuerte aún.

En cuanto a la formación profesional que se basa en competencias, como dice Argudín (2010), requiere que el estudiante y los docentes actúen en función a necesidades ocupacionales, estilos de aprendizaje y potencialidades individuales, lo que, de acuerdo a los resultados obtenidos, no se viene considerando. Lo que se busca es cumplir con la programación de los sílabos, con los contenidos; sin embargo se cuestiona la cantidad, profundidad y calidad de los conocimientos. Las habilidades y destrezas no se trabajan con criterios limitados de precisión, tiempo, calidad y la formación de las actitudes presentan dificultades en la práctica de valores como honestidad, integridad, confiabilidad y diligencia.

En cuanto a los resultados encontrados sobre la actitud de los docentes frente a la evaluación de los aprendizajes por competencias como un interés intermedio, sólo el 10,00 % tiene un alto interés por la evaluación del aprendizaje por competencias. Sólo el 58,75 % de ellos tiene conocimientos técnicos adecuados para poder trabajar esta evaluación. La voluntad para la aplicación de esta evaluación sigue la misma tendencia, sólo la mitad de los docentes tiene la voluntad necesaria. Tan sólo el 25,42 % tienen una buena concepción del aprendizaje por competencias. Los docentes en su mayoría consideran que la evaluación de aprendizajes por competencias no es confiable y presenta una validez baja. Esta información implica que la mayoría de docentes presentan una actitud indiferente frente a la evaluación de los aprendizajes por competencias.

Se puede deducir que la actitud asumida por los docentes en su mayoría indiferente, está generando que la formación profesional no sea lo suficientemente adecuada. Esta situación lleva a concordar, con Flores (2012), cuando afirma que un sistema de evaluación por competencias se convierte en una herramienta indispensable para orientar a la formación profesional. Sin embargo el sistema de por sí, no actúa; tiene que haber la actitud adecuada para su aplicación.

A diferencia de los docentes que le otorgan escasa confiabilidad y validez, a la evaluación por competencias, Nohemí Calderón (2010) revela altos índices de confiabilidad de esta evaluación. David Papailoa (2011) destaca la necesidad de la preparación de los docentes para el trabajo con este sistema de evaluación.

Para reforzar la afirmación sobre la relación entre la actitud docente frente a la evaluación de los aprendizajes por competencias y la formación profesional que se brinda en la UNJBG, se debe considerar el resultado alcanzado en la aplicación de la prueba del Chi Cuadrado. Este resultado permite afirmar que existe una relación directa y significativa entre ambas variables. Es decir que la mejora de la formación profesional que se brinda podría mejorar si mejora la actitud de los docentes frente a la evaluación por competencias.

Por lo tanto, la hipótesis general de la investigación que afirma “La actitud docente frente a la evaluación de los aprendizajes por competencias influye significativamente la formación profesional en la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann en el año 2014”, en base a los argumentos presentados, ha quedado comprobada.

CONCLUSIONES

Primera

Se establece que la mayoría de los docentes de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann presentan un interés medio frente a la evaluación de los aprendizajes por competencias en la formación profesional. Si bien tienen conocimientos técnicos, carecen de iniciativa para aplicarlos, tienen una concepción limitada del aprendizaje por competencias y consideran que la evaluación no es confiable.

Segunda

Se comprueba que la mayoría de docentes considera que los estudiantes de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann de Tacna en el año 2014 presentan un bajo nivel de formación profesional, a pesar que en la hipótesis específica b) se afirma que el nivel de formación es intermedio. Este resultado es producto del insuficiente nivel de conocimientos, escaso dominio de habilidades y destrezas, y la insuficiente formación de actitudes para el desempeño profesional.

Tercera

Se establece que existe una relación directa y significativa entre la actitud de los docentes y el nivel de aplicación de la evaluación de los aprendizajes por competencias en la formación profesional desarrollada en la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann de Tacna en el año 2014. Esta relación permite concluir que la actitud que presentan los docentes, frente a la evaluación por competencias, afecta negativamente a la formación profesional de los estudiantes.

RECOMENDACIONES

Primera

El Vice Rectorado Académico Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann debe proyectar un programa de intervención cuyos principales objetivos serian:

- a. Sensibilizar a los docentes de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann para mejorar la actitud que presentan frente a la evaluación de aprendizajes por competencias.
- b. Organizar talleres por facultades para capacitar a los docentes en la formación profesional por competencias y la evaluación de los aprendizajes por competencias.
- c. Promover la investigación científica en el campo de la evaluación de la formación profesional por competencias.

Segunda

El programa de intervención para mejorar la actitud de los docentes debe de tener una duración mínima de un año académico. Sus actividades deben ser permanentes y evaluadas, propiciando una

participación activa de los docentes. Según estos resultados se debe reprogramar las acciones de complementación y retroalimentación.

Tercera

El programa de intervención propuesto en su estructura debe estar conformado por:

Actividades de sensibilizaciones (escritas, verbales y audiovisuales) a través de medios de comunicaciones convencionales y virtuales. Estas actividades deben ser sostenidas en el tiempo de ejecución del programa; talleres de capacitación que permitan el logro de productos concretos en la programación de aprendizaje por competencias, instrumentación y procesamiento de la evaluación por competencias y proyectos de investigación dirigidos a proponer formas de trabajo en la evaluación de los aprendizajes por competencias además del monitoreo constante del cambio de actitud de los docente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alava Curto, Cesar (1996). *Psicología General*. Editorial San Marcos. Perú.
- Barraza, Arturo (2006). *Formación profesional por competencias: Una perspectiva crítica*. México: Universidad Pedagógica de Durango.
- Barnett, R. (2001). *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad*. España: Gedisa.
- Bedoya, José Iván (2005). *Epistemología y pedagogía* Sexta Edición. Editorial Kimpres Ltda. Colombia.
- Bowden, J. et al (2000). Generic Capabilities of ATN University Graduates-Draft Report. Recuperado de <http://www.clt.uts.edu.au/index.html>.
- Cidec (2004). *Competencias profesionales*. Enfoques y modelos a debate, San Sebastián, España, Gobierno Vasco y Fondo Social Europeo.
- Cheetham, G. & Chivers, G. (1996). *Towards a holistic model of professional competence*. *Journal of European Industrial Training*, 20(5), 20-30.

Cano, Elena (2005). *Como mejorar las competencias docentes*. Primera Edición. Editorial GRAÓ. España.

Dall Alba, G. (1996). *Educating for competence in professional practice* *Instructional Science* 24,411-437.

Díaz, Ángel (2006). *El enfoque de competencias en la educación ¿Una alternativa o un disfraz de cambio?*, Vol XXVIII, núm.111, pp.7-36: Perfiles Educativos.

Fernández march, Amparo (2010). *La evaluación orientada al aprendizaje en un modelo de formación por competencias en la educación universitaria*, en REDU Revista de Docencia Universitaria Vol.8 (n.1). Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Santiago de Compostela.

García, M. (2010). *Diseño y validación de un Modelo de evaluación por competencias en la Universidad*. Barcelona: UAB.

Gonczi, Andrew & Athanasou James (2000). *Instrumentación de la educación basada en competencias. Perspectivas de la teoría y la práctica en Australia*”, en Competencia laboral y educación basada en normas de competencia de Antonio Argüelles (comp.), México: Limusa.

- Habermas, Jürgen (1993). *Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos*, México, REI.
- Hernández Sampieri, Roberto; Fernández Callado; Pilar Batista, Lucio (2010). *Metodología de la Investigación*.
- Horruitiner Silvia, Pedro (2006). *La Universidad Cubana: El Modelo de Formación*. Editorial Félix Varela. Ciudad de la Habana. Cuba.
- hirsh Martínez, Nahilb (2014). *El perfil por competencias del docente de Estudios Generales Letras de la Pontificia Universidad Católica del Perú*. Tesis. Escuela de Postgrado. Lima.
- Insaforp (2001). *Fundamentos de la formación profesional por competencias*, Salvador, El Salvador, Autor.
- Malpica, María del Carmen (2000). *El punto de vista pedagógico, en Competencia laboral y educación basada en normas de competencia de Antonio Argüelles (comp.)*, México, Limusa.
- Mejía Mejía, Elias (2005). *Metodología de la Investigación Científica*. Primera Edición. Lima.
- Moore,T.W. (2009). *Filosofía de la Educación*. Segunda Edición. Editorial Trillas. España.
- Martínez Martínez, Aurora y otros (2012). *Aprendizaje basada en competencias: una propuesta para la autoevaluación del docente*

en profesorado, en revistas de currículum y formación del profesorado. Vol.16 N°02.

Menes Nuñez, Xochiquetzal (2013). *El ideal de docente en un modelo educativo basado en competencia*, en *Libertadores de las Américas*, Revistas Digital Universitaria.

Morfin, Antonio (2000). *La nueva modalidad educativa: Educación Basada en Normas de Competencia” en Competencia laboral y educación basada en normas de competencia de Antonio Argüelles (comp.)*, México, Limusa.

Muñoz, Marlina y William Núñez (s.a.). *El currículo por competencias y sus implicaciones en la docencia*.

Pérez Serrano, Gloria (1998). *Investigación Cualitativa. Retos e Interrogantes*. Segunda Edición. Editorial la Muralla. Madrid.

Prensky, Marc (2011). *Enseñar a Nativos Digitales*. Edición SM. Estados Unidos.

Panty Neyra, Oscar (2012). *Corrientes Filosóficas Contemporáneas*. Primera Edición, Editorial Nuevo Curso. Perú.

Parra Acosta, Haydee (2006). *El modelo educativo por competencias centrado en el aprendizaje y sus implicaciones en la formación integral del estudiante universitario*. Ponencia presentada al 6to.

Congreso Internacional, Retos y Expectativas de la Universidad
“El papel de la Universidad en la transformación de la sociedad”.
Universidad Autónoma de Chihuahua. México.

klíngler y Vadilla, (2000). *Psicología Cognitiva. Estrategia en la práctica docente*. México: Mcgraw Hill, p.190,189-198

Ruiz, Magalys (2008). *La Evaluación de competencias*. España:
Universidad Autónoma de Nuevo León/Universidad de la Mancha,
Castilla.

Ruiz, Magalys (2005). *La formación de competencias en educación: una mirada detenida en las competencias de la profesión docente, Durango*, Documento de trabajo en el Doctorado en Ciencias de la Educación del Instituto Universitario Anglo Español.

Schon, D. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Nueva York: Basic Books.

Sandberg, J. (2000). *Undersantanding human competence at work: an interpretative approach*. *Academy of Management Journal*, 43(1), 9, 25.

Tejada, José (2005). *El trabajo por competencias en el prácticum: cómo organizarlo y cómo evaluarlo*, en la Revista Electrónica de Investigación Educativa, Vol. 7 No. 2.

Tenti Fanfani, Emilio (2010). *Sociología de la educación*. 1ª ed. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Tovar Gonzáles, Rafael y Gonzalo Serna Álcantara (2010). *Estrategias para educar por competencias*. Editorial Trillas.S.A. México.

Valdivia, Raúl (2009). *Elaborando la Tesis: Una propuesta*. Tacna: Fondo Editorial UPT PERÚ.

Velde, C. (1999). *Una alternativa de la concepción por competencias*. Journal of Vocational Education and Training, 51(3), 437 y 447.

Zavala, M. (2003). *Las competencias del profesorado universitario*. Madrid: Narcea.

Fuentes de Internet

Argudín, Y. (2010). *La educación basada en Competencias: algunas nociones que pueden facilitar el cambio* (En Línea) consultado el 2/11/2010, recuperado de <http://www.lag.uia.mx/acequias/acequias17/a17p8.html>

Cano, E. (2008). *La evaluación por competencias en educación superior*. Revista Profesorado. Visitado el 02/10/2014 en: <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev123COL1.pdf>

Cejas, Enrique (2004). *Un análisis de la definición de competencia laboral*, recuperado de URL: <http://www.monografías.com>

Segura, M.A. (2009). *La evaluación de los aprendizajes basada en el desempeño por competencias*. Actualidades Investigativas en Educación, 9, (2), pp. 1-25. Recuperado de <http://www.latindex.ucr.ac.cr/aie-2009-2/aie-2009-9-26.pdf>

Feito, A.R. (2008). *Competencias Educativas*. (En Línea). Consultado el 12/10/2010. Recuperado de <http://www.juntadeandalucia.es/pdf>

Moreno, Aurelio (2005). El Concepto de formación, recuperado de <http://www.paneldecomunicacion.net/aurelio/articulos/concepto.PDF>

OEI. "s.f" *Organización de Estados Iberoamericanos*. Cooperación Iberoamericana. (En Línea) consultado el 15 /10/2010 Recuperado de, <http://www.oei.org.co/iberfop/tamayo/sld038.htm>

Rodríguez, A. *Evaluación del Desempeño (Evaluación por Competencias)*. Gerencia de Recursos Humanos. Archivo virtual. Doc.

Schmidt, M. S. (2006). *Competencias, habilidades cognitivas, destrezas prácticas y actitudes* (En Línea) consultado el 15/10/2010 recuperado de;

<http://www.inacap.cl/tportal/portales/tp4964b0e1bk102.pdf>.

Uisek (2011). *Modelo educativo basado en competencias de formación integral*. Universidad internacional ser educador, recuperado de; WWW.Uisek.edu.ec.

ANEXOS

ESCALA ACTITUDINAL (Tipo Lickert)

La finalidad de la presente escala actitudinal es recoger información sobre actitud docente frente a la evaluación de los aprendizajes por competencias.

INDICACIONES: A continuación se presentan 18 enunciados con los cuales puede estar o no de acuerdo. Luego de leerlos atentamente, escoge la alternativa de respuesta que consideres la correcta y encierra dentro de un círculo la letra que le corresponda. El cuestionario es anónimo. **Gracias.**

ENUNCIADOS

1. La evaluación por competencias es importante en la formación profesional
a) Muy de acuerdo b) De acuerdo c) Ni de acuerdo ni en desacuerdo d) En desacuerdo e) Muy en desacuerdo
2. La planificación es la base para la evaluación por competencias de los alumnos en la asignatura
a) Muy de acuerdo b) De acuerdo c) Ni de acuerdo ni en desacuerdo d) En desacuerdo e) Muy en desacuerdo
3. La formación profesional se debe evaluar por competencias necesariamente
a) Muy de acuerdo b) De acuerdo c) Ni de acuerdo ni en desacuerdo d) En desacuerdo e) Muy en desacuerdo
4. Todo docente debe alcanzar un nivel avanzado en la evaluación por competencias
a) Muy de acuerdo b) De acuerdo c) Ni de acuerdo ni en desacuerdo d) En desacuerdo e) Muy en desacuerdo
5. La construcción de matrices de evaluación de los productos de aprendizaje de las Unidades que se desarrolla debe ser obligatoria.
a) Muy de acuerdo b) De acuerdo c) Ni de acuerdo ni en desacuerdo d) En desacuerdo e) Muy en desacuerdo
6. La articulación de los procesos de evaluación con las estrategias didácticas que emplea en el desarrollo de su asignatura no son necesarios.
a) Muy de acuerdo b) De acuerdo c) Ni de acuerdo ni en desacuerdo d) En desacuerdo e) Muy en desacuerdo
7. Cada docente debe mejorar su aprendizaje para evaluar por competencias
a) Muy de acuerdo b) De acuerdo c) Ni de acuerdo ni en desacuerdo d) En desacuerdo e) Muy en desacuerdo
8. La evaluación por competencias debe aplicarse obligatoriamente en todas las asignaturas
a) Muy de acuerdo b) De acuerdo c) Ni de acuerdo ni en desacuerdo d) En desacuerdo e) Muy en desacuerdo
9. La evaluación por competencias debe ser opcional según el criterio de cada docente
a) Muy de acuerdo b) De acuerdo c) Ni de acuerdo ni en desacuerdo d) En desacuerdo e) Muy en desacuerdo
10. El aprendizaje es el resultado final de todo proceso enseñanza aprendizaje y debe ser evaluado
a) Muy de acuerdo b) De acuerdo c) Ni de acuerdo ni en desacuerdo d) En desacuerdo e) Muy en desacuerdo
11. El aprendizaje es un proceso complejo que no se puede evaluar en forma confiable.
a) Muy de acuerdo b) De acuerdo c) Ni de acuerdo ni en desacuerdo d) En desacuerdo e) Muy en desacuerdo
12. El aprendizaje por competencias considera que se debe evaluar al alumno por lo que sabe hacer
a) Muy de acuerdo b) De acuerdo c) Ni de acuerdo ni en desacuerdo d) En desacuerdo e) Muy en desacuerdo
13. Para evaluar por competencias se debe elaborar instrumentos de observación, chequeo y registro de aprendizajes.
a) Muy de acuerdo b) De acuerdo c) Ni de acuerdo ni en desacuerdo d) En desacuerdo e) Muy en desacuerdo
14. Los instrumentos de evaluación por competencias no son muy confiables
a) Muy de acuerdo b) De acuerdo c) Ni de acuerdo ni en desacuerdo d) En desacuerdo e) Muy en desacuerdo
15. Los resultados de la evaluación por competencias son altamente confiables.
a) Muy de acuerdo b) De acuerdo c) Ni de acuerdo ni en desacuerdo d) En desacuerdo e) Muy en desacuerdo
16. En la evaluación por competencias la práctica la autoevaluación, evaluación y heteroevaluación de los aprendizajes en sus estudiantes es indispensable
a) Muy de acuerdo b) De acuerdo c) Ni de acuerdo ni en desacuerdo d) En desacuerdo e) Muy en desacuerdo
17. Toda evaluación por competencias es justa y objetiva
a) Muy de acuerdo b) De acuerdo c) Ni de acuerdo ni en desacuerdo d) En desacuerdo e) Muy en desacuerdo
18. La validez de la evaluación de los aprendizajes por competencias está fuera de toda duda.
a) Muy de acuerdo b) De acuerdo c) Ni de acuerdo ni en desacuerdo d) En desacuerdo e) Muy en desacuerdo

CUESTIONARIO

La finalidad del presente cuestionario es recoger información sobre la formación profesional que se brinda en la UNJBG de Tacna. **INDICACIONES:** Luego de leer atentamente las preguntas que se presentan, escoge la alternativa de respuesta que consideres la correcta y encierra dentro de un círculo la letra que le corresponda. El cuestionario es anónimo. GRACIAS.

1. ¿En qué proporción se desarrollan los contenidos considerados en el sílabo?
a) 20% b) 40% c) 60% d) Más del 80%
2. ¿Se evalúa la totalidad de los contenidos que se desarrolla en la asignatura?
a) Sí b) la mitad c) Menos de la mitad
3. ¿En qué proporción se considera el desarrollo de la comprensión en la ejecución del curso?
a) 20% b) 40% c) 60% d) Más del 80%
4. ¿Los conocimientos que se imparte en las asignaturas, tienen la profundidad suficiente?
a) Sí b) A veces c) No
5. ¿En qué proporción se considera el desarrollo de la análisis en la ejecución del curso?
a) 20% b) 40% c) 60% d) Más del 80%
6. ¿Se acostumbra pedir el desarrollo de casos en la ejecución de la asignatura?
a) Sí b) A veces c) No
7. ¿Considera que los contenidos de las materias de estudio cambian?
a) Sí b) Un poco c) No
8. ¿Ha consultado fuentes recientes sobre los conocimientos que imparte en la asignatura?
a) Sí b) No
9. ¿Se acostumbra solicitar la presentación de monografías o ensayos sobre temas de actualidad en las asignaturas?
a) Sí b) A veces c) No
10. Cuando se realiza prácticas en las asignaturas, ¿se considera la precisión de su ejecución?
a) Sí b) No
11. En el desarrollo de una práctica se da más valor:
a) A la precisión del proceso c) Al resultado final
12. ¿En la ejecución de un procedimiento es importante la precisión?
a) Sí b) No
13. ¿En la ejecución de un proceso, se considera el tiempo en que lo hace, el estudiante?
a) Sí b) No
14. ¿Se considera al tiempo como un criterio de medición en la evaluación de las habilidades de los estudiantes?
a) Sí b) No
15. ¿Se considera que cuando se mide una habilidad o destreza, debe tenerse en cuenta un tiempo mínimo de ejecución?
a) Sí b) No
16. ¿Cuándo elaboras una monografía o ensayo, se considera como criterios a la forma y el fondo?
a) Sí b) No
17. ¿Se ejecutan tareas académicas considerando los requisitos básicos para su presentación?
a) Sí b) No
18. Consideras que se presenta trabajos de formación académica de calidad en un...
a) 20% b) 40% c) 60% d) Más del 80%
19. ¿Cuándo presentan trabajos que considera la tarea académica, se respeta los valores de justicia y verdad?
a) Sí b) A veces c) No
20. Las monografías, o ensayos que se presenta tiene una proporción de copy-pegar
a) 20% b) 40% c) 60% d) Más del 80%
21. ¿El evaluador tiene en consideración los intereses sociales y económicos del alumno en su decisión?
a) Sí b) A veces c) No
22. ¿La evaluación de los aprendizajes en la formación profesional se hace con integridad?
a) Sí b) A veces c) No
23. ¿La nota que ha alcanzado el alumno refleja su formación en la asignatura en forma objetiva?
a) Sí b) A veces c) No
24. La intervención de factores perniciosos al momento de sacar la nota en la formación profesional se da en un...
a) 20% b) 40% c) 60% d) Más del 80%
25. ¿Se inculca en los estudiantes el valor de la confiabilidad en el desempeño profesional?
a) Sí b) A veces c) No
26. ¿La comunicación de los resultados de la evaluación lo hace en forma confidencial para cada alumno?
a) Sí b) A veces c) No
27. ¿Considera que la confiabilidad es importante en el desempeño profesional?
a) Sí b) A veces c) No
28. Los estudiantes cumplen con el trabajo académico en el tiempo señalado en un...
a) 20% b) 40% c) 60% d) Más del 80%
29. ¿La retroalimentación en la formación profesional según lo planificado, se cumple en un...
a) 20% b) 40% c) 60% d) Más del 80%
30. Los estudiantes que concluyen la carrera se encuentran aptos para su desempeño en un...
a) 20% b) 40% c) 60% d) Más del 80%

PRUEBA DEL CHI CUADRADO

HIPÓTESIS ESTADÍSTICAS

Ho: No existe relación entre la actitud docente frente a la evaluación de aprendizajes por competencias y el nivel de formación profesional que presentan los estudiantes.

Ha: Si existe relación entre la actitud docente frente a la evaluación de aprendizajes por competencias y el nivel de formación profesional que presentan los estudiantes.

DESARROLLO

Actitud docente frente a la evaluación de aprendizajes por competencias	Nivel de formación profesional que presentan los estudiantes			TOTAL
	Alto	Intermedio	Bajo	
Activa	37	7	50	94
Indiferente	40	4	92	136
Pasiva	3	3	4	10
TOTAL	80	14	146	240

Tabla de contingencia

Celdas	fo	fe	fo-fe	(fo - fe) ²	(fo - fe) / fe
1	37	31,3	5,7	32,1	1,0
2	40	45,3	-5,3	28,4	0,6
3	3	3,3	-0,3	0,1	0,0
4	7	5,5	1,5	2,3	0,4
5	4	7,9	-3,9	15,5	2,0
6	3	0,6	2,4	5,8	10,0
7	50	57,2	-7,2	51,6	0,9
8	92	82,7	9,3	85,9	1,0
9	4	6,1	-2,1	4,3	0,7
TOTAL	240	240,0	0,0		16,721

Probabilidad	0,05
gl	4
Valor critico	9,488
Chi cuadrado	16,721

CONCLUSION Se rechaza la Ho y se acepta la Ha.
que presentan los estudiantes.

CUESTIONARIO

ACTITUD DOCENTE FRENTE A LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES POR COMPETENCIAS

PRUEBA SELECCIONADA: Coeficiente de Küder-Richardson

FÓRMULA

$$r = \frac{K}{K - 1} \left[1 - \frac{M(K - M)}{KS^2} \right]$$

Datos

Puntaje màximo 55
Media 39,92
Desviaciòn 8,43

$$r = \frac{55}{55 - 1} \left[1 - \frac{39,92 \left[55 - 39,92 \right]}{55 \left[71,034 \right]} \right]$$

$$r = \frac{55}{54} \left[1 - \frac{39,92 \left[15,077 \right]}{3906,861538} \right]$$

$$r = \frac{55}{54} \left[1 - \frac{601,9171598}{3906,861538} \right]$$

$$r = 1,0185185 \left[1 - 0,154066673 \right]$$

$$r = 1,0185185 \left[0,845933 \right]$$

$$r = 0,8615988$$

Instrumento confiable	0,70 a 1,00
Medianamente confiable	0,40 a 0,69
Rehacer el instrumento	0,00 a 0,39

CUESTIONARIO

FORMACIÓN PROFESIONAL

PRUEBA SELECCIONADA: Coeficiente de Küder-Richardson

FÓRMULA

$$r = \frac{K}{K - 1} \left[1 - \frac{M(K - M)}{KS^2} \right]$$

DATOS

Puntos màximo	50
Media	40,42
Desviaciòn	7,68

$$r = \frac{50}{50 - 1} \left[1 - \frac{40,42 \left[50 - 40,423 \right]}{50 \left[58,974 \right]} \right]$$

$$r = \frac{50}{49} \left[1 - \frac{40,42 \left[9,5769 \right]}{2948,692308} \right]$$

$$r = \frac{50}{49} \left[1 - \frac{387,1286982}{2948,692308} \right]$$

$$r = 1,0204082 \left[1 - 0,131288265 \right]$$

$$r = 1,0204082 \left[0,868712 \right]$$

$$r = 0,8864405$$

Instrumento confiable	0,70 a 1,00
Medianamente confiable	0,40 a 0,69
Rehacer el instrumento	0,00 a 0,39

